

Ulla Jämsä

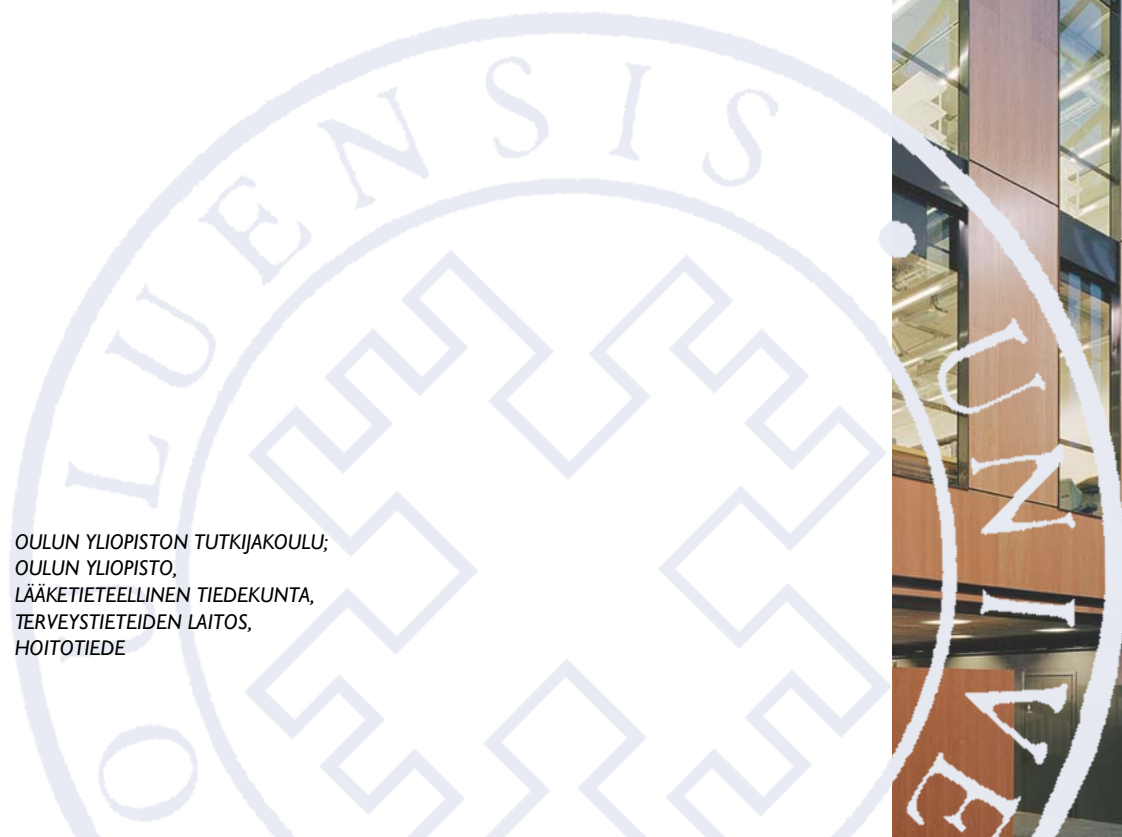
KUNTOUTUKSEN MUUTOSAGENTIT

*TUTKIMUS TYÖELÄMÄLÄHTÖISESTÄ OPPIMISESTA
YLEMMÄSSÄ AMMATTIKORKEAKOULUTUKSESSA*

OULUN YLIOPISTON TUTKIJAKOULU;
OULUN YLIOPISTO,
LÄÄKETIETEELLINEN TIEDEKUNTA,
TERVEYSTIETEIDEN LAITOS,
HOITOTIEDE

D

MEDICA



ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS
D Medica 1252

ULLA JÄMSÄ

KUNTOUTUKSEN MUUTOSAGENTIT

Tutkimus työelämälähtöisestä oppimisesta ylemmässä
ammattikorkeakoulutuksessa

Esitetään Oulun yliopiston terveyden ja biotieteiden
tohtorikoulutustoimikunnan suostumuksella julkisesti
tarkastettavaksi Oulun yliopistollisen sairaalan
luentosalissa 9, 22. elokuuta 2014 kello 12

OULUN YLIOPISTO, OULU 2014

Copyright © 2014
Acta Univ. Oul. D 1252, 2014

Työn ohjaajat
Professori Sirpa Janhonen
Tohtori Liisa Vanhanen-Nuutinen

Esitarkastajat
Dosentti Outi Kallioinen
Dosentti Pentti Rauhala

ISBN 978-952-62-0497-0 (Paperback)
ISBN 978-952-62-0498-7 (PDF)

ISSN 0355-3221 (Printed)
ISSN 1796-2234 (Online)

Kannen suunnittelu
Raimo Ahonen

JUVENES PRINT
TAMPERE 2014

Jämsä, Ulla, Agents of change in rehabilitation. A study on work-based learning in a Master's Degree Programme at a University of Applied Sciences

University of Oulu Graduate School; University of Oulu, Faculty of Medicine, Institute of Health Sciences, Nursing Science

Acta Univ. Oul. D 1252, 2014

University of Oulu, P.O. Box 8000, FI-90014 University of Oulu, Finland

Abstract

This study describes work-based learning in a Master's Degree Programme in Rehabilitation at a University of Applied Sciences. The study describes students' individual learning and the development tasks they implemented in their work communities.

The first study focused on worklife-based learning on the level of the individual. The research data consisted of individual interviews with students. The second study explored worklife-based learning in the students' work communities. The material consisted of individual interviews with supervisors and students, group interviews with workers, a group interview with teachers and joint development meetings at the students' work communities. The different studies were analysed using the content analysis method.

According to the survey the students' learning resulted in the development of a service-oriented agency, which was founded on a customer-oriented work approach, a multi-layered development vision and a communal cooperative and research-oriented development approach. The service-oriented agency consisted of both the rules and tools of rehabilitation activity and of the factors defining the community and the distribution of work that the development of changing rehabilitation requires. The students felt that the multiprofessional student group played a significant role in the work-based learning.

The students' development tasks demonstrated that in the work communities both customer-oriented rehabilitation, a common frame of reference for rehabilitation work, multi-professional work and the cost-effectiveness of service were all developed. The results of the development effort could be seen in the improved work-related well-being of the workers. In the work communities the development approach to rehabilitation work was research-oriented. The learning was based on theoretical foundations and communality and resulted in finding both solutions for practical problems and new tools.

The study produced new knowledge about work-based learning that takes place at the activity system level. It corroborated earlier studies on the need for developing both the cooperation between universities of applied sciences and worklife and customer-oriented rehabilitation activity. The results can be utilised both in the development of cooperation with working life and the development of curriculum in a Master's Degree Level education at Universities of Applied Sciences.

Keywords: developmental work research, Master's degree level education at universities of applied sciences, rehabilitation, work-based learning

Jämsä, Ulla, Kuntoutuksen muutosagentit. Tutkimus työelämälähtöisestä oppimisesta ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa

Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto, Lääketieteellinen tiedekunta, Terveystieteiden laitos, Hoitotiede

Acta Univ. Oul. D 1252, 2014

Oulun yliopisto, PL 8000, 90014 Oulun yliopisto

Tiivistelmä

Tämä tutkimus kuvailee työelämälähtöistä oppimista ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa kuntoutuksen koulutusohjelmassa. Tutkimuksessa kuvataan opiskelijoiden yksilöllistä oppimista ja kehittämistehtäviä, jotka he toteuttivat työyhteisössään.

Ensimmäinen osatutkimus keskittyi työelämälähtöiseen oppimiseen yksilötasolla. Aineisto koostui opiskelijoiden yksilöhaastatteluista. Toinen osatutkimus tutki työelämälähtöistä oppimista opiskelijoiden työyhteisöissä. Aineisto koostui esimiesten ja opiskelijoiden yksilöhaastatteluista, työntekijöiden ryhmähaastatteluista, opettajien ryhmähaastattelusta ja opiskelijoiden työyhteisöjen yhteiskehittelypalavereista. Osatutkimukset analysoitiin sisällönanalyysillä.

Haastattelututkimuksen mukaan opiskelijoiden oppimisen tulokseksi kiteytyi palvelutoimijuus, joka rakentui asiakaslähtöisestä työotteesta, monitasoisesta kehittämisnäkemyksestä sekä yhteisöllisestä ja tutkimuksellisesta kehittämisotteesta. Palvelutoimijuus koostui kuntoutustoiminnan säännöistä ja välineistä sekä yhteisöä ja työnjakoa määrittävistä tekijöistä, joita muuttuvan kuntoutuksen kehittäminen edellyttää. Opiskelijat kokivat, että moniammatillisella opiskelijaryhmällä oli merkittävä rooli työelämälähtöisessä oppimisessä.

Opiskelijoiden kehittämistehtävät osoittivat, että työyhteisöissä kehitettiin asiakaslähtöistä kuntoutustyötä, rakennettiin yhteistä kuntoutustyön viitekehystä ja edistettiin moniammatillista työskentelyä ja palvelun kustannustehokkuutta. Kehittämistyön tulos näkyi työntekijöiden työhyvinvoinnin lisääntymisenä. Työyhteisöissä kuntoutustyön kehittämisote oli tutkimuksellinen. Oppiminen pohjautui teoreettisiin lähtökohtiin ja yhteisöllisyyteen, ja johti käytännöllisten ongelmien ratkaisuun ja uusien välineiden löytämiseen.

Tutkimus tuotti uutta tietoa toimintajärjestelmätasolla tapahtuvasta työelämälähtöisestä oppimisesta. Se vahvisti aikaisempia tutkimuksia ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön ja asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan kehittämisen tarpeesta. Tuloksia voidaan hyödyntää ylemmän ammattikorkeakoulutuksen työelämäyhteistyön ja opetus suunnitelman kehittämisessä.

Asiasanat: kehittävä työntutkimus, kuntoutus, työelämälähtöinen oppiminen, ylempi ammattikorkeakoulutus

Ollille

Kiitokset

Väitöskirjan tekemisessä tiivistyy tutkijan koko hänen aikaisempi koulutuksensa ja työkokemuksensa. Minulla on ollut mahdollisuus työskennellä työhistoriani aikana monipuolisissa työtehtävissä terveydenhuollon ja kuntoutuksen parissa ja jatkaa opintojani eteenpäin. Kaikkea tätä kokemusta olen voinut hyödyntää tämän väitöskirjan tekemisessä. Entisessä työpaikassani Vervessä pääsin perehtymään toiminnan teoriaan ja kehittävän työntutkimukseen ja käyttämään siihen perustuvia työmenetelmiä käytännössä. Verven työkokemus perehdytti minut myös kuntoutuksen ja muuttuvan työelämän maailmaan. Opettajakoulutukseni Oulun yliopiston hoitotieteen ja terveyshallinnon laitoksella antoi pohjan työelämälähtöisen oppimisen tarkasteluun. Nykyisessä työpaikassani Oulun yliopistollisen sairaalan lääkinällisessä kuntoutuksessa olen edelleen saanut syventää ja laajentaa kuntoutuksen liittyvää asiantuntemustani.

Ensimmäisenä haluan kiittää tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita, heidän esimiehään, työyhteisöjen jäseniä ja opettajia. Te mahdollistitte tutkimuksen toteuttamisen. Kiitos joustavasta yhteistyöstä ja antamastanne ajasta. Oli mieltä lämmittävää nähdä kuntoutustyön asiantuntijoita, jotka innostuneina kehittävät omaa työtä ja työyhteisön toimintaa.

Ohjaajiani professori Sirpa Janhosta ja TtT Liisa Vanhanen-Nuutista kiitän lämpimästi saamastani ohjauksesta ja tuesta. Teidän ohjauksessanne olen monta kertaa palannut oikeille poluille, kun oma näkemykseni tutkimuksen kulusta oli hämärtymässä. Olen voinut luottaa teidän asiantuntijuuteenne. Kiitän teitä myös kannustuksesta ja rohkaisusta.

TtT Arja Veijolaa kiitän monista kuntoutukseen liittyvistä rakentavista keskusteluista, jotka ovat avartaneet näkemystäni kuntoutuksen monialaisuudesta ja sen kehittämistarpeista. Kiitos, kun jaksoit kommentoida raporttiani tutkimuksen eri vaiheissa ja kannustaa minua eteenpäin. FT Hilikka Ylisassia kiitän toiminnan teoriaan ja kehittävään työntutkimukseen liittyvistä keskusteluista ja ohjauksesta. Asiantuntemuksesi jäsensi tutkimusasetelmaa ja vahvisti näkemyksiäni tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista. Professori Aila Järvikoskea kiitän kuntoutustoiminnan historiallista analyysiä koskevista rakentavista kommenteista. Dosentti Anneli Sarjaa kiitän asiantuntevista kommenteista työni viimeistelyvaiheessa. Dosentti Merja Nikkosta kiitän kuulumisesta seurantaryhmään.

Kiitän tutkimukseni esitarkastajia dosentti Outi Kallioista ja dosentti Pentti Rauhalaa arvokkaista ja asiantuntevista lausunnoista, jotka selkeyttivät ajatuksiani ja auttoivat raportin lopullisessa hiomisessa.

Kiitän Työsuojelurahastoa saamastani taloudellisesta tuesta, joka mahdollisti väitöskirjan loppuunsaattamisen. Stipendin avulla sain keskittyä pitemmän jakson raportin kirjoittamiseen.

Kiitän entistä työpaikkaani Verveä, ja erityisesti johtaja Matti Anttosta saamastani tuesta. Minulla oli työvuosien aikana mahdollisuus olla useaan otteeseen opintovapaalla, mikä mahdollisti tutkimuksen jatkuvan etenemisen. Veera Yrjänää kiitän litteroinnista. Entisiä työkavereita kiitän yhteistyöstä, kannustuksesta ja monista hauskoista hetkistä työvuosieni aikana. Haluan tässä yhteydessä kiittää myös nykyistä esimiestäni ylilääkäri Mauri Kallista ja nykyisiä työkavereitani lämpimästä vastaanotosta vaihtaessani työpaikkaa. Olen kokenut itseni tervetulleeksi. Kiitos, että olette olleet mukana ja tukeneet minua työn loppumetreillä.

Kiitän FT Eija Pasa paitsi äidinkielen tarkastuksesta, myös monista muista raporttiin liittyvistä kommentteista, jotka olivat suurena apuna. Teuvo Rynystä kiitän nopeasta ja joustavasta teknisestä avusta ja Timo Mäntyvaaraa tiivistelmän englanninkielisestä versiosta.

Läheisiäni haluan kiittää vuosia kestävästä taustatuesta ja kannustuksesta. Te jaksoitte uskoa päämääräni saavuttamiseen. Lämpimät kiitokset erityisesti sisarelteni Kaisalle, joka on jaksanut rohkaista kaikkina näinä vuosina. Kiitokset menevät myös muille sisaruksilleni ja heidän perheilleen. Kiitän lämpimästi myös läheisiä ystäviäni.

Kaikkein isoimmat kiitokset halauksien kera menevät pojalleni ja sulhaselleni. Te olette seuranneet tätä pitkää tutkimusmatkaa kaikkein lähimpinä. Sinä Olli olet seurannut äidin opiskelua oman opiskelun ja tutkimuksen ohella. Hannu, kiitos siitä, että olet jaksanut kannustaa opiskeluani. Sinulta tämä prosessi on vaatinut kaikkein eniten kärsivällisyyttä. Työn tekeminen on täyttänyt yhteistä arkea, mutta seurannut myös monet kerrat mökille ja muille yhteisille reissuille.

Oulussa kesäkuussa 2014

Ulla Jämsä

Sisällysluettelo

Abstract	
Tiivistelmä	
Kiitokset	9
Sisällysluettelo	11
I Taustaa	15
1 Johdanto	17
1.1 Kuntoutustyön suuntaviivat	18
1.2 Ammattikorkeakoulutuksen suuntaviivat.....	20
1.2.1 Ammattikorkeakoulutus ja työelämälähtöisyyden haaste.....	20
1.2.2 Ylempi ammattikorkeakoulututkinto.....	22
1.2.3 Ylempi ammattikorkeakoulutus ja muuttuvan kuntoutustyön kehittäminen	24
1.3 Työelämälähtöinen oppiminen aikaisemmissa tutkimuksissa	27
1.4 Tutkimuksen tarkoitus ja lähtökohdat	29
1.5 Tutkimuksen eteneminen	31
2 Tutkimuksen teoreettinen lähestymistapa	35
2.1 Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria ja kehittävä työntutkimus	35
2.1.1 Toiminnan teorian näkemys oppimisesta ja tiedon muodostamisesta	36
2.1.2 Toiminnan käsite	39
2.1.3 Muuttuva toiminta	42
2.1.4 Ekspansiivinen oppiminen toiminnan kehittämisen periaatteena.....	44
2.2 Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistoiminta tutkimuskontekstina	47
Vaihe II Teoriahistoriallinen analyysi	53
3 Muuttuva kuntoutustoiminta	55
3.1 Kuntoutustoiminnan palvelujärjestelmän kehittymisen vaihe (1880–1990).....	56
3.1.1 Auttamistoiminnasta yhteiskunnan vastuun heräämiseen (1880–1945).....	57
3.1.2 Kuntoutustoiminta integroituu muuhun palvelujärjestelmään (1945–1965)	60

3.1.3	Ihmiskeskeinen palvelutoiminta kehittyä yhteiskunnan voimavaroilla (1965–1990)	63
3.1.4	Yhteenveto kuntoutustoiminnan palvelujärjestelmän kehittämisen vaiheesta.....	69
3.2	Asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan kehittämisen vaihe (1990–)	72
3.2.1	Kuntoutustoiminnan kokonaispalvelun tarve viriää (1990–2000).....	72
3.2.2	Kohti tutkimuksellista, vaikuttavaa ja osallistavaa kuntoutustoimintaa (2000–).....	74
3.2.3	Yhteenveto asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan kehittämisen vaiheesta.....	79
3.3	Kuntoutustoiminnan kehittämisen haasteet.....	81
4	Yksilöllisestä oppimisesta innovatiiviseen yhteiskehittelyyn	85
4.1	Yksilöllisen asiantuntijuuden kehittäminen	85
4.2	Tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja alueellisen toimijuuden vahvistaminen	87
4.3	Oppimisen tavoitteena työelämää uudistava osaaminen ja innovaatiotoiminta.....	89
4.4	Oppimismallit työelämälähtöisen oppimisen jäsentäjinä	92
4.4.1	Perinteinen harjoittelumalli	93
4.4.2	Kokemuksellisen oppimisen malli.....	96
4.4.3	Avaintaitomalli	97
4.4.4	Työprosessimalli	98
4.4.5	Konnektiivinen malli	99
	Vaihe III Työelämälähtöinen oppiminen opiskelijoiden näkökulmasta kuntoutuksen koulutusohjelmassa	103
5	Opiskelijoiden työelämälähtöiseen oppimiseen kohdistuvan tutkimuksen toteuttaminen	105
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	105
5.2	Opiskelijoiden haastatteluaineiston keruu ja analyysi.....	106
6	Opiskelijoiden yksilöhaastattelujen tulokset	109
6.1	Oppimisen toteutuminen opiskelijoiden kuvaamana.....	109
6.2	Oppimisen tulos opiskelijoiden kuvaamana.....	121
6.2.1	Asiakaslähtöinen työote.....	121
6.2.2	Monitasoinen kehittämisenäkemyks	125
6.2.3	Yhteisöllinen ja tutkimuksellinen kehittämisote.....	129

6.3	Opiskelijoiden palvelutoimijuus	133
Vaihe IV Työelämälähtöinen oppiminen kehittämistehtävien näkökulmasta kuntoutuksen koulutusohjelmassa		137
7	Opiskelijoiden työyhteisöjen työelämälähtöiseen oppimiseen kohdistuvan tutkimuksen toteuttaminen	139
7.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	139
7.2	Aineiston keruu ja analyysi	139
7.3	Kehittämistehtävät ja tulokset	144
7.3.1	Kehittäminen kuntoutuksen asiantuntijayrityksessä	144
7.3.2	Kehittäminen apuvälinekeskuksessa	157
7.3.3	Kehittäminen erityisammattioppilaitoksessa	167
7.3.4	Kehittäminen kehitysvammaisten palvelukodissa	177
7.3.5	Kehittäminen mielenterveyskuntoutusyksikössä	185
7.4	Yhteenveto opiskelijoiden työyhteisöjen kehittämistehtävien tuloksista	193
Vaihe V Pohdintaa		199
8	Ylempi ammattikorkeakoulu kuntoutustoiminnan kehittäjänä	201
8.1	Palvelutoimijuudella asiakaslähtöisiä kuntoutuspalveluja	202
8.1.1	Kuntoutuspalvelun kehittäminen	203
8.1.2	Asiakkaan osallisuuden lisääminen	205
8.2	Palvelutoimijuudella yhteisöllistä ja tutkimuksellista kuntoutustoiminnan kehittämistä	208
8.2.1	Yhteisen tietoperustan rakentaminen	209
8.2.2	Moniammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen	211
8.2.3	Yhteinen kehittäminen työhyvinvoinnin lisääjänä	212
8.3	Työelämälähtöisen oppimisen toteutuminen opiskelijoiden näkökulmasta	214
8.4	Yhteenveto tutkimustuloksista	222
9	Tutkimuksen eettiset näkökohdat	229
10	Tutkimuksen luotettavuus	231
10.1	Aineiston keruu	232
10.2	Aineiston analyysi ja tulosten esittäminen	233
11	Johtopäätökset ja ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi	237
11.1	Johtopäätökset	237
11.2	Ehdotuksia kuntoutustoiminnan ja ylemmän ammattikorkeakoulutuksen kehittämiseksi	238
11.3	Jatkotutkimusaiheita	239

Lähdeluettelo	241
Liitteet	281

I Taustaa

1 Johdanto

Yhteiskunnalliset muutokset asettavat haasteita ammattikorkeakoulun tuottamalle osaamiselle. Ammattikorkeakoulun edellytetään tuottavan osaamista vallitsevien työkäytäntöjen lisäksi myös työelämän kehittämiseen. Ylempi ammattikorkeakoulutus profiloituu työelämän kehittämiseen toteuttamalla työelämälähtöistä oppimista koulutuksen ja työelämän rajapinnoilla (Salminen 2003, Tynjälä ym. 2004).

Sosiaali- ja terveydenhuollossa kehityksen suuntana on korostaa asiakkaan osallisuutta. Uudistettu terveydenhuoltolaki (1326/2010) ja uudistuva sosiaalihuollon lainsäädäntö (STM 2010) painottavat muun muassa yhteistoiminnallista palvelujen kehittämistä sekä palvelujen käyttäjien osallisuutta ja omatoimisuutta ja mahdollisuutta vaikuttaa yhteiskunnassa. Sosiaali- ja terveydenhuollossa todetaan asiakkaan vahvan aseman ja tasavertaisen osallistumisen olevan palveluiden kehittämisessä keskeinen tekijä (Kaseva 2011, 45). Asiakaslähtöinen toiminta vaatii palvelujen integroimista eri sektorien ja hallinnonalojen rajoja ylittävässä yhteistyössä (Virtanen ym. 2011). Tällaisten uusien toimintamallien kehittäminen edellyttää tulevaisuuden asiantuntijoilta yhteisöllistä ja muutoksen hallintaan perustuvaa horisontaalista asiantuntijuutta (Guile & Griffiths 2001, Engeström 2006). Muuttuvassa työelämässä mikään ammattiryhmä ei voi toimia enää yksin. Asiakaslähtöisessä toiminnassa tarvitaan asiakkaan hoitoon tai kuntoutukseen osallistuvien eri tahojen ja ammattiryhmien välistä yhteistyötä ja kumppanuutta (Milbourne 2009, Edward ym. 2010, Germundsson ym. 2011, Bezyak ym. 2012, Gare ym. 2012, Zeitz ym. 2011, Oertle ym. 2013, Machin & Jones 2014, Adhikari ym. 2014).

Yhteistyön kehittämisen tarve on lähtökohta myös oppimisenäkemyksen muuttumiseen. Yksilöllisen oppimisen sijaan asiantuntijuuden katsotaan yhä enemmän rakentuvan yhteisessä työtoiminnassa (Engeström 2006, Tynjälä 2008a), minkä mukaisesti uusi tieto syntyy ja oppiminen tapahtuu aidoissa toimintaympäristöissä käytännön työn kehittämisessä (Toikko & Rantanen 2009). Työelämän kehittäminen on ollut pitkään projektiluonteista (Virkkunen ym. 2007, Vataja ja Seppänen-Järvelä 2008), mutta viime vuosina on alettu korostaa työyhteisöissä tapahtuvaa yhteisöllistä työskentelyä ja kollektiivista tiedonluomista. Työkäytäntöjen kehittämisen katsotaan olevan osa uudenlaista ammatillisuutta (Seppänen-Järvelä 2008).

Tässä tutkimuksessa tutkitaan työelämälähtöistä oppimista ylempässä ammattikorkeakoulutuksessa kuntoutuksen koulutusohjelmassa. Työelämälähtöisen oppimisen tutkiminen on ajankohtaista ja perusteltua ammattikorkeakoulun työ-

elämäyhteistyön kehittämiseksi. Kuntoutuksen koulutusohjelman tavoitteena on vastata muuttuvan kuntoutustyön tarpeisiin, jonka mukaisesti koulutuksen tavoitteeksi on asetettu vaade tarjota opiskelijalle työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syvälliset tiedot kuntoutuksesta sekä teoreettiset tiedot kuntoutuksen vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimista varten (Valtioneuvoston asetus 423/2005).

1.1 Kuntoutustyön suuntaviivat

Kuntoutuksessa on menossa muutos, jolla haetaan asiakaslähtöisempiä, yksilöllisempiä ja vaikuttavampia toimintamalleja sekä kuntoutuksen yhteiskunnallisten tavoitteiden että yksilön hyvinvoinnin näkökulmasta. Nämä vaateet on asetettu lainsäädännössä (esimerkiksi Laki kuntoutuksen asiakasyhteistyöstä 497/2003). Lisäksi valtakunnalliset linjaukset kansalaisten hyvinvoinnin, osallisuuden, oman vastuun ja tasa-arvon lisäämisestä koskevat kuntoutusta, joka on yhteiskunnan palveluihin integroitunutta toimintaa (muun muassa Sosiaali- ja terveystieteiden strategia Sosiaalisesti kestävä Suomi 2020, Terveystieteiden laeiksi 2010/1326, Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämissuunnitelma 2012–2015). Sosiaali- ja terveydenhuollossa meneillään olevat rakenteiden uudistukset vaikuttavat kuntoutuksen toimintojen toteuttamiseen. Arnkilin ym. (2007b) mukaan sosiaali- ja terveydenhuollon kehittäminen edellyttää dialogista ja verkostomaista palvelutoimintaa. Asiakas nähdään palvelujen vastuullisena käyttäjänä, joka osallistuu myös palvelujen tuottamiseen ja kehittämiseen (Kaseva 2011).

Kuntoutustyön haaste on asiakkaan aito osallisuus kuntoutusprosessissa, mikä asettaa paineita kehittää kuntoutustyön työ- ja toimintamalleja. Kehittämisen tarpeiden taustalla ovat muutokset kuntoutuksen kohteessa ja sitä ohjaavassa paradigmassa. Kuntoutuksen kohteesta on tullut laaja ja moninainen kokonaisuus, jonka tavoitteena on edistää kansalaisten terveyttä ja toimintakykyä ja taata työvoiman riittävyyttä, sekä tukea erilaisiin sairauksiin, vammoihin ja sosiaaliseen syrjäytymiseen liittyen kansalaisten selviytymistä ja hyvinvointia. Kohteen laajenemisen rinnalla kuntoutuksen paradigma on kehittynyt kohti ekologista, valtaistavaa paradigmaa, joka korostaa asiakkaan aktiivista roolia ja vaikutusmahdollisuuksia sekä asiakkaan ja ympäristön suhdetta kuntoutuksen lähtökohtana. (Järviskoski & Härkäpää 2011.) Käytännön kuntoutustyön on todettu kuitenkin vielä pohjautuvan pitkälti asiantuntijalähtöiseen, toimintatavoiltaan korjaavaan ja kompensoivaan toimintakulttuuriin (Sipari & Mäkinen 2012). Asiakkaan mahdollisuudet vaikuttaa oman kuntoutuksensa suunnitteluun ja toteutukseen eivät ole ke-

hittyneet viime vuosikymmeninä toivottuun suuntaan (Rajavaara 2008, Martin ym. 2009).

Asiakasta osallistavien toimintatapojen kehittämiseen liittyy kiinteästi kuntoutusjärjestelmän eri osien ja kuntoutusorganisaatioiden yhteistyön ja osaamisen kehittäminen. Suomalaista kuntoutusjärjestelmää on luonnehdittu pirstaleiseksi ja vastuusuhteiltaan katkonaiseksi (Paatero ym. 2008). Järjestelmän osien eriytyneisyyden ja koordinoinnin puutteen on todettu antavan mahdollisuuden asiakkaiden väliinpuotoamisille ja järjestelmän tehottomuudelle (Miettinen 2011, Pulkki 2012). Kuntoutuksen kokonaisuuden uudistusta asiakaslähtöisemmäksi palveluksi on tavoiteltu jo yli 20 vuotta, ensin suurella vuoden 1991 kuntoutuslainsäädännön uudistuksella, ja sen jälkeen tehdyillä yksittäisillä lakiuudistuksilla. Kuitenkin samat ongelmat, jotka liittyvät kuntoutuksen eri tahojen yhteistyöhön, kuntoutusasiakkaan asemaan ja kuntoutuksen oikeaan ajoittumiseen, toistuvat kuntoutusta koskevissa selonteoissa (Kuntoutuksen selonteko 1998, 2002) ja kuntoutusta käsittelevissä tutkimuksissa (Kokko 2003, Wallin ym. 2004, Veijola 2004, Nikkanen 2006, Saikku 2006, Mäntynen 2007, Salmelainen 2008, Sipari 2008, Martin ym. 2009, Puumalainen ym. 2009, Wallin 2009, Laitila 2010, Koukkari 2010, ks. myös Kuntoutuksen kehittämisohjelma 2003).

Kun yhteiskunnan resurssit niukkenevat, kuntoutuksessa korostuu keskustelu sen vaikuttavuuden osoittamisesta (muun muassa Järvikoski & Härkäpää 2002, Pohjolainen 2006, Engeström ym. 2008, Mäkitalo 2008b). Tutkimustulokset eri kuntoutusmuotojen vaikuttavuudesta ovat osittain ristiriitaisia (Hämäläinen & Röberg 2007, Turja 2009, Pekkonen 2010, Saltychev 2012). Kuntoutuksen vaikuttavuuden arviointi on haasteellista, koska kuntoutus liittyy eri yhteiskuntapolitiikan muotoihin ja palvelurakenteisiin. Haastetta lisäävät kuntoutuksen moninainen ilmiö ja kuntoutuja-asiakkaan erilaiset ongelmat. Tämän vuoksi kuntoutuksen vaikuttavuuden todentaminen edellyttää monitahoisten arviointimenetelmien kehittämistä. (Suikkanen 2008.)

Kansaneläkelaitoksen (Kela) rooli kuntoutustoiminnan ohjaajana on vahvistunut. Kela edellyttää sen järjestämisvastuun piiriin kuuluvan kuntoutuksen pohjautuvan hyvään kuntoutuskäytäntöön, joka perustuu ideologiseen ja teoreettiseen erityisasiantuntemukseen. (Paltamaa ym. 2011.) Kela on kiinnittänyt huomiota asiakkaan kuntoutustavoitteiden laatimisprosessiin ja ohjeistanut palveluntuottajia ottamaan käyttöön vuodesta 2011 lähtien uusien standardien myötä GAS -menetelmän (Goal Attainment Scaling). Menetelmällä pyritään lisäämään asiakkaan aktiivista roolia sekä kuntoutustavoitteiden asettamisessa että niiden saavuttamisen arvioinnissa (Kiresuk ym. 1994). Aikaisemmissa tutkimuksissa kuntoutu-

jan osallisuuden, autonomian ja yksilöllisyyden lisäämisen on todettu edistävän kuntoutustavoitteiden saavuttamista (Pyöriä ym. 2007, Frain ym. 2009, Koukkari 2010).

Kuntoutuksen parissa keskustellaan kuntoutuksen teorian tarpeellisuudesta (Brumfitt 2005, Chatterjee 2005, Siegert ym. 2005a, Worrall 2005). Järvikoski (2008, 57) tuo esille erilaisiin kuntoutusinterventioihin liittyvät interventio- ja muutosteoriat, joiden avulla on mahdollista tehdä oletuksia tavoiteltuihin muutoksiin johtavista reiteistä, ja tämän kautta lisätä myös kuntoutuksen vaikuttavuutta. Lisäksi erilaisten interventiteorioita koskevien mikroteorioiden avulla voidaan yhdistää kuntoutuksen parissa työskentelevien työntekijöiden eri tieteenalojen viitekehetykset. Brumfittin (2005) ja Whyten (2006) mukaan kuntoutustyöntekijöillä tulisi olla tietoa siitä, mitkä teoreettiset lähtökohdat ovat yksilöllisten kuntoutuspolkujen ja toiminnan muutoksen taustalla. Yhteisten teoreettisten lähtökohtien avulla on mahdollista kehittää kuntoutustyötä niin, että se perustuisi ekologiseen toimintamalliin sekä monitieteisiin ja ammatillisiin lähestymistapoihin.

1.2 Ammattikorkeakoulutuksen suuntaviivat

Tässä luvussa kuvaan ammattikorkeakoulun suuntaviivoja tarkastelemalla sitä, minkälaisia haasteita ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön kehittäminen on asettanut ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämiseksi ja opettajan työlle. Seuraavaksi esittelen ylempää ammattikorkeakoulututkimusta ja kuntoutustyön kehittämistä ylempää ammattikorkeakoulutuksessa kuntoutuksen koulutusohjelmassa.

1.2.1 Ammattikorkeakoulutus ja työelämälähtöisyyden haaste

Suomalaisen korkeakoulujärjestelmän duaalimallin perustana ovat ammattikorkeakoulun ja yliopiston erilaiset toiminnan profiilit. Ammattikorkeakoulutuksen lähtökohtana on käytännön- ja työelämäläheisyys ja soveltava tutkimus, kun taas yliopistojen antama koulutus perustuu tieteeseen ja tieteelliseen tutkimukseen. (Dromberg 2007.) Ammattikorkeakoululaki (351/2003) määrittelee ammattikorkeakoulun tehtäväksi antaa työelämän tarpeista lähtevää korkeamman asteen opetusta sekä toteuttaa työelämää ja omaa aluetta palvelevaa tutkimus- ja kehittämis-toimintaa. Lintulan ym. (2009) mukaan ammattikorkeakoulun työelämäyhteistyö pohjautuu kuitenkin vielä pitkälti ammattitehtävä-käsitteeseen, jolloin keskeiseksi tehtäväksi muodostuu työkäytäntöjen opettaminen. Käytännössä yhteistyö tapah-

tuu pääosin opetukseen integroitavien muotojen, kuten harjoittelun ja opinnäytetyön, perustalta (Kotila & Peisa 2008, Laitinen-Väänänen ym. 2011). Myös ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon osalta yhteistyö näyttää toteutuvan vielä pitkälle ammattikorkeakoulun koulutuksen lähtökohdista (Neuvonen-Rauhala 2009). Vahvemman työelämäyhteistyön kehittämisen ydin on ratkaista ammattikorkeakoulu-uudistuksen tuomien uusien ja ammattikorkeakoulun toiminnan vanhojen elementtien välinen ristiriita. Tämä edellyttää ammattikorkeakoulun sisällä toimintamallien, työvälineiden, työnjaon ja sääntöjen kehittämistä. (Lintula ym. 2009.) Työelämäyhteistyössä tarvitaan uusia yhteistyömuotoja ja työtapoja myös ammattikorkeakoulun ja työelämän organisaatioiden välille (Juntunen 2010). Useimmiten ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön kehittämisen haasteet liittyvät osapuolten rakenteellisiin, tiedollisiin tai kulttuurisiin eroihin (Lyytinen ym. 2008, ks. myös Sarja ja Janhonen 2009a). Virkkusen ym. (2008) mukaan työelämäyhteistyön kehittämisessä on kysymys ammattikorkeakoulun toiminnan näkökulman laajentamisesta tutkimus- ja kehittämistehtävään sekä aluekehittämiseen yhteistoiminnassa koulun ja työelämän organisaatioiden rajapinnoilla. Koulutuksen ja työelämän välisessä kehittämisessä tarvitaan rajanylittäjiä, jotka sitouttavat eri organisaatioiden edustajia yhteiskehittelyyn (esim. Lambert ym. 2005). Rajoja ylittävässä yhteistyössä kohtaavat toimijoiden erilaiset intressit ja kulttuurit, mikä voi aiheuttaa toimintaan ristiriitoja ja jännitteitä. Yhteiskehittelyn avulla on mahdollista hakea jännitteisiin ratkaisuja ja saavuttaa kollektiivinen oppimisprosessi. (Engeström 2004.)

Työelämäyhteistyön lisääminen on tehnyt opettajan roolista kolmitahoisen. Perinteisen opetustyön lisäksi opettajan tulee olla tutkiva ja kehittävä asiantuntija sekä yhteiskunnallinen alueellinen vaikuttaja (Auvinen 2004, Frilander 2006, Hyrkkänen 2007, Savonmäki 2007). Vanhanen-Nuutisen (2011) mukaan ammattikorkeakouluopettajan työn on muuttunut vertikaalisesta asiantuntijuudesta kohti horisontaalista asiantuntijuutta ja yksintyöskentelystä kohti jaettua asiantuntijuutta. Opettajan toimintaympäristö on laajentunut oman organisaation ulkopuolelle yrityksiin, julkiselle sektorille ja erilaisiin hankkeisiin. Paineet läheisempään työelämäyhteistyöhön ovat muuttaneet opettajan työn lisäksi käsitystä opiskelijan ja työelämän edustajan roolista niin, että osapuolten tehtäväksi katsotaan toimia tasavertaisina kehittäjäkumppaneina työelämän käytäntöjen kehittämisessä. Kehittäjäkumppanuus sisältää molemminpuolisesti avointa yhdessä tekemistä, suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. (Sonninen 2006, Rautajoki 2009.) Kokonaisuudessaan muutoksessa on kysymys ammattikorkeakoulun ja opettajan työkuulttuurin muutoksesta (Jaroma ym. 2008).

Mäki (2012) kirjoittaa mosaiikkimaisesta ammattikorkeakoulun työkuultuurista, jonka kehittymisen myötä opettajan työ sisältää yksilöllisen ja yhteisöllisen työkuulttuurin elementtejä. Lisäksi opettajan työn moni-ilmeisyyttä lisäävät muuttuvat oppimis- ja toimintaympäristöt. Yhteistyö työelämän kanssa edellyttää opettajalta oman alan osaamista (Rautajoki 2009), vahvaa teoreettista hallintaa ja työelämän tuntemusta (Auvinen 2004, Käyhkö 2007), mutta sen rinnalla myös sekä ulkoisia että sisäisiä yhteistyösuhteita ja yhteisöllistä asiantuntijuutta (Savonmäki 2007). Yhteisöllinen asiantuntijuus edellyttää, että toimintaan osallistujat ymmärtävät alan muutoksen tarpeet. Tämän lisäksi heidän tulee ymmärtää alan kehitystarpeiden yhteys alueellisiin ja valtakunnallisiin kehitystarpeisiin. (Sonninen 2006.) Verkostoissa toimimisessa opettajalta vaaditaan uudenlaista osaamista ja verkosto-oppimisen taitoja. Tynjälän ym. (2007) mukaan verkoston toiminnan keskeisimmät edellytykset ovat verkoston jäsenten keskinäinen vuorovaikutus sekä siihen liittyvä luottamus. Lisäksi toiminnalla tulee olla yhteistä ymmärrystä verkoston tavoitteista ja visioista (ks. myös Hakkarainen & Paavola 2006). Verkosto-osaamista voi verrata kumppanuuden käsitteeseen, pitkäaikaiseen yhteistyöhön. Kumppanuuden rakentamiseen tarvitaan yhteisymmärrystä, sitoutumista ja luottamusta molemmin puolin sekä alueellisesti että paikallisesti (Laitinen-Väänänen ym. 2011). Kumppanuustoiminta vaatii eri osapuolilta yhteistä kieltä, yhteisiä työvälineitä ja sovittuja pelisääntöjä (Alasoini 2011).

Opettaja on ammattikorkeakoulun työelämäyhteistyössä keskeinen rajanylittäjä. Hyrkkäsen (2007) mukaan työelämäyhteistyön esteenä voi olla opettajien selkiintymätön työn kohde. Esteenä voivat olla myös opettajan osaamisen puute tai ammattikorkeakoulun säännöt, jotka eivät tue uuden toimintatavan mukaista työntekoa. Opettajat kokevat työelämäyhteistyön ja opetustyön yhdistämisen haastavaksi muun muassa ajanpuutteen vuoksi (Savonmäki 2007, Vanhanen-Nuutinen ym. 2009, Paaso 2010, Mäki ym. 2012). Organisaatorajojen ylittäminen ja vakiintuneiden toimintatapojen muuttaminen on opettajille haasteellista, koska se edellyttää uudenlaista työtettä ja työvälineitä (Lumme 2008, Vanhanen-Nuutinen ym. 2009). Opettajien keskuudessa esiintyy myös työkuultuurien kah-tiajakoisuutta. Yksilökeskeiseen opetustyöhön suuntautuvat opettajat eivät koe työelämäyhteistyötä mielekkääksi. (Mäki 2012.)

1.2.2 Ylempi ammattikorkeakoulututkinto

Ammattikorkeakoulututkinto sai jatkoa ylemmstä ammattikorkeakoulututkinnosta vuonna 2005 kolmen vuoden kokeilulain vakinaistamisen jälkeen (Laki ammat-

tikorkeakoululain muuttamisesta 411/2005). Koulutuksen aloittamista perusteltiin työelämän muuttuvilla tarpeilla, kansainvälistymisellä ja tarpeella vahvistaa ammattikorkeakoulun korkeakouluasemaa. (Salminen 2003b, Pratt ym. 2004, Arhinmäki 2005, Okkonen 2007, Rauhala 2007, Ojala ja Ahola 2008a.) Kun koulutus profiloituu nimenomaan työelämälähtöisyyden ja työelämän kehittämisen kautta (Valtioneuvoston asetus 2005/423), tutkimus- ja kehittämistyön sekä aluekehitystoiminnan odotetaan integroituvan tiiviimmin opetukseen ja opiskelijoiden oppinäytetöihin.

Ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa opiskelijalla on mahdollisuus jatkaa opintojaan tutkintotavoitteisesti työelämälähtöisen opiskelun pohjalta. Koulutuksessa voi yhdistää opiskelun ja tiiviin työelämäyhteistyön, sillä opiskelijalta edellytetään kolmen vuoden työkokemusta alalta, hän voi opiskella työnsä ohella ja tehdä työelämän kehittämistehtävän omassa työpaikassaan. (Valtioneuvoston asetus 423/2005.) Koulutus antaa saman kelpoisuuden julkisiin virkoihin ja tehtäviin kuin yliopistossa suoritettu ylempi korkeakoulututkinto. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto vastaa tutkintojen ja muun osaamisen kansallisessa viitekehysluokituksessa National Qualifications Framework (EQF) tasoa 7 (OPM 2009). Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehysessä viitetasot perustuvat oppimistuloksiin, jotka kuvataan tietoina, taitoina ja pätevyutenä. Kuvauksessa painotetaan erikoisalan käsitteiden, menetelmien ja tietojen hallitsemista sekä oman alan ja eri alojen rajapintoihin liittyvien kysymysten tutkimuksellista ja kriittistä tarkastelua. Kuvauksessa painotetaan myös johtamiseen ja kehittämiseen liittyvää osaamista. Lisäksi korostetaan jatkuvaa oppimista sekä suullista ja kirjallista viestintätaitoa. (OPM 2009.)

Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen tavoitteet on määritelty oppimistuloksina ja osaamisena (Arene 2006, 21). Koulutukselle on määritelty myös kuusi yleistä kompetenssiosaamisaluetta: itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämistoiminnan osaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen ja kansainvälisyysosaaminen (Arene 2006, liite 4). Suhteessa ammattikorkeakoulun perustutkintoon ylemmällä ammattikorkeakoulututkinnolla lähdettiin hakemaan tietoisesti ja tavoitteellisesti työelämää kehittävää vaikutusta kouluttamalla opiskelijoille työelämän kehittämistaitoja (Kekäle ym. 2004). Tämän tavoitteen saavuttamisessa koulutuksessa on korostunut oppinäytetyönä tehtävän kehittämistehtävän rooli (Neuvonen-Rauhala 2009).

Ylempi ammattikorkeakoulutus on vakiinnuttanut asemaansa korkeakoulujärjestelmässä, mutta ei niinkään työelämässä. Koulutuksen tunnettavuus on ollut vielä huono, jonka vuoksi koulutukseen hakeutuneiden määrä on vaihdellut. Sa-

moin koulutuksen tuottaman osaamisen tunnettavuus on jäänyt heikoksi. (Rauhala 2012.) Koulutukseen on koko sen kehitysvaiheen ajan sisältynyt työelämälähtöisyyden arviointi ja kehittäminen (Neuvonen-Rauhala & Tynjälä 2004, Karjalainen 2007, Okkonen 2007). Koulutusta on kehitetty myös verkostohankkeena ylempään ammattikorkeakoulututkinnon valtakunnallisessa kehittämisverkostossa vuoden 2012 loppuun asti. Kehittämistyötä jatkaa Arenen nimeämä ylempien ammattikorkeakoulututkintojen työryhmä (www.arena.fi). Ammattikorkeakoulun työelämäyhteistyön kehittämisen haasteena on jatkuvasti kehittyvä työelämä, mikä edellyttää ammattikorkeakoululta työelämän tarpeiden tarkastelua ja ajan tasalla pysymistä. Työelämän nopeiden muutosten yhdistäminen pitkäkestoiseen opinäytetyön tekemiseen on haasteellista. Opiskelijoiden työyhteisöissä tapahtuvat kehittämiset ja saneeraukset vaikuttavat opinäytetyön ja laajemminkin työelämäyhteistyön tekemiseen. (Ojala & Ahola 2008b.) Koko ylempään ammattikorkeakoulutuksen ajan koulutuksen kehittämiseen on integroitunut myös pedagogisten toimintamallien kehittäminen. Myös tällä on pyritty reagoimaan nopeammin alueen kehittämistarpeisiin ja kouluttamaan innovatiivisia, moniammatillisia, työelämän ongelmatilanteita ratkaisevia asiantuntijoita (muun muassa Honkanen & Veijola 2012, Uosukainen 2012).

1.2.3 Ylempi ammattikorkeakoulutus ja muuttuvan kuntoutustyön kehittäminen

Suomessa alkoi syksyllä 2008 ensimmäistä kertaa ylempi ammattikorkeakoulututkinto kuntoutuksen koulutusohjelmassa Oulun seudun ammattikorkeakoulun, Helsingissä olevan Metropolia ammattikorkeakoulun (nykyinen Stadia) sekä Turun ja Satakunnan ammattikorkeakoulun yhdessä tuottamana koulutuksena. Koulutuksen tehtäväksi määriteltiin kouluttaa asiantuntijoita muuttuvan kuntoutuksen asiantuntija- ja johtotehtäviin antamalla heille työelämän kehittämisen edellyttämät valmiudet hankkia, analysoida, arvioida ja käyttää kuntoutusalan tutkimustietoa ja näyttöön perustuvia käytäntöjä sekä käynnistää ja johtaa tutkimus- ja kehittämishankkeita (Valtioneuvoston asetus 423/2005.) Tarkastelen seuraavaksi kuntoutuksen koulutusohjelman rakennetta tutkimusajankohtana vuosina 2008–2009. Kuntoutuksen ylempi ammattikorkeakoulutus kesti kaksi vuotta, ja sen laajuus oli 90 opintopistettä. Opinnot jakaantuivat kolmeen kokonaisuuteen, joita olivat syventävät ammattiopinnot (55 op), opinäytetyö (30 op) ja vapaasti valittavat opinnot (5 op).

Syventävät ammattiopinnot sisälsivät kolme kokonaisuutta: kuntoutus (24 op), johtaminen (18 op) sekä tutkiminen ja kehittäminen (13 op). Kuntoutuksen opinnot koostuivat kuntoutuksen paradigmaa, kuntoutuksen vaikuttavuutta ja laatua, kuntoutuksen dialogisia työmenetelmiä ja hyvinvointiteknologiaa käsittelevistä opinnoista. Opetussuunnitelma oli rakennettu niin, että kaikki opinnot yhdistyivät toisiinsa muodostaen erilaisten asioiden kiinnittymisen kuntoutuksen kontekstiin. Syventävien ammattiopintojen tavoitteena oli antaa opiskelijalle mahdollisuus syventää teorian soveltamista käytäntöön. Opintojen tavoitteena oli myös kehittää analyyttisiä taitoja, projektin johtamisen ja tutkimus- ja kehitystyöhön osallistumisen taitoja sekä sosiaalisia taitoja.

Keskeinen osa opintoja oli työelämän kehittämistehtävä, jossa opiskelija tarkasteli ja arvioi työyhteisönsä kehittämistarpeita yhdessä työyhteisön asiantuntijoiden kanssa ja tuotti työyhteisöönsä kehittämistyön opinnäytetyönään. Opiskelija kehitti kehittämistehtävässä ja sen raportoinnissa valmiuksiaan itsenäiseen asiantuntijatyöhön. Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen luonteen mukaisesti opintokokonaisuuksien sisään rakentuvien opintojaksojen tarkoituksena oli tukea opiskelijan työelämän kehittämistehtävään liittyviä oppimistarpeita (Ojala ja Ahola 2008a).

Vapaasti valittavat opinnot olivat kuntoutuksen asiantuntijuutta tukevia opintoja. Syventävien ammattiopintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle mahdollisuus syventää teorian soveltamista käytäntöön, analyyttisiä taitoja, projektin johtamisen sekä tutkimus- ja kehitystyöhön osallistumisen taitoja ja sosiaalisia taitoja. Vapaasti valittavissa opinnoissa opiskelijalla on mahdollisuus syventää oman koulutusohjelman tavoitteiden mukaista näyttöön perustuvaa johtamis- ja kehittämisaamista.

Kuntoutuksen koulutusohjelmassa opiskeli eri alan ammatillisia asiantuntijoita, jotka olivat työskennelleet kuntoutustyön eri sektoreilla (esimerkiksi fysioterapeutti, sairaanhoitaja, toimintaterapeutti, sosionomi). Näillä opiskelijoilla oli oman alansa substanssiosaamista, jolla tarkoitetaan työssä tarvittavaa ammatillista taitoa, ydinosaamista. Heidän ammatillisen asiantuntijuutensa taustalla olivat ammattialan tieteenfilosofiset perusteet ja taustasitoumukset. (Helakorpi 2005.) Ammatillinen, alakohtainen asiantuntijuus ei kuitenkaan enää riitä vastaamaan laaja-alaisen kuntoutustyön kehittämisen haasteisiin. Järvikosken ja Härkäpään (2011) mukaan kuntoutustyön kehittämiseen tarvitaan syvällistä ja laajaa teoreettista tietoa kuntoutuksesta. Kuntoutustyössä tarvitaan osaamista, jolla kehitetään kollektiivisesti ja monitieteisesti kuntoutustyöhön uudenlaisia ekologiseen paradigmaan pohjautuvia palvelurakenteita ja verkostotyökäytäntöjä (Järvikoski &

Karjalainen 2008). Kuntoutuksen koulutusohjelman haasteena oli kouluttaa kuntoutuksen asiantuntijoita moniammatilliseen rajoja ylittävään yhteistyöhön. Opiskelija opiskeli koulun ja työelämän rajavyöhykkeellä ja toimi rajanylittäjänä ja tiedon välittäjänä ammattikorkeakoulun ja työorganisaation toimintajärjestelmien välissä. Rajoja ylittävä yhteistyö mahdollistaa koulutuksessa uuden oppimisympäristön ja opitun asian liittämisen aitoon työkontekstiin (Hakkarainen & Janhonen 1997, Guile & Griffiths 2001, Janhonen 2007).

Keskeinen yhteistyöväline ammattikorkeakoulun ja työelämän välillä on opiskelijan kehittämistehtävänä tekemä opinnäytetyö, joka integroidaan osaksi opiskelijan oman työyhteisön tai muun organisaation tai alueen kehittämistoimintaa (Valtioneuvoston asetus 423/2005). Kehittämistehtävän tavoitteena on tuottaa kuntoutuksen työelämään käytäntöjä uudistavia toimintamalleja, mutta sillä haetaan myös laajempaa vaikuttavuutta kuntoutustyölle kuin pelkästään hyötyä yksittäiselle työpaikalle tai yritykselle (Pratt ym. 2004, Marttila & Lyytinen 2007, Rantanen 2007). Opiskelijan kehittämistehtävän lähtökohtana tulee aina olla yhteiskunnallinen kehitystarve, johon voidaan vastata kuntoutuksen avulla, ja sen tulee olla linjassa kuntoutuksen globaalien kehittämistavoitteiden kanssa (Siira & Veijola 2009). Opiskelijan kehittämistehtävän tekemisessä tulee esille ylempään ammattikorkeakoulututkimuksen työelämälähtöisyyteen liittyvä haaste sekä peruskysymys tutkimuksen ja työelämän kehittämisen suhteesta: Minkälaista tietoa ja osaamista ammattikorkeakoulun tulee tuottaa? Minkälaisella tiedolla ammattikorkeakoulu vahvistaa omaa työelämälähtöistä profiiliaan? Käytännön työstä lähtevä kehittämistoiminta voi rajata opinnäytetyössä tuotetun tiedon ja osaamisen yksittäisen organisaation tai työyhteisön tarpeisiin, kun taas tutkimustiedon korostaminen ja tiedelähtöinen tutkimuksen toteuttaminen vähentävät työelämälähtöisyyden periaatetta. Ylempään ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisen profiilin vahvistaminen on mahdollista yhdistämällä tutkimuksellisuutta ja kehittämistä (Rantanen & Järveläinen 2010.) Tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa opiskelija käyttää alan käytännön ongelmien ratkaisemisessa apuna tutkimuksellisia asetelmia. Lisäksi kehittäminen tuottaa tietoa jatkoon toiminnan kehittämisen tueksi ja suuntaamiseksi. Tällaisessa kehittämisessä pääpaino on kehittämistoiminnassa ja tiedon tuottamisessa aidoissa käytännön toimintaympäristöissä. (Toikko & Rantanen 2009.) Voidaan olettaa, että kuntoutuksen koulutusohjelmassa opiskelija kyseenalaisti olemassa olevia kuntoutuskäytäntöjä ja kehitti niitä organisaation muiden jäsenten ja opettajien kanssa uuden opitun teoria- ja tutkimustiedon pohjalta (Tuomi-Gröhn 2001, Konkola 2003).

1.3 Työelämälähtöinen oppiminen aikaisemmissa tutkimuksissa

Aikaisempien tutkimusten mukaan on olemassa monenlaista työelämälähtöistä oppimista, jossa käytetään eri lähestymistapoja. Lukuisista tutkimuksista huolimatta työelämälähtöinen oppiminen on käsitteenä ja tutkimusalueena kirjava (Collin 2005, Fenwick 2006). Suomessa käytetään määritelmiä työssäoppiminen, työssä oppiminen, työelämälähtöinen oppiminen, työelämäläheinen oppiminen ja työelämäkeskeinen oppiminen. Kansainvälisissä artikkeleissa käytetään termejä work-based learning, work-related learning, workplace learning ja work experience. Työelämälähtöisen oppimisen tarkasteluissa oppimista on määritelty erottamalla koulussa tapahtuva ja työssä tapahtuva oppiminen toisistaan ja tarkastelemalla sitä kuka oppii, mitä opitaan ja miten opitaan (Tynjälä 2008). Erot työssä tapahtuvan oppimisen ja kouluoppimisen välillä on todettu olevan oppimiseen liittyvissä tavoitteissa ja toteutuksessa (Marsick & Watkins 1990).

Tässä tutkimuksessa työelämälähtöisellä oppimisella tarkoitetaan koulun ja työelämän yhteistyöhön perustuvaa oppimista. Työelämälähtöisellä oppimisella ei tarkoiteta tässä tutkimuksessa kuitenkaan työssäoppimista (yhteenkirjoitettuna), joka tarkoittaa Suomessa toisen asteen ammatilliseen koulutukseen (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/98) säädettyjä pakollisia työelämässä tapahtuvia harjoittelujaksoja. Olen koonnut liitteeseen 1 yhteenvedon koulutuksen ja työelämän yhteistoiminnassa tapahtuvaan oppimiseen liittyvistä tutkimuksista.

Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistoiminnassa tapahtuvasta oppimisesta on väitöskirjatutkimuksia, joissa tutkimuksen kohteena ovat oppimistavat ja -menetelmät (Vesterinen P 2001, Vesterinen M-L 2002, Kaaresvirta 2004, Romppanen 2011, Holmström 2012). Näissä tutkimuksissa on tutkittu opiskelijoiden oppimista työelämäprojekteissa, kliinisessä harjoittelussa ja laboraatiooppimisessa. Katajavuoren (2005), Lähteenmäen (2006) ja Luojuksen (2010) väitöskirjoissa tutkimuksen kohteena on ammattikorkeakoulun opetuksen kehittäminen. Näissä tutkimuksissa luotiin oppimisprojekti tai -malli, joiden avulla kehitettiin opetuksen tietoperustaa, opiskelijaohjausta tai käytännön työtapoja. Lisäksi löytyy väitöskirjatutkimuksia, joissa tutkimuksen kohteena on opinnäytetyön tuottama asiantuntijuus (Rissanen 2003, Frilander-Paavilainen 2005), työelämän kehittäminen (Juntunen 2010) ja moniammatillisen työskentelyn oppiminen (Katajamäki 2010). (Liite 1).

Myös Lambert (2001), Konkola (2003) ja Jaronen (2005) ovat tutkineet opetuksen kehittämistä ammattikorkeakoulukontekstissa. Heidän tutkimuksensa käsittelevät oppimistehtäviä oppimisen edistäjinä. Lisäksi on tutkittu hoitotyön opet-

tajan tukea ja opiskelijan roolia oppimisessa (Saarikoski ym. 2009) ja ammattikorkeakoulun oppimiskulttuuria (Janhonen ym. 2006). Ammattikorkeakouluilla on tehty myös lukuisia työelämälähtöistä oppimista edistäviä tutkimushankkeita tai -projekteja (esimerkiksi Janhonen & Sarja 2009, Sarja ja Janhonen 2009a, Lumme ym. 2010, Sarja ym. 2012). (Liite 1).

Kansainvälisissä lehdissä on julkaistu tutkimuksia, joissa tutkimuksen kohteena on opetuksen kehittäminen opetussuunnitelman tai -ohjelman avulla (Ashby ym. 2006, Chapman 2006, Häggman-Laitila ym. 2007, Lindahl ym. 2009, Barnett ym. 2010 Finn ym. 2010, Derbyshire & Machin 2011, Joseph & Juwah 2012, Murray-Davies ym. 2012). Työelämälähtöisestä oppimisesta on tutkittu myös erilaisia opiskelijan oppimista edistäviä menetelmiä (Janhonen & Sarja 2005, Ehrenberg & Häggblom 2007, Haigh 2007, Andersson & Andersson 2008, Braine 2009, Chikotas 2009, Kärnä 2011, Sarja & Janhonen 2009b, Sommerfeldt ym. 2011, Borglin & Fagerstöm 2012, Mettiäinen & Vähämaa 2013), joissa käsitellään opiskelijoiden välistä dialogia, ongelmaperustaista oppimista, moniammatillista yhteistyötä sekä opiskelijan kriittisen ajattelun ja reflektiivisyyden tukemista. Lisäksi löytyy lukuisia tutkimuksia, joiden kohteena on ohjattu harjoittelu, ja jotka kuvaavat harjoittelussa opiskelijan oppimista edistäviä tekijöitä ja asiantuntijuuden kehittymistä (Papp ym. 2003, Chesser-Smyth 2005, Henderson ym. 2007, Elcigil & Sari 2008, Levett-Jones ym. 2009, Newton ym. 2009, Nielsen 2009, Solvoll & Heggen 2010, Thrysoe ym. 2010, Bradbury-Jones ym. 2011, Gidman ym. 2011, Lait ym. 2011, Chuan & Barnett 2012). (Liite 1).

Ylempään ammattikorkeakoulutukseen liittyvät aikaisemmat tutkimukset koskevat ammattikorkeakoulun jatkotutkintoon hakeutumissyitä (Malava & Okkonen 2005) sekä ylempään ammattikorkeakoulutuksen tuottamaa osaamista sekä työntajien (Rantanen ym. 2010) että opiskelijoiden (Okkonen 2005, Järveläinen & Rantanen 2010, Viinamäki & Rantanen 2010) näkökulmasta. Lisäksi ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden opiskelijoiden haastatteluista on tutkittu koulutuksen yleistä työelämäprofiilia, työmarkkina-asemaa ja aikuiskoulutusluonnetta (Rantanen & Järveläinen 2010). Caven-Pöysä ym. (2007) ovat tutkineet ylempään ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia kehittämisen oikeutuksesta omassa organisaatiossa. Neuvonen-Rauhala (2009) on tutkinut väitöskirjassaan jatkotutkintokokeilua työelämälähtöisyyden näkökulmasta, sen tunnuspiirteitä sekä yhteyksiä työelämään. Kuntoutuksen koulutusohjelman kehittämisen yhteydessä on tehty tutkimusta kuntoutusalan ammattihenkilöiden näkemyksistä kuntoutuksesta sekä siitä, mihin kuntoutusalan toimintaa pitäisi suunnata ja millaista osaamista kuntoutustyössä tarvitaan (Sipari & Mäkinen 2012). Täs-

sä tutkimuksessa lähestyn tutkimusilmiötä sekä yksilö- että toimintajärjestelmätasolla tapahtuvan oppimisen näkökulmasta.

1.4 Tutkimuksen tarkoitus ja lähtökohdat

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla työelämälähtöistä oppimista sekä yksilö- että toimintajärjestelmätasolla ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa kuntoutuksen koulutusohjelmassa. Tutkimustulosten avulla pyrin edistämään työelämälähtöisen oppimisen ja ylemmän ammattikorkeakoulutuksen työelämäyhteistyön kehittämistä. Tutkimus tarjoaa tietoa myös kuntoutustyön kehittämiseen kuvaamalla kuntoutustoiminnan kehitysvaiheita ja sen lähitulevaisuuden haasteita. Lisäksi kuvaamalla opiskelijoiden työyhteisöissä uusien kuntoutustoiminta- ja työtapojen kehittämistä, valotan käytännön kuntoutustyön kehittämistarpeita.

Ylempään ammattikorkeakoulutukseen on koko sen olemassaolon ajan liittynyt keskustelu opiskelijan kehittämistehtävän toteuttamisen mallista ja kehittämisprosessissa syntyneestä tiedon ja osaamisen luonteesta (esimerkiksi Rantanen ym. 2008). Tutkimukseni tuo tietoa tähän keskusteluun kuvaamalla sekä opiskelijoiden yksilöllistä oppimista että heidän kehittämistehtäviensä kautta työyhteisöissä tapahtuneita muutoksia. Kotilan (2012) mukaan ammattikorkeakoulun toiminnan legitimaatio on pohjautunut koko sen olemassaoloajan työelämän muutoksiin. Korkeakoulutukseen kohdistuu odotukset muuttaa toimintaansa niin, että se pystyy ennakoimaan tulevaisuuden muutoksia ja tuottamaan kehittämisosaaamista tieteellisen tiedon avulla (Latvala 2011, Scharff ym. 2008, Råholm ym. 2010, Poldner ym. 2012). Korkeakoulutuksen on todettu tuottavan tutkimuksellista osaamista käytäntöjen kehittämiseen (Spencer 2006, Watkins 2011). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, kouluttaako ylempi ammattikorkeakoulutus asiantuntijoita kuntoutustyön tulevaisuuden tarpeisiin. Tavoitteenani on tarkastella myös teoreettisen tiedon ja tutkimuksellisuuden merkitystä työelämälähtöisessä oppimisessa.

Työelämäyhteistyön lisääntyminen ja oppimistavoitteiden muuttuminen ovat ohjanneet ammattikorkeakoulun oppimisenäkemyksen kehittymistä yksilötason oppimisesta kohti yhteisöllistä oppimista, vaikka käytännössä ammattikorkeakoulun toimintaa ohjaa vielä pitkälti yksilöllisen oppimisen kulttuuri (esimerkiksi Janhonen ym. 2006). Tynjälän ym. (2004) mukaan työelämälähtöisen koulutuksen toteuttaminen, mikä ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa tapahtuu koulun ja työelämän rajapinnalla, tarvitsee perinteisten opetusmenetelmien lisäksi uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja. Ylemmän ammattikorkeakoulun pedagogisia menetel-

miä tulee kehittää siihen suuntaan, että se mahdollistaa tiiviin yhteistyön alueellisten toimijoiden kanssa (Honkanen & Veijola 2012). Ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa kehittämistehtävän tavoitteena on yhdistää opiskelijan henkilökohtainen kehitys- ja oppimisprosessi työyhteisön kehitysprosessiin. Tämä haastaa kehittämään työelämälähtöiseen oppimiseen toimintamalleja, joiden avulla voidaan yhdistää oppimisen kontekstuaalisuus ja sosiaalinen luonne sekä ylempään ammattikorkeakoulutukseen liittyvät odotukset työelämän kehittämisen tutkimuksellisuudesta. Tässä tutkimuksessa tuotan tietoa ammattikorkeakoulun työelämäyhteistyöhön tarkastelemalla, millaisia oppimismalleja on tunnistettavissa ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa. Työelämän käytäntöjen kehittäminen edellyttää korkeakoulutuksen ja työelämän tiivistä pitkäkestoista yhteistyötä, kumppanuutta (Häggman-Laitila & Rekola 2011). Korkeakoulutuksen ja työelämän kumppanuutta tarvitaan innovaatioiden luomiseen, parantamaan työnteekijöiden osaamista ja tehostamaan toimintoja (De Geest ym. 2010).

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähestymistavan mukaisesti tarkastelen asioita ja ilmiöitä niiden luonnollisissa yhteyksissään (Polit & Hungler 1995, Denzin & Lincoln 2000). Pysin tutkittavan ilmiön, työelämälähtöisen oppimisen, ymmärtämiseen ja tulkintaan. Kuvaan ihmisten kokemuksia työelämälähtöisestä oppimisesta ja pyrin esittämään ne kokonaisvaltaisesti, mikä on laadullisessa tutkimuksessa keskeinen tavoite (Syrjälä ym. 1994, Eskola & Suoranta 1998, Polit & Hungler 1998). Tulkitsen osapuolten kuvauksia heidän kokemuksistaan ja niiden merkityksestä työelämälähtöisessä oppimisessa käyttämällä analyysimenetelmänä sisällönanalyysiä.

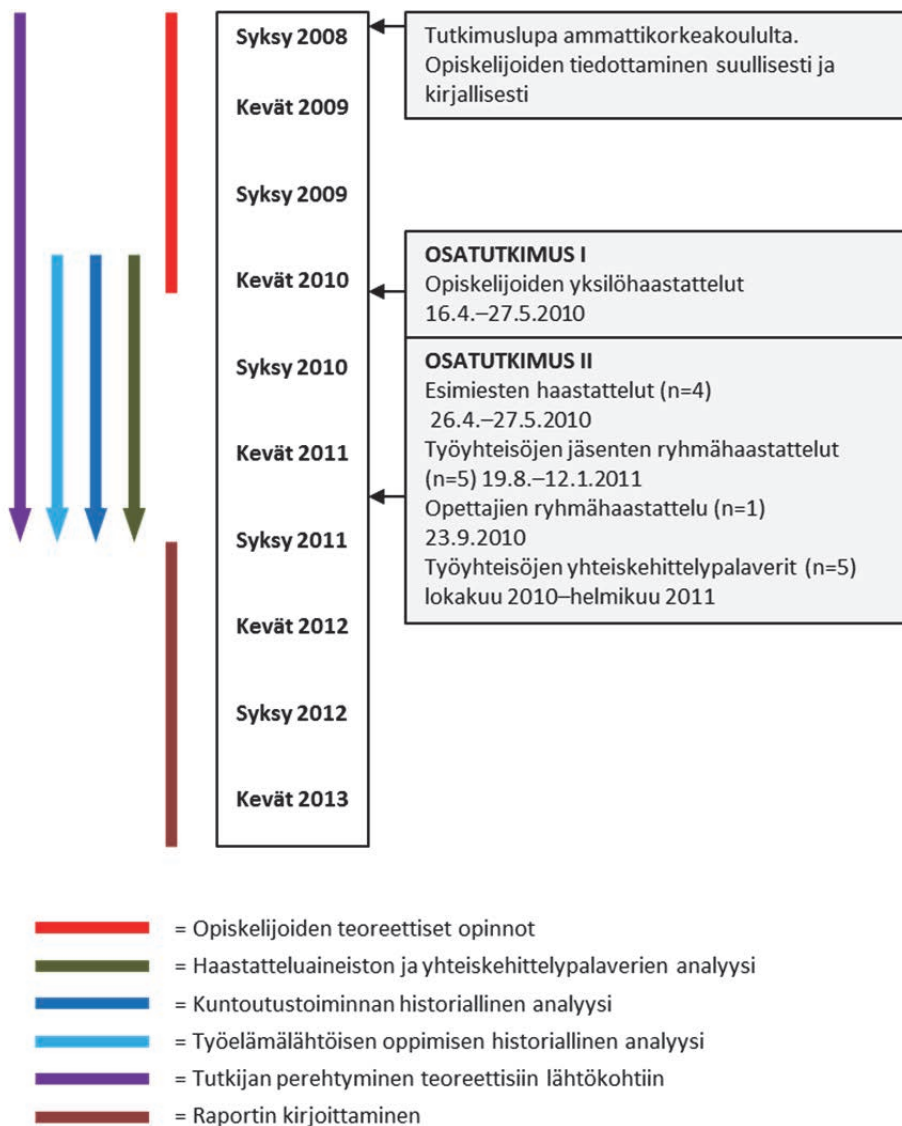
Tutkimuksen ratkaisut riippuvat siitä, miten tutkija lähestyy tutkittavaa kohdetta. Tutkijan näkemykset tiedon hankkimisesta vaikuttavat kysymysten asetteluun ja tutkimuksen toteuttamiseen. (Denzin & Lincoln 2000.) Tässä tutkimuksessa valintojani ohjaa vahvasti kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria, jonka peruslähtökohta on toiminnan kohteellisuus ja välittyneisyys. Käsitelmäni oppimisesta ja tiedon tuottamisesta työelämälähtöisessä oppimisessä pohjautuvat kehittävästä työntutkimuksen ekspansiiviseen oppimiseen, jossa yksilöllinen oppiminen ja toimintajärjestelmän oppiminen kietoutuvat yhteen (Engeström 2004). Tutkimuksen metodologiseen valintaan on vaikuttanut oppimisnäkökulman muuttuminen, sen sidoksisuus työhön ja työtoiminnan muutokseen. Oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen nähdään yhä enemmän tapahtuvan yhteisöllisesti yhteisessä työtoiminnassa osallistumalla työyhteisössä tapahtuviin muutosprosesseihin (Engeström 2006, Tynjälä 2008).

Laadullisessa tutkimuksessa peräänkuulutetaan tutkijan aseman aukikirjoittamista (Alasuutari 1991, Eskola & Suoranta 1998). Olen tutkimuksessa ulkopuolinen tutkija. En osallistunut opiskelijoiden työyhteisöjen interventioihin, enkä ole työsuhteessa ammattikorkeakouluun. Se, miten hyvin olen perillä tutkimuskohteesta ts. puhunko tutkittavien kanssa samaa kieltä, vaikuttaa tutkittavien kokemusten tavoittamiseen. Kompetenssini työelämälähtöisen oppimisen tutkimiseen kuntoutuksen kontekstissa tulee työkokemuksestani ammatillisen kuntoutuksen parissa ja opettajankoulutustaustastani. Kuntoutustyöhön liittyvä työkokemus ja teoreettinen perehtyminen antavat hyvän perustan kokonaisvaltaiselle kuvalle tutkimusilmioista. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on itsekin tutkimuksen keskeinen tutkimusväline, koska tieto rakentuu tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutuksessa. Koska tässä vuorovaikutuksellisessa prosessissa sekä tutkittava että tutkija tuovat mukaan henkilöhistoriansa, elämäkertansa, sukupuolensa, sosiaalisen asemansa ja kansalaisuutensa (Denzin & Lincoln 2000), tutkimuksen objektiivisuus syntyy tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistamisesta (Eskola & Suoranta 1998). Pyrin käyttämään omaa subjektiivisuuttani, kokemuksiani ja koulutustani hyväksi tutkimusilmion sekä opiskelijoiden, heidän työyhteisönsä jäsenten ja opettajien kokemusten ymmärtämisessä ja tulkinnaissa.

1.5 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimus koostuu kahdesta osatutkimuksesta ja kahdesta eri aineistosta. Toiminnan teorian lähestymistavan mukaisesti pidin tärkeänä saada moniäänisen aineiston (Engeström 2002). Opiskelijoiden yksilötasolla tapahtuvaan työelämälähtöiseen oppimiseen liittyviin tutkimuskysymyksiin hain vastauksia opiskelijoiden yksilöhaastatteluiden avulla, jotka tein huhti–toukokuussa 2010. Opiskelijoiden työyhteisöjen toimintajärjestelmätasolla liittyvään työelämälähtöiseen oppimiseen hain vastauksia opiskelijoiden, heidän esimiestensä ja työyhteisöjensä jäsenten sekä opettajien haastatteluilla. Lisäksi tähän aineistoon kuuluu opiskelijoiden työyhteisöissä pidetyt yhteiskehittelypalaverit. Opiskelijoiden yksilöhaastatteluja on käytetty aineistona molemmissa osatutkimuksissa. Aineiston keruu tapahtui huhtikuun 2010 ja toukokuun 2011 välisenä aikana. Kaikista haastatteluista ja yhteiskehittelypalaverien dialogeista muodostuu litteroitua haastatteluaineistoa yhteensä 21 tuntia ja 460 sivua. Eri aineistoilla pyrin tavoittamaan tutkittavaa ilmiötä eri tasoilla. Molemmat aineistot ovat tärkeitä työelämälähtöisen oppimisen kokonaisuuden ymmärtämiseksi.

Sain luvan tutkimuksen tekemiseen kyseiseltä ammattikorkeakoululta, ja tiedotin opiskelijoita tutkimuksestani koulutuksen alussa sekä suullisesti että kirjallisesti. Opiskelijoiden esimiehiä tiedotin tutkimuksesta ottaessani heihin yhteyttä sopiakseni haastatteluaikaa. Luvat työyhteisön jäsenten haastatteluihin ja yhteiskehittelypalaverien pitämiseen hankin kyseisen organisaation ohjeistuksen sekä esimiehen tai vastuuhenkilön mukaan. Jokainen tutkimukseen osallistuja antoi henkilökohtaisen kirjallisen suostumuksensa. Koulutus kesti kaksi vuotta, minkä mukaisesti opiskelijoiden teoreettiset opinnot ja lähiopetuspäivät loppuivat kesäkuussa 2010. Tutkimuksen kulku on kuvattuna kuviossa 1.



Kuvio 1. Tutkimusprosessin kulku.

Analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin, jonka avulla kuvaan haastattelutavien näkemyksiä yksittäisestä lausumasta kohti laajempaa kokonaisvaltaisempaa ilmiön kuvausta. Haastattelun teemat antavat haastattelulle struktuurin, mutta

teemahaastattelu mahdollistaa haastateltavan yksilöllisten tulkintojen esittämisen (Eskola & Suoranta 1998.) Tutkimuksen peruslähtökohta on aineistolähtöinen tutkimus. Grönfors (1985) kyseenalaistaa puhtaasti aineistolähtöisen tutkimuksen, koska tutkija käyttää tutkimuksensa aikana sekä deduktiivista että induktiivista logiikkaa. Tässä tutkimuksessa deduktiivinen tulkintani perustuu toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen näkemykseen oppimisesta ja tiedon tuottamisesta. Tämä tulee ilmi aineiston keruussa teemahaastattelujen apukysymyksissä, opiskelijoiden yksilöhaastattelujen analyysikehikossa ja opiskelijoiden työyhteisöjen kehittämistoiminnan mallittamisessa sekä tulosten tarkastelussa, joissa kaikissa olen käyttänyt apuna kehittävän työntutkimuksen toimintajärjestelmämallia. Induktiivinen logiikka toteutuu aineistolähtöisesti.

Tutkimusraportti jakaantuu viiteen erilaiseen osaan: 1) tutkimuksen taustaan, 2) kuntoutustoiminnan ja ammattikorkeakoulun toiminnan kehityshistoriallisiin analyyseihin, 3) työelämälähtöisen oppimisen kuvaamiseen opiskelijoiden näkökulmasta 4) työelämälähtöisen oppimisen kuvaamiseen opiskelijoiden kehittämistehtävien näkökulmasta ja 5) pohdintaan.

Johdantoluvussa 1 esittelen tutkimusaiheen taustaa tarkastelemalla kuntoutustyön ja ammattikorkeakoulutuksen suuntaviivoja sekä ylemmän ammattikorkeakoulutuksen sisältöä ja kuntoutuksen koulutusohjelmaa. Luku auttaa ymmärtämään työelämälähtöisen oppimisen toteuttamisen haasteita ylemmässä ammattikorkeaaopiskelussa. Luvussa 2 esittämäni kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen metodologia liittyy työelämälähtöisen oppimisen tarkastelun toiminnan näkökulmaan.

Luvut 3 ja 4 valottavat kuntoutustyön ja työelämälähtöisen oppimisen toteuttamisen taustalla olevia lähtökohtia, jotka vaikuttavat tämän hetkisiin toimintamalleihin. Tekemäni analyysit toimivat teoreettisena viitekehyksenä, jonka avulla voin tulkita tutkimustuloksia.

Tutkimuksen empiiriset osat ovat luvuissa 5, 6, 7 ja 8. Selostan näissä luvuissa osatutkimusten toteuttamisen, tavoitteen, tutkimuskysymykset, aineistojen keruun, analyysit ja tutkimustulokset. Työni viimeisessä osassa kokoan tutkimustulokset ja tarkastelen keskeisiä tutkimustuloksia suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja teorian tietoon. Tarkastelussa tuon esille tutkimustulosten merkitystä sekä kuntoutustyön kehittämisen että työelämälähtöisen oppimisen kehittämisen kannalta. Lopuksi pohdin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta ja esitän johtopäätökset.

2 Tutkimuksen teoreettinen lähestymistapa

2.1 Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria ja kehittävä työntutkimus

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria ja siihen pohjautuva kehittävä työntutkimus, jotka antavat tutkimukselle teoreettisen viitekehyksen ja keskeiset käsitteet. Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria on saanut alkunsa 1920-luvun alussa venäläisten psykologien Vygotskin (1978), Leontjevin (1978) ja Lurian (1979) aloitteesta. He oivalsivat, että ihmisen psyykeä ja käyttäytymistä voidaan ymmärtää vain kohteisiin suuntautuvan, kulttuuristen työvälineiden ja merkkien välittämän, historiallisesti kehittyvän toiminnan perustalta (Engeström 2004). Toiminnan teoria on lähtenyt liikkeelle lapsen kehityksen ja oppimisen tutkimisesta, mutta vuosikymmenien aikana siitä on kehittynyt kansainvälinen ja monitieteinen lähestymistapa, jota käytetään monipuolisesti toiminnan, työn ja oppimisen tutkimus- ja kehittämismenetelmänä (Engeström 1999a, Engeström & Sannino 2010).

Toiminnan teorian kehityksessä on erotettavissa kolme sukupolvea (Engeström 2001, 2004). Ensimmäisen sukupolven edustaja Vygotsky (1978), jonka ajatuksiin perustuvissa tutkimuksissa ja teoriassa painopiste oli yksilön toiminnan tutkimisessa, loi välittyneisyyden ja lähikehityksen vyöhykkeen käsitteet. Toisen sukupolven edustaja Leontjev (1977) laajensi toiminnan teorian näkökulmaa muodostamalla analyysiyksiköksi kollektiivisen, työnjaollisen toiminnan kohteineen ja motiiveineen. Kehittävä työntutkimus syntyi toisen kauden myöhäistuotteena. Tuolloin Engeström (1987) antoi toiminnan käsitteelle rakenteen, jonka avulla voidaan tarkastella yksilön tekojen ja kollektiivin toiminnan välistä suhdetta. Tässä vaiheessa tutkimuksen kohteeksi nousivat työtoiminta ja organisaatiot. Kolmannen sukupolven keskeiseksi teemaksi muodostui historiallisesti kehittyneiden ristiriitojen ja muutoksen ymmärtäminen. Toiminnan teorian viisi periaatetta ovat toiminnan kohteellisuus, välittyneisyys, historiallisuus, ristiriidan käsite ja ekspansiivinen oppiminen (Engeström 2004). (ks. Luvut 2.1.1, 2.1.2 ja 2.1.3). Viime vuosina toiminnan teoria on suuntautunut useampien toimintajärjestelmien ja verkostojen välisten dialogisten suhteiden jäsentämiseen (Engeström 2002).

Kehittävä työntutkimus on toiminnan teorian sovellus, jolla voidaan tutkia ja kehittää työtoimintoja, työssä tapahtuvien muutoksia sekä aikuiskoulutuksen opetusta ja oppimista. Lähestymistapa yhdistää tutkimuksen, käytännön työn ja kou-

lutuksen osallistaen työntekijöitä oman työn kehittämiseen. Sen lähtökohtana on nimenomaan luoda toimintaan uusia kehittymismahdollisuuksia ja uutta lähikehityksen toimintaa. (Engeström 2002.) Kehittävää työntutkimusta on Suomessa käytetty tutkimuksissa ja kehittämishankkeissa, jotka koskevat muun muassa eri ammattiryhmien työn kehittämistä (Engeström ym. 1990, Talvitie 1991, Arnkil 1991, Simoila 1994), oppimista työn muutoksessa (Pirkkalainen 2003, Koistinen 2007, Ahonen 2008, Hokajärvi 2012), koulutuksen ja työelämän yhteistyötä (Tuomi-Gröhn 2001, Konkola 2003, Juntunen 2010), terveydenhuollon käytäntöjen kehittämistä (Saaren-Seppälä 2004), työhyvinvointia työn muutoksessa (Mäkitalo 2005), kotipalvelun työn kehittämistä (Niemelä 2006), ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön muotoutumista (Hyrkkänen 2007), ammattikorkeakoulun konseptin kehittämistä (Virkkunen 2007), työhön liittyvän kuntoutuksen kehittämistä (Ylisassi 2009) ja palveluverkostojen asiakasymmärrystä (Seppänen ym. 2012).

2.1.1 Toiminnan teorian näkemys oppimisesta ja tiedon muodostamisesta

Toiminnan teorian mukaan oppiminen tapahtuu kohdesuuntautuneessa toiminnassa (Leontjev 1977), jollaista oppiminenkin on. Kohde on toiminnan tärkein elementti, joka ohjaa yksilön tekoja motiivien suuntaisesti. Motiivin taustalla on tarve, ja yksilön tiedostaessa motiivin siitä muodostuu tietoinen tavoite (Hakkarainen 1990). Leontjevin (1977) mukaan motiivien ja tietoisuuden muodostumisessa on keskeistä inhimillinen vuorovaikutus. Kollektiivinen toiminta on ihmisen persoonallisuuden ja identiteetin kehityksen perusta (Davydov 1999, Chaiklin 2002). Toiminnan teoriassa toiminnan käsite muodostaa linkin yksilön ja yhteisön välille, joiden suhde on vastavuoroinen. Yksilön teot ja ominaisuudet muodostuvat kollektiivisessa toiminnassa, ja toisaalta toiminta muokkautuu yksilön tekojen kautta (Leontjev 1977, Kaptelin 2005). Toiminnan teoria kytkee oppimisen työtoimintojen muutokseen. Yksilön ollessa osallisena erilaisten yhteisöjen toiminnassa, hänen identiteettinsä, persoonansa ja asiantuntijuutensa rakentuvat tuossa osallisuudessa ja suhteessa muihin toimijoihin. (Miettinen 2000.) Oppimistoiminta koostuu oppimisteoista, joiden tavoitteena on tuottaa kulttuuristen välineiden avulla oppijalle tietoja tai taitoja, jotka jo ovat olemassa tai luoda kulttuurisesti täysin uutta tietoa. Oppiminen tapahtuu toiminnan rakenteiden ja sisäisten kehitysrakenteiden havaitsemisen, käsittelyn ja analyysin kautta, jonka pohjalta löytyvät oppimista eteenpäin vievät teot. (Virkkunen & Pihlaja 2003.)

Toiminnan teorian näkemys oppimisesta katsotaan kuuluvan sosiokulttuuriin oppimisteorioihin. Keskeisimpiä oppimisteoreettisia lähestymistapoja oppimisen tarkastelussa ovat kognitismi, siitä kehitetty konstruktivismi ja sosiokulttuurinen lähestymistapa. (Tynjälä 2002.) Sosiokulttuuristen teorioiden keskeinen ajatus on, että tiedonmuodostus ja oppiminen tapahtuvat osana sosiaalista, historiallista ja kulttuurista kontekstia (Lave & Wenger 1991, Engeström 2001, Billet 2002, Eraut 2004). Sosiokulttuuristen teorioiden sisällä on erilaisia näkemyksiä oppijasta ja sosiaalisen yhteyden merkityksestä oppimisessa (Lave & Wenger 1991, Säljö 2004, Engeström 2004), mutta muista sosiokulttuuristen teorioiden edustajista poiketen Engeströmin mukaan oppijana on yksilön sijasta koko yhteisö. Sosiokulttuuristen teorioiden teoriapohja nojaa vahvasti Vygotskyn (1978) ajatuksiin toiminnan välittyneisyydestä. Vygotskyn mukaan ihmisen vuorovaikutus ympäristön kanssa on aina kulttuurissa kehittyneiden välineiden (artefaktien) välittämää, joista yksi keskeinen on kieli. Ihminen käyttää näitä artefakteja fyysisen, sisäisen ja sosiaalisen toimintansa säätelyyn (Engeström 2002, 41). Koska ihminen voi säädellä artefaktien avulla omia tekojaan, hän voi myös reflektoida toimintaansa. (Vygotsky 1978, 40.) Sisäistämisen (internalization) kautta kulttuuriset merkitykset ja subjektiiviset kokemukset jäsentyvät uusiksi merkityskokonaisuuksiksi (Vygotsky 1978, 57). Engeströmin (2002, 87) mukaan toiminnan teorian piirissä oppimista on pääasiallisesti eritelty yksilöllisenä sisäistämisenä, mutta kehittävän työntutkimuksen ekspansiivinen oppiminen nostaa yksilöllisen oppimisen rinnalle yhteisöllisen ulkoistamisen, jonka kohteena on kokonaisen toimintajärjestelmän oppiminen.

Sosiokulttuurisessa oppimisenäkemyksessä korostuvat dialogisuus ja moniäänisyys. Kielen merkitykset ovat intersubjektiivisia ja koskevat yhteisen toiminnan ehtoja, välineitä ja kohteita (Miettinen 2000). Dialogissa merkitysytteudet eivät ole stabiileja ja muuttumattomia, vaan dynaamisia ja historiallisesti muuttuvia. (Bahtin 1986, R. Engeström 1999). Sanninon (2008) mukaan puhe tulee toiminnasta ja kokemuksesta. Puheen ja keskustelujen kautta osanottajat sitoutetaan oppimiseen ja työtoimintojen kehittämiseen. Toinen Vygotskyn pedagogisen ajattelun keskeinen käsite on lähikehityksen vyöhyke, jolla tarkoitetaan kehitystä tämänhetkisen, itsenäisessä ongelmanratkaisussa ilmenevän kehitystason ja sen kehitystason välillä, jonka lapsi saavuttaa, kun hän ratkaisee ongelmaa aikuisen ohjaamana tai yhteistoiminnassa osaavampien tovereidensa kanssa (Vygotsky 1978, 86). Oppiminen on hyvää, kun se kulkee kehityksen edellä ja tuottaa toimintoja uusille kehitystasoille (Vygotsky 1982, Engeström 2004).

Toiminnan näkökulmasta oppiminen on toiminnan jonkin tärkeän ongelman käsitteellisten ja käytännöllisten välineiden löytämistä, käyttöä ja kehittelyä, ei niinkään älyllisten tietorakenteiden rakentamista. Kulttuurihistoriallisen tietokäsityksen mukaan yksi oppimisen ydinilmiö on käsitteenmuodostus. (Miettinen 2000.) Ilmiöiden ja muutosten ymmärtämiseen tarvitaan teoreettista tietoa. Teoreettisen tiedon ja teoreettisten käsitteiden olomuoto on ns. abstraktista konkreettiseen kohoamisen prosessi. Arkitieto perustuu välittömiin havaintoihin ja kokemuksiin, se on kuvailevaa ja luokittelevaa ja koskee ilmiöiden ominaisuuksia. Teoreettinen tieto perustuu analyysiin ja yleistämiseen, ja se vaatii tietoista pohdintaa ilmiöiden alkuperästä, sisäisistä yhteyksistä ja periaatteista. Teoreettisten käsitteiden avulla tekijä selittää monimutkaisia käytäntöjä ja ongelmia sekä hahmottaa tulevan kehityksen vaihtoehtoja. Tämä mahdollistaa teorian ja käytännön välisen kuilun integroimisen. (Engeström 2002, 2004.) Teoreettinen tieto on luonteeltaan prosessinomaista, vuorovaikutteista ja dialogista. Käsitteiden muodostus tapahtuu toimintajärjestelmien yhteistoiminnallisissa ja ristiriitaisissa kohtaamisissa, jotka tapahtuvat sekä vertikaalisissa että horisontaalisissa siirtymissä. Ne syntyvät kollektiivisesti historiallisen toiminnan tuotteina ja välineinä. Eri toimijat tuottavat samasta käsitteestä erilaisia näkökulmia ja vastakkaisiakin näkemyksiä, joten käsitteiden kehittyminen vaatii yhteistä väittelyä, kyseenalaistamista, uudelleen muotoilua – yhteistä dialogia. (Engeström ym. 2005.) Dialogissa osanottajille avautuu kokonaan uusia näkökulmia ja muodostuu yhteinen kehittyneempi tietämys (Janhonen & Sarja 2000, Sarja & Janhonen 2009b). Yhteisen dialogin avulla muodostuneet käsitteet suuntautuvat tulevaisuuteen ja ilmentävät kollektiivisia visioita, toivoa tai jopa pelkoja. (Engeström ym. 2005). Tämä kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tietokäsitys on kehittävän työntutkimuksen ekspansiivisen oppimisen teorian perusta (Engeström 2002, 100).

Toiminnan teorian tietoteoreettinen näkemys tiedon muodostamisesta yhdistetään konstruktivistiseen oppimiseen (Tynjälä 1999, vrt. Engeström 2000). Konstruktivistisen oppimisnäkemysten mukaan ihminen on aktiivinen toimija joko yksilönä tai ryhmässä, ja tieto on aina yksilön tai yhteisön itsensä rakentamaa (von Wright 1996, Tynjälä 1999, Tynjälä 2002). Oppimisen lähtökohtana ovat oppijan aikaisemmat kokemukset ja niistä muodostunut näkemys opittavasta asiasta, joka rakentuu uudelleen oppijan havainnoissa ja pohtiessa aikaisempia kokemuksiaan yksin tai muiden kanssa. Holman & Kontisen (2006) mukaan toiminnan teorian tiedonmuodostuksessa ja oppimisessä on useita konstruktivistisia piirteitä. Ensinnäkin yksilön tietoisuus muodostuu katkeamattomassa vuorovaikutuksessa maailman kanssa ja erilaisiin toimintoihin osallistumisen kautta. Toiseksi tiedon-

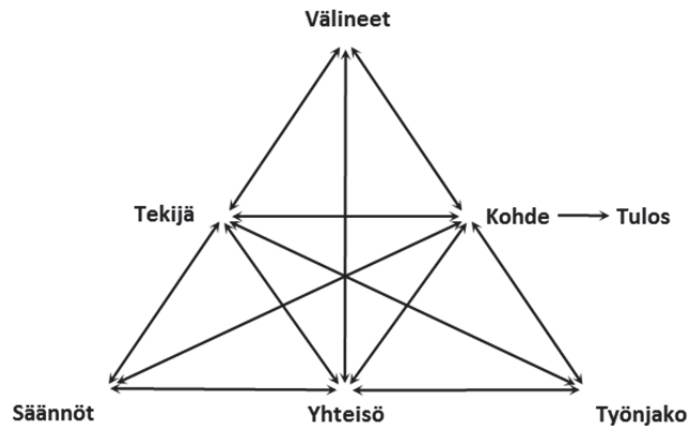
muodostus on sosiaalinen prosessi, jossa toimintoihin sidoksissa oleva merkityksen muodostaminen on tärkeää. Kolmanneksi ajatus siitä, että tieto muuttuu niin sisäistämisen kuin ulkoistamisen prosesseissa, viittaa konstruktivismiin. (Holma & Konttinen 2006.) Konstruktivismiin määritelmien ytimenä on kuitenkin kognitiivinen, yksilöllisen kuvan rakentaminen maailmasta ja sen ilmiöistä. Miettinen (2000) kritisoi toiminnan teorian oppimisen näkökulman yhdistämistä puhtaasti konstruktivistiseen oppimiseen ja haastaa tarkastelemaan sitä yhteisöllisyys-, objektiivisuus-, käytäntö- ja muutokriteerien valossa, mikä antaa yksilölähtöistä lähestymistapaa rikkaamman ja realistisemmän käsityksen yksilön oppimisesta tai persoonallisuuden kehityksen ehdoista. Toiminnan teoriassa oppiminen on yhteisöllistä ja tiedon konstruointi tapahtuu aina kulttuuristen välineiden avulla (Miettinen 2000, ks. myös Engeström 2000). Välineiden riittämättömyys muuttuneen kohteen konstruoinnissa antaa aiheen ja pakottaa välineiden kehittämiseen ja muuttamiseen. Oppimisen motivaation perustaksi muodostuu oppimisen ja tuotetun tiedon yhteiskunnallinen merkitys. Kun yhteiskunta ja työelämä muuttuvat nopeasti, osallistuminen yhteisöllisten käytäntöjen kehittämiseen on olennaista yksilön kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta. (Miettinen 2000.)

Tutkimus liittyy työelämälähtöiseen oppimiseen ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa kuntoutuksen koulutusohjelmassa sekä yksilö- että toimintajärjestelmätasolla. Opiskelijoiden kehittämistehtävien kautta tavoitteena oli tuottaa työyhteisöjen muuttuvaan kuntoutustoimintaan uusia teoreettisia ja tutkimuksellisia toimintamalleja. Kun lähdin hakemaan vastauksia tutkimuskysymyksiini, soveltui kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria ja siihen perustuva kehittävä työntutkimuksen metodologia tutkimukseni lähestymistavaksi, koska 1) siinä käytetään työn analysoinnissa kulttuurihistoriallisesta toiminnan teoriasta peräisin olevaa *toiminnan käsitettä*, 2) *työ ja toiminta nähdään muuttuvana prosessina*, jota tarkastellaan historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa ja 3) kehittävä työntutkimus on yhteisessä toiminnassa *oppimisen ja uuden luomisen metodologia*.

2.1.2 Toiminnan käsite

Toiminnan teorian peruskäsite on kohteellisesti, välineellisesti ja sosiaalisesti suuntautunut *toiminta*, jolle Yrjö Engeström (1987) antoi systemisen ja kerrostuneen kolmion muotoisen rakenteen. (Kuvio 2). Toimintajärjestelmämalli kuvaa yksilön tekojen ja kollektiivin toiminnan välistä suhdetta. Sen avulla analysoidaan työtä ja sen osatekijöitä: kohdetta, tekijää, välineitä, sääntöjä, yhteisöä ja työnjakoa. Toimintajärjestelmämallissa osatekijät antavat toiminnalle merkityksen suh-

teessa toisiinsa kuvaamalla toiminnan sisäistä dynamiikkaa, joka on muodostunut historian kuluessa kulttuurisesti ja sosiaalisesti välittyneenä. (Vygotsky 1978, Engeström 1987.)



Kuvio 2. Toimintajärjestelmämalli (Engeström 1987, 78).

Toiminnan teorian perusajatus on toiminnan kohteellisuus, jonka mukaan toiminta kohdistuu aina johonkin *kohteeseen*. Kohde on toimintajärjestelmän osatekijä, johon tekijä/tekijät pyrkivät toiminnallaan vaikuttamaan ja saamaan aikaan halutun kaltaisia muutoksia. *Tekijänä* voi olla sekä yksilö että yhteisö. Toiminnan teorias- sa toiminta ja tekeminen ovat eri asioita. Toiminta, joka on historiallisesti tiettyyn kohteeseen suuntautunut järjestelmä, muodostuu yksilöiden teoista. Toiminnan kohde suuntaa ja motivoi yksilöä tekoihin, jotka koostuvat teon toteuttamiseksi tarvittavista työvaiheista sekä toimenpiteistä eli operaatioista. (Leontjev 1977, Engeström 1990.) Jotta teolla olisi mieltä, se tulee nähdä yhteydessä koko toiminnan motiiviin ja merkitykseen (Engeström 2002). Toiminnan *tulos* kuvaa sitä, mitä toiminnalla on saavutettu. Kohteen kanssa työskentelyyn ja toiminnan tulokseen liittyy yksilöä motivoivia emootioita, jotka ovat yksilölle sisäisiä merkkejä onnistumisesta ja onnistumisen mahdollisuudesta työskennellä kohteen kanssa motiivien suunnassa (Leontjev 1977). Siksi toiminnan kohde on tärkeä myös työntekijän työhyvinvoinnin näkökulmasta, koska se sisältää kokemuksen työn mielekkyydestä (Mäkitalo 2005). Toiminnan kohde elää ja muuttuu, minkä myötä muuttuvat myös välineet, säännöt, työnjako ja yhteisö (Engeström 1990, 2004). Toiminnan kohteen ja motiivin taustalla on aina yhteiskunnallinen tarve, joka suuntaa toiminnan muita osatekijöitä muutokseen (Leontjev 1977, Miettinen

2005). Engeström (1995) kuvaa kohdetta yksilöille mahdollisten tekojen ja tavoitteiden horisontiksi. Miettinen (2005, 53) kuvaa toiminnan kohdetta heterogeeniseksi ja monimutkaiseksi systeemiksi, joka koostuu erilaisista materiaalisista kokonaisuuksista sosiaalisissa ja taloudellisissa suhteissa. Seppäsen ym. (2012) mukaan kohteella voidaan tarkoittaa asioita, esineitä ja tuotteita, jotka suuntaavat asiantuntijuutta ja toimintaa. Toimintajärjestelmässä tekijöillä tai yhteisön jäsenillä voi olla hyvinkin erilaiset käsitykset toiminnan kohteesta, jolloin toiminnan kehittämisessä kohde voidaan määrittellä vastaamaan kysymyksiin, mitä konkreettisesti tuotetaan, kenelle ja miksi. Tärkeä osa kohdetta on myös tulkinta siitä, miten toiminnan merkitys ja hyöty ymmärretään asiakkaalle, organisaatiolle ja yhteiskunnalle koituvana käyttöarvona. (Seppänen ym. 2012.)

Tekijät lähestyvät kohdetta eritasoisten *välineiden* avulla, mikä kuvaa toimintajärjestelmän välittyneisyyttä. Yksilön toiminta sekä yksilötasolla että yhteisössä on kulttuuristen välineiden ja merkkien, kuten puheen ja kielen, välittämää. (Vygotsky 1978, Wertsch 1993.) Välineitä on luokiteltu eri tasoille (Wartofsky 1979, Engeström 1999b). Wartofsky jakaa välineet ensimmäisen toisen ja kolmannen asteen välineisiin. Engeström (1999b) käyttää vastaavasti käsitteitä mitä-, miten-, miksi- ja minne-välineet. Mitä-välineet ovat konkreettisia välineitä kuten työkaluja ja teknologiaa. Miten-välineitä käytetään suuntaamaan ja ohjaamaan prosesseja kohteessa tai kohteiden välillä. Välineet voivat olla sekä itse tehtyjä tai ulkoapäin annettuja ohjeita ja suunnitelmia. Miksi-välineet ovat erilaisia oletuksia, selitysmalleja ja teorioita toiminnan perustelemiseksi. Minne-välineet ovat tulevaisuuden visioita ja kohteen mahdollisia kehitysnäkymiä. Sama väline voi toimia tilanteesta riippuen eritasoisena välineenä. (Engeström 1999b.) Toiminnan välineet ovat kehittyneet kulttuurisissa, historiallisissa ja institutionaalisissa ympäristöissä (Wertsch 1993). *Säännöt* ovat yhteisöä sääteleviä ohjeita, määräyksiä ja normeja. Ne voivat olla organisaation ulkopuolelta tulleita, organisaation sisäisiä itse laadittuja tai organisaation kirjoittamattomia sääntöjä. *Yhteisöön* kuuluvat kaikki ne muut osanottajat, jotka jakavat saman kohteen kyseessä olevan palvelun tai tuotteen tuottamisessa. Yhteisöön voivat kuulua oman organisaation sisällä toimivat tahot tai eri sektoreilla toimivat yhteistyötahot. *Työnjako* kuvaa tehtävien, vastuiden, päätösvallan ja etujen jakaantumista työtoimintaan osallistuvien kesken. (Engeström 2002.) Toiminta on moniäänistä (R. Engeström 1999). Toimintajärjestelmän moniäänisyys muodostuu yhteisössä elävien ihmisten erilaisista näkemyksistä, perinteistä ja mielenkiinnon kohteista. Se koskee myös historian kuluessa erilaisiksi muodostuneita työsuorituksia ja -tapoja. (Engeström 2005.)

Olen käyttänyt toimintajärjestelmämallia teoreettisena välineenä kuntoutus-toiminnan kohde- ja teorianhistoriallisessa analyysissä. Aineiston keruuvaiheessa malli on toiminut välineenä teema- ja haastattelujen apukysymysten laadinnassa sekä opiskelijoiden, esimiesten, opettajien haastattelujen mallittamisessa. Tutkimuksen analyysivaiheessa olen käyttänyt mallia teoreettisena välineenä analysoidessani opiskelijoiden oppimista.

2.1.3 Muuttuva toiminta

Kehittävässä työntutkimuksessa toiminnan tarkastelun analyysiyksikkö on toimintajärjestelmä (Engeström 1987), jonka avulla toimintaa tutkitaan ja kehitetään. Voidaan puhua myös toimintakonseptista, joka tarkoittaa käsitettä, ideaa tai loogiikkaa, jonka mukaan tietty toiminnan kokonaisuus on historian myötä rakentunut. Se kuvaa myös tämän hetkistä toimintaa ja sen kehittymistä. (Virkkunen 2002, Virkkunen ym. 2010, 38.) Toiminnan kohde ja tuotos ovat toimintakonseptin ydintä, ja toimintakonseptia voidaan kuvata samoin kuin toimintajärjestelmää (Virkkunen 2004). Toimintakonsepti, joka on aina osa yhteiskunnan monitahoista verkkoa, on riippuvainen sille välineitä, tekijöitä ja sääntöjä tuottavista toiminoista. Toisaalta toimintakonsepteilla tyydytetään yhteiskunnassa olevia tarpeita tuottamalla tuotoksia, jotka mahdollistavat tiettyjen muiden toimintojen toteuttamisen. (Virkkunen ym. 2010.)

Toiminnan kehityksen kannalta tärkeitä ovat muutokset, joiden yhteydessä muuttuneen kohteen representaatioita ja toiminnan välineitä uudistetaan niin, että toiminnan kohdetta voidaan tarkastella aiempaa laajemmissa yhteyksissä (Virkkunen & Pihlaja 2003). *Toimintakonseptin kehittäminen on tulevaa toimintatapaa määrittävän käsitteen ja käytännön toiminnan vastavuoroista kehittämistä* (Virkkunen ym. 2007). Seppänen ym. (2012) liittävät toimintakonseptin kehittämisessä kohdelähtöiseen toimintaan käsitteen asiakasymmärrys. Kohdelähtöinen asiakasymmärrys tarkoittaa asiakkaan kanssa toimivien osapuolten yhteistä tulkintaa ja ymmärrystä asiakkaan tilanteesta, jossa on tärkeää kiinnittää huomiota myös siihen, miten asiakas on itse mukana tiedon tuottamisessa. (Seppänen ym. 2012.) Konseptikehittäminen on pitkäjänteistä kehittämistoimintaa, joka toteutetaan analyysin, suunnittelun ja kokeilujen avulla. Sen tavoitteena on vallitsevan toiminnan ristiriitojen voittaminen ekspansiivisilla ratkaisuilla. (Virkkunen ym. 2007.)

Kehittävässä työntutkimuksessa toiminnan kehittäminen pohjautuu toiminnan historiallisen muutoksen tutkimiseen. Historiallisella näkökulmalla tuodaan esille toiminnassa vallitsevan käytännön ajattelu- ja toimintamalleihin vaikuttaneet läh-

tökohdat. Historiallisessa tutkimisessa analysoidaan sekä kohteessa tapahtunutta muutosta että toiminnan muutokseen vaikuttaneita välineitä ja teoreettisia ajatusmalleja. (Engeström 2001.) Toiminnan kehittäminen tapahtuu toiminnassa esiintyvien ristiriitojen kautta, jotka eivät ole yksittäisiä ratkaistavia ongelmia, vaan historiallisesti kumuloituneita rakenteellisia jännitteitä toimintajärjestelmän osatekijöiden välillä. Tällaiset ristiriidat aiheuttavat toimintaan häiriöitä, jotka voivat esiintyä esimerkiksi asiakastyytymättömyytenä, toiminnan sujumattomuutena tai työntekijöiden jaksamisongelmina. Häiriöt toimivat kuitenkin innovaatioina toiminnan muutokselle. (Engeström 2001, Huotari 2003, Koistinen 2007, Mäkitalo & Launis 2007)

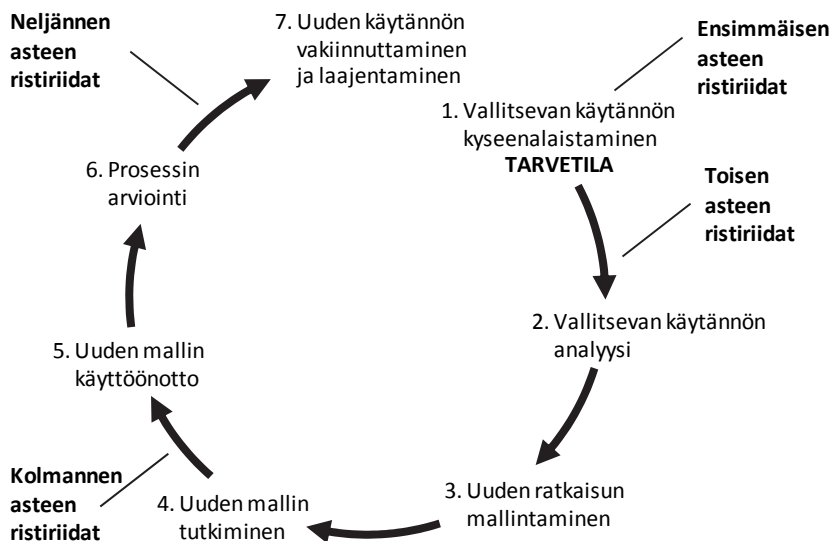
Kuntoutustoiminnassa käytettävien ajattelu- ja toimintamallien kehittäminen ja toimintajärjestelmän ristiriitojen ymmärtäminen edellyttää tietoa siitä, millaisten vaiheiden kautta nykyinen kuntoutustoiminta on muotoutunut. Olen tehnyt tässä tutkimuksessa toimintajärjestelmän osatekijöiden avulla kuntoutustoiminnan muutoksesta rinnakkain sekä kohde- että teorianhistoriallisen analyysin. Vaikka toimintajärjestelmä ja toimintakonsepti viittaavat tiettyyn paikalliseen toimintaan ja kuntoutustoiminta vaihtelee asiakkaan ja palveluprosessien mukaan, olen käyttänyt toimintajärjestelmämallia jäsentämään yleisellä tasolla kuntoutustoiminnan muutosta. Kuntoutustoiminta on kehittynyt integroituneena muuhun palvelujärjestelmään yhteiskunnan muutoksen myötä. Kuntoutustoiminnan kohteen muutos ja uudistunut kuntoutuksen paradigma ovat luoneet painetta välineiden ja toimintamallien uudistamiselle riippumatta kuntoutusmuodosta. Koulutus ja tutkimus ovat synnyttäneet tarvetta myös uudentilaisille työtehtäville ja ammattivaatimuksille. Koska ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa kuntoutuksen koulutusohjelmassa opiskelevat opiskelijat työskentelivät sosiaali- ja terveydenhuollossa sekä erityisopetuksen parissa, rajaan kuntoutustoimintaan liittyvän historiallisen analyysin koskemaan näitä osa-alueita. Toimintajärjestelmämallia on käytetty aikaisemminkin väitöskirjatöissä kuvaamaan laajempaa toiminnan kehitystä (Simoila 1994, Juntunen 2010).

Kohdehistoriallisessa analyysissäni tarkastelen kuntoutustoiminnan kehitystä kuntoutustoiminnan kohteen kehityksen ja yhteiskunnallisen tarpeen mukaan. Teorianhistoriallisessa analyysissä tarkastelen muutosta kuntoutustoiminnan välineissä, kuntoutustoimintaa ohjaavissa säännöissä ja työnjaossa. Analyysi sisältää kuntoutustoimintaa ohjaavien ajatus- ja toimintamallien ristiriitojen erittelyä. Tarkastelen myös kuntoutustoiminnan tekijöiden muutosta kuvaamalla kuntoutushenkilöstön koulutusta ja ammattien kehitystä. Historiallisella analyysillä pyrin tuottamaan näkemyksen kuntoutustoiminnassa kunakin ajanjaksona olleista käy-

tännöistä, jotka ovat luoneet perustan nykyiselle toiminnalle (Engeström 2002). Kuntoutustoiminnan historiallinen analyysi tuotti hypoteesin nykyisen kuntoutustoiminnan ristiriidoista ja lähikehityksestä. Tämä toimii opiskelijoiden kehittämissuhteiden tarkastelun pohjana.

2.1.4 Ekspansiivinen oppiminen toiminnan kehittämisen periaatteena

Tutkimuksessani on kysymys ylemmän ammattikorkeakoulututkintoa suorittavien opiskelijoiden työelämälähtöisestä oppimisesta. Kun oppimista tarkastellaan kehittävän työntutkimuksen oppimisenäkemyksen mukaan, työelämälähtöistä oppimista voidaan tarkastella ekspansiivisen oppimisen prosessina, jossa opiskelija, työyhteisön jäsenet ja opettaja yhdessä luovat työyhteisöön uusia tutkimukseen ja teoriaan pohjautuvia kuntoutuksen työ- ja toimintamalleja. Virkkusen ym. (1999) mukaan ekspansiivisessa oppimisessä työntekijät ratkaisevat toimintaan liittyviä ongelmia tulkitsemalla työn tarkoitusta, kohdetta ja tuotosta uudella tavalla, entistä laajemmissa yhteyksissä. Olennainen osa ekspansiivista oppimista on työn kohdetta koskevan, uuden laajemman käsitteen muodostaminen (Engeström 1987, Engeström 1999). Ekspansiivisessa oppimisessä yksilön ja toimintajärjestelmän oppiminen kietoutuvat yhteen työyhteisön jäsenten yhteisen toiminnan tutkimisen, analyysin, suunnittelun ja kokeilujen kautta (Engeström 2004, Engeström & Sannino 2010). Ekspansiivinen oppiminen etenee näiden oppimistekojen kautta moniaskelisenä kehänä eli oppimissyklinä (Engeström 2004,60). (Kuvio 3). Tämän kollektiivisen oppimisprosessin tavoitteena on koko toimintajärjestelmän laadullinen muutos (Engeström 2002).



Kuvio 3. Ekspansiivisen oppimisen sykli ja oppimisteot (soveltaen Engeström 1987, 189; 2004, 61).

Ekspansiivinen oppiminen etenee toimintajärjestelmän sisäisiä ristiriitoja ratkomalla (Engeström 2004). Ensimmäisen asteen ristiriidat ilmenevät toimintajärjestelmän sisäisen johdonmukaisuuden heikentyessä, kun joku työyhteisön jäsenistä *kyseenalaistaa olemassa olevaa käytäntöä*. Työyhteisön toiminta on vielä suhteellisen vakiintuneessa vaiheessa, vaikka toiminnassa esiintyy pieniä ongelmia ja epämääräistä tyytymättömyyttä. Toimintajärjestelmän tasolla kyseessä on kehitysvaihe, jossa ei vielä ole selvää suuntaa muutokselle (Engeström 2002, 89). Tätä vaihetta kutsutaan *tarvetilaksi*. Vaiheelle on tyypillistä työntekijöiden tehottoisuuden kokemus ja epämääräinen tyytymättömyys, joka voi kohdistua myös henkilöihin. Työyhteisö pyrkii korjaamaan häiriöitä ja pitämään toimintaa yllä väliaikaisesti helpotusta tuovilla ratkaisuilla. (Mäkitalo 2001.) Ristiriitojen kärjistyessä vanha toiminta ajautuu umpikujaan, jota kutsutaan *kaksoissidokseksi*. Engeström (2002) kuvaa tätä tilannetta elämykselliseksi vasteeksi toisen asteen ristiriidoille, jotka kärjistyvät muuttuneen osatekijän ja entiselleen jääneiden osatekijöiden välillä. Toimintaan osallistuvien työntekijöille tämä vaihe ilmenee tilanteina, joissa heiltä edellytetään samaan aikaan keskenään ristiriitaisia tekoja, eikä tilanteista ole tarjolla mielekästä ulospääsytietä. (Engeström 2002.) Muutos *vallitsevan käytännön analyysiin* alkaa yhteisellä kehittelyllä, joka edellyttää analyysia ja ristiriidan käsitteellistämistä. Analyysin avulla tunnistetaan toimintajärjestelmän

sisäiset ristiriidat ja löydetään uudet ratkaisut mahdollistava ensimmäinen idea eli ”ponnahduslauta”. Ekspansiivisen ratkaisun ydin on uusi käsitys työn kohteesta eli siitä, mitä tuotetaan ja miksi. (Engeström 2002.) *Uuden ratkaisun mallittaminen* tapahtuu hahmottamalla uusi toimintaperiaate ja kehittämällä sen toteuttamiseksi uusia välineitä. Uusia toimintatapoja haetaan kiinteässä yhteydessä käytännön toimintaan. Mallittamisen avulla osanottajat tulevat tietoisemmiksi yhteisestä jaetusta kohteesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä (Halonen ym. 2010, Sarja ym. 2012). Mallittamisessa tulee saada osanottajien ajattelu- ja toimintamallit yhteiseen tarkasteluun, vuoropuheluun ja yhteiseen arviointiin, mikä edellyttää avointa dialogia (Sarja ja Janhonen 2009, Huotari 2010). *Uuden mallin käyttöönotto* merkitsee uusien ideoiden ja välineiden vaiheittaista kokeilua, joka ei tapahdu vaivattomasti. Kolmannen asteen ristiriidat syntyvät uuden toimintatavan ja vanhan käytännön välisestä jännitteestä. *Prosessin arvioinnin ja uuden toimintatavan vakiinnuttamisen ja laajenemisen vaiheessa* uusia käytäntöjä noudatetaan systemaattisesti. Kun uusia toimintatapoja otetaan käyttöön, syntyy neljännen asteen ristiriitoja oman toiminnan ja siihen yhteydessä olevien muiden toimintojen välisissä yhteyksissä. (Engeström 2002.)

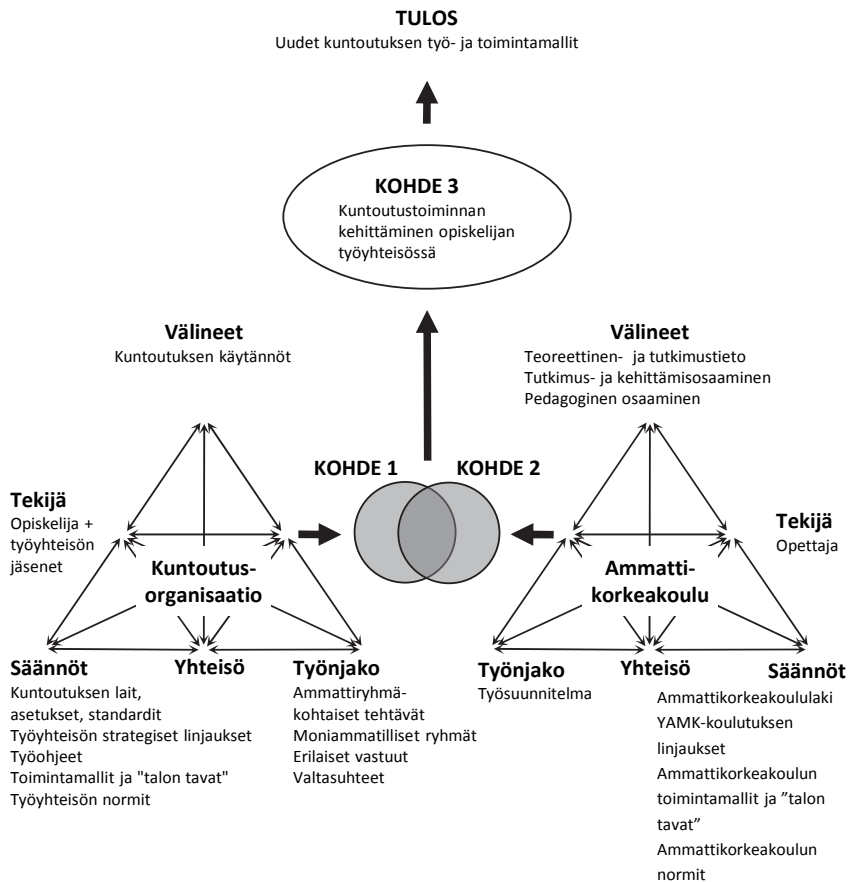
Ekspansiivinen oppiminen vie työyhteisön kehitystä eteenpäin, koska siinä työyhteisö oppii jotakin uutta ja se avaa kehitysmahdollisuuksia työyhteisön ja työntekijän vasta kehittymässä oleville valmiuksille ja taidoille (Pasanen ym. 2006). Engeström (1987) on laajentanut Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen yksilötasolta kollektiiviselle, yhteisölliselle tasolle ja määrittelee lähikehityksen vyöhykkeen ekspansiivisessa oppimisessa ihmisten jokapäiväisten toimintojen ristiriitojen ja niihin kehitettyjen, kollektiivisesti tuotettujen ratkaisujen väliksi (Engeström 2002, 2004). Lähikehityksen vyöhykkeen toteutumisen edellytys on nimenomaan työyhteisön yhteistoiminta sekä teoreettisten välineiden ja arkipäivän käytännön vuoropuhelu (Vygotsky 1978). Abstraktista konkreettiseen kohoaminen tarkoittaa kohteen olemuksen teoreettista tavoittamista hakemalla siihen toiminnan sisäisten ristiriitojen ratkaisun kautta uusia käytännön toimintamuotoja (Engeström 1999b, 382). Paavolan ja Hakkaraisen (2008) mukaan ekspansiivisen oppimisen malli edustaa ”trialogista” näkemystä oppimisesta ja ihmisen kognitiivisesta toiminnasta, joka on luonteenomaista innovatiivisille tietoyhteisöille.

2.2 Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistoiminta tutkimuskontekstina

Tämän tutkimuksen konteksti on erään ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kuntoutuksen koulutusohjelma, jossa 15 opiskelijaa aloitti opiskelun vuoden 2008 syksyllä. Opiskelijoilla oli sosiaali- tai terveydenhuollon ammattikorkeakoulututkinto ja vähintään kolmen vuoden työkokemus omalta alalta. Osa opiskelijoista oli julkisen sosiaali- ja terveydenhuollon ja osa yksityisten organisaatioiden palveluksessa. Opiskelijat tekivät kehittämistehtäviä sekä omaan työyhteisöön että alueellisiin kuntoutustoiminnan kehittämishankkeisiin. Tutkin kuntoutustyön kehittämistä tarkastelemalla kehittämistehtäviä, joita opiskelijat tekivät omissa työyhteisöissään. Tutkimusaineistoon kuuluvien opiskelijoiden organisaatioiden kuntoutustoiminta paikantui WHO:n (1969) jaottelun mukaan lääkinällisen, sosiaalisen ja kasvatuksellisen kuntoutuksen osa-alueisiin. Valitsin tutkimuksen lähestymistavaksi kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen, koska opiskelijoiden kehittämistehtävät edustivat tyypillisesti työtoiminnan kehittämistä, ja käsitykseni työn kehittamisestä perustuu yhteisessä toiminnassa oppimiseen. Tässä tutkimuksessa työtoiminnan kehittäminen tapahtui ammattikorkeakoulun ja opiskelijoiden työyhteisöjen välisessä yhteistoiminnassa.

Toiminnan teorian kolmas sukupolvi pyrkii jäsentämään toimintajärjestelmien välisiä dialogisia suhteita (Engeström 2002). Toimintajärjestelmien vuorovaikutusta voidaan kuvata toisiinsa kytkettyinä toimintajärjestelmien dynaamisina verkkoina, joista yksinkertaisin malli sisältää kaksi toimintajärjestelmää. Tässä tutkimuksessa opiskelijan työyhteisö ja ammattikorkeakoulu muodostivat yhteistoiminnassa (Engeströmin 2002, 2005) kuvaaman toimintajärjestelmäparin. Sekä opiskelijan työyhteisöllä että ammattikorkeakoululla oli oma kulttuuris-historiallisesti kehittynyt toiminta ja kohde. Ammattikorkeakoulun toiminnan kohteena oli opiskelijan oppiminen ja ammatillisen kasvun tukeminen sekä työelämän kehittäminen (Ammattikorkeakoululaki 2003/351). Kuntoutuksen kohteesta on olemassa erilaisia määritelmiä. Järvikosken ja Härkäpään (2004) määritelmän mukaan opiskelijan työyhteisön toiminnan kohteena oli yksilön terveyden ja toimintakyvyn, elämisen laadun ja elämänhallinnan parantaminen. Opiskelijan kehittämistehtävä mahdollisti osapuolten yhteistoiminnan ja loi pohjan arkityön ja uuden teoreettisen tiedon kohtaamiselle (Vygotsky 1978, Tuomi-Gröhn 2001, Tuomi-Gröhn & Engeström 2003.) Opiskelijaa voidaan kutsua *muutosagentiksi*, koska hän kyseenalaistaa olemassa olevia kuntoutuskäytäntöjä ja tuo esille omia

näkemyksiään uuden opitun teoria- ja tutkimustiedon valossa (Tuomi-Gröhn 2001, Konkola 2003). Sekä opiskelijan työyhteisö että ammattikorkeakoulu toi mukanaan kehittämiseen omat kulttuuris-historiallisesti muodostuneet välineet, säännöt ja työnjaon (Engeström 2005). Yhteiseen kehittämiseen osapuolet tarvitsivat uudella tavalla hahmotetun näkemyksen yhteisestä kehittämissä kohteesta (Huotari 2003), mikä vaikutti muiden rakennetekijöiden muuttumiseen (Tuomi-Gröhn 2001). Yhteistoiminnassa keskinäisissä suhteissa ammattikorkeakoululle ja opiskelijan työyhteisölle muotoutui yhteinen toiminnan kohde, jonka rakentumista kuvaan kuviossa 4.



Kuvio 4. Opiskelijan työyhteisön ja ammattikorkeakoulun yhteistoiminta (soveltaan Engeström 2002, 56).

Kuntoutustoiminnan kehittäminen tapahtui opiskelijan työyhteisössä, jossa tekijöinä olivat opiskelija ja hänen työyhteisönsä jäsenet. Yhteistoiminnan mahdollistajana ja yhteisenä välineenä oli opiskelijan kehittämistehtävä. Ammattikorkeakoulu toi yhteiseen kehittämiseen kuntoutuksen teoreettisen tiedon ja tutkimustiedon sekä kehittämis- ja tutkimustyöhön liittyvän osaamisen. Opiskelijan työyhteisö, jossa työskenteli monen eri tieteenalan kuntoutustyöntekijöitä, tarjosi työntekijöiden asiantuntemuksen ja käytännön työtavat. Yhteistoiminnassa osapuolten välineistä muodostui kollektiivisia kuntoutustoiminnan ideologioita, metodologioita ja konkreettisia operaatiotason välineitä. Kuntoutustoiminnan ideologioita välineitä olivat kuntoutustyötä ohjaavat käsitteelliset mallit ja teoriat, kuten kuntoutuksen paradigma. Toiminnan teorian oppimisenäkemyksen mukaan (Vygotsky 1978, Engeström 1999) on mahdollista, että osapuolet muodostivat teoreettisten välineiden avulla yhteisen näkemyksen kehittämisen kohteesta ja kehittämistarpeesta. Kuntoutuksen menetelmällisinä välineinä toimivat kuntoutustoimintaa säätelevät lait, asetukset ja standardit. Kuntoutuksen ideologiset ja menetelmälliset välineet muuttuivat yhteisessä kehittämisessä operaatiotason välineiksi, uusiksi työ- ja toimintatavoiksi.

Molemmassa toimintajärjestelmissä oli historiallisesti muotoutunut toimintakulttuuri, jonka mukaisesti yhteistoiminnassa painottuivat tietyt asiat. Opettajien työtä ohjasivat ammattikorkeakoululaki ja ammattikorkeakoulun strategiat, jotka linjasivat ja loivat toimintamallin esimerkiksi tutkimus-, kehitys- ja innovaatio-toiminnalle sekä aluekehitystyölle. Ylemmän ammattikorkeakoulun linjaukset tulivat valtakunnallisista linjauksista (www.arena.fi). Opettajien työtä ohjasivat ylemmälle ammattikorkeatutkinnolle asetetut tavoitteet, esimerkiksi kansallisen viitekehysluokituksen tasovaatimukset (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, OPM 2009). Opettajan työtä määrittivät myös opetusvelvollisuussäännöt, 1600 tunnin työsuunnitelma sekä opinnäytetyön ohjaamiseen resursoitu työmäärä. Opiskelijan oman työyhteisön sisäisinä sääntöinä toimivat organisaation strategiset linjaukset ja toimintamallit. Työyhteisön työnjakoa määrittivät ammattiryhmäkohtaiset työnjakoperiaatteet, erilaiset vastualueet, moniammatillinen yhteistyö ja työyhteisön valtasuhteet.

Työelämän muuttuessa yhteistyön tarve ja rajojen ylittäminen eri organisaatioiden välillä sekä organisaation sisällä eri ammattiryhmien välillä on lisääntynyt. Kerosuo & Toiviainen (2011) erottavat kahdenlaisia rajojen ylityksiä. Sosiaalispatiaalisilla rajojen ylityksillä laajennetaan tasoja, joilla tehdään yhteistyötä työpaikkatasolta verkostotasolle. Välineellis-kehityksellisillä rajanylityksillä otetaan käyttöön työyhteisön sisällä uusia käytäntöjä, menetelmiä ja välineitä. Tässä tut-

kimuksessa rajojen ylittämistä tapahtui opiskelijan työyhteisön ja ammattikorkeakoulun välillä sekä opiskelijan työyhteisössä eri ammattiryhmien välillä. Määrittellessään työn historiallisia kehitystyyppisiä Victor & Boynton (1998) puhuvat yhteiskehittelystä (co-configuration), jossa työhön liittyvä osaaminen on jatkuvaa tuotteen tai palvelun kehittämistä yhdessä asiakkaan kanssa. Yhteiskehittely seuraa työn organisoimisen tapojen kehityksessä aiemmin esiintyviä vaiheita: käsityötä, massatuotantoa, prosessien parantamista ja massaräätälöintiä. Työn uusimpana kehitystyyppinä yhteiskehittely on vasta alkamassa, ja sen piirteiden kuvaukset ovat alustavia ja hypoteettisia. Engeström (2004) on tutkimuksissaan rikastanut yhteiskehittelyn käsitettä nimittämällä sitä neuvottelevaksi solmutyöskentelyksi. Hänen mukaansa yhteiskehittelyssä on yleensä kyse usean eri tuottajan yhteisestä, moniaineksisesta tuote- tai palvelukokonaisuudesta, joka vaatii muuntuvia eri toimijoiden kytkentöjä ja uusia dialogisia työvälineitä. Yhteiskehittelyssä palvelun tai tuotteen tuottaminen ja uuden kehittäminen ovat sulautuneet yhteen. (Engeström 2004.) Aikaisempiin työtyyppien vaiheisiin verrattuna yhteiskehittelyn olennaisin piirre on aito kumppanuus ja vuoropuhelu asiakkaiden kanssa, jossa käytetään molempien osapuolten osaamista (Virkkunen & Ahonen 2007).

Kutsun tässä tutkimuksessa yhteistä kehittämistä yhteiskehittelyksi, mutta en tarkoita sillä Victor & Boyntonin tarkoittamaa tuotteen kehittämistä, vaan kuntoutustoiminnan kehittämistä, jota tapahtui opiskelijoiden työyhteisöissä ammattikorkeakoulun ja työyhteisöjen yhteistoiminnassa. Tarkastelen viidessä eri työyhteisössä tapahtunutta uuden oppimista ja luomista, johon eri osapuolet tarvitsivat uusia oppimisen välineitä. Ahosen (2008) mukaan muuttuvassa työelämässä muuttuvaa kohdetta ei voi enää hallita entisillä oppimiskäytännöillä. Keskeinen tekijä oppimisen uudistamisessa on työntekijöiden rohkaiseminen etsivään oppimiseen, yhteiseen käsitteenmuodostukseen ja yhteisen kohteen käsittelemiseen kautta toimintatapojen kehittämiseen. Voidaan olettaa, että opiskelijat toivat kuntoutuksen ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa saamiaan teoreettisia ja käsitteellisiä välineitä kuntoutuksen muutoksen tarkasteluun ja oman kehittämistehtävän toteuttamiseen. Uusien välineiden avulla opiskelijoiden työyhteisön jäsenet saattoivat jäsentää kuntoutustoiminnan muutoksen syytä, tulevaisuuden haasteita ja uuden toimintamallin rakentamista. Yhteinen kehittäminen vaati niin opiskelijalta kuin muiltakin työntekijöiltä entistä yhteisöllisempää osaamista. Kun osapuolten yhteisen tarkastelun kohteena on yhteinen toiminta ja sen kohde, huomio suuntautuu siihen, minkälaisiin tarpeisiin toiminnalla pyritään vastaamaan ja miten toiminnan kohteena olevia ilmiöitä ja prosesseja voidaan ymmärtää ja hallita (Virkkunen & Ahonen 2007). Rajoja ylittävässä työelämälähtöisessä oppimisessa

oli kysymys opettajan ja työelämän yhteistyössä syntyneestä kollektiivisesta asiantuntijuudesta.

Työtoiminnan tutkiminen kehittävän työntutkimuksen otteella merkitsee monen tason analyysija ja erilaisten tutkimusmenetelmien käyttöä. Kehittävässä työntutkimuksessa tutkija on velvollinen luomaan uusia välineitä työn tutkimiseen sekä opastamaan työntekijöitä niiden käyttämiseen ja kehittämiseen. (Engeström 2002.) Tässä tutkimuksessa en ole itse tehnyt kehittämisinterventiota, joten rajaudun käyttämään kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa aineiston keruun, analyysin ja tulosten pohdinnan teoreettisina jäsentäjinä. Olen yhdistänyt tutkimuksessa toiminnan teoriaa ja sisällönanalyysiä.

Ennen kuin siirryn tutkimuksen empiiriseen osaan, kuvaan kuntoutustoiminnassa ja työelämälähtöisessä oppimisessa tapahtuneita muutoksia tekemilläni kehityshistoriallisilla analyyseillä. Kuntoutustoiminnan historiallinen analyysi auttaa ymmärtämään nykyisen kuntoutustoiminnan lähtökohtia ja tämän hetkisiä kehittämisen tarpeita. Työelämälähtöisen oppimisen historiallinen analyysi valottaa ammattikorkeakoulun ja työelämän välisen yhteistyön kehittymistä ja sen vaikutusta työelämälähtöisen oppimisen toteuttamiseen.

Vaihe II

Teoriahistoriallinen analyysi

3 Muuttuva kuntoutustoiminta

Kuntoutus-käsitettä voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta. Kuntoutuksella voidaan tarkoittaa 1) kuntoutujan yksilöllistä prosessia ja kuntoutukseen liittyvää toimenpideketju, tai se voidaan nähdä 2) monialaisena ja toimenpiteiden kokonaisuutena. Kolmanneksi kuntoutusta voidaan tarkastella 3) yhteiskunnallisten sopimusten ja säästösten määrittelemänä toimintajärjestelmänä. (Järvikoski & Härkäpää 2011.) Kuntoutuksen yhteiskunnallinen tavoite on läpi vuosikymmenien ollut turvata riittävä työkuuntoinen työvoima ja ylläpitää väestön toimintakykyä ja sosiaalista selviytymistä, ja tällä tavoin vähentää erilaisia hoito-, huolto- ja sosiaaliturvakustannuksia (Järvikoski & Härkäpää 2004). Yksilön näkökulmasta kuntoutuksella pyritään parantamaan terveyttä ja toimintakykyä, elämisen laatua ja elämänhallintaa (Järvikoski 1996).

Tarkastelen kuntoutuksen kehityshistoriallisessa analyysissäni kuntoutusta yhteiskunnallisena toimintakonseptina. Toiminnan teoriaan perustuen käytän kuntoutuksessa käsitettä kuntoutustoiminta. Historiallisissa kuvauksissa käytän myös käsitettä kuntoutus alkuperäisistä lähteistä otetuissa tiedoissa. Kuntoutuksen toimintakonseptilla tarkoitan sitä, miten kuntoutustoiminta on historiallisesti rakentunut, miten se tällä hetkellä toimii ja miten se tulevaisuudessa kehittyy (Virkkunen ym. 2010, 38). Koska tutkimukseeni osallistuvat opiskelijat työskentelivät sosiaali- ja terveydenhuollon sekä erityisopetuksen parissa, olen rajannut analyysin koskemaan näitä osa-alueita. WHO:n (1969) määritelmän mukaan analyysini rajautuu lääkinällisen, sosiaalisen ja kasvatuksellisen kuntoutuksen osa-alueisiin.

Kehityshistoriallisessa analyysissä kuvaan kuntoutustoiminnan muutosta Engeströmin (1987) toimintajärjestelmän osatekijöiden avulla yhdistämällä kohde- ja teorianhistoriallisen analyysin. Kohdehistoriallinen analyysi sisältää kuntoutustoiminnan kehityksen tarkastelua kuntoutustoiminnan kohteen ja tavoitteen kehityksen näkökulmasta. Kuvaan sitä, millaisia haasteita yhteiskunnalliset muutokset ovat kunakin ajanjaksona asettaneet kuntoutustoiminnan kohteen kanssa työskentelemiselle. Teorianhistoriallisessa analyysissä kuvaan kuntoutustoiminnan teki-
jöissä tapahtuvaa muutosta tarkastelemalla kuntoutustyössä toimivien ammattiryhmiä ja niiden koulutuksen kehittymistä. Koska kuntoutustyössä työskentelee hyvin monen eri tieteenalan ja eri ammattiryhmien edustajia, tarkasteluni koskee vain pientä osaa kuntoutustyössä työskentelevistä ammattiryhmistä. Kuntoutustoiminnassa käytettävien välineiden analyysissä tarkastelen kuntoutustoiminnan ideologisia välineitä, joista merkittävin on kuntoutuksen paradigma. Operaatiota-
son välineinä tulevat esille esimerkiksi kuntoutustyössä käytettävät tilat ja mene-

telmät. Kuntoutustoimintaa määrittelevinä sääntöinä tuon esille kuntoutuksen lainsäädäntöä, sosiaali- ja terveysministeriön suosituksia ja Kansaneläkelaitoksen ohjeistusta. Koska kuntoutuksen käsite on laaja ja kuntoutustoiminta koostuu monenlaisista eri kuntoutusmuodoista, kuvaukseni kuntoutustoiminnan muutoksesta on yleisluontoinen. Muutoksen kuvaukseen olen poiminut vain pienen murto-osan ajanjaksona tapahtuneista asioista. Kuntoutuksesta on tehty aikaisemmin useita muutoksen kuvauksia, joista oman kuvaukseni pohjana ovat Järvikosken (1984), Niemen (1987), Karjalaisen (1993) ja Ylisassin (2009) historialliset kuvaukset.

Tekemässäni analyysissä erotan kuntoutustoiminnassa kaksi kehitysvaihetta: 1) kuntoutustoiminnan palvelujärjestelmän kehittymisen vaiheen ja 2) asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan kehittämisen vaiheen. Olen jakanut nämä kehitysvaiheet kehityskausiin, joissa kuvaan tarkemmin muutoksia kuntoutustoiminnan osatekijöissä. Kuvaan luvussa 3.1 kuntoutustoiminnan palvelujärjestelmän kehittymisen vaiheessa kuntoutuksen palvelutoiminnan kehittymistä auttamistoiminnasta kohti ihmiskeskeistä palvelutoimintaa. Kuvaan luvussa 3.2 asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan kehittämistä: miten kuntoutustoiminnan kokonaispalvelun tarpeen viriämisestä on edetty tämän päivän kuntoutustoimintaan ja siinä esiintyviin kehittämistarpeisiin. Lopuksi luvussa 3.3 rakennan hypoteesin tämän päivän kuntoutustoiminnan jännitteistä.

3.1 Kuntoutustoiminnan palvelujärjestelmän kehittymisen vaihe (1880–1990)

Tarkastelen tässä luvussa, miten kuntoutustoiminta kehittyi auttamistoiminnasta koko yhteiskuntaa koskevaksi palveluksi. Yhteiskunnallinen kehitys muutti kuntoutustoiminnan kohdetta, mikä vaikutti kuntoutusjärjestelmän kehittymiseen. Merkittäviä kuntoutuksen toiminnan muotoutumiselle ovat olleet molemmat maailmansodat, jotka ovat antaneet leimansa kuntoutuksen kohteen ja menetelmien kehittymiselle (Järvikoski 1984, Niemi 1987). Sotien jälkeen merkittävä yhteiskunnallinen muutos Suomessa on ollut elinkeinorakenteen muutos maatalousyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi. Lisäksi 1960- ja 1970-luvuilla tapahtunut rakennemuutos ja sitä seuranneet nopea työkyvyttömyyseläkkeelle siirtyminen, työllisyystilanteen äkillinen heikentyminen ja suuri muuttoliike ulkomaille työn perässä ovat vaikuttaneet kuntoutustarpeen määrään ja laatuun sekä kuntoutuksen luonteeseen.

Olen jakanut tämän vaiheen kolmeen kauteen kuntoutustoiminnan kohteen ja tavoitteen muutosten mukaan. Luvussa 3.1.1 tarkastelen kuntoutustoiminnan ke-

hittymistä auttamistoiminnasta osaksi yhteiskunnan vastuuta. Sen jälkeen seurasi kuntoutustoiminnan yhteiskunnallinen integraatiokehitys muuhun palvelujärjestelmään (luku 3.1.2), ja loppuvaiheessa kehitettiin kaikkia kansalaisia koskevaa ihmiskeskeistä palvelutoimintaa (luku 3.1.3).

3.1.1 Auttamistoiminnasta yhteiskunnan vastuun heräämiseen (1880–1945)

Raajarikkoiset, köyhät ja sotavammaiset kuntoutustoiminnan kohteena

1880-luvulla ratkaistiin ne periaatteet, tavoitteet ja menetelmät, joille seuraavien vuosikymmenten kuntoutuksen kehitys rakentui (Niemi 1987). Kuntoutustoiminta oli tuolloin etupäässä ensiapuluonteista vammaisten ja raajarikkoisten auttamistyötä. Huolenpito köyhistä ja sairaista oli suurelta osin sukulaisten, hyväosaisten henkilöiden ja yhteisön vastuulla, mutta yksittäisten henkilöiden ohella suuri merkitys oli myös erilaisilla hyväntekeväisyysyhdistyksillä ja vapaaehtoisilla järjestöillä. Kuntoutustoiminta kohdistui aluksi aistivammaisiin ja lapsiin, ja auttamistyötä leimasi uskonnollisuus ja kristinuskoon pohjautuva lähimmäisen rakkaus ja humanismi. (Järvikoski 1984.) Raitasaloon (1970) mukaan kuntoutuksen tavoitteena oli sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin lisäksi saada aikaan myös hengellistä hyvinvointia uskonnollisen maailmankatsomuksen avulla. Vuosisadan vaihteessa syntyi erilaisia poliittisia, kristillisiä ja aatteellisia järjestöjä erityisesti lastensuojelun ja vammaishuollon alueille. Tällaisia olivat muun muassa Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja Koteja Kodittomille Lapsille -järjestöt. (Aaltonen & Ruuskanen 1994.) Köyhäinaputoimiin liittyvän auttamistyön lisäksi alettiin vähitellen järjestää myös yleissivistävää koulutusta (Raitasalo 1970, Harjula 1992, Järvikoski 1984).

Vuonna 1892 tuli voimaan ensimmäinen aistivallisuusopetusta koskeva asetusta, joka vaikutti aistivammaiskoulutuksen asemaan, selkeyttämällä sekä koulujen ja opettajien asemaa ja yhtenäistämällä opetussisältöjä. (Tuunainen & Nevala 1989, 31). Fyysisesti vajaakuntoisten eli vammautuneiden ja raajarikkoisten opetus oli vähäistä ennen oppivelvollisuuslain voimaantuloa, vaikka ensimmäinen raajarikkoisten työkoulu aloitti toimintansa jo vuonna 1890 Helsingissä. Vuonna 1891 perustettiin invalidien koulutukseen tähdännyt yhdistys, Oulun raajarikkoisten lastenkoti ry. Myös opetusta hidastaville ja häiritseville lapsille oli perustettu apukouluja Suomen suuriin kaupunkeihin jo ennen oppivelvollisuuslain voimaantu-

loa. Ensimmäinen varsinainen apukoulu perustettiin vuonna 1901 ja oppivelvollisuuslaki tuli voimaan vuonna 1921 Suomen suurimmissa kaupungeissa. Ensimmäinen pelkästään lasten ja nuorten mielenterveystyöhön paneutunut koulu perustettiin maahamme vuonna 1925 Mannerheimin Lastensuojeluliiton toimesta. Alan kehityksen alkuvaihe sijoittui maailmansotien väliin. Toiminnan vakiinnuttamista hidastivat asenteet, talousvaikeudet ja tiedon puute. Kokonaisuutena erityiskasvatus painottui huoltosektoriin. (Tuunainen & Nevala 1989.)

Ensimmäinen maailmansota käynnisti varsinaisen kuntoutustoiminnan ja vauhditti yhteiskunnan vastuuta vammaisasiaan hoidossa. Työvoima haluttiin turvata kuntouttamalla sotavammaisia takaisin työelämään ja isänmaallisiin arvoihin pohjautuen sodan aiheuttamat haitat haluttiin korjata kollektiivisin toimenpitein. (Raitasalo 1970, Järvikoski 1984.) Vammaisuuskyseminen nähtiin yhteiskunnan tehtävänä ja valtion hoidettavana asiana, joten sen hoitaminen ei voinut perustua ainoastaan hyväntekeväisyyteen. Yksilö tarvitsi apua kuntoutumiseen, mutta toisaalta korostettiin myös vammaisten kansalaisten oman näkökulman merkitystä, yksilön omatoimisuutta ja omaa vastuuta. (Niemi 1969.) Ensimmäisen maailmansodan jälkeen luotiin useassa maassa Euroopassa ja Yhdysvalloissa muutaman vuoden kuluessa lainsäädäntöön perustuva tai vapaaehtoinen järjestelmä sotaveteraanien kuntoutusta ja työhön paluuta varten (Järvikoski 1984, 8–9). Vuosisadan vaihdetta ja sen jälkeistä aikaa voidaan pitää yhteiskunnan vastuun heräämisen kautena. 1930-luvulla muodostunut käsitys yhteiskunnan vastuusta vammaisasiassa vaikutti kuntoutustoiminnan kehitykseen myöhemminkin. Vammaisten hoito ja kuntoutus alkoi kehittyä sosiaalipoliittisen kehitystyön kautta. Lakien edellyttämän toiminnan ja hyväntekeväisyysjärjestöjen rinnalle nousivat myös vammaisten omat järjestöt. (Järvikoski 1984, Niemi 1987.)

Kuntoutustyötä tekevät ammattiryhmät lisääntyvät ja työnjako kehittyy

Kuntoutustyö oli 1800-luvun lopulla vielä pitkälti yksityisten henkilöiden varassa, mutta vuosisadan vaihteen jälkeen käynnistyivät ja kehittyivät sekä sosiaali- ja terveydenhuollon että opetuspuolen koulutukset. Sosiaalihuollon vanhimmat ammatit liittyivät lastenkasvatukseen. Vuonna 1888 alkoi lastenhoitajakoulutus ja muutama vuosi myöhemmin lastentarhaopettajakoulutus. 1880-luvulla alkoi Suomessa köyhäinhoidon uudistusvaihe, jonka näkyvimpänä piirteenä oli kunnalliskotien (vaivaistalojen) perustaminen. Vuonna 1896 järjestettiin Jyväskylässä kymmenen päivää kestänyt vaivaistalojen johtajien kokous eli oppijakso, mitä on pidetty ensimmäisenä askeleena alan henkilöstön koulutuksen aloittamiselle.

Kunnalliskodin johtajan tutkinto käynnistettiin vuonna 1921 ja vuonna 1918 lastenkotien johtajattarien koulutus. Lastensuojelutyöhön perustettiin vuonna 1925 lastensuojelututkinto, joka valmisti kunnallisia lastenvalvojia, muita lastensuojeluvirkailijoita ja järjestöjen toimihenkilöitä. Vuonna 1942 aloitettiin sosiaalihuoltajakoulutus, mikä merkitsi sosiaalityöntekijäkunnan laaja-alaisen ja säännöllisen ammatillisen koulutuksen alkua Suomessa aikaisemmin vähäisen, tilapäisen tai tiettyyn tehtävään tähtäävän koulutuksen jälkeen. Vuonna 1945 aloitettiin sosiaalihuoltajatutkinto Helsingin sairaanhoitajaopistossa. Mannerheimin Lastensuojeluliitto aloitti kodinhoitajien kouluttamisen 1930-luvun alussa ja Väestöliitto kotisairaskoulutuksen vuonna 1945. (Aaltonen & Ruuskanen 1994.)

Järvinen (2001) kuvaa terveystalouden koulutuksen rakennemuutosta 1900-luvun alkupuolella. Terveystalouden koulutuksen kehittyminen alkoi apuhenkilöstön koulutuksesta. Sairaanhoitajilla oli pätevyys moniin sellaisiin tehtäviin, joita varten alettiin perustaa omia ammattiryhmiä. Vuonna 1904 käynnistyivät ensimmäiset mielisairaanhoitajien kurssit, jota seurasi seuraavalla vuosikymmenellä koulutuksen vakiintuminen. Sota-aikana käynnistyivät apuhoitajien kurssit, ja sotien jälkeen varsinainen apuhoitajakoulutus. (Järvinen 2001.) Varsinainen sairaus- eli lääkitysvoimistelijakoulutus alkoi vuonna 1945 Invalidisäätiön toimesta. Sitä ennen oli ollut jo sairausvoimistelun koulutusta yliopiston voimisteluopettajien koulutuksessa, koska maassa oltiin huolestuneita nuorison heikosta terveydentilasta. Vuonna 1929 lääkitysvoimistelu erotettiin omaksi kaksivuotiseksi opintolinjaksi. Koulutusta jatkettiin aina vuoteen 1942 Helsingin yliopiston voimistelulaitoksen lääkitysvoimisteluosaston lakkauttamiseen saakka. (Talvitie 1991, Järvinen 2001.)

Toimintaterapeutin ammatti, jonka juuret ovat psykiatriassa, syntyi 1900-luvun alussa Yhdysvalloissa (Abbott ym. 2001). Siellä toimintaterapiasta kehittyi sekä fyysisen että psyykkisen kuntoutuksen väline jo ennen toista maailmansotaa. Vaikka Suomessa toimintaterapeuttien koulutus alkoi vasta 1970-luvulla Helsingin sairaanhoito-oppilaitoksessa, lääkärit ja opintomatkalaiset toivat mukanaan maahan tietoa toimintaterapeutin ammatista, työn tavoitteista ja menetelmistä jo paljon aikaisemmin. Työn ja toiminnan myönteinen vaikutus oli huomattu meilläkin, joten toiminnallisia menetelmiä alettiin käyttää esimerkiksi sodassa vammautuneiden hoidossa. Toiminnalliset menetelmät olivat silloin pääasiassa käsitöitä ja askartelua, joita ohjasivat alkuun sairaan- ja mielisairaanhoitajat. Toimintaterapia nähtiin alusta alkaen olevan osa hoitoa ja kuntoutusta, ja toimintaterapeutin katsottiin kuuluvan terveydenhuoltohenkilöstöön. (Hautala 2002.)

Erityiskasvatuksen ja -opetuksen määrät lisääntyivät ja muodot monipuolistuivat jo vuosisadan alkupuolella, mutta kehittyivät erityisesti sotavuosien jälkeen. Erityisopetusta annettiin muun muassa lukemis-, kirjoittamis- ja puhehäiriöisille lapsille. Erityiskasvatuksessa painottui invalidien ja vammaisten huolto aina 1950-luvun alkupuolelle saakka. Erityiskasvatus sai tunnustuksen, kun vuonna 1948 perustettiin Jyväskylän kasvatusopilliseen korkeakouluun suojelu- ja parantamiskasvatusopin professorin virka. Kuitenkin vasta kymmenisen vuotta myöhemmin alkoi erityiskasvatuksen opettajien koulutus. (Tuunainen & Nevala 1989.)

3.1.2 Kuntoutustoiminta integroituu muuhun palvelujärjestelmään (1945–1965)

Sotainvalidit, vammaiset ja erityissairautta sairastavat henkilöt kuntoutustoiminnan kohteena

Toinen maailmansota muutti täysin kuntoutustoiminnan kehitystarpeet ja edellytykset. Sotien jälkeiset vuodet ja yhteiskunnan jälleenrakentaminen asettivat vakavia velvoitteita sosiaalipolitiikalle, jossa painopisteenä oli työvoimapolitiikka. Sosiaalipolitiikan laajeneminen näkyi myös sosiaalihuollon alalla. (Waris 1980, Mattila 2011.) Yhteiskunnan uudelleen rakentaminen oli ratkaiseva askel kuntoutuksen laajenemiselle, koska kuntoutuksen tavoitteena oli saada sodassa vammautuneet henkilöt takaisin työelämään. Kuntoutus oli myötätulessa, koska ”jokaista kättä tarvittiin”, kuten silloinen sanonta kuului. (Niemi 1987.) Suomalaiseen kuntoutustoimintaan merkittävän laajennuksen toi vuonna 1947 säädetty invalidihuoltolaki, jonka tarkoituksena oli alun perin puhtaasti ammatillisen kuntoutuksen edistäminen, mutta myöhemmin lain piiriin kuuluneet kohderyhmät lisääntyivät. (Puumalainen 2008.) 1950-luvulla kuntoutustarve laajeni sotainvalidien ohella myös siviili-invalideihin ja tiettyihin erityissairauksiin. Kuntoutusta tarvitsevien määrä oli suuri, sillä terveydenhuoltoa kuormittivat erityisesti sydän- ja verisuonitaudit, reuma, mielenterveyden häiriöt ja tuberkuloosi. (Eskelinen 1995.)

1950-luvulla alkoi näkyä yhteiskunnallinen muutos ja kaupungistuminen. Vuosikymmenen lopulla sosiaalipolitiikan suurena ongelmana oli työnsaannin epävarmuus ja siitä johtuva sosiaalinen turvattomuus. (Waris 1980.) Merkkejä kuntoutustoiminnan integraatioprosessista ilmaantui, kun lakiuudistuksilla rakennettiin vähitellen yhteiskunnan sosiaalista infrastruktuuria. Vuosikymmenten vaihteen voidaankin katsoa olevan tärkeä taitekohta kuntoutuksen kehityksessä.

(Niemi 1992.) Myös muita perusrakenteita kehitettiin, kuten keskussairaalarverkostoa (Eräsaari 1978, Niemi 1987). Muita 1950-luvun kuntoutustoimintaan liittyviä toimenpiteitä olivat muun muassa kuntoutustutkimuksen alkaminen Työterveyslaitoksessa ja Invalidisäätiössä sekä kansaneläkelakiin (1956) sisällytetyt kuntoutussäädökset (Eskelinen 1995, Puumalainen 2008). Invalidihuollon kukoistuskauti oli 1950-luvun loppupuolella ja 1960-luvun puolivälissä. Invalidihuoltolain sisältö oli laaja-alainen käsittäen koulutuksen, työnteon ja toimeentulon. (Järvikoski 1984).

Kuntoutustoiminnan henkilöstö integraatiokehityksen käynnistyessä

Eskelisen (1995) mukaan 1940-luvun lopulla ja 1950-luvun alussa kuntoutuksen kannalta oli merkittävää, että kuntoutustyön toteuttamiseen ja arviointiin tuli mukaan laaja-alainen, monia eri aloja edustavien ammattihenkilöiden yhteistyö. Kuntoutushenkilökuntaa oli kuitenkin aluksi vähän. Lääkäreitä oli niukasti, ja sairastavoimistelijoita ja hierojia oli muutamia. Lääkintävoimistelijoiden määrä alkoi lisääntyä vuonna 1945 aloitetun lääkintävoimistelijakoulutuksen jälkeen, mutta psykologit ja sosiaalityöntekijät olivat tuolloin vielä harvinaisia. 1950-luvulla kuntoutustoiminnan keskeisiin tehtäviin ei tullut paljon uusia ihmisiä, vaikka terveydenhuollon voimistuminen alkoi kasvattaa terveydenhuollon ammattilaisten määrää. (Eskelinen 1995.) Terveydenhuoltoon tuli myös uusia ammattiryhmiä, joille perustettiin omia kursseja ja kouluja. 1950- ja 1960-luvuilla terveysalan opilaitosverkosto laajentui voimakkaasti. (Järvinen 2001.) 1960-luvulla alkoi fysioterapia kehittyä voimakkaasti vahvistaen asemaansa potilaan hoidossa. Kuntoutuksen tarpeen korostamisen ja suurten keskussairaalahankkeiden vuoksi lääkintävoimistelijoita lisättiin ja fysioterapia vakiinnutti asemaansa. (Talvitie 1991, Noronen 2008.) 1960-luvulla kuntoutushenkilöstöön tulivat mukaan myös kuntoutusneuvojat ja -ohjaajat (Hautala 2002). Lääkintävoimistelijoiden apu työvoimaksi alettiin kouluttaa kuntohoitajia vuonna 1972 (Löfman 1993).

Kuntoutustoiminnan välineet ja säännöt integraatiokehityksessä

Invalidihuoltolain mukainen sotainvalidien kuntoutus antoi seuraaville vuosikymmenille sekä kuntoutuksen menetelmälliset välineet että leiman kuntoutuksen kohderyhmälle. Kuntoutustoiminta oli korjaavaa ja palauttavaa toimintaa, joka koski äkillistä sairautta sairastavia tai fyysisesti vammautuneita henkilöitä. (Puumalainen 2008.) Taustalla oli biolääketieteellinen sairauskäsitys ja kliininen toi-

mintamalli, jonka mukaan kuntoutujan vajaakuntoisuuden syiden katsottiin johtuvan yksilöstä. Kliinisen mallin mukaan kuntoutus määriteltiin sairauden tai vammän aiheuttamaksi työ- ja toimintakyvyn menetystä korjaavaksi toiminnaksi. (Järvikoski 1994.) Invalidihuoltolaki oli laajan sisältönsä vuoksi kansainvälisestikin korkeatasoinen (Kallio 1995). Järvikoski (1984) nimittää ajanjaksoa toisesta maailmansodasta 1950-luvun jälkipuoliskolle kuntoutuksen kiteytymisen vaiheeksi, jolloin kuntoutustoiminnan periaatteet, tavoitteet ja toimintamuodot luotiin yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Ideologisen kehitystyön tuloksena syntyi sekä lainsäädännöllisiä uudistuksia että periaatteellisia suosituksia ja kannanottoja. Kuntoutukseen ja vammaishuoltoon avautui uusi näkökulma. Kuntoutukseen vakiintui varsin nopeasti jälkihoidollinen luonne preventiivisen terveydenhuollon ja varsinaisen sairaanhoidon rinnalle. (Järvikoski 1984, Järvikoski & Härkäpää 2003.) Kansaneläkelaitoksen varsinaiseen kuntoutuksen toteutukseen päästiin vasta 1950-luvulla. Kansaneläkelaitoksen tehtäväksi tuli auttaa invalidihuoltolain piiriin kuulumattomia kansalaisia, jotka eivät saaneet apua yleisestä sairaanhoidosta. (Haavikko 1988.)

Lääke- ja sosiaalitieteiden kehittyminen edesauttoi kuntoutuksen kehittämistä (Järvikoski 1984). Merkittävää kuntoutustoiminnan kehittymisen kannalta oli myös 1950-luvulla kansainvälisten yhteyksien luominen ja liittyminen tiiviimmin kansainvälisiin alan järjestöihin (Niemi 1987, Eskelinen 1995). Invalidihuoltolain lisäksi tällä ajanjaksolla säädettiin useita kuntoutuksen kannalta merkittäviä lakeja, kuten esimerkiksi kansaneläkelain uudistus 1957, sairausvakuutuslaki 1963 ja tapaturma- ja liikennevakuutuslait 1963 (Puumalainen 2008). Kansainvälisen työjärjestön (ILO 1955) suositus ammatillisesta kuntoutuksesta edisti vammaisten asemaa työmarkkinoilla. Maamme itsenäistymisen jälkeen sairaalapaikkojen määrä kasvoi merkittävästi tuberkuloosiparantoloiden ja piirimielisairaaloiden rakentamisen myötä. Kunnansairaalaverkoston rakentaminen, joka kesti yli 30 vuotta, aloitettiin 1950-luvulla. (Eskelinen 1992.) Kylpylöitä ja kuntoutuslaitoksia rakennettiin eri puolille maata Raha-automaattiyhdistyksen tuella. Kuntoutuslaitosten määrä kasvoi niin, että 1950-luvun loppuun mennessä oli yli 40 yksityistä ja julkisen tahon omistamaa laitosta tai sairaalaa, jotka antoivat invalidihuoltolain mukaista hoitoa. Tällaisia laitoksia olivat esimerkiksi Käpylän kuntouttamislaitos, Lastenlinna, Jyväskylän invalidisairaala ja Porin yleinen sairaala. (Eskelinen 1995, 29.) Sotainvalidien Veljesliitto vastasi pitkään sotainvalidien hoitoon ja huoltoon perustettujen laitosten ylläpidosta (Ihalainen & Rissanen 2009).

Erityiskasvatuksen painopistealue oli vielä 1950-luvulla huoltosektorilla, koska sodan aiheuttamien vahinkojen korjaaminen oli keskeistä fyysisellä ja hen-

kisellä puolella. 1960-luvulla erityiskasvatuksen painopiste kuitenkin muuttui, kun invalidihuoltolain ja sitä täydentävien asetusten mukaan koulutus luettiin yhdeksi tärkeäksi kuntoutusmuodoksi. Kasvatusneuvonta- ja mielenterveyspalvelut tehostuivat koko maassa, ja lastensuojelupuolella omaksuttiin uusi avohoitopainotteisempi toimintalinja. Lasten ja nuorten palveluissa pyrittiin yhä enemmän ottamaan huomioon perheen kokonaistilanne ja lasten ja nuorten kasvuolosuhteet. Erityiskasvatuksessa opetusmuodot monipuolistuivat ja oppilasmäärät lisääntyivät. (Tuunainen & Nevala 1989.)

3.1.3 Ihmiskeskeinen palvelutoiminta kehittyi yhteiskunnan voimavaroilla (1965–1990)

Yhteiskunnallisen rakennemuutoksen vaikutus kuntoutustoiminnan kohteeseen ja tavoitteisiin

1960-luvulla tapahtui taloudellisia, väestöllisiä ja poliittisia muutoksia sekä ideologinen murros. Vaikka koko sodanjälkeinen aika oli teollistumisen nopeaa kasvuvaihetta, erityisesti 1960-luvun lopulla ja 1970-luvulla yhteiskunta muuttui nopeammin kuin koskaan aikaisemmin. (Niemi 1987.) Suomen sosiaalipolitiikassa korostuivat sosiaaliturvan laajentaminen, asuntopolitiikka ja työttömyyden ehkäiseminen. Lisäksi haluttiin aikaisempaa suunnitelmallisempaa sosiaalipolitiikkaa. (Waris 1980.) 1960-luvun alkupuolella kuntoutuksessa alkoi uusi nousu- ja kehitysvaihe, kun sen toimintaa alettiin perustella yksilön auttamisen rinnalla yleisellä yhteiskuntapoliittisella tavoitteella. Kuntoutus nähtiin välttämättömänä terveydenhuollon, sosiaalivakuutuksen ja työvoimapolitiikan täydennyksenä. (Niemi 1969.) Työttömyyseläkkeiden määrän kasvu ja kasvava työttömyys olivat kuntoutuksen kannalta olennaisia tekijöitä. Kuntoutuksen tavoitteeksi tuli estää myös työssä olevien työntekijöiden pako pois työmarkkinoilta. (Järvikoski 1984.)

1970-luvulla väestön asumistaso nousi, peruskoulujärjestelmä alkoi ja sairastuvuuden kirjo muuttui. Sydän- ja verenkiertoelinten sairauksien ohella työkyvyttömyyttä aiheuttivat lisääntyvässä määrin myös tuki- ja liikuntaelinsairaudet ja mielenterveyshäiriöt. (Eskelinen 1995.) Kiinnostuksen kohdistuminen näihin sairauksiin laajensi kuntoutuksen tehtäväaluetta. Merkittävä uutuus oli työkliniikoiden perustaminen. (Niemi 1987.) Koska uudet sairaudet aiheuttivat paljon työkyvyttömyyttä ja kansantaloudellisia menoja, tarvittiin kokonaan uudenlaista kuntoutusstrategiaa eli entistä varhaisempaa reagoitua yksilön tilanteeseen. 1960- ja

1970-luvun vaihteessa otettiin käyttöön preventiivisen kuntoutuksen ja varhaiskuntoutuksen käsitteet. Kuntoutuksen piiriin hakeutui työkykyistä väestöä ja kuntoutuksen tavoitteeksi tuli ylläpitää työkykyä ja ehkäistä sen alenemista. (Järviskoski 1982, 1994.)

Kuntoutustoimintaan lisää henkilöstöä ja erikoistumista

Kuntoutustoiminnassa oli 1960-luvulla vielä aluksi pulaa ammattitaitoisesta henkilökunnasta monilla aloilla (Niemi 1962). Kuntoutuspalvelujärjestelmän laajennettua perustettiin uusia laitoksia ja palkattiin uutta, omiin erityistehtäviinsä aikaisempaa paremmin koulutettua henkilöstöä. Niemen (1987) mukaan näiltä henkilöiltä puuttui kuitenkin jotakin niistä periaatteista, joita aikaisemmat sukupolvet olivat oppineet ”kantapään kautta”. Tämä on voinut vaikuttaa kuntoutuksen myöhempiin vaiheisiin. Tutkimuspohjaista kirjallisuutta oli vähän, samoin perehdyttämismenetelmiä kokemuksen siirtämiseksi uusille sukupolville. Kuntoutukseen liittyvien tutkimusten kohdistuessa tiettyihin rajoitettuihin kysymyksiin kokonaiskuva kuntoutuksen tilanteesta ja kehitystarpeista muodostettiin kokemustiedon pohjalta (Niemi 1962, Niemi 1989a.) Tieteellinen tutkimus ja järjestelmällinen menetelmäkehitys kuitenkin jo virisivät. Lääketiede oli jo kehittynyt, samoin psykologis-pedagoginen ja yhteiskuntatieteellinen tutkimus. 1970-luvulta sekä jatko- ja täydennyskoulutus että kirjallisuus ja tutkimus alkoivat kehittyä. (Niemi 1969, Niemi 1989a.)

Laitinen (1998) kuvaa sairaalaverkoston rakentamisen vaikutusta terveysalan henkilökuntatarpeeseen. 1950- ja 1960-luvuilla perustettiin 15 uutta sairaanhoitooppilaitosta. Myös lääketieteen kehittyminen heijastui henkilökunnan rakentamiseen. Uusia ammattitehtäviä syntyi, kun tutkimus- ja toimenpideyksikköjen tarpeet aiheuttivat erikoisvaatimuksia henkilökunnalle. Sairaaloissa fysioterapeuttien ja fysioterapiayksikköjen tarve lisääntyi. (Laitinen 1998, 51.) Fysioterapeuttivajauksen vuoksi koulutettiin kuntohoitajia vapauttamaan fysioterapeutteja entistä enemmän fysioterapeutin koulutusta vastaaviin tehtäviin. 1970-luvulla fysioterapeuttien koulutuksessa korostettiin menetelmäkeskeisyyttä, mutta vuosikymmenen lopussa alettiin korostaa potilaan kokonaishoitoa sekä yhteistyötä potilaan kanssa. Koulutuksen pääaine muuttuikin 1970-luvulla lääkintävoimistelusta fysioterapiaksi. Koulutukseen lisättiin sosiaalisia ja psykologisia aineita, ja kuntoutus otettiin 1970-luvulla opetussuunnitelmissa omaksi oppikurssikseen. Kuntoutuksen katsottiin olevan oma toimintakokonaisuus ja terveydenhuollon yksi tehtävä. Koulutuksen perustana oli erittäin vahvasti 1970-luvun alussa vielä biologis-

lääketieteellinen näkemys, mutta kansanterveyslain myötä fysioterapeuttien koulutuksen opetussuunnitelmiin tuli mukaan kansanterveystyötä tukevia kursseja. (Laitinen 1998, 87–103.)

Toimintaterapialta odotettiin kokonaisvaltaista näkemystä potilaasta selviytymisestä arkipäivän toiminnoista. Toiminta liitettiin vahvasti osaksi potilaan hoitoa ja tekeminen nähtiin terapeuttisesti merkittävänä. Avohoidon ja kotisairaanhoidon kehittyminen asetti Suomessa henkilökuntarakenteelle uudenlaisia vaatimuksia. Toimintaterapiakoulutus sidottiin kansainvälisen mallin ja suomalaisen terveydenhuoltokulttuurin mukaan vahvasti lääketieteeseen ja ammattikäytäntö lääkärijohtoisuuteen. (Hautala 2002.)

Erityiskasvatuksessa painopiste alkoi 1950-luvulla siirtyä invalidien ja vammaisten huollosta myös kuntoutukseen ja koulutukseen. Vuonna 1959 aloitettiin erityisopettajakoulutus. Erityisopetuksen asemaa vahvisti vuonna 1958 voimaan tullut kansakoululaki, joka tarkensi apukoulusäädöksiä. Erityisopetuksen asema tunnustettiin ensimmäistä kertaa oppivelvollisuuskoulussa. (Tuunainen & Nevala 1989, 72–73.) Invalidihuoltolaki ja -asetus sisälsivät myös määräyksiä vajaakykyisten ammatillisesta koulutuksesta. Koulutus ja erityisesti ammattikoulutus oli tärkeässä asemassa invalidihuollossa, jota kuvaa se, että vuoteen 1960 mennessä invalideille oli perustettu kaikkiaan 12 erityistä ammatillista koulutuslaitosta. Vuonna 1958 säädetty laki ammattioppilaitoksista ja sitä täydentänyt asetukset olivat kehystenä myös ammatillista erityisopetusta järjestettäessä. (Tuunainen & Nevala 1989, 75–78.)

Ihmiskeskeisen palvelutoiminnan työnjako ja säännöt

Suunnitelmallinen sosiaalipolitiikka muutti kuntoutuksen perustekijöitä, ja yhteiskunnan kehittyessä palvelut erikoistuivat ja työnjako voimistui. Kuntoutukseen vaikuttivat sosiaalivakuutuksen suuret uudistukset, esimerkiksi lääkinnällisen kuntoutuksen tehtävien lisääntyminen terveydenhuollossa tuberkuloosilain myötä. Myös tapaturma- ja liikennevakuutusjärjestelmiin sisällytettiin kuntoutusetuuksia. (Niemi 1989a, Puumalainen 2008.) Yleiset terveyst-, sosiaali-, koulutus- ja työvoimapalvelut tehostuivat ja alkoivat vastata suurelta osin omaan erikoisalaansa kuuluvista kuntoutuksen osatehtävistä (Eskelinen 1995). Terveydenhuollon kuntoutukseen liittyvää kustannusvelvoitetta lisäsi vuonna 1972 voimaan tullut kansanterveyslaki, joka asetti kunnille velvoitteen järjestää lääkinnällistä kuntoutusta (Laki 66/1972). Kansanterveyslain velvoitus kehittää myös avopalvelujärjestelmää lisäsi kuntoutustyön ammattilaisten tarvetta, minkä seurauksena

terveyskeskuksiin perustettiin muun muassa lääkintävoimistelijan virkoja. (Talvitiie 1991.) Vuonna 1978 säädettiin työterveyshuoltolaki, jonka puitteissa työterveyshuollosta tuli keskeinen työkykyä ylläpitävän toiminnan toteuttaja (Husman 2002). 1980-luvulla työterveyshuollosta tuli entistä vahvemmin työelämästä aiheutuvien terveysvaarojen torjua (Mattila 2011).

Kansaneläkelaitos on ollut mukana kuntoutustoiminnassa sen perustamisesta lähtien. Vuonna 1964 voimaan tullut sairausvakuutus laajensi merkittävästi Kansaneläkelaitoksen kuntoutustoimintaa. Muutaman vuoden päästä siitä perustettiin Kuntoutusosasto hoitamaan sekä kansaneläkeasioita että sairausvakuutuslain mukaista kuntoutusta. (Korpela 1998.) Kelan Kuntoutustutkimuskeskus perustettiin vuonna 1972. Sen tärkeimpiä tehtäviä on ollut erilaisten tutkimus- ja kuntoutusmallien luominen ja testaaminen sekä koulutus- ja opetustehtävät. Kuntoutustutkimuskeskuksen roolista kuntoutusasioiden tiedottajana kertovat erilaiset koulutustilaisuudet, mittava tieteellinen julkaisutoiminta, kansainväliset yhteydet ja asiantuntijatehtävät. (Kallio 1995.)

Kuntoutuksen toimintaan oleellisesti vaikuttanut tekijä oli vuonna 1984 voimaan tullut laki sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtiosuudesta (SVOL 677/83), jonka perusteella kunnilla ja kuntainliitoilla oli mahdollisuus järjestää niille kuuluvat tehtävät paitsi omana toimintana myös ostopalveluna. Kunnallinen terveydenhuolto osti aluksi melko paljon järjestöjen ja kuntoutuslaitosten tarjoamia kuntoutuspalveluja. 1990-luvulle mentäessä näiden palvelujen käyttö väheni, kun keskussairaalat alkoivat kehittää omaa kuntoutustoimintaansa. (Ihalainen & Rissanen 2009.) Yleisten palvelujärjestelmien kehittyessä Invalidihuoltolain merkitys väheni, ja invalidihuolto muuttui vammaisten palveluiksi ja tuki-toimiksi vuoden 1987 vammaispalvelulaille. Muutoksen yhteydessä apuvälinepalvelut siirtyivät pääosin terveydenhuollon tehtäväksi, sopeutumisvalmennus Kansaneläkelaitokselle, ja kuntoutusohjaus Raha-automaattiyhdistyksen taloudellisen tuen turvin vammais- ja kansanterveysjärjestöille. Invalidihuoltoa toteuttaneet kuntoutuslaitokset (esimerkiksi työklinit ja suojatyökeskukset) siirtyivät Kansaneläkelaitoksen tai kuntien sosiaalihuollon vastuulle. (Puumalainen 2008.)

Ammatillinen koulutus laajeni merkittävästi 1970-luvulla keskiasteen uudistuksessa. Ammatillinen erityisopetus alkoi vähitellen ammattioppilaitoksissa aluksi kokeiluluonteisena ja sitten vakinaisena toimintana. 1990-luvun lopussa ammatillinen koulutus yhtenäistyi, kun lainsäädäntö yhdisti yleisen ammatillisen opetuksen ja erityisopetuksena annettavan ammatillisen koulutuksen. (Tavast 2005.)

Niemen (1987) mukaan kuntoutustoiminnan integroituminen muuhun palvelujärjestelmään mahdollisti kuntoutuksen kaikille kansalaisille. Yksilön näkökulmasta integraatiokehitys paransi palvelujen saatavuutta. Se myös yksinkertaisti palveluihin hakeutumista ja vähensi kuntoutujan leimautumisen vaaraa. Yhteiskunnan ja palvelujen näkökulmasta integraatio paransi palvelujen suunnitelmallisuutta, tehosti toimintaa ja suuntasi voimavaroja tärkeisiin kohteisiin. Kuntoutuksen yhteistyösuhteita alettiin kehittää yksilön asian hoidosta organisaatioiden väliin yhteistyöhön. Integraatiokehityksen negatiivisena ilmiönä voidaan pitää aikaisemman holistisen kuntoutuksen vähenemistä. (Niemi 1987.)

Ihmiskeskeisen palvelutoiminnan kehittämisen välineet

Sairaalalaitos oli saavuttanut 1960-luvun alkupuolella kiinteän organisaation, johon kuuluivat keskussairaala-, tuberkuloosi- ja mielisairaanhoidopiirit. Terveystenhuollon asema ja velvollisuudet yhteiskunnassa vahvistuivat ja selkiytyivät. Potilaskeskeisen näkemyksen korostuessa potilasta ei pidetty vain tietyn sairauden hoito-ongelmana, vaan mahdollisuuksien mukaan pyrittiin ottamaan huomioon hänen koko elämäntilanteensa perheongelmia ja työhön paluuta myöten. (Niemi 1987.) Sairasvakuutusjärjestelmän voimaantulo vuonna 1964 muutti terveydenhuollon painopistettä kohti aikaisemmin vähälle huomiolle jäänyttä avohuoltoa (Tuunainen & Nevala 1989). 1970-luvulla myös perhepolitiikka nousi yhdeksi sosiaalipolitiikan keskeiseksi alueeksi muuttuen samalla yhä palveluvaltaisempaan suuntaan. Peruskoulu aloitettiin vähitellen vuodesta 1972 lähtien, ja erityisopetus tuli osaksi peruskoulua. 1960-luvun alusta lähtenyt kuntoutuksen nousu ja kuntoutus-käsitteen laajentuminen vauhdittivat erityisopetuksen ammatillisen koulutuspuolen kohentumista. Myöhemmin sen kehittymiseen vaikutti koko keskiasteen koulutusjärjestelmän uudistaminen. (Tuunainen & Nevala 1989.)

Eskelisen (1995) mukaan 1980-luvulla kuntoutukseen käytettiin varoja enemmän kuin koskaan aikaisemmin, ja myös henkilöstön määrä kasvoi huomattavasti. Kuntoutusmenetelmät ja lääketieteellinen tietämys kehittyivät ja hoitolinjat spesialisoituivat. Lääketieteellistä hoitoa nimitettiin yhä enemmän eri aloilla kuntoutukseksi. Kuntoutukseen varatut välineet ja tilat kohentuivat. Kylpylöiden ja kuntoutuslaitosten määrä lisääntyi niin, että 1980-luvun alussa niitä oli lähes joka puolella maata. Valtaosassa kuntoutuslaitoksista tarjottiin kylpylätyyppistä palvelua. Yhteiskunnassa keskusteltiin kylpylöiden ja kuntoutuslaitosten kuntoutukseen voimakkaasti kytketyn fysioterapiahoidon hyödyllisyydestä. Myös varhaiskuntoutus herätti paljon keskustelua ja tutkimusta. (Eskelinen 1995, 34–38.)

Kuntoutuksen paradigma ideologisena välineenä

Kuntoutuksen toteuttamisen perustana on ollut sen alkuaajoista lähtien biolääketieteellinen sairauskäsitys ja siihen pohjautuva vajavuuskeskeinen kliininen toimintamalli, jonka mukaan kuntoutujan vajaakuntoisuuden syiden katsotaan johtuvan yksilöstä. Kliinisen toimintamallin mukaan kuntoutus määritellään sairauden tai vamman aiheuttamaksi työ- ja toimintakyvyn menetystä korjaavaksi toiminnaksi. Tässä toimintamallissa asiakkaan rooli on passiivinen ja työntekijän ja asiakkaan välinen suhde perustuu asiantuntijavaltaan. Kliinisen toimintamallin mukaan yksilön on sopeuduttava ympäristöön, eikä ympäristöä muuteta yksilön tarpeiden mukaan. (Järvikoski 1984, 1994.) Kuntoutuksen kohteen laajeneminen lavensi myös kuntoutuskäsitettä ja kuntoutusintervention luonnetta. Vaikka kuntoutuksen painotus oli selkeästi vielä yksilön voimavaroja kohentavassa ja valmentavassa toiminnassa, kuntoutusta alettiin määrittää kokonaisvaltaiseksi koordinoituksi toiminnaksi, johon kuului monenlaisia täydentäviä toimenpiteitä. (Järvikoski 1994.) Vuonna 1966 Kuntoutuskomitean¹ antamassa määritelmässä tulee esille sairauskäsitteen laajeneminen (Kuntoutuskomitean mietintö 1966). Kuntoutus painottui kuitenkin vielä vamman aiheuttamien haittojen vähentämiseen ja sillä oli korjaava jälkihoidollinen luonne (Niemi 1987, Järvikoski 1994). Vuonna 1969 WHO:n antama määritelmä² merkitsi selvää laajennusta kuntoutuksen käsitteeseen (WHO 1969). Kuntoutuksen jälkihoidollinen painotus laajeni työkeskeiseen näkökulmaan ja yleisempään toimintakykyyn. Kuntoutuspalveluiden ja uusien asiakasryhmien lisääntyessä tapahtui kuntoutuksen horisontaalinen laajentuminen. Kuntoutuksen sairauskäsitys laajeni ja kuntoutukseen pääsy mahdollistui aikaisempaa varhaisemmin. Kuntoutus tuli tämän myötä koskemaan myös tilanteita, joissa toimintakyvyn heikkenemisen syynä ei ollut diagnosoitu sairaus tai vamma. (Järvikoski & Karjalainen 2008.) 1970-luvun lopulla kansainvälinen vammaisliike kyseenalaisti kuntoutuksen silloiset toimintatavat. Kuntoutuksen vajavuuskeskeisen ja asiantuntijapainotteisen toimintamallin vaihtoehdoksi asetettiin vammaisten omista tarpeista ja tavoitteista lähtevä toimintamalli, itsenäisen elämän paradigma.

¹ Kuntoutuksella tarkoitetaan niiden toimenpiteiden kokonaisuutta, jotka ovat omiaan edistämään kuntoutettavan omintakeista toimeentuloa tai päivittäisistä toiminnoista suoriutumista ja joihin ryhdytään varsinaisen sairaanhoidon lisäksi sairausajan lyhentämiseksi taikka sairaudesta, viasta tai vammasta muutoin todennäköisesti syntyvän pysyvän tai pitkäaikaisen haitan estämiseksi tai lieventämiseksi (Kuntoutuskomitean mietintö 1966).

² Kuntoutus on lääkinnällisten, sosiaalisten, kasvatuksellisten ja ammatillisten toimenpiteiden koordinoitu kokonaisuus, jolla pyritään kohentamaan yksilön toimintakyky parhaalle mahdolliselle tasolle (WHO 1969).

(Järvikoski & Karjalainen 2008.) Kuitenkin vasta 1970- ja 1980-luvun vaihteessa hyväksyttiin yleisesti näkemys siitä, että vajaakuntoisuus on yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen tulos eikä riippuvainen yksinomaan sairauteen liittyvistä lääketieteellisistä tekijöistä³ (Lääkintöhallituksen yleiskirje 1974). Paradigman muutos näkyy WHO:n vuoden 1981 määritelmässä⁴, jossa kuntoutus nähtiin yksilön hoidon ja voimavarojen lisäämisen lisäksi yksilöön ja hänen ympäristöönsä vaikuttamisena. Ympäristön ja elinolojen muuttaminen katsottiin silloin osaksi kuntoutustoimintaa. (WHO 1981.) Sairauskäsitys laajeni biopsykososiaalisesti sairauskäsitykseksi. Huomattavaa on, että vuoden 1981 määritelmässä kuntoutuksen tavoitteena on yksilön fyysisen ja psyykkisen kunnon ja toimintakyvyn kehittymisen lisäksi sosiaalinen integraatio (Järvikoski & Karjalainen 2008, 52). Samoihin aikoihin Kansainvälinen työjärjestö (ILO 1981, 1983) asetti ammatillisen kuntoutuksen tavoitteeksi edistää vajaakuntoisten työmahdollisuuksia ja vähentää työelämässä tapahtuvaa syrjintää sekä tukea heidän tasa-arvoa ja osallisuutta yhteiskunnassa. (ks. myös Järvikoski & Härkäpää 2008.)

3.1.4 Yhteenvedo kuntoutustoiminnan palvelujärjestelmän kehittymisen vaiheesta

Esitän taulukossa 1 yhteenvedon kuntoutustoiminnan palvelujärjestelmän kehittymisen vaiheesta kuvaamalla kuntoutustoiminnan kohdetta, tavoitetta, tekijöitä, välineitä, sääntöjä ja työnjakoa.

Kuntoutustoiminnan kohde laajeni raajarikkoisten, köyhien ja sotavammaisten auttamisesta koskemaan myös muita vammaisia ja pitkäaikaissairaita. Yhteiskuntarakenteen muuttuessa kuntoutustoiminnan kohteeksi tulivat myös työttömät, eläkehakuiset ja syrjäytyneet sekä eri sairauksia sairastavat henkilöt. Kehitys johti kuntoutujamäärän kasvamiseen. Kuntoutuksessa vallitsi pitkään kliininen vajaavuuskeskeinen paradigma, mutta kuntoutustoiminnan horisontaalinen laajentuminen vahvisti kuntoutujan autonomiaa korostavaa periaatetta. Kehityksen myötä

³ Kuntoutus on laajasisältöinen yleisnimike erilaisille auttamistoimenpiteille, joilla pyritään todetun tai todennäköisesti syntyvän sairauden, vamman tai muun poikkeavuuden seurauksena vajaakuntoisen yksilön suoriutumisedellytysten parantamiseen ja tuen tai avun tarpeen vähentämiseen kehittämällä hänessä itsessään ja ympäristössään olevia mahdollisuuksia (Lääkintöhallituksen yleiskirje 1974).

⁴ Kuntoutus sisältää kaikki ne toimenpiteet, jotka tähtäävät vammauttavien ja vajaakuntoistavien olosuhteiden vaikutusten vähentämiseen ja vammaisen ja vajaakuntoisen henkilön saattamiseen kykeneväksi saavuttamaan sosiaalinen integraatio. Kuntoutus ei tähtää vain vammaisten ja vajaakuntoisten henkilöiden valmentamiseen sopeutumaan ympäristöönsä, vaan integraation edistämiseksi pyritään vaikuttamaan myös heidän lähiympäristöönsä ja yhteiskuntaan. (WHO 1981.)

kuntoutustoiminnan tavoitteeksi tuli toimintakyvyn parantamisen lisäksi kuntoutujan ympäristöön vaikuttaminen. Kuntoutustoiminnan tehtäväksi tuli myös edistää työssä pysymistä ja työssä jaksamista. Kun sairaalat, kylpylät ja kuntoutuslaitokset lisääntyivät ja lääketieteelliset ja terapeuttiset menetelmät kehittyivät, kuntoutustoiminnan välineet kehittyivät sekä laadullisesti että määrällisesti.

Kuntoutustoiminnan ammattihenkilöiden koulutus alkoi jo varhain. Yhteiskunnan ja koulutuksen kehittyessä syntyi uusia ammattiryhmiä, joiden keskuudessa erikoistuminen ajan myötä lisääntyi. Sosiaali- ja terveydenhuollossa sekä erityisopetuksessa työskentelivät omat ammattihenkilöt. Kuntoutustoiminnan työntekijöistä tuli omilla sektoreillaan työskenteleviä asiantuntijoita.

Invalidihuoltolaki antoi pitkään muodon ja sisällön kuntoutuksen toteutukselle. Kuntoutuksen integroitua muuhun palvelujärjestelmään kuntoutusta koskeva lainsäädäntö lisääntyi ja palvelusektorit alkoivat vastata omaan erikoisalaansa kuuluvista tehtävistä. Merkittävä oli kansanterveystieteen voimaantulo vuonna 1972 ja Kelan roolin kasvaminen 1960-luvulta lähtien. Vuonna 1984 SVOL lisäsi kuntien ja kuntainliittojen vastuuta kuntoutustoiminnan järjestämisessä. Tämä merkitsi julkisen terveyden- ja sosiaalihuollon osuuden kasvamista. Kuntoutustoiminnan välineistössä kehittyivät operaatiotason välineet, kuten sairaalaverkosto ja kuntoutuslaitokset sekä erilaiset terapiamuodot. Myös lääketieteellinen tietämys lisääntyi. Sairauskäsitys kuntoutuksen ideologisena välineenä laajeni biopsykososiaaliseksi sairauskäsitykseksi. Kuntoutuksen tavoitteeksi tuli yhä enemmän sosiaalinen integraatio, ei pelkästään yksilön fyysisen ja psyykkisen kunnon ja toimintakyvyn kehittyminen.

Taulukko 1. Yhteenveto kuntoutustoiminnan palvelujärjestelmän kehittymisen vaiheesta.

Toiminta- järjestel- män osate- kijä	Auttamistoiminnasta yh- teiskunnan vastuun he- räämiseen	Kuntoutustoiminnan integraa- tiokehityksen käynnistyminen muuhun palvelujärjestelmään	Yhteiskunnan voimavarojen avulla ihmiskeskeisen palvelun palvelu- toiminnan kehittäminen
Kohde	Raajarikkoiset Köyhät Sotavammaiset	Sota-invalidit Vammaiset Erityissairaajat, pitkäaikaissai- raajat	Sotainvalidit, vammaiset Eri sairautta sairastavat Työttömät Eläkehakuiset Syrjäytyneet
Tavoite	Köyhäinapu Hyväntekeväisyys Työllistäminen	Toimintakyvyn parantaminen Työllistäminen	Toimintakyvyn parantaminen Ympäristöön vaikuttaminen Ennaltaehkäisy Työllistäminen Työssä pysyminen Työkyvyn ylläpitäminen
Tekijä	Yksityiset henkilöt Koulutetut ammattihenki- löt	Koulutetut ammattihenkilöt eri sektoreilla	Eri ammattiryhmät
Välineet	Lähimmäisen rakkaus Kokemustieto ja perinne Ammatillinen koulutus	Biolääketieteellinen sairaus- käsitys Kliininen paradigma Ammatilliset koulutukset Tutkimus Kansainvälistyminen Sairaalat Kylpylät Kuntoutuslaitokset	Biolääketieteellinen sairauskäsitys Psykososiaalinen sairauskäsitys Kliininen paradigma Kuntoutujakeskeinen paradigma Ammatilliset koulutukset Korkeakoulutus Tutkimus Sairaalaverkosto Kylpylät, kuntoutuslaitokset
Säännöt	Humanismi Isänmaalliset arvot Lisääntyvä lainsäädäntö	Invalidihuoltolaki Eri sektoreiden lait Kela	Kansanterveyslaki 1972 SVOL 1984 Eri sektoreiden lait Kela
Työnjako	Yksityiset henkilöt Vapaaehtoisjärjestöt Hyväntekeväisyysyhdis- tykset Vammaisten omat järjes- töt Ammattihenkilöt	Omat erikoisalajat Kunnat ja kuntainliitot Sosiaali- ja terveydenhuolto Erityisopetus	Palvelujärjestelmän eri sektorit Lääkinnällinen, ammatillinen, so- siaalinen, kasvatuksellinen kun- toutus Julkinen, yksityinen, kolmas sekto- ri

3.2 Asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan kehittämisen vaihe (1990–)

Kuntoutustoiminnan palvelujärjestelmä muotoutui sadan vuoden aikana kaikkien kansalaisten käytettävissä olevaksi palvelujärjestelmäksi. Kuntoutustoiminnan integraatio eri hallinnon ja sektorin toimialoille haastoi kuntoutuksen toiminnan joustavuutta ja jatkuvuutta. Karjalaisen (1993) mukaan kuntoutuksen parissa tapahtui mielenkiintoinen yhteistyö- ja koordinaatiokehitys. Kuntoutustoiminnan kehittymisen alkuvaiheista aina invalidihuollon kauteen saakka erilliset kuntoutuspalvelut pyrittiin rakentamaan yhden järjestelmän sisään, mutta palvelujen integroiduttua ne sijoittuivat osaksi erikoistuvia sektoripalveluja. Kuntoutus tuli kokonaistoimintana vaikeammin hahmotettavaksi. (Karjalainen 1993.) Kuntoutuksen parissa alkoi korostua yhä enemmän tarve asiakaslähtöisemmän kuntoutuksen toteuttamiseen. Tässä luvussa kuvaan asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan kehittämisen vaihetta. Tarkastelen kuntoutustoiminnan kokonaispalvelun tarpeen viriämistä (luku 3.2.1), jota on seurannut tutkimuksellisen, vaikuttavan ja kuntoutujaa osallistavan kuntoutustoiminnan kehittäminen (luku 3.2.2).

3.2.1 Kuntoutustoiminnan kokonaispalvelun tarve viriää (1990–2000)

Kuntoutustoiminnan kohteeksi myös sosiaaliset ongelmat ja työssä jatkamisen tukeminen

Yhteiskunnalliset muutokset toivat uusia asiakasryhmiä kuntoutustoiminnan piiriin, kun työttömyys ja lama lisäsivät sosiaalisia ongelmia ja syrjäytymistä (Järvi-koski & Karjalainen 2008). Kuntoutustoiminnan tavoitteeksi tuli lisääntyvien sosiaalisten ongelmien ja huono-osaisuuden vähentäminen sekä työ- ja toimintakyvyn edistäminen. Työvoiman turvaaminen oli edelleen tärkeä kuntoutustavoite, mutta sen ohella hoidettiin lisääntyvässä määrin sosiaalipuolen tarpeita, jotka liittyivät vammaisten tasa-arvoiseen osallistumiseen yhteiskunnassa. Vuonna 1987 tuli voimaan vammaispalvelulaki, joka määritteli kunnan tehtäväksi ehkäistä ja poistaa vammaisten henkilöiden toimintamahdollisuuksia rajoittavia esteitä ja haittoja, jotta he voivat toimia yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä (Vammais-palvelulaki 1987, ks. myös Paatero ym. 2008). Tämä avasi sosiaalihuollon piirissä ovet kuntoutukselle. Myös vammaisjärjestöjen määrä oli lisääntynyt ja Raha-automaattiyhdistys tuki niiden järjestämää kuntoutustoimintaa. (Eskelinen 1995.)

1980-luvulla Suomessa kehitettiin varhaiseläkelakeja niin, että työntekijöillä oli aikaisempaa paremmat mahdollisuudet jäädä halutessaan eläkkeelle. Eläkkeelle siirtymisen syinä olivat muun muassa lisääntynyt vapaa-ajan arvostus ja työssä tapahtuneiden muutosten aiheuttamat jaksamisongelmat. Varhaiseläkkeelle hakeutui ennakoitua suurempi määrä ihmisiä, minkä seurauksena 1980- ja 1990-luvuilla Suomessa alkoi uusi ikäpolitiikka, jonka tavoitteena oli kääntää kehityssuunta varhaiselle eläkkeelle siirtymisestä pidempään työssä jatkamiseen (Julkunen & Pärnänen 2005). Ennako-odotukset työvoimapolusta siivittivät lainsäädäntötyötä, jonka tavoitteena oli estää kuntoutuksen avulla eläkkeelle siirtymistä ja vastata työelämän muutoksen haasteisiin (Järvikoski 1994). Työmarkkinoilla tapahtuneet muutokset ja työssä jaksamisen ongelmat toivat haasteita ammatillisen kuntoutuksen kehittämiseksi, minkä perustaksi kehittyi laajempi näkemys työkyvystä (Mäkitalo & Palonen 1994). Työssä jaksamisen ongelmaan pyrittiin vastaamaan myös työmarkkinajärjestöjen antamalla suosituksella työpaikkojen työkykyä ylläpitävästä toiminnasta (HE 57/1997). Suurina haasteina olivat edelleen tukielinsairaudet ja mielenterveyshäiriöistä kärsivät (Eskelinen 1995).

Kuntoutuksen paradigma ja lainsäädäntö asiakaslähtöisyyden edistäjinä

Vaikka WHO:n (1981) kuntoutuksen määritelmässä näkyi jo kuntoutuksen paradigmassa tapahtunut muutos, niin 1990-luvulla kuntoutuksessa vallitsi kuitenkin vielä kliininen paradigma ja siihen pohjautuvat toimintamallit. Kuntoutuksen toteuttaminen yksilön ominaisuuksien näkökulmasta ei ollut riittävä, joten huomiota alettiin kiinnittää yhä enemmän yksilön omiin voimavaroihin ja vaikutusmahdollisuuksiin sekä hänen sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöönsä. Toimintamallin tavoitteena oli siirtyä kohti asiakkaan elämänhallintaa ja valtaistumista korostavaa toimintaa. (Järvikoski & Härkäpää 2008.) Tämä muutos näkyy Yhdistyneiden kansakuntien yleiskokouksen päätösasiakirjassa (1993)⁵ olevasta kuntoutuksen määritelmästä (WHO 1993). Asiakaslähtöisyydestä tuli keskeinen teema myös kuntoutuksen toimeenpanoon liittyvässä keskustelussa. Kuntoutujan itsemäärää-

⁵ Kuntoutus tarkoittaa prosessia, jonka avulla vammaisia (tai vajaakuntoisia) henkilöitä autetaan itse saavuttamaan ja ylläpitämään mahdollisimman hyvän fyysisen, aistimuksellisen, älyllisen, psyykkisen tai sosiaalisen toiminnan taso, jolloin heillä on mahdollisuus elää mahdollisimman itsenäistä elämää. Kuntoutus voi sisältää toimenpiteitä, joilla erilaiset toiminnot mahdollistetaan tai palautetaan, tai sen avulla voidaan korvata jonkin toiminnon menetys, puuttuminen tai rajoitus. Kuntoutus ei sisällä alkuvaiheen lääketieteellistä hoitoa. Se käsittää suuren joukon toimenpiteitä ja toimintaa perus- ja yleiskuntoutuksesta aina tavoitteelliseen toimintaan saakka, joista esimerkkinä on ammatillinen kuntoutus. (United Nations 1993.)

misoikeuden ja autonomian katsottiin olevan sekä toiminnan että tuloksen kannalta tärkeitä. Kuntoutuksen toimintatavoissa korostettiin yhä enemmän asiakkaan yksilöllisyyttä ja kuntoutuksen toteuttamista asiakkaan lähtökohdista käsin. (Järvikoski & Härkäpää 2008.) Kuntoutuksen kokonaisuuden uudistusta oli Suomessa tavoiteltu 1980-luvulta lähtien, mutta vasta vuonna 1991 tuli voimaan asiakkaan asemaa korostava lakiuudistus (Puumalainen 2008). Lakiuudistuksen tavoitteena oli kuntoutuksen työnjaon ja yhteistyön kehittämällä edistää oikeudenmukaisempia, yhdenvertaisempia ja joustavampia kuntoutuspalveluja (Ståhl & Rissanen 2008).

3.2.2 Kohti tutkimuksellista, vaikuttavaa ja osallistavaa kuntoutustoimintaa (2000–)

Tarkastelen tässä luvussa kuntoutustoiminnan nykypäivää ja sen lähitulevaisuuden kehittämisen tarpeita. Miettisen (2011) mukaan kuntoutusjärjestelmän toiminnassa on edelleen eri osien välillä erillisyyttä suhteessa toisiinsa ja kokonaisuuden koordinaation puutetta, mikä heijastuu monelle tasolle. Tämä näyttäytyy esimerkiksi asiakkaiden väliinpuotoamisena ja järjestelmän tehottomuutena. Kuntoutuksen palvelujärjestelmässä toimii tahoja, joilla on oma historiansa ja oma tapansa toimia. Yhteistyötä heikentävät järjestelmän sisäiset valtarakenteet ja valta-asetat. (Miettinen 2011.) Asiakkaiden ja heidän ongelmiansa muuttuessa 2000-luvulla kuntoutusprosessissa on korostettu yhä enemmän asiakaslähtöistä kuntoutusta, asiakkaan osallisuutta, kuntoutuksen oikeaa kohdentamista ja kuntoutuksen oikea-aikaisuutta (Kuntoutusselonteko 2002). Asiakaslähtöisellä kuntoutuksessa asiakkaalla on aktiivinen rooli, ja hän on elämänsä asiantuntija (Leplege ym. 2007), hänellä on valinnan mahdollisuuksia, riittävästi tietoa ja tukea ja hän myös osallistuu palvelujen kehittämiseen (Kosciulek 1999, 2007). Asiakaslähtöisessä kuntoutuksessa korostuu asiakkaan autonomian ja osallisuuden tukeminen (Stowe ym. 2005). Tämä haastaa kehittämään kuntoutukseen toimintatapoja ja kuntoutustyössä toimivien asiantuntijoiden välistä yhteistyötä.

2000-luvun kuntoutustoiminnan kohteen ja tavoitteiden monitahoisuus

Kuntoutustoiminnan tavoitteena on edelleen terveyden ja toimintakyvyn edistäminen, työelämän olosuhteiden parantaminen, syrjäytymisen ehkäisy ja hoidon sekä toimivien palveluiden ja toimeentuloturvan toteuttaminen. Kuntoutustoimintaa tarvitaan tulevaisuudessa yhä enenevässä määrin työvoiman riittävyuden edis-

tämisessä, koska väestörakenteen kehitys asettaa haasteita työvoiman saatavuudelle ja sosiaaliturvan rahoitukselle. (Gould & Polvinen 2006, Työvoima 2025). Kuntoutustoiminnan tukea tarvitaan myös työllistämään työhaluisia työttömiä (Järvikoski & Härkäpää 2004). Organisaatioiden toimintakonseptien muutokset ovat tuoneet työssä jaksamisen ongelmia, jotka ilmenevät työntekijän arkityössä kiireenä, turhautuneisuutena, riittämättömyyden tunteena ja työn mielekkyyden vähentymisenä (Mäkitalo 2005). Työelämän muutosten vuoksi haasteita on erityisesti ammatillisen kuntoutuksen kehittämisessä (Ylisassi 2009). Työmarkkinoiden muutokset asettavat haasteita vajaakuntoisten, pitkäaikaissairaiden ja vammaisten työllistymiselle. Syrjäytyminen ja siihen liittyvät ongelmat ovat edelleen olemassa ja lisääntymässä. Tulevaisuudessa päihdeongelmat perhe- ja työpaikkavaikutuksineen lisääntyvät, mikä lisää varsinkin lasten keskuudessa henkistä pahoinvointia ja psykososiaalisia ongelmia (Konttinen 2007, Lämsä 2009). Syrjäytymisriskit liittyvät erityisesti moniongelmaisuuuteen, pitkäaikaistyöttömyyteen, alhaiseen koulutukseen, sairauteen, asumistason heikkouteen, maahanmuuttajastatukseen ja kielitaidon puutteeseen (Järvikoski & Härkäpää 2004). Yhteiskunnan resurssien niukentuessa myös kuntoutustoiminnan vaikuttavuuden arvioinnista on tullut yhä entistä tärkeämpää. Kuntoutuksen toteuttamisessa keskustellaan siitä, saavutetaanko sillä asetettuja tavoitteita (Järvikoski & Härkäpää 2011).

Lainsäädäntö ja ohjeistus kuntoutustoiminnan tavoitteiden saavuttamisen tukena

2000-luvulla on asiakkaan asemaa pyritty parantamaan erilaisin lakiuudistuksin, joissa tulee esille kuntoutustoimintaan osallistuvien tahojen yhteistyön kehittäminen ja työskentely eri tahojen toimintajärjestelmien rajapinnoilla. Kuntoutuksen yhteistyötä säätelevä laki (Laki kuntoutuksen asiakasyhteistyöstä 497/2003) velvoittaa kunnat huolehtimaan paikallisten kuntoutuksen asiakasyhteistyöryhmien perustamisesta. Uusi asiakasyhteistyölaki edellyttää sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten, työvoima- ja opetusviranomaisten sekä Kansaneläkelaitoksen tekevän yhteistyötä paikallisella, alueellisella ja valtakunnallisella tasolla. Näiden viranomaisten tulee toimia yhteistyössä myös muiden kuntoutusta järjestävien tahojen kanssa. (Ståhl & Rissanen 2008.) Työterveyshuoltolain uudistuksessa (1382/2001) tuodaan esille työterveyshuollon tarve siirtyä työpaikoilla terveyden ja toimintakyvyn edistämiseen. Vuonna 2012 voimaantulleilla uudistuksilla (HE75/2011) pyritään edelleen parantamaan työkyvyn arviointiprosessin toimivuutta työntekijän, työnantajan ja työterveyshuollon yhteistyönä.

2000-luvulla on annettu erilaisia laatusuosituksia kuntoutuspalveluiden järjestämisestä tasa-arvoisesti ja asiakkaan osallisuutta edistäen. Tällaisia ovat muun muassa apuvälinepalvelujen (STM 2003a), ikäihmisten palvelujen (STM 2008), mielenterveyspalvelujen (STM 2001), päihdepalvelujen (STM 2002) ja vammaisten ihmisten asumispalvelujen (STM 2003b) laatusuositukset. Vuonna 2006 tehtiin Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta, jonka tavoitteena oli vammaisten henkilöiden oikeus yhdenvertaisuuteen ja osallisuuteen sekä oikeus tarpeellisiin palveluihin ja tukitoimiin (STM 2006).

Kansaneläkelaitoksella on merkittävä rooli kuntoutuksen ohjaajana. Kelan järjestämävastuun piiriin kuuluvan kuntoutuksen edellytetään olevan hyvän kuntoutuskäytännön mukaista ja perustuvan erityisasiantuntemukseen (Laki kansaneläkelaitoksen kuntoutusetuuksista ja kuntoutusrahaetuksista 566/2005, Paltamaa ym. 2011). Hyvän kuntoutuskäytännön tulee rakentua työskentelytavoista ja -menetelmistä, joiden perustana ovat ideologiset ja teoreettiset työtä ohjaavat periaatteet ja näkökulmat. Se on aina asiakas- ja perhelähtöistä, näyttöön perustuvaa sekä yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä kunnioittavaa. (Paltamaa ym. 2011.) Kelan järjestämiä kuntoutuskursseja ohjaavat myös Kelan standardit (www.kela.fi). Kela on kiinnittänyt huomiota asiakkaan kuntoutuksen tavoitteiden laatumiseen ja kuntoutuksen arviointiin ottamalla käyttöön vuodesta 2011 lähtien kaikissa palvelutuotteissa uusien standardien myötä GAS-menetelmän (Goal Attainment Scaling), jolla pyritään lisäämään yhä enemmän sekä asiakkaan osallisuutta että samalla kuntoutuksen vaikuttavuutta (Kiresuk ym. 1994). Asiakkaan osallisuuden lisääminen tuodaan esille myös sosiaali- ja terveydenhuollon laeissa, suunnitelmissa, strategioissa ja erilaisissa ohjelmissa (esimerkiksi Terveydenhuoltolaki (2010/1326), Sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämisohjelma KASTE 2011–2015, Sosiaalisesti kestävä Suomi 2020).

Ekologinen paradigma kuntoutustoiminnan välineenä

2000-luvulla kuntoutuksen toimintamalliksi on yhä enemmän tullut ekologinen toimintamalli, jonka lähtökohtana on asiakkaan aktiivinen osallisuus. Toimintamalli korostaa yksilön omia voimavaroja ja vaikutusmahdollisuuksia ottamalla enemmän huomioon yksilön sosiaalista ja fyysistä ympäristöä (Järvikoski & Härkäpää 2008). Kuntoutuksen ajattelutavan muutos näkyy myös Valtioneuvoston

kuntoutuselonteossa⁶ ja Maailman terveysjärjestön (WHO 2001) uudessa ICF -luokituksessa (International Classification of Functioning Disability and Health). ICF -luokitus tarjoaa yhteisen kansainvälisen viitekehyksen kuntoutustoimintaan. Sen avulla tarkastellaan yksilön toimintakykyä sekä sitä edistäviä, määrittäviä ja rajoittavia tekijöitä. ICF -luokitus korostaa asiakkaan toimintakyvyn tarkastelussa yksilöllisten tekijöiden rinnalla myös tilanne- ja ympäristötekijöiden vaikutusta. Ihmisen toimintaa ja osallisuutta yhteiskunnassa ja jokapäiväisessä elämässä kuvataan terveydentilan ja ympäristön vuorovaikutuksen pohjalta. (ICF 2004, Järvikoski & Karjalainen 2008.)

Ekologisen paradigman mukaisten toimintamallien kehittämisen tarve on näkynyt 2000-luvulla kuntoutustoimintaa koskevissa kirjoituksissa (Cardol ym. 2002, Cott 2002, Egger de Campo 2007, Leplege ym. 2007, MacLeod & McPherson 2007, Sullivan & Main 2007). Ekologinen toimintamalli edellyttää kuntoutustoiminnan parissa työskenteleviltä työntekijöiltä monitieteisiä ja -ammattillisia lähestymistapoja. Se haastaa eri tieteenalan asiantuntijoita sekä hallinnollisia että ammattillisia rajoja ylittävään yhteistyöhön. (Suikkanen & Lindh 2008.) Kuntoutustoiminnassa tarvitaan kollektiivista työmenetelmien rakentamista (Järvikoski & Karjalainen 2008, Lindh 2009). Lindhin & Suikkasen (2008) mukaan kuntoutuksen palveluparadigman kehittämisessä on tärkeää kuntoutustoiminnan parissa työskentelevien asiantuntijoiden yhteinen teoreettinen näkemys sekä toimintakulttuurin taustalla olevien arvojen ymmärtäminen. Palveluparadigman kehittämisessä tarvitaan myös tutkimuksen ja käytännön työn vuorovaikutusta. Kuntoutustoimintaa luonnehtii keskustelu kuntoutustieteen teoriapohjan kehittämisen tarpeellisuudesta. Kirjoituksissa on tuotu esille, että eri tieteenaloja yhdistävä yhteinen kuntoutusteoria edistäisi kuntoutusilmiön ymmärtämistä, kuntoutuksen statuksen nostamista sekä kuntoutuskäytäntöjen ja tulosten parantamista (Siegert & Taylor 2004, Brumfitt 2005, Chatterjee 2005, Siegert ym. 2005a, Siegert ym. 2005b, Worrall 2005.)

Kuntoutustyöntekijöiden koulutus 1980-luvulta lähtien

Kuntoutustoiminta on muodostunut muuttuvien yhteiskunnallisten tarpeiden mukaan osana sosiaalista, taloudellista, poliittista ja kulttuurista järjestelmää (Suik-

⁶Kuntoutus on ihmisen tai ihmisen ja ympäristön muutosprosessi, jonka tavoitteena on toimintakyvyn, itsenäisen selviytymisen, hyvinvoinnin ja työllisyyden edistäminen. Kuntoutus on suunnitelmallista ja monialaista, usein pitkäjänteistä toimintaa, jonka tavoitteena on auttaa kuntoutujaa hallitsemaan elämäntilanteensa. (Valtioneuvoston kuntoutusselonteko 2002.)

kanen & Piirainen 1995). Yhteiskunnalliset muutokset ja työelämän kehittyminen ovat asettaneet haasteita kuntoutustoiminnan parissa työskentelevien työntekijöiden ammatilliselle osaamiselle ja koulutuksen kehittämiseksi.

Ammatillisen koulutuksen tärkeä käänne oli keskiasteen koulu-uudistus, joka toteutettiin asteittain vuosina 1982–1988. Sosiaali- ja terveydenhuoltoalan koulutusrakenteet kehittyivät erikseen, vaikka yhteistäkin koulutuslinjaa pohdittiin. Sosiaali- ja terveydenhuollon koulutusuudistuksen tärkein tekijä oli palvelurakenteen muutos laitoskeskeisyydestä avohuoltopainotteiseen huolenpidon ja hoidon järjestämiseen. (Aaltonen & Ruuskanen 1994.) Sosiaaliala määriteltiin vuonna 1988 ensimmäisen kerran virallisesti omana koulutusalanana, kun perustettiin sosiaalialan peruslinja. Sosiaalialan peruslinjaan sisältyi kodinhoitajan, kehitysvammasvaimohoitajan ja päivähoitajan koulutukset. (Aho ym. 1994.) Sosiaali- ja terveydenhuoltoalan yhteisen koulutuslinjan aloittaminen otettiin uudestaan esille 1980-luvun lopulla, jolloin käynnistettiin yhteisen koulutuksen suunnittelu. Tuloksena oli lähihoidajakoulutuksen aloittaminen. Ammattikorkeakoulutuksen aloittaminen siirsi terveysalan koulutuksen korkea-asteelle. Ammattikorkeakoulussa alkoi myös sosiaalialan koulutuksia. Keskiasteen koulunuudistus muutti myös erityisopetuksen palvelurakennetta. Erityisopetus liitettiin osaksi yleisopetusta ja kiinteistä erityisryhmistä alettiin siirtyä integraation suuntaan. (Hirvonen 2005.)

Ammattikorkeakoulujärjestelmästä muodostettiin yliopistoille rinnakkainen korkeakoulujärjestelmä. Ensimmäiset ammattikorkeakoulut vakinaistettiin vuonna 1996 ja viimeiset vuonna 2000. Ammattikorkeakoulujen perustamista perusteltiin yhteiskunnan ja työelämän muutoksilla sekä koulutuksen laadun ja työelämän asiantuntijuuden kehittämiseksi (Salminen 2001). Ammattikorkeakouluissa kuntoutuksen koulutusaloja ovat muun muassa naprapatia, toimintaterapia, hyvinvointiteknologia, kuntoutusohjaus ja -suunnittelu, jalkaterapia, apuvälinetekniikka, fysioterapia ja osteopatia (www.kuntoutusportti.fi). Ammattikorkeakoulututkinto sai jatkoa ylemmältä ammattikorkeakoulututkinnosta vuonna 2005. (Pratt ym. 2004, Arhinmäki 2005).

Yliopistotasoinen terveydenhuollon hoitohenkilöstön koulutus alkoi Kuopion yliopistossa vuonna 1979, Tampereella vuonna 1981, Helsingissä vuonna 1983, Oulussa vuonna 1986 ja Turussa vuonna 1986. Vuonna 1980 alkoi Jyväskylän yliopistossa liikuntatieteiden kandidaattien koulutus. (Löfman 1993, Hentinen 1996.) Kuntoutuksen ensimmäinen PD -koulutus toteutettiin 1990-luvun alussa Oulun ja Lapin yliopiston kanssa monitieteisenä kahden yliopiston tuottamana koulutuksena. Kuntoutuksen opetus yliopistollisena opetuksena alkoi vuonna 2004, kun Lapin yliopistoon valittiin ensimmäisen kerran kuntoutuksen pää-

aineopiskelijoita. Samaan aikaan Oulun yliopistossa alkoi kuntoutuksen opetus avoimen yliopiston kautta. Tällä hetkellä kuntoutustiedettä voi opiskella pääaineena vain Lapin yliopistossa. Sivuaaineena kuntoutuksen perus- ja aineopintoja voi opiskella Oulun, Kuopion ja Lapin yliopistoissa. Myös muissa yliopistoissa ja oppiaineissa tutkitaan kuntoutusta. (www.kuntoutusportti.fi.) Lääkärit saivat mahdollisuuden kuntoutuksen erityispätevyuden suorittamiseen 2000-luvun alussa. Koulutuksen aloittamista perusteltiin sillä, että kuntoutuksen merkitys oli kasvanut erityisesti sosiaali- ja terveydenhuollossa, mikä näkyi sekä kuntoutuksen toimintojen että asiakkaiden määrän lisääntymisenä. Kuntoutuksen käsitteen ymmärtäminen, kuntoutuslainsäädännön tunteminen sekä kuntoutuksen toimintamuotojen ja järjestelmien hallitseminen katsottiin perusedellytykseksi sille, että lääkäri voisi toimia menestyksekkäästi kuntoutuksen alueella. (Kallanranta & Hanhela 2001.)

Sosiaalihuoltajakoulutusta uudistettiin 1970-luvulla, ja siitä muodostui eri vaiheiden kautta sosiaalityöntekijän korkeakoulututkinto. Koulutuksen tavoitteena oli vastata sosiaalisen turvattomuuden ongelmiin (Aho ym. 1994, Satka 1997). Tänä päivänä sosiaalityöntekijän kelpoisuus edellyttää pääaineopintoja tai pääainetta vastaavia yliopistollisia opintoja sosiaalityössä. Sosiaalityöntekijän koulutus on sosiaalialan ainoa yliopistollinen tutkinto. (www.sosnet.fi.) Tutkinnon suorittaneet sijoittuvat sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatioihin sekä muihin julkisten ja yksityisten sosiaalipalvelujen tehtäviin.

Ensimmäiset ammatilliset erityisopettajat valmistuivat Turussa kuulovammaisten opettajista vuonna 1975. Myöhemmin ammatillinen erityisopettajakoulutus vakinaistui ammatillisen opettajakoulutuksen tehtäväksi. Ammatillinen opettajakoulutus eriytyi ammatillisten opettajien peruskoulutukseen ja sen jälkeen tapahtuvaan jatkokoulutukseen, jossa erikoistutaan erityisopetukseen. (Kaikkonen 2010.)

3.2.3 Yhteenvedo asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan kehittämisen vaiheesta

Esitän taulukossa 2 yhteenvedon kuntoutustoiminnan asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan kehittämisen vaiheesta kuntoutustoiminnan kohteen, tavoitteen, tekijöiden, välineiden, sääntöjen ja työnjaon kuvauksella.

Asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan kehittämisen alkuvaiheessa kuntoutuksen kohde muotoutui laajaksi ja monitahoiseksi: se käsitti sotainvalidit, vammaiset, eri sairautta sairastavat henkilöt ja eläkehakuiset. Yhteiskunnallisten muutos-

ten myötä syrjäytyneiden määrä kasvoi ja työelämän muutokset lisäsivät tarvetta tukea työssä jatkamista ja työssä jaksamista. Kuntoutustoiminnan tavoitteeksi tuli terveyden ja toimintakyvyn edistämisen lisäksi elämänhallinnan edistäminen ja syrjäytymisen ehkäisy. Kuntoutustoiminnan ekologisen paradigman voimistuminen toi yhä enemmän paineita kehittää asiakaslähtöisiä asiakasta osallistavia toimintamalleja. Tämä haaste näkyi myös kuntoutuksen lainsäädännössä, Sosiaali- ja terveysministeriön suosituksissa ja Kelan ohjeistuksessa. Yhteiskunnan resurssien niukentuessa kuntoutustoiminnan yhteydessä alettiin keskustella yhä enemmän kuntoutustoiminnan vaikuttavuudesta.

Kuntoutustyössä työskentelyä jatkoi kuntoutushenkilöstö, jonka koulutus rakenne kehittyi ja monipuolistui koko kuntoutusjärjestelmän kehittymisen vaiheen ajan. Koulutusrakenteet kehittyivät kuitenkin pääosin toisistaan erillään. Kuntoutustyön parissa työskentelevillä ammattiryhmillä oli suurelta osin edelleen oman tieteenalansa lähestymistapa kuntoutustyöhön. Kuntoutustoiminnan työnjakoa määrittä edelleen pääosin organisaatio- ja järjestelmäkeskeinen lähestymistapa.

Taulukko 2. Yhteenveto asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan kehittämisen vaiheesta.

Toiminta-järjestelmän osatekijä	Kuntoutustoiminnan kokonaispalvelun viriäminen	Kohti tutkimuksellista vaikuttavaa osallistavaa kuntoutustoimintaa
Kohde	Vammaiset Eri sairautta sairastavat Työttömät Työssä olevat työntekijät Eläkehakuiset Syrjäytyneet	Vammaiset + ympäristö Eri sairautta sairastavat Työttömät Työssä olevat työntekijät + työyhteisö Syrjäytyneet
Tavoite	Terveiden ja toimintakyvyn edistäminen Työllistyminen Työkyvyn edistäminen Syrjäytymisen ehkäisy Elämänhallinta	Terveiden ja toimintakyvyn edistäminen Työllistyminen Työhyvinvoinnin edistäminen Syrjäytymisen ehkäisy Elämänhallinta
Tekijä	Eri sektoreiden työntekijät	Eri sektoreiden työntekijät
Välineet	Kliininen paradigma Voimavarasuuntautunut paradigma Ammattiryhmäkohtainen koulutus	Ekologinen paradigma ICF GAS Ammattiryhmäkohtainen koulutus Kuntoutuksen koulutus
Säännöt	Kuntoutuksen kokonaislakiuudistus Eri sektoreiden lait Kelan säännöt ja standardit	Kuntoutuksen lainsäädäntö, lakiuudistukset Ohjeistukset Suositukset
Työnjako	Järjestelmälähtöinen Organisaatiokeskeinen	Järjestelmälähtöinen Organisaatiokeskeinen Verkostoituva

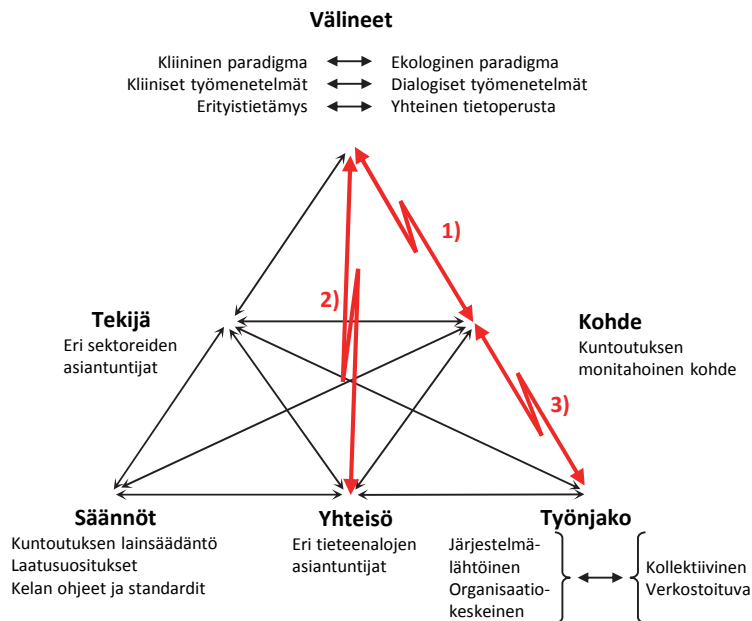
3.3 Kuntoutustoiminnan kehittämisen haasteet

Kuntoutustoiminnan palvelujärjestelmän kehittymisen vaiheesta siirtyi asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan kehittämisen vaiheeseen kliinisen paradigmaan pohjautuva ideologia. Ekologisen paradigman mukaiset toimintatavat ovat lisääntyneet, mutta käytännössä kuntoutustyössä todetaan edelleen olevan vallalla kliiniseen paradigmaan pohjautuvia toimintamalleja. Kuntoutustyöhön on tullut uutta asiakkaan osallisuutta edistävää välineistöä ja ekologiseen paradigmaan pohjautuvaa ohjeistusta. Myös eri tieteenaloilla lisääntynyt tutkimus antaa tietoa hyviksi todennetuista toimintamalleista.

Kun kuntoutus integroitui palvelujärjestelmän kehittymisen vaiheessa muuhun palvelujärjestelmään, kuntoutustoiminta tuli kokonaistoimintana vaikeammin

hahmotettavaksi. Huolimatta asiakaslähtöisyyttä korostavista lakiuudistuksista, erilaisista suosituksista ja ohjeistuksista 2000-luvulla kuntoutusjärjestelmän toiminnassa on edelleen todettu olevan pirstaleisuutta ja kokonaisuuden koordinaation puutetta. Sektoroitunut järjestelmä haastaa toiminnan sujuvuutta ja lisää moniammatillisen rajoja ylittävän yhteistyön kehittämisen tarvetta.

Tekemäni kuntoutuksen historiallisen analyysin perusteella esitän Engeströmin (1987) toimintajärjestelmämallin avulla hypoteesin tämän päivän kuntoutustoimintaan kohdistuvista keskeisistä sisäisistä jännitteistä ja ratkaisua vaativista ristiriidoista. Nämä ristiriidat ovat tiedossa ja niistä johtuvat ilmiöt ovat tulleet esille aikaisempien tutkimusten valossa, mutta tekemäni historiallinen kuntoutuksen analyysi jäsentää näiden ilmiöiden taustaa ja vahvistaa aikaisempia tutkimuksia. Kuviossa 5 nämä ristiriidat näkyvät toimintajärjestelmän osatekijöissä vastinpareina. Kuntoutustoiminnassa on paikannettavissa 1) kohteen ja välineiden 2) välineiden ja yhteisön sekä 3) kohteen ja työnjaon välinen ristiriita.



Kuvio 5. Kuntoutustoiminnan hypoteettiset ristiriidat.

Kuntoutustoiminnan ensimmäinen ristiriita paikantuu kohteen ja välineiden välille

Kuntoutuksen kohteen ja välineiden välinen ristiriita näyttäytyy *asiantuntija- ja asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan välisenä jännitteenä*. Ristiriita pohjautuu näkemykseen siitä, että kuntoutuksen asiantuntijoilla ei ole riittävästi välineitä osallistaa asiakasta kuntoutusprosessiin. Jännitteen syiden taustalla ovat kliiniseen paradigmaan pohjautuvat ajatus- ja toimintamallit, jotka korostavat asiantuntijan roolia. Käytännön kuntoutustyössä pyritään toteuttamaan ekologisen paradigman mukaista kuntoutustyötä entisillä toimintamalleilla. Vaikka kuntoutustoiminnan palvelujärjestelmän kehittymisen vaiheessa kuntoutuksen sairauskäsitys muuttui vähitellen biopsykososiaaliseksi, käytännössä kuntoutustyö on pohjautunut kuitenkin vielä pitkälti asiantuntijälähtöiseen, toimintatavoiltaan korjaavaan ja kompensoivaan toimintakulttuuriin ja välineisiin (Sipari & Mäkinen 2012). Myös Lindhin (2007) mukaan kuntoutuksessa on edelleen voimassa lääketieteellisesti orientoitunut kuntoutuskäytäntöjä ohjaava näkökulma. Käytännössä jännite näkyy siinä, että kuntoutuspalvelut eivät tuota sille asetettuja tavoitteita. Perinteinen asiantuntijälähtöinen työote ei saa asiakkaan tavoitteita toteutumaan hänen arkielämässään. Kuntoutuskäytännöissä on todettu olevan kehittämisen tarvetta muun muassa asiakkaan yksilöllisyyden ja osallisuuden edistämiseksi (Kokko 2003, Wallin ym. 2004, Saikku 2006, Lindh 2007, Martin ym. 2009, Mäntynen 2007, Puumalainen ym. 2009, Wallin 2009, Koukkari 2010). Asiakasta osallistava kuntoutustyö edellyttää dialogisia työvälineitä. Dialogin avulla edistetään asiakkaan valtaistumista ja tuotetaan asiakkaan tilanteeseen hänen lähtökohdat huomioivia ratkaisuvaihtoehtoja.

Kuntoutustoiminnan toinen ristiriita paikantuu välineiden ja yhteisön välille

Välineiden ja yhteisön välinen ristiriita näyttäytyy *erityistietämyksen ja yhteisen tietoperustan välisenä jännitteenä*. Kuntoutustoiminnassa työskentelevät palvelujärjestelmän kehitysvaiheessa muodostuneet, eri tieteenaloja edustavat asiantuntijaryhmät, jotka pyrkivät vastaamaan kuntoutustoiminnan monitahoisen kohteen haasteisiin. Kuntoutushenkilöstön koulutus rakenne rakentui ammatillisen koulutuksen kehittymisen ja palvelujen sektoroitumisen myötä. Kuntoutustyössä työskentelevä henkilöstö oppi kuntoutustyössä tarvittavat välineet monitieteisissä ja moniasteisissa koulutuksissa. Keskiasteen koulu-uudistus ja sosiaali- ja terveydenhuoltoalan koulutus rakenteiden erillään kehittyminen vahvistivat tätä erityis-

tietämystä. Eri sektoreilla työskentelevillä asiantuntijoilla voi olla hyvinkin erilaiset käsitykset kuntoutusasiakkaan tilanteesta, jolloin käsitys kuntoutustyön kohdeesta pirstaloituu. Yhteinen kuntoutuksen kohde edellyttää asiantuntijoilta yhteistä näkemystä ja käsitteellisiä välineitä. Kohdelähtöinen asiakasymmärrys tarkoittaa asiakkaan kanssa toimivien osapuolten yhteistä tulkintaa ja ymmärrystä asiakkaan tilanteesta, jossa on tärkeää kiinnittää huomiota myös siihen, miten asiakas on itse mukana tiedon tuottamisessa (Seppänen ym. 2012). Kuntoutustoiminnan toimintamallien kehittämiseen tarvitaan yhteistä teoreettista näkemystä kuntoutuksen ilmiöistä, tavoitteista ja kuntoutuksen toteuttamisesta.

Kuntoutustoiminnan kolmas ristiriita paikantuu kohteen ja työnjaon välille

Kohteen ja työnjaon välinen ristiriita näyttäytyy *eriytyneen asiantuntijuuden ja kollektiivisen asiantuntijuuden välisenä jännitteenä*. Kuntoutustoiminnan integroituminen muuhun palvelujärjestelmään johti eriytyneeseen toimintakulttuuriin ja työnjakoon. Henkilöstön koulutus rakenne on monipuolinen, mutta työnjakoa määrittävät ammattiryhmäkohtaiset työnjakoperiaatteet. Lisäksi kuntoutustoimintaa määrittävät palvelujärjestelmän eri sektoreiden lait ja kuntoutusorganisaatioiden omat strategiat ja toimintamallit.

Ekologisen paradigman mukainen työskentely edellyttää asiakasta osallistavaa kuntoutustoimintaa. Lainsäädäntö, suositukset ja ohjeistukset tuovat paineita kehittää yhä enemmän asiakkaan omista lähtökohdista lähtevää sekä asiakkaan valinnanmahdollisuuksia ja vastuuta korostavaa kuntoutustyötä. Asiakkaiden ongelmat ovat tulleet yhä monimutkaisemmiksi, jonka vuoksi tarvitaan monialaista ja -tieteistä lähestymistä asiakkaiden tilanteiden tarkasteluun. Tämä haastaa kuntoutustoiminnan parissa työskentelevät asiantuntijat kollektiiviseen työskentelyyn. Ammattikohtainen tietämys ei enää riitä laajan kuntoutustoiminnan asiantuntijuudeksi, vaan kuntoutuksen asiantuntijuus edellyttää rajat ylittävää verkostotyötä.

4 Yksilöllisestä oppimisesta innovatiiviseen yhteiskehittelyyn

Kuvaan tässä luvussa ammattikorkeakoulutuksen kehitystä ammattikorkeakoulukokeilusta tähän päivään. Olen jakanut ammattikorkeakoulutuksen kehityksen kolmeen vaiheeseen (luvut 4.1, 4.2 ja 4.3) ammattikorkeakoulun toiminnan kohteessa ja tavoitteessa tapahtuneen muutoksen mukaan. Keskeistä näissä muutoksissa on ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön kehitys, mikä on vaikuttanut työelämälähtöisen oppimisen toteuttamiseen. Ammattikorkeakoulun toiminnan kohteen muotoutuminen on haastanut kehittämään pedagogisia ratkaisuja, joiden avulla koulutetaan innovatiivisia työelämää uudistavia asiantuntijoita. Ammattikorkeakoulun kehitystä on aikaisemmin tarkasteltu muun muassa Salmisen (2001), Herrasen (2003) ja Hyrkkäsen (2007) väitöskirjoissa, joita olen käyttänyt oman analyysini pohjana. Luvun lopussa jäsenän koulutuksen ja työelämän työelämäyhteistyötä ja työelämälähtöistä oppimista Guilen & Griffithsin (2001) oppimismallien avulla. Nämä mallit on kehitetty kuvaamaan työkokemuksesta oppimisen ja koulussa oppimisen yhdistämistä, mutta niitä voi hyödyntää myös korkea-asteen koulutuksen tarkastelussa (Virolainen 2004).

4.1 Yksilöllisen asiantuntijuuden kehittäminen

Ammattikorkeakoulun perustamisessa ensimmäinen vaihe oli ammattikorkeakoulukokeilu (1991–1995) sitä edeltäneen pitkän suunnittelun ja kehittämisen jälkeen. Ammattikorkeakoulun luominen tapahtui suomalaisessa koulutusrakenteissa ilmenneiden epäkohtien korjaamisen paineessa. Perusteena tuotiin esille muun muassa ammatillisen koulutusjärjestelmän ongelmat sekä työelämän ja kansainvälistymisen asettamat haasteet. (Salminen 1997.) Lukion käynnin laajennettua yliopilaat täyttivät jatkokoulutuspaikkoja sekä ammatillisissa että ammatillisen kouluasteen oppilaitoksissa. Keskiasteen koulu-uudistuksen tavoite tarjota kilpailukykyinen vaihtoehto lukiolle ei ollut onnistunut suunnitellusti, joten ammattikorkeakoulusta oli määrä tulla houkutteleva vaihtoehto yliopisto-opiskelulle. (Lampinen & Savola 1995.) Ammattikorkeakoulu-uudistuksella pyrittiin myös kehittämään ammatillisuutta. Haluttiin kouluttaa joustavia asiantuntijoita muuttuviin työelämän tilanteisiin. (Ekola 1992.) Toiseksi ammattikorkeakoulun toiminta-alueella tarvittiin työelämän kehittämistä (Hyrkkänen 2007). Vuonna 1995 säädetyssä ammattikorkeakouluasetuksessa (256/1995) koulutuksen kohteena näkyi opiskelija ja hänen asiantuntijuutensa kehittäminen. Opinnäytetyön määriteltiin

kehittävän opiskelijan valmiuksia soveltaa tietoja ja taitoja käytännön asiantuntijatehtävissä.

Ammattikorkeakoulujärjestelmä perustuu Suomessa duaalimalliin. Ammattikorkeakoulu perustettiin opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen tutkinnoista kohottamalla niiden ammatillista ja teoreettista tasoa (Herranen 2003, Kotila 2004), ja niiden virallinen paikka määriteltiin ammatillisten oppilaitosten yläpuolelle yliopistojen rinnalle. Koulutus nähtiin yliopistokoulutukselle rinnakkaisena, mutta tavoitteiltaan erilaisena korkeakouluna (Lampinen & Savola 1995, 40–41). Suhteessa ammatillisiin oppilaitoksiin korostettiin korkeakoulumaisuutta ja suhteessa yliopistoon vahvaa ammatillisuutta ja kiinnittymistä työelämään. Lisäksi korostettiin uudenlaista yksilöllisyyttä painottavaa opiskelu- ja oppimiskulttuuria (Herranen 2003, 18.) Korkeakoulumaisuuden saavuttamisen välineenä käytettiin opetuksen sisältöjen teoreettisen ja tieteellisen tason nostamista sekä tutkimuksen tekemisen tavoitteita (Hyrkkänen 2007). Ekolan (1992, 15) mukaan ammattikorkeakoulun tavoitteeksi tuli kouluttaa asiantuntijoita, joilla valmiutta oli käytännön työhön läheisesti liittyvään käsitteelliseen ja tieteelliseen ajatteluun sekä valmiutta toimia kansainvälisesti.

Ammattikorkeakoulu on pyrkinyt erottautumaan yliopistoista ja löytämään oman profiilinsa opetus- ja korkeakoulujärjestelmässä. Sen tavoitteena on ollut nimenomaan nopeasti reagoida työelämän ja yhteiskunnan muutoksiin (Helakorpi 1997). Ammattikorkeakoulupedagogiikan muotoutumisen taustalla on koko ammattikorkeakouluinstituution työelämälähtöisyys (Helakorpi & Olkinuora 1997). Salmisen (2003) mukaan ammattikorkeakoulun perustamisen jälkeen pedagogisina lähtökohtina korostettiin korkeakoulumaisen toimintatavan ja kulttuurin mukaisesti tiedon välittämisen sijaan tiedon hankintaa, pohdintaa ja oppimisen prosesseja. Lisäksi luokkaopetuksen sijaan painotettiin omatoimista opiskelua ja opiskelijan ohjausta. Laakkonen (2003, 274) on kuvannut ammattikorkeakoulupedagogiikkaa korkeakoulupedagogiikaksi, jossa on huomioitu ammatillisuus ja ammattitaito. Lisäksi korkeakoulupedagogiikan mukaisesti siinä toteutuu asioiden tieteellisen selittämisen periaate ja opetus pohjautuu alan tiedeperustaan ja tutkituun tietoon. (Laakkonen 2003.)

Oman tiedon tuottaminen on ollut esillä heti ammattikorkeakoulun perustamisesta lähtien. Yliopisto- ja ammattikorkeakoulutuksen tavoitteet nähtiin selvästi erilaisina. Yliopistollisen tutkimuksen painopisteiden nähtiin määräytyvän akateemisen tieteen lähtökohdista, kun sen sijaan ammattikorkeakoulujen tutkimuksen katsottiin kehittävän ammatillisen hallinnan keinoja. (Lampinen 1995, 17.) Hyrkkäsen (2007) mukaan varhaisessa kokeiluvaiheessa tutkimus- ja kehitystyötä

toteutettiin opistojen käytäntöjen mukaisesti yritysten palvelutoimintana ja opin-
näytetöinä. (Ks. myös Kurtakko 1995, Lampinen ja Stenvall 1996). Ammattikor-
keakoululla oli puutetta pätevistä osaajista, mikä oli osasyynä tutkimus- ja kehi-
tystyön toimintamuotojen kehittämisen viivästymiseen. Ammattikorkeakoulun
haasteeksi tuli opettajien koulutustason nostaminen. (Hyrkkänen 2007.)

4.2 Tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja alueellisen toimijuuden vahvistaminen

Ammattikorkeakoulujen vakinaistaminen tapahtui porrastetusti vuosina 1996–
2000. Ammattikorkeakoulukokeilussa mukana olevien oppilaitosten vakinaista-
minen edellytti korkeakoulujen arviointineuvoston kriteerien täyttymistä. Viimei-
set ammattikorkeakoulut vakinaistettiin vuonna 2000, jolloin ammattikorkeakou-
luja oli 29. Vakinaisen ammattikorkeakouluverkoston syntymisen jälkeen vuonna
2003 uusittiin ammattikorkeakoululaki (2003/351), joka selkeytti ammattikorkea-
koulun asemaa. Laki asetti ammattikorkeakoulut yliopistojen rinnalle osaksi kor-
keakoulujärjestelmää.

*”Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen
vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin
perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea
yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palve-
levaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen
huomioon ottavaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa. Tehtä-
viään hoitaessaan ammattikorkeakoulujen tulee edistää elinikäistä oppimista.”*
(2003/351)

Ammattikorkeakoulun perustehtävästä tuli kaksitahoinen: korkeakouluopetus
ammatillisiin asiantuntijatehtäviin sekä tutkimus- ja kehitystyö. Tällöin työelämä-
lähtöisyys määritettiin yksiselitteisesti opetus-, tutkimus- ja kehittämistoimintaa
ohjaavaksi normiksi (Peisa 2010). Hyrkkäsen (2007) mukaan tutkimus- ja kehi-
tystyön kohteeksi tuli kolme tehtävää: palvella opetusta, tukea aluekehitystyötä ja
kehittää työelämän organisaatioiden toimintaa. Opetusministeriö suositteli, että
ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyötä organisoitaisiin niin, että se olisi
mahdollisimman kiinteässä ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa opetuksen, työelä-
män ja aluekehityksen kanssa (OPM 2004).

Tutkimus- ja kehitystoiminnan merkitys ja rooli kasvoivat ammattikorkea-
koulujen vakinaistamisen jälkeen. Tutkimus- ja kehitystoiminnan organisointi ta-

pahtui kuitenkin eri tavoin eri ammattikorkeakouluissa. Tärkeimpinä yhteistyökumppaneina olivat alueella sijaitsevat pienet ja keski-suuret yritykset sekä muut teollisuuden yritykset. (Pakarinen ym. 2001.) Ammattikorkeakoulut painottivat tutkimus- ja kehittämistoiminnassaan eri näkökulmia: toiset painottivat pelkästään oman maantieteellisen vaikutusalueen kehittämistä, toiset liittivät sen vahvemmin omaan koulutustehtäväänsä (Lampinen 2002). Lyytisen ym. (2003) mukaan ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyö painottui pääasiallisesti soveltavaan tutkimukseen ja työelämän kanssa tehtyihin hankkeisiin, joiden lähtökohtana olivat työelämän käytännölliset ongelmat ja tavoitteena alueellisten kehitysvaikutusten aikaansaaminen. Maljojoki (2002) on todennut, että ammattikorkeakoulut pystyivät vasta vakinaistumisen jälkeen osallistumaan täysipainotteisesti alueelliseen strategia- ja ohjelmatyöhön, mutta ovat sen jälkeen aktiivisella toiminnallaan ottaneet paikkansa aluekehityksessä. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnassa on edetty sen olemassaolon aikana hanketyöskentelystä innovatiivisten, työelämää palvelevien ja tutkimus- ja kehittämistoimintaan sidottujen oppimisympäristöjen rakentamiseen. Tämän kehityskaaren aikana on rakennettu uusia innovatiivisia toimintatapoja työelämään. (Herranen & Sirkkilä 2008.)

Tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja alueellisen toimijuuden vahvistaminen on tuonut paineita integroida ammattikorkeakoulun kolme perustehtävää – opetus, tutkimus- ja kehitystyö – entistä tiiviimmin opiskelijoiden opinnäytetöihin, mikä on osoittautunut haasteelliseksi (Kotila 2004, Vesterinen 2004, Herranen & Sirkkilä 2008, Jaroma ym. 2008, Kotila & Peisa 2008). Se on tuonut muutoksia ja paineita opettajan työhön (esimerkiksi Mäki ym. 2011). Oppimisympäristöjen muuttuminen on haastanut ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämisen. Työelämän muutoksen myötä perinteinen yksilön kehitykseen pohjautuva käsitys asiantuntijuudesta on saanut rinnalle uuden näkemyksen asiantuntijuudesta, joka perustuu yhteisölliseen ja rajoja ylittävään yhteiskehittelyyn (Engeström 2006). Asiantuntijuuden katsotaan kehittyvän yhä enemmän yhteistoiminnassa osallistumalla työyhteisössä tapahtuviin muutosprosesseihin ja käyttämällä kehittämistyössä horisontaalista asiantuntemusta. (Konkola 2000, Engeström 2001, Guile & Griffiths 2001.)

Työelämän edellyttämän asiantuntijuuden oppimisen taustalla on oletus siitä, miten oppiminen tapahtuu. Ammattikorkeakoulupedagogiikka on pohjautunut konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen on aktiivinen toimija joko yksilönä tai sosiaalisessa ryhmässä. Sen mukaan tieto rakentuu yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamana. (von Wright 1996, Tynjälä 1999, Tynjälä 2002.) Oppimisen lähtökohtana ovat oppijan aikaisemmat tiedot ja käsitykset, joi-

ta oppija tulkitsee rakentaessaan uutta näkemystä opittavasta asiasta. Konstruktivistisen pedagogiikan mukaan oppiminen tarkoittaa muutoksia yksilön käsityksessä. (Tynjälä 1999.) Kalli (2003) toteaa, että konstruktivismi on vaikuttanut ammattikorkeakoulun käsityksiin hyvistä opetuskäytännöistä ja työtavoista. Opetuksen lähtökohtana on painotettu oppijan aikaisempien tietorakenteiden merkitystä ja työtavoissa on korostettu oppijan aktiivisuutta, itsenäisyyttä ja yhteistoinnallisuutta. (ks. myös Herranen 2003) Konstruktivismi on saanut osakseen myös kritiikkiä (Kotila 2003). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen rinnalle on noussut sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta. Sosiokulttuuristen teorioiden edustajien (Lave & Wenger 1991, Engeström 2001, Billet 2002, Eraut 2004) mukaan tiedonmuodostus ja oppiminen rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tieto ja merkitykset ovat kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutuneita, ja ne edelleen muokkautuvat yksilöiden välisessä sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen edellytykseksi on nähty työskentely työelämän aidoissa ympäristöissä (Tynjälä 2008b).

4.3 Oppimisen tavoitteena työelämää uudistava osaaminen ja innovaatiotoiminta

Ammattikorkeakoulujen toiminnan kohteena on opiskelijan oppiminen, tutkimus- ja kehitystyö sekä aluekehitys, mutta sen toiminnan tavoitteeksi on tullut yhä voimakkaammin tuottaa työelämän tarpeisiin uudistavaa osaamista ja innovaatiotoimintaa. Ammattikorkeakouluilla on tärkeä rooli alueillaan kouluttajina, alueellisina vaikuttajina ja yritysten toiminnan kehittäjäkumppaneina (Marttila ym. 2004). Koulutuksesta on tullut tärkeä osa innovaatioiden kehittämistä (Valtioneuvoston eduskunnalle annettu innovaatiopoliittinen selonteko 2008, Kansallinen innovaatiostrategia 2008, OPM 2010). Ammattikorkeakoulujen odotetaan olevan aktiivisia ja selkeitä omien palvelujen ja yhteistyömuotojen tarjoamisessa (Valti-onhallinnon tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomus 188/2009). Ammattikorkeakoulun uudet tehtävät edellyttävät ammattikorkeakoululta ja työelämän edustajilta koulutuksen uudenlaisen roolin tunnistamista ja odotusten jäsentämistä (Lyytinen ym. 2008). Ammattikorkeakoulun työelämäyhteistyön kehittämiseen tarvitaan nykyisten yhteistyömuotojen tunnistamista ja niiden arviointia (Kelo ym. 2012).

Yksi merkittävä kehitys työelämää uudistavan osaamisen ja innovaatiotoiminnan tavoittelussa on ylemmän ammattikorkeakoulutuksen aloittaminen. Keskustelu ammattikorkeakoulun jatkotutkinnosta alkoi jo vuonna 1997, jolloin

käynnistyi myös koulutuksen suunnittelutyö (Salminen 2003). Jatkotutkintojen käynnistymistä vauhditti vuonna 1999 annettu Bolognassa yhteisjulistus, jonka tavoitteena oli yhtenäistää eurooppalainen korkeakoulutus vuoteen 2010 mennessä. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot vakainaistettiin kolmen vuoden kokeiluajan jälkeen. Uuden koulutuksen järjestämisessä oli keskeistä työelämän tarpeista lähtevät ja työelämän kanssa yhteistyössä toteutettavat koulutusohjelmat. Tavoitteena oli yhdistää opiskelijan ja työelämän saama hyöty. (Tynjälä ym. 2004, Karjalainen 2007.) Keskeisessä roolissa tässä on opiskelijan opinnäytetyönä tekemä kehittämistehtävä (Valtioneuvoston asetus 423/2005).

Virkkunen & Ahonen (2008) ovat hahmottaneet ammattikorkeakoulun toimintakonseptin suuntautuvan kohti yhteistoiminnallisempaa työelämän rajapinnoilla tapahtuvaa oppimista. Toiseksi ammattikorkeakoulutuksen odotetaan tuottavan vallitsevien työkäytäntöjen lisäksi työkäytäntöjä kehittävää osaamista. (Virkkunen & Ahonen 2008.) Tämä edellyttää ammattikorkeakoululta kumppanuutta ja yhteiskehittelyä työorganisaatioiden kanssa (Virkkunen & Ahonen 2007). Korkeakoulutuksen ja työelämän kumppanuutta tarvitaan innovaatioiden luomiseen, parantamaan työntekijöiden osaamista ja tehostamaan toimintoja (DeGeest ym. 2010). Innovatiivisten käytäntöjen kehittäminen edellyttää rajojen ylitystä ja yhteistä dialogia (Daniels ym. 2007). Häggman-Laitilan & Rekolan (2011) mukaan työelämän ja korkeakoulujen kumppanuudella voidaan kehittää työelämän käytäntöjä, opetusta ja opiskelijaohjausta sekä vahvistaa organisaation vetovoimaa. Kumppanuuden katsotaan tuovan ratkaisuja ongelmiin, joista ei yksin selviä. (Häggman-Laitila & Rekola 2011.) Aikaisemmissa tutkimuksissa korkeakoulun ja työelämän kumppanuudella on todettu positiivisia vaikutuksia muun muassa opiskelijoiden sitoutumiseen kliinisessä työskentelyssä (Didion ym. 2013) ja potilaan hoitoon (Murray ym. 201, Jeffries ym. 2013). Sen on todettu edistävän palvelujen kehittämistä ja tutkimusyhteistyötä (McPhee 2009).

Organisaatioiden välinen yhteistyö nähdään oleelliseksi organisaation toiminnan menestyksen ja kehittämisen kannalta (Engeström 2006). Ammattikorkeakoulun työelämäyhteistyössä yhteisölliseen tiedonluomiseen perustuva yhteistyö tapahtuu parhaimmillaan pitkäkestoisissa ja järjestelmällisissä prosesseissa (Rantanen ym. 2008). Korkeakoulun ja työelämän kumppanuus edellyttää koulutuksen ja työelämän välillä uusia toimintatapoja (Kinnaman & Bleich 2004). Se edellyttää molemminpuolista luottamusta ja toisen osapuolen kunnioitusta (Ericsson & Raines 2011) toisen kulttuurin ja käytäntöjen tuntemista (Fetsch & DeBasio 2011) sekä keskustelua tavoitteista ja odotuksista (Beal ym. 2012). Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön kehittämisen kulmakivinä on tuotu esille osapuolten

rakenteelliset, tiedolliset tai kulttuuriset erot (Lyytinen ym. 2008). Ammattikorkeakoulussa on kuitenkin ollut lukuisia hankkeita, joissa on saatu aikaan innovatiivisia käyttäjälähtöisiä ratkaisuja työelämään. Esimerkki käyttäjälähtöisestä toiminnasta, joka soveltuu ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehitys- ja innovaatio-toimintaan, on Living lab -toiminta (Tuomi 2012) ja yhteiskirjoittaminen, joka mahdollistaa tiedon tuottamisen käytäntölähtöisesti ja käytännönläheisesti opettajien, opiskelijoiden ja työntekijöiden vuorovaikutuksessa. (Vanhanen-Nuutinen 2010). Lisäksi Laurea-ammattikorkeakoulussa on kehitetty oppimiseen Learning by Developing -toimintamalli, jossa tehdään tiivistä yhteistyötä työelämän kanssa aitojen työelämän ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi (Kallioinen 2009).

Innovaatiotoiminnan yhteydessä korostetaan käyttäjälähtöisyyttä (Lehenkari ym. 2009). Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisussa (2010) todetaan käyttäjälähtöisen innovaatiopolitiikan edistävän käyttäjien tarpeisiin ja heidän järjestelmälliseen osallistamiseensa perustuvaa innovaatiotoimintaa sekä yksityisellä että julkisella sektorilla. Hennalan (2011) mukaan julkisen sektorin haaste käyttäjää osallistavan palveluinnovoinnin kehittämisessä on sitoutua yhteistoiminnallisuuteen rajapintoja ylittävässä palvelujen uudistamisprosesseissa. Rantasen (2012) mukaan hyvinvointipalvelujen kehittämisessä käyttäjä- ja asiakaslähtöisyys voidaan liittää asiakassuhteeseen, asiakaspalautteeseen ja kolmanneksi asiakkaan valtaistumiseen. Asiakaslähtöisessä toiminnassa asiakas nähdään osallistuvana ja aktiivisena toimijana ja tasavertaisena kumppanina (Virtanen ym. 2011).

Innovatiivisten ratkaisujen tuottaminen edellyttää rajojen ylittämisen lisäksi myös osallisuutta. Työyhteisölähtöisessä kehittämisessä korostetaan organisaation horisontaalisia ja vertikaalisia vuorovaikutus- ja oppimisprosesseja. Työyhteisölähtöisessä kehittämisessä perustehtävän itsearviointi ja kehittämiskohteiden tunnistaminen tapahtuu yhteistoiminnallisesti. (Vataja 2012.) Paavola ym. (2004) esittävät, että yhteisöllinen tiedonluominen edellyttävän aina kolmen näkökulman huomioon ottamista eli yksilöllisen tiedonhankinnan, sosiaalisessa verkostossa tapahtuvan osallistumisen sekä tietoa luovan toiminnan näkökulman. Tiedonluomisen näkökulmasta korostuu yhteisöllinen työskentely jonkun yhteisen kohteen parissa, mikä edellyttää sekä yksilön omaa että yhteisön yhteistä reflektointia. Tietoa luovassa toiminnassa yksilön oma oppiminen tapahtuu rinnakkain yhteisön luomien oppimiskohteiden kanssa. (Paavola ym. 2004.) (ks. myös Hakkarainen 2008). Alasoini (2004, 2005) tarkastelee työelämäinnovaatioiden kehittämistä oppimisverkoston avulla, jolla ymmärretään eri toimijoiden välisessä yhteistyössä syntynyttä yhteiskehittelyn foorumia. Foorumin toimijoilla on yhteinen kiinnostuksen kohde ja tavoitteita sekä yhteisiä välineitä tavoitteiden saavuttamiseksi.

Kehittäminen tapahtuu toimijoiden arvioidessa yhteistä toimintaa ohjaavia normeja ja perusolettamuksia. Foorumit toimivat oppimistiloina, joissa edistetään uuden tiedon luomista ja välineiden kehittämistä. (Alasoini ym. 2006.)

Kehittävässä työntutkimuksessa innovaatio on toiminnassa poikkeama, mutta siinä on kyse tietoisesta rajojen ylittämisestä uuden idean tai ratkaisun esittämiseksi. (Engeström 2004, 28–29.) Engeström erottaa toiminnassa kolmen tasoisia innovaatioita: yksittäisongelmiin liittyviä ratkaisuinnovaatioita, pitempiin tekosarjoihin liittyviä prosessi-innovaatioita ja koko toiminnan laadulliseen muutokseen johtavia järjestelmäinnovaatioita. (Engeström 2002, 66–67.) Ratkaisuinnovaatiossa oppiminen on melko hetkellistä. Siinä oppiminen tuottaa ongelmaan yleisen ratkaisun, kuten esimerkiksi välineen tai säännön. Prosessi-innovaatio on ratkaisuinnovaatiota pitempiaikaisempi, suunnitellumpi ja harkitumpi prosessi, joka muuttaa organisaation toiminnan rytmiä. Järjestelmäinnovaatiossa on kysymys prosessista, jonka aikana tekijät kehittävät ja ottavat käyttöön toimintajärjestelmälle uuden mallin. Prosessi-innovaatiossa oppiminen on moniaineksista ja pitkäjänteistä. Siinä tekijät ottavat huomioon kohteen lisäksi myös muut toimintajärjestelmän osatekijät, jotka he erittelevät ja käsitteellistävät laadullisesti uudella tavalla. Kyse on syklimäisesti etenevästä ekspansiivisesta oppimisesta. (Engeström 2004, 29–30.)

Ennen kuin siirryn tutkimuksen empiiriseen osaan tarkastelemaan työelämälähtöistä oppimista ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa, kuvaan seuraavassa luvussa Guilen ja Griffithsin (2001) oppimismallit, jotka jäsentävät eri tapoja toteuttaa työelämälähtöistä oppimista. Koulutuksen tapahtuessa koulun ja työelämän rajapinnalla perinteisten opetusmenetelmien lisäksi tarvitaan uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja, jotka edesauttavat teorian ja käytännön liittämistä toisiinsa. (Tynjälä ym. 2004.) Horisontaalisen asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää työelämälähtöistä muutokseen tähtäävää opetussuunnitelmaa (Guile & Griffiths 2001, Janhonen 2007).

4.4 Oppimismallit työelämälähtöisen oppimisen jäsentäjinä

Guile & Griffiths (2001) ovat tarkastelleet työelämälähtöisen oppimisen malleja, joiden avulla voi jäsentää oppilaitoksen ja työelämän yhteistyötä. Oppimismallit ovat: perinteinen harjoittelumalli, kokemukseen perustuvalla malli, avaintaitomalli, työprosessimalli ja konnektiivinen malli. Olen tehnyt oppimismalleista analyysin käyttämällä Engeströmin (1987) toimintajärjestelmämallin osatekijöitä. Tarkastelen analyysissä, mikä on kussakin oppimismallissa opiskelijan ja opettajan

oppimisen kohde, oppimisen välineet, säännöt, työnjako, yhteisö ja tulos. Analyysi jäsentää työelämäyhteistyötä ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteisenä toimintana. Tarkastelen oppimismallien avulla työelämälähtöisen oppimisen toteuttamista. (Taulukko 3).

Guilen & Griffithsin (2001) oppimismalleista neljä ensimmäistä mallia tukevat opiskelijan yksilöllistä oppimista ja taitojen kehittymistä. Näissä malleissa opettajan työn kohteena on opiskelijan oppimisprosessin ohjaus, jonka tavoitteena on selkiyttää teorian ja käytännön välistä yhteyttä. Konnektiivinen malli, joka tarjoaa perustan horisontaalisen ja vertikaalisen oppimisen yhdistämiselle, mahdollistaa teoriaan ja tutkimukseen perustuvan työn kehittämisen koulun ja työelämän yhteistyönä.

4.4.1 Perinteinen harjoittelumalli

Perinteisessä harjoittelumallissa opiskelijat yksinkertaisesti lähetetään työpaikalle oppimaan tarvittavat tehtävät. Perinteinen harjoittelumalli pohjautuu teknisrationaaliseen näkemykseen kasvatuksesta ja ohjauksesta, joka korostaa opiskelijan sopeutumista ja mukautumista työpaikan käytäntöihin ja kulttuuriin. Opiskelija oppii tiedostamattaan työpaikan oleelliset tiedot, taidot ja asenteet ja sisäistää tämän kautta työkäytännöissä tapahtuvia muutoksia. (Guile & Griffiths 2001.) (Taulukko 3). Perinteinen harjoittelumalli sisältää piirteitä behavioristisesta oppimiskäsityksestä, jossa on keskeistä opiskelijan oppimisen vahvistaminen ulkoisin keinoin. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisessa on selkeät, konkreettiset ja mitattavissa olevat tavoitteet, ja opiskelija on opetuksen kohteena passiivisen vastaanottajan roolissa. Tiedon siirtäminen tapahtuu jakamalla tieto sopivan kokoiisiin kokonaisuuksiin, joita opiskelija opiskelee vaihe vaiheelta. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ilmenee käyttäytymisen muutoksena, ja opitun arviointi perustuu opitun asian toistamiseen. Oppimisessa on ratkaisevaa opiskelijan sijaan ympäristö. (Ruohotie 2002, Tynjälä 2002.) Taustalla on näkemys tiedon pysyvyydestä ja oppimisen tilannesidonnaisuudesta, jolloin oppimisen yleistäminen tapahtuu samanlaisissa tilanteissa. Tällainen oppimiskäsitys on yksinkertainen ja selkeä, ja se tukee opettajan valtaa johdonmukaisuudellaan. (Rauste-Von Wright ym. 2003.) Perinteisessä harjoittelumallissa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys on vähäinen (Guile & Griffiths 2001). Mallin mukaisessa harjoittelussa myös koulutuksen ja työpaikan välinen yhteistyö on vähäistä ja se liittyy pääosin harjoittelupaikan järjestämiseen (Tynjälä 2011). (Taulukko 3).

Perinteisen harjoittelumallin avulla opiskelija oppii nykyisen työelämän edellyttämiä ammatillisia perustietoja ja työpaikan käytänteitä.

Taulukko 3. Työelämäälähtöisen oppimisen mallien tarkastelua kehittävän työntutkimuksen toimintajärjestelmän osatekijöiden mukaan (soveltaen Engeström 1987, Guile & Griffiths 2001).

Osatekijä	Toimintajärjestelmän perinteinen harjoittelumalli	Kokemukseen perustuva malli	Avaintaitomalli	Työprosessimalli	Konnektiivinen malli
Tekijä	Opiskelija	Opiskelija	Opiskelija	Opiskelija	Opiskelija, ohjaaja, opettaja
Opiskelijan kohde	Tarvittavat tehtävät Työpaikan käytännöt	Oppimisen tavoitteet	Oppimisen tulos	Työprosessit	Työtapojen uudistaminen
Opettajan kohde	Harjoittelupaikan järjestäminen	Opiskelijan itsereflektion tukeminen	Opiskelijan itsearvioinnin tukeminen	Työn käsitteellistämiseen	Työtapojen uudistaminen
Välineet	Työn tekeminen	Opiskelijan itsereflektio	Oppimisen tavoitteet	Prosessitietous	Teoria ja tutkimus
		Sosiaalinen vuorovaikutus	Oppimissuunnitelma	Käsitteet	Sosiaalinen vuorovaikutus
		Työkokemus	Oppimispäiväkirjat		Dialogi
Säännöt	Mallioppimisen periaatteet	Opiskelijan itseohjautuvuus	Näyttökokeet	Teorian ja käytännön integrointi	Opiskelijan aktiivinen rooli
Työnjako	Työpaikan toimintatavat	Opiskelijan reflektio	Oppimisen arviointi	Opiskelija kehittää	Opiskelija, ohjaaja ja opettaja toimivat yhdessä
	Opiskelija tekee	Opettaja ohjaa, neuvoa, tarkastaa ja hyväksyy	Opiskelija asettaa tavoitteet ja arvioi	Opettaja käsitteellistää	
	Koulu tarjoaa koulutusohjelman	kyseenalaistaa	Opettaja tukee opiskelijaa itsearvioinnissa	Opettaja valmentaa	
Yhteisö	Vähäinen yhteistyö koulun ja työpaikan välillä	Yhteiset toimielimet	Neuvoittelut työnantajan ja koulutuksen kesken	Yhteistyö koulun ja työelämän välillä tärkeä	Työpaikan ja koulun välinen kumppanuus
		Neuvoittelu oppimistavoitteista koulun, työpaikan ja opiskelijan kesken	Yhteistyökumppaneita	Koulu ja työpaikat	

Perinteisen harjoittelumallin mukaisessa harjoittelussa opiskelija ei rohkene tarttua itsenäisesti työtilanteisiin, kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä tai esittää teoriaan ja tutkimustietoon perustuvia vaihtoehtoisia toimintatapoja (Janhonen ym. 2006) Holmström (2012) näkee samoja piirteitä röntgenhoitajien kliinisen harjoittelun mukauttavassa ja alistavassa oppimistavassa, jossa opiskelijan toiminta oli rajoitettua ja kontrolloitua, ja hän oppi yksittäisiä toimintoja ohjeiden mukaan. Suunnittelematon opiskelijaohjaus ja ohjeissa pitäytyminen estivät opiskelijan todellisen oppimisen. Opiskelijan ja työyhteisön vuorovaikutuksessa lisäksi näkyi opiskelijan osaamisen ja henkilökohtaisen itsen vähättelyä. (Holmström 2012.)

Ammattikorkeakoulun pedagogiikassa painotetaan lähtökohtaisesti opiskelijan aktiivisuutta ja itsenäisyyttä (Kalli 2003, Kotila 2003), joten voidaan olettaa, että perinteisen harjoittelumallin mukaista työelämälähtöistä oppimista esiintyy tänä päivänä ammattikorkeakouluopiskelussa vähän.

4.4.2 Kokemuksellisen oppimisen malli

Kokemuksellisen oppimisen mallin taustalla on kasvanut kiinnostus kehittää oppimista hyödyntämällä kokemuksellista oppimista ja ongelmanratkaisua pedagogisena lähestymistapana. Malli korostaa opiskelijan henkilökohtaista oppimisprosessia ja sosiaalisten suhteiden merkitystä oppimiselle. (Guile & Griffiths 2001, Virolainen & Valkonen 2007.) Kokemukseen perustuvassa mallissa on sovellettu Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen sykliä. Kokemuksellisen oppimisen mukaan oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, missä tieto luodaan kokemuksen muutoksen kautta. Oppimisen lähtökohtana pidetään opiskelijan aikaisempia kokemuksia ja niistä muodostunutta näkemystä opittavasta asiasta. Oppiminen rakentuu opiskelijan havainnoissa ja reflektoidessa kokemuksiaan yksin, muiden opiskelijoiden tai opettajan kanssa. (Kolb 1984.) Omien kokemusten tiedostaminen auttaa opiskelijaa hyödyntämään niitä uuden opittavan asian lähtökohtana (Boud & Middleton 2003). Kolbin kokemuksellisen oppimisen sykli kuvaa yksilön oppimista (Poikela 2005). Kokemuksellisen oppimisen taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä, vaan se on yksilön tai yhteisöjen rakentamaa. Konstruktivistisessa pedagogiikassa tulee esille opiskelijan aktiivinen rooli, jonka mukaisesti opiskelija tulkitsee havaintojaan ja tietojaan kokemustensa pohjalta ja näin rakentaa kuvaa maailmasta ja sen ilmiöistä. Opettajan tehtävänä on tukea opiskelijan konstruointiprosessia. (Rauste-Von Wright ym. 2003, Tynjälä 1999, 2002.) Reflektion kautta opiskelijan

kokemus saa merkityksen tai uuden tulkinnan, mikä ohjaa opiskelijan myöhempiä ymmärrystä tai toimintaa (Mezirow 1996).

Kokemukseen perustuva malli on lisännyt koulutuksen ja työpaikkojen välistä yhteistyötä ja dialogia. Sen myötä on huomioitu tarve neuvotella selkeämmät tavoitteet opiskelijan työelämäjaksolle. (Guile & Griffiths 2001.) Malli painottaa oppimista sekä koulussa että työelämässä. Kokemukseen perustuvassa mallissa opettaja, opiskelija ja työelämän edustaja analysoivat yhdessä opiskelijan oppimisprosessia ja kokemusta oppimisesta työelämässä. (Taulukko 3).

Kokemuksen hyödyntäminen työelämätaitojen oppimisen ja teorian integroimisessa on muuttanut opiskelijan oppimisympäristöä. Kokemusta on hyödynnetty työelämän käytäntöjä kehittävässä projekteissa, jotka kytkevät opiskelijan oppimisen työelämän aitoihin konteksteihin ja antavat valmiuksia ymmärtää työelämän vaihtuvia tilanteita (Walters ym. 2006, Christiansen ym. 2014, Fowler ym. 2014). Kokemuksen ja opiskelijan reflektion tukemisen on todettu edesauttavan teorian ja käytännön yhdistämisestä (Chikotas 2009, Solvoll ym. 2010, Lindall ym. 2009, Kear 2012, Riksaasen Hatlevik 2012, Mills ym. 2014).

4.4.3 Avaintaitomalli

Avaintaitomallin keskeisenä tavoitteena on työelämän avaintaitojen oppiminen (Tynjälä 2011). Malli korostaa oppimisen muotojen suhteen tasa-arvoa ja olettaa, että mille tahansa opinto-ohjelmalle on määriteltävissä yleiset oppimistavoitteet, joiden pohjalta voidaan arvioida opiskelijan oppimista. Mallin myötä oppimisen arvioinnissa tulivat tärkeiksi oppimistulokset. (Guile & Griffiths 2001, Virolainen & Valkonen 2007.) Malli korostaa opiskelijan vastuuta ja autonomiaa oppimisen suunnittelussa, tavoitteiden asettelussa ja arvioinnin järjestämisessä. Se korostaa myös opiskelijan itsearviointia. Opiskelijan tehtävänä on tehdä tiivistä yhteistyötä työpaikan kanssa, ja koulun ja työelämän yhteistyön tulee tukea opiskelijan oppimisessa teorian ja käytännön integrointia. (Guile & Griffiths 2001.) Käytännössä avaintaitomalli on johtanut teorian ja käytännön integroinnin edistämiseen ja arviointiin opiskelijoiden henkilökohtaisten opetussuunnitelmien, oppimispäiväkirjatyöskentelyn ja näyttökokeiden avulla. Opiskelijakeskeisyys on tarkoittanut mallissa sitä, että opiskelija laatii oman työsuunnitelmansa ja neuvottelee työnantajan ja koulutusyksiköiden kanssa työsuunnitelman ja näyttöjen toteuttamisista. (Virolainen 2004.) Opettajan tehtävänä on avustaa opiskelijoita portfolion tai näyttönsä kokoamisessa. (Taulukko 3).

Avaintaitomalli korostaa opiskelijan itseohjautuvuutta. Itseohjautuvalla opiskelijalla on henkilökohtaisia tavoitteita ja strategioita oppimiselleen, ja hän arvioi omaa opiskeluaan (Zimmerman 2002). Itseohjautuvan opiskelijan toiminnassa on tärkeää nimenomaan tavoitesuuntautuneisuus (Schunk 2009).

4.4.4 Työprosessimalli

Työprosessimalli tukee yksilöllistä oppimista. Mallin tavoitteena on, että opiskelijalle kehittyy kokonaisvaltainen kuva työprosesseista ja työympäristöstä. Kun opiskelija hahmottaa oman työn osana laajempaa kokonaisuutta, hän pystyy siirtämään oppimaansa myös muihin konteksteihin. Oppiminen tapahtuu yhdistämällä teoriaa ja käytäntöä, minkä vuoksi yhteistyö koulutuksen ja työelämän välillä on tärkeä. (Tynjälä 2007, 2011.)

Työprosessimalli korostaa sopeutumista muuttuviin työympäristöihin. Malli on kuitenkin asettanut paineita kehittää uusia oppimisprosesseja, joilla tuetaan tulevaisuuden taitojen oppimista. (Griffiths & Guile 2003.) Mallin taustalla on ajatus siitä, että koulutuksessa opetettu tieto voi jäädä käytännön työstä irralliseksi ja vieraaksi. Työprosessimallissa pyritään kiinnittämään opiskeltavat työtoiminnot työn todellisiin vaiheisiin, jotta opiskelijat voivat hyödyntää opittua tietoa. Työprosessitieto rakentaa sillan työkokemuksen ja teoreettisen tiedon välille, mikä auttaa opiskelijoita analysoimaan molempia laajemmassa kokonaisuudessaan. Näin sekä työkokemus ja teoreettinen tieto saavat uuden merkityksen suhteessa toisiinsa. (Guile & Griffiths 2003.) Mallissa oletetaan työprosessitietouden helpottavan opiskelijoiden sopeutumista vaihteleviin työympäristöihin, kun heillä on ollut mahdollisuus työskennellä eri asiantuntijoiden kanssa. Mallissa on huomioitu yksilön kehityksen riippuvuus tehtävistä, joita hän on saanut tehdä. Vastavuoroisesti ympäristön kehitys on riippuvaista toimijoiden kehittymisestä. (Guile & Griffiths 2001.) (Taulukko 3).

Työprosessimallia on kritisoitu siitä, että työkokemus itsessään ei tuota työprosessitietoutta. Opiskelijoille on tarjottava välittäviä käsitteitä ja heitä on ohjattava työn käsitteellistämiseen, jotta prosessitietous voisi kehittyä. (Virolainen 2004.) Tynjälän (2007) mukaan tarkoituksena on oppia erilaisia rajanylitystaidoiksi luonnehdittavia taitoja, jolloin opiskelijalle pyritään tarjoamaan mahdollisuuksia toimia monenlaisissa tehtävissä. Opiskelijan oppimista tuetaan reflektoidulla.

4.4.5 Konnektiivinen malli

Guile & Griffiths (2001) esittävät viidentenä mallina yhdistävän eli konnektiivisen mallin, jonka he näkevät perustana formaalin ja informaalin oppimisen yhdistämisessä. Malli pohjautuu reflektiiviseen oppimisteoriaan, joka korostaa opitun kontekstuaalisuutta, tilannesidonaisuutta ja rajojen ylitystä (Guile 2001, Guile & Griffiths 2001). Konnektiivinen malli edellyttää aikaisempaa tiiviimpää koulun ja työpaikan yhteistyötä opiskelijan oppimisympäristön luomisessa. Siinä pyritään yhdistämään toisiinsa sekä koulussa että työssä tapahtuva oppiminen. Malli perustuu ajatukseen teoriaan ja tutkimukseen perustuvasta työn kehittämisestä koulun ja työelämän yhteistyönä. (Janhonen 2007, Tynjälä 2011.) Mallin perustana on toiminnan teorian mukainen ajatus oppimisesta (Griffiths & Guile 2003), jonka mukaan tiedonmuodostus ja oppiminen rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja oppiminen on sidoksissa kulttuuriseen ja historialliseen työkontekstiin (Vygotsky 1978). Oppimisen katsotaan tuottavan uutta tietoa ja uusia käytäntöjä opiskelijoiden, opettajien ja työelämän edustajien yhteistoiminnassa (Griffiths & Guile 2003). Konnektiivista mallia voi verrata yhteisöllisen työn kehittämisen kulttuuriin (Janhonen ym. 2006).

Guilen & Griffithsin (2001) mukaan työelämä tarjoaa mahdollisuuden kehittää persoonallisia ja sosiaalisia taitoja, jotka tukevat sekä henkilökohtaista että organisaation oppimista. Konnektiivisen mallin tavoitteena on kriittisen ja reflektiivisen asiantuntijan toiminta. Mallin tavoitteena on tukea sekä käsitteellistä oppimista että työssä kehittyviä taitoja, minkä vuoksi teoretietoa sovelletaan käytännössä ja työkokemusta reflektoidaan teoreettisen tiedon avulla (Tynjälä 2007). Griffiths & Guile (2003) korostavat ydinkäsitteiden merkitystä oppimisessa. Ydinkäsitteet toimivat teorian ja käytännön välittäjinä. Ne auttavat yksilöä ymmärtämään oppimaansa ja näkemään asioita laajemmassa merkityksessä. (Griffiths & Guile 2003.) Mallin oppimisenäkemys on samansuuntainen kuin toiminnan teorian oppimisenäkemys, jossa oppimisen katsotaan olevan ongelmien käsitteellisten ja käytännöllisten välineiden löytämisestä, käyttöä ja kehittelyä (Miettinen 2000, Engeström 2004).

Konnektiivinen malli korostaa dialogin merkitystä oppimisessa Kieli toimii menneen ja nykyisen tiedon yhdistäjänä. (Griffiths & Guile 2003.) Konnektiivinen malli mahdollistaa vertikaalisen ja horisontaalisen oppimisen yhdistämisen (Guile & Griffiths 2001). Mallissa on samoja piirteitä kuin kehittävästä työntutkimuksessa horisontaalisesta asiantuntijuudesta. Horisontaalinen asiantuntijuus toteutuu rajoja ylittämällä yhteisöllisessä toiminnassa eri asiantuntijoiden välisessä

vuorovaikutuksessa. Sen avulla on mahdollista vastata uusien tilanteiden ja muutosten hallintaan liittyviin haasteisiin. (Griffiths & Guile 2003, Engeström 2006.)

Konnektiivinen malli muuttaa sekä opiskelijan, opettajan että työelämän edustajan roolia ja asettaa haasteita pedagogisille opetusmenetelmille. Mallin mukaan kaikkien osapuolten työn kohteena ovat työelämän ja koulutuksen yhteiset kehittämiskohteet. (Taulukko 3). Konnektiivisessa oppimismallissa opiskelijaa tulee rohkaista analysoimaan ja käsitteellistämään kokemuksiaan ja kyseenalaistamaan työpaikan käytäntöjä (Guile & Griffiths 2001).

Työkäytäntöjä uudistavien asiantuntijoiden kouluttamiseksi tarvitaan työelämälähtöistä muutokseen tähtäävää opetussuunnitelmaa. Muutokseen tähtäävässä opetussuunnitelmassa opettaja, työelämän edustaja ja opiskelija toimivat yhdessä muutosagentteina paikantamalla yhdessä yhteisiä oppimis- ja kehittämiskohteita, hakemalla kehittämiseen tutkimuksellisia ratkaisuja sekä arvioimalla tutkivalla otteella oppimista ja muutosprosessia. Tämä mahdollistuu vain kaikkien osapuolten omaksumalla uudella uudistavalla lähestymistavalla. (Brown ym. 2007, Janhonen 2007.) Työelämälähtöisen opetussuunnitelman on todettu parantavan koulussa opitun tiedon siirtoa käytännön työhön (Chapman 2006, Lindahl ym. 2009, Derbyshire & Machin 2011).

Konnektiivisessa mallissa on yhteneväisyyttä toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen kanssa useassa asiassa. Malli korostaa toiminnan teorian mukaisesti ydinkäsitteiden, dialogin ja kielen, sosiaalisen kontekstin ja rajojen ylittämisen merkitystä oppimisessa ja työkäytäntöjen kehittämisessä. Mallissa ei kuitenkaan tuoda esille toiminnan teorian tavoin lähikehityksen vyöhykkeen muodostamista. Kehittävässä työntutkimuksessa ekspansiivinen oppiminen tapahtuu oppimistekojen - toiminnan tutkimisen, analyysin, suunnittelun ja kokeilujen kautta ja siinä oppijana on koko työyhteisö (Engeström 2004). Vaikka konnektiivisen mallin mukaisessa oppimisessa on myös tavoitteena yhdessä kehittää uusia toimintatapoja, mallissa ei tuoda esille koko työyhteisön oppimista, vaan siinä korostetaan teoriaan perustuvaa työn kehittämistä koulun ja työelämän yhteistoiminnassa.

Konnektiivista mallia on kritisoitu sen liiasta optimistisuudesta nuorten opiskelijoiden keskuudessa, koska asiantuntijaksi kehittyminen ja sitoutuminen dialogiseen työkäytäntöjen kehittämiseen vaativat vuosien työn. Kriitikissä on tuotu esille myös, että kaikki työtehtävät eivät ole jatkuvassa muutoksessa. (Virolainen 2009.) Konnektiivisen mallin mukainen oppiminen soveltuu korkeakoulu- ja aikuisopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittämiseen. Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen kehittämistehtävän tutkimuksellinen ja yhteisöllinen kehittämisen luonne antaa mahdollisuudet konnektiivisen oppimismallin toteuttamiselle, mutta se edel-

lyttää ammattikorkeakoulun ja työelämän tiivistä yhteistyötä. Toisaalta ylemmän ammattikorkeakoulutuksen tavoite kouluttaa muuttuvan työelämän asiantuntijoita, antaa opiskelijoille työelämän kehittämisen edellyttämät valmiudet hankkia, analysoida, arvioida ja käyttää alan tutkimustietoa ja näyttöön perustuvia käytäntöjä (Valtioneuvoston asetus 423/2005) edellyttää vielä enemmän tulevaisuuteen suuntautuvaa tutkimuksellista kehittämisotetta.

Vaihe III
Työelämälähtöinen oppiminen opiskelijoiden
näkökulmasta kuntoutuksen koulutusohjelmassa

5 Opiskelijoiden työelämälähtöiseen oppimiseen kohdistuvan tutkimuksen toteuttaminen

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla yksilötasolla tapahtuvaa työelämälähtöistä oppimista ylempässä ammattikorkeakoulutuksessa kuntoutuksen koulutusohjelmassa. Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syvälliset tiedot kuntoutuksen alalta, syvälinen kuva kuntoutuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä, valmius kuntoutuksen tutkimuksen ja ammattikäytännön kehityksen seuraamiseen sekä käytännön tutkimus- ja kehitystyöhön liittyviä taitoja. Lisäksi koulutuksen tulee antaa valmiudet elinikäiseen oppimiseen, työelämässä vaadittava viestintä- ja kielitaito sekä valmiudet kansainväliseen vuorovaikutukseen ja ammatilliseen toimintaan. (Valtioneuvoston asetus 423/2005.) Tämän vuoksi tutkin, millaista oppimista ylempi ammattikorkeakoulututkinto kuntoutuksen koulutusohjelmassa sai aikaan yksilötasolla kuntoutuksen käytäntöön, sen kehittämiseen ja muutossaasteisiin vastaamiseksi (Engeström 2006, Aalto ym. 2008, Järvikoski & Härkäpää 2008). Ylempään ammattikoulutukseen hakeutumisen syynä on aikaisemmin todettu olevan työelämän muutoksen aiheuttama ammatillisen kehittymisen tarve (Lohiniva 2005, Malava & Okkonen 2005, Okkonen 2005, Ojala & Ahola 2008b). On mielenkiintoista tietää, miksi opiskelijat hakeutuivat kuntoutuksen koulutusohjelmaan ja miten heidän tavoitteensa toteutuivat. Lisäksi koulutuksen kehittämisen näkökulmasta on tärkeä tietää heidän oppimistaan edesauttavia tekijöitä. Näiden pohjalta asetan ensimmäiseksi kysymykseksi:

1. Miten opiskelijat kuvaavat työelämälähtöistä oppimista ylempään ammattikorkeakoulutuksen kuntoutuksen koulutusohjelmassa?
 - a) Millaisia tavoitteita opiskelijoilla oli?
 - b) Miten oppiminen toteutui?
 - c) Mitä opiskelijat oppivat?

5.2 Opiskelijoiden haastatteluaineiston keruu ja analyysi

Tutkimuksen aineisto koostuu ääninauhoitetuista opiskelijoiden (n = 9) yksilöhaastatteluista. Aineiston keruussa tarkkailin aineiston saturaatiota, joka oli selvästi havaittavissa tehtyäni kahdeksan haastattelua (Eskola & Suoranta 1998, Hirsjärvi & Hurme 2010). Tein haastattelut puolistrukturoidulla teemahaastatteluilla (Liitteet 2, 3, 4). Haastattelujen apukysymysten laadinnassa käytin apuna kehittävän työntutkimuksen toimintajärjestelmän osatekijöitä (Engeström 1987). Käytin aktiivista haastattelua, joka perustuu haastateltavien ja haastattelijan väliseen vuorovaikutukseen (Gubrium & Holstein 1995, Holstein & Gubrium 2003). Haastatteluteemat olivat rakenteeltaan väljiä, mikä mahdollisti yksilöllisten tulokintojen tuottamisen. Apukysymykset saivat haastattelun pysymään tutkittavassa ilmiössä, ja palaamalla haastateltavien aikaisempiin lausumiin sain aktivoitua haastateltavia kertomaan lisää kyseisestä teemasta. (Gubrium & Holstein 1995, Valtonen 2005, Hirsjärvi & Hurme 2010.) Haastateltavat eivät tutustuneet haastattelurunkoon etukäteen, mutta kerroin heille puhelimesta haastattelu-aikaa sopisamme, mitä teemoja haastattelussa käsitellään. Kaikkien opiskelijoiden yksilöhaastattelut alkoivat avauskysymyksellä ”Miksi hait tähän koulutukseen?” Avauskysymyksen tarkoituksena oli samalla antaa opiskelijalle mahdollisuus kuvata kuntoutuksen työn muutosta ja muutoksen asettamia asiantuntijuuden haasteita.

Opiskelijoiden yksilöhaastattelujen teemat koostuivat sekä opiskelijan omaa työelämälähtöistä oppimista että työyhteisössä tapahtuneita muutoksia koskevista asioista. Kysymykset käsitelivät koko heidän kahden vuoden opiskeluaikaansa ja opiskeluun liittyvän kehittämistehtävän toteuttamista. Haastattelin kolme opiskelijaa heidän kotonaan, viisi opiskelijaa heidän työpaikoillaan, yhden opiskelijan kirjastossa ja yhden opiskelijan ammattikorkeakoululla. Haastattelupaikat olivat rauhallisia ja haastattelutilanteet luontevia ja kokemuksellisesti myönteisiä (Hirsjärvi & Hurme 2010). Haastateltujen opiskelijoiden työkokemus vaihteli 3,5 vuodesta 29 vuoteen. Opiskelijat muodostivat moniammatillisen kuntoutustyöntekijöiden ryhmän. (Taulukko 4).

Taulukko 4. Opiskelijoiden koulutus ja työkokemus kuntoutuksen alalla.

Ammattinimike	Työkokemus kuntoutuksen alalta (v)
Toimintaterapeutti	5
Sosionomi	3,5
Fysioterapeutti	24
Psykiatrinen sairaanhoitaja	7
Toimintaterapeutti	22
Sosionomi	9,5
Sosionomi	5
Fysioterapeutti, kuntoutusohjaaja	29
Fysioterapeutti	10

Analysoin aineiston sisällönanalyysillä, joka on systemaattinen tapa analysoida viestintää. (Kerlinger 1987, Krippendorff 2004). Sisällönanalyysi sisältää alkupe-
räisten ilmausten tunnistamisen, koodauksen ja kategorisoinnin. Sillä haetaan ai-
neiston kannalta tärkeitä ja merkityksellisiä ilmauksia. (Patton 1990.) Sisällönanalyysiä voidaan käyttää strukturoimattoman aineiston analyysissä ja sillä saadaan esille myös aineistossa olevat symboliset merkitykset (Catanzaro 1988).

Käytin tutkimuksessa sekä teorialähtöistä että aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (Eskola ja Suoranta 1998, Krippendorff 2004), jotka etenivät sisällönanalyysille tyypillisen prosessin mukaan (Kyngäs & Vanhanen 1999, Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003). Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu pohjautuu teoriaan, teoreettiseen viitekehykseen tai käsitejärjestelmään, joissa tulee ilmi luokitusten suhde toisiinsa. Se määrittelee tutkijalle, mikä on tärkeää tutkimuksen kannalta. (Catanzaro 1988, Polit & Hungler 1998). Käytin teorialähtöistä sisällönanalyysiä opiskelijoiden yksilöhaastattelujen analyysirungon muodostamisessa, jonka tein kehittävän työntutkimuksen toimintajärjestelmämallin osatekijöiden avulla (Engeström 1987). (Taulukko 5).

Taulukko 5. Opiskelijoiden yksilöhaastattelujen analyysirunko.

Toimintajärjestelmän osatekijä	Analyysiä ohjaava kysymys
Kohde	Millaista työelämälähtöinen oppiminen oli?
Tavoite	Miksi opiskelija lähti koulutukseen?
Välineet	Mikä edisti työelämälähtöistä oppimista?
Säännöt	Millaiset säännöt ohjasivat työelämälähtöistä oppimista?
Työnjako	Millaisia työnjaollisia tekijöitä opiskelijat kuvasivat?
Yhteisö	Millaisia yhteistyökuvioita opiskelijat kuvasivat?
Tulos	Mitä opiskelijat oppivat?

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston pelkistäminen ja luokittelu tapahtuvat etsimällä aineistosta analyysirungon mukaisia ilmauksia (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003). Tässä tutkimuksessa etsin vastauksia analyysirungon avulla opiskelijoiden kuvauksista heidän työelämälähtöisen oppimisen kohdetta, tavoitetta, oppimista edistäviä välineitä, oppimista määrittäviä sääntöjä ja työnjakoa, siihen liittyvää yhteisöä ja oppimisen tulosta kuvaavista ilmaisuista. (Taulukko 5).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aiheet, teemat, kategoriat nousevat aineistosta (Catanzaro 1988, Patton 1990, Polit & Hungler 1998). Eskolan & Suorannan (1998) mukaan aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista silloin, kun tarvitaan perustietoa tutkittavan ilmiön olemuksesta. Näkemykseni on kuitenkin, että tutkijan teoreettiset näkökulmat tutkittavasta ilmiöstä suuntaavat osaltaan tutkimuksen kulkua.

Käytin aineistolähtöisessä analyysissä apuna pelkistämistä, ryhmittelyä ja abstrahointia. Analyysiyksikkönä voi olla sana, lause tai ajatuskokonaisuus (Polit & Hungler 1998). Tässä tutkimuksessa se oli yhden tai useamman lauseen muodostama ajatuskokonaisuus. Pelkistin aineistoa analyysihaastattelurungon avulla keräämällä alkuperäisilmaisuja haastateltavien lausunnoista. Ryhmittelin pelkistetyin aineiston yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien mukaan alakategorioiksi ja muodostin samansisältöisistä alakategorioista yläkategoriat. Tein kaikki analyysit manuaalisesti. Esitän liitteessä 5 esimerkin opiskelijoiden yksilöhaastattelujen analyysistä kategoriasta ”Opiskelijoiden tavoitteet oppimiselle”. (Liite 5).

6 Opiskelijoiden yksilöhaastattelujen tulokset

Tässä luvussa kuvaan opiskelijoiden näkemyksiä työelämälähtöisestä oppimisesta ylemmässä ammattikorkeakouluopiskelussa kuntoutuksen koulutusohjelmassa. Analyysin luokittelurunkona käytän Engeströmin (1987) toimintajärjestelmän osatekijöitä. Ensimmäiseksi kuvaan opiskelijoiden sekä itseensä että kuntoutustyöhön kehittämiseen liittyviä oppimistavoitteita oppimiselle. Sen jälkeen kuvaukseni etenee opiskelijoiden oppimista edistävien välineiden, oppimiseen liittyvän yhteisön, oppimista määrittävien sääntöjen ja oppimiseen liittyvän työnjaon kuvauksella. Luvun lopussa kuvaan opiskelijoiden työelämälähtöisen oppimisen tulosta käsitteellä palvelutoimijuus.

6.1 Oppimisen toteutuminen opiskelijoiden kuvaamana

Oppimisen tavoitteet

Opiskelijoiden oppimistavoitteet oppimiselle liittyivät sekä itsensä kehittämiseen että kuntoutustyön kehittämiseen. Itsensä kehittäminen tarkoitti ammatillista kehittymistä, uralla etenemistä ja työhyvinvoinnin lisäämistä. Kuntoutustyön kehittäminen tarkoitti vahvistusta kuntoutustyön kehittämiseen ja kuntoutustyön kehittämistarpeiden tunnistamista. (Kuvio 6).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Kuntoutusnäkökulman laajentaminen	Ammatillinen kehittyminen	
Kuntoutusosaamisen päivittäminen		
Itsensä kehittämisen halu		
Lisäkoulutuksen halu		
Teoria käytännön tueksi		
Statuksen nostaminen	Uralla eteneminen	Itsensä kehittäminen
Mahdollisuus lisäkoulutukseen		
Työnsaantimahdollisuuksien parantaminen		
Palkkakehitys		
Vaihtelua työelämään	Työhyvinvoinnin lisääminen	
Työmotivaation lisääminen		
Työtyytyväisyyden lisääminen		
Opiskelu on voimavara		
Vahvistusta omille ajatuksille kuntoutuksen muutoksesta	Kuntoutustyön kehittämisen vahvistaminen	Kuntoutustyön kehittäminen
Vanhentuneiden toimintatapojen kehittäminen		
Välineitä kuntoutustyön kehittämiseen		
Ajatus yhdessä kehittämisestä	Tunnistaa kuntoutustyön kehittämistarpeet	
Kuntoutustoiminnan pirstaleisuuden vähentäminen		
Asiakaslähtöisyyden lisääminen		
Moniammatillisen työskentelyn kehittäminen		
Vaikuttavuuden vaateeseen vastaaminen		

Kuvio 6. Opiskelijoiden tavoitteet oppimiselle.

Itsensä kehittäminen

Ammatillinen kehittyminen tarkoitti opiskelijoiden tavoitteissa kuntoutusnäkökulman laajentamista ja kuntoutusosaamisen päivittämistä. Opiskelijat kuvasivat halua lisäkoulutukseen ja itsensä kehittämiseen. He kokivat oman ammattitaitonsa riittämättömäksi asiakkaiden ohjaustilanteissa esiintyvien monentahoisten asioiden ja erilaisten asiakkaiden kanssa, ja he olivat lähteneet hakemaan teoriaa käytännön työn tueksi. Opiskelijat halusivat kehittyä omassa työssään yhdistämällä oman tietämyksensä kuntoutuksen alan teoreettiseen tietoperustaan. He halusivat tarkastella kuntoutustyötä laajemmasta näkökulmasta kuin mihin oma ammatillinen koulutus antoi edellytyksiä.

Omaa tämmöstä lajeempaa kuntoutuksen niinku näkemystä ja ajattelua, ja ehkä sitä nykypäivän tietotaidon saamista. Osaaminen ei ehkä kuitenkaan oo meillä semmosta nykypäivää. (Opiskelija 1)

Ei saa jämähtää, se on huono sana, mutta niinkö ittensä kehittäminen se on varmaan se on oikee sana. (Opiskelija 2)

Kyllä mää oon saanu niinkö siitä omasta mielestäni sen mitä mä oon lähteny hakkeen. Mää voin yhittää työtä työn käytäntöjä ja teoriaa. (Opiskelija 7)

Sitte oon huomannu että omassa työssä ei riitä tämä oma perusammatti mikä mulla on X:na. Oon huomannu, että ei niinkö riitä, että tarvitaan enemmän ja laaja-alasempaa näkemystä kuntoutustyöhön. (Opiskelija 8)

Uralla etenemiseen opiskelijoilla liittyi ajatus oman statuksen nostamisesta koulutuksen avulla. Opiskelijat uskoivat, että koulutuksen jälkeen heillä olisi mahdollisuus hakeutua lisäkoulutukseen ja monenlaisiin työtehtäviin ja edetä palkkakehityksessä.

Toinen on sitte tietenki, että ihan niinkö palkkalähtönen tai tämmöne uralla etenemine. (Opiskelija 2)

Opiskelijoiden tavoitteena oli oman työhyvinvoinnin lisääminen. Opiskelijoiden mielestä opiskelu lisäsi työmotivaatiota, työtyytyväisyyttä ja toi vaihtelua työelämään. Yksi opiskelija kuvasi opiskelun olevan hänelle ”johtotähti” ja aikaisempien opiskeluiden ruokkivan hänen tiedonjanoaan. Opiskelijoiden kuvauksista ilmenee, että muuttunut työn kohde ei tuottanut kaikille kohdehyvinvointia, joka syntyy onnistuneesta työstä.

Hakemaan laajempaa niinkö näkökulmaa siihen kuntoutustyöhön itse asiassa. Sitte se, että myös omaa niinkö työmotivaatiota tavallaan, että kun katoin, että koulutus lisää työmotivaatiota ja työtyytyväisyyttä ja työhyvinvointia. (Opiskelija 5)

Kuntoutustyön kehittäminen

Opiskelijoilla tiedostivat kuntoutuksen muutoksen ja sen asettamat haasteet käytännön kuntoutustyölle, ja he halusivat opiskelusta vahvistusta kuntoutustyön kehittämiseen. Opiskelijat olivat tyytymättömiä senhetkiseen oman työyhteisönsä kuntoutustoimintaan. He olivat aikaisemmin havainneet ristiriidan käytännön työn toimintatapojen ja kuntoutustyölle asetettavien yhteiskunnallisten vaateiden välil-

lä, ja he olivat lähteneet hakemaan välineitä työkäytäntöjen kehittämiseen. Opiskelijat kertoivat kehittämisajatuksiaan, jotka lähtivät työssä esiintyvien ongelmien tarkastelusta. Kehittämistä ja toimintalinjoja tulisi luoda myös yhdessä työyhteisön jäsenten kanssa. Osa opiskelijoista kertoi työyhteisöissä olevan vanhoja muotoutuneita käytäntöjä, joilla ei voitu vastata moninaisen kuntoutustyön haasteisiin.

Osaaminen ei ehkä kuitenkaan oo meillä semmosta nykypäivää, että meille oo niitä tulevaisuuden haasteita. Me mennään niinkö tavallaan sillä vanhalla kaavalla, et se oli varmaan se kuitenkin ehkä se kuntoutuksen niinku muuttuminen, et näkee ite sen että jotain muutosta pitää tulla, mutta se, että mitä se on ja hakee siihen ehkä vahvistusta. (Opiskelija 1)

Opiskelijat pitivät kuntoutustoimintaa pirstaleisena ja asiantuntijakeskeisenä. Heidän mielestään kuntoutustyössä tuli pyrkiä kehittämään asiakaslähtöistä, asiakasta osallistavaa kuntoutusta, jonka avulla lisättäisiin myös kuntoutuksen vaikuttavuutta. Kehittämisen tarvetta opiskelijat näkivät myös moniammatillisessa yhteistyössä.

Nää kuntoutuksen käytännöt, et se on hirveen semmosta pirstaleista ja irrallista, ja mun mielestä ei aina ihan vastaa niinku tarkotukseenkaan, että hyvin semmosta asiantuntijakeskeistä. (Opiskelija 7)

Puhutaan kauheen kauniilla sanoilla asiakaslähtöisyydestä ja moniammatillisuudesta ynnä muista, mutta nämä ei valitettavasti käytännössä oo toteutunu, ja oon lähteny niinkö niihin hakemaan apua. (Opiskelija 8)

Mulla semmonen selkee niinku ajatus itellä siitä on. Oman työyhteisön kannalta on se, että pitäis käyä sitä vuoropuhelua oikeasti niinku siitä, että mitä me, mitä meidän pitäis tehdä, ja mihin ollaan menossa, ja suunnitella yhdessä. (Opiskelija 1)

Oppimisen välineet

Oppimisen välineiksi opiskelijat nimesivät ammattitaidon, pedagogiset menetelmät ja siviilielämän toimivuuden. (Kuvio 7).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Käytännön kokemus teoriaan integroimisesta Eripituisten työkokemusten antama näkökulma	Työkokemus	Ammattitaito
Aikaisempi osaaminen asioiden sisäistämässä Aikaisempi osaaminen oleellisen tiedon hakemisessa	Aikaisempi koulutus	
Työhön nivoutuvat tehtävät Opinnäytetyön toteutus Teorian ja tutkimuksen hyödyntäminen Lähiopetuspäivät Kirjalliset tehtävät Verkko-opiskelu	Opiskelumenetelmät	Pedagogiset menetelmät
Puoliso Perhe Harrastukset Virkavapaus Osa-aikatyö	Siviilielämä	Siviilielämän toimivuus

Kuvio 7. Opiskelijoiden oppimisen välineet.

Ammattitaito

Opiskelijoiden työkokemus auttoi heitä käytännön ja teorian integroimisessa. Opiskelijoiden eripituiset työkokemukset ja taustat antoivat asioille erilaista näkökulmaa ja peiliä asioiden käsittelyyn. Työkokemus auttoi teorian ja käytännön integroimisessa kaikissa opiskelumuodoissa, niin kirjallisten tehtävien tekemisessä kuin keskusteluissa oman työyhteisön jäsenten ja moniammatillisen opiskelijaryhmän kanssa. Myös aikaisempi koulutus auttoi asioiden sisäistämässä ja oleellisen tiedon hakemisessa. Moniammatillisessa ryhmässä jokainen opiskelija toi työpaikaltaan esimerkkejä kuntoutuskäytäntöjen toteutuksesta. Oppiminen rakentui opiskelijoiden reflektoidessa kokemuksiaan yksin, muiden opiskelijoiden tai opettajan kanssa.

Kyllähän se varmaan semmonen niinku asioitten sisäistäminen ja semmone on ollu paljon helpompaa, ko ollu sitä käytännön tekemistä siellä taustalla. Sitä tarttumapintaa on sitte ollu vähä enemmän. (Opiskelija 7)

Mutta toisaalta sitte semmonenki, että osaa ottaa sieltä semmoset itelle mielenkiintoiset ja tavallaan niinkö karsia, koska se materiaalimääräki on ihan hirvittävä, mitä tulee tästäki koulutuksesta. Tavallaan niinkö hakee semmosia asioita, mitkä tukkee sitä ommaa etenemistä tai ommaa oppimista. (Opiskelija 9)

Pedagogiset menetelmät

Opiskelijat kertoivat opiskelumenetelmien sopineen aikuisopiskelijalle ja työn ohessa opiskeluun. Heidän mielestään käytetyt opiskelumenetelmät edistivät työelämälähtöistä oppimista. Omaan työhön nivotut tehtävät ja keskustelut verkkoalustalla motivoivat opiskelua sekä auttoivat teorian ja käytännön asioiden reflektoinnissa. Opiskelijat kertoivat, että kirjallisten tehtävien ja oman kehittämistehtävän kautta työyhteisön toiminta oli kehittynyt ja oppimisesta oli muodostunut kollektiivinen prosessi. Opiskelijat kokivat lähiopetuspäivät tärkeiksi, joskin niiden määrästä ja sisällöistä oli erisuuntaisia käsityksiä. Osa opiskelijoista toivoi, että lähiopetuspäiviä olisi ollut enemmän, ja osa toi kriittisiä kannanottoja niiden sisältöön. Kaikki opiskelijat olivat kuitenkin sitä mieltä, että lähiopetuspäivien aikana käydyt keskustelut toisten opiskelijoiden ja opettajien antoivat aina uutta intoa asioiden tarkasteluun ja oman kehittämistehtävän eteenpäin viemiseen. Opiskelijat kokivat kirjalliset tehtävät hyväksi opiskeluvaihtoehdoksi. Samoin verkko-opiskelu koettiin sopivaksi aikuisopiskelijan elämään, koska se mahdollisti sujuvaa ajankäyttöä ja opiskelua mihin aikaan vuorokaudesta hyvänsä.

Arjessa kuitenkin ollu niinko tän kaks vuotta, niin sitä varmaan niinku kaikkia niitä asioita mitä sielä työelämässä tulee vastaan, niin sitä varmaan niinkö peilaa just siihen ja pystyy hyödyntämään sitä teorian tietoa sielä käytännön tasolla. (Opiskelija 1)

Tuo verkko-opiskelu on kans tärkeä, kun sää saat tehdä semmosena niitä opiskeluita kun haluat. (Opiskelija 4)

Siviilielämän toimivuus

Opiskelijat kertoivat, että opiskelun onnistumisen perustana olivat siviilielämän toimivat ratkaisut. Oman puolison ja perheen tuen sekä harrastusten koettiin olevan opiskelun onnistumisen perusta. Ajan jakaminen opiskelun ja muun elämän

välillä oli ollut välillä haastavaa. Osa opiskelijoista oli ottanut virkavapaata tai jäänyt osa-aikatyöhön.

Kyllä määhän sitte aattelen, että mikä on tukenu nii no perhe ja sitte liikunta.
(Opiskelija 3)

Oppimiseen liittyvä yhteisö

Opiskelijat kuvasivat oppimiseen liittyvää yhteisöä moniammatilliseksi asiantuntijayhteisöksi. Asiantuntijuutta jaettiin moniammatillisessa opiskelijaryhmässä sekä oman työyhteisön ja opettajien kanssa. (Kuvio 8).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Eri ammattiryhmien yhdistäminen		
Antanut vertaistukea		
Antanut laajempaa näkökulmaa	Moniammatillinen	
Kollektiivinen tiedonmuodostus	opiskelijaryhmä	
Moniammatillisen yhteistyön harjoittelu		
Kehittänyt viestintä- ja vuorovaikutusosaamista		Moniammatillinen
Työnantajan antama aika		asiantuntijayhteisö
Työkäytäntöjen kehittäminen yhdessä	Työyhteisö	
Työyhteisön antama palaute		
Opettaminen koululla		
Tehtävien ja opinnäytetyön ohjaaminen	Opettajat	
Opettajien asiantuntijuus		

Kuvio 8. Opiskelijoiden oppimiseen liittyvä yhteisö.

Moniammatillinen asiantuntijayhteisö

Opiskelijat kuvasivat oppimisen yhteisöllisyyttä, kun he puhuivat moniammatillisen opiskelijaryhmän erittäin suuresta merkityksestä oppimisessa. Asioiden jakaminen moniammatillisessa opiskelijaryhmässä yhdisti eri ammattiryhmiä kuntoutusasioiden käsittelyssä. Opiskelijat kertoivat, että keskusteluissa unohtuivat ammatit, kun yhdessä lähdettiin hakemaan laajempaa näkökulmaa työskentelyyn saman kohteen äärellä. Moniammatillisen opiskelijaryhmän yhteinen työskentely laajensi opiskelijoiden omaa kuntoutusnäkemystä. He olivat jakaneet näkemyksiään koululla ryhmässä, mutta myös muuna aikana verkkoalustalla. Opiskelijaryhmä oli toiminut vertaisryhmänä, jossa oli voinut harjoitella moniammatillista

yhteistyötä ja jakaa opiskeluun liittyviä ajatuksia. Opiskelijaryhmä koettiin merkitykselliseksi myös viestinnän ja vuorovaikutusosaamisen oppimisen kannalta.

Et ollu tosiaan monen eri alan ihmisen ihmisen näkökulmia, ja sit myöski, että monen eri ikäsiä. Et on ollu semmosia, jotka no ollu niinkun tosi pitkäänki työelämässä siinä meijän ryhmässä. Ja onhan siinä tietenki ihan tämmönen opiskelijoitten tämmönen vertaistukijuttuki, että sitte on voinu niinku vähän purkaa niitä tuntoja ja ajatuksia siitä, että kuinka rankkaa se on tämä opiskelu työn ohessa. Että tämmösiä keskustelujahan sitä on paljo käyty, ja sitte on autettu toinen toisiamme ja tsempattu puolin ja toisin. (Opiskelija 4)

Opiskelijoiden oma työyhteisö oli mukana koko opiskelun ajan. Työnantaja antoi opiskelijoille aikaa opiskeluun ja tehtävien tekemiseen, joskin jotkut opiskelijat toivat negatiivisena asiana esille, että eri työnantajien vastaantulo vaihteli. Esimies oli myös mukana suunnittelemassa tehtävien kohdentamista ja kehittämistehtävän toteuttamista. Työyhteisön jäsenet olivat mukana sekä kirjallisten tehtävien että kehittämistehtävän tekemisessä, minkä opiskelijat kokivat innostavaksi. Yhteiset keskustelut olivat rakentavia. Työyhteisön jäsenet antoivat positiivista palautetta kehittämisestä, tosin myös rakentavaa kriittistä palautetta.

Ne yhteiset tapaamiset oli taas semmonen joka anto kauheesti mulle intoa tavallaan siihen, ko ihmiset oli mukana. Sitte niinku se, että tietenki se oli mieltetty, että mitä miten me saahaan niitä asioita eteenpäin. (Opiskelija 1)

Työnantaja tuki tietenki siinä mielessä, että hän on niinkö suostunu tähän ja järjestelly. On niinku mahdollistanu tämmösen, että pystyy niinkun irrottamaan aikaa siihen opiskeluun enempi. Semmonen kehittämismyönteinen työnantajahan meillä onki. (Opiskelija 4)

Opettajat olivat tärkeä osa yhteisöä. Opiskelijat kuvasivat, miten erilaisten tehtävien tekemisessä tuli esille opettajien korkeatasoinen asiantuntijuus sekä kuntoutuksessa että kehittämisessä. Opettajat olivat kehittämistyössä tiiviisti mukana opiskelijan ohjauksen kautta.

Oppimista määrittelevät säännöt

Opiskelijat kuvasivat oppimista määritteleviksi säännöiksi koulutuksen virallisia sääntöjä sekä opiskelijan ja koulun yhteistyötä ohjaavia toimintaperiaatteita. (Kuvio 9).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Työelämälähtöisyys		
Kolmen vuoden työkokemus		
Tehtävät omaan työyhteisöön	Koulutuksen viralliset säännöt	Koulutuksen viralliset säännöt
Kehittämistehtävän vahva rooli		
Opiskelun kesto		
Koulun ja työpaikan yhteinen foorumi tarvittaessa	Työpaikan ja koulun välinen yhteydenpito	
Koululta saa ohjausta tarvittaessa		
Kehittämistehtävän aihe opiskelijalta		Yhteistyötä ohjaavat toimintaperiaatteet
Opiskelijalla vastuu kehittämistyöstä	Kehittämistehtävän käytännön toteutus	
Ajankäyttö tehtäviin työnantajan mukaan		
Kehittäminen työyhteisön kanssa		

Kuvio 9. Opiskelijoiden oppimista määrittävät säännöt.

Koulutuksen viralliset säännöt

Opiskelijoiden kertomat koulutuksen viralliset säännöt olivat virallisia julkilauttuvia sääntöjä. Opiskelun peruslähtökohtana oli ylemmän ammattikorkeakoulu-opiskelun työelämälähtöisyys, mikä edellytti kolmen vuoden työkokemusta omalta alalta sekä kirjallisten tehtävien ja oman opinnäytetyönä tehtävän kehittämissä tehtävien liittämistä oman työyhteisön toimintaan. Kehittämistehtävällä oli keskeinen rooli opinnoissa. Opiskelu kesti kaksi vuotta, ja sen suorittamisen katsottiin olevan mahdollista työn ohessa. Opiskelijat kuvailivat myös epävirallisia sääntöjä, jotka liittyivät työpaikan ja koulun yhteistyöhön, kirjallisiin tehtäviin ja oman kehittämissä tehtävän toteutukseen, sekä niiden vaikutusta oppimiseen. Kaikki opiskelijat olivat sitä mieltä, että työkokemus oli välttämätön rakentavan asioiden reflektoinnin kannalta sekä kirjallisissa tehtävissä että moniammatillisen opiskelijaryhmän yhteisissä keskusteluissa. Opiskelijoiden mielestä kirjallisia tehtäviä oli paljon, ja he pitivät niitä laajoina. Osa opiskelijoista sanoi, että tehtävät olivat liiankin laajoja suhteessa opintopistemäärään. Kirjallisten tehtävien tekemisen omaan työyhteisöön opiskelijat kokivat ajoittain haastavaksi, kun he miettivät sitä, kuinka paljon he voivat työllistää muita työntekijöitä omalla opiskelulla ja sitouttaa heitä mukaan kehittämiseen. Oman kehittämissä tehtävän keskeinen rooli näkyi siinä, että sen tekeminen otettiin esille heti koulutuksen alussa. Kehittämissä tehtävään koettiin liittyvän suuria odotuksia sekä opettajien että opiskelijoiden taholta, minkä vuoksi kehittämissä tehtävän rooli tuntui osasta opiskelijoista liiankin keskei-

seltä. Opiskelun suorittaminen suunnitellussa kahdessa vuodessa ei opiskelijoiden mielestä ollut mahdollista käytännön asioiden vuoksi. Opiskelijat olivat ottaneet opiskelua varten joko virkavapaata tai osa-aikatyötä.

Ihan sehän näkyy ihan reilusti siinä, että nämä opiskelut niinku on tosi pitkälle niinku linkitetty tänne työelämään ja tuota nuin, nehä on hirveen työelämälähtöisiä nämä tehtävät. (Opiskelija 3)

Sitte se, että siinä edellytetään työkokemusta ylemmässä ammattikorkeakoulussa on myöski hyvä, koska ne lähtee ihan erilaiin ne keskustelut tunneilla ja teoriasta ja käytännöistä, ku niillä ihmisillä on taustaa mihin ne niitä peilaa. (Opiskelija 5)

Käytännön järjestelyt ei välttämättä sitte ihan niinku siihen aikuisopiskelijan arkeen, jonka ajatuksena, että pitäis pystyy tekemään niinkö työn ohessa. Se on aika vaativa kuitenkin, että mää en usko, että se on käytännön tasolla ainakaan edes mahollista siinä määräjassa. (Opiskelija 1)

Yhteistyötä ohjaavat toimintaperiaatteet

Opiskelijat kuvasivat ammattikorkeakoulun ja työpaikan yhteistyötä ohjaavia toimintaperiaatteita, jotka näkyivät osapuolten työnjaollisissa asioissa. Osapuolten välinen yhteistyö tuli esille yhteydenpidossa ja kehittämistehtävän käytännön toteutuksessa. Tarkastelen näitä sääntöjä kappaleessa Oppimiseen liittyvä työnjako.

Oppimiseen liittyvä työnjako

Oppimiseen liittyvässä työnjaossa korostui opiskelijajohtoinen toimintamalli. Opiskelijat kuvasivat omaan, opettajan ja työyhteisön rooliin liittyviä työnjaollisia asioita. (Kuvio 10).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Opiskelija vie tehtävät työyhteisöön		
Opiskelija vie teoriaa käytäntöön		
Opiskelija tuo kehittämistehtävän työyhteisöstä	Opiskelija	
Opiskelija organisoii kehittämistehtävää	aktiivisena toimijana	
Opiskelija toimii välittäjänä		
Opiskelijalla langat käsissä		
Opettaja apuna kehittämistehtävän rajaamisessa		Opiskelijajohtoinen toimintamalli
Opettaja ohjaa		
Opettaja on tukena	Opettaja ohjaajana	
Opettajalla vastuu kehittämistehtävän vaatimuksista		
Opettaja sitoo kehittämistehtävää teoreettisiin lähtökohtiin		
Esimies apuna kehittämistehtävän toteuttamisessa	Työyhteisö mukana	
Työyhteisö on mukana kehittämisessä	toteuttajana	

Kuvio 10. Opiskelijoiden oppimiseen liittyvä työnjako.

Opiskelijajohtoinen toimintamalli

Työelämälähtöisessä oppimisessa oli opiskelija aktiivisena toimijana. Opiskelija vei kirjalliset oppimistehtävät työyhteisöön, ja hän toi työyhteisöstä kehittämistehtävän aiheen koululle. Kehittämistehtävän aihe oli muodostunut joko opiskelijan oman näkemyksen mukaan tai yhdessä muiden työyhteisön jäsenten kanssa sopien. Opiskelijalla oli iso vastuu kehittämistehtävän käynnistämisessä, joskin siinä olivat myös esimiehet apuna. Opiskelijalla oli ”langat käsissään”. Opettaja toimi ohjaajana ja apuna kehittämistehtävän rajaamisessa ja sen sitomisessa teoreettisiin lähtökohtiin. Opettaja huolehti myös, että kehittämistehtävä täytti sille asetetut laatuvaatimukset. Työyhteisö oli mukana kehittämisessä aktiivisesti erilaisissa interventioissa. Asioita mietittiin yhdessä tiimipalaverissa ja kehittämispäivissä, ja asioita vietiin yhdessä eteenpäin. Opiskelijoiden kuvauksissa tulee esille, että työyhteisöissä luotiin kollektiivista tietoa, joka sai aikaan uudenlaista asiantuntijuutta.

Me ollaan kaikki mukana, että katotaan, että mitä on muutoksia nyt tullu, ja miten niihi on päästy, ja miten on edetty ja entäs sitte tästä etteenpäin. (Opiskelija 5)

Haastatteluissa opiskelijat nostivat esille koulun ja työpaikan yhteistyön kehittämisen. Osa opiskelijoista toivoi, että työnantajan rooli prosessin alussa olisi

isompi siinä mielessä, että yhdessä mietittäisiin kehittämistehtävän aiheen merkityksellisyyttä. Kaikki opiskelijat toivat esille kehittämisajatuksen, että oppilaitokselta tiedotettaisiin työntäjille enemmän koulutuksen sisällöstä, esimerkiksi yhteisessä palaverissa opiskelijoiden esimiehille tai henkilökohtaisella tapaamisessa esimiehen kanssa. Yksi opiskelija totesi, että esimiehelle ”koko juttu” on voinut jäädä irralliseksi. Opiskelijat toivat kehittämisajatuksena esille myös, että kehittämistehtävän aihe ja sen rajaaminen olisi hyvä tehdä yhdessä kaikkien osapuolten kanssa kehittämisen käynnistämisen edistämiseksi. Samoin olisi hyvä tuoda yhteisesti esille, minkälaisiin teoreettisiin lähtökohtiin kehittämistehtävä kiinnittyy. Työorganisaation ja koulun yhteisessä keskustelussa tulisi esille myös se, millaisilla realiteeteilla kehittämistä tehdään. Opiskelijoilla oli ristiriitainen rooli toimia työntekijänä, opiskelijana ja kehittäjänä, ja he kokivat yhteydenpidon ajoittain haastavana. Tämä kokemus liittyi jo edellä mainittuun opiskelijoiden pohdintaan siitä, miten työyhteisöä voi kuormittaa ja sitouttaa kehittämiseen mukaan, kun siellä ei ollut välttämättä tietoa, minkälaisesta koulutuksesta oli kyse. Yhden opiskelijan mielestä koulun ja työelämän yhteistyön vähyys kyseenalaisti työelämälähtöisyyden. Opiskelijat itse arvostivat sitä tietotaitoa, jota he koulutuksen kautta veivät työyhteisöihin ja sitä, miten paljon työyhteisöt ”hyötyivät”, mutta heidän mielestään työyhteisön jäsenet eivät sitä välttämättä alussa tiedostaneet. Opiskelijoiden kuvausten perusteella herää kysymys opettajien työn kohteesta: oliko kohde opiskelijoiden oppimisprosessin ohjaus vai yhteinen kuntoutuksen toimintatapojen kehittäminen.

Että opiskelijan ei tarvi niinkö selittää sitä paikkaansa ja rooliansa. Niinkö koko ajan todistella ja suurin piirtein pyyellä anteeksi, että ku on kehittämässä teille tähän jotaki. Että anteeksi ku vien aikaanne, et se on siinä ehkä ois vähä työtä. (Opiskelija 2)

Enempi tosiaan ehkä jotaki semmosta sopimista siitä, että miten näitten asioiden kans niinkö tehhään. No ehkä joku semmonen, että tavallaan, että ku kehittämistyö alakaa, niin et oisko siinä sitte syytä olla joku yhteispalaveri ikään ku missä niinku sovitaan, että mitä täällä nyt ruvetaan oikeesti tekemään, ja mikä se minun rooli niinku opiskelijana ja työntekijänä ja kehittäjänä on. (Opiskelija 4)

Hyvin subjektiivinen näkemys nyt tästä, mitä mie oon tuonu, ja mitä minä oon kokenu, vaikka mää oon yrittäny heijastella, että mitä meillä tehään ja näin. Se on kuitenkin subjektiivinen, opiskelijan subjektiivinen näkemys, ja se on mi-

nusta niinkö semmonen riski ja vaara. Sitähän näkkee ja kertoo sen mitä haluaa. Voi jaan aatella niinku näinki, että semmonen niinku, et se ois niinku yhteinen asia ja yhteinen kehittämisjuttu, ja siihen tulis sitä laajempaa näkökulmaa työyhteisöstä. Niin se ois hyvä ja kehittämisen paikka. (Opiskelija 5)

6.2 Oppimisen tulos opiskelijoiden kuvaamana

Tässä luvussa kuvaan opiskelijoiden oppimisen tulosta ylemmässä ammattikorkeakouluopiskelussa kuntoutuksen koulutusohjelmassa. Opiskelijoiden oppimisen tulos ilmeni asiakaslähtöisenä työotteena, näkemyksenä monitasoisesta kehittämisestä sekä yhteisöllisenä ja tutkimuksellisenä kehittämisotteena.

6.2.1 Asiakaslähtöinen työote

Opiskelijoille oli muodostunut ekologisen paradigman mukainen näkemys kuntoutuksen toimintamallista. He kertoivat kuntoutuksen paradigman muutoksesta ja sen vaikutuksesta kuntoutuksen käytäntöihin. Ekologisen paradigman mukainen työskentely edellytti asiakaslähtöistä työtettä, joka opiskelijoilla työote rakentui asiakkaan aktiivisesta roolista, dialogisen työtavan vahvistumisesta ja reflektiivisestä työotteesta. (Kuvio 11).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Asiakkaan äänen kuuleminen kuntoutusprosessissa		
Kuntoutustavoitteet asiakkaan lähtökohdista		
Asiakkaan motivoiminen	Asiakkaan aktiivinen	
Luopuminen asiantuntijan vallasta	rooli	
Asiakkaan kumppanuus		
Asiakkaan äänen kuuleminen palvelun kehittämisessä		
Asiakaslähtöisyyden vahvistuminen		
Toiminnallisten menetelmien käyttö	Dialoginen työtapa	
Dialoginen lähestymistapa		
Teoriatiedon ja käytännön vuoropuhelu		Asiakaslähtöinen työote
Oman työn perusteleminen		
Oman näkemyksen esille tuominen		
Oman substanssin teoriatiedon syventyminen		
Tiedon hakemisen kehittyminen		
Oman roolin vahvistuminen	Reflektiivinen työote	
Rohkeus tarttua asiakkaan asioihin		
Asiakkaan tilanteen arvioiminen		
Oman työn arvioiminen		
Kuntoutusprosessin merkityksen selkiintyminen		

Kuvio 11. Opiskelijoiden asiakaslähtöinen työote.

Asiakkaan aktiivinen rooli tarkoitti asiakkaan äänen kuulemista ja kuntoutustavoitteiden asettamista asiakkaiden lähtökohdista käsin. Opiskelijoiden mielestä kuntoutussuunnitelman teossa oli tärkeää tukea asiakkaan omia ajatuksia ja näkökulmia sekä löytää asiakasta motivoivia tekijöitä.

Suurin käytännön muutos, että mulla on jotenki siinä ihan arkityössä, että tosiaan, että se tuli se asiakkaan ääni kuuluviin. Niinku, että jotenki se asiakas ois niinku keskiössä ja se mitä hänen niinku, et mää luulen, että siinä on semmonen iso muutos tapahtunu. (Opiskelija 3)

Oikeen kunnolla sisäistää semmosen ajatuksen, että asiakkaan kans tehhään suunnitelma sen asiakkaan lähtökohista tai sillee. Että mää en niinkö tee sitä suunnitelmaa, että miten sää kuntou'ut, vaan mää tuen sitä, että se tekkee ite oman suunnitelman siis sillai. Semmonen niinkö kuntouttavaan työotteeseen liittyvä asiakaslähtöisyys ja sitte semmonan niinkö ehkä erilaisia näkökulmia, miten voi motivoia toista parantaa ommaa elämää. (Opiskelija 6)

Suurin muutos on ollut se, että on annettu niinkö näille asiakkaille lupa päättää ja ite luovuttu siitä omasta niin sanotust vallasta (Opiskelija 2)

Opiskelijat sanoivat, että kuntoutuksen asiantuntijan tulee olla asiakkaan kumppani. Kumppanuus kuvaa kuntoutuksen lähtökohtana asiakkaan autonomian tukemista ja elämänhallintaa.

Semmoseksi tasavertaseksi kumppaniksi ja tavallaan semmoseksi personal traineriksi ja semmoseksi psyykkaajaksi sille kuntoutujalle, eikä niinkään enää se terapeutti, joka venyttää ja singuttaa ja antaa nimenomaan niitä oikeita asioita ja oikeita ohjeita ja oppeja. Se on niinku tullu entistä enemmän vahvaksi. (Opiskelija 5)

Opiskelijat näkivät, että asiakaslähtöisessä kuntoutuksessa tulee kuulla asiakkaiden ääntä myös palvelun laadun kehittämisessä. Samoin kuntoutuspalvelun kehittämisessä pitäisi kuulla kaikkia palveluun osallistuvia osapuolia, niin maksajatahoa, palvelun toteuttajaa kuin palvelun käyttäjää.

Että me huomioiaan siinä se asiakas, kuntoutuja-asiakas ja plus se lähettäjä-asiakas ja maksaja-asiakas plus ne kuntoutujan läheiset ja ympäristö ja se hyöty mitä se saa. (Opiskelija 5)

Että mitä mieltä siitä palvelusta ollaan ja onko se järkevää onko se taloudellista ja tuota minkälainen se laatu siellä on. (Opiskelija 1)

Dialoginen työtapo tarkoitti asiakaslähtöisyyden vahvistumista, dialogista lähestymistapaa ja toiminnallisten menetelmien käyttämistä. Asiakaslähtöisyys oli kaiken perustana, jota toteutettiin dialogisella lähestymistavalla. Opiskelijat olivat oppineet käyttämään toiminnallisia ja dialogisia menetelmiä. Opiskelijat kuvailivat dialogin käyttöä: dialogin avulla luodaan asiakkaan tilanteeseen yhteinen näkemys. Se tarkoittaa halua kuunnella, kunnioittaa toisten mielipiteitä ja olla avoimia erilaisille vaihtoehdoille.

Dialogisista työmenetelmistä omasta mielestä semmosta vahvistusta ja semmosta niinku uudenlaistaki tietoa miten niitä voi käyttää. (Opiskelija 5)

Dialogisista työmenetelmistä mitä mää oon pystyny käyttämään, tavallaan oppinu kysymään asioita ja oppinu ehkä haastattelemaan asiakasta eri tavalla. (Opiskelija 9)

Tää ei niinkö joha yhtään mihinkään tämmönen työtapo, ja ehotin sitte tämmöstä yhteistä moniammatillista työotetta mihin lähettiinki tosi hyvin muk-

*kaan. Käytettiin tämmöstä tulevaisuuden muistelu -menetelmää kolmen pala-
verin ansiosta niin saatiin tilanne aika hyvin rauhottumaan. (Opiskelija 8)*

*On kyllä otettu ihan tämmöne niinkö uus dialoginen lähestymistapa, että on
niinkö se keskustelun kautta, ei jonku ohjaavan lomakkeen kautta niinkö kuul-
tu sitä asiakasta, että mitä se niinkö haluaisi. (Opiskelija 2)*

*Se suurin hyöty koko kehittämishankkeesta on minun mielestä se niinkö dia-
logisen otteen saaminen tähän talloon. (Opiskelija 2)*

Reflektiivinen työote tarkoitti teorian tiedon ja käytännön vuoropuhelua. Opiskelijat oppivat ja joutuivat hakemaan teoreettista tietoa ja käyttämään sitä arjen työn tukena sekä omassa työssä että yhteisessä kehittämisessä. Teoreettisen tiedon hakeminen syvensi myös heidän oman substanssinsa teoreettista tietämystä. Teoria-tieto antoi rohkeutta oman työn perustelemiseen ja tekemiseen ja lisäsi työn perustelemisen kriittisyyttä. Opiskelijoiden osaamisen kehittyminen edellytti koke-
muksellisen tiedon lisäksi myös käsitteellistä ymmärrystä ja toiminnan kriittistä arviointia.

*Se tiedollinen puoli niin ainahan se antaa varmuutta, kun on tietoa, ja jos ei
kaikkea tietoa ookaan lle, niin kyllä se pitää aika tarkkaan sitte perustella.
(Opiskelija 2)*

*Sitä pystyy niinku hyödyntämään sitä teoriatietao siellä käytännössä. Kaikkia
niitä asioita mitä siellä työelämässä tulee vastaan, niin sitä varmaan niinkö
peilaa just siihen ja pystyy hyödyntämään sitä teoriatietao siellä käytännön-
solla. (Opiskelija 1)*

Opiskelijat oppivat ottamaan paremmin huomioon asiakkaan tarpeet ja kehitty-
neet asiakkaan tilanteen arvioinnissa. He osasivat kiinnittää huomiota kuntoutuksen kannalta oleellisiin ja merkittäviin asioihin, ja koulutus antoi rohkeutta tarvit-
taessa puuttua ja kyseenalaistaa niitä. Työskentelyssä opiskelijat ottivat entistä
enemmän huomioon asiakkaan sosiaalisen ja fyysisen ympäristön. Ekologisen pa-
radigman mukaisen työskentelyn vahvistuminen näkyi opiskelijoiden oman roolin
selkeytymisenä asiakastyössä ja dialogisten työmenetelmien käyttämisenä. Kehit-
tämistehtävän kautta he veivät tätä osaamista myös työyhteisön yhteiseksi osaa-
miseksi. Opiskelijat kertoivat, että heidän tehtävänään oli saada asiakkaan ääni
kuuluviin myös suhteessa muuhun kuntoutuksessa mukana olevaan verkostoon.

*Ossaan aatella laajemmin sen mihin kaikkiin asioihin se minun tekeminen
vaikuttaa, ja se tavallaan, et no jaksako tuo lapsi nyt näin monta terapiaker-*

taa sillä on fysio- ja toimintaterapiaa ja puheterapiaa, jaksako vanhemmat ja tavallaan onko niillä jotaki muuta tukia siinä arjessa. Semmoseen niinku siihen arkeen kiinnittää paljo enempi, et sei oo enää vaan sitä, että mä ajajan kotikäynnille johonki ja teen sen oman ossuuteni, vaan se et sieltä niinku havaitsee. Oon varmaan alitajusesti sen aatellu aina jotenkin, mutta nyt ne on semmosia asioita, että jos näkkee jonku ongelman niin siihen ehkä uskaltaa puuttua ja uskaltaa sanua tai kysyä, että miten ne sen ite sielä perheessä aattelee. (Opiskelija 9)

Mulle on tullu semmosia työkaluja ja rohkeutta niinkö vahvistaa niitä ihmisiä ja niinku jotenki lähestyä niitä asioita sillä lailla aikasemmin. Niinku totesin, että näin ja näin on, enkä oikeen osannu niinku tarttua niihin ja musta tuntuu, että niinkö jotenki mä oon saanu siitä hyvin paljon niinkö hyötyä juuri tänne käytäntöön. (Opiskelija 8)

Opiskelijoiden puheissa tuli esille ekologisen paradigman mukainen ajattelu- ja työskentelytapa, kun he kuvasivat kuntoutusprosessin prosessinomaisuuden merkitystä. He totesivat, että kuntoutusprosessissa oli tärkeää sen sisältö, ei suorituskeskeinen eteneminen. Opiskelijoiden mielestä asiakkaan prosessin etenemisessä ei ollut oikeita tai vääriä ratkaisuja, vaan tuli edetä asiakkaan tilanteen mukaan.

Ehkä on hoksattu, että enemmän merkityksellistä on sillä ajalla mitä käytetään entä se, että on suoritteita niinkö palvelunostajalle näyttää. Sitte se on kehittyyn ainaki omasta mielestäni, että uskaltaa ja pystyy perustella myös sen niinkö sen prosessimaisuuen. (Opiskelija 2)

Laaja-alaistunu se näkemys siitä, että mitä se kuntoutus on ja mitä kaikkea se niinku pitää sisällään. Ja myöski just se, että se on niinku semmonen prosessinomainen, että ei ja ei välttämättä oo niinku mitään oikeita tai vääriä ratkaisuja. (Opiskelija 4)

6.2.2 Monitasoinen kehittäminen

Opiskelijoiden näkemykset kuntoutuksen monitasoisesta kehittämisestä liittyivät kuntoutustoiminnassa meneillään olevaan muutokseen. Opiskelijat toivat esille samoja kuntoutuksen kehittämistarpeita, joita he kertoivat opiskeluun hakeutumisen tavoitteissa, ja joita näkyy sekä kuntoutuksen kirjallisuudessa että tutkimuksissa. Opiskelun myötä nämä näkemykset vahvistuivat. Laajentuneen kuntoutusnäkökulman ansiosta opiskelijat tiedostivat ja arvioivat ajankohtaisia asioita ja

kehittämistarpeita omassa työssään, työyhteisön toiminnassa ja yhteiskunnan tasolla. (Kuvio 12). Opiskelijoiden kuvauksissa näkyy, että nämä eri kehittämisen tasot ovat yhteydessä toisiinsa, ja ettei niitä voi käytännön kuntoutustyössä erottaa.

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Paradigman muutoksen vaikutus	Kehittäminen asiakastasolla	
Ajankohtaiset asiat omassa työssä		
Kuntoutuksen vaikuttavuus		
Kuntoutuksen tehokkuus		
Kehittämistarpeen arviointi	Kehittäminen työyhteisötasolla	Monitasoinen kehittämisenäkemys
Työorganisaation strategiat		
Yhteiset linjaukset		
Moniammatillinen yhteistyö		
Verkostoajattelu		
Kuntoutuksen vaikuttavuus		
Kuntoutuksen tehokkuus	Kehittäminen yhteiskuntatasolla	
Yhteiskunnalliset linjaukset		
Kuntoutuksen vaikuttavuus		
Kuntoutuksen tehokkuus		

Kuvio 12. Opiskelijoiden monitasoinen kehittämisenäkemys.

Kehittäminen asiakastasolla tarkoitti työskentelyä kuntoutuksen ekologisen paradigman mukaisesti sekä kuntoutuksen vaikuttavuuden ja tehokkuuden lisäämistä. Ajankohtaisia kehittämistarpeita omassa työssä olivat moniammatillisen työskentelyn kehittäminen ja yhteistyön kehittäminen verkostojen kanssa sekä kuntoutuksen vaikuttavuuden ja sen todentamisen kehittäminen. Opiskelijoiden kuvaukset ilmensivät näkemystä horisontaalisesta asiantuntijuudesta. Haastattelussa tuli esille myös tehokkuuden vaatimuksen kasvu, joka näkyi kuntoutuksen ”syklin” nopeutumisenä.

Mitä mejän täälä oikeesti pitäs tehä, ja mitä miten mun pitäs oi asiakkaan kohalla tehä. (Opiskelija 3)

Vahvuus tullu, että se muutos kuntoutuksen kentällä ja asiakkaitten äänen kuuleminen ja yhteistyö eri verkostojen kanssa, joka tulee niinku vahvistumaan jatkossa, nii se on kyllä niinku itelle niinku jotenki tullu niin selkeesti nyt, että siihen mejän pitäs vastata. (Opiskelija 1)

Semmonen niinku laaja näkökulma siitä, että yks ihminen ei tee siit kuntoutuksesta tavallaan semmosta toimivaa ja niin sanotusti vaikuttavaa vaan, että

se on niinku useamman ihmisen niinku asiantuntijan ja sit tietenki sen asiakkaan ja niitten semmonen niinku yhteistyö ja eri organisaatioitten välinen yhteistyö. Et se pitää olla niinku toimivaa, et se on semmosta monialaista. (Opiskelija 7)

Tehokkuutta ja vaikuttavuutta mä juuri sitä perräänkuulutetaan, ja just se vaati niinku mää aattele sitte mejän kuntoutukselta jotenki niinku tarkoituksenmukaisia menetelmiä arviointeja työskentelyä. (Opiskelija 3)

Näkemyksen kehittämisen tarpeesta työyhteisötasolla muodostui eri oppimistehtävien tekemisen kautta. Opiskelijoille selkiintyi ajatus siitä, mitä oli järkevä kehittää. He oppivat näkemään oman työorganisaationsa osana laajempaa kuntoutuspalvelujärjestelmää ja ymmärtämään organisaation strategisen tason toiminnan merkityksen. He saivat myös uudenlaista näkökulmaa laatutyöhön sekä työpaikan henkilöstöpolitiikkaan ja arvoihin. Opiskelun kautta heille selkiintyi se, mitä tarkoitetaan kuntoutuksen vaikuttavuudella ja miksi työyhteisön toiminnassa peräänkuulutetaan tarkoituksenmukaisia toimintamalleja ja tehokkuutta. Opiskelijat kertoivat, että työyhteisön toiminnan kehittämisen edellytyksenä oli yhteinen linjanveto.

Että osaa tarkastella niinku asioita eri kantilta. Elikkä jotenki nytte osaa jotenki näkökulmaa myös niinku organisaatioon ja tämmösten koko siis, että on niinku monitahosesti miten asiat vaikuttaa ja mitä pitää ottaa huomioon. (Opiskelija 3)

Ne pitäs olla niinkö linjassa ne kaikki, on se sitte talon suunnitelmat ja strategiat mitkä on, niin miten se vaikuttaa sielä mejän toimintayksikössä, ja mitä se tarkoittaa sielä ihan käytännön työssä. Semmonen tavallaan niinku linjanveto siitä, että pitää olla yhteneväinen niinku tavote ja näkemys siitä mihin halutaan, et se on ehkä semmonen, joka on vielä vahvistunu niinku nyt. (Opiskelija 1)

Sä pystyt heijastamaan sen ku sää teet sen tehtävän, sää etit siihen sitä teoriatietoa ja sitte sää peilaat sitä, että miten tämä on niinkö meillä mejän työyhteisössä, tai miten se näkyy meillä mejän työyhteisössä, tai mitä tässä pitäis kehittää, tai miten kuntoutuksen kentässä voitais toimia toisin. (Opiskelija 5)

Opiskelijoille vahvistui näkemys moniammatillisen työskentelyn ja verkostoyhteistyön kehittämisestä. Tällainen näkemys rohkaisi heitä rajojen ylittämiseen, jonka avulla olisi mahdollista kehittää kuntoutuksen toimintamalleja yhä mo-

niammatillisemmiksi. Opiskelijoiden toimintatapaa ohjasi näkemys yhteisöllisestä tiedontuottamisesta.

Vahvistunu myös sitte ku me toimitaan verkostoissa, niin varmaan tämmönen niinku kuntoutusnäkökulma jotenki. On saanu varmuutta siihen, että mikä on merkityksellistä niin suhteessa näiden yhteistyökuvioihin. (Opiskelija 3)

Se on niinku tullu entistä enemmän vahvaksi ja sitte se moniammatillisuus, että tuota rohkeammin vaan pitäs mun mielestä terapeuttien ja kuntoutustyöntekijöitten niinkö avata niitä ovia toistensa toistensa niinkö työkentille ja tehdä yhdessä enemmän ja ihan oikeesti. (Opiskelija 5)

Näkemykset kehittäminen tarpeesta yhteiskuntatasolla vahvistivat opiskelijoiden aikaisempia ajatuksiaan kuntoutustyön muutoksen tarpeellisuudesta omassa työyhteisössä. Opiskelijoille selvisi, miten isot yhteiskunnalliset tekijät ja asiakokonaisuudet ohjaavat käytännöntason pienempiä toimintoja. Heille esimerkiksi selkeytyi, mitä kuntoutusta ohjaavat valtakunnalliset ohjelmat ja erilaiset kuntoutukseen liittyvät kehittämishankkeet tarkoittavat yksittäisen terveyskeskuksen tai organisaation kannalta. Opiskelijoiden kokemusten mukaan käytännön työn ja yhteiskunnallisten vaatimusten välillä oli kuitenkin ristiriita. Yksi opiskelija totesi, vaikka kuntoutustyön ihanteet on julkikirjoitettu, rajoja kehittämiseksi asettavat edelleen organisaatorakenteet, työyhteisölliset käytänteet ja yksittäisten työntekijöiden asenteet.

Laajemmin sitä tätä niinku, että missä tällä hetkellä mennään. Mitkä on niinku nämä ohjeistukset, mitkä on mejän niinku valtakunnalliset ja alueelliset ja kansalliset nämä ohjeistukset toimenpide-ehdotukset lait laatusuositukset, että tavallaan, että onko tämä sen mukaista. (Opiskelija 3)

Selkeytyny ja vahvistunu vielä sitä, että ku yhteiskunta menee niin paljon eteenpäin koko ajan nii se tuo myös kuntoutukseen niitä vaateita ja tuota silloin se toiminta myös siellä kuntoutuksen kentällä siellä arjessa pitäs muuttua myös siihen suuntaan mihin ollaan menossa. (Opiskelija 1)

Kuntoutuksen vaateet on ihan eri tasolla tuolla ohjelmissa ja suunnitelmissa ja niin edelleen ku niitä mitä voijaan käytännössä toteuttaa tai mitä käytännön kentällä vielä niistä voijaan tehdä tai mitä niistä tiedetään. Niinkö aika iso se välimatka sieltä kuntoutuksen arkikentältä sinne, mitä nuo ohjelmat ja suunnitelmat tuola yhteiskunnan tasolla niinkö vaatii tai kuntoutuksen niinkö tuola ylemmällä tasolla tutkimustasolla. (Opiskelija 5)

Laajempi näkökuluma, et sei oo pelekästään tämä yksikkö mikä tekkee työtä vaan siihen kuuluu sitte paljo muitaki, ja sitä ei oo ehkä ees koskaan tullu ennen koulutusta ajatelleeksikkaa, että mitä kaikkia siihen mun tekemän työn ympärille niinkö sitte rakentuu päälle. (Opiskelija 2)

6.2.3 Yhteisöllinen ja tutkimuksellinen kehittämisote

Opiskelijoiden yhteisöllinen ja tutkimuksellinen kehittämisote muodostui kehittämisen yhteisöllisestä, tiedollisesta, tutkimuksellisesta ja taidollisesta perustasta. (Kuvio 13).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Yhteisöllinen kehittämisnäkemys	Kehittämisen yhteisöllinen perusta	Yhteisöllinen ja tutkimuksellinen kehittämisote
Kehittäminen arjen ongelmien kautta		
Työyhteisön hiljaisen tiedon käyttö		
Kokemus yhdessä kehittämisestä		
Tieto kehittämisestä	Kehittämisen tiedollinen perusta	
Tieto kuntoutustoiminnan muutoksesta		
Tutkimuksellinen kehittämisnäkemys	Kehittämisen tutkimuksellinen perusta	
Tutkimusmenetelmät		
Aineiston keruu		
Toiminnan arviointi		
Kokemus kehittämisestä	Kehittämisen taidollinen perusta	
Vuorovaikutustaidot		
Viestintä		
Dialogiset menetelmät		

Kuvio 13. Opiskelijoiden yhteisöllinen ja tutkimuksellinen kehittämisote.

Kehittämisen yhteisöllinen perusta rakentui opiskelijoiden puheissa yhdessä tekemistä ja yhteisistä keskusteluista. Opiskelijoiden mielestä työyhteisöissä tarvitaan vuoropuhelua siitä, mikä on kuntoutuksen muutoksen suunta, mitä pitää yhdessä tehdä ja suunnitella sekä miten ihmiset sitoutetaan kehittämiseen. Työn kehittämisen pitää lähteä arjen ongelmien kautta, ei ylhäältä annettuna ohjeina. Opiskelijoiden työyhteisöt olivat kehittämistehtävässä aktiivisesti mukana erilaisissa interventioissa, joissa vietiin yhdessä asioita eteenpäin. Opiskelijoiden tavoitteena oli saada työntekijöiden hiljainen tieto näkyväksi, yhteiseen keskusteluun ja tarkasteluun. Kehittämistehtävän tekeminen yhdessä työyhteisön kanssa oli opiskelijoille itselleenkin opettava kokemus, jonka kautta sai opetella kehittä-

misen taitoja. He olivat tyytyväisiä siihen, että olivat saaneet työyhteisön mukaan, ja olivat tyytyväisiä omien yhteistyötaitojen kehittymiseen. Opiskelijoiden mielestä kehittämisesä karttuneet taidot olivat sovellettavissa myös muihin yhteyksiin.

Tiimit on työstäny tähän kehittämispäivillä, no useita teemoja sitte on niissä tiimeissä, ja sitte mä oon niitä koonnu ja taas tuonu kehittämispäiville ja niiton tarkasteltu ja miten tästä etteenpäin. Näitten esitysten pohjalta ku mitä on esitetty ja noussu niin tehny, et miten niinkö toimitaan. Nyt se on taas sitte menossa kehittämispäiville, jossa me ollaan kaikki mukana, että katotaan, että mitä on muutoksia nyt tullu ja miten niihi on päästy ja miten on edetty ja entäs sitte tästä etteenpäin, että sillä lailla on ollu mukana. Ei niin, että joka viikko ja joka päivä mutta kehittämispäivien ja tiimien myötä sillä tavalla auttaneet sen prosessin niinku jatkotyöstämisesä ja ottaneet hyvin vastuuta ja hyvin hoitanu tehtävänsä sillä lailla en oo ollu yksin. (Opiskelija 5)

Mun mielestä nimenomaan siinä, että se on niinku oikeesti konkreettista tekemistä, et sei oo vaan sen tieteellisen tiedon ympärillä pyörimistä vaan nimenommaan sitä käytäntöön viemistä. Mun mielestä suurin osa palautteesta on ollu nimenommaan sitä, että se on ollu se kehittäminen ollu hyödyllistä. Ja se, että kerranki on tehty porukalla jotakin, eikä vaan niin, että sitä on tehny yks ja kaks, ja sanonu sitte, että nyt tehään sitte tästä etteenpäin kaikki tällä tavalla. (Opiskelija 7)

Kehittämisen tiedollinen perusta tarkoitti kehittämiseen liittyvän teorian tiedon hankkimista luennoilta ja kehittämistä käsittelevästä kirjallisuudesta. Oman kehittämistehtävän myötä opiskelijat perehtyivät kehittämisen teoreettisiin perusteisiin tarkemmin, mikä jäseni kehittämisprosessia. Monelle opiskelijalle kehittämiseen liittyvä tieto oli uutta.

Ollu luentoja, mut sitte tietenki se kirjallisuus mitä on lukenu niinkun tehtäviin liittyen ja sitte opinnäytetyöhön liittyen. (Opiskelija 4)

Ymmärrystä siitä, et miten tämmönen projekti mennee ja minkälainen prosessi se on. (Opiskelija 5)

Kehittämisen perustana oli näkemys kuntoutuksen muutoksesta ja sen kehittämisen tarpeista. Teoreettiset opinnot, tiedon hakeminen ja tutkimuksiin perehtyminen lisäsivät opiskelijoiden teorian tietoa kuntoutuksesta. He hakivat tietoa työyhteisön toiminnan tarkasteluun kohdistuviin oppimistehtäviin ja oman kehittämisen

tehtävänsä tekemiseen. Teoriaopiskelun lisäksi tieto kuntoutuksen monialaisuudesta lisääntyi opiskelijoiden keskinäisissä keskusteluissa ja työskentelyssä verkko-oppimisalustalla. Opiskelukavereiden erilaiset näkökulmat asioihin muuttivat yksittäisen opiskelijan ymmärrystä käsiteltävistä asioista ja lisäksi lisäsivät tietoa kuntoutuksen eri sektoreilta. Kollektiivista tiedonmuodostusta tapahtui myös koko ajan kehittämistehtävän yhteydessä omassa työyhteisössä. Tiedon muodostaminen tarkoitti käytäntöjä ja tekniikoita, joilla edistettiin tiedon jakamista ja innovaatioiden syntymistä. Opiskelijat kokivat, että laajentunut teoretieto auttoi heitä tarkastelemaan kuntoutukseen liittyviä asioita eri näkökulmista. He kokivat saaneensa myös syvällisempää tietoa oman ammattialakohtaisen erikoisalansa tietoperustaan. Opiskelijat tiedostivat kuntoutukseen liittyvän tiedon runsauden, ja he totesivat, että kuntoutuksen asiantuntijan täytyy pysyä ajan tasalla ja kehittää itseään. Opiskelijoiden kuvauksista ilmenee heidän kuntoutuksen liittyvän teoreettisen tietonsa monipuolisuus ja laajuus.

Näitä tutkimuksen tuomia tuloksia, että millä niinku oikeesti on jotenki niinku merkitystä kuntoutuksessa. (Opiskelija3)

Mää en oo ees ymmärtänyt kuin laaja käsite se on, ja sitte sen oon havainnu, että se on voisinko mää sanoa, et se on muutoksessa murroksessa, et tavallaan nyt tapahtuu ihan hirveästi asioita kehitetään. (Opiskelija 9)

Kehittämisen tutkimukselliseen perustaan kuuluivat tutkimuksellinen näkemys, tutkimusmetodien käyttäminen, aineiston keruu ja toiminnan arviointi. Opiskelijat opiskelivat erilaisia tutkimusmetodeja ja kehittämisen lähestymistapoja. Sekä kuntoutukseen että kehittämiseen liittyvän teoria- ja tutkimustiedon hakeminen ja käyttäminen toi varmuutta kehittämiseen ja vahvisti tutkimuksellista näkemystä asioiden kehittämisessä. Opiskelijoiden kuvauksista ilmenee, että heidän näkemyksensä tutkimuksellisuudesta kehittämisessä tarkoitti käytännöstä lähtevien kehittämistarpeiden ratkaisemista tai uusien innovaatioiden kehittämistä. Opiskelijoiden tutkimuksellinen kehittämisen näkemys oli kehittämiseen liittyvän teoria-tiedon ja kuntoutuksen tutkimustiedon hyödyntämistä kehittämisessä. Tieto oli selkeyttänyt ajatuksia siitä, mikä kuntoutuksessa oli merkityksellistä.

Semmosta metodologista ja tutkimuksellistaki näkökulmaa se on varmaan vahvistunu sillä tavalla, ja sitte ennen kaikkee just se, että ehkä sitä, et miten sitä aineistoa kerätään, ja mitä voi hyödyntää sitte jatkossa. Tavallaan, että nei tartte olla näin massiivisia eikä isoja vaan pienillä asioilla ja pienillä kyselyillä voit johonki pienempään asiaan niinku tavallaan tarttua. Sei oo var-

maan niin suuri se kynnys sitte jatkossa niinku selvittää niitä asioita. (Opiskelija 1)

Kehittämisen taidollinen perusta tuli kokemuksesta kehittäjänä, mikä opiskelijoiden mielestä tarjoaisi heille jatkossakin välineen kehittämistyöhön. Osa opiskelijoista teki kehittämistyön omaan työyhteisöön, osa opiskelijoista oli mukana alueellisessa hanketyöskentelyssä. Molemmissa vaihtoehdoissa kokemus kartutti kehittämisen valmiuksia. Yksi opiskelija totesi, että jos hän ei vielä voi puhua valmiuksista, oma kokemus kehittäjänä toimimisesta antoi kuitenkin jatkoon rohkeutta.

Työelämän kehittämiseen nii onhan se nyt sillai ollu ihan eri asia. Niitä välineitä on saanu sitte siihenki millä tavalla pidetään jotaki keskustelutilaisuuksia, ja millä tavalla kerätään tietoa ja käytännön niinkö toimintatapoja, ja sitte myös sitä teoreettista. (Opiskelija 9)

Käytännön kokemus kehittämisprosessin johtamisesta lisäsi ymmärrystä kehittämisprosessin etenemisestä ja siitä, miten saada muut mukaan kehittämistoimintaan, miten suunnitella ja tiedottaa sekä miten edetä käytännössä. Käytännön kokemus toi myös realismia kehittämiseen. Opiskelijat opiskelivat koulussa dialogisia työmenetelmiä ja kokeilivat niitä käytännössä oman kehittämistehtävänsä puitteissa. Käytännön kokemus kehittämistyössä, vertaisopponoinnit ja ryhmätyöt moniammatillisen opiskelijaryhmän kanssa kehittivät myös viestintä- ja vuorovaikutustaitoja.

Kehittämisosaaminen jää niinkun itellä niinku sillai kuitenkin semmoseksi työkaluksi. Tosiaan sitä ymmärrystä siitä et, miten tämmönen projekti mennee, ja minkälainen prosessi se on, niinku viiä tämmöstä kehittämistyötä työpaikalla etteenpäin. Se on ollu ollu kyllä hyödyksi ja jatkossaki varmasti. (Opiskelija 4)

Kehittäminen oli kans sillai aika uus juttu. Sitte tietenki se, et et on nyt niinku vuoden ajan ollu tuon opinnäytetyön kautta niin kokeillu sitä kehittäjänä toimimista. (Opiskelija 4)

Oon oppinu, että asioista pitää tiedottaa hirviän aikasten ja vielä muistuttaa ja vieläki muistuttaa ja siis ylipäättänsä se, että ne pysytään aikatauluissa ja sovitaan, ja ko siinä kuitenkin pyöritetään niin isua porukkaa. (Opiskelija 9)

Myös semmosta realismia, että ei asioita muuteta niinku hetkessä, että pitää olla sinnikäs ja pitkäjänteinen ja keskustella ja kysellä ja olla aidosti kiinnostunu ja ottaa huomioon mitä sielä oikeesti tarvitaan, ja ketkä sitä tar-

vii, ja mitä minä voin siihen antaa. Delegointia, organisointia - ne on niinkö vaan vahvistunu. (Opiskelija 5)

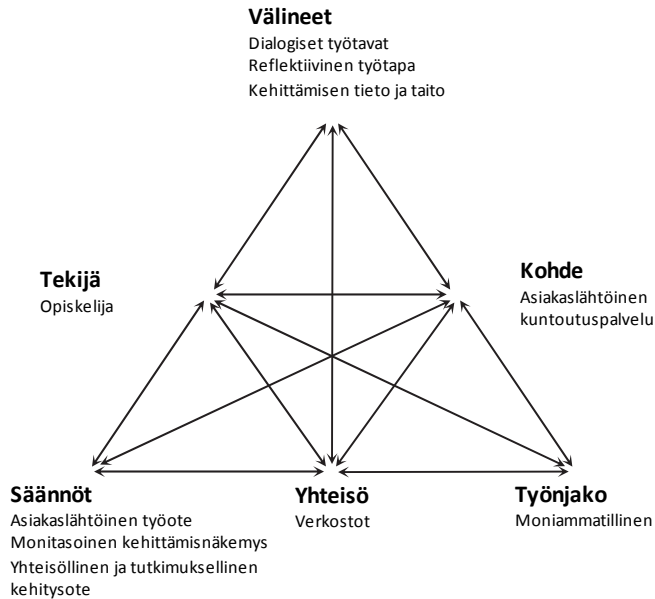
Tämmöstä niinku sen tilanteen niinku tietenki se suunnittelu ja etukäteisvalmistelun niinku tärkeyden, että kuinka jotenki pitää olla se suunnitelma hyvin selkeä itelle, että mitä sillä kerralla tullaan tekemään, joka pohjautu tietenki siihen aikasempaan interventioon, että mistä nyt homma sitte jatkuu. Sit tietenki se veto tai sen tilanteen ohjaaminen. Kun puhettahan riittää ja rönsyää, että jotenki ko aina aika on rajallinen, että saatas sitte niinku et homma edistys ja pysys siinä asiassa. Ja varmaan se semmonen tsemppi ja kannustaminen siinä samassa. (Opiskelija 7)

6.3 Opiskelijoiden palvelutoimijuus

Kuvaan opiskelijoiden oppimisen tulosta käsitteellä palvelutoimijuus, joka kiinnittyy kuntoutuksen kontekstiin. (Kuvio 14). Tässä tutkimuksessa palvelutoimijuus kuvaa niitä kuntoutustoiminnan osa-alueita, joita muuttuvan kuntoutustoiminnan kehittäminen edellyttää. Opiskelijat näkivät, että kuntoutustyön työ- ja toimintamalleja tulee kehittää yhä enemmän asiakaslähtöisemmiksi. He kuvasivat muuttunutta kuntoutuksen kohdetta ja kohteen käsittelemiseen liittyviä arkipäivän ongelmia. Ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa opiskelijoiden työn kohteeksi muodostui yhä korostetummin asiakaslähtöinen kuntoutuspalvelu. Opiskelijoiden näkemys asiakkaan lähtökohdista toteutuvasta kuntoutuksesta vahvistui koulutuksessa tulleen laajemman kuntoutusnäkemys myötä. Asiakaslähtöisellä toiminnalla opiskelijat pyrkivät tarkoituslähteisesti muuttamaan kuntoutustyön toimintamalleja muuttuvan kohteen edellyttämällä tavalla. Palvelutoimijuuden voidaan näin katsoa rakentuvan aina uudelleen kohteen muuttumisen myötä. Toiminnan teorian ja kehittäväen työntutkimuksen mukaisesti palvelutoimijuuden katsotaan olevan kollektiivista ja jaettua. Lisäksi siihen liittyy työskentely erilaisilla rajavyöhykkeillä.

Opiskelijoiden palvelutoimijuutta voi tarkastella sekä yhteiskunnallisesta että yksilöllisestä näkökulmasta. Opiskelijoiden työtä ohjaavina sääntöinä olivat asiakaslähtöinen työote, monitasoinen kehittämisnäkemys sekä yhteisöllinen ja tutkimuksellinen työote. Palvelutoimijuuden välineitä olivat dialoginen työtapana, reflektiivinen työote sekä kehittämisen tieto ja taito. Opiskelijoiden mielestä palvelutoimijuuden työnjako perustui moniammatilliseen yhteistyöhön ja yhteisöön kuu-

luivat asiakkaan kuntoutukseen osallistuvat muut viralliset tahot ja asiakkaan verkostot. (Kuvio 14).



Kuvio 14. Opiskelijoiden palvelutoimijuus kuntoutustoiminnan kehittämisessä (soveltaen Engeström 1987).

Opiskelijat tarkastelivat kuntoutustoimintaa yhteiskunnallisena toimintana. He olivat tietoisia kuntoutustoiminnan kansallisista ja kansainvälisistä muutoksen suunnista ja haasteista. Opiskelijoiden mielestä omaa työtä ja työyhteisön toimintaa tuli kehittää linjassa niiden kanssa. Opiskelijat näkivät oman työyhteisön toiminnan osana kuntoutuksen palvelujärjestelmää. Asiakkaan rooli nähtiin aktiivisena ja kumppanuuteen perustuvana. Asiakas nähtiin sekä kuluttajana että oman elämänsä asiantuntijana.

Yksilöllisestä näkökulmasta asiakaslähtöisyys tarkoitti asiakkaan osallistamista kuntoutusprosessissa. Opiskelijat olivat oppineet asiakkaan osallisuutta edistäviä välineitä. He opiskelivat dialogisia työtapoja ja reflektiivistä työtettä, joita he käyttivät asiakastyössä, mutta myös työyhteisön toiminnan kehittämisessä. Opiskelijat opiskelivat kehittämiseen liittyvää teoretietoa ja kokemus kehittäjänä toimimisesta antoi opiskelijoille kehittämiseen konkreettisia välineitä. Opiskelijat näkivät asiakaslähtöisen kuntoutuspalvelun kehittämisen vastaavan myös kuntou-

tustyön vaikuttavuuden haasteeseen, minkä merkitystä voi tarkastella sekä yhteiskunnallisesti että yksilöllisesti.

Opiskelijoiden yhteisöllinen ja tutkimuksellinen kehittämisotteensa rakentui kehittämiseen liittyvästä tiedosta, taidosta ja kokemuksesta. Se näyttäytyi sekä konkreettisena, toimintaa perustelevana, kohteen käsittelemiseen ja ymmärtämiseen perustuvana että tulevaisuuden visioita sisältävänä välineenä (Engeström 1999b). Opiskelijoiden yhteisöllinen kehittämisote sai koko työyhteisön mukaan kehittämiseen, joka lähti liikkeelle arjen ongelmista. Kehittäminen perustui teoria-tietoon ja tutkimuksellisiin menetelmiin.

Ahosen (2009) mukaan toimijuus tarkoittaa sitä, että edetään työn vaatimusten muutosten selviytymisestä tietoiseen oppimiskäytäntöjen uudistamiseen. Tämä on etsivää oppimista, jossa toiminnan kohteen uudelleen hahmottaminen johdtaa uudenlaiseen yhteistoimintaan. (Ahonen 2009.) Opiskelijoiden palvelutoimijuus haastoi työyhteisön etsimään niitä tutkimuksellisia ratkaisuja, joilla pystyttäisiin vastaamaan toiminnan tarpeisiin ja hallitsemaan kuntoutusprosesseja. Palvelutoimijuus vahvisti kollektiivista asiantuntijuutta.

Vaihe IV
Työelämälähtöinen oppiminen
kehittämistehtävien näkökulmasta
kuntoutuksen koulutusohjelmassa

7 Opiskelijoiden työyhteisöjen työelämälähtöiseen oppimiseen kohdistuvan tutkimuksen toteuttaminen

7.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla toimintajärjestelmätasolla tapahtuvaa työelämälähtöistä oppimista ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa kuntoutuksen koulutusohjelmassa. Tutkimuksella haetaan vastausta siihen, miten opiskelijoiden kehittämistehtävien kautta kuntoutustoiminta opiskelijoiden työyhteisöissä muuttui.

Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen tavoitteena on hakea uutta läheisempää yhteistyötä työelämän kanssa ja toteuttaa kuntoutuksen työelämää palvelevaa tutkimus- ja kehittämistoimintaa ja oman alueen kehittämistä (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, Valtioneuvoston asetus 423/2005). On kiinnostavaa tietää, minkälaisia olivat eri työyhteisöissä kuntoutustyön kehittämisen tarpeet ja minkälaisia muutoksia kehittämistoiminnalla saatiin aikaan. Tähän haen vastausta kysymyksillä:

1. Millaista oli työelämälähtöinen oppiminen toimintajärjestelmän tasolla ylemmän ammattikorkeakoulutuksen kuntoutuksen koulutusohjelmassa?
 - a) Miten työelämälähtöinen oppiminen toteutui?
 - b) Millaisia muutoksia työyhteisöjen toiminnassa tapahtui opiskelijoiden kehittämistehtävien kautta?

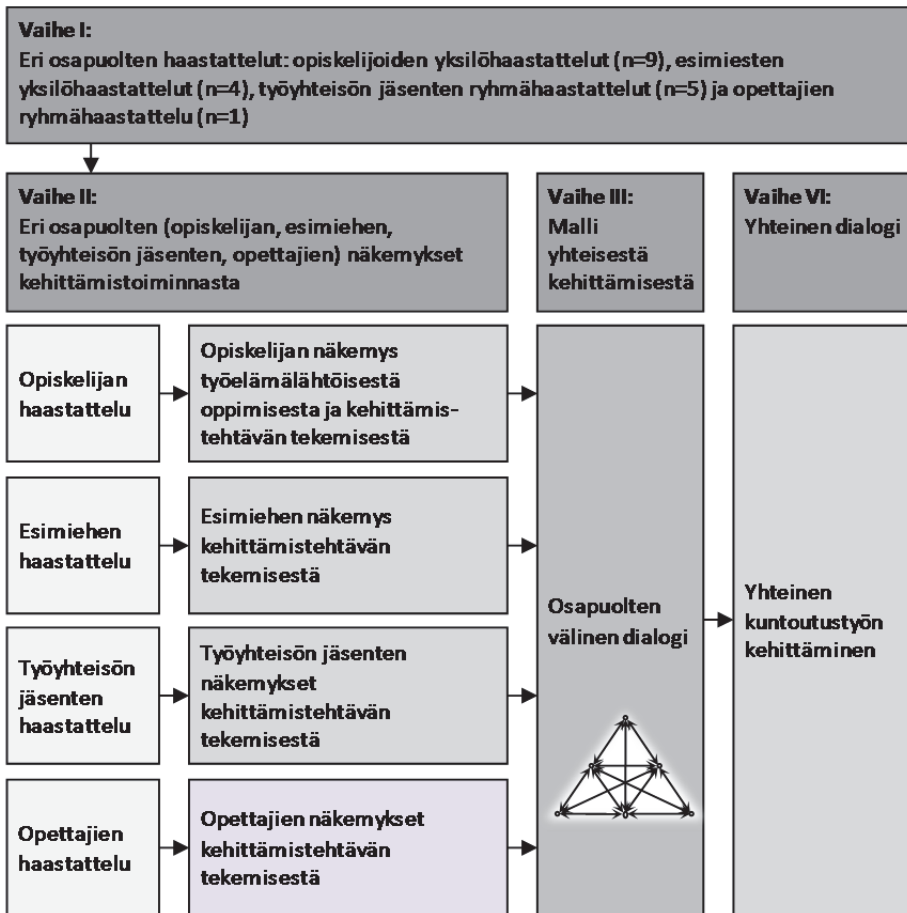
7.2 Aineiston keruu ja analyysi

Tutkimuksen aineisto koostuu opiskelijoiden yksilöhaastatteluiden (n=6) lisäksi ääninauhoitetuista opiskelijoiden esimiesten yksilöhaastatteluista (n=4) sekä ääninauhoitetuista ja videoituista opiskelijoiden työyhteisön jäsenten ryhmähaastatteluista (n=5), opettajien ryhmähaastattelusta (n=1) sekä työyhteisöissä pidetyistä opiskelijoiden, esimiesten, työyhteisön jäsenten, opettajan ja tutkijan yhteiskehittelypalaverien dialogeista (n=5). Yhteiskehittelypalaverien toteuttamisen taustalla oli kehittävän työntutkimuksen oppimisenäkemykseen (Engeström 2004) pohjautuva oletus, että kehittämistoimintaan osallistuvien osapuolten yhteisissä dialogeissa muodostuu yhteinen näkemys kehittämistoiminnan kohteesta, tavoitteesta,

yhteisöstä, kehittämisessä käytetyistä välineistä ja työnjaosta sekä tuloksesta. Aineiston keruu ja analyysi liittyvät tiiviisti toisiinsa, joten kuvaan ne tässä kappaleessa rinnakkain. Haastattelin kaikki kehittämistyöhön osallistuneet osapuolet saadakseni haastatteluaineiston, joka koostuu eri ammattiryhmistä (Engeström 2002).

Rajasin aineiston keruun ajankohdan opiskelijan opintojen etenemisen ja oman tutkimusaikatauluni mukaan. Aineistosta jäivät pois opiskelijat, jotka vaihtoivat työpaikkaa tai koulutusohjelmaa tai joiden opinnot viivästyivät. Lisäksi halusin rajata opiskelijoiden kehittämistehtäviä käsittelevän aineiston koon, minkä vuoksi valitsin mukaan opiskelijoita, jotka tekivät kehittämistehtävän omaan työyhteisöönsä, ja joiden opinnot etenivät opetussuunnitelman mukaisessa aikataulussa. Mukaan valitut opiskelijat olivat tehneet kehittämiseen liittyvät interventiot ja olivat kehittämistehtävän tekemisessä raportinkirjoitusvaiheessa. Alkuperäinen aineiston keruusuunnitelmani oli tutkia työelämälähtöistä oppimista eri osapuolten haastattelujen avulla. Suunnitelmani kuitenkin muuttui, kun sekä yksilö- että ryhmähaastatteluissa haastateltavat toivat esille, että he kaipaivat yhteistä keskustelua yhteisestä kehittämistoiminnasta. Tämä vahvisti omaa näkemystäni työelämälähtöisestä oppimisesta ja yhteisöllisestä toiminnan kehittämisestä. Näkemykseni vahvistuminen tutkimuskohteesta sai aikaan uuden motiivin ja teon (Leontjev 1978). Kutsuin kunkin opiskelijan kehittämistehtävään osallistuneet osapuolet yhteiskehittelypalaveriin, jonka tarkoituksena oli kehittävän työntutkimuksen mukaisesti yhteisen näkemysrakentamisen kehittämissuunnitelman toteutumisesta ja tuloksesta (Engeström 2004).

Olen jakanut empiirisen aineiston keruun neljään vaiheeseen seuraavasti: eri osapuolten haastattelut, eri osapuolten näkemykset kehittämistoiminnasta, malli yhteisestä kehittämisestä ja yhteinen dialogi. Kuvaan aineiston keruuvaiheet kuviossa 15.



Kuvio 15. Opiskelijoiden työyhteisöissä tapahtuvaan työelämälähtöiseen oppimiseen liittyvä aineistonkeruu.

Vaihe I: Eri osapuolten haastattelut

Opiskelijoiden yksilöhaastatteluilla pyrin saamaan esille opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia kehittämistehtävän tekemisestä. Käytin aineistona samoja opiskelijoiden yksilöhaastatteluja, jotka olin toteuttanut tutkiessani opiskelijoiden yksilötasolla tapahtuvaa työelämälähtöistä oppimista. (ks. luku 5).

Esimiesten yksilöhaastatteluilla pyrin saamaan tietoa työnantajan näkemyksistä opiskelijan kehittämistehtävän käytännön toteuttamisesta ja työyhteisön toiminnan muutoksista. Haastattelin esimiehet heidän työpaikoillaan.

Työyhteisön jäsenten ryhmähaastatteluilla pyrin saamaan esille työntekijöiden näkemyksiä yhteisestä kehittämisestä sekä työyhteisön toiminnassa tapahtuneista muutoksista (Pötsönen & Pennanen 1998). Opiskelija valitsi haastateltavat työyhteisön jäsenet, jotka olivat kehittämistyössä mukana olleita avainhenkilöitä. Kolmessa haastattelussa työyhteisön jäseniä oli kaksi, yhdessä haastattelussa kolme ja yhdessä haastattelussa kuusi henkilöä. Kolmen henkilön haastattelussa oli mukana työyhteisön esimies, jota ei haastateltu erikseen. Tein kaikki haastatellut opiskelijoiden työyhteisöissä. Keskustelu ryhmissä oli reflektointia ja toisia jäseniä innosta ja haastavaa, mikä toi monipuolisen ja moniäänisen näkemyksen kehittämisestä. Koska ryhmät olivat pieniä, kaikkien jäsenten näkemykset pääsivät esille. (Fontana & Frey 1994, Eskola & Suoranta 1998, Pötsönen & Pennanen 1998, Kylmä & Juvakka 2007.) Tein kysymyksiä, jotka oli tarkoitettu kaikille osanottajille, mutta tarkensin asioita myös henkilökohtaisilla kysymyksillä. Näin sain esille ryhmän mielipiteen asiasta, mutta myös yksittäisten henkilöiden näkemyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2010.)

Opettajien ryhmähaastattelun avulla pyrin saamaan esille opettajien näkemyksiä kuntoutuksen ylemmän ammattikorkeakoulututkintoon liittyvän kehittämistehtävän tekemisen periaatteista ja käytännöistä. Opettajat kertoivat näistä asioista yleisellä tasolla. He kuvasivat myös kunkin opiskelijan kehittämistehtävän toteuttamista. Haastattelin kahta opettajaa kyseisellä ammattikorkeakoululla. Hirsjärven & Hurmeen (2010) mukaan kahden osanottajan haastattelua voidaan jo pitää ryhmähaastatteluna.

Vaihe II: Eri osapuolten näkemykset kehittämistoiminnasta

Kokosin opiskelijoiden, esimiesten, työyhteisön jäsenten ja opettajien haastatteluista osapuolten näkemykset kehittämistehtävän tekemisestä toimintajärjestelmämalliin jokaisesta työyhteisöstä erikseen. Kokosin niitä lausumia, joissa osapuolet kuvasivat kehittämisen kohdetta ja tavoitetta, kehittämisessä käytettyjä välineitä sekä kehittämiseen liittyviä sääntöjä, yhteisöä ja työnjakoa.

Vaihe III: Malli yhteisestä kehittämisestä

Tein kaikkien osapuolten mallinuksista yhteenvedon yhteistä dialogia varten. Opettajien haastattelua käytin apuna jokaisen työyhteisön kehittämistoiminnan mallituksessa. Tekemässäni mallituksessa en analysoinut kehittämistoiminnan rishtiä, vaan kokosin eriävät näkökulmat yhteiseen toimintajärjestelmämalliin.

Toin myös esille haastatteluissa tulleet eri osapuolten antamat kehittämissuositukset, jotka liittyivät kehittämistehtävän toteuttamiseen. Tämän vaiheen tavoitteena oli muodostaa yhteinen näkemys työyhteisön kehittämistoiminnasta. Liitteessä 6 on esimerkki yhden opiskelijan työyhteisön kehittämistoiminnan mallituksesta. Olen koonnut mallitukseen mustalla kaikkien työyhteisön työntekijöiden näkemykset (opiskelija, esimies, työyhteisön jäsenet), sinisellä opettajien näkemykset ja punaisella haastatteluissa esille tulleet kehittämissuositukset.

Vaihe VI: Yhteinen dialogi

Kutsuin eri osapuolet yhteiseen dialogiin, jota nimitän yhteiskehittelypalaveriksi. Yhteiskehittelypalaverien tavoitteena oli käydä arvioivaa dialogia kehittämistyöhön liittyvästä toiminnasta ja työyhteisön toiminnan muutoksista. Yhteispalaverit alkoivat alkuorientaatiolla, jossa käytin apuna tekemääni mallia. Mallin tavoitteena oli virittää yhteinen keskustelu, nostaa näkyviin yhteistyössä esille tulleet erilaiset näkökulmat ja toimia näin yhteisen dialogin peilinä (Engeström 2004, Daniels ym. 2007). Mallin käyttäminen alkuorientaationa vähensi mahdollista yhteiseen kokoontumiseen liittyvää epävarmuutta (Valtonen 2005).

Palaverin alussa annoin mallista paperikopiot jokaiselle osanottajalle. Kerroin kehittävän työntutkimuksen viitekehiksestä ja toiminnan käsitteestä, ja selostin osanottajille toimintajärjestelmän osatekijöiden merkitykset. Selostin osatekijöiden kohdalle kokoamani asiat ja haastatteluissa kehittämistyöhön esille tulleet kehittämissuositukset. Tämä oli pohjana yhteiselle keskustelulle. En osallistunut itse aktiivisesti keskusteluun, vaan ohjasin lisäkysymyksillä osallistujia keskustelemaan keskenään aiheesta (Valtonen 2005). Osanottajat kokivat yhteispalaverit erittäin hyödylliseksi yhteiseksi kehittämisen oppimisteoksi. (Engeström 2004, 59).

Kehittävässä työntutkimuksessa mallintamista käytetään välineenä eri organisaatioista tulevien osanottajien näkemysten esille tuomisessa (Engeström 2004). Tässä tutkimuksessa mallintamisen avulla jäsensin yhteistä kehittämistoimintaa, ja malli toimi yhteisen dialogin avaajana luomalla kehitysnäkymiä (Engeström 1999b). Mallintamisen avulla saadaan näkyväksi vallitseva toiminta ja siinä esiintyvät ristiriidat sekä yhteinen kehitettävä kohde. Se edellyttää teoreettista tietoa ja yhteistä dialogia (Janhonen & Sarja 2007, Sarja ym. 2012). Mallintaminen on myös metakognitiivisen reflektion väline (Engeström 2004). Tässä tutkimuksessa yhteiskehittelypalaverissa pyrin saamaan tekemäni mallinnuksen avulla osanottajien reflektion yhteiseen kehittämistehtävään. Kun huomio kiinnitetään yhteiseen

tehtävään ja yhteiseen toimintaan sen ratkaisemiseksi, on kyseessä resentraatio (Engeström 2004).

Työyhteisön jäsenten ryhmähaastattelut ja yhteiskehittelypalaverien dialogit analysoin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jonka mukaisesti muodostin haastateltavien alkuperäisilmauksista luokat aineiston ehdoilla (Krippendorff 2004). Esitän liitteessä 7 esimerkin opiskelijan työyhteisön kehittämistehtävän analyysistä kategoriasta ”Asiakaslähtöisyyden lisääminen”.

7.3 Kehittämistehtävät ja tulokset

Tässä luvussa kuvaan opiskelijoiden organisaatioita, opiskelijoiden tekemiä kehittämistehtäviä ja kehittämisen tuloksena opiskelijoiden työyhteisöjen toiminnassa tapahtuneita muutoksia. Kehittämistehtävien prosessien kuvauksissa olen käyttänyt lähteinä tekemiäni haastatteluja ja opiskelijoiden kehittämistehtävien raportteja. Kuvaan työyhteisöjen toimintajärjestelmän tasolla tapahtuvia muutoksia yläkategorioilla, jonka jälkeen avaan niiden sisällöt tekstissä. Haastatteluissa esiintyvät opiskelijoiden käyttämät aineistojen keruutavat selitän liitteessä 8.

7.3.1 Kehittäminen kuntoutuksen asiantuntijayrityksessä

Opiskelijan kehittämistehtävän kohteena oli arvioida ja kehittää erään suomalaisen, valtakunnallisen kuntoutuksen asiantuntijayrityksen palvelujen yhtä toimintamallia. Yrityksellä oli aluekeskuksia eri puolella Suomea ja työntekijöitä hieman yli kolmekymmentä. Aluekeskuksissa toimi moniammatillisia tiimejä, jotka määräytyivät kunkin alueen tarpeen mukaan. Yritys tarjosi kuntoutuspalveluiden lisäksi muun muassa koulutus- ja konsultointipalveluja. Kuntoutuspalveluihin kuuluivat puhe- ja toimintaterapia sekä psykologin palvelut. Kuntoutuspalvelu tarjosi arviointia ja tutkimusta sekä yksilö- ja ryhmäterapiaa. Yritys tuotti palvelujaan kunnille ja kuntayhtymille, Kansaneläkelaitokselle, vakuutusyhtiöille sekä itse maksaville asiakkaille. Arvioitava ja kehitettävä toimintamalli oli peräisin yrityksen alkuajoilta, ja sillä oli vakiintunut asema kuntoutuspalveluiden tuottamisessa.

Monella eri paikkakunnalla toimivan yrityksen työyhteisössä oli tapahtunut muutoksia vuosien aikana. Työntekijät olivat vaihtuneet ja lisääntyneet. Kuntoutuksen toimintamallin arvioinnin ja kehittämisen taustalla oli aito kehittämis- ja muutostarve, jota ohjasi kuntoutustoiminnan kohteessa tapahtunut muutos. Tämä muutos koski sekä yksilöasiakkaita että palvelujen ostajia. Yrityksellä oli halu ke-

hittää joustavampia ja yksilöllisempiä palveluja muuttuneen kohteen tarpeisiin. Työyhteisön jäsenet näkivät kehittämistoiminnan merkityksen ja esimiehet antoivat sille tukensa. Kehittämistehtävä toteutettiin osallistavalla toimintatutkimuksella (Whyte 1991).

Kehittämistehtävä toteutettiin lääkinnällisen kuntoutuksen kontekstissa. Lääkinnällisellä kuntoutuksella tarkoitetaan kuntoutuksen edellyttämiä lääketieteellisiä tutkimuksia ja niiden pohjalta käynnistettäviä yksilön fyysistä ja psyykkistä toimintakykyä parantavia toimenpiteitä (Järvikoski ja Härkäpää 2004). Lääkinnällisen kuntoutuksen tavoitteena on parantaa yksilön työ- ja toimintakykyä ja tukea hänen elämähallintaansa ja itsenäistä suoriutumistaan. Kansanterveyslain tarkoitamaa lääkinnällistä kuntoutusta ovat kuntouttavat hoitotoimenpiteet, neuvonta, kuntoutustarvetta ja mahdollisuuksia selvittävät tutkimukset, apuvälinehuolto, sopeutumisvalmennus- ja ohjaustoiminta sekä muut näihin rinnastettavat toimintamuodot. Lääkinnällistä kuntoutusta säädetään myös osaksi erikoissairaanhoidon kuuluvia palveluja. Lääkinnällisen kuntoutuksen kontekstissa kuntoutustoimintaa säätelevät ja ohjaavat muun muassa Terveydenhuoltolaki (1326/2010), Laki Kansaneläkelaitoksen kuntoutusetuuksista ja kuntoutusrahaetuksista (566/20), Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista (380/1987) Asetus lääkinnällisestä kuntoutuksesta (1015/1991) ja Laki asiakasyhteistyöstä (497/03).

Kehittämistehtävän toteuttaminen

Kehittämisen prosessin tavoitteena oli kehittää joustavampia ja yksilöllisempiä palveluja monitahoiselle kuntoutuksen kohteelle. Työyhteisön kuntoutustoimintaa ohjasi yhteinen toimintamalli, jonka perusteet olivat vuosien varrella hämärtyneet. Työntekijöiden lisääntymisen myötä työtavat olivat muotoutuneet työntekijälähtöisiksi. Vaikka työyhteisön työskentelyä ohjasivat tiimityön työnjakoperiaatteet, yhtenäiset toimintatavat olivat määrittelemättä. Vuoden 2008 marraskuussa pidettiin työyhteisössä ideointi- ja suunnitteluvaihe, jossa selvitettiin kehittämisen tarvetta ja kohdetta. Haastatteluaineistossa työntekijät kuvasivat työn kohteessa tapahtunutta muutosta. Työn kohde oli muuttunut heterogeenisemmaksi, minkä vuoksi sekä kuntoutuja-asiakkaan että ostaja- ja maksajatahon tarpeet olivat muuttuneet.

tavallaan ne diagnoosit, ne tarpeet niinku vaihtelee ihan hirveen paljon

tosi niinkun laajoja ne niinku ne vaikeudet hirveen heterogeeninen ryhmä

psykkisen puolen asiakkaat ovat lisääntyneet

siellä on kuntapuolen asiakkaita, niin se tarve on tietysti toisenlainen

sen kriteerinki niinkö tiukentaminen sitten, että saa on oikeutettu siihen Kelan kuntoutukseen

Kelakin on nostanut sitte yhteisöllisyyttä hirveesti siihen omiin vaatimuksiin

Työn muuttunut kohde näkyi käytäntöjen muutoksena ja tarpeena yhtenäistää toimintatapoja. Työntekijät kuvasivat kehittämisprosessin alussa kuntoutustyössä esiintyviä ilmiöitä seuraavasti:

mennään niinkö semmosilla lyhemmillä jaksoilla

semmonen käyntimäärien väheneminen

nopean palvelun tarve

yhteisöt on vaativampia ne osaa jo vaatia

oli ehkä eniten sellasta vaihtelua, et miten niinku ihmiset koki sen ja miten sitä toteutettiin

että tuota saaha se väki sinne mukaan, niin sielä on niinku sellasta elämistä tavallaan kuitenkin tapahtumassa sielä kentällä

resurssit, mitä siihen kuntoutukseen on käytettävissä, vaihtelee hirveesti

kentän erilaiset työtavat

Kehittämisprosessin suunnitteluvaiheessa työyhteisön tavoitteena oli lähteä hyödyntämään paremmin asiakaspalautteesta saatua tietoa sekä kehittämään tämän pohjalta toimintaa joustavammaksi, yksilöllisemmäksi ja yhtenäisemmäksi. Kehittämisen kautta työntekijät lähtivät hakemaan perusteita ja vahvistusta omalle työlleen.

tehäänkö me muuten työyhteisönä näin, ja mitä mejän asiakkaat niinkö sa-noo, mitä asiakaspalautteista saahaanko me sitä tietoa mitä me niinkö luvataan

joustavuutta palvelujen tuottamiseen

tilaaja-asiakkaille ne yksilöidymmät räätälöidyt palvelut

meillon kaikilla hirveen erilaiset toimintatavat saattaa olla

miten voijaan kehittää yhteisiä toimintamalleja ja työkäytäntöjä riippumatta siitä, että me toimitaan fyysisesti toisistamme erillään

Tammikuussa 2009 työyhteisössä tehtiin opiskelijan johdolla analyysi vallitsevasta käytännöstä käymällä läpi senhetkisen toiminnan arvoja, toiminnan kohdetta ja kuntoutustoiminnalle asetettuja valtakunnallisia haasteita. Maaliskuussa 2009 määriteltiin ongelmat ja tavoitteet sekä asetettiin kehittämisen kohde. Tämän jälkeen käytiin aluekeskusten tiimien välillä alustavat keskustelut, joissa tarkennettiin kehittämisen tarpeet ja hyödyt ja selvitettiin tarvittavat resurssit. Kaikki työntekijät tiesivät, mitä oltiin tekemässä, miksi ja miten. Kehittämistyön tavoitteena oli vallitsevan toimintamallin arviointi ja sen pohjalta uusien toimintakäytäntöjen suunnittelu ja kehittäminen kuntoutuspalvelun toteutukseen. Työyhteisö sitoutettiin kehittämiseen tiedottamisen ja keskustelun avulla.

Kesäkuusta 2009 elokuuhun 2010 opiskelija keräsi aineiston ja analysoi sen. Aineisto koostui asiakastyytyväisyyspalautteista (n=84), terapeuttien itsearviointilomakkeista (n=13), interventioissa ja kehittämispäivillä tuotetusta materiaalista sekä opiskelijan oppimispäiväkirjamerkinnoista. Asiakastyytyväisyyspalautteet otettiin mukaan tammikuu 2008–toukokuu 2009 väliseltä ajalta kaikista aluekeskuksista. Palautetta olivat antaneet kuntoutuspalvelujen asiakkaat sekä heidän läheisensä ja lähiyhteisöt. Sekä asiakaskysely että terapeuteille tehdyt kysymykset liittyivät asiakaslähtöisyyteen, yksilöllisyyteen ja yhteisöllisyyteen. Näistä kyselyistä saatu tieto käsiteltiin työyhteisön kehittämispäivillä elokuussa 2009. Tämän jälkeen kehittämistyöhön nimettiin avainhenkilöt, jotka toimivat ohjaajina alue-tiimeissä interventioiden toteuttamisessa opiskelijan tukena. Tarkoituksena oli, että interventiot saadaan toteutettua valtakunnallisesti samanaikaisesti. Opiskelija keskusteli avainhenkilöiden kanssa interventioissa käytettävistä menetelmistä ja ohjeisti heidät yhdenmukaiseen tehtävänantoon ja työskentelytapaan. Tiimeissä pidettiin interventiot Learning cafe - ja Tulevaisuuden muistelu -menetelmillä. (Liite 8). Opiskelija analysoi aineiston sisällönanalyysillä. Opiskelija tiedotti tuloksista johtoryhmälle ja tulokset käytiin läpi koko työyhteisön kanssa yrityksen kehittämispäivillä.

Toimintamallia arvioitiin ja kehitettiin koko kehittämisprosessin ajan saatujen tulosten pohjalta. Työyhteisössä sovittiin asioiden käytäntöön viemisestä ja siihen liittyvästä työnjaosta. Kehittämistyön tulokset vietiin yrityksen johtoryhmään, ja ne aiottiin ottaa mukaan yrityksen vuoden 2013 toimintastrategian suunnitteluun.

Oppimisen tulos

Seuraavaksi kuvaan työyhteisön toimintajärjestelmän tasolla tapahtunutta oppimista. Aineistona ovat opiskelijan ja esimiehen yksilöhaastattelut, työyhteisön jäsenten ryhmähaastattelu (n=2) ja yhteiskehittelypalaveri. Yhteiskehittelypalaverissa olivat läsnä opiskelija, esimies, työyhteisön jäsenet (n=2), opettaja ja tutkija. Kuvaan työyhteisön jäsenten oppimisen tulosta yhteisen kuntoutuksen viitekehysten rakentamisella, asiakaslähtöisen kuntoutuksen lähestymistavan vahvistamisella ja työhyvinvoinnin lisääntymisellä. (Kuviot 16 ja 17).

Yhteisen viitekehysten rakentaminen

Yhteisen viitekehysten rakentaminen tarkoitti toiminnan kehittävää arviointia, kuntoutuksen toimintamallin käytön vahvistumista, toimintamallin kytkemisestä teoreettiseen viitekehykseen ja työyhteisön dialogisen kulttuurin vahvistumista. (Kuvio 16).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Toiminnan kyseenalaistaminen		
Työntekijöiden itsearviointi		
Asiakaspalautteen hyödyntäminen		
Asioiden arviointi yrityksen johtotasolla	Toiminnan kehittävä arviointi	
Asioiden lisääntynyt pohtiminen		
Tavoitteena työn laadun parantaminen		
<hr/>		
Toimintamallin hahmottumisen parantuminen		
Toimintamallin merkityksen selkiytyminen		
Työn jäsentyminen		
Toimintamallin yhdenmukaistuminen		
Toimintamallin sisällön kehittäminen	Toimintamallin käytön vahvistuminen	
Toimintamallin sisäistämisen parantuminen		Yhteisen viitekehyksen rakentaminen
Toimintamallin joustavuuden lisääntyminen		
Perehdytysprosessin kehittäminen		
Mallin vieminen toimintastrategiaan		
<hr/>		
Toiminnan perustelemisen vahvistuminen		
Toiminnan kehittäminen valtakunnallisten suositusten mukaan		
Teoreettisten välineiden lisääntyminen	Toimintamallin kytkeminen teoreettiseen viitekehykseen	
Toiminnan perustelemisen yhteisölle		
Teorian avulla työtä näkyväksi		
<hr/>		
Jakamisen kulttuurin vahvistuminen		
Käytäntöjen aukaiseminen	Työyhteisön dialogisen kulttuurin vahvistuminen	
Työnohjauksellinen asioiden jakaminen		

Kuvio 16. Yhteisen viitekehyksen rakentaminen kuntoutusalan yrityksessä.

Toiminnan kehittävä arviointi lähti liikkeelle siitä, että työntekijät kyseenalaistivat toimintaa ja pohtivat, tehdäänkö yrityksessä niitä asioita, mitä oli luvattu ja mihin oli sitouduttu. Tarve kuntoutusmallin arviointiin ja toiminnan kehittämiseen lähti opiskelijan oman työn kyseenalaistamisesta ja kiinnostuksesta, mutta myös kehittämisprosessin alussa opiskelijan tekemässä kyselyssä muulle henkilöstölle ja työyksikön tekemistä asiakaspalautteista tuli esille samoja kehittämistarpeita. Yrityksen toiminnan arvioimiseksi työyhteisössä järjestettiin kehittämispäiviä. Kehittäminen ja arviointi vietii myös erilaisiin työryhmiin ja tiimeihin. Toiminnan arviointia tehtiin yrityksen kaikilla tasoilla, niin johtoryhmässä kuin myös yksittäisen työntekijän oman työn arvioinnissa. Työntekijät kertoivat, että koko kehittämisprosessin ajan arviointiin sitä, miten kehittämisessä edettäisiin. Toiminnan arvioinnin ja kehittämisen tavoitteena oli työn laadun parantaminen.

Meillä oli kehittämispäivä, jossa käytiin nämä nämä tiedot läpi ja ajatukset ja ehotukset siitä, miten malli toimii, mitä siellä pitäis kehittää, mikä siellä hier-tää, mikä siinä on hyvää, mikä on toiminu ja mikä ei oo toiminu.

Meillä on nämä toimintakäytännöt ja arvioinnit kulkenu tässä niinku monella tasolla koko ajan rinnalla.

Se on se laatu minkä alle tulee se. Tavallaan siis koetaan, että tehhään niin-ku laadukasta. Sillä lailla on niinku mietitty ne vaiheet niinku tarkemmin.

Kehittäminen vahvisti entisen kuntoutuksen toimintamallin käyttöä. Työntekijät kertoivat, että heillä oli aina ollut yhteisöllisen toimintatavan periaate työssä, mutta tämän kehittämistyön tuloksena se vahvistui entistä enemmän. Kuntoutuksen toimintamalli hahmottui nyt työntekijöille paremmin. Toimintamallin osa-alueiden merkitys selkiintyi, mikä jäseni ja yhdenmukaisti yrityksen sisällä työn tekemistä. Toiminnan yhdenmukaistuminen helpotti myös työntekijöiden yhteis-työtä, kun tiesi, miten kuntoutusprosessi etenisi. Työntekijät kertomusten mukaan toimintamallin sisällön kehittämiseksi tehtiin paljon töitä. Kehittämisessä panos-tettiin myös perehdytysprosessin parantamiseen. Toimintakäytäntöjen muutoksen vuoksi perehdytys koski nyt uusien työntekijöiden lisäksi myös vanhoja työnteki-jöitä. Perehdytysprosessin parannuttua työntekijöiden sitoutuminen mallin toteut-tamiseen parani, mikä edesauttoi mallin sisäistämisessä. Paremmasta perehdytys-prosessista tuli työväline myös esimiehille. Toimintamallin merkitys omalle työlle ja kuntoutusprosessin etenemiselle vahvistui, ja toimintamallista tuli kaiken kaik-kiaan yhä tärkeämpi osa työtä. Työntekijät tulivat tietoisemmiksi asioista, mikä li-säsi kykyä tarkastella mallin toimivuutta eri tilanteissa. Toimintamalli koettiin nyt entistä ”elävämmäksi” myös siinä suhteessa, että nyt pystyttäisiin vastaamaan pa-remmin muuttuviin asiakkaiden tarpeisiin. Mallin joustavuus tuli esille siinä, että se ei sitonut asiakastyössä, vaan antoi paremminkin työhön eri mahdollisuuksia ja herätti luovuutta. Toimintamallin merkitys vahvistui myös koko yrityksen toimin-nan tasolla, mitä ilmentää se, että sen kehittäminen vietiin yrityksen toimintastra-ategiaan. Tämä kuvaa toimintajärjestelmän tasolla tapahtunutta muutosta.

Jotenki niinku jäsentää enempi sitä työtä. Sitte, että jos on puhe- ja toiminta-terapiaa, vaikka mejän kautta, nii sillohan mejän molemmat terapeutit toi-mii samalla mallilla, elikkä se yhteistyö on helepompaa ja yhteisön on hele-pompi tietää, että nyt ollaan tässä vaiheessa.

Ainaki ite huomaan, että on omassa toiminnassani tullu tietosemmaksi asioista. Mulla ei oo enää niinku kiire toteuttaa sitä mallia, vaan mä voin pysähtyä niinku sen mallin ääreen.

Eikä pelkästään sillä, että tulee uus työntekijä se me perehytetään, nythän se on menny siihen, että ne vanhatkin ketkä täällä on ollu niin tavallaan huolehtitaan heistäki, koska heillähän se tieto on ja se kokemus, että jotta toimintaa voijaan niinku sitte viii etteenpäin.

Toimintamallin kytkeminen teoreettiseen viitekehykseen tarkoitti toiminnan perustelemisen vahvistumista, teoreettisten välineiden lisääntymistä, toiminnan kehittämistä valtakunnallisten suositusten mukaan ja teorian käyttämistä työn näkyväksi tekemisessä. Opiskelija kytki kuntoutuksen toimintamallin kehittämisen teoreettiseen viitekehykseen jo heti kehittämisen alussa sekä teoreettisesti että toiminnallisten menetelmien kautta. Opiskelijalla oli kehittämisen taustalla ekokulttuurinen viitekehys. Hän käytti kehitystoiminnan interventioissa dialogisia menetelmiä. Työntekijät kertoivat, että toimintaa kehitettiin valtakunnallisten suositusten mukaan. Kuitenkin vasta yhteiskehittelypalaveri havahdutti muut työntekijät siihen, kuinka vahva teoreettinen tausta-ajattelu ohjasi heidän toimintaansa. He totesivat, että yhteinen kehittäminen ja teoreettisen viitekehyksen saaminen antoivat varmuutta ja uskottavuutta työhön. Yhteiskehittelypalaverissa teoreettiset asiat koottiin opettajan tekemien kysymysten ja kommenttien perusteella. Työn tekemisen tavalle ja työssä käytetyille välineille annettiin ”nimiä”. Työyhteisössä oli käytetty aikaisemminkin asiakastyössä dialogisia menetelmiä, joiden merkitys kehittämistehtävän aikana selkiintyi. Yhteiskehittelypalaverissa työntekijät toivat esille, että he aikovat jatkossa tietoisemmin tuoda esille näitä menetelmiä käytösten perusteluissa. Käsitteellistämisen avulla katsottiin pystyttävän jatkossa perustelemaan työtä ja myös markkinoimaan osaamista. Työntekijät huomasivat, että aikaisemmin malli tuotiin ”ylhäältä”, mutta sen toteuttamiseen ei ollut tiedossa teoriataustaa, eikä toiminnalle perusteluita eikä käsitteellisiä välineitä ollut käytettävissä. Nyt kun sai itse olla kuntoutuksen toimintamallia kehittämässä, sitoutuminen työhön vahvistui.

Koska niinku tuota se mikä mulla on tässä niinku auennu tämän keskustelun aikana on se, että tuota meillon ollu tää malli, joka meille on niinku tuotu tälle ylhäältä päin, ku me ollaan tähän tultu. Me ollaan vaan niinku ajateltu, et se on hyvä malli ja se on tärkeä malli, mutta meillei oo ollu siihen sitä teoriaa ja kuitenkin ku meillä kaikki kuntoutus pohjaa siihen hyvään teoriaan ja

siihen et meillä on olemassa ne tutkitut hyvät mallit. Meillä on ollu sen perustelun kans vähän sitte semmonen niin ja näin –tilanne, että nyt sitte ku X (opiskelija) on lähteny tekemään tätä työtä, niin sitte sieltä tulee tällasia termejä, jotka on meille sitte vähän sellasia, että niinku, että jaa että me tehdään tällasta, joka on niinkun jossakin joskus aukikirjotettu joku on joskus tämän määritelly tällaiseksi, mut meillä ei oo ollu näitä termejä käytössä. Et kyllä me niitä tarvitaan, koska ne perustelee meille ittelle sitä mejän työmallia. Tää on niinku hirvittävän iso asia meille työntekijöinä, et me pystytään sitte ku me perustellaan taas tuolla, koska mejän asiakaskunta kun se koostuu erilaisista asiantuntijoista sen asiakkaan ympärillä, he on sillä lailla vaativia. Kyllä heijän täytyy tietää mihin me pohjataan tämä mejän idea, niin tämän antaa meille taas lisää välineitä. (Yhteiskehittelypalaveri)

Teoreettisen viitekehyksen uskottiin jatkossa auttavan oman työn perustelemisessa muille asiakkaan kanssa työskenteleville eri asiantuntijoille ja tekevän omaa työtä näkyväksi.

Ite vielä nään sen niinku jos aattelee sen yhteisön kannalta, että mää voin niinkun jotenki tehdä näkyväksi sitä mun työtä tämän toimintamallin kautta ja sitouttaa sitä yhteisöä tekemään, koska käytettävissä on vähempi niinku siis käyntimääriä ja resursseja. (Yhteiskehittelypalaveri)

Yhteiskehittelypalaverissa ideoitiin jatkossa palautteen pyytämisestä yhteistyökumppaneilta ja verkostolta. Työntekijät aikoivat pyytää palautetta esimerkiksi koululta ja päiväkodilta tai lasten vanhemmilta siitä, miten he kokivat kuntoutuksen mallin.

Sitte joltaki koulu yhteisöltä tai päiväkodilta tai kodilta kysyä, että miltä tää on niinkö teistä tuntunu ja ja näin, niinku miten tämä niinkun on eläny ja muuta, että palata niinku tavallaan tähänkin malliin, koska ei se kaikille elikkä se käy jotku vain haluaa tehdä sen jotenki muuten sen kuntoutuksen. (Yhteiskehittelypalaveri)

Yhteiskehittelypalaverissa työntekijät toivat esille jatkokehittelytarpeita toimintamallin vahvempaan teoreettiseen tietämykseen. He kertoivat, että heillä oli tarve saada lisää tietoa ekokulttuurisesta lähestymistavasta ja teoreettisista lähtökohdista. Tietoisuus oman työyhteisön yhteisöllisen lähestymistavan vahvistumisesta sai heidät pohtimaan yhteistyötä asiakkaiden yhteisöjen ja asiakkaiden kanssa työskentelevien eri asiantuntijoiden kanssa. Työntekijät tunnistivat kuitenkin, että

kaikki yhteisöt eivät olleet vielä valmiita yhteisölliseen kuntoutukseen. Työntekijät toivat esille, että muulle verkostolle tulee osoittaa uusi toimintatapa, ja tähän työhön teoreettinen perusta tulisi antamaan varmuutta. Omassa työskentelyssä pitää olla tietoinen siitä, mitä tekee, jotta voi ottaa yhteisön haltuun. Työntekijät kertoivat haluavansa lisää teoreettista perustaa työlleen.

Mallin esille tuominen sitte taas teoreettiselta pohjalta, et meillon nyt sitte voidaan sanoa et meillon näyttöön perustuvaa tutkittua tietoa, et pystytään niinkuse teoriaki saamaan sinne vielä paremmin. Se täytyy niinku jakaa se tieto, että nyt sitä ei vielä oo tuola kentällä meillä -- -- meillä on vaan tämä perehdytykseen liittyvä tieto elikkä nyt se pitäs niinku vielä jakaa, koska se vahvistaa meidän ammatti-identiteettiä sitte nimenomaan X:n (yritys) työntekijöinä. Et se on niinku tapahtunu se yhtenäistäminen siinä, mutta tuota nyt vielä ku me saahaan siihen vielä se teoria vielä mukaan, että tuota me niinku saahaan se identiteettiä sitä kautta vahvistumaan, mutta on siinä vielä työtä. (Yhteiskehittelypalaveri)

Sielä on monenlaisia asiantuntijoita siellä on varhaiskasvatuksen, kasvatustieteiden asiantuntijoita siellä on eri kuntoutusalojen asiantuntijoita ja samalla kentällä samalla kentällä pyöritään, että kyllä he vaatii meiltä perustetta, että no miksi sinä tähän minun luokkaan tulet. Sillon ku mulla on se teoreettinen tällöinen pohja siihen sitte antaa, niin ainahan se on niinku tuota itelleki helpompaa. (Yhteiskehittelypalaveri)

Ihan vois vaikka luentoja avata pitää siitä, että mitä meillä on tää sisältö. Varmaan kyllä et mitä teorioita me voidaan tähän liittää ihan puhtaasti, et saahaan siitä kokonainen koulutuspäivä. (Yhteiskehittelypalaveri)

Työyhteisön dialogisen kulttuurin vahvistuminen näkyi työntekijöiden välisen kokemusten ja asioiden jakamisen lisääntymisenä. Keskusteluissa aukaistiin työn käytäntöjä, mikä oli hyvä tapa oppia yhteisönä. Työntekijät saivat uusia ideoita toisiltaan. Kokemusten jakaminen vahvasti omaa tekemistä, jakamisen kulttuuria ja lisäksi helpotti keskusteluja asiakkaan yhteisöissä. Asioiden jakaminen antoi varmuutta myös asiakastyöhön, varsinkin ongelmallisten tilanteiden käsittelyyn. Jakamisen kulttuurin lisääntyessä työnohjauksen tarve hiipui. Työntekijät kertoivat asioiden tiedostamisen lisääntyneen.

Siitä on tullu semmonen niinkun tärkeempi osa, et että vaikka sää oot tienny, et niinku se malli on, mutta ku on kyllä päästy niinkun aukaseen sitä käytän-

töjä, ja mm. jakamaan kokemuksia, niin se on varmaan ehkä ollu se kokemusten jakaminen. Sehän vahvistaa sitte sitä ommaa tekemistä ja tulee semmonen niinkun olo siitä, että me tehhään niinku oikeen.

Asiakslähtöisyyden vahvistaminen

Asiakslähtöisyyden vahvistaminen merkitsi asiakaspalauteprosessin kehittämistä ja kuntoutujan osallisuuden vahvistamista. (Kuvio 17).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Asiakaspalautteen merkityksen tiedostaminen	Asiakaspalauteprosessin	
Asiakaspalautteen hyödyntäminen	kehittäminen	
Kuntoutustavoitteiden arvioinnin merkitys		
Asiakasta osallistavat menetelmät		Asiakslähtöisyyden
Työntekijän ja asiakkaan roolin vahvistuminen	Asiakkaan osallisuuden	vahvistaminen
Dialogin lisääntyminen asiakkaan kanssa	vahvistaminen	
Asiakkaan itsearvioinnin lisääntyminen		
Kuntoutusnäkömyksen muuttuminen		

Kuvio 17. Asiakslähtöisyyden vahvistaminen kuntoutusalan yrityksessä.

Asiakaspalauteprosessin kehittäminen tuli esille asiakaspalautteen merkityksen tiedostamisena ja asiakaspalautteen hyödyntämisenä. Työntekijät kertoivat, että kehittämisprosessi vahvisti asiakaspalautteen merkitystä toiminnan kehittämisessä. Kehittämisprosessin alussa asiakaspalautteen avulla kartoitettiin toiminnan kipupisteitä, joita lähdettiin yhdessä kehittämään. Asiakaspalautteiden kerääminen oli työntekijöiden mielestä ollut kaiken kaikkiaan oppimisprosessi. Työntekijät pohivat sitä, miten asiakkaan ääni otetaan ihan oikeasti huomioon toiminnan kehittämisessä. Asiakaspalautteiden välineiden kehittäminen perustui juuri tähän ajatukseen. Oleellisinta oli, miten asiakkaat osallistetaan ja sitoutetaan paremmin kuntoutukseen. Vaikka tämä kehittämisprosessi oli loppumassa, työyhteisössä sovittiin, että jatkossa kehitetään edelleen asiakaspalautteiden keräys- ja käsittelyprosessia.

Onhan tuo musta oppimisen paikka. Nuo asiakaspalautteet ne on ehattomasti oppimisen paikka ja se, että nyt tämän prosessin aikana on vahvistunu niitten niinku merkitys, ja me ollaan niinkö se sovittu se työprosessi, et miksi asiakaspalautteet kerätään, miten ne kerätään, miten ne puretaan työyhteisössä miten ne käydään tiimeissä. (Yhteiskehittelypalaveri)

Kuntoutujan osallisuuden vahvistaminen näkyi kuntoutustavoitteiden merkityksen vahvistumisena. Työyhteisössä kehitettiin kuntoutumistavoitteiden arviointikäytäntöä, jonka avulla edistettiin kuntoutujien osallisuutta kuntoutusprosessissa. Työntekijät kertoivat, että tavoitteiden arvioinnin kehittäminen lisäsi sekä kuntoutujan että yhteisön motivaatiota ja sitoutumista ja voimaannutti kuntoutujia. Tämä vahvisti työntekijöille kuntoutumistavoitteiden arvioinnin merkitystä. Kehittämisprosessin aikana työntekijät kävivät läpi opiskelijan ohjaamana työyhteisössä käytössä olevia asiakasta osallistavia menetelmiä. He pohtivat yhdessä yrityksen työ-kulttuuria.

Me kirjataan sen asiakkaan kanssa siinä kerralla. Kyllä mä oon sitä niinku tullu tietosemmäksi, että mä kirjaan niitä asioita ja hän itse arvioi sitä omaa niinku terapiaa, et miten se on menny, miten hänellä on menny elikkä siinäki sitä osallistavaa.

Työntekijät kertoivat, että asiakas oli ollut heidän kuntoutuksen toteutusmallis- saan aina osallisena, mutta kehittäminen vahvisti näkemystä asiakkaan ja kuntou- tustyöntekijän roolista. Työntekijöiden mielestä kuntoutustyöntekijä oli nyt enemmän tasavertainen kuntoutujan ja tämän yhteisön kanssa, mutta se ei vähen- tänyt työntekijöiden ammatillisuutta ja osaamista. Työntekijöille selkiintyi ajatus siitä, että kuntoutujan tulee itse pystyä vaikuttamaan enemmän kuntoutuksen to- teuttamiseen. Kuntoutujan osallisuuden vahvistaminen näkyi myös lisääntyneenä dialogina kuntoutujan kanssa sekä kuntoutujan itsearviointina.

Kuntoutustyöntekijän rooli muuttuu. Me ei olla ainoita asiantuntijoita, vaan se me ollaan tasavertasia siellä kuntoutujan kanssa ja sen yhteisön kanssa. Musta tää niinku tän oman roolin niinko, että missä kulkee mun persoona, missä kulkee mun ammatillinen rooli, mikä on se mun tasavertaisuus tässä yh- teisössä tämän kuntoutujan kanssa. Eihän asiakaslähtöinen toiminta, ei se su- le pois sitä sun osaamista. Eikä sitte taas se, että se on tasavertainen niin tar- kota sitä, että sulla ei oo sitä ammatillisuutta ollenkaan.

Työntekijöiden mielestä kuntoutusnäkemysten muuttuminen asiakaslähtöisem- mäksi näkyi heidän tavassaan tehdä ja arvioida omaa työtään. He totesivat kuiten- kin, että oli vielä vaikea arvioida, kokiko asiakas itsensä osallisemmaksi omassa kuntoutusprosessissaan.

Mun näppituntuma, että se muutos on ehkä kuitenkin tapahtunu enemmän mei- jän työyhteisössä ja mejän ajatuksissa ja siinä tavassa, miten me tehdään sitä

työtä, miten me arvioijaan sitä omaa työtä. Mullon omassa työssä hirveen vaikia niinkö nähä sitä, että onko minun asiakas osallisempi ku vuosi sitte tai kaks vuotta sitten, mutta minä tunnistan itessäni semmosia asioita, joita mie en oo ehkä aikasemmin tunnistanu ko minä sitä kuntoutusta teen.

Työhyvinvoinnin lisääntyminen

Työntekijät kuvasivat, että kehittäminen lisäsi heidän työhyvinvointiaan. (Kuvio 18).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Työn mielekkyyden lisääntyminen		
Työmotivaation lisääntyminen		
Työhön sitoutumisen lisääntyminen	Työhyvinvoinnin lisääntyminen	Työhyvinvoinnin lisääntyminen
Työnohjauksellisuuden lisääntyminen		
Ammatti-identiteetin vahvistuminen		

Kuvio 18. Työhyvinvoinnin lisääntyminen kuntoutusalan yrityksessä.

Työhyvinvoinnin lisääntyminen tuli esille työn mielekkyyden, työmotivaation, työhön sitoutumisen ja työnohjauksellisuuden lisääntymisenä sekä ammatti-identiteetin vahvistumisena. Työntekijät kertoivat, että kehittäminen toi sisältöä työn tekemiseen, mikä lisäsi työn mielekkyyttä. Yhdessä tekeminen oli mielekästä, kun itse sai olla luomassa uutta mallia. Yhdessä tekeminen lisäsi motivaatiota ja työhön sitoutumista. Yhteisen kehittämisen kautta työntekijöillä oli mahdollisuus vaikuttaa työn sisältöön ja toteuttamiseen. Kehittämisessä oli ollut tärkeää juuri se, että itse sai olla mukana, eikä valmista mallia tuotu ulkopuolelta. Työntekijöistä oli motivoivaa nähdä, miten uudet toimintakäytännöt alkoivat elää käytännössä. Työntekijöiden mielestä kehittäminen vahvisti myös ammatti-identiteettiä, minkä uskottiin vielä jatkossa vahvistuvan, kun teoriaa tuotaisiin vielä enemmän mukaan toiminnan perustelemiseen. Työhyvinvointia lisäsi myös työnohjauksellisten keskusteluiden lisääntyminen. Yhteinen asioiden jakaminen oli vähentänyt työnohjauksen tarvetta. Asioiden pohtiminen auttoi ongelmallisten tilanteiden käsittelyä ja omaa jaksamista.

Se on vahvistanu meitä, sanotaan, että se on kyllä ehottamasti sitä semmosta niinku identiteettiä, et minkälaisia terapeutteja me ollaan sitte tuolla.

Oltiinhan me kyllä kauheen motivoituneitaki, koska siis se oli niinku, me kaikki koettiin se tärkeeksi. Sehän siinä oli lähtökohta, et ne meille oli kaikille hirveen tärkeää, että me päästään mukkaan kehittämään sitä, koska se on meidän työkalu.

Se oli tietyllä lailla semmosta työnohjauksellistakin, että me saatiin niinku tukea toisiltamme, ku me mietittiin niitä asioita. Monet oli kokenu samantyyppisiä vaikeuksia, et ihan mentiin silleen tavallaan asiakastasolle silleen.

7.3.2 Kehittäminen apuvälinekeskuksessa

Kehittämistehtävän tavoitteena oli arvioida ja kehittää erään sairaanhoitopiirin apuvälinekeskuksen toimintaa kuuden kunnan alueella. Apuvälinekeskus oli toiminut vuodesta 2003 lähtien. Tutkimus tehtiin arviointitutkimuksena, jonka tavoitteena oli uuden tiedon hyödyntäminen käytännön ongelmien ratkaisemisessa ja toiminnan kehittämisessä (Vartiainen 2007). Kehittämistyö pohjautui sosiaali- ja terveysministeriön ja Kuntaliiton (STM 2003a) tekemään apuvälinepalveluiden laatusuositukseen. Kehittämistyöhön osallistui kaikki apuvälinetoimikunnan jäsenet kuudesta eri kunnasta. Toimikunnan jäsenet halusivat saada faktatietoa oman toimintansa tueksi. Apuvälinetoiminta oli laajentunut, lainausmäärät olivat nousseet ja asiakkaiden tarpeet olivat muuttuneet. Apuvälinetoimikunnassa haluttiin myös tietoa apuvälinetoiminnan kustannuksista. Opiskelijan opiskelu kuntoutuksen koulutuksessa vahvisti hänen omaa ja muidenkin toimikunnan jäsenten näkemystä tiedon tarpeellisuudesta. Kehittämistyön avulla arvioitiin apuvälinealan asiantuntijoiden työn sisältöä, myös palveluita tarvitsevien asiakkaiden ja apuvälinepalvelua tarjoavien ammattilaisten sekä johdon ja päätöksentekijöiden kokemuksia apuvälinekeskuksen palveluista. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin alueellisen apuvälinekeskuksen kustannuskehitystä vuosina 2003–2009.

Julkinen sosiaali- ja terveydenhuolto järjestää suurimman osan apuvälinepalveluista. Terveydenhuollossa apuvälinepalvelut ovat osa lääkinnällistä kuntoutusta. Lääkinnälliseen kuntoutuksen ja apuvälinepalvelujen järjestämisestä säädetään Terveydenhuoltolaissa (2010/1326). Apuvälineiden ja apuvälinepalveluiden saamisen edellytyksenä on sairaus, vamma tai toimintavajaus, joka luo apuvälinetarpeen. Vaikea- ja monivammaisten ihmisten apuväline- ja kuntoutusasioissa tarvitaan eri viranomaisten tiivistä yhteistyötä, jota ohjaa Laki kuntoutuksen asiakasyhteistyöstä (497/2003).

Kehittämisen prosessin toteuttaminen

Apuvälinekeskuksen toimikunnan jäsenet halusivat saada faktatietoa apuväline-toiminnan asiakaslähtöisyydestä ja sujumisesta oman työskentelyn tueksi. Apuväline-toiminta oli laajentunut, lainausmäärät olivat nousseet ja asiakkaiden tarpeet olivat muuttuneet. Apuväline-toimikunnassa haluttiin myös tietoa apuväline-toiminnan kustannuksista. Opiskelijan opiskelu kuntoutuksen koulutuksessa vahvisti hänen omaa ja muiden toimikunnan jäsenten näkemystä tiedon tarpeellisuudesta. Kehittämistyön tavoitteena oli kehittää apuvälinekeskuksen toimintaa sairaanhoidopiirissä kuuden kunnan alueella. Työntekijät kuvailivat työn kohteen muutosta seuraavasti:

lainausmäärät on noussu, vanhusten määrä nousee koko ajan

yhteiskunta menee niin paljon eteenpäin koko ajan nii se tuo myös kuntoutuksen niitä vaateita

asiakkaiden tarpeet vaihtelee

apuväline-toiminta tänä päivänä on kuitenkin niin laajaa

apuvälineiden laatu on parantunu huomattavasti

määrällisestihän on kyllä minun mielestä lissääntyne ihan selkeästi

Vuoden 2008 syksyllä opiskelija keskusteli työyhteisössä ja esimiehensä kanssa kehittämistyön toteuttamisesta. Nykyisen käytännön tarkastelua varten haluttiin kerätä aineistoa, jolla saataisiin tietoa apuväline-toiminnan kustannuskehityksestä sekä apuvälinepalvelun asiakaslähtöisyydestä. Lopullinen aineisto koostui apuvälinealan asiantuntijoiden työajan käytön seurannasta neljän vuoden ajalta (2006–2009), apuvälinekeskuksen toteutuneista kustannuksista seitsemän vuoden ajalta (2003–2009) ja kyselytutkimuksista asiakkaille (n=371), apuvälinepalvelua toteuttaville ammattilaisille (n=33) sekä terveydenhuollon johdolle ja apuväline-toiminnasta vastaaville päätöksentekijöille (n=9). Työn muuttunut kohde näkyi arkipäivän työskentelyssä lisääntyneenä työmääränä ja kiireenä, lähinnä työnjaollisissa asioissa. Työntekijät kuvasivat kehittämisen prosessin alussa työskentelyssä esiintyviä ilmiöitä:

niin se mummo tupsahtaa siihen ja tuota niin koskaan sei oo hedelmällistä se käytäväkeskustelu

puhelimet soi ja viestejä tulee ja kirjeitä tulee ja sähköposteja

yksin työskentely joissakin työpisteissä

kentällä on tehtäväkohtanen työnjako

ne rollaattorin sarvet saattaa olla taivaissa ja usseimmiten ne on aina sielä taivaissa ja sitte vessan koroke on miten sattuu”

se kahen päivän päästä soittaa, et mä en osannukaan käyttää tätä, että mites tää nyt menikään kasaan, elikkä tavallaan se tuo meille taas sitä lisätyötä

Työntekijöiden tavoitteeksi tuli arvioida toimintaa sekä asiakkaiden, työntekijöiden että päätöksentekijöiden näkökulmasta. Toimintaa määritteli asiakaslähtöisyyden periaate. Toiminnan perustana oli pitkälti terapeuttien ammatillinen osaaminen, minkä vuoksi heidän työnsä oli kiireistä ja päivät hektisiä. He ohjasivat ja neuvoivat apuvälineiden kanssa tekemisissä olevia muita asiantuntijoita sekä itse apuvälineitä käyttäviä asiakkaita.

meidän tavote oli apuvälinekeskuksen toiminnan kehittäminen laadun parantaminen nimenomaan

mitä mieltä siitä palvelusta ollaan

just se asiakasnäkökulma, mitä mieltä ne oikeasti on siitä meidän palvelusta

miten me itse ammattilaiset se nähdään

onko se järkevää, onko se taloudellista

miten se yhteistyö toimii meillä

tuoda sitä julki enemmän sitä apuvälinepuolen niinku tarvetta ja asiakasnäkökulmasta

laajempaa näkökulmaa ja perspektiiviä siihen asian käsittelyyn

Vallitsevan käytännön analyysi käynnistyi kehittämistyön suunnittelulla ensimmäisessä kehittämistyöhön liittyvässä apuvälinetoimikunnan kokouksessa maaliskuussa 2009. Kokouksen tavoitteena oli tuottaa ideoita ja ajatuksia kehittämistyöhön sekä uutta tietoa palautekyselyihin. Kokouksessa mietittiin myös sitä, kenelle apuvälinealan ammattilaisille ja kenelle johdon ja päätöksenteon edustajille kysely kohdistetaan. Kokouksessa käytettiin työmenetelminä aktivoivaa luentoa ja porinaryhmää. (Liite 8).

Seuraavassa vaiheessa opiskelija suunnitteli kyselykaavakkeet. Hän sai siihen asiantuntija-apua THL:n sekä neljän sairaanhoitopiirin asiantuntijalta. Tämän jäl-

keen hän esitesti kyselykaavakkeet syys-lokakuussa 2009. Lokakuussa 2009 apuvälinetoimikunnan jäsenet tekivät viimeiset korjausehdotukset kyselykaavakkeeseen ja sopivat aikatauluista. Opiskelija käytti kokouksessa aktivoivaa luentoa ja keskustelua. Lokakuun 2009 ja tammikuun 2010 välisenä aikana opiskelija lähetti kyselykaavakkeet sovituille tahoille.

Opiskelija analysoi kyselyistä saatuja vastauksia helmi-maaliskuussa 2010. Apuvälinetoimikunnan kokouksessa helmikuussa 2010 tarkasteltiin yhdessä tulleita vastauksia sekä apuvälinealan asiantuntijoiden työajan käyttöä ja apuväline-toiminnan kustannuksia. Kokouksessa tehtiin alustavat johtopäätökset kehittämis-kohteista apuvälinepalveluista sairaanhoitopiirin alueella ja alustava kehittämissuunnitelma siitä, miten saadun materiaalin pohjalta kehittämistyötä jatketaan. Lisäksi nimettiin vastuuhenkilöt ja sovittiin alustava aikataulu ja sovittiin ne henkilöt, jotka kommentoivat kehittämistyöstä tehtävää raporttia ennen sen julkaisua. Kokouksessa sovittiin myös, miten ja mille ryhmille kehittämistyöstä saatuja tuloksia raportoidaan ja ketkä toimivat vastuuhenkilöinä. Kokouksessa käytettiin työmenetelminä aktivoivaa luentoa, porinaryhmää ja Learning cafe -menetelmää. (Liite 8).

Kehittäminen jatkui saatujen tulosten pohjalta. Apuvälinetoimikunta päätti heti tarttua tiedotuksen kehittämiseen ja esimerkiksi palveluesitteeseen tehtiin muutoksia. Samoin suunniteltiin huolto- ja korjauspalveluiden sekä apuvälinetoimipisteiden yhteydenoton toimivuuden kehittämistä. Apuvälinetoimikunnassa sovittiin, että kehittämistyötä jatketaan edelleen. Tulokset aiottiin esitellä kuntakerroksella kuntapäätäjille. Jatkokehittämissuunnitelmat koskivat toimipistekohtaisen, apuvälineryhmittäisen ja ikäryhmittäisen palautteen hyödyntämistä. Lisäksi suunniteltiin koulutusta apuvälinepalveluissa ja yhteistyön tiivistämistä sosiaalitoimen kanssa.

Oppimisen tulos

Seuraavaksi kuvaan työyhteisön toimintajärjestelmän tasolla tapahtunutta oppimista. Aineistona ovat opiskelijan (n=1) ja esimiehen (n=1) yksilöhaastattelut, apuvälinetoimikunnan jäsenten ryhmähaastattelu (n=6) ja yhteiskehittelypalaveri. Yhteiskehittelypalaverissa olivat läsnä opiskelija, esimies, muut apuvälinetoimikunnan jäsenet, opettaja ja tutkija.

Työyhteisön oppimisen tulos oli näkemys asiakaslähtöisen palvelun vahvistamisesta ja kustannustehokkuuden kehittamisestä apuvälinetoiminnassa. (Kuviot 19 ja 20).

Asiakslähtöisen palvelun vahvistaminen

Näkemyks asiakaslähtöisen palvelun vahvistamisesta apuvälinetoiminnassa tarkoitti käyttäjälähtöisten palvelujen kehittämistä, työntekijöiden toimintakäytäntöjen kehittämistä, työntekijöiden ammattitaidon lisäämistä ja apuvälinepalveluprosessin kehittämistä. (Kuvio 19).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Yksilöllisempi ohjaus		
Asiakkaan toimintaympäristön huomioiminen		
Asiakkaan tarpeen arvioinnin kehittäminen	Käyttäjälähtöiset palvelut	
Apuvälineiden huolto		
Apuvälineiden korjaus		
Apuvälineiden käytön helppous		
Työntekijän asenne apuvälinetyöhön		
Aikaa ohjaukseen		
Kirjaamisen kehittäminen		
Työpäivän järjestelyt	Työntekijöiden toimintakäytäntöjen kehittäminen	
Asiakkaiden yhteydenotot		Asiakslähtöisen palvelun kehittäminen
Yhteiset käytännöt		
Toimipistekohtaisten palvelujen kehittäminen		
Apuvälinekeskuksen osaaminen		
Muiden työntekijöiden koulutus	Työntekijöiden ammattitaidon lisääminen	
Osaamisen jalkauttaminen		
Tietoa asiakkaille		
Tietoa muille työntekijöille		
Tietoa poliittisille päättäjille		
Joustava palvelu	Apuvälineprosessin kehittäminen	
Yhteistyö eri ammattiryhmien kanssa		
Tasavertainen palvelu		
Asiakaspalautteet		

Kuvio 19. Asiakslähtöisen palvelun vahvistaminen apuvälinetoiminnassa.

Apuvälinekeskuksen työntekijöiden mielestä käyttäjälähtöiset palvelut lähtivät asiakkaan yksilöllisemmästä tarpeen arvioinnista ja ohjauksesta. Työntekijät lähtivät yhdessä miettimään kehittämistehtävään sisältyvän asiakaskyselyn pohjalta, miten asioita lähdetään viemään eteenpäin. He tekivät esimerkiksi suunnitelmia asiakkaiden tarpeiden kartoituksesta ikäryhmittäin selvittääkseen, miten iäk-

käämmät asiakkaat kokivat palvelun ja mitä lapset ja nuoret pitivät tärkeänä. Työntekijöiden mielestä asiakaspalautteita tuli käyttää jatkossakin toiminnan kehittämisessä, ja eri toimipisteet voisivat kehittää omaa toimintaansa näiden palautteiden perusteella. Apuvälineiden lainauksessa ja käytön ohjauksessa tuli ottaa huomioon asiakkaan kotiympäristö ja mahdollisuus apuvälineen käyttöön. Esi-merkkeinä työntekijät kertoivat rollaattorin korkeuden säädöstä ja rollaattorin leveyden huomioimisesta sekä porrasluiskan laittamisesta asiakkaan kotiin. Apuvälineiden tarpeen arviointiin tuli myös kiinnittää enemmän huomiota. Kriteerit apuvälineiden saamiseen olivat paikkakunnittain samat, mutta asiakkaan toimintakyvyn arviointi ja sen perusteella apuvälineen tarpeen arviointi ei aina ollut yhdenmukaista. Työntekijät pohtivat sitäkin, että joskus tulee uskaltaa tehdä myös kielteisiä päätöksiä apuvälineen saamisesta. Apuvälineen tarpeen arviointia tulisi jatkossa helpottamaan sähköinen tietojärjestelmä, jonka avulla voisi pitää yhteyttä toisiin paikkakuntiin. Työntekijöiden mielestä käyttäjälähtöiseen palveluun kuului myös se, että apuvälineet olivat kunnossa ja niitä oli helppo käyttää.

Selkeesti nousee kuitenkin sieltä asiakkaitten palautteista, että mihin meidän pitäis satsata oikeasti. Onko se sitä käytön opetusta, mitä me annetaan siellä apuvälinepalvelun yhteydessä? Pitääkö meidän antaa sitä nyt tarkemmin, niin et he pystyy vielä käyttämään sitä siellä arjessa? Ja tuota asiakkaille on hirveen tärkeitä se, että apuvälineet on hyvässä kunnossa. Meidän pitää vielä erityisesti siihen niinku satsata, että ne oikeesti on toimintakykyisiä ja niiton helppo käyttää, ja se toimii siellä arjessa missä ne ihmiset toimii.

Aattelemaan, että ei tää oo ihan niinkö tosta vaan niinkö, jos aatellaan, että meillä muutenki toiminta pitäis perustua siihen icf-luokitukseen niinku apuväline-toimintaki. Nii ei sillai vaa, että mulleki tulee mummu ja sannoo, että mä tarvin rollaattorin. Että miten se siellä kotona niinkö pärjää sen rollaattorin kans siinä ite siinä toimintaympäristössä.

Työntekijöiden mielestä myös heidän omissa toimintakäytännöissään oli tarkastelemisen tarvetta. Toimintakäytäntöjen kehittäminen lähti heidän mielestään siitä, että itse mieltäisi apuväline-toiminnan tärkeäksi osaksi kuntoutustyötä ja tarkastelisi sen mukaisesti työpäivän järjestelyjä. Asiakkaan ohjaukseen tuli varata aikaa, samoin asioiden kirjaamiseen. Työntekijät kertoivat apuväline-toiminnan muutoksesta ja apuvälineiden tarpeen selvästä lisääntymisestä, mikä näkyi apuvälineiden kysyjinä pitkin päivää. Apuvälineet olivat lisääntyneet ja kehittyneet, ja lisäksi ohjaukseen tarvittava aika vaihteli apuvälineen mukaan. Ajan varaamisen todet-

tiin parantavan palvelun laatua, kun asiakastietoihin ehtisi perehtyä etukäteen ja ohjauksen voisi tehdä rauhassa yksilöllisesti. Kirjaaminen koettiin tärkeäksi oman työn perustelemisen ja jatkuvuuden kannalta. Työntekijät kertoivat, että kehittämistyön perusteella kokeillaan jatkossa puhelinaikaa, minkä aikana asiakkaat voisivat soittaa apuvälineasioista. Puhelinajan keskittämällä pyrittiin parantamaan asiakkaan yhteyden saamista ja samalla rauhoittamaan työntekijän työaikaa.

Sitte mä oon ainaki aatellu, että kyllähän sitä pittää mennä peiliinki kattedee, että apuvälinetoiminta on kuitenkin se on tärkeä osa sitä ja ihan oikiaa meidän työtä. Ettei sitäkään sais niinkö tehdä näin vaan, sitte sehä on muitten ongelma, jos ei ehi tai niin. Siihen pitäs varata aikaa. Musta sitä aina nähhään vaan, että joku meidän fysioterapeutin perustyö se, et sää oot kiinni siinä josaki ihmisessä, niin se on sitä tärkeämpää.

Sieltä saattaa ku me ollaan keskellä kaupunkia, niin se mummo tupsahtaa siihen, ja tuota niin koskaan sei oo hedelmällistä se käytäväkeskustelu. Tuota niin ja sitte kö se aika on annettu asiakkaalle, se tulee ihan ittekseen. Varattu se aika, niin sää oot kerenny vähän taustatietoja kerätä ja tuota perehtyä siihen asiaan.

Sitte taas liittyy sinne kirjaamiseen, että sinneki pittää saaha aikaa että sää voit perustella, että miksi se tämä on tehty näin ja näin ja näin.

Työntekijöiden ammattitaidon lisääminen tarkoitti apuvälineasiantuntijoiden lisäkoulutusta, mutta myös osaamisen jalkauttamista muille ammattiryhmille. Apuvälineiden käyttöön, säätämiseen ja huoltoon liittyvät asiat voivat olla asiakkaan luona käyville muiden ammattiryhmän edustajille outoja ja vaikeitakin asioita. Esimerkkinä tuotiin esille yhteistyön kotisairaanhoidon kanssa. Perustietämystä apuvälineiden käytöstä tuli jalkauttaa, jotta asiakas saisi asianmukaisen ohjauksen ja apuväline olisi optimaalisessa käytössä. Osaamisen jalkauttaminen vähentäisi ammattiryhmäkohtaista työnjakoa ja vähentäisi näin palvelun pirstaleisuutta.

Myös meidän ammattitajon lisääminen on tärkeää, ja se että se vahvistaminen, mutta sitte meillä on myös erittäin suuri haaste se, miten me jalkauteaan niitä asioita. Mitkä asioita on semmosia mitä niinkun valutetaan niille muille työntekijäryhmille, jotka kuitenkin arjessa käy eikä se niin iso asia kuitenkaan, joka veis niin hirveesti sitä työaikaa, jos avataan vaan silmät niille.

Apuvälinepalveluprosessin kehittämiseksi tuli kehittää tiedottamista apuväline-toiminnasta kaikille tahoille, niin yksittäisille asiakkaille, muille työntekijöille

kuin poliittisille päättäjille. Tuloksissa esille tulleen tiedottamista koskevan negatiivisen palautteen pohjalta oli tiedottamista kohennettu heti tekemällä kaikkiin yksiköihin jaettavaksi palveluesite. Yhteistyön tiivistäminen ja osaamisen jalkauttaminen toisille ammattiryhmille nähtiin tärkeänä palveluprosessin kehittämisen välineenä. Näin palvelua saataisiin tasavertaisemmaksi.

Esimerkiksi tiedottaminen oli semmonen, joka nousi sekä asiakkailta ammattilaisilta että johdon ja päätön päätöksentekijöitten puolella. Se että palaute oli siellä huonoa, että sitä ei hoideta kunnolla niin siellä on nyt käytännössä ihan tämmönen kaikissa yksiköissä toimipisteissä oleva palveluesite missä on tietyt perussäännöt ja perusasiat ja yhteystiedot niinku laitettu ja se on kaikilla sitte käytössä.

Sielä oli ne ikäihmiset, lainausmäärät on noussu ja vanhusten määrä nousee koko ajan. Se, että miten ite pystyy omalla työpanoksella vastaamaan, niin tuota kyllä se on tämä yhteistyön kehittäminen kotisairaanhoidon kanssa. Perusvälineet ja kynnykset ja tämmöset, että tuota niin että mahdollisimman moni saisi niitä palveluja ja tasavertaisesti ja kerettäis niitä tekemään vastata sillä tällä henkilömäärällä.

Apuvälinetoiminnan kustannustehokkuuden kehittäminen

Apuvälinetoiminnan kustannustehokkuuden kehittäminen tarkoitti kustannustietoisuuden ja apuvälineprosessin tehokkuuden lisäämistä sekä toiminnan suunnitelmallisuuden lisäämistä. (Kuvio 20).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Asioiden tiedostaminen	Kustannustietoisuuden lisääminen	
Tieto johdolle ja päättäjille		
Kustannukset		
Resurssien tehokas käyttö	Apuvälineprosessin tehokkuuden lisääminen	Apuvälinetoiminnan kustannustehokkuuden kehittäminen
Apuvälineen optimaalinen käyttö		
Osaamisen jalkauttaminen		
Seurannan kehittäminen		
Aika ohjaukselle		
Perusteita asioiden kehittämiselle	Toiminnan suunnitelmallisuuden lisääminen	
Suunnitelmallisuus työnjaosta		
Suunnitelmallisuus vastuista		
Suunnitelmallisuus kehittämisestä		

Kuvio 20. Apuvälinetoiminnan kustannustehokkuuden kehittäminen.

Kustannustietoisuuden lisääminen merkitsi apuvälinetoiminnan sujuvuuteen, asiakaslähtöisyyteen ja kustannuksiin vaikuttavien asioiden tiedostamista. Kehittämistyö toi faktatietoa apuvälinekeskuksen työntekijöille näistä asioista. Saatujen tulosten avulla oli mahdollista tulevaisuudessa perustella toimintaa ja kehittää kustannustehokkaita palveluja. Kehittämistyössä saatiin tietää myös johtajien ja päätöksentekijöiden tietämys apuvälinetoiminnasta. Kehittämistyössä saatujen tulosten perusteella apuvälinekeskuksesta päätettiin tehdä kuntakierros, jonka puitteissa käytäisiin kertomassa sekä päättäjille että työntekijöille kehittämissuunnitelma.

Mun mielestä tuli semmonen vahvuus tavallaan siihen että sieltä teoriapohjan kautta, että me ollaan oikeessa, mut meidän pitää myös nähdä tää rahanäkökulma niinku siellä ja tuoda myös esille mitä me ollaan saatu aikaseksi tai missä me oikeesti faktatiedolla missä me ollaan menossa. Ku mulla oli semmonen tunne, että aina vaan puhuttiin asioista, mutta siinä ei ollu tavallaan semmosta niinku faktaa. Sehän on yhteiskunnallisesti hirveän suuri asia meidän sairaanhoitopiirille, et sen takia nyt sitte niinku sitä yritetään, tietoa tavallaan viedä sinne, että mitä on saanu niinku aikaseksi.

Ois tarkoitus just näille päättäjille poliittisille päättäjille tätä tiedottamista.

Koska me tietään et siellä on jatkuvasti ongelmia niin meidän pitää pystyä jotenki vastaamaan siihen, että siellä lähellä on se tuki-ihminen, joka osaa sen asian hoitaa eikä sitä tartte meiltä tavallaan sitte tulla sillä tavalla kysymään,

vaan se tietotaito niinkö laajenis. Ja sehän mejän ajatus on myös, että vaikka tietyt systeemit on meillä, mut kuitenkin sitä tietotaitoo pitää jotenki pystyy laajentaan jatkossa, koska tarvitsijoita tulee enemmän.

Apuvälineprosessin tehokkuuden lisäämiseksi työntekijät pohtivat, minkälainen toiminta olisi tehokasta ja nopeaa ja miten tehokkuutta voisi kehittää. Kehittämisen tarvetta apuvälineprosessin tehostamiseksi koettiin olevan muiden työntekijöiden perustietotaidoissa, jotka koskivat esimerkiksi apuvälineiden valikoimaa ja niiden saatavuusperusteita. Apuvälinekeskuksen työntekijät tarttuivat tähän asiaan välittömästi ja aikoivat järjestää workshop–tyyppistä tiedotusta muille kunnan työntekijöille apuvälineiden saatavuusperusteista ja apuvälineiden peruskäyttöohjeistuksesta ja samalla tiedustella työntekijöiden näkemyksiä kentän suurimmista haasteista. Jotta työskentely olisi tehokkaampaa, tulisi eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä tiivistää. Tässä nähtiin tärkeänä osaamisen jalkauttaminen muille ammattiryhmille, niin ettei kaikissa ongelmissa tarvitsisi kääntyä apuvälinekeskuksen puoleen, vaan käytännön asioita osattaisiin ratkoa itsenäisesti. Apuvälineen tarvitsijoiden määrä oli kasvussa, ja yhteistyön tiivistämisellä ja osaamisen jalkauttamisella pystyttäisiin paremmin vastaamaan lisääntyneeseen tarpeeseen. Muiden työntekijöiden osaamisen lisääminen parantaisi myös apuvälineen optimaalista käyttöä. Riittävän ajan varaaminen apuvälineohjaukseen parantaisi myös prosessin tehokkuutta, koska silloin asiat ehtisi käydä rauhassa läpi ja huolehtia, että kaikki asiat tulisivat toimitetuksi.

Mitä me käsitetään sillä nopeudella, että se prosessi pitäis edetä nopeasti ja kuitenkin, et mitä se oikeesti on että onko se, et me ollaan aina saatavilla. Sei ehkä tarkota sitä, vaan mun mielestä tuli just enemmänki sitä, että kysymyksiä tulee, että minkälainen väline tämä on, mei tiedetä mitä välineitä on olemassa ja se hiastaa sitä prosessia. Et me yritetään selvittää, kuuluuko se niihin mejän saatavuusperusteisiin, saako sitä lääkinnällisenä kuntoutuksena vai ei sit me aletaan selvittää sitä elikkä tavallaan se perustietotaito kuitenkin pitäis saaha laajennettua niin joka nopeuttas sitä prosessia.

*Haastava meillä tässä tämä seuranta, joka on meillä vähän heikoissa kanti-
missa, että tuota siinä on kovasti kehittämisen varraa ja se tois säästöä kun-
nille.*

Apuvälinetoimikunnan jäsenet totesivat, että apuvälinekeskuksen toiminnan suunnitelmallisuutta tulisi lisätä. Tähän tarvittaisiin yhteistä keskustelua siitä, mihin panostetaan ja mitä kehitetään. Heti kehittämistehtävän tulosten valmistuttua

apuvälinetoimikunnassa oli tehty suunnitelma kehittämisestä, työnjaosta ja vastuista. Tuloksista sai sekä tietoa että perusteita tulevalle jatkokehittämiselle. Tulokset vahvistivat näkemystä siitä, että apuvälineet olivat aktiivisessa käytössä ja niiden avulla tuettiin asiakkaiden kotona asumista ja selviytymistä.

Oli niinku hirveen laaja ja aika siis kokonaisvaltanen kuitenkin niinku hyvin monelta eri näkökulmalta missä on hirveen paljon asioita, johon me voijaan puuttua ja mihin me ollaan tehty niinku tietyllä tavalla jo kehitymissuunnitelma.

Miten me lähetään niitä tuloksia esittelemään sinne ja tuota sillä tavalla niinkun se suunnitelma tavallaan nyt, jota on alustavasti jo tehty tässä ryhmässä. Miten niitä tuloksia käyään läpi, ja kenen kanssa niitä käyään läpi, ja ketkä vastaa niinku siitä asiasta, niin ne on käyty sillä tavalla läpi. Et kyl meillä niinkö on nyt suunnitelma siihen tiedottamiseen ja sen aisan niinko julkituomiseen.

Se kierrätys ja palautus ja kaikki koska niistähän niitä säästöjä koituu, että tuota niinkö meillä on kuitenkin haastava. Meillä tässä tämä seuranta, joka on meillä vähän heikoissa kantimissa, että tuota siinä on kovasti kehittämisen varraa ja se tois säästöä kunnille

7.3.3 Kehittäminen erityisammattioppilaitoksessa

Kehittämistehtävä toteutettiin eräässä erityisammattioppilaitoksessa, joka tarjoaa ammatillista peruskoulutusta, ammatillista aikuiskoulutusta ja erityisopetukseen liittyviä asiantuntijapalveluita. Opiskelijan kehittämistehtävä oli osa suurempaa projektia, jonka tavoitteena oli vahvistaa opiskelijoiden osallisuutta ja kehittää opiskelijoiden toiminta- ja työkyvyn ohjauksen ja arvioinnin käytäntöjä. Projektin avulla pyrittiin edistämään opiskelijoiden työllistymistä ja työmarkkinoilla pysymistä, elinikäisen oppimisen mahdollisuuksia sekä ehkäisemään työelämästä ja yhteiskunnasta syrjäytymistä. Opiskelijan kehittämistyön tarkoituksena oli kehittää ryhmävalmennusohjelma ja valmentajan opas. Ammattiopiston työntekijöillä oli tarve vastata muuttuneen työn kohteen asettamiin haasteisiin, ja he halusivat arjen työhön konkreettisia työkaluja. Opiskelijan opiskelu kuntoutuksen ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa teki projektista suunnitelmallisen ja jäntevän.

Opiskelija toteutti kehittämistyön toimintatutkimuksena (Whyte 1991) lukuvuoden 2009–2010 aikana. Lukuvuoden aikana projektissa oli mukana viisi pilot-

tiopiskelijaryhmää, joista kolme oli tutkintoon johtavaa ryhmää ja kahdessa ryhmässä opiskelijat suorittivat ammatilliseen peruskoulutukseen johtavaa valmentavaa ja kuntouttavaa koulutusta. Projektissa oli mukana oppilaitoksen henkilökuntaa, johon kuuluivat pilottiryhmien luokanvalvojat ja ohjaajat sekä opintoneuvoja, psykologi, konsultoiva erityisopettaja ja projektipäällikkö. Projektin tuloksena syntyi opiskelijan toiminta- ja työkyvyn yksilö- ja ryhmävalmennusohjelma. Opiskelijan kehittämistyön tuloksena aloitettiin valmentajan oppaan tekeminen, joka julkaistiin keväällä 2012. Valmentajaopas on projektin julkaisu, jossa kerrotaan projektissa kehitetyistä menetelmistä ja harjoituksista.

Kehittämistehtävä toteutettiin kasvatuksellisen kuntoutuksen kontekstissa. Kasvatuksellinen kuntoutus, joka yhdistää kasvatuksen, opetuksen, oppilashuollon ja kuntoutuksen toisiinsa, on tarkoitettu erityistä tukea tarvitseville lapsille ja nuorille sekä heidän perheilleen (Järvikoski ja Härkäpää 2004). Kasvatuksellisella kuntoutuksella tarkoitetaan muun muassa erityisopetuksen järjestelyjä ja tukitoimia integraatiotilanteissa. Kasvatukselliseksi kuntoutukseksi voidaan myös nimitää sitä kasvatuksen ja opetuksen painotusta, jossa otetaan huomioon oppilaan yksilöllinen tuen tarve ja subjektiivinen ja elämänhallinnan kehittäminen. (Murto 2007.) Kasvatuksellista kuntoutuksen toteuttamista säätelevät muun muassa Nuorisolaki (72/2006) ja Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998).

Kehittämistehtävän toteuttaminen

Kehittämisen tavoitteena oli vahvistaa erityisammattioppilaitoksen opiskelijoiden osallisuutta ja kehittää heidän toiminta- ja työkyvyn ohjauksen ja arvioinnin käytäntöjä. Tavoitteena oli saada uutta näkökulmaa ja uusia työkaluja opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden kartoittamiseen ja opiskelijoiden ohjaukseen, mikä auttaisi kehittämään ryhmämuotoisia kuntouttavia menetelmiä. Työntekijät kuvasivat työn kohteen muutosta seuraavasti:

ihan hurjana nuorennusleikkauksena... meillä on hyvin vähän enää yli kaksikytviäsvuotiaita opiskelijoita ja uudelleen koulutettavia

meidän väki on tosiaan peruskoulusta tulevaa nuorisoo, joilla on sitte toki aika paljo vielä elämässä kaiken näköstä oppimista ja opeteltavaa

ei pelkästään siihen opintoihin liittyvä tuen tarve, vaan myöski sitte tähän muuhun elämiseen liittyvä tuen tarve on aika suurta

on mielenterveysnuoria elikkä he tarvitsevat ihan siihen paitsi siihen käytännön arkeen niitä toimintamalleja ja tukea siihen arjessa toimimiseen, niin myöski sitte tämmösen opiskeluhuvinvoinnin ylläpysymiseksi, niin tarvitsevat ihan ohjauksellista tukea päivittäin voi sanoa tunneittain

Työn muuttunut kohde ja sen haasteisiin vastaaminen näkyivät arjen työskentelyssä opettajan ja ohjaajien tehtävien muutoksena sekä asiantuntijapainotteisuutena. Työntekijät kuvasivat kehittämisprosessin alussa työskentelyssä esiintyviä ilmiöitä seuraavasti:

asiantuntijapainotteisuus alko korostumaan

opettajien ja ohjaajien työ on muuttunu aika paljon

arkipäivä koostuu aika monenlaisten asioitten harjottelusta ja aika runsaista toistoista, ja sitte sitä mukauttamista tehdään kans kohtuullisen paljon elikkä siellä lähtään hyvin sen opiskelijan taidoista ja kyvyistä liikkeelle edetään vähän hitaampaa tahtia joittenki kanssa

ne tavoitteet voi olla muutaki ku ammatillinen perustutkinto, et sielähän voi olla olla myöski sitte joitaki osa-alueita tutkinnosta, joita opiskellaan tai sitte niin, että sielä on mukautuksia niissä opintokokonaisuuksissa enempi tai vähempi

Kehittämisprosessin suunnitteluvaiheessa työyhteisön tavoitteena oli lähteä kehittämään kokonaisvaltaisempia palveluja, osallistamaan asiakasta sekä ehkäisemään nuoren syrjäytymistä. Työntekijöiden mielestä työskentely näyttäytyi asiantuntijapainotteisena. Työn muuttunut kohde, nuori kaikkine tarpeineen, oli muuttanut opettajien tehtäviä. Kehittämisen kautta lähdettiin hakemaan nuorta osallistavampia työmenetelmiä.

syrjäytymisen ehkäisy

kokonaisvaltaisemmat palvelut

miten ne opiskelijat saahaan oikeestaan mukkaan

niitä työkaluja millä me lähtään yksittäistä opiskelijaa tukemaan siinä elämässä etenemisessä

me pystytään vastaan niihin yksilöllisiin tarpeisiin

sitä sellasta voimaantumista ja itseohjautuvuutta ja myös kykyä markkinoida ja tunnistaa omat taitonsa

Vallitsevan käytännön analyysi alkoi kehittämisprojektin suunnittelulla ja materiaalin tutustumisella. Opiskelija tutustui olemassa oleviin voimaantumista sekä toiminta- ja työkykyä vahvistaviin menetelmiin. Hän esitteli ne valmentajille ja yhteistyökumppaneille (yhteensä 18) kehittämistyöpajassa toukokuussa 2009. Valmentajia olivat ammattioppilaitoksen työntekijät, jotka toimivat projektissa. Tilaisuudessa päätettiin, että mitään olemassa olevista ohjelmista ei oteta sellaisenaan käyttöön, vaan niitä kehitetään omaan käyttöön soveltuviksi. Elokuussa 2009 oli projektin kehittämistyöpajatilaisuus, jossa opiskelija kertoi opinnäytetyöstä ja ideoi valmentajien kanssa projektissa tehtävää valmentajan opasta.

Valmentajille oli syyskuussa 2009 valmentajakoulutus, jossa oli kouluttajina sekä talon sisäisiä että ulkopuolisia kouluttajia. Koulutuksessa toteutettiin Aarre-kartta ja Tulevaisuusmuistelu -työpajat, joiden tarkoituksena oli tutustuttaa valmentajat näihin toiminnallisiin harjoituksiin. (Liite 8). Lokakuussa 2009 opiskelija toteutti valmentajille Tulevaisuusvertas-työpajan, jonka tavoitteena oli purkaa projektiin liittyviä huolia ja tiedottaa opinnäytetyöstä ja samalla tutustuttaa valmentajat tähän harjoitukseen. Marraskuussa 2009 opiskelija piti Learning-cafe-työpajan, jossa ideoitiin valmentajaopasta ja opiskelija keräsi ideoita ja toiveita valmentajaoppaan sisällöistä. Samalla hän sai palautteen kehittämisprojektista. Tarkoituksena oli myös tehdä valmentajille tutuksi tämä toiminnallinen harjoitus. (Liite 8) Projektissa oli mukana 13 valmentajaa ja 28 opiskelijaa. Opiskelijan kehittämistehtävän aineisto muodostui interventioissa tuotetuista materiaaleista, interventioiden suunnitelmista ja muistioista, kehittämistyön aikana tuotetuista muistioista ja sähköpostiviesteistä sekä Webropol-kyselystä. Koko kehittämistyön ajan opiskelija teki osallistavaa havainnointia ja kirjasi huomiot oppimispäiväkirjaan.

Opiskelija keräsi opiskelijoilta palautteen sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella. Helmikuussa 2010 pidettiin opiskelijoiden ja valmentajien yhteinen kehittämistyöpaja, jossa käytiin läpi opiskelijoiden antama palaute. Huhtikuussa pidettiin Learning cafe-tilaisuus, jossa tavoitteena oli saada opiskelijoilta palaute projektista. Toukokuussa oli opiskelijoiden tapaaminen, jossa palaute käytiin läpi opiskelijoiden kanssa. Kehittämistyön aikana tuli materiaalia interventioista, jotka otettiin heti käyttöön. Projektissa tuotettu malli vietiin opetussuunnitelmaan, jonka kautta sen käyttö alkoi laajeta. Kehittämistyön aikana tehtiin koko ajan arviointia siihen osallistuvien osapuolten kanssa. Opiskelijalla oli myös

säännölliset tapaamiset projektipäällikön kanssa. Projektiin liittyviä koulutuksia aiottiin jatkaa ja laajentaa valtakunnallisiksi. Mallin käyttöä aiottiin laajentaa opetussuunnitelmatyön kautta.

Oppimisen tulos

Seuraavaksi kuvaan työyhteisön toimintajärjestelmän tasolla tapahtunutta oppimista. Aineistona ovat opiskelijan (n=1) ja esimiehen (n=1) yksilöhaastattelut, työyhteisön jäsenten ryhmähaastattelu (n=2) ja yhteiskehittelypalaveri. Yhteiskehittelypalaverissa olivat läsnä opiskelija, työyhteisön jäsenet (n=2), opettaja ja tutkija.

Työyhteisössä vahvistettiin asiakaslähtöistä työtapaa, rakennettiin yhteistä viitekehystä ja lisättiin työhyvinvointia.

Asiakaslähtöisen työtavan vahvistaminen

Asiakaslähtöisen työtavan vahvistaminen näkyi opiskelijan osallistumisen ja osallistamisen lisääntymisenä. (Kuvio 21).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Opiskelija mukana kehittämässä harjoituksia	Opiskelijan	
Opiskelijoiden antama palaute	osallistumisen lisääntyminen	Asiakaslähtöisen työtavan vahvistaminen
Itsearviointi herättävä kokemus	Opiskelijan	
Antoisampi hojks-keskustelujen sisältö	osallistamisen	
Opiskelijan aktivoituminen oman tilanteen tarkasteluun	lisääntyminen	

Kuvio 21. Asiakaslähtöisen työtavan vahvistaminen erityisammattioppilaitoksessa.

Työntekijät kuvasivat, että projekti oli aktivoanut oppilaitoksen opiskelijoita ja saanut heidät osallistumaan toiminnan kehittämiseen. Opiskelijat kokivat myönteiseksi asiaksi sen, että he olivat saaneet osallistua oman opiskelunsa suunniteluun ja heidän mielipiteitään kuunneltiin. Osa opiskelijoista oli ollut mukana kehittämässä harjoituksia.

Myös opiskelijat ovat olleet mukana kehittämässä näitä harjoituksia ja opiskelijoiden palaute näitten harjoitusten toimivuudesta on aika merkittävä osa näitä tätä harjotuspakettien kehittämistä.

Opiskelijoiden osallistamista oli edistetty itsearvioinnin avulla, mikä oli aktivoi-
nut opiskelijaa oman tilanteen tarkasteluun. Työntekijät kuvasivat, että itsearvi-
ointi oli ollut opiskelijalle herättävä kokemus, joka oli saanut hänet miettimään
omaa elämäntilannettaan ja tulevaisuuttaan. Itsearviointi oli ollut myös opettajalle
hyvä väline käydä yhteistä keskustelua opiskelijan kanssa. Opettajien mielestä
opiskelijoiden henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelma-
keskustelut olivat olleet aikaisempaa antoisampia. Opiskelija ja ohjaaja olivat ni-
menomaan yhdessä miettineet itsearvioinnin tuloksia.

*Yksittäisille opiskelijoille se itsearvioinnin tekeminen on ollut semmonen he-
rättävä kokemus, et se on ollut joko positiivisesti tai negatiivisesti herättävä,
mutta että se on kuitenkin pistänyt sen opiskelijan miettimään sitä omaa elä-
mäntilannettansa ja tulevaisuuttansa. Kun se ohjauskeskustelu on siinä yh-
dessä käyty sitte sen arvioinnin tulosten pohjalta niin, niin voisin sanoa, että
siinä päästiin niinku opiskelijaa lähemmäksi ku jou'uttiin puntaroimaan niitä
tuloksia yhdessä.*

Opiskelijoiden aktivoituminen ja mielenkiinto itsearvioinnin tulosten pohjalta
asioiden miettimiseen ja itsensä kehittämiseen oli positiivinen palaute ohjaajille
itsearvioinnin toimimisesta ja sen hyödyistä opiskelijan osallisuuden lisäämisessä.
Osa opiskelijoista tuli itse kysymään lisäkeskustelua asioiden tarkasteluun, ja he
olivat kiinnostuneita projektiin liittyvistä yhteisistä tapahtumista.

*He ovat pysähtyneet niinku sen oman elämänsä äärelle ja tulevat kysymään,
että mitä tämä nyt tarkottaa tai tai voitasko me puhua siitä yhdestä asiasta ku
mää en ihan ymmärtänyt.*

Yhteisen viitekehyksen rakentaminen

Yhteisen viitekehyksen rakentaminen näkyi työtapojen yhdenmukaistumisena,
työmenetelmien kehittymisenä, yhteisöllisyyden lisääntymisenä, työntekijöiden
ammattillisena kehittymisenä ja toiminnan arviointina. (Kuvio 22).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Runko ohjaustoiminnalle		
Sitoutuminen yhteisiin toimintatapoihin		
Toimintatavan jalkautuminen arkeen	Työtapojen	
Toimintamalli opetussuunnitelmaan	yhdenmukaistuminen	
Henkilökunnan koulutus jatkossa		
Hyvien kokemusten jakaminen		
Valtakunnallinen jalkauttaminen		
Suunnitelmallisuuden lisääntyminen	Työmenetelmien	
Itsearviointi välineeksi	kehittyminen	
Materiaalin saaminen arkeen		
Toimintatapojen kehittäminen yhdessä		Yhteisen
Oppinut pyytämään apua		viitekehyksen
Oppinut tuntemaan ihmisiä	Yhteisöllisyyden	rakentaminen
Talon sisäinen verkostoituminen	lisääntyminen	
Talon ulkopuolinen verkostoituminen		
Ammatillinen tuki ja ohjaus		
Havahtuminen työn kehittämiseen		
Kuntoutuksellisen näkökulman lisääntyminen		
Työkavereilta oppiminen	Ammatillinen kehittyminen	
Tietoisempi opiskelijan kohtaaminen		
Koulutus		
Palaute opiskelijoilta		
Palaute työntekijöiltä	Toiminnan arviointi	
Palaute kehittämisen perustana		

Kuvio 22. Yhteisen viitekehyksen rakentaminen erityisammattioppilaitoksessa.

Työntekijät kertoivat, että projekti yhdenmukaisti heidän työtapojaan, ja niitä aiottiin edelleen yhdenmukaistaa. Ohjaustoiminnalle saatiin runko toimia ryhmässä samansuuntaisesti. Työntekijöiden mielenkiinto ja sitoutuminen kehitettyyn toimintatapaan olivat lisääntymässä. Ensimmäisten ryhmien kohdalla toiminnasta oli tullut arkipäivää, ja tavoite oli laajentaa toiminta oppilaitoksen kaikkiin yksiköihin. Projektin ajatus vietiin opetussuunnitelmatyöhön, jonka kautta se vähitellen aiottiin vakiinnuttaa arkeen. Projektissa työstetyt materiaalit – valmentajaopas ja ryhmävalmennusopas – antoivat yhteisiä välineitä opiskelijan ohjaukseen ja harjoitusten tekemiseen. Osa työntekijöistä otti uuden toimintatavan tyytyväisenä vastaan, mutta osalla työntekijöistä oli vastarintaa. Jatkossa koulutuksen kautta työntekijöitä aiottiin sitouttaa tausta-ajatteluun. Työntekijät kertoivat, että opetussuunnitelman lisäksi työntekijöiden hyvien kokemusten jakaminen toisille tulee

auttamaan uuden toimintatavan leviämistä. Jatkossa tavoitteena oli toimintatavan valtakunnallinen jalkauttaminen.

Opettaminenhan on aina henkilökohtasta persoonasidonnaista miten se asia sitte esitetään, että tavallaan se semmonen se runko siinä nyt, tekee mejjän tapaa toimia ryhmässä enemmän samansuuntaseksi.

Nyt osataan sitte jo esittää kysymyksiä, että miten tää mejjän ryhmään sitte ja miten mitä mejjän ryhmä tulee tästä hankkeesta hyötymään ja minkälaisia minkälaisia apuja minä saan siihen arkeen opettajana.

Uudet opetussuunnitelmat on hyväksytyt ensimmäinen päivä elokuuta ja ... on sinne sisään kirjojettu niin käytännössä se miten se sitte juurtuu sinne arkeen, niin sehän jää nähtäväksi.

Nyt alakaa niinkun se projektin viimeinen vuosi alakaa olemaan nyt käsillä, että ens vuosi tulee olemaan se vilkkain toimintavuosi erityisesti niitten valmentajakoulutusten osalta, että on tarkoitus lähteä sitte kouluttamaan ympäri Suomea.

Tarkoituksena on se, että erityisopettajat veis sitten jatkossa omiin työpaikkoihinsa tämän tiedon ja käytännön materiaalit myöski elikkä tarkoituksena ois laajentaa sitte sitä, et tämä ois työvälineenä missä tahansa oppilaitoksessa sitte työskenteletki.

Työntekijät kokivat saaneensa välineitä työmenetelmien kehittämiseen ja lisää suunnitelmallisuutta aikatauluihin ja toimintatapoihin. Itsearviointi toimi hyvänä välineenä opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden kartoittamisessa, ja se oli jäänyt osalle opettajista osaksi arkea. Kehittämistyön kautta tuli ja oli jatkossakin tulossa konkreettista dokumentoitua materiaalia arkeen opiskelijan ohjauksen tueksi. Opiskelijan kehittämistyön tuloksena valmistui valmentajaopas ohjaajille ja valmentajille, jotka työskentelivät erityisopiskelijoiden kanssa. Valmentajaoppaasta muodostui perusopas, jonka kanssa saattoi mennä luokkaan ryhmätilanteeseen. Se sisälsi myös harjoitteita opiskelijoille. Kehittämisen myötä syntyneestä yhteisestä viitekehuksesta tuli työntekijöiden työväline, joka toimi ohjeena, suunnitelmana ja visiona ja antoi myös konkreettisia työkaluja.

Suunnitelmallisuus on ehkä vielä konkreettisempaa nyt tänä vuonna, et miten edetään missäki ryhmässä ja milläki aikataululla.

Se on tosi hyvä siis keskustelun pohja ennen hojks:ia esimerkiksi, että se on tosi hankala lähtä näistä esimerkiksi näistä voimaantumisen eri osa-alueista puhumaan ihan kylmiltään näin, että no miten sää koet nyt tämän oman voimaantumisen. Eihän se ole ihan hepreaa sille opiskelijalle, mutta ku se on tehnyt sen itsearvioinnin ja sitä kautta päästään keskustelemaan.

Työntekijät kertoivat, että kehittämistyö oli lisännyt yhteisöllisyyttä. Pilotointiryhmän jäsenet kokeilivat ja kehittivät toimintamuotoja yhdessä. Työskentely eteni yksin, työparin kanssa, ryhmässä oman talon työntekijöiden kanssa ja talon ulkopuolisten erityisasiantuntijoiden kanssa. Työntekijät oppivat tuntemaan talon muita työntekijöitä, ja verkostoituminen sekä talon sisällä että ulkopuolella lisääntyi. Haastateltavat kertoivat, että talon muiden työntekijöiden tunteminen helpottaa arkea, kun tietää toimijoita ja heidän vahvuuksiaan. Yhdessä tekeminen mahdollisti myös kynnystä pyytää apua tarvittaessa. Pilottiryhmä toimi hyvänä tukena omalle työlle.

Jotenki tultiin semmoseksi omaksi ryhmäksi, et me tiedettiin sen jälkeen et voijaan mennä ja kysyä, et jos joku osa-alue meistä oli hankala tai ei ihan tiedetty, että miten sielä ryhmässä joku asia järjestetään, niin semmonen tuki ja ohjaus pelasi. Se oli se hyvä asia.

Tavallaan se verkostoituminen nyt niihin talon sisäisiin toimijoihin. Me ollaan tehokkaasti verkostoiduttu ulkopuolelle esimerkiksi siinä luokanvalvojan tehtävissä, mut näihin talon sisäisiin toimijoihin, niin se o ollu aika antosaa.

Työntekijät huomasivat kehittämisen vaikuttaneen ammatilliseen kehittymiseen. Henkilökunta havahtui siihen, että oli tarve kehittää toimintaa ja pikkuhiljaa työntekijät alkoivat sisäistää asioita. Näkemys asioista laajentui, ja he kokivat saaneensa työhön enemmän kuntoutuksellista näkökulmaa. He kertoivat saaneensa myös työkavereiden kautta lisäoppia. Ammatillista kehittymistä tapahtui myös opiskelijan ja ryhmien kohtaamisessa ja omassa tavassa toimia heidän kanssaan. Projektiin kuuluva teoreettinen koulutus lisäsi myös osaamista.

Mun täytyy ainaki sanoa, että opettajana, niin tavallaan se tapa mikä on tullu oman koulutuksen kautta keskustella opiskelijoiden kanssa ja olla semmosessa vuorovaikutustilanteessa, niin se on jalostunu tämän projektin myötä. Ehkä sieltä on tullu sitte semmonen kuntoutuksellinen näkökulma enemmän. Se on ollu tosiaan et mä oon kasvatustieteen maisteri, ja se on tullu sitä kautta se minun tapani toimia opiskelijoitten kanssa, mut nyt se on laajentunut. Itse

oon saanu semmosta ammatillista kasvua, et kykenen erillä tavalla esittämään niitä kysymyksiä ja eri näkökulmasta mikä on ollu ihan hedelmällistä huomata, että on muitakin välineitä kun se mihin minä olen tottunu. Ehkä mä saan täsmälleen sen saman vastauksen, mutta mä olen itse tyytyväinen, että mä olen oppinut jotakin uutta -- erillä tavalla toimimaan, et en ole en ole ihan kangistunut kaavoihini, vaikka olen ollu jo pitkään tässä työssä, et se on ollu itelle semmonen iso juttu.

Tässä matkan varrella niin kyllä sitä niinku on huomannut, että on ollu paljon opittavaa. On oppinu paljon ja tietoisemmin tekkee näitä ratkasuja ja päätöksiä, miten kohtaa opiskelijan.

Kehittämisprosessin aikana toimintaa arvioitiin säännöllisesti. Sekä opiskelijoilta että valmentajilta kerättiin harjoituksista ja koulutuksista palautetta, jonka perusteella kehittämistä jatkettiin.

Opiskelijoilta on kysytty palautetta, ja sitte valmentajilta myöski, et nytteki tänä tänä syksynä on kysytty ja tai niinku käyty semmosta yhteistä keskustelua siitä palautteesta. Myöski nää valmentajakoulutukset on semmosia, et niistä aina kerätään se palaute ja on niinku sillai käyty läpi. Tavallaan semmosta niinku jatkuvaa palautteen keräämistä on ollu.

Työhyvinvoinnin lisääntyminen

Kehittäminen lisäsi työntekijöiden työhyvinvointia. (Kuvio 23). Työnkuvan muutoksen myötä työntekijöiden työmotivaatio parani. He tunnistivat myös, että stressinsietokyky ja epävarmuuden sieto kasvoivat. Työntekijät uskoivat tulevaisuudessa kehittämisen lisäävän voimavaroja, kun he saivat uuden toimintatavan ja välineitä arkityön tueksi. He näkivät kehittämishaasteena voimaantumista edistävän työyhteisön kehittämisen, johon he kokivat tarvitsevansa välineitä. Työn kohde oli koko ajan muutoksessa opiskelijoiden tullessa haasteellisemmiksi, mikä haastoi työntekijöiden työssä jaksamista.

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Työmotivaation lisääntyminen		
Työnkuvan muutos		
Kasvanut stressinsietokyky	Työhyvinvoinnin lisääntyminen	Työhyvinvoinnin lisääntyminen
Lisääntynyt epävarmuuden sieto		
Tulevaisuuden voimavara		

Kuvio 23. Työhyvinvoinnin lisääntyminen erityisammattioppilaitoksessa.

Juuri se epävarmuuden sietäminen ja semmonen stressinsietokyky niin ne on varmaan kasvanu -- mitkä niinku nyt ja ja pyssyy mukana sitte jatkossaki, että ihan siihen ommaan työssä jaksamiseenki liittyen niin koen kyllä että oon saanu niinku työvälineitä, että ei voi niinku kaikkee hallita ja kaikkea ei voi tehdä täydellisesti.

Yks kehittämisen kohdehan meillon se voimaantumista edistävä työyhteisö, ja siinähan meillä on vielä kovasti kovasti tehtävää koska nää mejän opiskelijat tulee olemaan tulevaisuudessa kaikista vaikeesti vammaisimpia kaikista haasteellisimpia. Että me jaksetaan työskennellä, niin mä en nyt tällä hetkellä muuta reittiä nää, ku se, että et jotaki välineitä siihen mejän työssä jaksamiseen. Yks väline on juuri tää voimaantumista edistävä työympäristö ja myöski tuohon kohteeseen liittyen se, että mejän pittää pystyä yhä enempi tulevaisuudessa nyt näistä nykyisistä tehtävistä.

7.3.4 Kehittäminen kehitysvammaisten palvelukodissa

Kehittämistehtävä toteutettiin erään sairaanhoitopiirin kehitysvammaisten palvelukodin pitkäaikaisten asiakkaiden yksikössä, joka tarjoaa pitkäaikaista kuntouttavaa asumista, kuntoutus- ja tutkimusjaksoja sekä tilapäisjaksoja. Yksikön toiminta oli suunnattu kehitysvammaisille lapsille ja nuorille, jotka tarvitsivat tukea mielenterveytensä ylläpitämiseen ja elämänhallintataitojensa vahvistamiseen. Työyhteisön kehittämisprosessin tavoitteena oli kehittää työryhmälle moniammatillinen, asiakaslähtöinen kuntoutuksen dokumentoitu suunnittelumalli. Moniammatillinen työryhmä oli miettinyt useiden vuosien ajan asiakaslähtöisyyden ja moniammatillisuuden kehittämistä ja nimenomaan asiakkaan osallisuuden lisäämistä kuntoutuksen suunnittelussa. Kehittämistyöhön osallistui palvelukodilla työskentelevä moniammatillinen työryhmä, johon kuuluivat osastonhoitajat, lääkäri, psykologi, sosiaalityöntekijä, toimintaterapeutti, fysioterapeutti ja puhetera-

peutti. Kehittämistehtävä tehtiin osallistavalla toimintatutkimuksella (ks. Whyte 1991).

Kehitysvammaisten pitkäaikaisten asiakkaiden kuntoutusta määrittelevät Laki kehitysvammaisten erityishuollosta (519/1977) ja Laki vammaisuuden perusteella järjestävistä palveluista ja tukitoimista (380/1987). Lakien tarkoituksena on edistää kehitysvammaisen henkilön suoriutumista päivittäisistä toiminnoista, ominta-keista toimeentuloa ja sopeutumista yhteiskuntaan. Laki edellyttää, että tarvittaessa tulee tehdä tutkimusta, hoitoa ja lääkinnällistä kuntoutusta koskeva suunnitelma, joka on laadittu yhteisymmärryksessä potilaan, hänen omaisensa tai läheisensä taikka hänen laillisen edustajansa kanssa.

Kehitysvammaisten kuntoutuksen katsotaan kuuluvan sosiaaliseen kuntoutukseen. Sosiaalisella kuntoutuksella tarkoitetaan niitä toimenpiteitä, joilla pyritään parantamaan sosiaalista toimintakykyä arkipäivän välttämättömissä toiminnoissa, vuorovaikutussuhteissa ja oman toimintaympäristön rooleissa. Sosiaalisella kuntoutuksella helpotetaan muun muassa asumista, liikkumista ja yleistä osallistumista sekä taloudellisesti että tukemalla sosiaalisia verkostoja. (Järvikoski & Härkäpää 2004).

Kehittämisprosessin toteuttaminen

Kehittämisprosessin tavoitteena oli kehittää moniammatillista työskentelyä ja asiakaslähtöistä toimintaa nuorten kehitysvammaisten kuntoutuspalveluissa. Moniammatillinen työryhmä oli miettinyt jo useiden vuosien ajan asiakkaiden osallisuuden lisäämistä kuntoutuksen suunnittelussa. Työntekijät kokivat toiminnan osittain pirstaleiseksi ja lokeroituneeksi. Heidän mielestään kaikkien ammattiryhmien tiedot asiakkaasta eivät siirtyneet työryhmän käyttöön. Työryhmän ammattiryhmäkohtaiset työnjakoperiaatteet ja näkökulmat estivät tiedon vaihdon ja dialogin asiakkaan tilanteesta. Vaikka työskentelyn periaatteina olivat asiakaslähtöisyys ja moniammatillisuus, käytännössä yhteistyö koettiin irralliseksi. Työntekijät kuvasivat kehittämisprosessin alussa työskentelyssä esiintyviä ilmiöitä seuraavasti:

jokainen niinku omassa lokerossaan teki sitä duunia

se tieto ei välttämättä siirry siihen moniammatilliseen ryhmään kaikki tieto

niin ne oli monestiki semmosta monet tilanteet hoitajan ja lääkärin vuoropuhelua

joka ammattiryhmällä oli oma tiedonkeruu

semmonen vanha perinteinen malli ollu, että on ollu ne tiukat niinkö ammatti- ja asiantuntijakohtaiset näkökulmat, jotka on kerrottu, että on annettu tietoa. Sei oo ollu yhteistyötä eikä niinkään tiedon antamista toisen käyttöön, vaan se on ollu sitä, että mitä raportoin omasta näkökulmasta.

Opiskelija perehtyi kuntoutusta ohjaaviin lakeihin ja asetuksiin sekä aikaisempiin ohjelmiin, tutkimuksiin ja hankkeisiin. Työyhteisössä pidettiin joulukuussa 2008 työryhmäpalaveri, jossa keskusteltiin vielä aiheen tarpeellisuudesta ja kehittämis- ja osallistumishalukkuudesta sekä tulevan kehittämisprosessin yhteisistä pelisäännöistä. Suunnitteluvaiheessa moniammatillinen työryhmä haki vastausta siihen, millainen oli vallitseva kuntoutuksen suunnittelun toimintamalli. Yhteisessä keskustelussa todettiin haasteiden liittyvän nimenomaan asiakaslähtöisyyden ja moniammatillisuuden kehittämiseen. Maaliskuussa 2009 pidettiin hanketyöryhmäpalaveri, jossa kehittämisaiheen tarkoituksenmukaisuus ja suunnitelma varmistuivat. Kehittämissuunnitelma esitettiin moniammatilliselle työryhmälle kesäkuussa 2009.

Uuden toimintamallin kehittäminen rakentui seitsemässä interventiotapaamisessa. Uutta ratkaisua mallitettiin kahdessa ensimmäisessä interventiotapaamisessa. Elokuussa 2009 pidettiin ensimmäinen interventiotapaaminen, jossa kuvattiin vallitseva toimintamalli ja määriteltiin sen kehittämiskohteet. Tämän jälkeen opiskelija teki muille moniammatillisen työryhmän jäsenille ryhmämuotoisen teemahaastattelun, jonka pohjalta hän kirjoitti yhteenvedon vallitsevasta toimintamallista. Yhteenvedon pohjalta työryhmän jäsenet kirjoittivat toimintamalliin kehittämis ehdotukset, jotka opiskelija analysoi sisällönanalyysillä. Opiskelija toimitti kehittämis ehdotukset työryhmälle ennen seuraavaa interventiotapaamista. Kehittämis ehdotukset hyväksyttiin toisessa interventiotapaamisessa.

Uutta toimintamallia tutkittiin seuraavissa neljässä interventiossa, jotka pidettiin loka–joulukuussa 2009. Interventiot toteutettiin Reteaming–mallin mukaisella työskentelyllä. (Liite 8). Moniammatillinen työryhmä aloitti uuden kuntoutuksen toimintamallin asiakkaan tulovaiheen kehittämisestä. Sen jälkeen työryhmä kehitti asiakkaan toimintakyvyn kuvaamisvaihetta, tavoitteiden laatimisen ja toteutuksen suunnittelua – sekä lopuksi kuntoutuksen seuranta ja arviointia. Tammikuussa 2010 pidettiin seitsemäs interventiotapaaminen, johon opiskelija oli analysoinut ja koonnut yhteisen työskentelyn pohjalta uuden kuntoutuksen suunnittelun toimintamallin. Interventiotapaamisessa moniammatillinen työryhmä tarkasti mallin, teki tarpeelliset korjaukset siihen ja hyväksyi mallin.

Kehittämisen prosessi tuotti moniammatillisen ja asiakaslähtöisen kuntoutuksen suunnittelun toimintamallin toimintaohjeineen sekä kirjallisen kuntoutuksen suunnittelun lomakkeen dokumentointia varten. Uuden toimintamallin mukainen työskentely alkoi tammikuussa 2010. Opiskelijan osuus kehittämisen prosessin toteuttamisessa päättyi tähän.

Oppimisen tulos

Seuraavaksi kuvaan työyhteisön toimintajärjestelmän tasolla tapahtunutta oppimista. Aineistona ovat opiskelijan yksilöhaastattelu, työyhteisön jäsenten ryhmähaastattelu (n=3) ja yhteiskehittelypalaveri. Yhteiskehittelypalaverissa olivat läsnä opiskelija, esimies, työyhteisön edustajat (n=2), opettaja ja tutkija. Moniammatillisen ja asiakaslähtöisen kuntoutuksen suunnittelumallin kehittämisen prosessi kehitti työntekijöiden moniammatillisen työskentelyä ja asiakaslähtöistä työskentelyä.

Moniammatillisen työskentelyn kehittäminen

Moniammatillisen työskentelyn kehittäminen tuli esille vuorovaikutustietoisesta yhteistyön lisääntymisestä ja työntekijöiden ammatillisesta kehittymisestä. (Kuvio 24).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Tieto yhteiseen jakoon		
Laajentunut tiedon hyödyntäminen		
Yhteiset tavoitteet	Vuorovaikutustietoisesta	
Ammattirajojen ylitykset	yhteistyön lisääntyminen	
Osaamisen jakaminen		Moniammatillisen
Moniammatillisuuden merkitys		työskentelyn kehittäminen
Omien työtapojen miettiminen		
Oman roolin selkeytyminen	Ammatillinen kehittyminen	
Ammattitaidon esille tulo		
Tarve osaamisen lisäämiseen		

Kuvio 24. Moniammatillisen työskentelyn kehittäminen kehitysvammaisten palvelukodissa.

Vuorovaikutustietoisesta yhteistyön lisääntymisestä tarkoitettiin tiedon ja osaamisen jakamista ja hyödyntämistä, yhteisten tavoitteiden asettamista, ammattirajojen ylitystä ja moniammatillisuuden merkityksen vahvistamista. Työryhmän jäsenet ker-

toivat, että toisten ammattiryhmien tuoman tiedon hyödyntäminen lapsen tai nuoren tilanteen arvioinnissa ja suunnitelmissa lisääntyi potilaskierroilla, ja yhteisessä keskustelussa tapahtui selvä muutos. Aikaisemmin keskustelu asiakkaan asioista oli voinut olla tiettyjen ammattiryhmien vuoropuhelua, mutta nyt kaikki ammattiryhmät toivat osaamisensa yhteisen tiedon rakentamiseen. Työntekijät saivat ideoita omaan työhönsä toisten antamista kommentteista. Jokainen pyrki yhteiseen tavoitteeseen oman ammattitaitonsa pohjalta. Työryhmän jäsenten yhteisessä keskustelussa näkyi myös omien ammattirajojen ylitys. Aikaisemmin ammattiryhmän edustajat olivat esittäneet näkemyksiään oman ammatinsa näkökulmasta, mutta nyt saatettiin ottaa kantaa myös toisen ammattiryhmän asioihin. Työryhmän jäsenet kertoivat, että esimerkiksi lääkäri saattoi puhua hoitamisesta ja hoitaja saattoi puhua lääkityksestä. Kehittämisen myötä työntekijöille selkiintyi moniammatillisuuden merkitys. He tiedostivat yhä selkeämmin, että työtä ei voi tehdä yksin, vaan tarvitaan myös muiden osaamista. Kehittäminen toi rohkeutta käyttää toisten ammattiryhmien osaamista oman osaamisen rinnalla.

Siinä oli jo mun mielestä semmosta oikeen niinku hyvää itua. Monen ammattiryhmän edustaja käytti siinä nii on kyllä niinku et oikeesti niinku pohdittiin, niinku mietittiin sitä tavotetta ja miten sinä autat ja miten kukanenki auttaa.

Kuinka tärkeä jokainen sen moniammatillisen tiimin palikka on, et kukaan ei meistä oikeestaan pärjää sillä, jos toimii niinku, jos me toimitaan yksin. Se asiakkaan hyöty on paras silloin, ku me hyödynnetään kaikkien ammattitaitoa. Mun mielestä se kai o ehkä ehkä se kaikkein tärkein juttu, että niinkun osaa ja uskaltaa hyödyntää sitä toisen ammattitaitoa.

Meillä voi olla joka ammattiryhmällä niin sanottuja niitä omia tavoitteita ja kuitenkin, jos meillon niinku sama päämäärä, niin kyllähän meillä pitäis olla yhteiset tavoitteet, joihin jokainen oman ammattitaitonsa niinku pohjalta pyrkii.

Työryhmän jäsenten kertomusten mukaan kehittämisprosessi edisti heidän ammatillista kehittymistään. He joutuivat tarkastelemaan työtapojaan ja rooliaan moniammatillisessa työskentelyssä. He kertoivat tutkineensa omaa työn tekemisen mallia ja miettineen, mitä itse voi tuoda mukaan yhteiseen työskentelyyn. Työntekijät totesivat kuitenkin, että välillä oli ollut vaikeaa muuttaa vanhoja totuttuja työskentelytapoja. Yhteinen kehittäminen teki työntekijöiden ammatillisen osaamisen näkyväksi, ja he kertoivat positiivisesti yllättyneensä osaamisen määrästä. Toisaalta kehittämisprosessi toi näkyväksi tarpeen kehittää omaa ammatillista

osaamista. Omien ammattirajojen ylitys haastoi miettimään erilaisia näkökulmia asiakkaan tilanteen tarkastelussa ja tavoitteiden asettelussa.

Kuinka paljon sitä ammattitaitoa ihmisissä on, joka nousee sitte niinku niinku ihan eri tavalla essiin sitte niinku tän sen niinku sen prosessin aikana.

No mää ainaki ite aattelen, että ois niinkun, ku tulee se tunne, että niitä rajapintatietoja pitäis osata tuo niinku lääkäriosaamista pitäis osata ite vähän enempi ja toimintaterapeutin osaamista pitäis osata vähän enempi ja psykologin osaami et kaikki niinku se -- -- mitä tietoon tulee niin niitä haluais osata enempi, mutta eihän tietenkään se nyt oo aina edes mahdollista, mut kyllähän se haastaa

Tietenki myös jokaisen, joka on siinä mukana, niin kyllähän siinä on tavoitetta, että sää lähet tutkimaan omaa työtäs. Mun mielestä seki on hirveen niinku jokaisen henkilökohtasena tavoitteena, et sä tutkit ite sitä sun omaa työn tekemisen mallia ja tapaa, että niitä mitä sinä siinä moniammatillisessa tiimissä teet ja mitä sinä siihen tuot, mitä sinä voisit tuua siihen enemmän. Tavallaan myös sitä oman työn miettimistä ja pohtimista.

Yleensäki semmonen yhteistyön tekeminen on vahvistunu jotenki. No se on varmaan aktivoinu siihen, että sitä yhteistyötä pitää tehdä. Varmaan sitä ois osannu tehdä aikasemmin, mut se on jotenki nyt kautta tullu sillai, että ei vaan voi pakertaa sitä omaa, vaan että jaetaan sitä tietoa ja pohitaan yhdessä.

Asiakslähtöisen työtavan vahvistaminen

Asiakslähtöisen työtavan vahvistaminen näkyi tavoitteellisuuden ja suunnitelmallisuuden lisääntymisenä asiakkaan kuntoutuksen suunnittelussa ja kuntoutustavoitteiden asettamisessa. Lisäksi työryhmän jäsenet kertoivat, että asiakslähtöinen työskentely tulisi jatkossa näkymään yhä enemmän asiakkaan verkostojen huomioimisena. (Kuvio 25).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Asiakkaan asioiden kokoaminen		
Omaisten näkökulman kokoaminen		
Ammattiryhmien näkökulman kokoaminen	Tavoitteellisuuden	
Systemaattisempi työskentely	lisääntyminen	Asiakaslähtöisen
Reaaliaikainen työskentely		työtavan
Konkreettisemmat tavoitteet		vahvistaminen
Kuntoutuksen suunnittelulomake	Suunnitelmallisuuden	
Kuntoutuksen suunnittelu arviointien pohjalta	lisääntyminen	
Keskustelukulttuurin muutos		
Verkostojen huomioiminen	Verkostojen huomioiminen	

Kuvio 25. Asiakaslähtöisen työtavan vahvistaminen kehitysvammaisten palvelukodissa.

Tavoitteellisuuden lisääntyminen merkitsi asiakkaan, hänen omaistensa ja työntekijöiden näkemysten kokoamista. Se näkyi systemaattisempana ja reaaliaikaisena työskentelynä ja konkreettisempina kuntoutustavoitteina. Työyhteisössä kehitettiin kuntoutuksen suunnittelulomake työvälineeksi tukemaan yhteisen toimintamallin toteuttamista. Lomakkeessa hoitotyön suunnitelma ja kuntoutussuunnitelma yhdistettiin yhdeksi kokonaisuudeksi. Lomakkeeseen kirjattiin nyt lapsen tai nuoren kuntoutuksen suunnittelussa tarvittavat tiedot ja tavoitteet niin henkilön itsensä ja hänen omaistensa kuin asiantuntijoidenkin näkökulmasta. Kuntoutustavoitteiden suunnittelussa oli tärkeää selkeät ja yksilölliset tavoitteet. Moniammatillisen työryhmän työskentelystä tuli systemaattisempaa, kun lomaketta käytettiin säännöllisesti. Työskentelystä tuli myös reaaliaikaista, kun asioita käsiteltiin ja koottiin asiakkaan voinnin mukaan. Kierrolla näkyi lisääntynyt vuoropuhelu siitä, miten kukin ammattiryhmän edustaja voi auttaa asiakasta. Keskustelukulttuuri muuttui enemmän pohtimisen ja miettimisen suuntaan. Työryhmän jäsenet totesivat, että nyt keskusteltiin oikeasti lapsen tai nuoren arjen asioista, ja he kertoivat asiakkaan tavoitteiden asettelusta tulleen entistä konkreettisempaa. Toisaalta lapsen tai nuoren tavoitteiden konkretisoiminen teki tavoitteiden asettamisesta entistä haastavampaa.

Kyl se mun mielestä siihen keskustelukulttuuriin kaiken kaikkiaan on vaikuttanu.

Nyt niinku oikeesti mietitään niitä ihan niitä arjen juttuja että ja ihan oikeesti niitä psykiatrisia sairauksia.

Onhan se aika haastava, ku niitä tavoitteita on mietitty, nii onhan se vaikia mieltä niitä tavoitteita näille asiakkaille, et mikä ois sen se oikea realistista. Voi jaanhan me keksiä vaikka mitä diipadaapaa ja hienoja sanoja käyttää, mutta se ihan se, että siinä arjen tasolla se realistinen tavoite, et mitä on niinku mahollisuus odottaa just tältä asiakkaalta tai että kuinka pitkälle me tässä nyt voidaan sitä kuntouttaa.

Kuntoutuksen suunnittelulomake lisäsi työn suunnitelmallisuutta. kaan ”polku” osastolla selkiintyi, samoin palaverien pitäminen ja keskustelut verkostojen kanssa. Työhön tuli enemmän nimenomaan kuntoutuksen suunnittelua. Työryhmän jäsenet kertoivat kuitenkin, että uusi toimintamalli oli vielä opettelussa, ja jatkossa tavoitteena oli yhteisen toiminnan jämäköittäminen.

Lomakkeen käyttö sehän tukee paljon sitä mikä siihen kehitettiin niinku ite siihen niinku työvälineeksi tavallaan. Niin sitähan käytetään ihan kaikkien asiakkaitten kohalla säännöllisesti ja sitten kierroilla.

Yhteiskehittelypalaverissa käytiin keskustelua verkostojen huomioimisesta asiakkaan tavoitteiden ja suunnitelmien tekemisessä. Työyhteisössä aiottiin tulevaisuudessa ottaa yhä enemmän huomioon verkostojen ajatukset ja näkemykset. Yhteiskehittelypalaverissa tuli ilmi, että opiskelijan tekemä kehittämistyö olisi pohjana jatkoprojektille, jossa oli tavoitteena asiakkaan arjen toimintojen kehittäminen.

Se verkoston kans se yhteistyö nii se on semmonen varmaan mikä jossain vaiheessa niin sitte vielä, että jotenki heijän niinku ne näkemykset ja ajatukset siitä tulevasta kuntoutuksesta niin tulis vahvemmin niinku kuultua tai kysyttyä. (Yhteiskehittelypalaveri)

Työryhmän jäsenet kokivat yhteiskehittelypalaverin hyödylliseksi kehittämisprosessin arvioinnin näkökulmasta. Yhteinen keskustelu kehittämisprosessin kulusta sai moniammatillisen työryhmän jäsenet huomaamaan, mikä merkitys kehittämisellä oli ollut heidän työlleen. Yhteiskehittelypalaverissa käyty keskustelu sai heidät myös havahtumaan, että kyse oli ollut yhteisestä kehittämisestä, ei opiskelijan kehittämistehtävästä.

Tuli todettua niinkun ääneen, että niinkun se, että tämä niinkö kannatti ja tämä on niinku poikinu niinku mä sanoin, niin ei tätä tuu funtsittuu tuol ku sä teet sitä omaa duunia. Mä olin tässä nyt mukana, et mitä tää poiki vaan nyt ku tää niinku puhuttiin auki, että mitä tää poiki, mun mielestä se on niinku se, et se niinku ei sitä oo ajatellu no X:lla (opiskelija) oli se projekti ja nyt ku

niinku ite tässä puhuu ja muut on puhunu niin hoksa, että siis meillä oli tää projekti. Niinku sen hoksaaminen, että mitä kaikkee se on niinku tuonukaan, et koska se on niinku totta, että ku me alotetaan joku projekti ja sit se loppuu, nii sit se niinkö loppuu, mut eihän se oo loppunutkaan. Mää rupesin funtsiin sitä eilistä kiertoo, niin se on nimenomaan mun mielestä yks esimerkki niinku siitä, että se on tavallaan tullu osaksi sitä niinku sitä arkea, et sen tavallaan niinku hoksas. (Yhteiskehittelypalaveri)

7.3.5 Kehittäminen mielenterveyskuntoutusyksikössä

Kehittämistehtävä toteutettiin erään valtakunnallisen sosiaali- ja terveysalan asi-
antuntijajärjestön mielenterveyskuntoutusyksikössä. Yksikön toiminta sisälsi sekä yksilö- että ryhmätoimintoja. Yksilötoimintojen perustana oli yksilöllinen kuntou-
tusohjaus, jonka sisältö määrittyi asiakkaan kanssa yhteistyössä suunniteltujen ta-
voitteiden pohjalta. Lisäksi toimintaan kuului verkostoyhteistyö asiakkaan, kun-
toutusohjaajan, hoitavan tahon, perheen jäsenten sekä muiden asiakkaan kanssa
toimivien tahojen välillä. Mielenterveyskuntoutusyksikön vahvuutena ja erityis-
osaamisena nähtiin yhteisöllisyyttä vaaliva ja matalan kynnyksen periaatetta ko-
rostava ideologia. Työyhteisön kehittämistoiminnan tarkoituksena oli kehittää
nuorille aikuisille suunnattua kuntoutujalähtöistä mielenterveyskuntoutusta. Ke-
hittäminen kohdentui nuorten aikuisten voimaantumista tukevaan toimintaan ja
työyhteisön toimintakäytännön kehittämiseen. Kehittämisprosessi oli osa laajem-
paa organisaation kehittämistoimintaa. Kehittämistehtävä toteutettiin toimintatut-
kimuksena syksyn 2008 ja kesän 2010 välisenä aikana. Kehittämistoiminnan ar-
viointi tehtiin osallistavana arviontina. Työyhteisöön kuului kehittämisprosessin
aikana 6–7 työntekijää.

Mielenterveyskuntoutusta säätelevät muun muassa Mielenterveyslaki (L
1116/1990) ja Mielenterveysasetus (A 1247/1990). Vuonna 2001 annettiin mielen-
terveyspalveluiden laatusuositus, joka korostaa avohoidon ja kuntouttavan otteen
merkitystä kaikessa toiminnassa. Toiminnalla tulee edistää ihmisten itsenäistä
suoriutumista, työ- ja toimintakykyä, omien tavoitteiden löytämistä ja toteuttamis-
ta sekä asiakkaan aseman vahvistamista ja yhteiskunnan toimintaan osallistumista.
Kuntoutussuunnitelmassa tulee ottaa monipuolisesti käyttöön erilaisten toiminto-
jen, sosiaalisten verkostojen ja sosiaalisen tuen mahdollisuudet. (STM 2001.)
Mielenterveyskuntoutuksen katsotaan kuuluvan sosiaaliseen kuntoutukseen.

Kehittämisen prosessin toteuttaminen

Organisaatiossa oli laajemmin ajankohtaisena asiana kuntoutuksen vaikuttavuuden todentaminen. Opiskelijoiden opiskelun alkaminen kuntoutuksen ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa aktivoi tähän liittyvän työyhteisön kehittämisen prosessin. Työyhteisössä otettiin kehittämisen kohteeksi itsearviointimenetelmän tarkoituksenmukainen soveltaminen. Työntekijät kuvasivat kehittämisen prosessin alussa työskentelyssä esiintyviä ilmiöitä seuraavasti:

valitettavasti niinkö tämä kenttä on niinku suorituskeskeinen

meillä oli vähä niinku työntekijöitä täällä vaihtunu

vuosien aikana tai viime vuosina ollu sitte erilaisia käytäntöjä

prosessin ohjaaminen on ollu hyvin niinkö työntekijälähtöstä

eikä aina ees välttämättä ymmärretty toistemme ajatuksia

meillä olemassa olevia tavallaan näitä mitä oli näitä lomakkeita, nii jotenki niistä koettiin, että ne ei niinkö oo tarkotusta vastaavia ja jääny vähän niinkö käyttämättä

niinku sykli on muuttunu asiakkaalta ootetaan nopiampaa jotenki myös tämmösiä etenemistä just vaikuttavuutta

Kehittämisen prosessin suunnitteluvaiheessa työntekijöiden tavoitteena oli lähteä kehittämään asiakaslähtöistä toimintatapaa organisaation kaikilla tasoilla. Työntekijät kuvasivat tarvetta yhtenäistää työkäytäntöjä, koska vuosien myötä työyhteisön työntekijät olivat vaihtuneet ja käytännöt muotoutuneet työntekijälähtöisiksi. He kokivat tarvetta vahvistaa työyhteisön asiakaslähtöistä toimintatapaa ja päivittää työvälineitä tämän mukaisesti.

me pyritään tämmöseen asiakaslähtöiseen toimintatapaan, tavallaan myös ehkä ulospäin kertoa ja näyttää että se oikeasti niinku pyrkii olemaan semmosta meidän kohderyhmästä nousevaa tätä asiakkaan osallisuuden niinku vahvistamista häntä itseään koskevissa asioissa

arvot mitä täällä on sillai koitettuki pitää yllä, miten vielä enemmän vois ja mitä se oikeasti vaikka meidän toiminnassa tarkoittaa

just se vaati niinku, mää aattelen, et sitte meidän kuntoutukselta jotenki niinku tarkotuksenmukaisia menetelmiä, arviointeja työskentelyä

Opiskelijat selvittivät itsearviointimenetelmään liittyviä asioita sekä teoreettisella että käytännön tasolla. He pitivät työyhteisön jäsenten kanssa kaksi suunnittelupalaveria, joissa sitoutettiin muita työntekijöitä kehittämiseen. Työyhteisön jäsenet keskustelivat kehittämisestä dialogisena oppimisprosessina. Vallitsevan käytännön analyysi tehtiin kahdessa ensimmäisessä interventiotapaamisen perusteella. Ensimmäisessä interventiossa syyskuussa 2008 keskusteltiin kehittämistoimintaan liittyvistä käytännön asioista. Opiskelijat kertoivat muille työyhteisön työntekijöille uuden paradigman mukaisesta ajattelusta kuntoutustyössä. Tilaisuudessa käytiin kriittistä keskustelua vallitsevasta kuntoutusprosessin kuvauksesta ja siihen liitetystä työvälineistä. Työntekijöiden yhteinen näkemys oli, että sekä kuntoutusprosessi että työvälineet vaativat kehittämistä voimavaralähtöisempään ja asiakkaan omaa asiantuntijuutta korostavampaan suuntaan. Palaverissa todettiin yhteisesti kuntoutusprosessin päivittäminen ajankohtaiseksi. Huhtikuussa 2009 yhteisillä kehittämispäivillä toteutui toinen interventio, jossa aloitettiin vallitsevan kuntoutusprosessin kuvaaminen. Keskusteluaiheena oli kuntoutusprosessin kuntoutujalähtöisyys ja sen vahvistaminen. Lopuksi sovittiin, että jokainen työntekijä lähettää ennen seuraavaa interventiotapaamista sähköpostilla opiskelijoille oman kuvauksen siitä, mitä on hyvä mielenterveyskuntoutus omassa työyhteisössä.

Uuden ratkaisun mallittaminen aloitettiin kesäkuussa 2009 pidetyssä kolmannessa interventiotapaamisessa. Tilaisuuden tavoitteena oli kehittää asiakkaiden kuntoutustavoitteiden asettamista voimavaralähtöisemmäksi. Opiskelijat esittelivät yhteenvedon pohjalta työyhteisön näkemyksen hyvästä mielenterveyskuntoutuksesta omassa työyhteisössään. Tämän jälkeen keskusteltiin asiakkaan voimaantumiseen pyrkivän kuntoutujalähtöisen kuntoutusprosessin ja viitekehyksen rakentamisesta. Neljäs interventio toteutui elokuussa 2009 työyhteisön ryhmätyönohjauksessa. Työnohjaajan avulla käytiin keskustelua voimavaralähtöisemmästä ja dialogisemmasta lähestymistavasta ja kehittämisen tavoitteista. Keskusteluissa vahvistui työyhteisön käsitys siitä, että asiakkaat olivat parhaita asiantuntijoita heitä koskevissa asioissa. Lisäksi keskusteltiin kuntoutustavoitteiden asettamisen haasteellisuudesta ja kuntoutujan voimavaroja tukevien tavoitteiden määrittämisestä dialogisuutta edistävän lähestymistavan avulla.

Uuden mallin tutkiminen alkoi lokakuussa 2009 pidetyssä viidennessä interventiotapaamisessa, jossa aloitettiin itsearviointimenetelmän analysointi kuntoutujalähtöisen ajattelutavan pohjalta. Itsearviointimenetelmään tehdyillä muutoksilla pyrittiin lisäämään nimenomaan asiakkaan voimavaralähtöisyyttä. Kuudennes- sa interventiotapaamisessa lokakuussa 2009 itsearviointimenetelmän kehittäminen jatkui. Tilaisuuden päätteeksi opiskelijat antoivat työyhteisölle tehtäväksi ni-

metä seuraavaa interventiota varten dialogisia kysymyksiä, jotka tukisivat kuntoutujaa itse aktiivisesti osallistumaan omaan kokonaisvaltaiseen kuntoutumiseen yhteistyön alkaessa ja sen aikana. Seitsemännessä interventiossa marraskuussa 2009 keskusteltiin siitä, minkälaisia dialogisia kysymyksiä työntekijän tulisi käyttää tukiessaan kuntoutujaa aktiivisesti osallistumaan voimavaroja tukevien tavoitteiden laatimiseen. Työntekijät laativat keskustelun pohjalta muistilistan dialogisista kysymyksistä.

Tammikuussa 2010 kahdeksannessa interventiotapaamisessa suunniteltiin itsearviointimenetelmän käytännön kokeilua. Jokainen työntekijä valitsi 2–3 asiakasta mukaan kokeiluun, joka toteutettiin helmikuun ja toukokuun 2010 välisenä aikana. Toukokuussa 2010 työyhteisössä pidettiin palautteenantotilaisuus, johon kutsuttiin käytännön kokeiluun osallistuneet asiakkaat. Asiakkaille kerrottiin kehittämistyön tavoitteista ja sen sisällöstä ja lopuksi heiltä kerättiin kirjallinen palaute kuntoutujan itsearviointimenetelmästä. Kesäkuussa opiskelijat pitivät palautteenantotilaisuuden työyhteisölle. Koko kehittämisprosessi käytiin läpi PowerPoint-esityksen pohjalta keskustellen. Tilaisuudessa keskusteltiin kehittämistyön lähtötilanteesta, kehittämisprosessissa tapahtuneista asioista ja yhteisistä saavutuksista. Tilaisuudessa sovittiin, että itsearviointimenetelmä olisi jatkossa yksi työväline asiakastyössä. Lopuksi työyhteisön jäsenet antoivat kirjallisen palautteen kehittämisprosessista. Itsearviointimenetelmä otettiin työvälineeksi asiakastyöhön.

Oppimisen tulos

Seuraavaksi kuvaan työyhteisön toimintajärjestelmän tasolla tapahtunutta oppimista. Aineistona ovat opiskelijoiden ja esimiehen yksilöhaastattelut, työyhteisön jäsenten ryhmähaastattelu (n=2) ja yhteiskehittelypalaveri. Yhteiskehittelypalaverissa olivat läsnä opiskelijat (n=2), esimies, työyhteisön jäsenet (n=2), opettaja ja tutkija. Haastatteluaineiston perusteella kehittämisprosessi lisäsi asiakaslähtöistä työtappaa ja edesauttoi työyhteisössä yhteisen viitekehyksen rakentamista.

Asiakaslähtöisen työtavan vahvistaminen

Asiakaslähtöisen työtavan vahvistaminen näkyi siinä, että asiakkaan voimaantumisen tukeminen työntekijöiden työtä ohjaavana arvona korostui aikaisempaa enemmän. Käytännön työssä tämä ilmeni asiakkaan roolin muutoksena. (Kuvio 26).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Itsearviointiin toteutuminen		
Asiakkaan ääni kuntoutusprosessissa		
Asiakkaan ääni palveluiden kehittämisessä	Muutos asiakkaan	
Asiakkaalle lupa päättää	roolissa	
Asiakkaan kuuntelu		Asiakaslähtöisen
Dialoginen työote		työtavan
Herääminen asiakaslähtöiseen työskentelyyn		vahvistaminen
Ajatusten vahvistuminen asiakaslähtöisyydestä	Asiakkaan	
Ajatusten vahvistuminen osallisuuden lisäämisestä	voimaantuminen	
Arvojen vahvistaminen	ohjaavaksi arvoksi	
Kulttuuri muuttumassa		

Kuvio 26. Asiakaslähtöisen työtavan vahvistaminen mielenterveyskuntoutusyksikössä.

Muutos asiakkaan roolissa tarkoitti asiakkaan itsearviointia ja asiakkaan kuulemisesta kuntoutusprosessissa ja kuntoutuspalveluiden kehittämisessä sekä dialogisen työotteen lisääntymistä. Työntekijät kertoivat, että työyhteisössä oli otettu käyttöön itsearviointilomake, jonka avulla asiakkaat arvioivat kuntoutumistaan. Itsearviointilomake toimi säännöllisenä nuoren aikuisen oman kuntoutusprosessin arviointivälineenä sekä välineenä asiakkaan ja työntekijän välisessä keskustelussa. Itsearviointilomakkeen tavoitteena oli nuoren aikuisen mielenterveyskuntoutujan elämähallinnan ja voimaantumisen tukeminen sekä osallisuuden lisääminen antamalla hänelle mahdollisuus vaikuttaa omaan kuntoutusprosessiinsa. Itsearviointilomakkeella kerättiin asiakkaalta myös tietoa kuntoutusjaksosta ja kuntoutusyhteistyöstä. Työntekijöiden mielestä itsearviointilomakkeen avulla asiakkaan ääni tuli enemmän kuuluviin. Työntekijät kertoivat aikaisemmin kuntoutusprosessin ohjaamisen olleen asiantuntijalähtöisempää, mutta nyt heidän mielestään työskentelyssä näkyi asiakkaan roolin muutos. Asiakasta kuunneltiin enemmän ja hänelle annettiin lupa päättää omaan kuntoutukseen liittyvistä asioista. Muutos asiakkaan roolissa tarkoitti dialogisen työotteen vahvistumista.

Suurin käytännön muutos, että mulla on jotenki siinä ihan arkityössä että tosiaan, että se tuli se asiakkaan ääni kuuluviin.

Siihen niinkö tausta tai sihe ajattelluu, että nyt pittää kuunnella asiakasta eikä kertua sille asioita.

Asiakkaan voimaantuminen otettiin vahvemmin ohjaavaksi arvoksi. Kehittämistyö herätti työntekijät asiakaslähtöiseen työskentelyyn, kun he kävivät läpi käy-

täntöjä yhteisissä kehittämistyöhön liittyvissä palavereissa, mutta myös kahvipöytäkeskusteluissa. Kehittäminen osallisti kaikki miettimään käytäntöjä, mikä vahvisti työntekijöiden ajatuksia asiakaslähtöisyydestä ja asiakkaan osallisuuden vahvistamisesta. He miettivät sitä, mitä asiakaslähtöisyys todella tarkoitti nuoren aikuisen mielenterveystyössä ja miten se otetaan huomioon työn suunnittelussa ja toiminnassa. Työntekijät kuvasivat, että pikkuhiljaa ajatukset asiakaslähtöisen työskentelyn vahvistamisesta siirtyivät käytännön tasolle.

Se vaihe ku aukastiin tavallaan niitä, että mistä näkökulumasta me täällä tätä toimintaa niinkö järjestetään ja sitä omaa työtä, että tavallaan ja se yks niinku mikä oli sen lähtöisyyden lisäksi niin tämä tämmönen niinku asiakkaan voimaantumisen, että se oli semmonen ohjaava arvo myös tässä aika voimakkaasti, tai jotenki herääminen sille siihen asiaan, että se kulkee mukana.

Se oikeasti sitte osallisti meitä kaikkia niinku miettimään sitä, että mitkä ne on. Voihan sitä kirjata vaikka mitä arvoja, että nämä on meidän arvoja ja tältä pohjalta me työskennellään, mutta että onko ne sitte oikeasti, että miten se saatais ne käytännötki sitte sen näköseks, että se oikeesti välittyiski asiakkaille.

Asiakaslähtöisyys oikeesti on mennyt käytännön tasolle täällä.

Yhteisen viitekehyksen rakentaminen

Yhteisen viitekehyksen rakentaminen näkyi käytäntöjen yhdenmukaistumisena ja toiminnan liittämisenä teoriaan. (Kuvio 27).

Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
Osallistanut kehittämiseen		
Käytäntöjen tarkasteleminen	Käytäntöjen	
Työvälineiden päivittäminen	yhdenmukaistaminen	
Työtapojen yhdenmukaistaminen		
Toiminnan määrittelyä		Yhteisen viitekehyksen rakentaminen
Perusteita omalle työlle	Kuntoutustyön liittämisen	
Oma työ näkyväksi	teoriaan	
Asioiden käsitteellistäminen		
Yhteisen toimintatavan kehittäminen		

Kuvio 27. Yhteisen viitekehyksen rakentaminen mielenterveyskuntoutusyksikössä.

Käytäntöjen yhdenmukaistaminen tarkoitti työkäytäntöjen tarkastelemista ja päivittämistä yhdessä ja kehittämisen kautta työtapojen yhdenmukaistamista, minkä työntekijät kertoivat kokeneensa yhteiseksi asiaksi. Kehittämisprosessissa käytetty menetelmä osallisti työntekijöitä yhteiseen kehittämiseen. Työntekijät totesivat yhteisesti, että käytössä olevat työvälineet eivät enää tuntuneet tarkoituksenmukaisilta. Osa työvälineistä oli jäänyt jopa käyttämättä, ja työntekijöiden vaihtumisen myötä työtavat olivat muokkautuneet työntekijälähtöisiksi. Työntekijöiden yhteinen näkemys siitä, että tarvittiin vaihtoehtoisia toimintatapoja ja välineiden kehittämistä, mahdollisti uusien toimintamallien kehittämisen. Työtapojen yhdenmukaistaminen nähtiin tärkeäksi asiakkaan näkökulmasta, mutta myös työntekijöille välineenä työpari- ja tiimityöskentelyssä.

Se oikeasti sitte osallisti meitä kaikkia niinku miettimään sitä, että mitkä ne on. Voihan sitä kirjata vaikka mitä arvoja, että nämä on mejän arvoja ja tältä pohjalta me työskennellään.

Se oli jotenki hienoa alakaa tuota purkaan ne käytänteet, että mitä on kirjattu työmenetelmistä, että mitä tällä on tarkotettu, onko tää ennää ajanmukasta ja tarpeellista.

Osallisuushan koskee täsä myös näitten työntekijöitten tämän työparin tai ristiin ja rastiin nii -- että miten me toimitaan tässä työyhteisössä osataanko me tehdä tiiminä töitä tai parityöskentelyä, et sillä tavalla tää kirkasti myös siltä näin ollen.

Oli vanhoja työntekijöitä ja uusia työntekijöitä ja eikä aina ees välttämättä ymmärretty toistemme ajatuksia.

Kuntoutustyö liitettiin teoriaan määrittelemällä toimintaa ja sen perusteita, käsitteellistämällä asioita ja tekemällä omaa työtä näkyväksi. Asioiden tarkastelu sai miettimään perusteluita omalle työlle ja sitä, mitä asiakkaalta kysytään ja mitä työssä oikeastaan tehtiin. Perusteiden hakemisella työntekijät pyrkivät siihen, että asiakaslähtöisyyden periaate ei jäisi vain puheen tasolle, vaan että se näkyisi käytännön työssä ja siitä voisi kertoa tarvittaessa myös ulkopuolisille. Näiden asioiden kirjaamisen työntekijät kokivat antoisaksi.

Täyty miettiä, että mitä asiakkailta kysytään, niin täytyy myös määritellä ensin, että mitä me oikeesti tehhään, ja se onki ehkä se antosin lähtökohta ittelle, että kirjottaa, mitä me tehhään.

Tietenki on paremmin perillä siitä, että no minkä takia täällä käytetään tämmöstä lomaketta, ja mitä tämän taustalla on ollu ku tämmönen ollaan tehty.

Kyllä se oli ihan antoisaa se uuestaan se auki kirjottaminen, että mitä tässä tehään.

Työntekijät kokivat mielekkääksi nimenomaan sen, että he olivat itse saaneet olla mukana kehittämässä uutta yhteistä toimintatapaa.

On sitte saanu tai tämän työn aikana sai sitte iteki olla kehittämässä semmosta uutta toimintatapaa, ku aikasemmin se on ollu, että muut on aikasemmin luonu jotaki, ja sit se on niinkö tavallaan omaksunu sen, että nyt on sitte päässy oleen ite mukana.

Yhteiskehittelypalaverissa työntekijöiden perusteet omalle työlle vielä vahvistuivat. Opettajan esittämät kommentit ja kysymykset toivat lisätietoa siihen, mistä kehittämisessä oli ollut kysymys kuntoutuksen teoreettisesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Työntekijät toivat esille, että jatkossa he haluavat vielä enemmän vahvistaa ajatuksia yhdessä asiakaslähtöisyydestä sekä asiakkaan osallisuudesta ja voimaantumisesta. Yksi työntekijä kommentoi, että yhteiskehittelypalaverissa esille tullut teoreettinen tieto ja kehittämisen yhteiskunnallinen merkitys saivat hänet huomaamaan työnsä ja siinä käytettävien välineiden merkityksen. Työntekijät toivat esille, että heille selkiintyi yhteisen toiminnan viitekehyksen merkitys, ja se, että yhteinen toimintatapa näkyi myös käytännön työssä.

Merkittävimmät muutokset on ehkä niissä omien ajatusten vahvistumisessa, ku on puhuttu asiakaslähtöisyyestä. Nyt tuli tää osallisuus merkittävänä ja täälä on tää voimaantuminen, niin tavallaan niinkö niitten vahvistaminen, että mitä ne tarkoittaa. Mää aattelen, että niitä vois edelleenki ois ehkä hyvä vielä käyä läpi. (Yhteiskehittelypalaveri)

Oon hirveen iso merkitys ainaki mä aattelen nyt, että miten tärkeetä se on asiakkaille, että täälä on tämmönen niinku oikeesti dialogisesti ja tälleen niinku samanlaisella asenteella työtä tekevä ja ajatteleva henkilökunta. (Yhteiskehittelypalaveri)

Työntekijöiden mielestä opiskelijoiden tekemä raportti ja siinä toiminnan käsitteellistäminen ja teoretisoiminen antoivat välineen perustella työyhteisön tekemää kuntoutustyötä. Opiskelijoiden tekemä raportti toimi välineenä palvelujen perustelemiselle niin talon sisällä kuin ulkopuolisille tahoille.

Tän raportin myötä niin tää niinku käsitteellistetään, ja niinku teoretisoidaan niinku, että oikeesti meillä on niinku tämmönen vähän niinku opus, että hei tässä on perustellusti niinku näin hyvää työtä täälä tehhään.

Työntekijöiden mukaan kuntoutuspalvelut olivat muuttuneet asiakaslähtöisemmiksi. Itsearviointilomake oli lisännyt aikuisen nuoren mielenterveyskuntoutujan osallisuutta omassa kuntoutusprosessissa. Toiminnan yhteinen asiakaslähtöinen viitekehys teki yksikön palveluista yhtenäisemmät.

7.4 Yhteenvedo opiskelijoiden työyhteisöjen kehittämistehtävien tuloksista

Esitän tässä luvussa yhteenvedon opiskelijoiden työyhteisöissä tapahtuneista muutoksista, jotka kuvaavat työyhteisöjen työelämälähtöistä oppimista kehittämisprosessien aikana. (Taulukko 6).

Taulukko 6. Yhteenveto opiskelijoiden työyhteisöjen oppimista kuvaavista kategorioista.

Kategoriat	Kuntoutuksen asiantuntijayritys	Apuvälinekeskus	Eriytisammattioppilaitos	Kehitysvammaisten palvelukoti	Mielenterveys- kuntoutusyksikkö
Asiakaslähtöisen toiminnan vahvistaminen	Asiakaspalauteprosessin kehittäminen Kuntoutujan osallisuuden vahvistaminen	Käyttäjälähtöinen palvelu Palveluprosessin kehittäminen Työntekijöiden toimintamallin kehittäminen Työntekijöiden ammattitaidon lisääminen	Opiskeilijan osallistumisen lisääntyminen Opiskeilijan osallistamisen lisääntyminen	Tavoitteellisuuden lisääntyminen Suunnitelmallisuuden lisääntyminen Verkostojen huomioiminen	Muutos asiakkaan roolissa Asiakkaan voimaantumisen ohjaavaksi arvoksi
Yhteisen viitekehyyksen rakentaminen	Toiminnan kriittinen arviointi Kuntoutuksen toimintamallin käytön vahvistaminen Toimintamallin kytkeminen teoreettiseen viitekehyykseen Työyhteisön dialogisen kulttuurin vahvistaminen		Työtapojen yhdenmukaistuminen Työmenetelmien kehittyminen Yhteisöllisyyden lisääntyminen Ammatillinen kehittyminen Toiminnan arviointi	Käytäntöjen yhdenmukaistaminen Kuntoutustoiminnan liittäminen teoreettiseen viitekehyykseen	

Kategoriat	Kuntoutuksen asiantuntijayritys	Apuvälinekeskus	Eriyisammattioppilaitos	Kehitysvammaisten palvelukoti	Mielenterveys- kuntoutusyksikkö
Työhyvinvoinin lisääntyminen	Työn mielekkyyden lisääntyminen Työmotivaation lisääntyminen Työntekijöiden sitoutumisen lisääntyminen Ammatti-identiteetin vahvistuminen Yhteisen jakamisen työnohjauksellisuus		Työmotivaation lisääntyminen Työnkuvan muutos Kasvanut stressin sietokyky Kasvanut epävarmuuden sietokyky Viitekehys tulevaisuuden voimavara		
Moniammatillisen työskentelyn kehittäminen					
Kustannus- tehokkuuden lisääntyminen		Kustannustietoisuuden lisääntyminen Apuvälineprosessin tehokkuuden lisääntyminen Toiminnan suunnitelmallisuuden lisääntyminen		Vuorovaikutustietoisien yhteistyön lisääntyminen Ammatillinen kehittyminen	

Työyhteisöjen toiminnan kehittämisen tarpeet liittyivät kaikissa työyhteisöissä kuntoutustyön kohteen ja tavoitteen muutokseen. Työn kohde oli muuttunut ja se näkyi työntekijöiden mielestä työtehtävien muuttumisena, työn pirstaleisuutena ja työssä esiintyvänä häiriönä. Työyhteisöjen toiminta oli laajentunut ja asiakkaiden määrä oli kasvanut. Haasteita työlle asettivat myös yhteistyöverkostot. Työyhteisöissä oli tarve lähteä kehittämään joustavampia ja yksilöllisempiä kuntoutuspalveluja. Työyhteisöissä koettiin tarve yhdenmukaistaa käytäntöjä, sopia yhteistä periaatteista ja säännöistä sekä saada työhön uusia tai päivitettyjä välineitä. Lisäksi haluttiin lisätä työn vaikuttavuutta.

Jokaisessa viidessä työyhteisössä vahvistettiin asiakaslähtöistä kuntoutustoimintaa. Asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan kehittäminen pohjautui jokaisessa työyhteisössä samankaltaisiin periaatteisiin ja toimenpiteisiin ja näyttäytyi kahdesta näkökulmasta. Työyhteisöissä haluttiin kehittää kuntoutuspalvelun laatua ja edistää asiakkaan osallisuutta kuntoutusprosessissa. Kuntoutuspalvelun laadun kehittäminen tarkoitti käyttäjälähtöisiä palveluja, asiakaspalauteprosessin kehittämistä ja asiakaspalautteen hyödyntämistä. Siihen kuuluivat myös työntekijöiden ammattitaidon lisääminen ja heidän toimintatapojensa kehittäminen. Asiakkaan osallisuutta kuntoutusprosessissa edistettiin aktivoimalla asiakasta dialogisilla ja osallistavilla menetelmillä ja yksilöllisellä ohjauksella. Työntekijät halusivat lisätä suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta kuntoutusprosessin eteenpäin viemisessä. He halusivat ottaa kuntoutusprosessiin mukaan yhä enemmän asiakkaan verkostot.

Kolmen työyhteisön kehittämisprosesseissa rakennettiin yhteistä kuntoutuksen viitekehystä. Yhteinen viitekehys tarkoitti eri työyhteisöissä eri asiaa, mutta yhteisenä tekijänä kaikilla oli muodostaa yhteinen näkemys työn tekemisestä ja siihen liittyvistä periaatteista. Yhteinen viitekehys toimi kuntoutustyön perustana. Yhteinen viitekehys rakentui toiminnan arvioinnista, käytäntöjen yhdenmukaistamisesta ja työmenetelmien kehittämisestä. Työntekijät kokivat, että yhteinen asioiden käsitteleminen lisäsi työyhteisön yhteisöllisyyttä ja työntekijöiden keskinäistä dialogia. Kehittämisessä työyhteisön toiminta kytkettiin teoreettiseen viitekehukseen. Työyhteisöissä oli työntekijöitä useista ammattiryhmistä, jonka vuoksi yhtenäiset toimintatavat koettiin tärkeiksi. Yhteinen keskustelu, asioiden jakaminen ja kehittäminen lisäsivät työntekijöiden ammatillista osaamista. Yhteinen viitekehys edisti asiakaslähtöistä kuntoutustyötä. Se kehitti moniammatillista työskentelyä ja lisäsi palvelujen tasalaatuisuutta.

Kahdessa työyhteisössä työntekijät kokivat kehittämisen lisänneen työhyvinvointia. Työntekijät kertoivat, että kehittäminen vahvisti heidän ammattitaitoiaan, lisäsi heidän työmotivaatiotaan ja kasvatti stressin ja epävarmuu-

den sietokykyä. Kehittäminen lisäsi myös työntekijöiden työhön sitoutumista. Lisäksi he kokivat kehittämisen vähentäneen työnohjauksen tarvetta. Kehittämisen uskottiin olevan jatkossakin työssä voimavara.

Yhdessä työyhteisössä kehittämisprosessin tuloksena kehitettiin moniammatillista työskentelyä, minkä lisäsi työntekijöiden välistä vuorovaikutuksellista yhteistyötä ja kehitti heidän ammatillista osaamistaan. Yhdessä työyhteisössä kehittämisprosessin tulokseksi muodostui näkemys kustannustehokkuuden kehittämisestä, joka paransi kustannustietoisuutta, apuvälineprosessin tehokkuutta ja toiminnan suunnitelmallisuutta.

Vaihe V Pohdintaa

8 Ylempi ammattikorkeakoulu kuntoutustoiminnan kehittäjänä

Olen selvittänyt tutkimuksessani sitä, millaista työelämälähtöinen oppiminen oli ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa kuntoutuksen koulutusohjelmassa. Tutkin sekä opiskelijoiden yksilötasolla että opiskelijoiden työyhteisöissä tapahtuvaa työelämälähtöistä oppimista. Tarkastelen tässä luvussa tutkimuksen keskeisiä tuloksia suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Opiskelijoiden oppimisen tuloksena oli palvelutoimijuus, joka rakentui asiakaslähtöisestä työotteesta, monitasoisesta kehittämisnäkemyksestä sekä yhteisöllisestä ja tutkimuksellisesta kehittämisotteesta.

Palvelutoimijuuden käsitettä ei ole aikaisemmin määritelty. Sanakirjan mukaan toimijuus tarkoittaa yhteisöllisessä toiminnassa syntyvää yksilön identiteettiin ja kulttuurisiin malleihin perustuvaa toimintavalmiutta. Toimijuus voi liittyä sekä yksilöön että yhteisöön. (www.wikipedia.fi., ks. myös Hakkarainen ym. 2005, 391) Engeström & Virkkunen (2007, 70) kuvaavat toimijuuden käsitettä osanottajien kapasiteetilla tarttua oman toimintajärjestelmän tilaan ja muuttaa sitä tarkoitushakuisesti. He määrittelevät toimijuuden yhteisölliseksi ja historialliseksi ilmiöksi, jota ei tule rajata yksilön ominaisuudeksi. Käytännössä toimijuus voi ilmetä esimerkiksi kritiikkinä, ehdotusten tekemisenä tai sitoutumisena muutostekoihin. (Engeström & Virkkunen 2007.)

Bandura (2001) kuvaa toimijuutta henkilökohtaisena toimijuutena, läheisen henkilön toimijuutena ja yhteisöllisenä toimijuutena. Chang ym. (2010) kuvaa jaettavaa toimijuutta, joka perustuu yhteiseen päätöksentekoon ja yhteiseen toimintaan sitoutumiseen. Kuntoutuksen kontekstissa toimijuutta on aikaisemmin kuvattu Siparin (2008), Lindhin (2013) ja Ylilahden (2013) väitöskirjoissa. Sipari (2008) mukaan toimijuus sisältää lapsen ja aikuisen oikeudet, vastuut, velvollisuudet ja tehtävät, jolloin toimijuus hahmottuu vuorovaikutuksellisenä ja tilannekohtaisena ilmiönä. Lindh (2013) kuvaa väitöskirjassaan työelämätoimijuutta, joka kytkeytyy työelämän muutokseen, työn sisällöissä ja organisoinnissa tapahtuneisiin muutoksiin. Ylilahti (2013) tarkastelee toimijuutta suhteessa kuntoutuksen sosiaaliseen maailmaan työikäisten laitoskuntoutuksessa.

Toimijuutta on määritelty laajasti eri tieteenaloissa. Toimijuutta on tutkittu yksilön tai asiakkaan toimijuuden (Uotinen 2008, Norlamo-Saramäki 2009, Rommakkaniemi 2010), omaisten (Koivula 2013) ja työntekijöiden tai työyhteisön toiminnan näkökulmasta (Laine 2010, Laulainen 2010, Masalin 2013).

Tarkastelen tässä luvussa opiskelijoiden palvelutoimijuutta. Tarkastelen sitä, miten palvelutoimijuuden avulla kehitettiin opiskelijoiden työyhteisöjen kuntoutustoimintaa ja sitä, miten työelämälähtöinen oppiminen toteutui. Sen jälkeen kukaan erikseen työelämälähtöisen oppimisen toteumista opiskelijoiden näkökulmasta. Käytän tulosten tarkastelussa teoreettisena viitekehyksenä työelämälähtöisen oppimisen kehityshistoriallista analyysiä ja Guilen & Griffithsin (2001) oppimismalleja.

Tekemäni kuntoutuksen historiallisen analyysin perusteella kuntoutustoiminnassa vallitsee 1) asiantuntijalähtöisyyden ja asiakaslähtöisyyden, 2) erityistietämyksen ja verkostoituvan tietoperustan ja 3) eriytyneen asiantuntijuuden ja kollektiivisen asiantuntijuuden välinen jännite. Tulosten yhteenvedossa pohdin sitä, voidaanko ylemmällä ammattikorkeakoulutuksella vastata kuntoutustoiminnan kehittämisen haasteisiin.

8.1 Palvelutoimijuudella asiakaslähtöisiä kuntoutuspalveluja

Tutkimustulosteni mukaan opiskelijoiden työyhteisöissä oli tarve kehittää asiakaslähtöistä palvelua. Tässä tutkimuksessa konkreettinen ratkaisukeino asiakaslähtöisyyden lisäämiseksi oli asiakaslähtöisen työotteen vahvistaminen. Tutkimuksen tulos ilmentää kuntoutuksen kohteen ja paradigman muutoksen synnyttäneitä tarpeita kuntoutustyössä. Opiskelijoiden asiakaslähtöinen työote toimi kuntoutustoiminnan kehittämisen sääntönä. Engeströmin (2002) mukaan säännöt, jotka voivat tulla sekä organisaation sisältä että ulkopuolelta, ilmentävät toimintaa ohjaavia ohjeita, määräyksiä ja normeja. Kuntoutustoiminnan ohjaavana normina toimii kuntoutuksen paradigma. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen viitekehyksen mukaan asiakaslähtöisyyden kehittäminen kumpuaa muuttuneesta kuntoutustoiminnan kohteesta. Seppänen ym. (2012) puhuvat asiakasymmärryksestä, jonka lähtökohtana on määrittää palvelun tuottamisessa toiminnan kohde kysymyksillä mitä tuotetaan, kenelle ja miksi. Toisaalta asiakasymmärryksen rakentamisessa tarvitaan myös oman toiminnan määrittämistä suhteessa palveluverkoston muihin osapuoliin. Kohdelähtöinen asiakasymmärrys tarkoittaa siis verkostoitumista asiakkaan haasteiden ympärille. (Seppänen ym. 2012.)

Opiskelijat veivät asiakaslähtöistä työotetta kehittämistehtävien tekemisen kautta omien työyhteisöjensä toiminnan kehittämiseen. Kaikissa viidessä työyhteisössä kehitettiin ja vahvistettiin asiakaslähtöistä kuntoutusta, joka näyttäytyi kahdesta toisistaan tukevasta näkökulmasta. Asiakaslähtöisyyden kehittäminen tarkoitti kuntoutuspalvelujen kehittämistä ja asiakkaan osallistamista omaan kuntou-

tusprosessiin. Tarkastelen asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan kehittämistä näistä molemmista näkökulmista.

8.1.1 Kuntoutuspalvelun kehittäminen

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden mielestä kuntoutuspalveluiden kehittämisessä tuli kuulla asiakkaiden ääntä niin palvelun suunnittelussa kuin toteutuksessa. Opiskelijoiden kuvauksissa on piirteitä näkemyksestä palvelun kuluttajajohtoisuudesta (consumer direction). Kuluttajajohtoisuudella tarkoitetaan asiakkaan mahdollisuutta saada tietoa palveluista, tehdä valintoja palveluiden välillä ja osallistua palveluiden ongelmakohtien kehittämiseen. (Kosciulek 1999, 2007, myös Järvikoski & Härkäpää 2011.) Opiskelijoiden käsitykset asiakkaan asiantuntijuudesta vahvistavat Laitilan (2010) tutkimusta, jossa asiakas nähtiin sekä kuluttajana että oman elämänsä asiantuntijana. Asiakkaan osallisuus toteutui osallisuutena omaan hoitoon ja kuntoutukseen, osallisuutena palveluiden kehittämiseen ja osallisuutena palveluiden järjestämiseen. (Laitila 2010.) Tämän tutkimuksen tulos tukee tutkimusta, jossa asiakkaat itse näkivät asiakaslähtöisyyden tarkoittavan myös osallistumista palvelun kehittämiseen (Marshall ym. 2012).

Opiskelijoiden ajatukset saavat tukea kirjallisuudesta, jossa asiantuntijoiden näkemykset korostavat asiakkaan aseman vahvistamista palveluiden kehittämisessä. Toikko (2011) puhuu kokemusasiantuntijoiden käyttämisestä muiden asiantuntijoiden rinnalla, mikä muuttaa perinteistä käsitystä asiantuntijuudesta. Virtanen ym. (2011) toteavat asiakaslähtöisen palvelun keskeiseksi tekijäksi asiakkaan toimimisen työntekijän kanssa yhdenvertaisena toimijana. He puhuvat ”kolmanesta tilasta”, joka tarkoittaa asiakkaan ymmärrystä omasta elämäntilanteestaan ja palvelun tarpeestaan, ammattilaisen ymmärrystä palvelurakenteen kokonaisuudesta sekä molemmin puolin lisääntyvää tietoa ja ymmärrystä toistensa alueista. (Virtanen ym. 2011.)

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden työyhteisöissä hyödynnettiin asiakaspalautetta osana asiakaslähtöistä kuntoutuspalvelua. Tulos tukee aikaisempia tutkimustuloksia, joissa asiakaspalautte nähtiin merkittävänä toiminnan kehittämisen ja laadun parantamisen välineenä (Kujala 2003, Egger de Campo 2007, Oja 2010). Tässä tutkimuksessa työntekijät pitivät asiakaspalautteiden keräämistä oppimisprosessina ja he näkivät tärkeänä kehittää ja monipuolistaa sitä edelleen. Aikaisempienkin tutkimusten mukaan yksilöllisten kokemusten ja tarpeiden esille saaminen edellyttää monipuolisia asiakaspalautemenetelmiä (Robert ym. 2003, Jones

ym. 2009). Opiskelijoiden työyhteisöissä oli tavoitteena asiakaspalautteiden avulla sitouttaa asiakkaita kuntoutusprosessiin ja saada tietoa työyhteisön toiminnan kipupisteistä. Kuntoutustoiminnan kipupisteiksi on tutkimuksissa todettu muun muassa henkilökunnan vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot (Hein ym. 2005, Connor & Wilson 2006, Wagner ym. 2011).

Asiakaslähtöinen palvelu tarkoitti tässä tutkimuksessa työyhteisöjen toimintamallien kehittämistä. Työntekijät korostivat yhtenäisiä, joustavia ja yksilöllisiä työtapoja laadukkaan kuntoutustyön perustana. Lisäksi he näkivät oman roolin selkeytymisen ja itsensä kehittämisen tärkeänä. Nämä tulokset tukevat Vatajan (2012) tutkimusta, jossa työyhteisön kehittämisprosesseissa pyrittiin selkiyttämään toimintaa linjaamalla yhteisiä toimintatapoja. Tulos tukee Sanerman (2009) tutkimusta, jossa tiimityön kehittämisellä luotiin yhteistä arvoperustaa ja toimintamallia sekä Hyrkkään (2002) tutkimusta, jossa yhteisten toimintalinjojen sopiminen oli pohja toiminnan laadulle. Alaranta ym. (2008) kirjoittavat, että kuntoutustoiminnalta vaaditaan luotettavuutta, turvallisuutta ja päämäärätietoisuutta. Tasokkaita kuntoutuspalveluja tuottavassa organisaatiossa tiedetään toiminnan suunta ja perusteet. (Alaranta ym. 2008.) Tässä tutkimuksessa esille tulleet työntekijöiden ajatukset ovat yhteneväisiä näiden asiantuntijoiden kirjoitusten kanssa. Tässä tutkimuksessa työyhteisöissä toimintamallien kehittäminen tapahtui osallistamalla työntekijöitä toiminnan arviointiin. Tällaisessa toiminnassa on sekä kehittävä arvioinnin että osallistavan arvioinnin piirteitä. Rajavaaran (2006) mukaan kehittävässä arvioinnissa painotetaan yhteisöllisyyttä, konsensushakuisuutta ja prosesseissa syntyvän tietämyksen yhteistä hyödyntämistä. Osallistavassa arvioinnissa pyritään oppimisen ja yhteisen näkemyksen saamiseen arvioitavista asioista. Osallistava arviointi on yhdessä eri toimijoiden kanssa kannan ottamista siihen, mitä tulee muuttaa tai kehittää ja mikä on mahdollisesti jo hyvin ja toimivaa. (Kivipelto 2008.)

Tämä tutkimus osoittaa, että opiskelijoiden työyhteisöissä pidettiin tärkeänä ottaa mukaan asiakkaan verkostot ja muut kuntoutusprosessiin osallistuvat tahot, jotta kuntoutuksesta tulisi vaikuttavampaa. Työntekijöiden näkemykset ovat yhteneväisiä Saaren-Seppälän (2004) tutkimuksen kanssa, jossa organisaatorajat ylittävä yhteistoiminta sairaalan, terveyskeskuksen ja lapsipotilaiden vanhempien kanssa paransi muun muassa hoitoon liittyviä hoitokäytäntöjä sekä kehitti kollektiivista ja yhteisöllistä vastuuta. Aikaisemminkin tutkimuksissa on todettu, että kuntoutustyössä on tarvetta kehittää kuntoutusprosessiin osallistuvien tahojen keskinäistä yhteistyötä (Salmelainen ym. 2002, Nikkanen 2006, Hämäläinen & Röberg 2007, Salmelainen 2008, Martin ym. 2009, Laitila 2010, Oertle ym. 2013).

Virtasen ym. (2011) mukaan palvelujärjestelmän kehittäminen asiakaslähtöiseksi edellyttää kokonaisvaltaista eri sektorien ja hallinnonalojen rajat ylittävien palvelukokonaisuuksien kehittämistä. Asiakaslähtöisiä toimintamalleja edistetään tuottamalla tietoa erilaisissa verkostoissa verkostotoimijoiden keskinäisen dialogin avulla (Arnkil ym. 2007, Seikkula & Arnkil 2009).

8.1.2 Asiakkaan osallisuuden lisääminen

Opiskelijoiden työyhteisöissä kehitettiin asiakaslähtöistä työskentelyä lisäämällä asiakkaan osallisuutta. Osallisuus (involvement) on laajempi käsite kuin osallistuminen (participation), mutta kirjallisuudessa ja tutkimuksissa käytetään asiakaslähtöisen toiminnan yhteydessä molempia käsitteitä. Asiakkaan osallisuutta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta – osallisuutena omassa kuntoutusprosessissa sekä osallisuutena yhteiskunnassa ja yhteisöissä (Järvikoski ym. 2009). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden työyhteisöissä asiakkaan osallistaminen kuntoutusprosessissa tarkoitti asiakkaan aktivoitumista oman tilanteen tarkasteluun, tavoitteiden asettamiseen ja itsearviointiin. Osallisuuden lisääminen tarkoitti muutosta asiakkaan roolissa ja asiakkaan voimaantumisen tukemista. Nämä näkemykset kuvastavat ekologisen paradigman mukaisia ajattelu- ja toimintamalleja. Tulos tukee aikaisempia tutkimuksia asiakaslähtöisestä toiminnasta, joiden mukaan asiakaslähtöinen hoito tarkoittaa asiakkaan kokonaisvaltaista ja yksilöllistä huomioimista (Hunt & Ells 2013) ja asiakkaan osallistumista hoitoon ja päätöksentekoon (Hutchings ym. 2011, Witsø ym. 2011). Tähän tutkimukseen osallistuneiden työntekijöiden ajatukset ovat samansuuntaisia tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan asiakkaan yksilöllisyyden huomioiminen (Broer ym. 2011) ja tiedon antaminen lisäävät hänen osallisuutta (Gale ym. 2012, Jeglinsky ym. 2012, Järvikoski ym. 2013) ja sitoutumista (Ferguson ym. 2013). Asiakkaan osallistamisella edistetään hänen motivaatiotaan ja kuntoutuksen tuloksia (May ym. 2006, Pyöriä ym. 2007, Leach ym. 2010, Koukkari 2010, Medin ym. 2010). Lisäksi tässä tutkimuksessa työntekijöiden ajatukset asiakkaan osallisuudesta tukevat asiakkaiden omia ajatuksia ja kokemuksia osallisuudesta. Asiakkaiden mielestä osallisuus on aktiivisuutta ja osallistumista päätöksentekoon (Puumalainen 2011, Nygårdh ym. 2012, Lindberg ym. 2013) sekä mahdollisuutta valintoihin, mutta myös vastuuta omasta kuntoutuksesta (Hammel ym. 2008).

Järvikosken & Karjalaisen (2008) mukaan asiakkaan aktiivinen osallistuminen kuntoutukseen lisää hänen valtaistumisprosessiaan ja luo siten parhaat edelly-

tykset myös sosiaaliseen osallistumiseen. Asiakas voi näin osallistua yhteiseen toimintaan ja kiinnittää itsensä yhteiskunnallisesti ja suhteessa toisiin ihmisiin. Kirjallisuudessa korostetaan, että asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan lähtökohdiana on asiakkaan toimiminen omien asioidensa asiantuntijana. Kuntoutustyöntekijän rooli on tarjota palvelua ja tukea tavoitteiden asettamisessa ja asioiden eteenpäin viemisessä. (Cardol ym. 2002, Cott 2002, Egger de Campo 2007, Leplege ym. 2007, MacLeod & McPherson 2007, Sullivan & Main 2007.) Tässä tutkimuksessa opiskelijat kuvasivat, että kuntoutuksen asiantuntijan tulee olla asiakkaan kumppani. Järvikoski & Härkäpää (2011) puhuvat asiantuntijakeskeisestä ja kuntoutujalähtöisestä toimintatavasta. Asiantuntijakeskeisessä toimintamallissa asiantuntija määrittelee kuntoutujan tilanteen, tavoitteet ja motivaation sekä tekee asioista johtopäätökset. Kuntoutujalähtöisessä toimintamallissa kuntoutuja on tavoitteellinen ja omia elämänprojektejaan suunnitteleva ja toteuttava toimija. Kuntoutuksen asiantuntija on kuntoutujan yhteistyökumppani, joka tarjoaa mahdollisuuksia ja tukea sekä pyrkii osallistamaan kuntoutujaa omaan kuntoutusprosessiin. (Järvikoski & Härkäpää 2011.) Voimaantumisen ja autonomian tukeminen on todettu tärkeäksi hyvien kuntoutuksen tulosten saavuttamiseksi (Frain ym. 2009). Asiakkaan osallistaminen lisää hänen tyytyväisyyttään, turvallisuuden tunnettaan ja luottamustaan selviytymiseen (Clark ym. 2008) ja hänen elämänlaatuaan (Kwok ym. 2011).

Tämä tutkimus osoittaa, että työyhteisöjen jäsenet pitivät kuntoutusprosessin onnistumisen kannalta tärkeänä kuntoutustavoitteiden asettamista ja tavoitteiden arviointia. He aikoivat jatkossa yhä enemmän ottaa asiakkaan aktiivisesti tähän mukaan. Tulos tukee tutkimuksia, joiden mukaan asiakkaan aktiivinen osallistuminen kuntoutusta koskevaan päätöksentekoon ja ongelmanratkaisuun edistää kuntoutustavoitteiden saavuttamista (Pyöriä ym. 2007, Van De Weyer ym. 2010). Tulos on samansuuntainen Laitilan (2010) tutkimuksen kanssa, jossa todetaan asiakaslähtöisen kuntoutuksen tarkoittavan asiakkaan asiantuntijuuden hyväksymistä, huomioimista ja käyttämistä kuntoutusprosessin toteuttamisessa. Tässä tutkimuksessa työyhteisöjen jäsenten ajatukset asiakkaiden osallisuuden lisäämisestä, motivoimisesta ja voimaantumisen tukemisesta tukevat myös aikaisemmissa tutkimuksissa esille tulleita asiakkaiden toivomuksia. Puumalaisen ym. (2009) mukaan asiakkaat toivovat kuntoutussuunnittelulta yksilöllisyyttä ja kokonaisvaltaista oman tilanteen tarkastelua ja kuntoutustyöntekijöiltä laaja-alaista asiantuntemusta. Asiakkaat toivovat myös aikaa ja tilaa tehdä kuntoutukseen liittyviä päätöksiä sekä tukea voimaantumiseen ja itsenäisyyteen (Lester ym. 2006, Van de Ven ym. 2008, Frain ym. 2009). Tulos tukee myös Ristaniemen (2005) tutkimus-

ta, jossa asiakkaiden mielestä asiakaslähtöisyys toteutuu suunnitelmallisella kuntoutuksella ja yksilöllisillä tavoitteilla sekä tavoitteiden arvioinnilla.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kertoivat oppineensa reflektiivistä työtettä. Kuntoutukseen liittyvä teoreettisen tiedon lisääntyminen näkyi työssä teorian ja käytännön vuoropuheluna. Opiskelijoiden näkemykset kuntoutustyön asiakaslähtöisyydestä saivat vahvistusta ekologisen paradigman mukaisesta ajattelumallista. Opiskelijat oppivat käyttämään teoreettista tietoa arjen työn tukena sekä omassa työssään että yhteisessä kehittämisessä. Engeströmin (1999b) mukaan sama väline voi toimia monentasoisena välineenä. Tämä kuvaa toimintajärjestelmän sisäistä logiikkaa, jossa tekijä lähestyy kohdetta eritasoisilla välineillä tulkiten ja arvioiden sitä. Opiskelijoiden teoreettinen tieto toimi mitä-, miksi- ja minne-välineenä. Teoreettinen tieto antoi perusteluita työskentelylle sekä suuntasi kuntoutuksen kehittämistä. Opiskelijoiden kuvauksissa on samansuuntaisia piirteitä myös kriittisen reflektion kanssa, joka johtaa uudistavaan oppimiseen ja työskentelytapojen muutokseen kyseenalaistamalla aikaisempia oletuksia ja käytäntöjä (Mezirov 1995). Tässä tutkimuksessa opiskelijat veivät osaamistaan myös työyhteisön yhteiseksi osaamiseksi. Opiskelijoiden kuvaukset ilmentävät asiantuntijuuden kehittymistä kokonaisvaltaisena prosessina, jossa Tynjälän (2010) mukaan teoria ja käytäntö vuorottelevat, mutta jossa teoreettiset mallit ja käsitteet tarjoavat apuvälineitä reflektioon ja auttavat tekemään työstä analyttisempää.

Tässä tutkimuksessa asiakaslähtöiseen työotteeseen kuului dialoginen lähestymistapa, mikä toimi kuntoutustyötä ohjaavana periaatteellisena välineenä (miksi-väline). Opiskelijoiden oppimat dialogiset työmenetelmät toimivat konkreettisina välineinä (mitä-väline). Tulos tukee Koukkarin (2010) tutkimusta, jonka mukaan dialogin lisääntyminen vuorovaikutuksessa asiakkaan kanssa mahdollistaa asiakkaan valtaistumisen. Dialogisilla työmenetelmillä edistetään kuntoutustavoitteiden asettamista, asiakkaan motivoitumista ja sitoutumista tavoitteiden saavuttamiseen sekä työntekijän ja asiakkaan välistä vuorovaikutusta. (Siegert & Taylor 2004, Wagner & McMahon 2004, Hart & Evans 2006, Holliday ym. 2007, Young ym. 2008, Leach ym. 2010, Lloyd ym. 2010.) Aito dialoginen vuorovaikutussuhde voi tuottaa asiakkaan tilanteeseen sellaisia ratkaisuvaihtoehtoja, joita kumpikaan osapuoli ei yksin ole tullut ajatelleeksi (Bakhtin 1981, Sarja & Janhonen 2009b).

8.2 Palvelutoimijuudella yhteisöllistä ja tutkimuksellista kuntoutustoiminnan kehittämistä

Opiskelijoiden palvelutoimijuus rakentui monitasoisesta kehittämisenäkemyksestä sekä yhteisöllistä ja tutkimuksellisesta kehittämisotteesta, jotka toimivat kuntoutustoiminnan kehittämistä ohjaavina sääntöinä. Opiskelijoiden kehittämisenäkemykset liittyivät kuntoutustoiminnan muutokseen ja sen edellyttämiin kehittämistarpeisiin niin asiakkaan, työyhteisön kuin yhteiskunnan tasolla. Opiskelijat näkivät oman työnsä ja työorganisaationsa osana laajempaa kuntoutuspalvelujärjestelmää, jonka kautta he muodostivat käsityksen oman ammattinsa ja siihen liittyvien tehtävien merkityksestä osana laajempaa yhteiskunnallista kokonaisuutta. Tämän kaltainen näkemys auttaa ymmärtämään syvällisemmin omaa työtä (Guile & Griffith 2001, Billet 2002). Kehittävän työntutkimuksen käsitykseen perustuen opiskelijoiden näkemykset kuntoutustoiminnan muutoksesta olivat kuntoutuskäytäntöjen kehittämisen lähtökohta (Leontjev 1977, Engeström 2002). Toiminnan muutoksen ymmärtäminen on jo osa kehittämistyötä, koska sen näkemyksen pohjalta tehtävä työyhteisön toiminnan arviointi suuntaa kehittämisprosessia (Toikko & Rantanen 2009). Opiskelijoiden yhteisöllinen ja tutkimuksellinen kehittämisote näyttäytyi sekä konkreettisenä, toimintaa perustelevana, kohteen käsittelemiseen ja ymmärtämiseen perustuvana että tulevaisuuden visioita sisältävänä välineenä (Engeström 1999b).

Opiskelijat opiskelivat kehittämiseen liittyvää tietopohjaa ja saivat kokemuksen kautta kehittämisen taidon. Opiskelijoiden kehittämisen kokemuksia voidaan verrata asiantuntijuuden kehittämisessä proseduraalisen tiedon muodostumiseen, joka syntyy kokemuksen kautta (Tynjälä 2006, 2007, 2010). Käytännön kokemus kehittämisprosessin johtamisesta lisäsi opiskelijoiden ymmärrystä kehittämisprosessin etenemisestä: siitä, miten saada muut mukaan kehittämistoimintaan, miten suunnitella ja tiedottaa sekä miten käytännössä edetä. Käytännön kokemus kehittämisestä toi heille myös realistisuutta kehittämiseen. Kokemus kehittämistyössä sekä vertaisopponoinnit ja ryhmätyöt moniammatillisen opiskelijaryhmän kanssa vahvistivat myös viestintä- ja vuorovaikutustaitoja. Tulos viittaa siihen, että opiskelijat oppivat kehittämistyöstä sekä prosessiasiantuntijuutta että ryhmädynamiikkaa (Seppänen-Järvelä 2009). Opiskelijoiden kuvaukset kertovat myös siitä, että he onnistuivat yhdessä vaikeimmista tehtävistä kehittämistyössä, kun he osallistivat muut ihmiset mukaan kehittämiseen (Kirjonen 2008). Opiskelijoiden kokemukset ilmentävät kehittämisen reflektiivistä prosessia, joka sisältää kaksi vuo-

rovaikutteista tasoa: konkreettisen kehittämistoiminnan ja dialogisen logiikan (Toikko ja Rantanen 2009).

8.2.1 Yhteisen tietoperustan rakentaminen

Opiskelijoiden yhteisöllinen ja tutkimuksellinen kuntoutustyön kehittäminen näkyi teoreettisen tiedon ja kehittämisen yhteensovittamisena, ja se perustui yhdessä tekemiseen ja yhteisiin keskusteluihin. Opiskelijoiden mielestä työyhteisöissä tarvittiin vuoropuhelua siitä, mikä on kuntoutuksen muutoksen suunta, mitä pitää yhdessä tehdä ja suunnitella sekä miten ihmiset sitoutetaan kehittämiseen. Opiskelijoiden kehittämisote sisältää piirteitä kehittävästä arvioinnista, jolla saadaan sekä työntekijöiden että asiakkaiden näkökulmat esille (Rajavaaran 2006). Opiskelijoiden yhteisöllinen ja tutkimuksellinen kehittämisote sivuaa myös sosiaalityössä käytettävää termiä tutkiva ja arvioiva työote, joka tarkoittaa työntekijän perustyössä oman työn ja työympäristön aktiivista tutkimista. Tutkivassa työotteessa hyödynnetään oman alan teoreettista tietoa. Arvioiva työote on sekä asiakkaan prosessin arvioimista että sosiaalityön prosessien ja palvelujen kehittämistä. (Heinonen 2007.) Lisäksi opiskelijoiden yhteisöllinen ja tutkimuksellinen kehittämisote sisältää samoja piirteitä, joita Suhosen (2008) tutkimuksessa ammattikorkeakoulun lehtorit toivat esille tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Tutkiva ja kehittävä työote on tärkeä työn ja työelämän jatkuvan ja nopean muuttumisen takia. Yksilöllisestä näkökulmasta tutkivassa ja kehittävässä työotteesta korostuvat itsereflektio, oman toiminnan seuraaminen ja arviointi. Yhteisöllisestä näkökulmasta se on yhteistyötä muiden työntekijöiden kanssa ja yhteistä reflektointia. (Suhonen 2008.)

Opiskelijoiden työyhteisöissä kuntoutustyön kehittäminen liitettiin teoreettiseen tietoon. Opiskelijat kokivat, että laajentunut teoretieto ja asioiden käsitteellistäminen auttoivat heitä tarkastelemaan kuntoutukseen liittyviä asioita eri näkökulmista ja ne syvensivät heidän ammattialakohtaista tietoperustaansa. Tieto selkeytti ajatuksia siitä, mikä kuntoutuksessa oli merkityksellistä. Työyhteisöjen toiminta saa tukea kirjallisuudesta ja tutkimuksista, jossa on tuotu esille, että tutkimus ja näyttöön perustuva tieto on merkityksellistä kuntoutuskäytäntöjen kehittämisessä (Bond & Campbell 2008, Chronister ym. 2008, Pruett ym. 2008, Chen ym. 2013, Kristensen & Hounsgaard 2013). Opiskelijoiden työyhteisöissä asioiden käsitteellistäminen tapahtui yhteisöllisesti. Työyhteisöjen toiminta tukee tutkimusta, jossa näyttöön perustuvan toiminnan kehittämisen todettiin edellyttävän

työntekijöiltä yhteistä pohtimista palvelun toteuttamisesta (Chan ym. 2008). Voidaan olettaa, että teoreettisen ja käsitteellisen tiedon avulla opiskelijoiden työyhteisöissä määriteltiin kuntoutustoiminnan kohde uudelleen ja jäsenettiin kehittämisen näkökulmat (Leontjev 1979). Yhteisten keskustelujen kautta oli mahdollista myös tehdä uusia suunnitelmia ja ideoita ja luoda lähikehityksen vyöhyke (Vygotsky 1978). Moniammatillisessa työskentelyssä on oleellista, että yhteinen kohde muodostetaan asiakaslähtöisyyden pohjalle (Huotari 2008, Sarja ym. 2012b).

Opiskelijoiden ajatukset kehittämisestä työtoiminnan ristiriitoja tarkastelemalla ja hakemalla niihin yhdessä ratkaisuja sisältävät toiminnan teorian oppimisen näkökulman piirteitä (Engeström 2004). Oppiminen ei ollut yksilöllinen kognitiivinen muutos, vaan yhteisöllinen tapahtuma, jossa käytettiin kulttuurisia ja teoreettisia välineitä. Voidaan olettaa, että tällaisessa yhteisöllisissä oppimistilanteissa työntekijät pystyivät syventämään ja pohtimaan vaihtoehtoisia ratkaisutapoja ongelmatilanteisiin (Guile & Griffiths 2001, Janhonen ym. 2006). Työyhteisöjen toiminta sisältää ekspansiivisen oppimisen piirteitä: yhteistä toiminnan tutkimista, analyysiä, suunnittelua ja kokeiluja (Engeström 2004, Engeström & Sannino 2010). Työyhteisöissä toimintatapojen kehittäminen tapahtui yhteisen dialogin avulla. Tulos on samansuuntainen Ahosen (2008) tutkimuksessa esille tulleen oppimismallin kanssa, jossa oppiminen muuntui vaiheittain: ensin ennalta määrittäystä oppimisesta uutta kohdetta konstruoivaksi, etsiväksi oppimiseksi ja sitten uudelleen määritettyä kohdetta vastaavien oppimiskäytäntöjen luomiseksi. Oppimiskäytäntöjen vaiheittainen kehittäminen tapahtui työyhteisön jäsenten toimijuuden ekspansiivisen muuntumisen kautta. (Ahonen 2008.)

Opiskelijoiden työyhteisöjen jäsenet olivat kehittämistehtävässä aktiivisesti mukana erilaisissa interventioissa, joissa käsiteltiin yhdessä arkipäivän ongelmia. Opiskelijoiden tavoitteena oli saada työntekijöiden hiljainen tieto näkyväksi, yhteiseen keskusteluun ja tarkasteluun. Opiskelijoiden ajatukset sivuavat Hakkaraisen ym. (1999) tutkivan oppimisen käsitettä, jonka perustana on ongelmakeskeisyys ja yhteisöllinen tiedonrakentaminen. Tutkiva oppiminen on tavoitteellista toimintaa, jossa oppimisyhteisö pyrkii käsitteellistämisen avulla ymmärtämään ja selittämään tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä jakamalla asiantuntijuutta oppimisyhteisön jäsenten kesken. Tutkivassa oppimisessa oppijan aikaisemmillä kokemuksilla ja tiedoilla on tärkeä merkitys. Uusi tieto rakennetaan ratkaisemalla ongelmia sekä luomalla ja arvioimalla omia teorioita ja selityksiä. (Hakkarainen ym. 1999.) Voidaan olettaa, että opiskelijoiden työyhteisöjen tuottama hiljainen kollektiivinen tieto loi pohjan sekä yksilön tiedonmuodostukselle että kollektiiviselle tiedonmuodostukselle (Parviainen 2006). Tämän tutkimuksen tulos tukee

myös Sarjan ym. (2012) työelämän kehittämiseen liittyvää tutkimusta, jonka mukaan yhteisöllinen kehittäminen edellyttää rajojen ylittämistä sekä yhteistä dialogia ristiriidoista, mahdollisuuksista ja erilaisista ratkaisuvaihtoehdoista.

Opiskelijoiden työyhteisöissä rakennettiin toiminnan perustaksi yhteistä viitekehystä arvioimalla toimintaa, yhdenmukaistamalla käytäntöjä ja kehittämällä työmenetelmiä. Viitekehys rakentui asiakaslähtöisyyden periaatteelle. Työyhteisöjen ideologiseksi välineeksi tuli asiakaslähtöistä kuntoutustyötä ohjaava ekologinen paradigma (Vygotsky 1978, Engeström 1999b). Yhteinen viitekehys vahvisti jo aikaisemminkin asiakaslähtöistä toimintaa yhä enemmän asiakasta osallistavaksi. Työntekijät jakoivat keskenään näkemyksiään ja ideoita, ratkaisivat yhdessä ongelmia ja saivat toisiltaan palautetta. Virkkusen ja Pihlajan (2003) mukaan yhteisen dialogin kautta löytyvät oppimista eteenpäin vievät teot. Yhdessä rakennetun toiminnan viitekehysten kautta tapahtuu myös kehittävää siirtovaikutusta (Tuomi-Gröhn 2001, Konkola 2003). Vatajan (2012) tutkimuksen mukaan työyhteisölähtöisellä kehittämisellä voidaan sekä tuottaa että hallita työkäytäntöjen muutosta linjaamalla toimintatapoja ja ottamalla käyttöön työtä helpottavia välineitä. Itsearvioinnin toteutuminen kehittämistyössä edellyttää työyhteisöltä riittävän yhteistä, jaettavaa ymmärrystä perustehtävästä sekä kehittämisen kohteiden tunnistamista. (Vataja 2012.)

Yhteisen viitekehysten rakentamista ja moniammatillisen työskentelyn kehittämistä sekä asiakaslähtöisen työskentelyn kehittämisen seurauksena tapahtuneita toimintatapojen muutoksia työyhteisöissä voi luonnehtia prosessi-innovaatioiksi (Engeström 2002). Yhdessä työyhteisössä uudistettiin vallitseva kuntoutusmalli, joten voidaan puhua jopa järjestelmäinen innovaatiosta. Muutokset ovat merkittäviä asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan näkökulmasta. Tällainen yhteisöllinen kehittäminen kehittää horisontaalista asiantuntijuutta, joka tarkoittaa verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia (Lambert 2003, 8).

8.2.2 Moniammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden työyhteisöissä kehitettiin moniammatillista työskentelyä. Työntekijät korostivat siinä oman roolin selkeyttämistä ja omien työtapojen kehittämistä. Tutkimustulos tukee aikaisempaa tutkimusta, jonka mukaan moniammatillisessa työssä on tärkeää tietää muiden ryhmän jäsenten rooli (McDonald ym. 2010, Germundsson & Danermark 2011). Tulos tukee myös tut-

kimuksia, joiden mukaan moniammatillinen työskentely selventää eri ammattilaisten roolia ja yhteistä tavoitetta (Derbyshire & Machin 2011, Lait ym. 2011, Sommerfeldt ym. 2011, Layzell 2012) ja lisää työryhmän resurssien tarkoituksenmukaista kohdentumista (Vähäkangas 2010). Moniammatillisessa työskenteilyssä on tärkeä tietää työntekijöiden vastuut, yhteiset tavoitteet ja oma rooli palveluprosessissa, koska asiakas kokee saamansa palvelun yhtenä kokonaisuutena (Outinen ym. 1994). Tässä tutkimuksessa tuli esille moniammatillisen yhteistyön kehittämisen tarve, mikä tukee aikaisempien tutkimusten tuloksia (Veijola 2004, Sipari 2008, Salmelainen 2008). Tähän tutkimukseen osallistuneiden työntekijöiden näkemykset myös moniammatillisen yhteistyön positiivisista vaikutuksista tukevat aikaisempia tutkimustuloksia (Peltomaa 2005, Mäntynen 2007, Wallin 2007, Portillo & Cowley 2011).

Moniammatillisen työskentelyn kehittäminen opiskelijan työyhteisössä lisäsi vuorovaikutuksellista yhteistyötä, jonka Isoherranen (2008) määrittelee uudelleen yhteistyön merkityksen oivaltamiseksi ja toimimiseksi niin, että tiedon koostaminen ja prosessointi onnistuu. Vuorovaikutuksellisessa yhteistyössä pyritään tunnistamaan vallitseva vuorovaikutuskulttuuri sekä saattamaan tietoisesti yhteen toimijoiden tiedot ja erilaiset näkökulmat. (Isoherranen 2008.) Tutkimuksessani moniammatillisen työryhmän jäsenet miettivät yhdessä, mitä itse kukin voi tuoda yhteiseen toimintaan. Tällaisessa toimintatavassa näyttäytyy kuntoutuksen asiakastyön perimmäinen tarkoitus, joka on erilaisten asiantuntijuuksien, näkökulmien ja voimavarojen luova yhdistäminen yksilöllisissä kuntoutustapahtumissa (Järvikoski & Karjalainen 2008, 88). Opiskelijan työyhteisössä moniammatillinen työskentely edisti yhteisten tavoitteiden asettamista ja tiedon jakamista sekä vahvisti moniammatillisen yhteistyön merkitystä. Tulos tukee Pärnän (2012) tutkimuksen tulosta, jonka mukaan moniammatillisen yhteistyön käynnistyminen edellyttää yhteistyön tarpeen tunnistamista ja siitä viriävää yhteistyötahtoa sekä toiminnan tavoitteellisuutta. Tulos on samansuuntainen myös Kosken (2007) tutkimuksen kanssa, jossa jaetut merkitykset yhteisestä työstä rakensivat työryhmän yhteistä ymmärrystä.

8.2.3 Yhteinen kehittäminen työhyvinvoinnin lisääjänä

Tässä tutkimuksessa työntekijät kuvasivat, että heidän työhyvinvointinsa lisääntyi yhteisen kehittämisprosessin myötä. Toiminnan teoriassa ja kehittävässä työntutkimuksessa työhyvinvointia tarkastellaan kohdehyvinvoinnin näkökulmasta, jonka mukaan työntekijän työhyvinvointi syntyy toiminnassa yhteisen kohteen paris-

sa. Kuntoutustoiminnan muuttuessa on tärkeää työn sujuminen ja työntekijöiden kokemus työssä onnistumisesta, mitä lisäävät toiminnan muutoksen analyysi ja yhteinen kehittäminen (Korhonen & Mäkitalo 2001, Mäkitalo 2008a, Launis ym. 2009). Kohdehyvinvointi kuvaa työtoiminnassa onnistumisen kokemuksesta seuraavaa pitkäkestoisempaa hyvinvoinnin tunnetta (Mäkitalo 2005, Gerlander & Launis 2007). Tähän pohjautuen opiskelijoiden työyhteisöjen työntekijöiden työhyvinvoinnin lisääntyminen oli seurausta työstä, joka kehittämisen myötä oli tullut aikaisempaa mielekkäämmäksi.

Tässä tutkimuksessa työntekijät korostivat osallisuuden kokemusta muutosprosessissa. Yhteisen kehittämisen kautta työntekijöillä oli mahdollisuus vaikuttaa työn sisältöön ja toteuttamiseen, mikä lisäsi heidän työhyvinvointiaan (Karasek & Theorell 1990). Tulos tukee Loppelan (2004) tutkimusta, jossa työyhteisön kehittämisen ja työkyvyn ylläpitämisen keskeisiksi elementeiksi nousivat työntekijöiden vaikutusmahdollisuudet omaan työhön, vastuun saaminen ja uuden oppiminen. Tässä tutkimuksessa työntekijöiden osallisuus kehittämisessä lisäsi työntekijöiden ymmärrystä omassa organisaatiossa ja kuntoutuksessa tapahtuviin muutoksiin ja selvensi kuntoutuksessa olevia merkityksellisiä asioita. Tulos tukee myös Jääskeläisen (2013) tutkimusta, jonka mukaan työyhteisöä osallistavat kehittämismenetelmät edistävät työhyvinvointia. Alasoinin (2011) mukaan entistä tärkeämmäksi työelämän laadun ja työhyvinvoinnin kannalta on tullut se, missä määrin ihmiset kykenevät osallistumaan mielekkääksi kokemallaan tavalla muutosprosesseihin. Seppäsen ym. (2012) mukaan pitkäaikaisen työhyvinvoinnin rakentaminen edellyttää välineitä, joiden avulla samanaikaisesti tuotetaan ymmärrystä käynnissä olevasta työn muutoksesta ja jäsenetään työntekijöiden työn tarkoitusta ja työn mielekkyyttä. Tässä tutkimuksessa työntekijöiden kehittämisen välineitä olivat opiskelijan kautta tullut uusi tieto kuntoutustoiminnan teoriasta ja yhteisesti rakennettu viitekehys.

Opiskelijoiden työyhteisöissä yhteinen asioiden jakaminen vähensi työnohjausten tarvetta. Asioiden pohtiminen auttoi ongelmallisten tilanteiden käsittelyä ja auttoi jaksamaan. Tulos tukee aikaisempia tutkimustuloksia dialogin ja yhteisöllisyyden merkityksestä työhyvinvoinnin lisääjänä. Marjalan (2009) tutkimuksessa työtovereiden kanssa käyty avoin dialogi ja yhteisöllisyys tukivat kokonaisvaltaista työhyvinvointia antamalla sosiaalista tukea sekä työ- että yksityiselämän puolelle. Dialogin on todettu edistävän myös ammatillista kehittymistä (Andersson & Andersson 2008, Hoekstra 2009a, Hoekstra 2009b). Myös Utraisen (2009) tutkimuksessa sosiaalisuus ja sosiaalisten suhteiden merkitys oli tärkeä työhyvin-

voinnin kannalta. Tiedon ja ajatusten jakaminen työstä ja yhteinen pohtiminen koettiin tärkeäksi. Koivumäen (2008) tutkimuksessa yhteisöllisyys oli yhteydessä niin sanottuun työn imuun.

Tässä tutkimuksessa työntekijät toivat työhyvinvointia lisäävänä asiana esille oman ammatillisen kehittymisen. Tulos tukee aikaisempia tutkimustuloksia, joissa on todettu työssä kehittymisen vaikuttavan positiivisesti työssä jaksamiseen (Nakari 2003, Hallin & Danielson 2008). Oppimisen ja kehittymisen on todettu vaikuttavan myös työntekijöiden asenteisiin, tehokkuuteen, joustavuuteen ja työhön sitoutumiseen (Johnson ym. 2011) ja lisäävän henkilökunnan itsetuntoa (Korkalainen 2009). Työhön sitoutumisen on todettu edelleen edistävän asiakaslähtöistä toimintaa (Abdelhadi & Drach-Zahavy 2011).

Opiskelijoiden työyhteisöissä työntekijät kokivat, että yhteinen kehittäminen kohotti heidän ammatti-identiteettiään. Tulos on yhteneväinen Kosken (2007) tutkimuksen kanssa, jossa työryhmä rakensi omaa identiteettiään yhteisöllisessä dialogissa moniäänisellä vuorovaikutuksella. Tuloksella on yhteneväisyyttä myös Vähäsantasen ja Eteläpellon (2009) tutkimukseen, jossa osa opettajista koki, että työelämän muutos antaa mahdollisuuden kehittää itseä ja vahvistaa omaa ammatti-identiteettiä. Eteläpellon (2007) määritelmään pohjautuen opiskelijoiden ammatti-identiteetin tarkoitti heidän ammattialansa yhteiskunnallista, sosiaalista ja kulttuurista käytäntöä sekä heidän omia käsityksiä työstä tulevaisuudessa, siihen liittyvistä arvoista ja eettisistä näkökohdista.

8.3 Työelämälähtöisen oppimisen toteutuminen opiskelijoiden näkökulmasta

Käsittelen tässä luvussa työelämälähtöisen oppimisen toteutumista kuntoutuksen koulutusohjelmassa opiskelijoiden näkökulmasta. Käsittelen opiskelijoiden työelämälähtöistä oppimista pohtimalla heidän tavoitteitaan, oppimista edistäviä välineitä, oppimiseen liittyvää yhteisöä sekä oppimista määritteleviä sääntöjä ja työnjakoa suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen.

Opiskelijoiden oppimisen tavoitteet

Opiskelijat asettivat sekä itsensä että työyhteisön kuntoutustyön kehittämislle tavoitteita, jotka heijastivat muuttuvan työelämän ja kuntoutustyön asettamia tarpeita. Itsensä kehittämisen opiskelijat liittivät siihen, että koulutus parantaisi mahdollisuuksia jatkokoulutukseen, työnsaantiin ja palkkakehitykseen. Samankaltaisia

näkemyksiä on todettu muissakin tutkimuksissa (Kaljonen 2004, Lohiniva 2005, Malava & Okkonen 2005, Okkonen 2005, Ojala & Ahola 2008b). Opiskelijoiden tavoitteita voi verrata myös Vanhasen (2000) tutkimuksessa esille tulleisiin vaihtoehtoisin syihin hakeutua terveystalalle. Osalle opiskelijoista asiantuntijuuden lisääminen mahdollisti uralla etenemisen tai koulutuksen hankkiminen oli väline elämän muiden tavoitteiden saavuttamiseen, kun taas osalle opiskelijoista koulutus merkitsi henkilökohtaista kehittymistä. (Vanhanen 2000.) Tässä tutkimuksessa opiskelu lisäsi opiskelijoiden mielestä myös työmotivaatiota, työtyytyväisyyttä ja toi vaihtelua työelämään. Yksi opiskelija kuvasi opiskelun olevan hänelle ”johtotähti” ja aikaisempien opintojen ruokkivan hänen tiedonjanoaan. Opiskelijoiden kuvauksista ilmenee, että muuttunut työn kohde ei tuottanut kaikille onnistuneesta työstä syntyvää kohdehyvinvointia. Työn muutokset vaikuttavat työssä jaksamiseen ja työn mielekkyyden kokemuksiin (Mäkitalo 2005).

Opiskelijat ajatukset ammatillisen kehittymisen näkökulmasta oli laajentaa ja syventää omaa osaamistaan muuttuvassa kuntoutustyössä. He halusivat saada työkaluja työyhteisön toiminnan kehittämiseen, joka tapahtuisi yhdessä muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Opiskelijoiden oppimistavoitteissa on piirteitä ekspansiivisesta oppimisesta (Engeström 2004). Opiskelijat halusivat laajentaa näkökulmaansa kuntoutukseen, yhdistää työssään teoriaa ja käytäntöä sekä kehittää työyhteisön käytäntöjä. Opiskelijoiden näkemyksissä on piirteitä myös uudeltaisesta horisontaalisesta asiantuntijuudesta. Horisontaalisen asiantuntijuuden katsotaan kehittyvän yhteisessä työtoiminnassa rajoja ylittämällä ja erilaisissa toimintaympäristöissä työskentelemällä (Engeström 2006). Opiskelijoiden tavoitteissa on yhteneväisyyttä Ahosen (2008) tutkimuksessa esille tuotuun tapaan ymmärtää työhön kytkeytyvä oppiminen ja toimijuus. Ahosen tutkimuksessa oppiminen tapahtui vaiheittain työyhteisön jäsenten toimijuuden ekspansiivisen muuntumisen kautta. (Ahonen 2008.) Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden ajatukset myötäilevät aikaisempia työssä oppimiseen liittyviä tutkimustuloksia, joissa oppimisen ja ammatillisen kehittymisen piirteiksi on kuvattu jatkuva tietämyksen rakentaminen, uuden opettelu ja ammatillisen tietämyksen reflektiivinen arviointi (Collin 2005, Tikkamäki 2006).

Opiskelijat halusivat päivittää tietoja ja taitoja ja kehittyä omassa työssään yhdistämällä oman tietämyksensä kuntoutuksen alan teoreettiseen tietoperustaan. Opiskelijoiden tavoitteet ammatillisesta kehittymisestä muistuttavat Isopahkala-Bouretin (2005) tutkimusta, jonka mukaan asiantuntijuus edellyttää asiakokonaisuuksien, asioiden välisten yhteyksien ja tiedon soveltamisen mahdollisuuksien

ymmärtämistä, mitä asiantuntija varmistaa tietojen ja taitojen päivittämisellä ja kouluttautumisella. Asiantuntijuus nähdään tällöin toimintatapana, ei pysyvien asiasisältöjen hallintana. (Isopahkala-Bouret 2005.) Opiskelijoiden näkemyksellä on yhteneväisyyttä kulttuurihistoriallisen tietokäsityksen kanssa, jonka mukaan ilmiöiden ja muutosten ymmärtämisessä tarvitaan teoreettista tietoa käytäntöjen ja ongelmien selittämiseen sekä kehittämisen vaihtoehtojen hahmottamiseen (Vygotsky 1978, Engeström 2002). Kuntoutustyön kehittämisen näkökulmasta on oleellista, että opiskelijat pystyvät yhdistämään kokemukseen perustuvan hiljaisen tiedon koulutuksessa opiskelemaansa tutkimukseen perustuvaan teoreettiseen tietoon.

Opiskelijoiden tavoitteet kuntoutustyön kehittämisessä pohjautuivat kehittämistarpeiden tunnistamiseen ja omien näkemysten vahvistamiseen. Opiskelijoilla oli herännyt ristiriita käytännön työn toimintatapojen ja kuntoutustyölle asetettavien yhteiskunnallisten vaateiden välillä, mikä viittaa kehittävän työntutkimuksen mukaisesti työyhteisöjen toiminnan tarvetilaan (Engeström 2004). Opiskelijat olivat lähteneet hakemaan työkäytäntöjen kehittämiseen välineitä. Heidän mielestään kehittäminen lähti arjen toimintojen ja käytännön työssä esiintyvien ongelmien tarkastelusta. Osa opiskelijoista kertoi työyhteisöissä olevan vanhoja muotoutuneita käytäntöjä, joilla ei voitu vastata moninaisen kuntoutustyön haasteisiin. Opiskelijoiden ajatuksilla on yhteneväisyyttä kulttuurihistoriallisen oppimisteorian periaatteiden kanssa (Engeström 2001). Kuntoutustoiminta oli opiskelijoiden mielestä pirstaleista ja asiantuntijakeskeistä. Nämä kokemukset kuvannevat suomalaisen sektoroituneen kuntoutusjärjestelmän toimintaa (Miettinen 2011, Pulkki 2012). Opiskelijoiden kuvaukset asiakkaan osallistamisen ja moniammatillisen yhteistyön kehittämisen tarpeesta tukevat aikaisempia tutkimustuloksia (Kokko 2003, Veijola 2004, Sipari 2008, Martin ym. 2009). Opiskelijoiden kuvauksissa ilmenneet kehittämistarpeet ovat olleet suomalaisen kuntoutusjärjestelmän haasteina useita vuosikymmeniä (Kuntoutusselonteko 1998, 2003). Opiskelijoiden kuvaukset viittaavat myös moninaisen vuorovaikutuksellisen työn haasteisiin, jotka Sarjan (2011) mukaan edellyttävät uudenlaisia käsitteellisiä välineitä sekä vaihtoehtoisia toiminta- ja ajattelumalleja.

Opiskelijoiden yksilölliset tavoitteet ammatillisesta kehitymisestä, urakehityksestä, statuksen nostamisesta, palkkakehityksestä, työhyvinvoinnin lisäämisestä ja työelämävaihtelusta viittaavat itseohjautuvan opiskelijan piirteisiin. Samoin opiskelijoiden aktiivinen rooli kirjallisten tehtävien ja kehittämistehtävän toteuttamisessa sekä itsenäisten ja tiettyyn aikaan sitomattomien opiskelumenetelmien sopivuus opiskelujen eteenpäin viemisessä viittaavat opiskelijoiden itseohjautu-

vuuteen. Itseohjautuva opiskelija on tietoinen vahvuuksistaan ja rajoituksistaan, ja hänellä on henkilökohtaisia tavoitteita ja strategioita oppimiselleen. Hän käyttää aikansa tehokkaasti ja arvioi omaa opiskeluaan. (Zimmerman 2002, Schunk 2009.) Itseohjautuva opiskelija voi toimia kuitenkin sekä omien että ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi (Shi ym. 2013), mikä tuli hyvin esille tässä tutkimuksessa.

Oppimista edistävät välineet

Opiskelijoiden oppimista edistäviksi välineiksi voidaan nimetä ammattitaito, pedagogiset menetelmät ja siviilielämän toimivuus. Ammattitaidossa oli tärkeä aikaisempi työkokemus asioiden reflektoinnin ja oppimisen kannalta. Myös Lähteenmäki (2006) on todennut, että opiskelijan oppimisprosessia edistävät aikaisemmat kokemukset ja niiden tuottamat oppimistarpeet, joita hän voi toteuttaa koulutuksessa. Guilen & Griffithsin (2001) mukaan kokemuksellisen tiedon käyttö on oppimisen resituaatiota. Opiskelija voi soveltaa aikaisemmin opittua tietoa joko uudessa tilanteessa, kehittää sitä edelleen tai muuttaa sen radikaalisti toiseksi. (Guile & Griffiths 2001, Tynjälä 2007.) Opiskelijoiden ajatukset työkokemuksen merkityksestä tukevat aikaisempia tutkimustuloksia, joissa työkokemus on todettu merkitykselliseksi työssä olevien työntekijöiden ammatillisen osaamisen kehittäjänä, sillä se toimii teoreettisten tietojen ja käytännön työn yhdistäjänä (Collin 2005, Hoppo 2006, Paloniemi 2006).

Opiskelijat kertoivat, että opiskelumenetelmistä kirjalliset tehtävät ja oma kehittämistehtävä olivat sitouttaneet heidän työyhteisöä kollektiiviseen tiedonmuodostukseen. Asiantuntijoiden mukaan oppimisen kannalta on tärkeää, että opiskeltava asia liitetään aitoon työkontekstiin (Hakkarainen & Janhonen 1997, Guile & Griffiths 2001). Opiskelijoiden oppimisen kontekstina oli työyhteisön toiminta. Billettin (2004) mukaan työyhteisö tarjoaa sekä opiskelijalle että työntekijöille rakenteellisen ja toiminnallisen oppimisympäristön. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden asiantuntijuus kehittyi tiedon luomisella, jossa yhdistyi tiedon hankinta ja osallistuminen työyhteisön toimintaan. Tiedonluomisen näkökulmasta taustalla on ”trialoginen” näkökulma oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittymiseen. Asiantuntijuus kehittyy yksilön, yhteisön ja toiminnan välisessä vuorovaikutuksessa. (Paavola & Hakkarainen 2005, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen 2007, Paavola & Hakkarainen 2008.) Jotta asioiden jakaminen ja organisaation oppiminen on mahdollista, se edellyttää avointa dialogia työntekijöiden kesken (Bakhtin 1981, Boreham & Morgan 2004).

Opiskelijoiden kuvauksissa on yhteneväisyyttä sosiokulttuurisen oppimisteorian oppimisenäkemyksen kanssa, jonka mukaan oppiminen tapahtuu kulttuurisesti, historiallisesti ja sosiaalisesti välittyneenä (Resnick 1987, Lave & Wenger 1991, Engeström 2001, Billet 2002, Eraut 2004). Opiskelijoiden kuvaukset viittaavat myös siihen, että kirjalliset tehtävät toimivat välittävinä välineinä asiantuntijuuden itsesäätelyn osa-alueen kehittämisessä. Tynjälän (2007) mukaan kirjallisten tehtävien avulla voi käsitteellistää käytännön kokemuksia ja eksplikoida hiljaista tietoa. Erilaiset kirjalliset tehtävät voivat motivoida opiskelijaa sitoutumaan yhä monimutkaisempiin toimintoihin ja stimuloida innovaatioon ja uuden luomiseen (Griffiths & Guile 2003). Opiskelijoiden kuvauksissa tulee esille konnektiivisen oppimismallin piirteitä: siirtyminen ympäristöstä toiseen, rajanylitykset työyhteisössä ja moniammatillisessa opiskelijaryhmässä, asioiden käsitteellistäminen, reflektointi, opiskelijan aktiivisuus ja työyhteisön käytäntöjen kehittäminen. (Guile & Griffiths 2001).

Opiskelijat nostivat esille opettajien korkeatasoisen asiantuntijuuden sekä kuntoutuksessa että kehittämisessä. Opiskelijoiden kuvaukset tukevat ammattikorkeakoulun opettajan työhön liittyvän osaamisen vaateita. Aikaisempien tutkimustulosten mukaan opettajalta edellytetään sekä oman substanssin osaamista (Auvinen 2004, Käyhkö 2007, Rautajoki 2010) että alan muutoksen ymmärtämistä (Sonninen 2006, Suhonen 2008). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kuvaukset vahvistavat ammattikorkeakouluopettajan osaamisen merkitystä. Opettajan asiantuntijuutta tarvitaan työelämäyhteistyössä työyhteisöjen toiminnan kehittämisessä, koska uuden tiedon luominen tapahtuu yhteisissä keskusteluissa ja neuvotteluissa jokaisen osapuolen horisontaalisen asiantuntijuuden avulla (Konkola 2000, Tuomi-Gröhn & Engeström 2003).

Oppimiseen liittyvä yhteisö

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden yhteisö muodostui moniammatillisesta opiskelijaryhmästä, omasta työyhteisöstä ja ammattikorkeakoulun opettajista. Opiskelijat kokivat opiskelun moniammatillisessa opiskelijaryhmässä erittäin merkitykselliseksi (ks. myös Halme ym. 2005). Tässä tutkimuksessa opiskelijaryhmän yhteinen työskentely laajensi opiskelijoiden omaa kuntoutusnäkemystä. Ryhmä toimi myös vertaisryhmänä ja mahdollisti moniammatillisen yhteistyön opettelemisen. Opiskelijoiden mielestä yhteinen keskustelu kehitti kollektiivista tiedonmuodostusta. Parviaisen (2006) mukaan kollektiivinen tiedonmuodostus vaatii ryhmän jäseniltä yhteistä taustaa. Hiljaisen tiedon käyttö yhteisessä keskustelussa mahdol-

listaa ryhmän kollektiivisen tiedonmuodostuksen lisäksi myös yksittäisen ryhmän jäsenen itsereflektion omasta osaamisestaan ja osuudestaan yhteisessä tiedonmuodostuksessa. (Parviainen 2006.) Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden yhteinen tausta kytkeytyi kuntoutustyöhön, minkä pohjalta he pystyvät keskustelemaan ja jakamaan näkemyksiään ja kokemuksiaan kuntoutustyöstä.

Tässä tutkimuksessa esille tulevat opiskelijoiden näkemykset ryhmän yhteisestä työskentelystä ja laajemman kuntoutusnäkemysmuodostumisesta tukevat Karlssonin ym. (2008) tutkimusta, jonka mukaan keskustelut moniammatillisessa ryhmässä syventävät näkemystä sekä omasta että muiden ryhmän jäsenten ammatillisesta osaamisesta ja tuovat uusia ideoita työnhallintaan. Opiskelijoiden kuvaama tiedonmuodostus on yhteneväinen myös Tilleman & Orland-Barakin (2006) tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan tiedonrakentaminen tutussa ryhmässä on parempaa kuin satunnaisesti kootussa ryhmässä. Tutkimukseni vahvistaa käsitystä, jonka mukaan opiskelu ryhmässä kehittää ongelmanratkaisutaitoa (Kirscher ym. 2011). Opiskelijoiden kuvauksilla on yhteneväisyyttä Hakkaraisen ym. (2005) tutkivaan oppimiseen, jonka katsotaan tukevan samanaikaisesti sekä yksilöllistä kasvua että yhteistä tiedon rakentamista. Tutkivassa oppimisessa yksilö rakentaa kriittistä ajatteluaan ja ongelmanratkaisukykyään vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä muiden ihmisten kanssa. (Hakkarainen ym. 2005.) Opiskelijoiden oppimisessa on piirteitä myös dialogisesta oppimisesta, jossa osapuolet vaihtavat kokemuseräisiä ja teoreettisia näkemyksiä yhteisesti havaituista ongelmista ja hakevat niihin uutta ratkaisua tai näkökulmaa (Sarja & Janhonen 2009b). Keskustelut ja asioiden jakaminen eri verkostoissa yhdistivät opiskelijaryhmän erilaiset asiantuntijatiedot ja -taidot, missä uusien ajatusten ja ymmärryksen kehittymistä edesauttoi muiden antama palaute. Asiantuntijuuden jakaminen sosiaalisissa verkostoissa tuottaa korkeatasoisia suorituksia, jotka eivät välttämättä ole mahdollisia yksittäiselle työntekijälle (Hakkarainen ym. 2005, Seikkula & Arnkil 2009). Voidaan olettaa, että moniammatillisessa ryhmässä tapahtui vertikaalista oppimista eri osapuolten omalla erikoisalalla, mutta myös horisontaalista oppimista oman oppimisen suhteuttamisessa muiden osaamiseen (Hakkarainen 2008). Tässä tutkimuksessa moniammatillinen opiskelijaryhmän voi katsoa edustaneen eri organisaatioiden verkostoitumista, joka mahdollistaa oman osaamisen täydentämisen muiden opiskelijoiden osaamisella ja tuottaa yhdessä muiden kanssa uutta tietoa (Tynjälä ym. 2007).

Järvenojan (2010) tutkimuksen mukaan ryhmässä opiskelu edistää myös yksilön motivaatiota ja tavoitteita, joten voidaan olettaa, että moniammatillinen opis-

kelijaryhmä edesauttoi opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamista. Opiskelijoiden positiivisen riippuvuuden voi myös olettaa edesauttaneen heidän yhteisöllistä oppimistaan (Repo 2010). Tässä tutkimuksessa havaitut moniammatillisen ryhmän positiiviset vaikutukset oppimiseen tukevat useita aikaisempia tutkimustuloksia, joissa ryhmässä opiskelu ja keskustelut toisten opiskelutovereiden kanssa on todettu tehokkaaksi oppimismuodoksi (Polo 2004, Moule 2006, Haigh 2007, Callaghan ym. 2009, Kench ym. 2009, Finn ym. 2010, Muukkonen-van der Meer 2011, Yang ym. 2012).

Tässä tutkimuksessa opiskelijat jakoivat näkemyksiään koululla ryhmässä, mutta myös muuna aikana verkkoalustalla. Samoin Kärnän (2011) tutkimuksessa havaittiin, että keskustelut verkko-alustalla tuottavat luontevia sosiaalisia tilanteita, joissa on mahdollista pohtia toisten opiskelijoiden kanssa alaan liittyviä teorioita ja niiden merkityksiä. Voidaan myös olettaa, että verkko-opiskelu antoi ryhtiä ja rytmiä opiskelijoiden opiskelulle ja vahvisti heidän ryhmäytymistään (Jäminki 2008).

Oppimista määrittelevät säännöt ja työnjako

Työelämälähtöisen oppimisen sääntöinä olivat tässä tutkimuksessa koulutuksen viralliset säännöt sekä ammattikorkeakoulun ja opiskelijoiden työyhteisöjen välisiä yhteistyötä ohjaavat toimintaperiaatteet. Opiskelun peruslähtökohtana olleet viralliset säännöt työelämälähtöisyydestä määrittelivät koulutuksen käytännön järjestelyitä (Valtioneuvoston asetus 2005/423). Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyötä ohjaavien toimintatapojen voidaan olettaa muotoutuneen molemmissa toimintajärjestelmissä kulttuurisesti ja historiallisesti (Engeström 2002). Opiskelijat toivat esille kehittämistehtävän keskeisen roolin opiskelussa, mikä on tullut esille aikaisemminkin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon osalta (Ojala & Ahola 2008).

Kehittämistehtävästä tuli työpaikan ja koulun rajakohde, joka muuttui yhteiseksi välineeksi. Opiskelija toimi koulun ja oman työpaikan välillä välittäjänä eli rajanylittäjänä (ks. Tuomi-Gröhn 2001.) Hänellä oli iso vastuu kehittämistehtävän käynnistämisessä ja toteuttamisessa. Opiskelijoiden kuvausten perusteella opiskelijan työpaikan ja koulun yhteistoimintaa voi verrata rajakohtaamiseen, joka ei vaadi yhteisen kohteen muodostamista (Wenger 1998, Tuomi-Gröhn 2001). Kehittävään siirtovaikutukseen liittyvälle rajavyöhyketoiminnalle taas on tunnusomaista, että siinä muodostuu opiskelijan, opettajan ja työpaikan edustajien muodostama yhteistoiminnallinen ryhmä, jossa kaikki yhdessä hakevat vastausta kehi-

tettävään asiaan (Tuomi-Gröhn & Engeström 2003). Kehittävän siirtovaikutuksen mahdollistamiseksi keskeistä on moniääninen neuvottelu, jonka avulla luodaan lähikehityksen vyöhyke (Vygotsky 1978, Engeström 2004).

Tässä tutkimuksessa opiskelijan rooli näyttäytyi aktiivisena ja itseohjautuvana. Itseohjautuva opiskelija kyseenalaistaa vallitsevia työkäytäntöjä, etsii uutta tietoa ja reflektoi sitä aikaisempiin kokemuksiinsa ja tietoonsa joko yksin tai yhdessä muiden kanssa (Janhonen ym. 2006). Opiskelijan itseohjautuva rooli on tyypillinen kokemuksellisen oppimisen oppimismallissa (Guile & Griffiths 2001). Kokemukseen perustuvassa mallissa oppimisen tulos on opitun soveltaminen. Opiskelijat kuvasivat opettajan roolia ohjaajana ja asioiden käsitteellistäjänä sekä omaa roolia kehittäjänä, mikä sisältää työprosessioppimismallin piirteitä (Guile & Griffiths 2001). Työprosessimallissa oppimisen tulos on kokonaisvaltainen kuva työprosesseista ja työympäristöistä. Näissä oppimismalleissa on konstruktivistinen oppimisenäkemyks, joka korostaa oppijan aktiivisuutta tiedon muodostamisessa ja merkitysten löytämisessä. (Tynjälä 1999).

Tutkimustulosteni perusteella opiskelijoiden työyhteisöjen kehittämiseen liittyvässä työnjaossa korostui opiskelijajohtoinen toimintamalli. Opiskelijat toimivat työntekijänä, opiskelijana ja kehittäjänä, ja he kokivat yhteydenpidon ajoittain haastavaksi. Opiskelijan tehtävää vaikeuttivat ristiriitainen rooli, tekemisen runsaus ja ajan puute. Opiskelijat pohtivat, miten työyhteisöä voi kuormittaa ja sitouttaa kehittämiseen mukaan. Opiskelijoiden näkemyksissä on yhteneväisyyttä ja kokemuksissa ristiriitaisuutta konnektiivisen oppimismallin periaatteiden kanssa (Guile & Griffiths 2001, 2003). Samanlaisia kokemuksia ylemmän ammattikorkeakouluopiskelijoilla on ollut aikaisemminkin (Caven-Pöysä ym. 2007).

Tutkimustulosteni perusteella työelämälähtöisessä oppimisessa tulee esille perinteisen koulumaisen oppimisen piirteitä, jotka näkyivät kehittämistehtävän tiedonvälitykseen, käynnistämiseen ja toteutukseen liittyvissä asioissa. Opiskelija siirtyi eri toimintajärjestelmästä toiseen, mutta yhteistyö ammattikorkeakoulun ja työyhteisön välillä jäi vähäiseksi. Tieto kulki pääosin opiskelijan kautta. Ammattikorkeakoulun, opiskelijoiden ja työelämän yhteistyön kehittämisen haasteeksi on todettu aikaisemminkin kolmikantayhteistyön kehittäminen (Okkonen & Neuvonen-Rauhala 2005). Voidaan olettaa, että opiskelijoiden kokemukset ilmentävät ammattikorkeakoulun ja työelämän rajanylityksen problematiikkaa, mikä näkyi tässä tutkimuksessa opiskelijan ristiriitaisena roolina. Kotilan ja Peisan (2008) mukaan osapuolten yhteistyössä yhtenä ongelmana ovat rakenteelliset rajat. Kun ammattikorkeakoulun toiminta organisoituu koulutustehtävän toteuttamisen kaut-

ta, jää uuden tiedon tuottaminen koulutustehtävän varjoon. Opettajat itse ovat todenneet opetustyön ja työelämäyhteistyön yhdistämisen haastavaksi (mm. Mäki ym. 2011). Häggman-Laitilan & Rekolan (2011) mukaan ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistoiminta ei lähde käyntiin, jos ei tunneta toisten käytäntöjä eikä ymmärretä toisten toimintaa, eivätkä osapuolten aikataulut sovi yhteen.

8.4 Yhteenveto tutkimustuloksista

Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen tavoitteena on työelämän käytäntöjen kehittäminen (Valtioneuvoston asetus 423/2005), joka tapahtuu yhteistoiminnassa työelämän edustajien kanssa. Nämä tavoitteet näkyivät opiskelijoiden koulutukselle asetetuissa tavoitteissa. Opiskelijat olivat jo aikaisemmin huomanneet käytännön työssä kuntoutustoiminnan kohteen muutoksen ja sen, että vallitsevilla työkäytännöillä ei voitu vastata asiakkaan tarpeisiin. Opiskelijoiden tavoitteissa oli ituja ekspansiivisesta oppimisesta, kun he kertoivat haluavansa lähteä kehittämään teoreettisen tiedon avulla yhteisöllisesti kuntoutuskäytäntöjä (Engeström 2004). Opiskelijoiden tavoitteet viittaavat myös konnektiiviseen oppimismalliin, jossa on toiminnan teorian piirteitä työtapojen uudistamisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kulttuurisessa ja historialliseen työkontekstissa (Vygotsky 1978). Opiskelijoiden tavoitteissa oli hyvä lähtökohta työelämälähtöiselle oppimiselle.

Tässä tutkimuksessa työelämälähtöisen oppimisen toteuttamisessa oli perinteisiä koulumaisen oppimisen piirteitä. Kehittämisen kohteen määrittely ja kehittämistehtävän sitominen teoreettisiin lähtökohtiin tapahtui työyhteisöissä opiskelijan johdolla. Toimiessaan työntekijänä, opiskelijana ja kehittäjänä opiskelija koki roolinsa ajoittain ristiriitaisena. Yhteiskehittelypalaverissa tuli esille, että työyhteisöjen jäsenet kaipaivat enemmän yhteistä käsitteellistämistä ja dialogia. Teoreettisen tiedon liittämällä yhteiseen oppimiseen on merkitystä osapuolten sitouttamisen kannalta. Sillä on merkitystä myös teorian ja käytännön yhdistämisessä (Engeström 2002, 2004). Ilmeistä kuitenkin on, että opiskelija onnistui viemään kehittämisinterventiotapaamisissa työyhteisöön teoreettista tietoa, joka toimi käytännön ongelmien ratkaisujen perustana. Tutkimustulokseni viittaavat siihen, että ylemmän ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisessä oppimisessa tulisi kehittää rajoja ylittävää yhteistyötä työelämän kanssa. Ammattikorkeakoulun toimintakonseptin kehittämisessä ollaan menossa suuntaan, joka edellyttää ammattikorkeakoulun ja työelämän organisaatioiden pitkäjänteistä kehittämis-yhteistyötä (Virkkunen ym. 2008). Ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuus ja vahva profiloituminen työelämäyhteistyöhön asettaa paineita pedagogiikan kehittä-

tämiselle. Ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa haastetta lisää opiskelijan kehittämistehtävän keskeinen rooli ja odotukset sen liittymisestä tiiviisti alueelliseen kehittämiseen ja tutkimustyöhön.

Tutkimuksessani työelämälähtöisessä oppimisessa näyttäytyi kokemuksellisen oppimismallin ja työprosessimallin mukaisia piirteitä, jotka tukevat yksilöllistä oppimista. Oppimisessa näyttäytyi myös runsaasti konnektiivisen oppimismallin piirteitä. Jotta koulutus vahvistaisi opiskelijoiden horisontaalista asiantuntijuutta, ylemmän ammattikorkeakoulutuksen haasteena on kehittää koulutuksen sisäisiä toimintamalleja niin, että ne mahdollistavat yhä enemmän konnektiivisen oppimismallin mukaisen pedagogiikan toteuttamisen. Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen tavoite kouluttaa innovatiivisia työelämän käytäntöjä uudistavia asiantuntijoita korostaa vahvaa teoreettiseen ja tutkimukselliseen kehittämiseen pohjautuvaa työskentelymallia kehittämistehtävän tekemisessä. Tällöin kehittämisen lähtökohtana voisi olla kehittävän työntutkimukseen perustuva oppimismalli, jossa kehittäminen pohjautuu yhteisen kohteen määrittelyyn ja teoreettisen tiedon kytkemiseen oppimisen tarkastelussa (Engeström 2001). Kehittäminen pohjautuu silloin toiminnan muutoksen analyysiin – sen historiasta, nykyisestä toiminnasta ja tulevasta lähikehityksen vyöhykkeestä. Sen kautta hahmottuvat myös vallitsevan toiminnan ristiriidat. Tällainen kehittäminen vaatii yhteistä dialogia ja yhteisiä oppimisfoorumeita, jotka toimivat toiminnan suunnittelun ja analyysin sekä tiedonvälityksen välineinä (Engeström 2004, ks. myös Sarja ym. 2012). Ekspansiivinen oppiminen soveltuu sekä opiskelijoiden työyhteisöihin että hanketyöskentelyyn tehtävien kehittämistehtävien oppimismalliksi. Tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulun rooli jäi opiskelijan ohjaamiseen, kun taas ekspansiivisessa oppimismallissa oppijoina ovat molempien osapuolten toimintajärjestelmät.

Tutkimustulosteni perusteella opiskelijoiden työyhteisöissä kehitettiin kuntoutustoimintaa ekologisen paradigman mukaisesti. Opiskelijoiden palvelutoimijuuteen kuului asiakaslähtöinen työote. Työyhteisöissä kehitettiin toimintamalleja asiakasta osallistaviksi, erityisesti kuntoutustavoitteiden asettamisessa ja arvioinnissa. Kuntoutustoiminnasta tekemäni historiallisen analyysin mukaan kuntoutustoiminnassa on nähtävissä asiantuntija- ja asiakaslähtöisen toimintatavan välinen jännite. Opiskelijoiden työyhteisöissä tehtyjen toimintamallien muutosten jälkeen voidaan olettaa, että koulutuksessa opitulla teoreettisella tiedolla ja dialogisilla asiakasta osallistavilla työtavoilla voidaan vastata asiakaslähtöisyyden kehittämisen haasteeseen.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden työyhteisöissä rakennettiin yhteistä viitekehystä, joka toimi yhteisen kehittämisen pohjana eri asiantuntijoiden välillä. Yhteinen näkemys kuntoutustoiminnan muutoksesta auttoi suuntaamaan kehittämistä. Lisäksi opiskelijoiden työyhteisöissä kehitettiin moniammatillista työskentelyä ja työyhteisön jäsenet aikoivat viedä tietämystään muille asiakkaan kuntoutusprosessissa mukana oleville tahoille. Tutkimustulosteni perusteella oletan, että yhteisellä teoreettisella viitekehyksellä voidaan vähentää sekä eriytyneen asiantuntijuuden ja kollektiivisen asiantuntijuuden että erityistietämyksen ja verkostoituvan tietämyksen välistä jännitettä. Kuntoutustoiminnan kehittäminen edellyttää laajaa ja syvällistä teoreettista tietoa (Järvikoski & Härkäpää 2011). Se edellyttää myös kuntoutukseen osallistuvien tahojen kesken monitieteisiä ja -ammattillisia lähestymistapoja ja yhteistyötaitoja (Suikkanen & Lindh 2008). Oman erityisosaamisen lisäksi kuntoutustyössä olevilla työntekijöillä tulee olla teoreettista tietoa kuntoutustoiminnasta ja sen kehittämisen tarpeista. Nämä vaatimukset asettavat haasteita jatkossa ammattikorkeakoulutuksen opetussuunnitelmatyölle. Haasteet koskevat esimerkiksi ammattikorkeakoulun rakenteellista kehittämistä, perustutkintojen ja ylemmän ammattikorkeakoulutuksen opetussuunnitelmien tiiviimpää integroimista. Perustutkintojen opetussuunnitelmissa tulee kiinnittää huomiota siihen, että kuntoutustoiminnan teoreettiset perusteet näkyvät koulutuksessa etenevänä prosessina.

Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöinen profiili perustuu aikuiskoulutuksellisuuteen, työkokemusvaatimukseen, työn ohessa opiskeluun sekä työn ja opiskelun vuorotteluun (Neuvonen-Rauhala 2009). Siihen liittyy työelämän tarpeista lähtevät koulutusohjelmat, joita toteutetaan läheisessä yhteydessä työelämään (Karjalainen 2007). Tässä tutkimuksessa opiskelijat kokivat opiskelumenetelmien tukevan työelämälähtöistä oppimista, mutta käytännössä tutkintoa ei ollut mahdollista suorittaa työn ohessa. Opiskelijoiden kuvaukset tehtävien runsaudesta ja koulutuksen rakenteesta saavat pohtimaan työelämälähtöisyyden toteutumista ja tutkinnon pituutta. Opiskelijat kokivat aikaisemman työkokemuksen merkitykselliseksi työelämälähtöisen oppimisen toteutumisessa, mikä puoltaa jatkossakin työkokemusvaatimusta. Myös opiskelijoiden työyhteisöissä tapahtuneet muutokset tukevat ammattikorkeakoulun työelämälähtöistä profiilia. Kaikki työyhteisön jäsenet osallistuivat kehittämistoimintaan ja kehittäminen tapahtui rajoja ylittävässä yhteistoiminnassa, jossa tuotettiin uutta tietoa käytännön ongelmiin ja tehtiin kehittämisen jatkosuunnitelmia. Kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta yhteisen kehittämisen lähtökohtana on nimenomaan luoda toimintaan uusia kehitysmahdollisuuksia ja uutta lähikehityksen toimintaa. Oppimisessa korostetaan

kohteen merkitystä, sitä mitä on tehty ja opittu yhdessä. (Engeström & Kerosuo 2007.)

Opiskelijoiden työyhteisöjen kehittämisen kohteena oli käyttäjälähtöisten palvelujen parantaminen. Kehittämistehtävät tehtiin toimintatutkimuksella ja arvioivalla tutkimuksella. Nämä tutkimusmenetelmät mahdollistavat tutkimuksellisuuden ja kehittämisen yhdistämisen, mikä tukee ylemmän ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisen profiilin vahvistamista (Rantanen & Järveläinen 2010). Tutkimustulosten mukaan koulutuksessa opittiin kehittämisosaamista, jossa yhdistyivät tutkimukselliset asetelmat ja kuntoutustoimintaan liittyvä teoreettinen tieto. Kirjallisuudessa on aikaisemmin kuvattu, että ylemmän ammattikorkeakouluopiskelijoiden tutkimusmenetelmäosaamisen erilaiset tarpeet koulutuksen alussa haastavat kehittämään koulutuksen metodiopetusta (Rissanen 2007).

Tässä tutkimuksessa opiskelijat onnistuivat osallistamaan muut työntekijät mukaan kehittämiseen. Osallisuuden edistäminen kehittämisessä on haastavaa, koska se edellyttää kehittämisosaamisen lisäksi näkemyksiä organisaation toiminnasta ja kommunikaatitaitoja (Kirjonen 2008). Tutkimustuloksista voi päätellä, että koulutuksessa kehittyivät sekä yksilölliset että yhteisölliset taidot. (ks. myös Okkonen & Neuvonen-Rauhala 2005). Opiskelijan oppimisen konteksti oli koko työyhteisö ja sen toiminta, mikä vahvistaa sitä, että työelämälähtöisen oppimisen toteutumisessa ei esiintynyt perinteisen harjoittelumallin piirteitä (ks. Guile & Griffiths 2001). Aito yhteys työelämään oli myös moniammatillisessa opiskelijaryhmässä, jossa opiskelijat refleктоivat aikaisempien kokemusten pohjalta kuntoutustoimintaan liittyviä asioita. Moniammatillinen opiskelijaryhmä oli keskeisessä asemassa työelämälähtöisen oppimisen toteutumisessa.

Työelämän muuttuminen on tuonut uuden käsityksen tiedon tuottamisesta. Rantanen & Toikko (2006) käyttävät uudesta tiedontuottamisesta käsitettä käytäntötutkimus. Uusi tieto syntyy työtoiminnassa, ja se on luonteeltaan monitieteistä sekä teorian ja käytännön rajat ylittävää. (Rantanen & Toikko 2006.) Tällainen tiedonmuodostus haastaa asiantuntijat tuottamaan yhdessä uutta tietoa ja työelämää uudistavia innovaatioita. Alasoinin (2011) mukaan arkipäivän innovaatiot syntyvät käytännön työssä todellisissa työelämän muutosprosesseissa. Innovaatioiden tuottaminen, joka mahdollistuu osallistavassa kehittämisessä, edellyttää asiantuntijoiden ja käytännön toimijoiden välistä vuorovaikutusta. (Alasoini 2008, 2011.) Tässä tutkimuksessa opiskelijat toimivat asiantuntijoina ja he onnistuivat osallistamaan oman työyhteisönsä jäsenet mukaan kehittämiseen, jossa tuotettiin uutta osaamista kuntoutustyöhön. Tutkimustulosteni perusteella koulutus tuotti

työelämää uudistavaa osaamista ja arkipäivän innovaatiotoimintaa. Kansallisen innovaatiostrategian (2008) mukaan innovointi, joka ottaa huomioon asiakkaiden tarpeet, edellyttää asiakkaiden ja kehittäjien yhteisiä innovaatioprosesseja. Palveluinnovoinnin haasteena on tunnistaa palvelun käyttäjät innovaatiotoiminnan voimavarana ja rohkaistua heidän osallistamiseensa (Hennala 2011). Tässä tutkimuksessa asiakkaat otettiin mukaan kehittämiseen asiakaspalautteiden avulla. Jatkossa tulee rakentaa opiskelijoiden kehittämistehtävissä myös sellaisia tutkimusasetelmia, joissa asiakkaat saadaan enemmän mukaan kehittämään kuntoutuspalveluja.

Tässä tutkimuksessa oli mukana vain opiskelijoiden omiin työyhteisöihin tehtyjä kehittämistehtäviä, joten koulutukselle asetettua vaatimusta integroitua ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyöhön, aluevaikuttavuutta ja kehittämistehtävälle asetettuja tavoitteita (Pratt ym. 2004, Marttila ja Lyytinen 2007, Rantanen 2007) tulee arvioida tästä näkökulmasta. Mielestäni aina kun kehitetään yhteisöä, kehitty myös alue. Osa opiskelijoiden organisaatioista toimi valtakunnan tasolla, joten oletan toimintamallien muutoksilla olevan aluevaikuttavuutta ja myös laajempaa hyötyä kuntoutustoiminnan kehittämiseksi. Lisäksi kaikissa työyhteisöissä kehitetyn asiakaslähtöisen kuntoutustoiminnan voi olettaa lisäävän kuntoutuksen vaikuttavuutta. Yksi ylemmän ammattikorkeakoulun aluevaikuttavuuden näkökulma on myös se, että opiskelijat ovat työn ohessa opiskelevia aikuisia, jotka verkostojensa kautta ovat osa aluetta (Okkonen ja Neuvonen-Rauhala 2005). Kehittämistehtävien integroitumista ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyöhön on vaikea arvioida. Ammattikorkeakoulut ovat olemassaolonsa aikana tehneet hankkeissa paljon työelämää palvelevaa tutkimus- ja kehittämistoimintaa, joka on synnyttänyt uusia innovatiivisia toimintatapoja (Herranen ja Sirkkilä 2008). Pohdittavaksi jää, onko hankkeiden kautta helpompi integroida kehittämistehtävät tutkimus- ja kehitystyöhön ja onko hanketyöskentely vaikuttavampaa. Työelämälähtöisen oppimisen toteutuminen hanketyöskentelyssä olisi myös mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Tämän tutkimuksen perusteella työyhteisöihin tehdyillä kehittämistehtävillä on vaikuttavuutta ja lisäksi yhteinen kehittäminen lisää työntekijöiden työhyvinvointia. Kuitenkin sekä työyhteisöihin kohdistuvat kehittämistehtävät että hanketyöskentely edellyttävät tiivistä ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyötä, kumppanuutta. Kumppanuuden avulla on mahdollista arvioida ja kehittää työelämän toimintamalleja (Kelo ym. 2012). Kumppanuuden kehittämisen haasteet asemoituvat opettajan työn jäsentämiseen, opettajan osaamisen lisäämiseen sekä ammattikorkeakoulun sisäisten toimintatapojen ja verkostoyhteistyön kehittämiseen (Hyrkkänen 2007).

Tässä tutkimuksessa saatiin myönteisiä tuloksia työelämälähtöisestä oppimisesta. Opiskelijat kokivat hyötynensä koulutuksesta, ja opiskelijoiden työyhteisöissä tehtiin kehittämistyötä asiakaslähtöisen kuntoutustyön edistämiseksi. Hyviä tutkimustuloksia voi selittää se, että koulutuksen alussa opiskelijat pitivät kuntoutustoimintaa hajanaisena ja näkivät kuntoutukseen liittyvän tiedon rajoittuvan vain oman tieteenalan tietoon. Uudessa koulutuksessa opiskelijat saivat yhteisen teoreettisen viitekehyksen ja yhteisen näkemyksen pirstaleiseksi luonnehditun kuntoutustoiminnan kehittämistä. Tämä teoreettinen näkemys ja oman työn näkeminen osana laajempaa kuntoutuspalvelujärjestelmää auttoivat heitä jäsentämään kuntoutustoiminnan kehittämisen suuntaa. Toinen selitys voidaan liittää opettajien asiantuntijuuteen. Opiskelijat korostivat haastatteluissa opettajien asiantuntijuutta sekä kuntoutustyössä että kehittämisessä. Yksi selittävä tekijä voi olla myös kehittämiseen varattu aika. Kehittäminen tarvitsee aikaa ja yhteistä dialogia. Opiskelijoiden työyhteisöissä esimiehet olivat mukana kehittämisessä ja mahdollistivat kehittämistä esimerkiksi aikajärjestelyillä.

Pohdittavaksi jää, vakiintuvatko kehitetyt toimintamallit työyhteisöjen arkeen vai johtuuko hyvä tutkimustulos innostuksesta uuden oppimiseen. Seppänen-Järvelän ja Vatajan (2006) mukaan työyhteisölähtöisen kehittämisen lähtökohtana on, että kehittäminen olisi osa ammatillista arkityötä. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden työyhteisöissä tehtiin yhteistä arviointia kuntoutustyöstä ja sen kehittämistä. Työntekijät kuvasivat ajatuksia jatkokehittämisestä, joten voidaan olettaa, että työyhteisöihin muodostui jatkossa sekä omaa työtä että työyhteisön toimintaa koskeva kehittävä ja arvioiva työtapa. Vatajan (2009) mukaan arvioivasta työtoteesta on tullut ammatillisen kehittymisen edellytys, niin palvelun laadun kuin vaikuttavuudenkin näkökulmasta katsottuna. Se on työn tietoista tutkimista, kehittämistä ja arvioimista.

9 Tutkimuksen eettiset näkökohdat

Tutkimuksen eettiset näkökohdat huomioidaan kaikissa tutkimuksen vaiheissa tutkimusaiheen valinnasta johtopäätösten tekemiseen (Patton 1990, Polit & Hungler 1995, Eskola & Suoranta 2008). Tutkimusaiheen valintaan vaikutti tarve kehittää kuntoutuksen koulutusta, joka tulee esille kuntoutusta ohjaavista asiakirjoista (esimerkiksi Valtioneuvoston kuntoutusselonteko Eduskunnalle 2002). Tutkimusaiheen valintaa ohjasi myös mielenkiintoni työelämän kehittämiseen. Aiheen valintaa puoltaa sekin, että aluetta on tutkittu vasta vähän ja tutkimustuloksia voidaan hyödyntää ylemmän ammattikorkeakoulutuksen opetuksen kehittämisessä (Polit & Hungler 1995).

Laadullisen tutkimuksen eettisiin näkökohtiin kuuluu tutkimuksen rehellinen ja huolellinen suorittaminen (Polit & Hungler 1995, Christians 2000). Sain tutkimusluvan ammattikorkeakoululta ja pyysin kirjallisen suostumuksen jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla henkilöltä. Sitouduin noudattamaan tutkimusluvan edellyttämiä eettisiä ohjeita. Eettisiin periaatteisiin kuuluu tutkimukseen osallistuvien tiedottaminen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja luottamuksellisuudesta (Denzin 1994, Polit & Hungler 1995). Kerroin nämä seikat ennen tutkimuksen alkua opiskelijoille suullisesti ja myös kirjallisella tiedotteella. Kerroin myös tutkimuksen tavoitteista ja aineistonkeruusta. Korostin, että heidän henkilöllisyytensä ei tule paljastumaan tutkimuksen aikana. Anonymiteetin varmistamiseksi en käyttänyt koodituksia työyhteisön jäsenten suorissa lainauksissa. Nimeäminen olisi paljastanut esimerkiksi sen, oliko kyseessä esimiehen tai opiskelijan antama kommentti. Tutkimuksessa oli tarkoituksena kuvailla nimenomaan työyhteisötasolla tapahtunutta oppimista.

Eettisiin kysymyksiin kuuluu pohtia, mikä on tutkijan rooli suhteessa tiedonantajiin ja sitä, vahingoittaako tutkimus tiedonantajia (Patton 1990, Polit & Hungler 1995, Eskola & Suoranta 2008). Tässä tutkimuksessa tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välillä ei ollut riippuvuussuhdetta. Tutkimuksessa ei ole tarkoitus arvioida yksittäisten opettajien työtä, vaan kuvata työelämälähtöisen oppimisen toteutumista ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa. Oletan, että ammattikorkeakoulun toimintamallit tulevat esille, vaikka tutkimuksen kohteena on vain yksi koulutusohjelma. Tunnistan oman rajallisuuteni suhteessa tutkimuskohteeseen, vaikka minulla on kuntoutustyössä ja opettamisessa vaadittavaa koulutusta ja työkokemusta.

Olen pyrkinyt siihen, että tutkimuksen eettinen vastuullisuus toteutuu tarkassa ja rehellisessä tutkimusvaiheiden suorittamisessa ja ratkaisujen ja valintojen kuvaamisessa. Olen ottanut eettiset näkökohdat huomioon aineiston säilyttämisessä ja aion edelleen ottaa ne huomioon aineiston hävittämisessä.

10 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tarkastellaan käytetyn tutkimusmenetelmän loogisuutta koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan tieteellinen ote ja tieteenalan hallinta näkyvät aineiston ja johtopäätösten vastaavuudessa ja niiden liittymisenä teoreettisiin lähtökohtiin. (Grönfors 1985.) Valitsin tutkimuksen metodologiseksi lähtökohdaksi kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian ja siihen pohjautuvan kehittävän työntutkimuksen, jotka antoivat tutkimukselle teoreettisen viitekehyksen ja keskeiset käsitteet. Tällä metodologisella valinnalla arvioin saavani parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja vastauksia tutkimuskysymyksiin (Denzin & Lincoln 2000). Näkemykseni työelämälähtöisestä oppimisesta perustuu sen kontekstuaalisuuteen työhön ja työtoiminnan muutokseen. Valintojani vahvisti myös se, että ylemmän ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän yhteistoiminnassa tapahtuvasta työelämälähtöisestä oppimisesta ei ole aikaisemmin tehty väitöskirjatutkimusta tällä lähestymistavalla. Tämän jälkeen valitsin metodologiaan sopivan metodin (Lincoln & Guba 2000). Teemahaastattelulla katsoin voivani saada laajan, syvällisen ja henkilökohtaista tietoa sisältävän aineiston (Hirsjärvi & Hurme 2010).

Käsitykseni työn kehittämisestä perustuu yhteisessä toiminnassa oppimiseen, mikä on ohjannut kaikkia tutkimusprosessin vaiheita. Tutkimuksen lähtökohdat näkyvät tutkimuskysymysten asettelussa, aineiston keruussa, aineiston analyysissä ja tutkimustulosten tarkastelussa. Opiskelijoiden kehittämistehtävät edustavat työtoiminnan kehittämistä, ja minulla oli selkeä käsitys kuntoutustoiminnassa tapahtuneesta muutoksesta. Olen tiedostanut esiymmärrykseni työ- ja kuntoutustoiminnan kehittämisestä ja pyrkinyt käyttämään kokemuksiani ja koulutustani hyväksi opiskelijoiden, heidän työyhteisönsä jäsenten ja opettajien kokemusten ymmärtämisessä ja tulkinassa (Eskola & Suoranta 1998, Denzin & Lincoln 2000).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin ja tutkimusprosessin tarkkaan kuvaamiseen (Polit & Hungler 1995, Eskola & Suoranta 1998). Olen kertonut tarkasti tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheet sekä suhteeni ja esiymmärrykseni tutkittavaan ilmiöön. Arvioin tutkimukseni luotettavuutta aineiston keruun ja analyysin sekä tulosten esittämisen osalta.

10.1 Aineiston keruu

Keräsin tutkimusaineistoni haastattelemalla opiskelijoita, heidän työyhteisönsä jäseniä ja opettajia. Lisäksi pidin jokaisen opiskelijan työyhteisössä osapuolten kesken yhteiskehittelypalaverin. Aineiston hankinnassa kiinnitin huomiota kehittävän työntutkimuksen mukaisesti aineiston moniäänisyyteen. Tutkimuksen otanta oli harkinnanvarainen (Eskola & Suoranta 1998, Warren 2001). Yksilöhaastateltavien valintaan vaikutti opiskelijoiden opintojen eteneminen. Opiskelija valitsi itse työyhteisön jäsenten ryhmähaastatteluun keskeiset kehittämistyössä mukana olleet henkilöt. Tutkittavien valintaan vaikutti otannan tarkoituksenmukaisuus. Halusin varmistaa, että saan mahdollisimman rikkaan aineiston. Laadullisessa tutkimuksessa rikkaan aineiston saamista mahdollistaa myös tutkimusmenetelmän joustavuus. (Patton 2002.) Tässä tutkimuksessa joustavuutta kuvaa se, että muutin ennalta määriteltyä aineiston keruusuunnitelmaa ja pidin yhteiskehittelypalaverit.

Valitsin aineiston keruumuodoksi teemahaastattelun, koska siinä haastattelun aihepiirit takaavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa puhutaan jossain määrin samoista asioista. Lisäksi teemat antavat konkreettisen kehikon, jonka avulla voi lähestyä aineistoa. (Eskola & Suoranta 1998, Hirsjärvi & Hurme 2010.) Etenin haastatteluissa teemojen ja niihin liittyvien apukysymysten mukaan. Tuomen & Sarajärven (2009) mukaan metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista ja heidän asioille antamiaan merkityksiä. Teemahaastattelussa etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen. Eskolan & Suorannan (1998) mukaan tutkimusta tehdessään voi tarkkailla aineiston saturaatiota. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden yksilöhaastatteluissa saturaatiopiste oli selvästi havaittavissa jo ennen kuin kaikki haastattelut oli tehty, joten etukäteen päätetty haastatteluiden määrä ei vaikuttanut aineiston riittävyteen. Kiinnitin saturaation saavuttamisessa huomiota teorian pohjalta keskeisiin asioihin. Tein yhdeksän yksilöhaastattelua, mutta jo kahdeksannen haastattelun jälkeen saatoin todeta, että uudet haastattelut eivät tuottaisi enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 1998.)

Haastattelu on monimutkainen sosiaalinen tapahtuma, joka perustuu luottamukseen (Powney & Watts 1987, Ruusuvuori & Tiittula 2005). Kerroin haastateltaville tutkimuksen tarkoituksesta ja luottamuksellisuudesta. Koin haastattelut luonteviksi ja luottamusta herättäviksi. Haastateltavat olivat innostuneita kertoamaan kokemuksistaan ja odottivat tutkimuksen valmistumista. Käytin aktiivista haastattelua, ja apukysymyksillä sain keskustelun pysymään tutkittavassa ilmiössä (Gubrium & Holstein 1995). Ryhmähaastatteluissa pidin vuorovaikutuskontrollin

itselläni ja pyrin siihen, että kukaan ryhmän jäsenistä ei dominoisi tilannetta (Fontana & Frey 1994, Valtonen 2005). Ryhmähaastattelu mahdollisti tiedon keruun lisäksi ryhmän vuorovaikutuksessa näkemysten, asenteiden ja odotusten esiintulon (Pötsönen & Välimaa 1998). Keskustelu ryhmissä oli reflektointia ja toisia jäseniä innostaa ja haastavaa, mikä toi monipuolisen ja moniäänisen näkemyksen kehittämistä. Yhteiskehittelypalavereissa en osallistunut keskusteluun vaan ohjain keskustelua tavoitteiden mukaisesti ja siirsin keskustelun tietoisesti osallistujille (Valtonen 2005).

Lincoln & Guba (1985) tarkastelevat tutkimuksen luotettavuutta tutkimuksen totuusarvon näkökulmasta, jossa arvioidaan tutkittavien tapaa tuottaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastatteluissa pyrin kohtaamaan haastateltavat mahdollisimman luontevasti ja luottamusta herättävästi. Haastateltavat kertoivat vapaasti kokemuksistaan työelämästä oppimisesta, mihin oletan vaikuttavan myös sen, että aiheena työelämästä oppiminen ei ollut henkilökohtainen asia. Lisäksi tutkimuksen tekeminen ei vaikuttanut työelämästä oppimisen toteutumiseen. Osoitan tutkimukseni totuusarvon kuvaamalla tutkimusprosessin ja osoittamalla tutkimushavaintojen yhteydet haastateltavien kokemuksiin. Politin & Hunglerin (1999) mukaan voidaan vastaavasti tarkastella tutkijan ja tutkittavan käsitysten ja tulkintojen vastaavuutta.

10.2 Aineiston analyysi ja tulosten esittäminen

Valitsin analyysitavaksi sisällönanalyysin, koska sen avulla voidaan analyysissä edetä aineiston ehdoilla ja saada kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Patton 1990, Kyngäs & Vanhanen 1999, Polit & Hungler 1989, Krippendorff 2004). Tein sisällön analyysin manuaalisesti, mutta luotettavuuden varmistamiseksi kahteen kertaan. Luokittelujen välillä oli aikaa noin vuosi.

Laadullisen tutkimuksen tekeminen edellyttää tutkijalta luovuutta (Denzin & Lincoln 2000). Sisällönanalyysi vaatii lisäksi itseuria, tietoa, harjoittelua ja kovaa työtä (Patton 1990, 11). Tämän tutkimuksen analyysissä oli haasteellista kategorioiden yhdistäminen ja muodostaminen, mihin vaikutti opiskelijoiden työyhteisöjen kehittämiskohteiden samankaltaisuus. Koulutuksessa opittu teoreettinen tieto näkyi opiskelijoiden kehittämistehtävien asetteluissa. Jokaisen työyhteisön kehittämistehtävässä tuli voimakkaasti esille kuntoutustoiminnan asiakaslähtöisyyden kehittämisen tarve. Vaikka nimesin työyhteisöjen oppimista samannimisillä kategorioilla, niin kategorioiden sisällöt kuvasivat jokaisen työyhteisön toimin-

nan omaa kehittämisen tapaa ja kehittämisen kohdetta, joka muotoutui asiakkaan ja hänen tarpeidensa mukaan. Vaikka opiskelijoiden työyhteisöjen oppimisen tuloksissa on samannimisiä kategorioita, aina yhden työyhteisön oppimisesta muodostetut kategoriat ovat toisensa poissulkevia (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, Krippendorff 2004). Tutkimuksen analyysiin toi haastetta myös runsas aineisto. Monografiana tehty väitöskirja vaatii isojen kokonaisuuksien hahmottamista ja käsittelemistä, mikä haastaa analyysiprosessin eteenpäin viemistä.

Laadullisen tutkimuksen vaikeus on analyysin ja tulkinnan välinen suhde ja siksi on tärkeä tuntea aineisto hyvin. Tutkijan tulee myös osoittaa yhteys aineistonsa ja tulosten välillä. (Patton 1990, Eskola & Suoranta 1998). Tutkimusaineisto oli tuttu, koska tein haastattelut itse. En litteroinut aineistoa itse, mutta ennen analyysiä luin aineiston useaan otteeseen. Myös kahteen kertaan tehty analyysi lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston analyysissä palasin useita kertoja alkuperäiseen aineistoon säilyttääkseni yhteyden alkuperäisiin kuvauksiin. Tutkimustulosten havainnollistamiseksi olen esittänyt suoria lainauksia alkuperäisestä aineistosta. Luotettavuutta olisi lisännyt joko face-validiteetti tai toisen luokittelijan käyttäminen (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003). Yksi sisällönanalyysin heikkous on tutkijan subjektiivisuus (Polit & Hungler 1995).

Olen perehtynyt koko tutkimuksen teon ajan toiminnan teoriaan, laadulliseen tutkimukseen, työelämälähtöiseen oppimiseen ja kuntoutustoimintaan liittyvään kirjallisuuteen. Tulkitsin analyysin tuloksia suhteessa aikaisempaan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin sekä tekemiini kuntoutustoiminnan ja työelämälähtöisen oppimisen kehityshistoriallisiin analyysieihin. Kuntoutustoiminnan historiallisen analyysin luotettavuuden arvioinnissa tulee huomioida kuntoutustoiminnan laaja-alaisuus, mikä teki historiallisesta analyysistä hyvin yleisen. Analyysissä saa kuitenkin kattavan kuvan kuntoutustoiminnan yleisistä muutoksista ja kuntoutustyön kehittämistarpeista. Tulosten tarkastelussa käytin Guilen & Griffithsin (2001) oppimismalleja, jotka sopivat mielestäni myös korkea-asteen koulutuksen kehittämisen tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa malleista painottui konnektiivinen oppimismalli.

Lincoln & Guba (1985) mukaan tutkimustulosten sovellettavuus tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkimustulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tässä tutkimuksessa kuvataan työelämälähtöistä oppimista ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa kuntoutuksen koulutusohjelmassa, eikä pyritä tutkimustulosten yleistettävyyteen. Lukija voi kuitenkin arvioida tutkimuksen sovellettavuutta ja tulosten merkitystä käytännössä seuraamalla tutkimusprosessin kulkua. Olen kertonut kunkin tutkimustehtävään muodostetut kategoriat. Tutkimustulosten siirrettävyy-

den parantamiseksi olen tarkastellut tuloksia suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Koska opiskelijoiden ja heidän työyhteisöjensä jäsenten ja opettajien kuvaukset työelämälähtöisestä oppimisesta ovat yksilöllisiä kokemuksia ja aineistonkeruutilanne oli ainutkertainen, ei tätä tutkimusta voi toistaa samanlaisena. Tämän tutkimuksen siirrettävyyttä voidaan arvioida aineiston keruun ja analyysin eri vaiheiden kuvauksen perusteella (Polit & Hungler 1995).

11 Johtopäätökset ja ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi

11.1 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tuotettiin tietoa työelämälähtöisestä oppimisesta ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa kuntoutuksen koulutusohjelmassa. Tutkimus tuotti tietoa samalla kyseisen koulutuksen ja työelämän yhteistyöstä. Lisäksi tutkimuksessa kuvattiin opiskelijoiden työyhteisöissä uusien toiminta- ja työtapojen kehittämistä, minkä kautta saatiin tietoa kuntoutustyön kehittämistarpeista.

Tutkimustulokseni antavat viitteitä siitä, että työelämälähtöisen oppimisen kehittämisessä tulee kiinnittää yhä enemmän huomiota rajoja ylittävän yhteistyön tiivistämiseen ammattikorkeakoulun ja työelämän edustajien kesken. Opetusta tulisi tarkastella uudella tavalla niin, että opettajan roolin painopiste siirtyisi enemmän koulussa tapahtuvasta ohjaamisesta yhteistyön kehittämiseen kehittämistehävän tekemisessä. Tutkimukseni täydentää tältä osin ammattikorkeakoulun työelämäyhteistyötä koskevaa tietoperustaa, joka koskee työelämälähtöisen oppimisen toteuttamisen lähtökohtia (esimerkiksi Neuvonen-Rauhala 2009). Tutkimustulokset myös tukevat aikaisemmin esille tulleita näkökulmia opettajan työajan määrittämisestä (esimerkiksi Mäki ym. 2011). Tämän lisäksi tutkimukseni tuotti tietoa aiheesta uudesta tuoreesta näkökulmasta: työyhteisötasolla tapahtuvasta oppimisesta. Se toi esille myös teoreettisen ja tutkimukseen perustuvan tiedon merkityksen työkäytäntöjen kehittämisessä.

Tämä tutkimus valmistui ajankohtana, jolloin ammattikorkeakoulutuksen yhteydessä keskustellaan työelämää uudistavasta ja innovaatioita tuottavasta osaamisesta. Tutkimus liittyy ajankohtaiseen keskusteluun, jossa pohditaan kuntoutuksen asiakaslähtöisyyden ja vaikuttavuuden edistämistä. Tutkimukseni tulokset vahvistavat jo tiedossa olevia kuntoutustyön ja ammattikorkeakoulutuksen kehittämisen tarpeita.

Tutkimustulosteni perusteella esitän seuraavat ylempään ammattikorkeakoulutuksen kuntoutuksen koulutusohjelmaa koskevat johtopäätökset:

1. Koulutuksessa opitaan palvelutoimijuutta, jolla kehitetään asiakaslähtöisiä kuntoutuspalveluja.
2. Koulutuksessa opittu palvelutoimijuus mahdollistaa asiakaslähtöistä kuntoutustyötä edistävien dialogisten työtapojen kehittämisen.

2. Koulutuksessa opittu palvelutoimijuus mahdollistaa tutkimuksellisen ja yhteisöllisen kuntoutustyön kehittämisen.
3. Koulutuksessa moniammatillisella opiskelijaryhmällä on merkittävä rooli työelämälähtöisen oppimisen toteutumisessa.
4. Koulutuksessa on tunnistettavissa koulumaisen oppimisen piirteitä. Työelämälähtöistä oppimista voitaisiin edistää tiivistämällä opiskelijan, työelämän edustajan ja opettajan välistä yhteistyötä.

11.2 Ehdotuksia kuntoutustoiminnan ja ylempään ammattikorkeakoulutuksen kehittämiseksi

Tutkimustulosten perusteella voin ehdottaa mietittäväksi seuraavia kuntoutustoimintaan ja kuntoutukseen liittyvän ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavaan koulutukseen liittyviä näkökulmia:

1. Kuntoutusorganisaatioiden asiakaslähtöisyyttä voidaan edistää edelleen tutkimuksellisella ja yhteisöllisellä kehittämisotteella. Lisäksi tarvitaan dialogisia asiakasta osallistavia työtapoja.
5. Kuntoutusorganisaatioissa tarvitaan kuntoutuksen muutosagentteja, joilla on osallistavaa kehittämisosaamista.
6. Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen työelämälähtöisyyttä voidaan edistää vahvistamalla opettajan roolia heti kehittämistehtävän aloituksessa sitouttamaan työyhteisöä mukaan kehittämiseen ja kytkeään kehittäminen kuntoutuksen teoreettisiin lähtökohtiin.
7. Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen työelämälähtöisyyttä voidaan edistää käyttämällä opettajan asiantuntijuutta kehittämisprosessin ja -tulosten arvioinnissa.
8. Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen työelämälähtöisyyttä edistetään jatkossakin ottamalla koulutukseen moniammatillinen opiskelijaryhmä.
9. Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon liittyvässä koulutuksessa olisi jatkossakin syytä kiinnittää huomiota opettajan asiantuntijuuteen sekä alan substanssi- että kehittämisosaamisen suhteen.

11.3 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa tutkittiin opiskelijoiden kehittämistehtävien tekemistä heidän omissa työyhteisöissään, mikä antaa tietoa vain siltä osin työelämälähtöisen oppimisen toteutumisesta ylemmän ammattikorkeakoulutuksen kuntoutuksen koulutusohjelmassa ja kuntoutustyön kehittämisessä. Tämän vuoksi esitän jatkotutkimusaiheiksi:

1. Minkälaista on työelämälähtöinen oppiminen ylemmän ammattikorkeakoulutuksen hanketyöskentelyssä?
10. Miten opettajat kuvaavat kehittämistehtävien merkitystä ylemmän ammattikorkeakoulutuksen aluevaikuttavuuden ja käyttäjälähtöisten palvelujen kehittämisen näkökulmasta?
11. Miten hyödylliseksi työelämän edustajat arvioivat ylemmän ammattikorkeakoulutuksen kehittämistehtävät työyhteisön toiminnan kehittämisessä?

Lähdeluettelo

- Aaltonen E & Ruuskanen R (1994) Sosiaalihuollon lähihistorialliset kehityslinjat. Teoksessa Aho P, Aaltonen E & Ruuskanen R (toim.) Sosiaalihuollon perusteet. Tarpeet, toiminta ja tekijät. Helsinki, WSOY: 14–47.
- Abbott M, Franciscus M-L & Weeks Z (2001) Opportunities in Occupational Therapy Careers. VGM Career Books.
- Abdelhadi N & Drach-Zahavy A (2011) Promoting patient care: work engagement as a mediator between ward service climate and patient-centred care. *Journal of Advanced Nursing* 68(6): 1276–1287.
- Adhikari R, Tocher J, Smith P, Corcoran J & MacArthur J (2014) A multi-disciplinary approach to medication safety and the implication for nursing education and practice. *Nurse Education Today* 34(2): 185–190.
- Ahonen H (2008) Oppimisen kohteen ja oppijan vastavuoroinen kehitys. Teleyrityksen asiakaspalvelun työyhteisöjen oppimiskäytäntöjen uudistaminen osana teknologistaloudellista kumousta. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 218.
- Alaranta H, Lindberg H & Holma T (2008) Hyvä kuntoutuskäytäntö. Teoksessa Rissanen P, Kallanranta T & Suikkanen A (toim.) Kuntoutus. Duodecim: 647–657.
- Alasoini T (2004) Työelämän oppimisverkostot – keino luoda ja levittää generatiivisia ideoita Tykes-ohjelmassa. *Konsepti* 1(1): 1–14.
- Alasoini T (2011) Hyvinvointia työstä? Kuinka työelämää voi kehittää kestäväällä tavalla? Tykes Raportteja 76.
- Alasoini T, Hanhike T, Lahtonen M, Ramstadt E & Rouhiainen N (2006) Työelämän oppimisverkostot – uusi kehittämistoiminnan muoto. Teoksessa Alasoini T, Korhonen S-M, Lahtonen M, Ramstad E, Rouhiainen N & Suominen K (toim.) Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona, Tykes, Raportteja 50: 6–30.
- Alasoini T, Ramstadt E & Rouhiainen N (2004) Työelämän kehittämisohjelma kehittyvänä toimintana. Tuloksia, haasteita, mahdollisuuksia. Työelämän kehittämisohjelman raportteja 40.
- Andersson I & Andersson SB (2008) Conditions for Boundary Crossing: Social Practices of Newly Qualified Swedish Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(6): 643–660.
- Anttonen A & Sipilä J (2011) Suomalaista sosiaalipolitiikkaa. Tampere, Vastapaino.
- Arene (2006) Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen Eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Projektin loppuraportti. Helsinki, Arene ry. URI: <http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiell%C3%A4%20012007.pdf>. Haku 28.12.2013.
- Arene (2010) Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. URI: http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/index_html/ARENEn_suositus.pdf. Haku 17.6.2013.

- Arhinmäki J (2005) Korkeakoulujen tutkintojärjestelmä uudistuu. Teoksessa Okkonen E (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. HAMKin julkaisuja 3: 12–14.
- Arnkil E (1991) Peilejä. Hypoteeseja sosiaalityön ristiriidoista ja kehitysvyöhykkeestä. Helsinki, Sosiaali- ja Terveyshallitus.
- Asetus 1247/1990. Mielenterveysasetus.
- Asetus 256/1995. Asetus ammattikorkeakouluopinnoista.
- Asetus 423/2005. Asetus ammattikorkeakoulusta annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta.
- Asetus 1015/1991. Asetus lääkinnällisestä kuntoutuksesta.
- Ashby J, Hubbert V, Cotrel-Gibbons L, Cox C, Digan J ym. (2006) The enquiry-based learning experience: An evaluation project. *Nurse Education in Practice* 6(1): 22–30.
- Auvinen P (2004) Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100.
- Bakhtin MM (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*. Toimittaneet Emerson C & Holquist M. Austin, University of Texas Press.
- Bandura A (2001) Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology* 52: 1–26.
- Barnett T, Cross M, Shahwan-Akl L & Jacob E (2010) The evaluation of a successful collaborative education model to expand student clinical placements. *Nurse Education in Practice* 10(1): 17–21.
- Beal JA, Alt-White A, Ericson J, Everett JQ, Fleshner I, Karshmer J, Swider S & Gale S (2012) Academic Practice Partnerships: A National Dialogue. *Journal of Professional Nursing* 28(6): 327–332.
- Bezyak JL, Gilbert E, Walker A & Trice A (2012) Community Partnerships: Initial Steps for Rehabilitation Counseling Professionals. *Journal of Rehabilitation* 78(3): 3–10.
- Billet S (2002) Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults* 34(1): 5–67.
- Billett S (2004) Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning* 16(5/6): 312–224.
- Bond GR & Campbell K (2008) Evidence-Based Practices for Individuals with Severe Mental Illness. *Journal of Rehabilitation* 74(2): 33–44.
- Boreham N & Morgan C (2004) A sociocultural analysis of organizational learning. *Oxford Review of Education* 30(3): 307–325.
- Borg M, Karlsson B & Kim HS (2009) User involvement in community mental health service – principles and practices. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing* 16(3): 285–292.
- Borglin G & Fageström C (2012) Nursing students' understanding of critical thinking and appraisal and academic writing: A descriptive qualitative study. *Nurse Education in Practice* 12(6): 356–360.
- Boud D & Middleton H (2003) Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning* 15(5): 194–202.

- Bradbury-Jones C, Sambrook S & Irvine F (2011) Empowerment and being valued: A phenomenological study of nursing students' experiences of clinical practices. *Nurse Education Today* 31(4): 368–372.
- Braine ME (2009) Exploring new nurse teachers' perception and understanding of reflection: An exploratory study. *Nurse Education in Practice* 9(4): 262–270.
- Broer T, Nieboer AP, Strating MMH, Michon HWC & Bal RA (2011) Constructing the social: an evaluation study of the outcomes and processes of a 'social participation' improvement project. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing* 18(4): 323–332.
- Brown BA, Harte J & Warnes A-M (2007) Developing health care workforce: A comparison of two work-based learning models. *Education & Training* 49(3): 193–200.
- Brumfitt S (2005) Response to: Theory development and a science of rehabilitation (Siegert RJ, McPherson KM, Dean SG). *Disability and Rehabilitation* 27(24): 1511–1512.
- Cardol M, de Jong BA & Ward CD (2002) An autonomy and participation in rehabilitation. *Disability and Rehabilitation* 24(18): 970–974.
- Catanzaro M (1988) *Using Qualitative Analytical Techniques*. Teoksessa Woods NF & Catanzaro M (toim.) *Nursing Research. Theory and Practice*. St. Louis, Washington DC, Toronto, C.V. Mosby Company: 437–456.
- Caven-Pöysä O, Hedberg N & Neuvonen-Rauhala M-L (2007) Monta roolia – tutkimus ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon aikuisopiskelijasta tutkijana ja oman työpaikkansa kehittäjänä. Teoksessa Ramstadt E & Alasoini E (toim.) *Työelämän tutkimus-avusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita*. Tykes Raportteja 53: 312–326.
- Chaiklin S (2002) *A Developmental Teaching Approach to Schooling*. Teoksessa Wells G & Claxton G (toim.) *Learning for Life in the 21 st Century. Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. Cornwall, Blackwell Publishers: 167–180.
- Chan EA, Chan K & Liu YWJ (2011) A triadic interplay between academics, practitioners and students in the nursing theory and practice dialectic. *Journal of Advanced Nursing* 68(5): 1038–1049.
- Chan F, Rosenthal DA & Pruet SR (2008) Evidence-Based Practice in the Provision of Rehabilitation Services. *Journal of Rehabilitation* 74(2): 3–4.
- Chang E, Heckhausen J, Greenberger E & Cheng E (2010) Shared agency with parents for educational goals. Ethnic differences and implications for college adjustment. *Journal of Youth Adolescence* 39: 1293–1304.
- Chapman L (2006) Improving patient care through work-based learning. *Nursing Standard* 20(41): 41–45.
- Chatterjee N (2005) Theory for all and Rehabilitation for the few (with money): Who does our theory serves. *Disability and Rehabilitation* 27(24): 1503–1508.
- Chen Y-C, Tang L-C & Chou S-S (2013) Strategy for Promoting Evidence-Based Nursing Practice in Hospital. *Journal of Nursing* 60(5): 25–30.

- Chesser-Smyth PA (2005) The lived experiences of general student nurses on their first clinical placement: A phenomenological study. *Nurse Education in Practice* 5(6): 320–327.
- Chikotas NE (2009) Problem-based learning and clinical practice. The nurse practitioners' perspectives. *Nurse Education in Practice* 9(6): 393–397.
- Chronister JA, Chan F, Cardoso E, Lynch RT & Rosenthal DA (2008) The Evidence-Based Practice Movement in Healthcare: Implications for Rehabilitation. *Journal of Rehabilitation* 4(2): 6–15.
- Christians CG (2000) Ethics and Politics in Qualitative Research. Teoksessa Denzin NK & Lincoln YS, *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Christiansen A, Prescott T & Ball J (2014) Learning in action: Developing safety improvement capabilities through action learning. *Nurse Education Today* 34(2): 243–247.
- Chuan O & Barnett T (2012) Student, tutor and staff nurse perceptions of the clinical environment. *Nurse Education in Practice* 12(4): 192–197.
- Clark MJ, Hagglund KJ & Sherman AK (2008) A longitudinal comparison of consumer-directed and agency-directed personal assistance service programmes among persons with physical disabilities. *Disability and Rehabilitation* 30(9): 689–695.
- Collin K (2005) Experience and shared practice. Design engineers' learning at work. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 261.
- Connor SL & Wilson R (2006) It's important that they learn from us for mental health to progress. *Journal of Mental Health* 15(4): 461–474.
- Cott CA (2002) Client-centred rehabilitation: client perspectives. *Disability and Rehabilitation* 26(24): 1411–1422.
- Daniels H, Leadbetter J, Soares A & MacNab N (2007) Learning in and for cross-school working. *Oxford Review of Education* 33(2): 125–142.
- Davydov VV (1999) A New Approach to the Interpretation of Activity Structure and Content. Teoksessa Chaiklin S, Hedegaard M & Hensen J (toim.) *Activity Theory and Social Practice*. Oxford, Aarhus University Press: 39–50.
- DeGeest S, Marx EMS, Rich V, Spichiger E, Schwendimann R, Spirig R & Van Malderen G (2010) Developing a Financial Framework for Academic Service Partnerships: Models of the United States and Europe. *Journal of Nursing Scholarship* 42(3): 295–304.
- Denzin NK & Lincoln YS (2000) Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Denzin NK & Lincoln YS (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Thousand Oaks, Sage Publications: 1–28.
- Derbyshire JA & Machin AI (2011) Learning to work collaboratively: Nurses' views of their pre-registration interprofessional education and its impact on practice. *Nurse Education in Practice* 11(4): 239–244.
- Didion J, Kozy MA, Koffel C & Oneil K (2013) Academic/Clinical Partnership and Collaboration in Quality and Safety Education for Nurses Education. *Journal of Professional Nursing* 29(2): 88–94.

- Dromberg K (2007) Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot – lainsäädännön taustat ja tavoitteet. Teoksessa Levonen J (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämälaheista asiantuntemusta kehittämässä. HAMKIn e-julkaisu 3: 13–16.
- Edwards A, Lunt I & Stamou E (2010) Inter-professional work and expertise: new roles at the boundaries of schools. *British Educational Research* 36(1): 27–45.
- Egger de Campo M (2007) Exit and voice: an investigation of care service users in Austria, Belgium, Italy, and Northern Ireland. *European Journal of Ageing* 4(2): 59–69.
- Ehrenberg AC & Häggblom M (2007) Problem-based learning in clinical nursing education: Integrating theory and practice. *Nursing Education in Practice* 7(2): 67–74.
- Elcigil A & Sari HY (2008) Students' Opinions About and Expectations of Effective Nursing Clinical Mentors. *The Journal of Nursing Education* 47(3): 118–123.
- Ekola J (1992) Ammattikorkeakoulupedagogiikan lähtökohdat. Teoksessa Ekola J (toim.) Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. WSOY.
- Engeström R (1999) Toiminnan moniäänisyys. Tutkimus lääkärivastaanottojen keskusteluista. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikön teoksia. Helsinki, Yliopistopaino.
- Engeström Y (1987) Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki, Orienta-Konsultit.
- Engeström Y (1990) Learning, working and imagining. Twelve studies in activity theory. Helsinki, Orienta-Konsultit.
- Engeström Y (1995) Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: an activity-theoretical perspective. *Artificial Intelligence in Medicine* 7: 395–412.
- Engeström Y (1999a) Activity theory and individual and social transformation. Teoksessa Engeström Y, Miettinen R & Punamäki R-L (toim.) Perspectives on activity theory. Cambridge University Press: 19–38.
- Engeström Y (1999b) Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge in practice. Teoksessa Engeström Y, Miettinen R & Punamäki R-L (toim.) Perspectives on activity theory. Cambridge University Press: 377–404.
- Engeström Y (2000) Comment on Blackler ym. Activity Theory and the Social Construction of Knowledge: A Story of Four Umpires. *Organization* 7(2): 301–310.
- Engeström Y (2001) Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14(1): 133–156.
- Engeström Y (2002) Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki, Edita Prima.
- Engeström Y (2004) Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere, Vastapaino.
- Engeström Y (2006) Kaksikätkäinen asiantuntijaorganisaatio. Kansanterveyslaitoksen julkaisu B 02. URI: http://www.ktl.fi/attachments/suomi/julkaisut/julkaisusarja_b/2006/2006b02.pdf.
- Engeström Y (2005) Developmental Work Research. Teoksessa Rückriem G (toim.) Expanding Activity Theory In Practice, Volume 12. Berlin, Doupont Magdeburg.

- Engeström Y, Engeström R, Helenius J, Koistinen K, Salonen E & Toiviainen H (1990) Terveyskeskuslääkäreiden työn kehittämistutkimus: LEVIKE-projektin tutkimushankkeen II väliraportti: Kunnanlääkäri, terveyskeskuslääkäri, omalääkäri. Espoo, Espoon kaupungin terveysvirasto.
- Engeström Y & Kerosuo H (2007) From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory. *Journal of Workplace Learning* 19(6): 336–340.
- Engeström Y, Kerosuo H & Kajamaa A (2008) Vaikuttavuuden arvioinnista seuraamusten tutkimiseen. Teoksessa Mäkitalo J, Turunen J & Vilkkumaa I (toim.) Vaikuttavuus muutoksessa. Oulu, Verve: 19–44.
- Engeström Y, Pasanen A, Toiviainen H & Haavisto V (2005) Expansive Learning as Collaborative Concept Formation at Work. Teoksessa Yamazumi K, Engeström Y & Daniels H (toim.) *New Learning Challenges. Going beyond the Industrial Age System of School and Work*. Kansai University Press: 47–77.
- Engeström Y & Sannino A (2010) Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* (5): 1–24.
- Engeström Y & Virkkunen J (2007) Muutoslaboratorio – kehittävän työntutkimuksen uusi vaihe. Teoksessa Ramstadt E & Alasoini T (toim.) *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita*. Helsinki: 67–88.
- Eraut M (1994) *Developing professional knowledge and competence*. London, Falmer Press.
- Eraut M (2004) Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26(2): 247–271.
- Erickson JM & Raines DM (2011) Expanding an Academic-Practice Partnership. *Journal of Professional Nursing* 27(6): e71–e75.
- Eskelinen E (1992) Terveystenhoito ja vammaisuus. Teoksessa Fagerlund A, Niemi V & Kari Tuunainen (toim.) *Vammaiset kansalaiset itsenäisessä Suomessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 47: 65–73.
- Eskelinen E (1995) Kuntoutus 1945–95. Teoksessa Ilmarinen J & Järvikoski A (toim.) *Työkyky ja kuntoutus – nykytila ja tulevaisuus. Työterveyslaitoksen ja Kuntoutussäätiön 50-vuotisjuhlaseminaari 20.4.1995, Finlandia-talo, Helsinki. Työterveyslaitos ja Kuntoutussäätiö: 22–41*.
- Eskola J & Suoranta J (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere, Vastapaino.
- Fenwick T (2006) Tidying the territory: questioning terms and purposes in work-learning research. *Journal of Workplace Learning* 18(5): 265–273.
- Ferguson LM, Ward H, Card S, Sheppard S & McMurtry J (2013) Putting the ‘patient’ back to into patient-centred care: An education perspective. *Nurse Education in Practice* 13(4): 283–287.
- Fetsch SH & DeBasio NO (2011) Academic Service Partnerships: Organizational Efficiency and Efficacy Between Organizations. *Journal of Professional Nursing* 27(6): e82–e89.

- Finn LF, Fensom SA & Chesser-Smyth P (2010) Promoting learning transfer in post registration education: A collaborative Approach. *Nurse Education in Practice* 10(1): 2–37.
- Fontana A & Frey JH (1994) Interviewing. Teoksessa Denzin NK & Lincoln YS (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications: 361–376.
- Fowler C, Wu C & Lam W (2014) Participatory action research: Involving student in parent education. *Nurse Education in Practice* 14(1): 76–81.
- Frain MP, Bishop M & Tschopp MK (2009) Empowerment Variables as Predictors of Outcomes in Rehabilitation. *Journal of Rehabilitation* 75(1): 27–35.
- Frilander K (2006) Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa Mäkinen J, Olkinuora E, Rinne R & Suikkanen A (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä, PS-kustannus: 43–60.
- Frilander-Paavilainen E-L (2005) Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa. *Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 199.
- Furman B & Ahola T (2007) Onnistuminen on joukkueläji. *Reteaming®* valmentajan käsikirja. Miten motivoit ihmisiä saavuttamaan sen minkä he haluavat. Helsinki, Lyhytterapiainstituutti.
- Gale C, Baldwin L, Staples V, Montague J & Waldram D (2012) An exploration of the experience of mental health service users when they decide they would like to change or withdraw from prescribed medications. *Journal of Psychiatric and mental Health Nursing* 19(10): 853–859.
- Gare M, Goentry L & Batterham D (2012) The role of interagency collaboration “joined-up” case management. *Journal of Interprofessional Care* 26(2): 141–149.
- Gerlander E-M & Launis K (2007) Työhyvinvoinnin tarkasteluikkunat. *Työelämän tutkimus* 3/2007. 202–212. URI: http://pro.tsv.fi/tetu/tt/TT073_verkkoversio.pdf. Haku 29.10.2013.
- Germundsson P & Danermark B (2011) Vocational rehabilitation, interagency collaboration and social representations. *Work* 42(4): 507–517.
- Germundsson P, Hillborg H & Danermark B (2011) Interagency collaboration in vocational rehabilitation for persons with mental health problems: the perspective of the service users and the professionals. *Disability & Society* 26(6): 699–713.
- Gidman J, McIntosh A, Melling K & Smith D (2011) Students perceptions of support in practice. *Nurse Education in Practice* 11(6): 351–355.
- Gould R & Polvinen A (2006) Työkyky työuran loppupuolella. Teoksessa Gould R, Ilmarinen J, Järvisalo J & Koskinen S (toim.) *Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000 tutkimuksen tuloksia*. Eläketurvakeskus, Kansaneläkelaitos, Kansanterveyslaitos, Työterveyslaitos: 255–280.
- Grönfors M (1985) *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. WSOY.
- Gubrium JF & Holstein JA (1995) *The active interview*. *Qualitative Research Methods Series* 37. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Guile D (2001) Education and the economy: rethinking the question of learning for the knowledge “era”. *Futures* 33(6): 469–482.

- Guile D & Griffiths T (2001) Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14(1): 113–131.
- Guile D & Young M (2003) Transfer and Transition in Vocational Education: Some Theoretical Considerations. Teoksessa Tuomi-Gröhn T & Engeström Y (toim.) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. University of California, San Diego, USA and Helsinki University Finland. Oxford UK, Elsevier Science: 63–81.
- Haavikko P (1988) *Kansalaisturvaa rakentamassa. Kelan viisi vuosikymmentä 1937–1987*. Hlesinki, Kansaneläkelaitos.
- Haigh J (2007) Expansive learning in the university setting: The case for simulated clinical experience. *Nurse Education in Practice* 7(2): 95–102.
- Hakkarainen K (2008) Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä – psykologisia näkökulmia. Teoksessa Helakorpi S (toim.) *Postmoderni AMMATTIKASVATUS – haasteena ubiikkiyhteiskunta*. Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu: 111–130.
- Hakkarainen K, Lonka K & Lipponen L (1999) *Tutkiva Oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. WSOY.
- Hakkarainen K, Lonka K & Lipponen L (2005) *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä*. WS Bookwell.
- Hakkarainen P & Janhonen S (1997) Teaching practice as a testbench of learning in master's degree education for nurse teachers in Finland. *Nurse Education Today* 17(6): 454–462.
- Hakkarainen K & Paavola S (2006) Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia. Teoksessa Parviainen J (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere University Press: 214–272.
- Hakkarainen P (1990) *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Helsinki, Orienta-Konsultit.
- Hallin K & Danielson E (2008) Registered Nurses' perceptions of their work and professional development. *Journal of Advanced Nursing* 61(1): 62–70.
- Hallituksen esitys 2011/75. Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi sairausvakuutuslain ja työterveyshuoltolain muuttamisesta.
- Hallituksen esitys 57/1997. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi työturvallisuuslain 9 §:n muuttamisesta.
- Halme S-L, Paldanius A, Paloste A & Rissanen L (2005) Terveiden edistämisen ja ehkäisevän työn jatkotutkintokokeilu Pohjois-Suomen ammattikorkeakoulujen yhteistyönä. Teoksessa Okkonen E (toim.) *Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus*. HAMKin julkaisuja 3: 160–169.
- Halonen M, Kallio K & Saari E (2010) Towards co-creation of service research projects: a method for learning in networks. *International Journal of Quality and Service Sciences* 2(1): 128–145.
- Hammel J, Magasi S, Heinemann A, Whiteneck G, Bogner J & Rodriguez E (2008) What does participation mean? An insider perspective from people with disabilities. *Disability and Rehabilitation* 30(19): 1445–1460.

- Happo I (2006) Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 98.
- Harju K (2000) Valmiina muutokseen. Aarrekartan avulla kohti uutta. Helsinki, WSOY.
- Harjula M (1992) Vaivaisuudesta invaliditeettiin 1917–1939. Teoksessa Fagerlund A, Niemi V & Tuunainen K (toim.) *Vammaiset kansalaiset itsenäisessä Suomessa*. Joensuu yliopisto, Kasvatustieteiden Tiedekunnan selosteita: 29–39.
- Hart T & Evans J (2006) Self-regulation and goal theories in brain injury rehabilitation. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation* 21(2): 142–155.
- Hautala T (2002) Tie kohti suomalaista toimintaterapeuttikoulutusta. Historiallinen katsaus näkemyksiin toimintaterapian tarpeesta, toimintaterapeutista ja toiminnasta sekä niiden yhteydestä ensimmäisen suomalaisen koulutuksen muotoutumiseen. Pro gradu – tutkielma. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 3.
- Heijltjes A, van Gog T, Leppink J & Paas F (2014) Improving critical thinking: Effects of dispositions and instructions on economics students’ reasoning skills. *Learning and Instruction* 29(1): 31–42.
- Hein S, Lustig D & Uruk A (2005) Consumers’ Recommendations to Improve Satisfaction with Rehabilitation Services: A Qualitative Study. *Rehabilitation Counseling Bulletin* 49(1): 29–39.
- Heinonen H (2007) Kohti syvempää ymmärrystä sosiaalityössä. Tutkiva ja arvioiva työote sosiaalityöntekijöiden jäsentämänä. SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 16.
- Helakorpi S (2005) Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta. Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Helakorpi S & Olkinuora A (1997) Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulu-pedagogiikkaa. WSOY.
- Henderson S, Happell B & Martin T (2007) So what is good about clinical experience? A mental health nursing perspective. *Nurse Education in Practice* 73(3): 164–172.
- Hennala L (2011) Kuulla vai kuunnella – Käyttäjää osallistavan palveluinnovoinnin lähestymistavan toteuttamisen haasteita julkisella sektorilla. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis* 453.
- Hentinen M (1996) Hoitotieteellinen koulutus Oulun yliopistossa: Taustaa, nykypäivää ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa Aavarinne H, Korttesluoma R-L & Kyngäs H (toim.) *Vuosikymmen hoitotieteellistä koulutusta ja tutkimusta Oulun yliopistossa*. Oulun yliopiston hoitotieteen laitoksen julkaisuja 1: 9–14.
- Herranen J (2003) Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 85.
- Herranen J & Sirkkilä H (2008) Työelämälähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen – ammattikorkeakoulujen pedagogiset innovaatiot tutkimus- ja kehitystyön tukena. Teoksessa Kotila H, Mutanen A & Kakkonen M-L (toim.) *Opetuksen ja tutkimuksen kiasma*. Edita Prima: 90–111.
- Hirsjärvi S & Hurme H (2010) Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki, Gaudeamus.

- Hirvonen M (2005) Ammatillisen erityisopettajan työ eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa Hirvonen M & Kaikkonen L (toim.) *Maisemia matkalta. Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen ja erityisopettajan työn muutoksiin.* Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen 20-vuotisjuhla-julkaisu. Jyväskylän Ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu: 21–29.
- Hoekstra A, Korthagen F, Brekelmans M, Beijaard D & Imants J (2009a) Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning* 21(4): 276–298.
- Hoekstra A, Korthagen F, Brekelmans M, Beijaard D & Korthagen F (2009b) Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education* 25: 663–673.
- Hokajärvi R (2012) Metsäsunnitteluprosessin kehittäminen – yksityismetsien suunnittelu-toiminta ja sen historiallinen kehitys muutoksen suuntaajana. *Dissertationes Forestales* 145, Metsätieteiden laitos, Maatalous- ja metsätieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. URI: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-651-379-2>. Haku 14.12.2013.
- Holliday RC, Ballinger C & Playford ED (2007) Goal setting in neurological rehabilitation: Patients' perspectives. *Disability and Rehabilitation* 29(5): 389–394.
- Holma K & Kontinen T (2006) Filosofinen realismi ja oppimisteoreettinen konstruktivismi toiminnan teoriassa. Teoksessa Kalli P & Malinen A (toim.) *Konstruktivismi ja realismi.* Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja, Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura: 83–106.
- Holmström A (2012) Etnografinen tutkimus natiivitutkimusten oppimisesta röntgenhoitajaopiskelijoiden opinnoissa. *Acta Universitatis Ouluensis D* 1148.
- Holstein JA & Gubrium JF (2003) *Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns.* Teoksessa Holstein JA & Gubrium JF (toim.) *Inside Interviewing. New Lenses, New Concerns.* Sage Publications: 3–30.
- Honkanen H & Mellin O-K (2008) Terveyden edistämisen työmenetelmiä terveydenhoitajan työssä. Teoksessa Haarala P, Honkanen H, Mellin O-K & Tervaskanto-Mäentausta T (toim.) *Terveydenhoitajan osaaminen.* Helsinki, Edita Prima: 106–272.
- Honkanen H & Veijola A (2012) Kunnat tarvitsevat rohkeita uudistajia – miten ylempi ammattikorkeakoulututkinto vastaa haasteeseen? Teoksessa Töytäri A (toim.) *Kehittyvä YAMK – Työelämää uudistavaa osaamista.* Hämeenlinna, Hämeen ammattikorkeakoulu: 107–123.
- Hunt MR & Ells C (2013) A patient-centered care ethics analysis model for rehabilitation. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation* 92(9): 818–827.
- Huotari R (2003) Contradictions in interprofessional care: possibilities for change and development? *Journal of Interprofessional Care* 17(2): 151–160.
- Huotari R (2010) Development of Collaboration in Multiproblem Cases. Some Possibilities and Challenges, *Journal of Social Work* 8(1): 83–98.
- Husman K (2002) Työterveyslainsäädäntö. Teoksessa Antti-Poika M, Martimo K-P & Husman K (toim.) *Työterveyshuolto.* Duodecim: 29–39.

- Hutchings H, Rapport F, Wright S, Doel M & Jones A (2011) Obtaining consensus about patient-centred professionalism in community nursing: nominal group activity with professionals and the public. *Journal of Advanced Nursing* 68(11): 2429–2442.
- Hyrkkänen U (2007) Käsitteistä ajatuksen poluille. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnan konseptin kehittäminen. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 210.
- Hyrkäs K (2002) Clinical Supervision and Quality Care. Examining the Effects of Team Supervision in Multi-professional Teams. *Acta Universitatis Tamperensis* 869. URI: <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5351-4>. Haku 28.2.2012.
- Hyypönen O & Lindén S (2009) Opettajan käsikirja – opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisu 4/2009. URI: <http://lib.tkk.fi/Raportit/2009/isbn9789522480637.pdf>. Haku 22.1.2014.
- Häggman-Laitila A, Eriksson E, Meretoja R, Sillanpää K & Rekola L (2007) Nursing students in clinical practice – Developing a model for clinical supervision. *Nurse Education in Practice* 7(6): 381–391.
- Häggman-Laitila A & Rekola L (2011) Työelämän ja ammattikorkeakoulun kumppanuus: odotuksia ja kokemuksia hyödyistä. *Hallinnon tutkimus* 30(4): 263–278.
- Hämäläinen H & Röberg M (2007) Kokonaisvaltainen katse sydänkuntoutukseen. Kela, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 88.
- ICF (2004) Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. *Stakes, Ohjeita ja luokituksia* 2004:4.
- Ihalainen R & Rissanen P (2009) Kuntoutuslaitosselvitys. Kuntoutuslaitosten tila ja selviytymisen ehdotukset kuntoutuslaitostoiminnan kehittämiseksi. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:61.
- Isoherranen K (2008) Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa Isoherranen K, Rekola L & Nurminen R (toim.) *Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki, WSOY: 26–48.
- Isopahkala-Bouret U (2005) Joy and Struggle for Renewal. A Narrative Inquiry into Expertise in Job Transitions. University of Helsinki, Department of Education Research Report 201.
- Janhonen S (2007) Tavoitteena työelämälähtöinen opetussuunnitelma. Teoksessa Vuokila-Oikkonen P & Kiviranta M (toim.) *POVER*. Psykiatrisen hoitotyön malliverkostot ammatillisen pätevyyden kehittämisessä. Diakonia-ammattikorkeakoulu: 14–25.
- Janhonen S & Sarja S (2005) Emerging identity of Finnish nurse teachers. Student teachers' narratives in a group exam. *Nurse Education Today* 25(7): 550–555.
- Janhonen S & Sarja A (2007) Mallitus työelämälähtöisen oppimisen edistäjänä. *KeVer-verkkolehti* 6(3). URI: <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/issue/current>.
- Janhonen S & Sarja A (2009) Osallistava mentorointi JOPO-oppilaan tukena. *Erika. Eri-tyisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 3/2009: 35–39.

- Janhonen S, Sarja A & Juntunen A-L (2006) Mikä ohjaa oppimisprosessia ammattikorkeakoulussa? Esimerkkinä sosiaalialan koulutusohjelman asiakastyön harjoittelu. Teoksessa Aarrevaara T & Herranen J (toim.) Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos: 241–252.
- Jaroma A, Väättäminen R & Tarhonen T (2008) T & K-toiminnan ja opetuksen rajapinnoilla – kysely ammattikorkeakoulun johdolle. Teoksessa Kotila H, Mutanen A & Kakkonen M-L (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Helsinki, Edita Prima: 36–52.
- Jaronen M (2005) Oppimistehtävät röntgenhoitajakoulutuksen ammattitaitoa edistävissä harjoittelussa. Lisensiaatintutkimus, Oulun yliopisto, Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos.
- Jeffries PR, Rose L, Belcher AE, Dang D, Hochuli JF, Fleichman D ym. (2013) A Clinical Academic Practice Partnership: A Clinical Education Redesign. *Journal of Professional Nursing* 29(3): 128–136.
- Jeglinsky I, Autti-Rämö I & Carlberg EB (2012) Two sides of the mirror: parents' and service providers' view on the family centredness of care for children with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development* 38(1): 79–86.
- Johnson A, Hong H, Groth M & Parker SK (2011) Learning and development: promoting nurses' performance and work attitudes. *Journal of Advanced Nursing* 67(3): 609–620.
- Jones D, Turner M, Singleton C & Ramsay J (2009) A study analysing inconsistent responses from people with multiple sclerosis in a recent national audit. *Disability and Rehabilitation* 31(25): 2064–2072.
- Joseph S & Juwah C (2012) Using constructive alignment theory to develop nursing skills curricula. *Nurse Education in Practice* 12(1): 52–59.
- Jungk R & Müllert NR (1987) Tulevaisuus verstaat. Helsinki, Suomen Lataamo.
- Julkunen R & Pärnänen A (2005) Uusi ikäsopimus. Jyväskylän yliopisto, SoPhi 100.
- Juntunen A-L (2010) Uusia työtapoja päiväkotityöhön. Tutkimus sosionomi (AMK) -koulutuksen asiakastyön harjoittelusta. *Acta Universitatis Ouluensis* E 115.
- Jäminki S (2008) Ohjaus- ja opiskeluprosessit samanaikaisessa ja eriaikaisessa verkkoympäristössä. Etnografinen tutkimusmatka verkkotutkimuksen maailmaan. *Acta Universitatis Lapponiensis* 148.
- Järveläinen E & Rantanen T (2010) Näkökulmia terveyden edistämisen asiantuntijuuden kehittymiseen. Teoksessa Rantanen T & Isopahkala-Bouret U (toim.) Näkökulmien ylemmän ammattikorkeakoulututkimuksen tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveystieteiden alalla. *Laurea ammattikorkeakoulun julkaisusarja A* 71: 108–128. URI: <http://markkinointi.laurea.fi/julkaisut/a/a71.pdf>. Haku 15.12.2013.
- Järvenoja H (2010) Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative learning. *Acta Universitatis Ouluensis* E 110. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514263309>. Haku 7.3.2013
- Järvikoski A (1982) Kuntoutuksen kehitysvaiheista. *Eripainoksia* 14/1982, Kuntoutussäätiö, Lääkintävoimistelija 5: 6–9.

- Järvikoski A (1984) Kuntoutuksen kehitysuuntaukset. Kuntoutustoiminnan ja sen kehitykseen vaikuttavien tekijöiden analyysi. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 16/84.
- Järvikoski A (1994) Vajaakuntoisuudesta elämänhallintaan? Kuntoutuksen viitekehyksen ja toimintamallien tarkastelu. Helsinki, Kuntoutussäätiö.
- Järvikoski A (2008) Kuntoutuskäsityksen muutos ja kuntoutuksen vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa Mäkitalo J, Turunen J & Vilkkumaa I (toim.) Vaikuttavuus muutoksessa. Oulu, Verve: 49–59.
- Järvikoski A, Hokkanen L, Härkäpää K, Martin M, Nikkanen P, Notko T & Puumalainen J (2009) Johdanto. Teoksessa Järvikoski A, Hokkanen L & Härkäpää K (toim.) Asiakkaan äänellä. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 80/2009: 13–24.
- Järvikoski A & Härkäpää K (2004) Kuntoutuksen perusteet. Helsinki, WSOY.
- Järvikoski A & Härkäpää K (2011) Kuntoutuksen perusteet. Näkökulmia kuntoutukseen ja kuntoutustieteeseen. Helsinki, WSOYpro.
- Järvikoski A & Karjalainen V (2008) Kuntoutus monitieteisenä ja -alaisena prosessina. Teoksessa Rissanen P, Kallanranta T & Suikkanen A (toim.) Kuntoutus. Duodecim.
- Järvikoski A, Martin M, Autti-Rämö I & Härkäpää K (2012) Shared agency and collaboration between the family and professionals in medical rehabilitation of children with severe disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research* 36(1): 30–37.
- Järvinen M-R (2001) Terveysalan koulutuksen rakennemuutokset. Teoksessa Immonen M, Hynynen P, Mälkiä E, Panhelainen M & Töytäri-Nyrhinen A (toim.) Fysioterapian tulevaisuutta rakentamassa. Jyväskylän yliopiston ja ammattikorkeakoulun fysioterapia-koulutuksen yhteistoimintakokeilu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 6: 21–33.
- Järvinen S & Poikela E (2001) Modelling Reflective and Contextual Learning at Work. *Journal of Workplace Learning* 13(7/8): 282–289.
- Jääskeläinen A (2013) Työyhteisön hyvinvoinnin kehittäminen osallistavilla menetelmillä. Toimintatutkimus työhyvinvoinnin kehittämisprosesseista vanhus- ja vammaispalveluja tuottavissa työyhteisöissä Sallassa. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 117. URI: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-623-3>. Haku 23.12.2013.
- Kaaresvirta P (2004) Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisesta. *Acta Universitatis Ouluensis* E 70.
- Kaikkonen L (2010) Ammatillisen koulutuksen konteksti ammatillisten erityisopettajien työn lähtökohtana. Teoksessa Kaikkonen L (toim.) Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109: 10–20. URI: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2010052810855>. Haku 17.7.2013.
- Kaljonen P (2004) Opiskelua epävarmuudessa, mutta silti vankasti omalla polulla – kokemuksia sosiaalialan jatkotutkinnosta. Teoksessa Okkonen E (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. HAMKin julkaisuja 2: 128–136.
- Kallanranta T & Hanhela T (2001) Kuntoutuksen erityispätevyys perustettu. *Suomen Lääkärilehti* 56(24): 2698–2699.

- Kalli P (2003) Ratkaisukeskeinen pedagogiikka ammatillisen opettajan työvälineenä. Teoksessa Kotila H (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki, Edita Prima: 59–75.
- Kallio V (1995) Kuntoutuksen tiennäyttäjät. Kansaneläkelaitoksen kuntoutustutkimuskeskus 1972–1992. Turku, Kansaneläkelaitos.
- Kallioinen O (2009) Opettajuuden haasteita LbD -toimintamallin arjessa. Teoksessa Ora-Hyytiäinen E & Rajalahti E (toim.) Opettajuus Learning by Developing – toimintamallissa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 31: 10–36.
- Kananoja A (1992) Julkisen vallan panos vammaishuollon organisaatiossa, hallinnossa ja rahoituksessa. Teoksessa Fagerlund A, Niemi V & Kari Tuunainen (toim.) Vammaiset kansalaiset itsenäisessä Suomessa. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita: 153–162.
- Kansallinen innovaatiostrategia (2008) Kansallinen innovaatiostrategia. URI: http://www.tem.fi/files/19704/Kansallinen_innovaatiostrategia_12062008.pdf. Haku 22.11.2013.
- Kansainvälinen työjärjestö ILO (1981) Vocational rehabilitation of the disabled. Full participation and equality. Geneve, International Labour Office.
- Kansainvälinen työjärjestö ILO (1983) Vocational rehabilitation. Report IV (2). Geneve, International Labour Office.
- Kaptelin V (2005) The Object of Activity: Making Sense of the Sense-Maker. *Mind, Culture and Activity* 12(1): 4–18.
- Karasek R & Theorell T (1990) Healthy Work. Stress, productivity and the reconstruction of working life. New York, Basic Books.
- Karjalainen S (2007) Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot Suomen koulutus- ja innovaatiojärjestelmän kehittämisessä – opetusministeriön kehittämislinjaukset. Teoksessa Levonen J (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämälaheista asiantuntemusta kehittämissä. HAMKin e-julkaisuja 3: 17–20.
- Karjalainen V (1993) Yhteistyön virityksiä. Kuntoutuksen yhteistyöverkoston kehitysvaiheen tarkastelua. *Stakes Raportteja* 104.
- Karlsson J, Anderberg E, Booth S, Odenrick P & Christmansson M (2008) Reaching beyond disciplines through collaboration. Academic learning in a national multidisciplinary research programme. *Journal of Workplace Learning* 20(2): 98–113.
- Kaseva K (2011) Asiakkaan asema, itsemäärääminen ja vaikutusmahdollisuudet sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämisessä – integroitu kirjallisuuskatsaus. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2011:16.
- Katajamäki E (2010) Moniammatillisuus ja sen oppiminen. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden osastolla. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. URI: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8152-9>. Haku 23.2.2013.
- Katajavuori N (2005) Vangittu tieto vapaaksi – Asiantuntijuus ja sen kehittyminen farmasiassa. Sosiaalfarmasian osasto, Farmasian tiedekunta, Helsingin yliopisto. URI: <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2301-5>. Haku 3.11.2013.
- Kear TM (2012) Transformative learning during nursing education: A model of innerconnectivity. *Nurse Education Today* 33: 1083–1087.

- Kekäle T, Heikkilä J, Jaatinen P, Mylly H, Piilonen A-R, Savola J, Tynjälä P & Holm K (2004) Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilu. Käynnistysvaiheen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2001:1.
- Kelo M, Haapasalmi P, Luukkanen M & Saloheimo T (2012) Kohti työelämäläheistä oppimista. Työelämäyhteistyön kehittämishaasteet terveys- ja hoitoalalla. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisusarja, Aatos-artikkelit 4. URI: http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/AATOS_4-12_Kohti_työelamalah_.pdf. Haku 12.11.2013.
- Kench PL, Field N, Agudera M & Gill M (2009) Peer assessment of individual contributions to a group project: Student perceptions. *Radiography* 15(2): 158–165.
- Kerlinger FN (1987) *Foundations of Behavioral Research*. Tokyo, CBS Publishing Japan.
- Kerosuo H & Toiviainen H (2011) Expansive Learning across Workplace Boundaries. *International Journal of Educational Research* 50(1): 48–54.
- Kinnaman ML & Bleich MR (2004) Collaboration: Aligning Resources to Create and Sustain Partnerships. *Journal of Professional Nursing* 20(5): 310–322.
- Kiresuk TJ, Smith A & Cardillo JE (toim.) (1994) *Goal Attainment Scaling. Applications, Theory, and Measurement*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirjonen J (2008) Kehittäminen asiantuntijatyönä. Teoksessa Seppänen-Järvelä R & Karjalainen V (toim.) *Kehittämistyön risteysksiä. Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimuskeskus*: 117–133.
- Kirschner F, Paas F, Kirschner PA & Janssen J (2011) Differential effects of problem-solving demands on individual and collaborative learning outcomes. *Learning and Instruction* 21(4): 587–599.
- Kivipelto M (2008) Osallistava ja valtaistava arviointi. Johdatus periaatteisiin ja käytäntöihin. Stakesin työpapereita 17/ 2008. URI: <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/T17-2008-VERKKO.pdf>. Haku 14.3.2012.
- Koistinen K (2007) Kaveriporukasta liiketoiminnaksi: Tuotannon häiriöt ja organisaation oppiminen nopeasti muuttuvassa yrityksessä. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 213.
- Koivula R (2013) Muistisairaana ihmisen omaisena terveyskeskuksen pitkäaikaisosastolla. Tutkimus toimijuudesta. *Tutkimus / Terveiden ja hyvinvoinnin laitos* 108.
- Koivumäki J (2008) Työyhteisöjen sosiaalinen pääoma. Tutkimus luottamuksen ja yhteisöllisyyden rakentumisesta ja merkityksestä muuttuvissa valtion asiantuntijaorganisaatioissa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 722. URI: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7314-2>. Haku 31.12.2013.
- Kokko R-L (2003) Asiakas kuntoutuksen yhteistyöryhmässä. Institutionaalisen kohtaamisen jännitteitä. *Kuntoutussäätiö, Tutkimuksia* 72/2003.
- Kokko R-L (2006) Tulevaisuuden muistelu. Ennakointidialogit asiakkaiden kokemina. Stakes.
- Kolb DA (1984) *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

- Konkola R (2000) Ammatillisen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä – harjoittelun ohjaukseskustelut kehittävän transferin välineenä. Tutkimusraportteja No. 2.
- Konkola R (2003) Yhdessä kehittäen. Koulutuksen ja työelämän yhteistyön haasteita. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja, Sarja A, Tutkimukset ja raportit 2.
- Konttinen M (2007) Epilogi – vai tuliko tästä prologi? Palvelupolitiikan tulevaisuus. Teoksessa Heikkilä M & Lahti T (toim.) Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelukatsaus 2007. Stakes: 259–270.
- Korhonen M & Mäkitalo J (2001) Vanhainkodin umpikujasta syntyi monipalvelukoti. Teoksessa Paso E, Mäkitalo J & Palonen J (toim.) Viimeinen tykykirja? Merikosken kuntoutus- ja tutkimuskeskus, Keskinäinen Eläkevakuutusyhtiö Tapiola: 101–112.
- Korkalainen P (2009) Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 363. URI: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3616-7>. Haku 13.2.2012.
- Korpela P (1998) Kansaneläkelaitoksen rooli vammaispalvelujen kehittymisessä. Teoksessa Eräkanto S & Merentie A (toim.) Invalidihuollon puoli vuosisataa (1947–1997). Stakes, Historiaseminaarin raportti 2/98: 133–142.
- Kosciulek JF (1999) Consumer direction in disability policy formulation and rehabilitation service delivery. *Journal of Rehabilitation* 65(2): 4–9.
- Kosciulek JF (2007) A Test of the Theory on Informed Consumer Choice in Vocational Rehabilitation. *Journal of Rehabilitation* 73(2): 41–49.
- Koski A (2007) Työn eetosena hyvä elämä tehostetun palveluasumisen yksikössä: uutta moniammatillista työyhteisöä rakentamassa. Tampereen yliopisto, Terveystieteen laitost. URI: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7054-7>. Haku 23.2.2013.
- Kotila H (2004) Tutkimus- ja kehitystoiminnan haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kotila H & Mutanen A (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Edita Prima: 11–23.
- Kotila H (2012) Oppimiskäsitykset ja oppiminen ammattikorkeakoulujen toimintaympäristöissä. Teoksessa Kotila H & Mäki K (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki, Edita Prima.
- Kotila H & Peisa S (2008) Toteutuuko oppimista ja työelämää kehittävä kumppanuus? - Retoriikkaa ja orastavia ratkaisuja. Teoksessa Kotila H, Mutanen A & Kakkonen M-L (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Helsinki, Edita: 55–70.
- Koukkari M (2010) Tavoitteena kuntoutuminen. Kuntoutujien käsityksiä kokonaisvaltaisesta kuntoutuksesta ja kuntoutumisesta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 179.
- Krippendorff K (2004) Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Thousand Oaks, Sage publications.
- Kristensen HK & Hounsgaard L (2013) Implementation of coherent, evidence-based pathways in Danish rehabilitation practice. *Disability and Rehabilitation* 35(23): 2021–2028.
- Kujala E (2003) Asiakaslähtöinen laadunhallinnan malli. Tilastolliseen prosessin ohjaukseen perustuva sovellus terveyskeskukseen. *Acta Universitatis Tamperensis* 914. URI: <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5605-X.pdf>. Haku 28.2.2012.

- Kuntoutuskomitean mietintö 1966, N:o A:8.
- Kuntoutuksen tutkimuksen kehittämissuunnitelma (2003) Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2003:19, Kuntoutusasian neuvottelukunta, Sosiaali- ja terveysministeriö, Helsinki. URI: <http://pre20090115.stm.fi/pr1076939223163/passthru.pdf>. Haku 20.1.2014.
- Kuntoutuksen selonteko (2002) URI: <http://pre20031103.stm.fi/suomi/eho/julkaisut/kuntselonteko2002/kselte02.pdf>. Haku 28.12.2013.
- Kupias P (2002) Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki, Educa-Instituutti.
- Kurtakko K (1995) Ammattikorkeakoulu instituutiona. Teoksessa Lampinen O (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus, Otatieto: 104–113.
- Kwok T, Pan J-H, Lo R & Song X (2011) The influence of participation on health-related quality of life in stroke patients. *Disability and Rehabilitation* 33(21–22): 1990–1996.
- Kylmä J & Juvakka T (2007) Laadullinen terveystutkimus. Helsinki, Edita Prima.
- Kyngäs H & Vanhanen L (1999) Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11(1): 3–12.
- Kärnä M (2011) Virtuaalinen tiedonrakennuksen tila ongelmaperustaisen oppimisen tukena. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 80, Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto, Rovaniemi. URI: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201108221152>. Haku 18.2.2013.
- Käyhkö R (2007) “Positiivinen suhtautuminen edesauttaa kehittymistä”. Ammattikorkeakoulu asiantuntijuuden kehittäjänä opiskelijoiden käsitysten mukaan. *Acta Universitatis Lapponiensis* 122.
- Laakkonen R (2003) Muuttuva opettajuus. Teoksessa Kotila H (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Edita Prima: 273–284.
- Laine P-M (2010) Toimijuus strategiakäytännöissä. Diskurssi- ja käytäntöteoreettisia avauksia. Turun kauppakorkeakoulu, Sarja/Series A 1:2010.
- Lait J, Suter E, Arthur N & Deutschlander S (2011) Interprofessional mentoring: Enhancing students’ clinical learning. *Nurse Education in Practice* 11(3): 211–215.
- Laitila M (2010) Asiakkaan osallisuus mielenterveys- ja päihdetyössä. Fenomenografinen lähestymistapa. Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Health Sciences 31.
- Laitinen A (1998) Fysioterapeuttikoulutuksen kehittyminen Suomessa 1956–1980. Lisen-siaatintutkimus, Kuopion yliopisto, Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.
- Laitinen-Väänänen S, Vanhanen-Nuutinen L & Vanha-aho M (2011) Yhteistyö ammattikorkeakoulun kanssa. Työelämän näkökulma. Teoksessa Laitinen-Väänänen S, Vanhanen-Nuutinen L & Hyvönen U (toim.) Askelmerkkejä työelämäkumppanuuteen. Osaamisen kehittäminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 131: 24–41. URI: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-197-7>. Haku 1.1.2013.
- Laki 66/1972. Kansanterveyslaki.
- Laki 519/1977. Laki kehitysvammaisten erityishuollosta.
- Laki 677/83. Laki sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtionosuudesta (SVOL). Helsinki, Sosiaali- ja terveysministeriön asettama VALTAVA-koulutustyöryhmä.
- Laki 380/1987. Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista.

- Laki 1116/1990. Mielenterveyslaki.
- Laki 630/98. Laki ammatillisesta koulutuksesta.
- Laki 1383/2001. Työterveyshuoltolaki.
- Laki 351/2003. Ammattikorkeakoululaki.
- Laki 411/2005. Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta.
- Laki 497/2003. Laki kuntoutuksen asiakasyhteistyöstä.
- Laki 566/2005. Laki kansaneläkelaitoksen kuntoutusetuuksista ja kuntoutusrahaetuksista.
- Laki 72/2006. Nuorisolaki.
- Laki 2010/1326. Terveydenhuoltolaki.
- Lambert P (2003) Kehittävät siirtymät verkostossa. Verkostoituneen tutkimus- ja kehitystoiminnan konseptin kehittelyä ammattikorkeakoulutukseen. Teoksessa Lambert P & Iivonen M-L (toim.) Opettajat ja opiskelijat yhteisen tutkimuskohteen äärellä. Kehittävää siirtovaikutusta koulun ja työn rajapinnoilla. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Helian julkaisusarja C 6:2003: 7–50.
- Lambert P & Vanhanen-Nuutinen L (2005) Kirjoittamisen genren kehittäminen. Teoksessa Vanhanen-Nuutinen L & Lambert P (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Edita Prima: 13–43.
- Lampinen O (1995) Ammattikorkeakoulujen kehittämisen vaihtoehdot. Teoksessa Lampinen O (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus, Otatieto: 11–25.
- Lampinen O (1998) Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Gaudeamus.
- Lampinen O (2002) Ammattikorkeakoulureformi kansainvälisessä perspektiivissä. Teoksessa Liljander J-P (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene: 60–79.
- Lampinen O & Savola M (1995) Ammattikorkeakoulun syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa Lampinen O (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus, Otatieto: 26–80.
- Lampinen O & Stenvall K (1996) Ammattikorkeakoulut ja opinnäytetyöt. Teoksessa Lampinen O & Stenvall K (toim.) Uuteen opinnäytetyöhön. Keskustelumuiستio ammattikorkeakoulujen ja nuorisosaasteen koulutuksen kehittämistä 9. Helsinki, Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan linja: 51–68.
- Latvala E (2011) Sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulutus uudistumisen edessä 2010-luvun alussa. Teoksessa Koivisto K, Latvala E, Vanhanen-Nuutinen L & Vuokila-Oikkonen P (toim.) Tutkimuskohteina hoitaminen ja hoitamaan oppiminen. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut, Professori Sirpa Janhosen juhla-kirja, ePooki 1/2011: 39–46. URI: <http://www.oamk.fi/epooki/terveys-ja-hyvinvointi/tutkimuskohteina-hoitaminen-ja-hoitamaan-oppiminen-professor/>. Haku 26.11.2013.
- Latvala E & Vanhanen-Nuutinen L (2003) Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen S & Nikkonen M (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Sanoma Pro: 21–43.

- Laulainen S (2010) ”Jos mittää et anna niin mittää et saa” Strateginen toimijuus ja organisaatiokansalaisuus vanhustyössä. Itä-Suomen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Social Sciences and Business Studies, no 9. URI: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0234-4>. Haku 28.10.2013.
- Launiainen H & Sipari S (2011) Lapsen hyvä kuntoutus käytännössä. Lapsen ja nuoren hyvän kuntoutuksen toteutuminen palveluverkostossa – projekti 2007–2011. Vajaa-liikkeisten Kunto ry. URI: http://www.sosiaaliportti.fi/File/f6b4401f-fe2f-494d-bffc-bd4d8e1f749a/Kuntoutus_1-190.pdf. Haku 18.2.2013.
- Launi K, Virtanen T & Ruotsala R (2009) Toimintakonseptien muutokset, epäsynkronit ja työn häiriökuormitus – ratkaisuja yhteistyössä. Loppuraportti Työsuojelurahastolle. Työterveyslaitos, Helsinki. URI: <http://www.tsr.fi/tsarchive/files/TietokantaTutkittu/2006/106105Loppuraportti.pdf>. Haku 29.10.2013.
- Lave J & Wenger E (1991) Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
- Layzell S (2012) Evaluation of the learning experiences afforded through multipractice learning in primary care: a project in the development of a multiprofessional learning organization. *Education for Primary Care* 23(6): 422–429.
- Leach E, Cornwell P, Fleming J & Haines T (2010) Patient centered goal-setting in a sub-acute rehabilitation setting. *Disability and Rehabilitation* 32(2): 159–172.
- Lehenkari J, Kautonen M, Lemola T & Viljamaa K (2009) Innovaatiotoiminta muutoksesa. Uudet toimintatavat ja niitä tukevat politiikkatoimenpiteet alue- ja paikallistasolla. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. *Innovaatio* 69/2009. URI: http://www.tem.fi/files/25427/TEM_69_2009.pdf. Haku 27.11.2013.
- Leplege A, Gzil F, Cammelli M, Lefevre C, Pachoud B & Ville I (2007) Person-centredness: Conceptual and historical perspectives. *Disability and Rehabilitation* 29(20–21): 1555–1565.
- Leontjev AN (1977) Toiminta, tietoisuus ja persoonallisuus. Helsinki, Kansankulttuuri.
- Lester H, Tait L, England E & Tritter J (2006) Patient involvement in primary care mental health: a focus group study. *British Journal of General Practice* 56(527): 415–422.
- Levett-Jones T, Lathlean J, Higgins I & McMillan M (2009) Staff – student relationships and their impact on nursing students’ belongingness and learning. *Journal of Advanced Nursing* 65(2): 316–324.
- Levonen J (2007) Tutkijaverkosto ammatillista asiantuntemusta kehittämässä. Teoksessa Levonen J (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. HAMKin e-julkaisuja 3: 203–207.
- Lincoln YS & Guba EG (1985) *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Lincoln YS & Guba EG (2000) Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa Denzin NK & Lincoln YS (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. 2. painos. Sage Publications: 163–188.
- Lindahl B, Dagborn K & Nilsson M (2009) A student-centered clinical educational unit – A description of a reflective learning model. *Nurse Education in Practice* 9(1): 5–12.

- Lindberg J, Kreuter M, Taft M & Person L-O (2013) Patient participation in care and rehabilitation from the perspectives of patients with spinal cord injury. *Spinal Cord* 51(11): 834–837.
- Lindh J (2007) Ammatillisen kuntoutussuunnittelun vuorovaikutteisuuden ja toteutumisen haasteet. *Kuntoutus* 4: 3–26.
- Lindh J (2013) Kuntoutus työn muutoksessa. Yksilön vajavuuden arvioinnista toimintaverkostojen rakenteistumiseen. *Acta Universitatis Lapponiensis* 259.
- Lindh J & Suikkanen A (2008) Kommunikatiivisen arviointikulttuurin jäljillä. *Kuntoutus* 3: 68–74.
- Lintula L, Virkkunen J & Ahonen H (2009) Ammattikorkeakoulun toimintakonseptin kehittäminen. *Konsepti* 5(1): 1–13. URI: http://www.muutoslaboratorio.fi/files/Ammattikorkeakoulun_toimintakonseptin_kehittaminen.pdf. Haku 14.12.2013.
- Lloyd C, Tse S, Waghorn G & Hennessy N (2010) Motivational Interviewing in vocational rehabilitation for people living with mental ill health. *International Journal of Therapy & Rehabilitation* 15(2): 72–579.
- Lohiniva V (2005) Terveystiedon edistäminen ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyönä. Teoksessa Okkonen E (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkiminto – tulokset ja tulevaisuus. HAMK:n julkaisuja 3.
- Loppela K (2004) Ihminen ja työ – keskustellen työkuuntoon. Työyhteisön kehittäminen työkykyä ylläpitävän toiminnan viitekehyksessä. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. URI: <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5949-0>. Haku 26.2.2013.
- Lumme R (2008) Opettajat rajanylittäjinä ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämissuhteissa. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen A (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Edita Prima: 114–125.
- Lumme R, Haapasalmi P, Kärkkäinen N, Laine M-L, Manninen K, Niittymäki I & Railio A (2010) ”On niin kiire soutaa, ettei ehdi vetää moottoria käyntiin”. Teoksessa Lambert P & Vanhanen-Nuutinen L (toim.) Hankekirjoittaminen. Välineitä hanketoimintaan ja opinnäytetyöhön. HAAGA-HELIAn Tutkimuksia 1/2010: 157–169.
- Luojaus K (2010) Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen toimintamalli. *Acta Universitatis Tamperensis* 1579.
- Luria AR (1979) The making of mind: A personal account of Soviet psychology.
- Lyytinen A, Kuusinen R & Niemonen H (2003) Näkökulmia ammattikorkeakoulun rooliin innovaatiojärjestelmässä, Tampereen yliopisto, Työelämän tutkimuskeskus, Työraportteja 66/2003.
- Lyytinen A, Marttila L & Kautonen M (2008) Tutkimus- ja kehitystoiminnan haasteita ja mahdollisuuksia monialaisissa ammattikorkeakouluissa. Tampereen yliopisto, Tieteen-, teknologian ja innovaatiotutkimuksen yksikkö, Työraportteja 2/2008.
- Lähteenmäki M-L (2006) Asiantuntijuuden kehittyminen ongelmaperustaisessa fysioterapeuttikoulutuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1197.
- Lämsä A-L (2009) Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. *Acta Universitatis Ouluensis* E 102.
- Lääkintöhallituksen yleiskirje 1572/1974. Lääkinnällisen kuntoutuksen järjestäminen ja yhteistoiminta muusta kuntoutuksesta huolehtivien kanssa. Lääkintöhallitus.

- Löfman A (1993) Lääkitysvoimistelijasta fysioterapeutiksi. Suomen Lääkintävoimistelija-liitto.
- Machin AI & Jones D (2014) Interprofessional service improvement learning and patient safety: A content analysis of pre-registration students' assessments. *Nurse Education Today* 34(2): 218–228.
- Malava H & Okkonen E (2005) Lisäpätevyyttä ja valmennusta tulevaisuuteen – Ammattikorkeakoulun jatkotutkintoon hakeutumissytyt. Teoksessa Okkonen E (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. HAMKin julkaisuja 3: 180–187.
- Maljojoki P (2002) Ammattikorkeakoulut ja alueelliset innovaatiojärjestelmät. Teoksessa Linljander J-P (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene: 215–234.
- Marjala P (2009) Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisin prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus. *Acta Universitatis Ouluensis C* 315.
- Marshall A, Kitson A, Zeitz K (2011) Patients' views of patient-centred care: a phenomenological case study in one surgical unit. *Journal of Advanced Nursing* 68(12): 2664–2673.
- Marsick VJ & Watkins KE (1990) Informal and incidental learning in the workplace. Chippenham, Wiltshire, Great Britain, Anthony Rowe.
- Martin M, Notko T, Puumalainen J & Järvikoski A (2009) Kuntoutussuunnitelmasta kuntoutuspäätökseen. Teoksessa Järvikoski A, Hokkanen L & Härkäpää K (toim.) Asiakkaan äänellä. Odotuksia ja arvioita vaikeavammaisten lääkinnällisestä kuntoutuksesta. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 80/2009: 234–257.
- Marttila L, Kautonen M, Niemonen H & Von Bell K (2004) Yritysten ja ammattikorkeakoulun T & K –yhteistyö. Ammattikorkeakoulut alueellisessa innovaatiojärjestelmässä: koulutuksen ja työelämän verkottumisen mallit, osaprojekti III. Tampereen yliopisto, Työelämän tutkimuskeskuksen Työraportteja 69. URI: <http://www.uta.fi/laitokset/tyoelama/pdf/AmmKorkLIISAloppuraportti.pdf>. Haku 9.5.2013.
- Marttila L & Lyytinen A (2007) Opinnäytetyö ammattikorkeakoulu T&K-toiminnan peilinä. Teoksessa Levonen J (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämälaheista asiantuntemusta kehittämässä. HAMKin e-julkaisuja 3: 139–154.
- Masalin L (2013) Yhteisöllinen strateginen toimijuus: tapaustutkimus metsäteollisuusyrityksestä. Aalto University publication series, Doctoral Dissertations 95/2013. URI: http://epub.lib.aalto.fi/pdf/diss/Aalto_DD_2013_095.pdf. Haku 2.12.2013.
- Mattila Y (2011) Suuria käännekohtia vai tasaista kehitystä? Tutkimus Suomen terveydenhuollon suuntaviivoista. Kelan tutkimusosasto, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 116.
- May L, Day R & Warren S (2006) Perceptions of patient education in spinal cord injury rehabilitation. *Disability and Rehabilitation* 28(17): 1041–1049.
- MacDonald MB, Bally JM, Ferguson LM, Murray BL, Fowler-Kerry SE, Anonson JMS (2010) Knowledge of the professional role of others: A key interprofessional competency. *Nurse Education in Practice* 10(4): 238–242.

- MacLeod R, McPherson KM (2007) Care and compassion: Part of person-centred rehabilitation, inappropriate response or a forgotten art? *Disability and Rehabilitation* 29(20–21): 1589–1595.
- McPhee M (2009) Developing a practice-academic partnership logic model. *Nursing Outlook* 57(3): 143–147.
- Medin J, Larson J, Von Arbin M, Wredling R & Tham K (2010) Elderly persons' experience and management of eating situations 6 months after stroke. *Disability and Rehabilitation* 32(16): 1346–1353.
- Mettiäinen S & Vähämäa K (2013) Does reflective web-base discussion strengthen nursing students' learning experiences during clinical training? *Nurse Education in Practice* 13(5): 344–349.
- Mezirow J (1996) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Miettinen R (2000) Konstruktivistinen oppimisnäkemys ja esineellinen toiminta. *Aikuis- kasvatustieteet* 4/2000: 276–292. URI: <http://www.helsinki.fi/kasvatustieteet/valinnat2012/miettinen.pdf>. Haku 12.12.2012.
- Miettinen R (2005) Object of Activity and Individual Motivation. *Mind, Culture and Activity* 12(1): 52–69.
- Miettinen S (2011) Muutoksen mahdollisuus Suomen kuntoutusjärjestelmässä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1625. URI: <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8478-0.pdf>. Haku 22.3.2012.
- Milbourne L (2009) Remodelling the Third Sector: Advancing Collaboration or Competition in Community-Based Initiatives? *Journal of Social Policy* 38(2): 277–297.
- Mills J, West C, Langtree T, Usher K, Henry R, Chamberlain-Salaun J & Mason M (2014) 'Putting it together': Unfolding case studies and high-fidelity simulation in the first-year of an undergraduate nursing curriculum. *Nurse Education in Practice* 14(1): 12–17.
- Moule P (2006) E-learning for healthcare students: developing the communities of practice framework. *Journal of Advanced Nursing* 54(3): 370–380.
- Murray TA, Crain C, Meyer GA, McDonough ME & Schweiss DM (2010) Building bridges: An innovative academic-service partnership. *Nursing Outlook* 58(5): 252–260.
- Murray-Davis B, Marshall M & Gordon F (2012) From school to work: Promoting the application of pre-qualification interprofessional education in the clinical workplace. *Nurse Education in Practice* 12(5): 289–296.
- Murto P (2007) Uskallanko puhua? Kasvatuksellisella kuntoutuksella itsenäiseen toimintaan. Toimittaneet Kivirauma J & Siljander P. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Muukkonen-van der Meer H (2011) Perspectives on knowledge creating inquiry in higher education. Academic dissertation, Institute of Behavioral Sciences, Studies in Psychology 75:2011.

- Mäki K (2012) Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Jyväskylä Studies in Business and Economics 109. URI: <http://dissertations.jyu.fi/studbusi/9789513945671.pdf>. Haku 8.2.2012.
- Mäki K, Vanhanen-Nuutinen L & Töytäri-Nyrhinen A (2011) ”Mitä otat pois, jos uutta tulee tilalle?” – ajanhallinta ja johtaminen ammattikorkeakoulussa. *Aikuiskasvatus* 1/2011.
- Mäkitalo (2001) Mitä on työhön liittyvä hyvinvointi? Teoksessa Mäkitalo J, Paso E & Palonen J (2001) Viimeinen työkirja? Art-Print: 15–48.
- Mäkitalo J (2005) Work-related well-being in the transformation of nursing home work. *Acta Universitatis Ouluensis D* 837.
- Mäkitalo J (2008a) Työlähtöisen työterveyshuollon ja kuntoutuksen perusteet. Teoksessa Mäkitalo J & Paso (toim.) Työ, työ ja työ. Työlähtöinen työterveyshuolto ja kuntoutus. Verve, Työterveyslaitos, Sosiaali- ja terveysministeriö, Helsingin yliopisto: 10–34.
- Mäkitalo J. (2008b) Vaikuttavuuden arviointi kehittyvissä järjestelmissä. Teoksessa Mäkitalo J, Turunen I & Vilkkumaa I (toim.) Vaikuttavuus muutoksessa. Oulu, Verve.
- Mäkitalo J & Launis K (2007) Häiriökuormitus – työn uusi muoto muuttuvassa työssä. Tapaustutkimus vanhainkotityöstä. *Työ ja Ihminen* 21(1): 70–90.
- Mäkitalo J & Palonen J (1994) Mitä on työkyky: lääketieteellinen, tasapainomallin mukainen ja integroitu käsitystyyppi. *Työ ja ihminen* 8: 155–162.
- Mäntynen R (2007) Kuntoutumista edistävä hoitotyö aivohalvauspotilaiden alkuvaiheen jälkeisessä moniammatillisessa kuntoutuksessa. Kuopion yliopiston julkaisuja E, Yhteiskuntatieteet 144.
- Mönkkönen K (2007) Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö. Helsinki, Edita Prima.
- Nakari M-L (2003) Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 226.
- Neuvonen-Rauhala M-L (2009) Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 367. URI: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3659-4>. Haku 24.3.2013.
- Newton JM, Billet S & Ockerby CM (2009) Journeying through clinical placements – An examination of six students cases. *Nurse Education Today* 29(6): 630–634.
- Nielsen K (2009) A collaborative perspective on learning transfer. *Journal of Workplace Learning* 21(1): 58–60.
- Niemelä A-L (2006) Kiire ja työn muutos. Tapaustutkimus kotipalvelutyöstä. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 206.
- Niemi V (1962) Kuntouttamisen yleissuunnitelman kehittäminen. Teoksessa Järviöskoski A & Vilkkumaa I (toim.) (1995) Kuntoutus hyvinvointivaltiossa. Kirjoituksia vuosilta 1953–1993. Helsinki, Kuntoutussäätiö: 14–27.
- Niemi V (1969) Näkökohtia kuntoutusjärjestelmämme kehitysvaiheesta. Teoksessa Järviöskoski A & Vilkkumaa I (toim.) (1995) Kuntoutus hyvinvointivaltiossa. Kirjoituksia vuosilta 1953–1993. Helsinki, Kuntoutussäätiö: 28–32.

- Niemi V (1987) Kuntoutuksen sata vuotta. Kuntoutuksen kehityslinjat. Helsinki, Kuntoutussäätiö.
- Niemi V (1989a) Kuntoutuksen historian valkeat sivut. Teoksessa Kuntoutuksen historian tutkimuksen seminaari 30.11.–1.2.1989, Espoo. Helsinki, Vammaisten lasten ja nuorten tukisäätiö.
- Niemi V (1992) Muuttuva invalidihuolto. Invalidihuollosta kuntoutukseen ja vammaispalveluun. Teoksessa Fagerlund S, Niemi V & Tuunainen K (toim.) Vammaiset kansalaiset itsenäisessä Suomessa. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 47: 41–64.
- Nikkanen P (2006) Oon vahvempi kuin ennen. Pitkään työelämässä olleiden kuntoutumistarinat. Kela, Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 70.
- Norlamo-Saramäki T (2009) Asiakaslähtöisyyden ristiaallokossa. Lisensiaatintutkimus, Yhteiskuntapolitiikan laitos, Marginalisaatiokysymysten sosiaalityön erikoisala, Helsingin yliopisto. URI: <http://www.sosnet.fi/loader.aspx?id=3d33d245-6a68-498f-8e17-db3d3a2b589b>. Haku 28.10.2013.
- Noronen L (2008) Sata vuotta fysioterapeuttikoulutusta. Fysioterapia 6: 54–56.
- Nygårdh A, Malm D, Wikby K & Ahlström G (2012) The experience of empowerment in the patient-staff encounter: the patient perspectives. *Journal of Clinical Nursing* 21(5/6): 897–904.
- Oertle KM, Plotner AJ & Trach JS (2013) Rehabilitation Professionals' Expectations for Transition and Interagency Collaboration. *Journal of Rehabilitation* 79(3): 25–35.
- Oja P (2010) Significance of customer feedback. An analysis of customer feedback data in a university hospital laboratory. *Acta Universitatis Ouluensis D* 1065. URI: <http://urn.fi/urn:isbn:9789514262739>. Haku 28.2.2012.
- Ojala K & Ahola S (2008a) Koulutuksen työelämäyhteydet, opinnäytetyö ja kehittämisen haasteet – ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon olemusta etsimässä. Teoksessa Majjala H & Levonen J (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osaamisen ennakointi ja tulevaisuuden haasteet. HAMKin julkaisuja 1: 117–134.
- Ojala K & Ahola S (2008b) Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot - kokeilusta kokemukseen. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 71.
- Okkonen E (2005) Hyvä koulutus työkokemusta hankkineille. Teoksessa Okkonen E (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. HAMKin julkaisuja 3: 200–207.
- Okkonen E (2007) Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon hallittu kehittäminen. Teoksessa Levonen J (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä. HAMKin e-julkaisuja 3: 43–48.
- Okkonen E & Neuvonen-Rauhala M-L (2005) Voimavarana työelämälähtöisyys. Teoksessa Okkonen E (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. HAMKin julkaisuja 3: 208–217.
- OPM (2004) Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:7. URI: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_227_tr07.pdf?lang=fi. Haku 14.12.2013.

- OPM (2005) Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4. URI: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_265_tr04.pdf?lang=fi. Haku 28.12.2013.
- OPM (2006) Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen periaatteet. Keskustelumuistio 8.3.2006. Opetusministeriön monisteita 2006:2. URI: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_31_Korkeakoululaitoksen_rakenteellinen_kehittaminen.pdf?lang=fi. Haku 28.12.2013.
- OPM (2009) Tutkintojen ja osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24, Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. URI: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr24.pdf?lang=fi>. Haku 15.3.2012.
- OPM (2010) Opetus- ja kulttuuriministeriön strategia 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:4. URI: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/OKM04.pdf?lang=fi>. Haku 1.9.2013.
- Outinen M, Holma T, Lempinen K (1994) Laatu ja asiakas. Laatumetallit sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki, WSOY.
- Paaso A (2010) Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Acta Universitatis Lapponiensis 174.
- Paatero H, Lehmijoki P, Kivekäs J & Ståhl T (2008) Kuntoutusjärjestelmä. Teoksessa Risänen P, Kallanranta T & Suikkanen A (toim.) Kuntoutus. Duodecim: 31–50.
- Paavola S & Hakkarainen K (2005) The knowledge creation metaphor – An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education* 14: 535–557.
- Paavola S & Hakkarainen K (2008) Välittyneisyys ja dialogisuus innovatiivisten tietoyhteisöjen perustana. Teoksessa Engeström R & Virkkunen J (toim.) Kulttuurinen Välittyneisyys Toiminnassa ja Oppimisessa. Kasvatustieteidenlaitos, Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö, Tutkimusraportteja 11: 47–80.
- Paavola S, Lipponen L & Hakkarainen K (2004) Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research* 74 (4): 557–576.
- Pakarinen T, Stenvall K, Tolonen K (2001) Ammattikorkeakoulut ja aluekehitys. Selvitys ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnasta. Helsinki, Suomen kuntaliitto.
- Paloniemi S (2006) Experience, competence and workplace learning. *Journal of Workplace Learning* 18(7/8): 439–450.
- Paltamaa J, Karhula M, Suomela-Markkanen T & Autti-Rämö I (toim.) (2011) Hyvän kuntoutuskäytännön perusta. Käytännön ja tutkimustiedon analyysistä suosituksiin vaikeavammaisten kuntoutuksen kehittämishankkeessa, Helsinki, Kelan tutkimusosasto. URI: <http://www.sosiaaliportti.fi/File/69c1d762-3d9e-46af-b554-b7bb7e3bb084/Hyvan+kuntoutuskaytannon+perusta.pdf>. Haku 12.12.2013.
- Papp I, Markkanen M & Von Bonsdorff M (2003) Clinical environment as a learning environment: student nurses' perceptions concerning clinical learning experiences. *Nurse Education Today* 23(4): 262–268.

- Parviainen J (2006) Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa Parviainen J (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere University Press: 155–187.
- Pasanen A, Haavisto V, Toiviainen H & Engeström Y (2006) Kohti yhteiskehittelyä? Sitoumissuunnitelman käyttöönotto työyhteisön oppimisprosessissa. Teoksessa Toiviainen H & Hänninen H (toim.) Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. PS Kustannus: 165–200.
- Patton MQ (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, Sage Publications.
- Patton MQ (2002) *Qualitative Research & Evaluation methods*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Peisa S (2010) Oppimista työelämän kanssa – käsityksiä ja käytäntöjä. Haaga-Helia, Puheenvuoroja 2/2010.
- Pekkonen M (2010) Terveysteen liittyvä elämänlaatu laitostuntoutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa. RAND-36-mittarin soveltuvuus työikäisten laitostuntoutuksen ongelmaprofiilin määrittämiseen ja kuntoutuksen vaikutusten arvioimiseen. Helsingin yliopisto, Lääketieteellinen tiedekunta. URI: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-9657-56-8>. Haku 24.3.2013.
- Peltomaa M (2005) Kuntoutumisvalmius tarpeenmukaisen mielenterveyskuntoutuksen suunnittelun perustana. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B, Tutkimusraportteja ja selvityksiä 49.
- Pirkkalainen J (2003) Työhön, työssä, työstä oppiminen. *Acta Universitatis Tamperensis* 978.
- Pohjolainen T (2006) Mitä tiedetään terveydenhuollossa käytettyjen kuntoutusmuotojen vaikuttavuudesta? *Kuntoutus* 3: 3–18.
- Poikela E (2005) Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa Poikela E (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere University Press: 21–41.
- Poldner E, Simons PRJ, Wijngaards G & Van der Schaaf MF (2012) Quantitative content analysis procedures to analyze students' reflective essays. a methodological review of psychometric and edumetric aspects. *Educational Research Review* 7(1): 19–37.
- Polit DF & Hungler BP (1995) *Nursing Research. Principles and Methods*. J.B. Lippincott Company.
- Polit DF & Hungler BP (1989) *Essentials of Nursing Research. Methods, Appraisal, and Utilization*. J.B. Lippincott Company.
- Polo S (2004) Minästäkö kaikki riippuu? Ammatillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1043. URI: <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6127-4.pdf>. Haku 28.3.2012.
- Portillo MC & Cowley S (2011) Social rehabilitation in long-term conditions: learning about the process. *Journal of Advanced Nursing* 67(6): 1329–1340.
- Powney J & Watts M (1987) *Interviewing in Educational Research*. Routledge & Kegan Paul.
- Pratt J, Kekäle T, Maassen P, Papp I, Perellon J & Uitti M (2004) Equal, but Different. An Evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in Finland. Final report. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 11:2004.

- Pruett SR, Swett EA, Chan F, Rosenthal DA & Lee GK (2008) Empirical Evidence Supporting the Effectiveness of Vocational Rehabilitation. *Journal of Rehabilitation* 74(1): 56–63.
- Pulkki J (2012) Aluetason kuntoutusjärjestelmä. Rakenne, organisaatio ja toiminta palvelujen saatavuuden näkökulmasta. *Acta Universitatis Tamperensis* 1703. URI: <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8720-0.pdf>. Haku 29.3.2012.
- Puumalainen J (2008) Kuntoutuksen historiaa. Teoksessa Rissanen P, Kallanranta T & Suikkanen A (toim.) *Kuntoutus*. Duoecim: 16–30.
- Puumalainen J (2011) Participation in community and political life of persons with severe disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research* 34(4): 274–281.
- Puumalainen J, Nikkanen P, Notko T & Järvikoski A (2009) Kuntoutumissuunnitelman muotoutuminen. Teoksessa Järvikoski A, Hokkanen L & Härkäpää K (toim.) *Asiakkaan äänellä. Odotuksia ja arvioita vaikeavammaisten lääkinnällisestä kuntoutuksesta*. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 80/2009: 69–92.
- Pyöriä O, Talvitie U, Nyrkkö H, Kautiainen H, Pohjolainen T & Kasper V (2007) The effect of two physiotherapy approaches on physical and cognitive functions and independent coping at home in stroke rehabilitation. A preliminary follow-up study. *Disability and Rehabilitation* 29(6): 503–511.
- Pärnä K (2012) Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden tukemisen varhaiset mahdollisuudet. *Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, Osa 341*.
- Pötsönen R & Pennanen P (1998) Ryhmähaastattelu ja sen käyttömahdollisuudet terveystutkimuksessa. Teoksessa Pötsönen R & Välimaa R (toim.) *Ryhmähaastattelu laadullisen terveystutkimuksen menetelmänä*. Jyväskylän yliopisto, Terveystieteen laitoksen julkaisusarja 9/1998: 1–18.
- Raitasalo R (1970) Sosiaaliset arvot ja kuntoutus. Teoksessa Järvikoski A & Vilkkumaa I (toim.) *Kuntoutus hyvinvointivaltiossa. Kirjoituksia vuosilta 1953–1993*. (1995) *Kuntoutussäätiö*: 111–115.
- Rajavaara M (2006) Yhteiskuntaan vaikuttava Kela. Katsaus vaikuttavuuden käsitteisiin ja arviointiin. *Kelan tutkimusosasto, Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia* 69.
- Rajavaara M (2008) Unohdettu ihminen? Asiakaslähtöisyys kuntoutuksen kehittämisessä. *Kuntoutus* 31(2): 43–47.
- Rantanen T (2007) Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö ja työelämän kehittämisen metodologia. Teoksessa Levonen J (toim.) *Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä*. HAMKin e-julkaisuja 3: 127-137.
- Rantanen T & Järveläinen E (2010) Ylempi AMK-tutkinto työelämän kehittämistutkintona. Teoksessa Rantanen T & Isopahkala-Bouret U (toim.) *Näkökulmia ylempään ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla*. *Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 71*: 129–150. URI: http://www.laurea.fi/fi/tutkimus_ja_kehitys/julkaisut/julkaisuarkisto/Documents/A71.pdf. Haku 10.12.2013.

- Rantanen T, Ahonen P, Leinonen R, Harjulehto E, Kaljonen P, Sandelin S & Ojasalo K (2008) Opinnäytetyö yhteisöllisenä osaamisen tuottamisen prosessina. Teoksessa Maijala H & Levonen J (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Osaamisen ennakointi ja tulevaisuuden haasteet. HAMKin julkaisuja 4: 161–172.
- Rantanen T, Jyrkkiö A & Järveläinen E (2010) Kompetenssit sosiaali- ja terveystieteiden ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opetussuunnitelmissa. Teoksessa Rantanen T & Isopahkala-Bouret U (toim.) Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamiseen osaamiseen sosiaali- ja terveystieteillä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 71: 37–62. URI: http://www.laurea.fi/fi/tutkimus_ja_kehitys/julkaisut/julkaisuarkisto/Documents/A71.pdf. Haku 10.12.2013.
- Rantanen T (2012) Käyttäjälähtöisyyden käsite ja käyttäjälähtöinen tapahtumatuotanto. Teoksessa Lassila S & Rantanen T (toim.) Käyttäjälähtöisyyttä oppimassa – SYMBIO Living Lab –hankkeen kokemuksia käyttäjälähtöisyydestä tapahtumatuotannosta. HAAGA-HELIAn julkaisusarja, Kehittämöraportteja 1/2012: 17–24.
- Rauhala P (2007) Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen korkeakoulupoliittinen rooli. Teoksessa Levonen J (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämälaheista asiantuntemusta kehittämässä. HAMKin e-julkaisuja 3: 21–28.
- Rauhala P (2012) Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laadun kehittäminen. Teoksessa Töytäri A (toim.) Kehittyvä YAMK – Työelämää uudistavaa osaamista. Hämeen ammattikorkeakoulu: 15–24.
- Rauste-Von Wright M, Von Wright J & Soini T (2003) Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. WSOY.
- Rautajoki AM (2009) Asiantuntijuutta vakuuttamassa – Opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuspuhe sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston työelämäprojekteissa. Acta Universitatis Lapponiensis 165.
- Riksaasen Hatlevik IK (2012) The theory-practice relationship: reflective skills and theoretical knowledge as key factors in bridging the gap between the theory and practice in initial nursing education. *Journal of Advanced Nursing* 68(4): 868–877.
- Rissanen R (2003) Työelämälahtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön. Acta Universitatis Tamperensis 970.
- Rissanen R (2007) Opinnäytetyö osaamisen kehittämisen välineenä. Teoksessa Levonen J (toim.) Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämälaheista asiantuntemusta kehittämässä. HAMKin e-julkaisuja 3: 161–172.
- Ristaniemi T (2005) Psykiatrisen sairaalan ”armahtava todellisuus”? Asiakaslahtöisyys psykiatrisen sairaalan kuntoutuspotilaan kokemana. Lisensiaatintutkimus, Yhteiskuntapolitiikan laitos, Valtiotieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Roberts G, Hardcre J, Locock L & Bate P (2003) Redesigning mental health services: lessons on user involvement from Mental Health Collaborative. *Health Expectations* 6: 60–71.
- Romakkaniemi M & Väyrynen S (2011) Päihde- ja mielenterveyskuntoutujien kokemuksia psykososiaalisesta kuntoutuksesta. Teoksessa Järvikoski A, Lindh J & Suikkanen A (toim.) Kuntoutus muutoksessa. Lapin yliopistokustannus, Rovaniemi: 135–151.

- Romppanen M (2011) Hoitotyön opiskelijoiden merkitykselliset hoitamisen kokemukset ja niistä oppiminen kliinisessä oppimisympäristössä. *Terveystieteiden tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto* N:o 78. URI: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0570-3/urn_isbn_978-952-61-0570-3.pdf. Haku 31.12.2012.
- Ruohotie P (2002) *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki, WSOY.
- Ruusuvuori J & Tiittula L (2005) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori J & Huttula L (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere, Vastapaino: 22–56.
- Råholm M-B, Hedegaard BL, Löfmark A & Sletteb Å (2010) Nursing education in Denmark, Finland, Norway and Sweden – from Bachelor’s Degree to PhD. *Journal of Advanced Nursing* 66(9): 2126–2137.
- Saaren-Seppälä T (2004) Yhteisen potilaan hoito. Tutkimus organisaatorajat ylittävästä yhteistoiminnasta sairaalan, terveyskeskuksen ja lapsipotilaan vanhempien suhteissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1052.
- Saarikoski M, Warne T, Kaila P & Leino-Kilpi H (2009) The role of the nurse teacher in clinical practice: An empirical study of Finnish student nurse experiences. *Nurse Education Today* 29(6): 595–600.
- Saikka P (2006) Asiakastyötä uudella lailla? Kuntoutuksen asiakasyhteistyön arviointia. *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuksia* 2006:47.
- Salmelainen U (2008) Tiedon välittyminen ja rakentuminen kuntoutuksessa. Moniammatillinen asiantuntijayhteistyö ikäihmisten laitosten muotoisessa kuntoutuksessa. *Kela, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia* 98.
- Salmelainen U, Röberg M & Hinkka K (2002) Tietäen, taitaen ja yhdessä toimien – kokemuksia pientyöpaikkojen ASLAK®-kuntoutuskurssien järjestämisen kokeilusta. *Kela, Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia* 53.
- Salminen H (1999) Suomalaisen ammattikorkeakoulun syntyyn vaikuttaneita tekijöitä. *Kasvatus* 28(4): 312–325.
- Salminen H (2001) Suomalainen korkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. *Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta*. Akateeminen väitöskirja, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Salminen H (2003a) Aikuiskoulutuksen haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kotila H (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki, Edita Prima: 24–35.
- Salminen H (2003b) Uuden tutkinnon kehittämisen tausta ja tarve. Teoksessa Okkonen E (toim.) *Ammattikorkeakoulun jatkotutkimus – lähtökohdat ja haasteet*. HAMKin julkaisuja 1: 6–16.
- Saltychev M (2012) The effectiveness of vocationally oriented medical rehabilitation (Aslak®) amongst public sector employees. University of Turku, Department of Public Health Sciences Ser D Tom 1007.
- Sanerma P (2009) Kotihoitotyön kehittäminen tiimityön avulla – toimintatutkimus kotipalvelun ja kotisairaanhoidon yhdistymisestä. *Acta Electronica Tamperensis* 1458. URI: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7855-0>. Haku 29.12.2013.

- Sannino A (2008) From Talk to Action: Experiencing Interlocution in Developmental Interventions. *Mind, Culture and Activity* 15: 234–257.
- Sarja A (2011) Jaettu asiantuntijuus vuorovaikutustyössä. Teoksessa Koivisto K, Latvala E, Vanhanen-Nuutinen L & Vuokila-Oikonen P (toim.) Tutkimuskohteina hoitaminen ja hoitamaan oppiminen. Professori Sirpa Janhosen juhlaKirja. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut ePooki 1/2011: 91–98. URI: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-070-1>. Haku 1.3.2012.
- Sarja A & Janhonen S (2009a) Kilpailun luomat jännitteet ja siirtymät ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämistyössä. Teoksessa Saarinen T & Aarrevaara T (toim.) Kilvoittelusta kilpailuun. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos: 137–154.
- Sarja A & Janhonen S (2009b) Methodological reflections: supervisory discourses and practice-based learning. *Teaching in Higher Education* 14(6): 619–630.
- Sarja A, Janhonen S, Havukainen P, Vesterinen A (2012a) Modeling in evaluating a working life project in higher education. *Studies in Educational Evaluation* 38(2): 55–64.
- Sarja A, Poikonen P-L & Nilsson M (2012b) Interprofessional Collaboration in Supporting Transition to School. Teoksessa Tynjälä P, Stenström M-L & Saarnivaara M (toim.) Transitions and Transformations in Learning and Education: 87–101.
- Satka M (1997) Sosiaalityön koulutus – tulevaisuutta varten. Teoksessa Satka M (toim.) Sosiaalityön tulevaisuutta rakentamassa. Artikkeleita sosiaalityön opetuksen uudistamisesta. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan työpapereita 1: 11–25.
- Savonmäki P (2007) Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimuksia 23.
- Schunk DH (2009) Self-Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings. Teoksessa Schunk DH & Zimmerman BJ (toim.) Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications. Routledge: 75–99.
- Scharff DP, Rabin BA, Cook RA, Wray RJ & Brownson RC (2008) Bridging research and practice through competency-based public health education. *Journal of Public Health Management and Practice* 14(2): 131–137.
- Seikkula J & Arnkil TE (2009) Dialoginen verkostotyö. Helsinki, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Seitamaa-Hakkarainen P & Hakkarainen K (2007) Verkostoituneen asiantuntijuuden jalostaminen. Teoksessa Ala-Uotila H, Frilander-Paavilainen E-L, Lindeman A & Tulkki P (toim.) Oppimisympäristöistä innovaatioiden ekosysteemiin. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja, Tutkimuksia ja raportteja B 46: 86–94.
- Seppänen L, Schaupp M, Toiviainen H, Ala-Laurinaho A, Heikkilä H, Kira M, Korpelainen E, Lallimo J, Ruotsala R & Uusitalo H (2012) Palveluverkostojen asiakasymmärryksen tutkimuslähtökohtia. Konseptimuutosten haasteet ja työhyvinvointi. Toiminnan, kehityksen ja oppimisen tutkimusyksikkö CRADLE, Tutkimusraportteja 13. URI: <http://hdl.handle.net/10138/32393>. Haku 3.4.2012.

- Seppänen-Järvelä R (2009) Työpaikka – yksilö, yhteisö ja organisaatio kehittämisen ytimessä. Teoksessa Seppänen-Järvelä R & Vataja K (toim.) Työyhteisö uusille urille. Kehittäminen osaksi arjen työtä. Jyväskylä, PS-kustannus: 31–50.
- Shalowitz MU, Isacco A, Barquin N, Clark-Kauffman E, Delger P, Nelson D (2009) Community-based participatory research review of the literature with strategies for community engagement. *J Dev Behav Pediatr* 30(4): 350–361.
- Shi Y, Frederiksen CH & Muis KR (2013) A cross-cultural study of self-regulated learning in a computer-supported collaborative learning environment. *Learning and Instruction* 23: 52–59.
- Siebert RJ, McPherson KM & Dean SG (2005a) Theory development and a science of rehabilitation. *Disability and Rehabilitation* 27(24): 1493–1501.
- Siebert RJ, McPherson KM & Dean SG (2005b) Theory development and a science of rehabilitation: Authors' response to commentaries. *Disability and Rehabilitation* 27(24): 1517–1519.
- Siebert RJ & Taylor WJ (2004) Theoretical aspects of goal-setting and motivation in rehabilitation. *Disability and Rehabilitation* 26(1): 1–8.
- Siira H & Veijola A (2009) Opinnäytetyön ideoinnin ja suunnittelun työelämäyhteys. Teoksessa Viinamäki L (toim.) Sosionomilta eivät hommat loppu. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 1/2009: 142–156.
- Simola R (1994) Terveystenhoitajan työn kehitys, ristiriidat ja työorientaatiot. *Stakes, Tutkimuksia* 48.
- Sipari S (2008) Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 342.
- Sipari S & Mäkinen E (2012) Yhdessä rakentuva kuntoutusosaaminen. *Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisusarja, Aatos-artikkelit* 6.
- Solvoll B-A & Heggen KM (2010) Teaching and learning care – Exploring nursing students' clinical practice. *Nurse Education Today* 30(1): 73–77.
- Sommerfeldt SC, Barton SS, Stayko P, Patterson SK & Pimlott J (2011) Creating interprofessional clinical learning units: Developing an acute-care model. *Nurse Education in Practice* 11(4): 273–277.
- Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma KASTE 2012–2015. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2012:1. URI: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=5197397&name=DLFE-18303.pdf. Haku 28.12.2013.
- Sosiaali- ja terveyspolitiikan strategia Sosiaalisti kestävä Suomi 2020. Sosiaali- ja terveyspolitiikan strategia. Sosiaali- ja terveysministeriö. URI: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-14357.pdf. Haku 28.12.2013.
- Spencer RL (2006) Nurses', Midwives', and health visitors' perceptions of the impact of the higher education on professional practice. *Nurse Education Today* 26(1): 45–53

- STM (2001) Mielenterveyspalveluiden laatusuositus. Sosiaali- ja terveysministeriö oppaita 9. URI: <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/mielenterv/laatusuositus.pdf>. Haku 27.2.2012.
- STM (2002) Päihdepalvelujen laatusuositukset. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2002:3, URI: <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/paihdepalvelu/paihdepalv.pdf>. Haku 21.1.2013.
- STM (2003a) Apuvälinepalveluiden laatusuositus. Sosiaali- ja terveysministeriö oppaita 2003:7. URI: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3516.pdf&title=Apuvälinepalveluiden_laatusuositus_fi.pdf. Haku 21.1.2013.
- STM (2003b) Vammaisten ihmisten asumispalveluiden laatusuositukset. Yksilölliset palvelut, toimivat asunnot ja esteetön asuinympäristö. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2003:4. URI: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3779.pdf&title=Vammaisten_asumispalveluiden_laatusuositus_fi.pdf. Haku 21.1.2013.
- STM (2006) Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta. Sosiaali- ja terveysministeriö julkaisuja 2006:9. URI: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3655.pdf&title=Valtioneuvoston_selonteko_vammaispolitiikasta_2006_fi.pdf. Haku 21.1.2013.
- STM (2008) Ikäihmisten palvelujen laatusuositus. Sosiaali- ja terveysministeriö julkaisuja 2008:3. URI: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3672.pdf&title=Ikäihmisten_palvelujen_laatusuositus_fi.pdf. Haku 21.1.2013.
- STM (2010) Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistaminen. Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistamistyöryhmän väliraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2010:19.
- Stowe MJ, Rutherford Turnbull H & Umbarger GT (2005) Connections among the core concepts of health policy and the core concepts of disability policy. *Journal of Disability Policy Studies* 16(2): 74–83.
- Ståhl T & Rissanen P (2008) Keskeinen kuntoutuslainsäädäntö. Teoksessa Rissanen P, Kallanranta T & Suikkanen A (toim.) Kuntoutus. Duodecim: 752–762.
- Suhonen L (2008) Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työtoteesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 130.
- Suikkanen A (2008) Arvioinnin avaimia kuntoutuksen lukkoihin. Teoksessa Mäkitalo J, Turunen J & Vilkkumaa I (toim.) Vaikuttavuus muutoksessa. Oulu, Verve: 99–108.
- Suikkanen A & Lindh J (2008) Yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutus kuntoutuksessa. Teoksessa Rissanen P, Kallanranta T & Suikkanen A (toim.) Kuntoutus. Duoecim: 63–79.
- Suikkanen A & Piirainen K (1995) Kuntoutus modernin palkkatyöyhteiskunnan muutoksessa. Teoksessa Suikkanen A, Härkäpää K, Järvikoski A, Kallanranta T, Piirainen K, Repo M & Wikström J (toim.) Kuntoutuksen ulottuvuudet. WSOY.
- Sullivan MJL & Main C (2007) Service, advocacy and adjudication: balancing the ethical challenges of multiple stakeholders agendas in the rehabilitation of chronic pain. *Disability and Rehabilitation* 29(20–21): 1596–1603.
- Syrjälä L, Ahonen S, Syrjäläinen E & Saari S (1994) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä.

- Säljö R (2001) Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. WSOY.
- Talvitie U (1991) Lääkintävoimistelijan työn kehitysvaiheita: Fysioterapian kohteen ja menetelmien muuttuminen ja koulutuksen kehittyminen 1900-luvulla Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Terveystieteen laitos, Sarja A: Tutkimuksia 5/.
- Tavast M (2005) Ammatillisten erityisoppilaitosten muuttuva rooli. Teoksessa Hirvonen M & Kaikkonen L (toim.) Maisemia matkalta. Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen ja erityisopettajan työn muutoksiin. Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen 20-vuotisjuhlaulkaisu, Jyväskylän Ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu: 53–61.
- Tikkamäki K (2006) Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Tillema H & Orland-Barak L (2006) Constructing knowledge in professional conservations: The role of beliefs on knowledge and knowing. *Learning and Instruction* 16(6): 592–608.
- Toikko T (2006) Asiakkaiden osallistuminen palveluiden kehittämiseen. Työpoliittinen Aikakauskirja 3/2006: 13–22. URI: http://www.työlinja.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/aikakausi/tak/2006/03/toikko.pdf. Haku 28.10.2013.
- Toikko T & Rantanen T (2009) Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere University Press.
- Tuomi L (2012) Living labit – Ammattikorkeakoulut käyttäjälähtöisyyden edistäjinä. Teoksessa Lassila S & Rantanen T (toim.) Käyttäjälähtöisyyttä oppimassa – SYMBIO Living Lab -hankkeen kokemuksia käyttäjälähtöisyydestä tapahtumatuotannosta. HAAGA-HELIAN julkaisusarja, Kehittämisorjanteja 1: 9–16.
- Tuomi-Gröhn T (2001) Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena – tapaustutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa Tuomi-Gröhn T & Engeström Y (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki, Yliopistopaino: 8–18.
- Tuomi-Gröhn T & Engeström Y (2003) Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. Teoksessa Tuomi-Gröhn T & Engeström Y (toim.) Between School and Work. New perspectives on Transfer and Boundary-Crossing. University of California, San Diego, USA and Helsinki University, Finland: 19–38.
- Tuomi J & Sarajärvi A (2009) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki, Tammi.
- Turja J (2009) Ammatillisesti syvennetyn lääketieteellisen kuntoutuksen vaikuttavuus. Kuntoutus osana työpaikan terveyden edistämistä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1375.
- Tuunainen K & Nevala A (1989) Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. *Gaudeamus, Politica-sarja*.
- Tynjälä P (1999) Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto A & Tynjälä P (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Helsinki, WSOY: 160–179.
- Tynjälä P (2002) Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki, Tammi.

- Tynjälä P (2006) Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa Nummenmaa R & Välijärvi J (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos: 99–122.
- Tynjälä P (2007) Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa Kotila H, Mutanen A & Volanen MV (toim.) Taidon tieto. Helsinki, Edita Prima: 11–36.
- Tynjälä P (2008a) Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3(2): 130–154.
- Tynjälä P (2008b) Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. Näkökulmia tutkimukseen. *Aikuiskasvatus* 2.
- Tynjälä P (2011) Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa Collin K, paloniemi S Rasku-Puttonen H & Tynjälä P (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki, WSOYpro: 79–95.
- Tynjälä P, Ikonen-Varila M, Myyry L & Hytönen T (2007) Verkostoissa oppiminen. Teoksessa Eteläpelto A, Collin K & Saarinen J (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki, WSOY Oppimateriaalit: 258–286.
- Tynjälä P, Kekäle T & Heikkilä J (2004) Työelämälähtöisyys koulutuksessa. Teoksessa Okkonen E (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkiminto – toteutuksia ja kokemuksia. HAMKin julkaisuja 2: 6–15.
- Työvoima 2025. Täystyöllisyys, korkea tuottavuus ja hyvät työpaikat hyvinvoinnin perustana työikäisen väestön vähentyessä. *Työpoliittinen tutkimus* 2007:325.
- United Nations 1993. The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. United Nations 48th session on 20 December 1993. New York. URI: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=23>. Haku 28.1.2014.
- Uosukainen L (2012) YAMK-tutkintokoulutuksen organisointi ammattikorkeakouluissa – pedagogisia ratkaisuja kehittämässä. Teoksessa Töytäri A (toim.) Kehittyvä YAMK – Työelämää uudistavaa osaamista. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Uotinen S (2008) Lasten ja vanhempien toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 351. URI: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3447-7>. Haku 28.10.2013.
- Utriainen K (2009) Arvostava vastavuoroisuus ikääntyvien sairaanhoitajien työhyvinvoinnin ytimenä hoitotyössä. *Acta Universitatis Ouluensis D* 1014. URI: <http://urn.fi/urn:isbn:9789514291128>. Haku 3.4.2012.
- Valtioneuvoston innovaatiopoliittinen selonteko eduskunnalle (2008) URI: https://www.tem.fi/files/20298/INNOPOL_SELONTEKO.pdf. Haku 22.1.2014.
- Wagner CC & McMahon BT (2004) Motivational Interviewing and Rehabilitation Counseling Practice. *Rehabilitation Counseling Bulletin* 47(3): 152–161.
- Wagner SL, Wessel JM & Harder HG (2011) Workers' Perspectives on Vocational Rehabilitation Services. *Rehabilitation Counseling Bulletin* 54(1): 46–61.
- Wallin M (2009) Community-dwelling older people in inpatient rehabilitation. Physiotherapist's and clients' accounts of treatments, and observed interaction during group sessions. *Studies in social security and health* 103, Kela, Research Department.

- Wallin M, Karppi S-L & Talvitie U (2004) Vanhusten liikunnallisen kuntoutuksen suunnittelu ja toteutus kuntoutuslaitoksissa. Ammattilaisten käsityksiä. Kela, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 78.
- Valtionhallinnon tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomus (188/2009) Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen. Edita Prima. URI: http://www.vtv.fi/files/1783/1882009_AMKkoulutuksen_tyoelamalahtoisyyden_kehittaminen_NETTI.pdf. Haku 22.1.2014.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta (423/2005) URI: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050423>. Haku 22.1.2014.
- Walters D, Greenwood A & Ritchie R (2006) Work-Based Learning: Effectiveness in Information Systems Training and Development. *Higher Education Quarterly* 60(1): 91–107.
- Valtonen A (2005) Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori J & Huttula L (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere, Vastapaino: 223–241.
- Van de Velde D, Bracke P, Van Hove G, Josephsson S, Devisch I & Guy Vanderstraeten G (2012) The illusion and the paradox of being autonomous, experiences from persons with spinal cord injury in their transition period from hospital to home. *Disability and Rehabilitation* 34(6): 491–502.
- Van de Ven L, Post M, De Witte L & Van den Heuvel W (2008) Strategies for autonomy used by people with cervical spinal cord injury: A qualitative study. *Disability and Rehabilitation* 30(4): 249–260.
- Van de Weyer RC, Ballinger C & Playford ED (2010) Goal setting in neurological rehabilitation: staff perspectives. *Disability and Rehabilitation* 32(17): 1419–1427.
- Vanhanen L (2000) Terveysalan opiskelijoiden suuntautuminen hoitamiseen. *Acta Universitatis Ouluensis D* 579.
- Vanhanen-Nuutinen L (2010) Työelämälähtöisyys hankekirjoittamisessa. Teoksessa Lambert P & Vanhanen-Nuutinen L (toim.) Hankekirjoittaminen. Välineitä hanketoimintaan ja opinnäytetyöhön. HAAGA-HELIAn julkaisusarja, Tutkimuksia 1: 85–107.
- Vanhanen-Nuutinen L (2011) Opettajan työ ammattikorkeakoulussa. Rajojen ylittämistä ja yhteistoimintaa. Teoksessa Koivisto K, Latvala E, Vanhanen-Nuutinen L & Vuokila-Oikkonen P (toim.) Tutkimuskohteina hoitaminen ja hoitamaan oppiminen. Professori Sirpa Janhosen juhlaKirja. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut, ePooki2011: 47–53. URI: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-070-1>. Haku 1.3.2012.
- Vanhanen-Nuutinen L & Laitinen-Väänänen S (2011) Työelämäyhteistyön ja työelämäkumppanuuden lähtökohtia. Teoksessa Laitinen-Väänänen S, Vanhanen-Nuutinen L & Hyvönen U (toim.) Askelmerkkejä työelämäkumppanuuteen. Osaamisen kehittäminen ammattikorkeakoulussa. Jvaskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 131: 18–23. URI: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-197-7>. Haku 1.1.13.

- Vanhanen-Nuutinen L, Laitinen-Väänänen S, Majuri M & Weissman K (2009) Puhetta ammattikorkeakouluopettajuudesta työelämän kehittämistehtävissä. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen A (toim.) SUUNNANNÄYTTÄJIÄ – Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajien työhön. HAAGA-HELIAN julkaisusarja, Kehittämisasiaportteja 4/2009: 85–106.
- Warren CAB (2001) Qualitative interviewing. Teoksessa Gubrium JF & Holstein JA (toim.) Handbook of Interview Research. Thousand Oaks, Sage Publications: 83–101.
- Waris, H. (1980) Suomalaisen yhteiskunnan sosiaalipolitiikka. Johdatus sosiaalipolitiikkaan. WSOY.
- Vartiainen P (2007) Monitahoarvioinnin periaatteet ja prosessit. Teoksessa Viinamäki L & Saari E (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki, Tammi: 151–172.
- Wartofsky MW (1979) Models. Representation and the Scientific Understanding. Dordrecht Holland, D. Reidel Publishing Company.
- Vataja K (2009) Arvioiva työote – kehittämisen peruslähtökohta. Teoksessa Seppänen-Järvelä R & Vataja K (toim.) Työyhteisö uusille urille. Kehittäminen osaksi arjen työtä. Jyväskylä, PS-kustannus: 1–5.
- Vataja K (2012) Kehittyvä työyhteisö. Itsearviointin tukeminen työyhteisön kehittämisesä kunnallisissa sosiaalitoimissa. Vaasan yliopisto, Tutkimuksia 86.
- Vataja K & Seppänen-Järvelä R (2008) Prosessiarviointi – mahdollisuus lujittaa kehittämisprojektia. Teoksessa Seppänen-Järvelä R & Karjalainen V (toim.) Kehittämistyön risteyskohtia. Stakes, Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus: 217–230.
- Watkins D (2011) The influence of Masters education on the professional lives of British and German nurses and the further professionalization of nursing. Journal of Advanced Nursing 67(12): 2605–2614.
- Veijola A (2004) Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön – lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Acta Universitatis Ouluensis D 794.
- Wenger E (1998) Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press.
- Wertsch JV (1993) A Sociocultural Approach to Socially Shared Cognition. Teoksessa Resnick LB, Levine JM & Teasley SD (toim.) Perspectives on Socially Shared Cognition. Washington DC, American Psychological Association: 85–100.
- Vesterinen M-L (2002) Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 196.
- Vesterinen M-L (2004) Tutkimus- ja kehitystyön kokonaisuus. Teoksessa Kotila H & Mutanen A (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Edita Prima: 40–67.
- Vesterinen P (2001) Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 189.
- WHO (1969) Expert Committee on Medical Rehabilitation. Technical Report Series 419. World Health Organization, Geneva, WHO. URI: http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_419.pdf. Haku 14.12.2013.

- WHO (1981) Disability prevention and rehabilitation. Report of the WHO Expert Committee on Disability Prevention and Rehabilitation. Technical Report Series 668, Geneva, WHO. URI: http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_668.pdf Haku 14.12.13.
- WHO (2001) International classification of functioning, disability and health. URI: <http://www.who.int/classifications/icf/wha-en.pdf?ua=1>. Haku 26.1.2014.
- Whyte J (2006) Using treatment theories to refine the designs of brain injury rehabilitation treatment effectiveness studies. *Journal Head Rehabilitation* 21(2): 99–106.
- Victor B & Boynton A (1998) *Invited here. Maximizing Your Organization's Internal Growth and Profitability*. Harvard Business School Press, Boston.
- Viinamäki L & Rantanen T (2010) Sosionomien (ylempi AMK) osaaminen ja työhönsijoittuminen. Teoksessa Rantanen T & Isopahkala-Bouret U (toim.) *Näkökulmien ylempään ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla*. Laurea ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 71: 85–107.
- Virkkunen J (2002) Konseptien kehittäminen osaamisen johtamisen haasteena. Teoksessa Virkkunen J (toim.) *Osaamisen johtaminen muutoksessa. Ideoita ja kokemuksia toisen sukupolven knowledge managementin kehittelystä. Työelämän kehittämisohjelma, Raportteja 20: 11–49*.
- Virkkunen J (2004) Toimintakonseptin osallistava kehittäminen – tekijät mukaan uudistamistyöhön. *Konsepti* 1(1): 1–29. URI: http://www.muutoslaboratorio.fi/files/Toimintakonseptin_osallistava_kehittaminen.pdf. Haku 27.12.12.
- Virkkunen J (2007) Ammattikorkeakoulutuksen konseptien yhteinen kehittäminen. *KeVer-verkkolehti* 3/2007. URI: <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/issue/current>. Haku 27.12.12.
- Virkkunen J & Ahonen H (2007) Oppiminen muutoksessa. Uusi työväline työyhteisön oppimiskäytäntöjen uudistamiseen. Management Institute of Finland MIF.
- Virkkunen J & Ahonen H (2008). Toimintakonseptin kehittämisen lähtökohdat ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Virkkunen J, Ahonen H & Lintula L (toim.) *Uuden toimintakonseptin kehittäminen ammattikorkeakouluun. Muutoslaboratorio yhteisen kehittämisen välineenä*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 13: 10–24. URI: http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/A_SARJA/PDF/STADIA_SARJA_A_T_R13_korjattu.pdf. Haku 10.12.2013.
- Virkkunen J, Ahonen H, Sheaupp M & Lintula L (2010) Toimintakonseptin yhteisen kehittämisen mahdollisuus. *Tykes, Raportteja 70*. URI: http://www.tekes.fi/fi/gateway/PTARGS_0_201_403_994_2095_43/http%3B/tekes-ali1%3B7087/publishedcontent/publish/programmes/tyke/documents/raportit/raportti70.pdf. Haku 27.12.12.
- Virkkunen J, Engeström Y & Miettinen R (2007) Sosiaalihuollon kehittämistoiminnan tulevaisuus. Projekteista konseptikehittämiseen. Sosiaali- ja terveysministeriö, *Selvityksiä* 2007:49. URI: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3605.pdf&title=Sosiaalihuollon_kehittamistoiminnan_tulevaisuus_fi.pdf. Haku 29.12.12.

- Virkkunen J, Engeström Y, Pihlaja J & Helle M (1999) Muutoslaboratorio: uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Kansallinen työelämän kehittämissuunnitelma, Raportteja 6.
- Virkkunen J & Pihlaja J (2003) Organisaation oppimisen kulttuurinen ja historiallinen luonne. *Työelämän tutkimus* 1: 3–17.
- Virtanen P, Suoheimo M, Lamminmäki S, Ahonen P & Suokas M (2011) Matkaopas asiakaslähtöisten sosiaali- ja terveystieteiden kehittämiseen. *Tekesin katsaus* 281.
- Virolainen M (2004) Työhön sopeutumisesta oppimisen tilanteiden luomiseen – Ammattikorkeakoulujen työelämäjaksot ja työstä oppimisen mallit. Teoksessa Tynjälä P, Välimaa J & Murtonen M (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. *Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Jyväskylä, PS-kustannus: 213–233.
- Virolainen M (2009) Work Experience Constructed by Polytechnics, Students, and Working Life: Spaces for Connectivity and Transformation. Teoksessa Stenström M-L & Tynjälä P (toim.) *Towards Integration of Work and Learning*. Springer Science+Business Media BV: 201–220.
- Virolainen M & Valkonen S (2007) Kiireavusta innovatiivisten tietoyhteisöjen vahvistamiseen. Ammattikorkeakoulujen työelämäkumppanit ja yhteistyö harjoittelujen järjestämiseksi. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimusluentoja 39.
- Witsø AE, Eide AH & Vik K (2011) Professional carers' perspectives on participation for older adults living in place. *Disability and Rehabilitation* 33(7): 557–568.
- Worrall L (2005) Unifying rehabilitation through theory development. *Disability and Rehabilitation* 27(24): 1515–1516.
- Vygotsky LS (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Toimittaneet Cole M, John-Steiner V, Scribner S & Souberman E. Harvard University Press.
- Vygotsky LS (1982) *Ajattelu ja kieli*. Espoo, Weilin + Göös.
- Vähäkangas P (2010) Kuntoutumista edistävä hoitajan toiminta ja sen johtaminen pitkäaikaisessa laitoshoidossa. *Acta Universitatis Ouluensis D* 1060. URI: <http://urn.fi/urn:isbn:9789514262319>. Haku 12.3.2012.
- Vähäsantanen K & Eteläpelto A (2009) Vocational teachers in the face of a major educational reform: individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work* 22(1): 15–33.
- Väärälä R (1995) Ammattikoulutus ja koulutustulokset. *Acta Universitatis Lapponiensis* 9.
- Yang K, Woomer GR & Matthews JT (2012) Collaborative learning among undergraduate students in community health nursing. *Nurse Education in Practice* 12(2): 72–76.
- Ylilähti M (2013) Itsestä kiinni. Etnografinen tutkimus työikäisten laitostuntoutuksesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 469. URI: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5232-7>. Haku 29.12.2013.
- Ylisassi H (2009) Kehittävän kuntoutuksen mahdollisuudet. Tutkimus Aslak-kuntoutuksen työkytkennän ja asiakkuuden rakentumisesta. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 226.
- Zeit K, Kitson A, Gibb H, Bagley E, Chester M, Davy C, Frankham J, Guthrie S, Roney F & Shanks A (2010) Working together to improve the care of older people: a new framework for collaboration. *Journal of Advanced Nursing* 67(1): 43–55.

Zimmerman BJ (2002) Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice* 41(2): 64–70.

Liitteet

Liite 1. Yhteenveto työelämälähtöiseen oppimiseen liittyvistä tutkimuksista ja tutkimustuloksista.....	283
Liite 2. Opiskelijan haastattelun teemat ja apukysymykset.....	295
Liite 3. Opettajien haastattelun teema	297
Liite 4. Opiskelijan työyhteisön jäsenten haastattelun teema	298
Liite 5. Esimerkki aineiston pelkistämisestä sekä alakategorioiden ja yläkategorian muodostamisesta kategoriasta ”Opiskelijoiden tavoitteet oppimiselle”	299
Liite 6. Esimerkki opiskelijan työyhteisön kehittämistoiminnasta tehdystä mallituksesta.	300
Liite 7. Esimerkki aineiston pelkistämisestä sekä alakategorioiden ja yläkategorian muodostamisesta opiskelijan työyhteisön kehittämistehtävästä kategoriasta ”Asiakaslähtöisyyden lisääminen”	301
Liite 8. Opiskelijoiden dialogiset aineistojen keruumenetelmät.....	303

Liite 1. Yhteenvedo työelämälähtöiseen oppimiseen liittyvistä tutkimuksista ja tutkimustuloksista

Tekijä(-t) ja vuosi	Tutkittava ilmiö	Kohderyhmä	Menetelmä	Keskeiset tulokset
Lambert (2001)	Oppimistehtävät kehittävän siirtovaikutuksen tuottajina toimintaterapeuttikoulutuksessa	Oppimistehtävä ja harjoittelun arviointilomake ja ohjauskusteluiden video- ja äänitallenteet. Koulutuksessa tuotettua kirjallista dokumenttia, opettajan/tutkijan muistutpanot	Arviointilomake sisällön analyysillä Video- ja äänitallenteet diskurssianalyysillä	Analyysi paljasti oppimistehtävän rajakohdeominaisuu- det heikoiksi. Oppimistehtävä jäi opiskelijan yksilötyös- kentelyn välineeksi, jolloin opiskelijan omat tavoitteet kehittyivät näennäisrajakohteeksi. Johtopäätös: oppimis- tehtävän rajakohdeominaisuuksien paljastaminen ja ke- hittäminen voi edesauttaa koulun ja työpaikan yhteistyön kehittämistä ja kehittävän siirtovaikutuksen tuottamista. Opiskelijoiden projektioiskelun keinoina erottui neijä eri strategioita: tiedonkäsitely-, resurssienhallinta-, sosi- aaliset - ja toimintastrategiat. Oppimistoiminta tapahtui syväoppimisena, oivaltamisena, teorian ja käytännön yhdistämisenä, harjoitteluna, yrityksenä ja erehdyksenä, ongelmanratkaisuna, tekemällä, kokemalla, reflektioimai- la, eri tilanteissa, itseohjautuvasti ja yhteistoiminnallises- ti.
Vesterinen P (2001)	Projektioiskelu ja – oppiminen ammattikor- keakoulussa	Opiskelijoiden päiväkirjat (n=55) Kyselyt (n=11) Haastattelut (n=14) Opettajien videoidut haastat- telut (n=19) ja kyselyt (n=14)	Fenomenografinen ana- lyysi	Opiskelijoiden projektioiskelun keinoina erottui neijä eri strategioita: tiedonkäsitely-, resurssienhallinta-, sosi- aaliset - ja toimintastrategiat. Oppimistoiminta tapahtui syväoppimisena, oivaltamisena, teorian ja käytännön yhdistämisenä, harjoitteluna, yrityksenä ja erehdyksenä, ongelmanratkaisuna, tekemällä, kokemalla, reflektioimai- la, eri tilanteissa, itseohjautuvasti ja yhteistoiminnallises- ti.
Vesterinen M-L (2002)	Ammatillinen harjoittelu ja asiantuntijuuden ke- hittyminen ammattikor- keakoulussa	Teemahaastattelut: opiskelijat (n=36), opettajat (n=20), oh- jaajat (n=36) Opiskelijoiden kysymyksiä, työtehtäviä, raportteja, semi- naareja, havainnointia, muis- tiinpanoja	Toimintatutkimus Yhdistelmä abduktiivi- sesta ja induktiivisesta analyysistä	Työpaikoilla tapahtuva oppiminen kasvatti opiskelijan osaamista ja ammatillista asiantuntijuutta, niin työelä- män avaintaitojen, liike-elämän kokonaisosaamisen kuin ammatillisen erityisosaamisen alueilla. Opiskelijat oppi- vat työelämän käyttötietoa, tehtäväkohtaista ammattitie- toutta, työpaikan prosessitietoutta sekä työstä ja kon- teksista toiseen siirtyviä työelämän avaintaitoja.

Tekijä(-t) ja vuosi	Tutkittava ilmiö	Kohderyhmä	Menetelmä	Keskeiset tulokset
Konkola (2003)	Oppilaitoksen ja työelämän yhteisen koulutuksen muodostuminen ja kehittäminen siirtovaiheiden toteutuminen	Toimintaterapiakoulutuksen lukuvuoden opiskelevien ja liian osapuolten yhteiset taustat	Opiskelijan tekemät haastattelut työelämäkohteesta Osapuolten yhteiset taustat Oppimisstudiot	Rajavyöhyketoiminta käynnistyi harjoittelujaksolla ja jatkui opiskelijan oppimätietoisuudessa. Oppimätietoisuuden avulla löydettiin yhteinen kohde, lasten itseaivojen ja siihen liittyvän lomakkeen kehittäminen.
Papp ym. (2003)	Opiskelijoiden kokeelliset harjoittelut	Opiskelijoiden (n=16) haastattelut ja havainnointi	Opiskelijoiden (n=16) haastattelut ja havainnointi	Oppimista edisti hyvä yhteistyö koulun ja harjoittelupaikan välillä. Työpaikan ohjaajien ja opettajien yhteistyö koettiin välttämättömäksi. Opiskelijat kokivat tärkeäksi sen, että heitä arvostettiin ja he saivat olla osa tiimiä.
Rissanen (2003)	Työelämälahtainen oppimätietoisuus	Opiskelijoiden ja työelämäedustajien haastattelut (n=19)	Kuvauskategoriat	Työelämälahtainen oppimätietoisuus kehittää laaja-alaisia oppimätietoja. Työelämälahtaisuus korosti monitavallisuutta ja oppimätietoisuuden prosessissa tuotettavan tiedon ja asiantuntijaosaamisen jakamista.
Kaarevirta (2004)	Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokeelliset työelämäprojekteissa	Opiskelijoiden (n=13) haastattelut ja oppimispäiväkirjat	Fenomenologinen metodologia ja sosiokulttuurinen oppimiskäytäntö	Oppiminen perustui suunnitteluun, ongelmien ratkaisun, toimintaan osallistumiseen, itseohjautuvasti toimimiseen, arviointiin osallistumiseen ja vastuun ottamiseen. Opiskelijat katsoivat hyödyntäneensä oppimistietoisuutta työhön, sen erityisolosuhteisiin, erilaisiin työtapoihin ja asiakashankintoihin liittyviä kokemuksiaan. Merkittävää oli työn substanssin oppimista.
Chesser-Smyth (2005)	Opiskelijoiden kokeelliset kliinisessä harjoittelussa	Hoitajaopiskelijoiden (n=12) haastattelut	Fenomenologinen Co-oppimiskäytäntö	Kunniotus ja molempipuolinen arvostus kasvattivat opiskelijoiden itsetuntoa, ja tiedon saanti opiskelijoiden luottamusta. Oppimisprosessiin vaikutti yhteisöllinen tuki.

Tekijä(-t) ja vuosi	Tuokitettava ilmiö	Kohderyhmä	Menetelmä	Keskeiset tulokset
Frilander-Paavilainen (2005)	Opinnäytetyön tuottaminen ma asiantuntijuus	Kyseilyt opiskelijoille (n=92) ja opettajille (n=23)	Haastatteluaineisto felysillä Kyselyaineisto ti lastollisilla menetelmillä Avoimet kysymykset sil lön analyysillä	Opinnäytetyö kehitti yksilöllistä ja yhteisöllistä asiantuntijuu- ta. Oppimista ja opinnäytetyön ohjausta heikensivät yhteisten tavoitteiden ja arviointikriteereiden puute. Opiskelijat korostivat työelämän edustajan roolia ja säännöllisiä ohjastapaamia. Työelämäohjaajat painotivat yrityksen tavoitteiden toteutumista, ja korostivat dia- logista, yhteistoiminnallista ohjausta ja opiskelijan vas- tuuttamista.
Janhonen & Sarja (2005)	Opettajaidentiteetin muodostuminen opet- tajakoulutuksessa	Kaksi opettajaopiskelijoiden videonauhoitettua ryhmäkes- kustelua (n=5)	Narratiivinen Kategoriat, sisällönana- lyysi	Opiskelijat reflektoivat omaa kompetenssia suhteessa opettamiseen, opettajaidentiteetin kasvamista ja opet- tamisen eettisiä kysymyksiä. He näkivät opiskelijan, opettajan ja muun yhteisön välisen yhteistyön jatkuvaksi prosessiksi.
Jaronen (2005)	Röntgenhoitajien op- pimistehtävien muotou- tuminen sekä niiden käsitteleminen harjoit- telun ohjauskeskuste- luissa ja harjoittelun jälkeen opetustilanteis- sa	Videoinnit: opettajien haastat- telut, koulutusohjelman ja oh- jaavien röntgenhoitajien yh- teistyökoukukset, opiskelijo- den harjoittelua edeltävät oh- jaustunnit, yhdeksän harjoitte- lun ohjauskeskustelut sekä neljä opetustilannetta	Laadullinen sisällön ana- lyysi Ohjaustilanteiden ja ope- tustilanteiden puheen- vurojen kvantifiointi	Ohjauskeskustelut etenevät opettajajohtoisesti. Ohjaus- keskusteluissa ei käsitely kaikille yhteisiä oppimisen- kohteita. Opiskelijoiden tiedon syventämistä ohjauskes- kusteluissa oli niukasti. Ohjauskeskusteluiden kohteita olivat radiografiatyö, oppimistehtävien rakenne, oppimis- tehtävien lähdemateriaali ja opetustilanne. Opetustilan- teessa radiografiatyötä koskevaa tietoa syvennettiin opettajan aloitteesta. Teorian ja käytännön integrointia ei ollut.

Tekijä(-t) ja vuosi	Tutkittava ilmiö	Kohderyhmä	Menetelmä	Keskeiset tulokset
Katajavuori (2005)	Asiantuntijuuden kehityminen apteekkikon-tekstissä	Muutokoulutus-ohjelman kehittäminen Kyselykaavake Opiskelijoiden haastattelu Koulutuksen ohjaajien haastattelu	Kyselykaavakkeiden avoimet kysymykset ja haastatteluaineistot sällönanalyyysillä Kyselykaavakkeet SPSS-ohjelmalla	Työharjoittelu tukee teoreettisen tiedon oppimista, hel- poittaa kokonais kuvan muodostamista farmasiasta sekä opiskelijoiden tulevia opintoja ja tiedon soveltamista. Opiskelijat oppivat työharjoittelussa käytännön työtä ja oppivat myös kokeneemmilta työntekijöiltä.
Ashby ym. (2006)	Näyttöön perustuvan (EBL) opetusohjelman kokeilu	Viiden ryhmän haastattelut: Opettajat (n=1) Opiskelijat (n=4)	Latent content analysis	Opiskelijoiden kokemukset olivat myönteisempiä kuin opettajien. Opiskelumuoto edisti teorian ja käytännön yhdistämistä ja auttoi löytämään oleellisen tiedosta.
Chapman (2006)	Työelämälähtöisen opetus suunnitelman vaikutus hoidon laatuun	Hoitajien (n=10) haastattelut	Koodien ja kategorioiden muodostaminen	Hoidon edistämistä rakennettiin neljä teemaa: parantunut terveyden edistäminen, parempi onnistuminen palveluissa, parantunut potilaiden valinta ja infektiotiskin pieneminen. Opiskelumenetelmät auttoivat teorian ja käytännön integroimisessa.
Lähteenmäki (2006)	Ammattikorkeakoulun oppiainejakoisen on- gelmaperustaisen opetus suunnitelman tuot- tama asiantuntijuus	Fysioterapeuttiopiskelijat (n=32) kirjoitukset ja ryhmä- haastattelut	Laadullinen etnometodologinen tutkimus	Opiskelijat toteuttivat terapiaa reflektiivisenä huomattavasti useammin kuin oppiainejakoisen koulutuksen opiskelijat. Tulosten perusteella kehitetyin mallin mukaan opiskelijan oppiminen etenee spiraalimaisena prosessina teoriatiedon ja käytännön tiedon vuorotteluna.
Janhonen ym. (2006)	Ammattikorkeakoulun oppimiskulttuuri	Opiskelijoiden (n=37) kertomukset ja videoitut seminaaristi- nunnot (43 tuntia)	Historiallinen teoria- ja kohdeanalyysi	Opiskelijoiden keskuudesta löytyi kolme oppimiskulttuuria: 1. Epävarma ja tukeutuva, 2. Yksilöllinen ja itseohjautuva sekä 3. Yhteisöllinen työn kehittämisen näkemys.

Tekijä(-t) ja vuosi	Tuokitettava ilmiö	Kohderyhmä	Menetelmä	Keskeiset tulokset
Haigh (2007)	Simulaatio-opetuksen käyttäminen kättilökoulutuksen kehittämiseksi	Opiskelijoiden (n=6) oppimisen arviointi Opettajien (n=3) haastattelut	Kehittävää työntutkimuksen viitekehys NUD*IST-ohjelma	Simuloituissa tilanteissa opiskelijat saattoivat jakaa kokemuksiaan ja integroida niitä teoriaan. Myös opettajat kokivat tilanteet myönteisenä, mutta korostivat opetuksen suunnittelua ja resurssien varaaamista tällaiseen opetukseen.
Ehrenberg & Hägglom (2007)	Ongelmaaperustaiseen oppimiseen perustuvan projektin yhteys oppimiseen	Kysely opiskelijoille (n=45) ja Ohjaajille (n=30) Pääohjaajien (n=4) haastattelut	Sisällönanalyysi	Ohjelma koettiin myönteisenä ja reflektio muiden opiskelijoiden kanssa merkityksellisenä. Opiskelussa oli vapautta, mutta myös vastuuta. Jotkut kokivat, että teoria ja käytäntö eivät kohdanneet. Ohjaajat kokivat, että he pystyivät antamaan yksilöllisempää ohjausta.
Henderson ym. (2007)	Hoitajaopiskelijoiden tyytyväisyys kliinisessä harjoittelussa	Kyselylomake ja avoimet kysymykset opiskelijoille (n=146)	SPSS	Tyytyväisyyttä harjoittelussa lisäsivät hoitohenkilökunnalta saatu tuki ja mahdollisuus osallistua aktiivisesti potilaan hoitoon.
Hägglman-Laitila ym. (2007)	Kliinistä harjoittelua edistävän mallin kehittäminen	Ydinryhmien (n=4) haastatteluiden (opiskelijat, esimiehet, ohjaajat, opettajat) pohjalta rakennettu malli. Mallin testaus: hoitotyön asiantuntijat (n=23)	Sisällönanalyysi	Mallissa tuli esille ohjaajan tärkeä rooli opiskelijan ammatillisen kasvun tukemisessa, opiskelijan arvioinnissa ja verkostoyhteistyössä. Ohjaus nähtiin tärkeäksi myös opiskelijoiden urasuunnittelussa ja hyvinvoinnin tukemisessa.
Andersson & Andersson (2008)	Opintojen ja ammatillisen käytäntöjen välinen tiedon siirto sekä työpaikkojen sosiaaliset käytännöt	Avoimet kysymykset opettajilta (n=28) Opettajien (n=14) syvähaastattelu	Induktiivinen lähestymistapa Cross-case -analyysi	Opettajien ammatillinen kehittyminen riippui hyvin paljon siitä, minkälaisia mahdollisuuksia heillä oli dialogiin ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. Yhteistyö ja dialogi tukivat tiedon siirtoa.

Tekijä(-t) ja vuosi	Tutkittava ilmiö	Kohderyhmä	Menetelmä	Keskeiset tulokset
Eicigil & Sari (2008)	Hoitajaopiskelijoiden mielipiteet ja odotukset tehokkaasta ohjauksesta kliinisessä harjoittelussa	24 opiskelijan puoliavoimet ryhmähaastattelut (n=3)	Kirjallisuuteen pohjautuva analyysi: ihmisuuhdetaidot, arviointi, kyky opettaa, hoitamisen kompetenssi, persoonallisuus	Tehokkaat ohjaajat kommunikoiivat opiskelijoiden kanssa ennakkoluulottomasti. Ohjaajat antoivat opiskelijoille positiivista palautetta ja tietoa sekä vaativat opiskelijoita tekemään omaa tutkimusta. Lisäksi ohjaajat olivat opiskelijoita kohtaan empaattisia.
Braine (2009)	Opiskelijoiden reflektiivisyyden tukeminen	Puoliavoimet kysymykset opettajille (n=11) Ryhmähaastattelut opettajille (n=7)	Kuvalleivat tilastolliset menetelmät Sisällön analyysi	Kontekstuaalisuus tuki reflektiota ja oppimista. Opettajien merkitys oli tärkeä. Reflektiivisyyttä tuki: itsetunteus, kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisukyky, kyky tehdä synteisiä.
Chikotas (2009)	Ongelmaaperustaisen koulutuksen yhteys kliinisiin taitoihin	Työntekijöiden (n=13) syvähaastattelut	Jatkuvan vertailun menetelmä	Ongelmaaperustainen oppiminen edisti kokonaisnäkemystä potilaan hoidossa ja päätöksenteossa, antoi välineitä haakea tietoa ja vastauksia, edisti kriittistä ajattelua ja itsenäisyyttä.
Janhonen & Sarija (2009)	Osallistavan mento-roinnin projektioinnot	Yläkoulun oppilaat Opettajat Amk-opiskelijoita(n=4)	Amk-opiskelijoille koulutustilaisuudet, ohjaus, oppimistehtävät	Yhteistyö JOPO-oppilaan ja JOPO-aikeisen kanssa toteutui oppilähtöisesti. Oppilaat saivat yläkoulun päätöskäytännön ja jatko-opiskelupaikan. Ongelmia hankkeen aikana käsiteltiin ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman ja opettajien joustamattomuus.
Levett-Jones ym. (2009)	Kokemukset työyhteisön kuulumisesta ja harjoittelun olosuhteista	Opiskelijoiden puoliavoimet haastattelut (n=18)	Koodaus, kategorisointi ja teemoittelu	Opiskelijan ja henkilökunnan väliset suhteet (vastaanotettuun tervetuloon, arvostaminen, arvostaminen, mahdollisuus ja tuki) olivat tärkeimmät tekijät opiskelijan oppimisessa ja yhteisöön kuulumisessa.

Tekijä(-t) ja vuosi	Tuittava ilmiö	Kohderyhmä	Menetelmä	Keskeiset tulokset
Lindahlm ym. (2009)	Opiskelijakeskeisen opetusohjelman kehittäminen	Seminaarit Opiskelijoiden ja ohjaajien välinen yhteistyö / yhdessä työskenteleminen	Ohjelman kehittäminen koulutuksen kolmelle eri vuodelle	Opiskelijoiden, työpaikan edustajien ja opettajien yhteistyö nähtiin tärkeäksi. Työpaikan ohjaajan rooli korostui. Opettajan rooli oli teorian ja käytännön yhdistämisessä. Reflektio ja kriittinen ajattelu nähtiin tärkeiksi tekijöiksi.
Newton ym. (2009)	Harjoitteluympäristön tuki hoitamaan oppimisessa	Opiskelijoiden haastattelut (n=6) kahden vuoden aikana	Temaattinen analyysi nivo 7	Oppimista edisti oppimismahdollisuuksien antaminen, itsenäisyyden vahvistaminen, tiimin jäseneksi tuleminen ja sukupolvien väliset erot.
Nielsen (2009)	Opiskelijoiden oppimisen ja tiedon siirto työpaikan ja oppilaitoksen välillä	Kysele ammattilaisen opiston opiskelijoille (n=243) Opiskelijoiden haastattelut (n=7)	Girgin (1983) analyttinen strategia	Opiskelijat kokivat työpaikan merkityksellisenä ja paikittavana oppimisympäristönä. Mitä nuorempi ja kokemattomampi opiskelija oli kyseessä, sitä valkeampi hänen oli siirtää koulussa oppimaansa käytäntöön. Horisontaalinen oppiminen tuki tiedon siirtoa.
Saarikoski ym. (2009)	Opettajan rooli hoitajien opettajien hoitamisen tukemisessa	Ryhmähaastattelut (n=3) Kliinistä harjoittelua tekevät opiskelijat (n=549)	Kyselylomake – osa CLES+T-asteikkoa Kuvailevat tilastolliset menetelmät Ristiintaulukointi ANOVA	Opettajan rooli hoitamaan oppimisessa oli merkityksellinen. Oppimista edisti opettajan kliinisten tietojen ja taitojen ohella opiskelijan ja opettajan vuorovaikutuksellinen suhde. Ne opettajat, jotka tapasivat opiskelijaa usein, pitivät yhteyttä myös muilla tavoilla.
Sarja ja Janhonen (2009b)	Dialogimuodot työelämälähtöisessä oppimisessä	Opettajaopiskelijoiden ryhmädialogit harjoittelun aikana	Toimintatutkimus ja opetuksen kehittämishanke	Keskustelussa oli tunnistettavissa reflektiivinen uudistava dialogi. Uudistavassa dialogissa opiskelijat tuottivat uutta tietoa.

Tekijä(-t) ja vuosi	Tutkittava ilmiö	Kohderyhmä	Menetelmä	Keskeiset tulokset
Barnett ym. (2010)	Kliinisen harjoittelumallin kehittäminen ja arviointi yhteistyössä tutkijoiden ja hoitoyksikön henkilökunnan kanssa	Kyselyt opiskelijoille (n=79) Avainhenkilöiden ryhmäkeskustelut ja haastattelut (n=9)	Tematisointi ja sisällönanalyysi	Ohjaajat koulutettiin uuteen malliin. Hoitohenkilökunnan mielestä uusi malli antoi paremmin valmiuksia opiskelijoille hoitotyöhön. Opiskelijoilla oli positiivisia kokemuksia uudesta mallista. He arvostivat sitä, että saivat työskennellä ohjaajan kanssa.
Finn ym. (2010)	Uuden näytteen perustuvan opinto-ohjelman (EBL) kehittäminen ja arviointi	Kyselylomakkeet ja avoimet kysymykset opiskelijoille (n=99)	SPSS-ohjelma Colazzin viitekehys	Oppilaitoksen, klinisen yksikön ja akateemisen yksikön yhteistyö tuki opiskelijoiden oppimista sekä teorian ja käytännön yhdistämistä. Ohjaajan tuki koettiin tärkeäksi. Ryhmässä opiskelu oli myönteistä.
Thrysoe ym. (2010)	Opiskelijoiden mahdollisuudet osallistua käytännön hoitotyöhön klinisessä harjoittelussa	Opiskelijoiden (n=10) puoliaivoimet haastattelut ja haastattelut vainnointi	Fenomenologishermeuttinen lähestymistapa Ricoeur	Yhteisöön kuuluminen lisäsi osallistumista käytännön hoitotyöhön. Tieto rohkaisi opiskelijoita osallistumaan. Jos opiskelijaa ei otettu mukaan käytännön työhön, hän tunsu itsensä turhautuneeksi, haluttomaksi ja epävarmaksi.
Juntunen A-L (2010)	Kehittämiin vuorovaikutuksen ja tiedonmuodostuksen suhteiden työtapojen muodostumiseen sosiologi (AMK)-koulutuksen harjoittelussa	1. opiskelijoiden, opettajien ja työpaikkaohjaajien keskusteluaineisto 2. Stimulated recall-haastatteluaineisto 3. Päiväkotityön historiallisen kehityksen analyysi 4. Siirtovaikutuksen käsitteen historiallinen analyysi	Kehittävän työntutkimuksen metodologia Eksperimentaalinen oppimisyksilösiirtovaikutuksen kehitysvaihemalli Toimintajärjestelmämalli	Tiimi ei pystynyt luomaan yliopiston, ammattikorkeakoulun ja päiväkodin edustajien yhteistä toimintajärjestelmää ja kehittämiskohdetta. Tiedonmuodostusta ohjaavat valmiin tiedon rekonstruointi ja staattinen siirtovaikutus. Toisaalta päiväkodin ja koulutuksen toimintajärjestelmässä kehittyi uudistavaa oppimista. Osallistujat muodostivat uuden seitysmallin lasten oppimiseen, mutta se ei siirtynyt päiväkotityöhön.

Tekijä(-t) ja vuosi	Tuokitava ilmiö	Kohderyhmä	Menetelmä	Keskeiset tulokset
Katajamäki (2010)	Moniammatillisuuden oppiminen	Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat (n=6) Opettajien teemahaastattelut (n=6) Projektikokousten aineistot	Sisällönanalyysi	Moniammatillisuuden oppiminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen ilmiö. Se rakentuu erilaisuuden kunnioittamiselle, motivaatiolle, yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksille, moniammatillisen pätevyyden oppimiselle sekä ohjaukselle ja arvioinnille.
Lumme ym. (2010)	Neuvottelevan työtavan mallin rakentaminen HUS:n automaatio-laboratorioon	HUS:n laboratorion henkilöistö ja Siadian opettajia	Toiminnan teoriaan perustuvat kehittämistoimintatavat	Opettajasta tuli oppimiskumppani. Henkilökohtaisempi opetus mahdollistui, opettajan rooli muuttui. Opiskelijoiden motivaatio oppimiseen kasvoi. Opiskelijan itseohjautuvuus, vuorovaikutustaidot ja innovatiiviset työtavat kehittyivät. Työyhteisö sai uudenlaisen tavan toimia.
Luojus (2010)	Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen toimintamallin kehittäminen ohjaajien näkökulmasta	Mittarin kehittämisen laadullisen aineiston (n=21) ja kirjallisuuden perusteella Alkumittaus (n=1112) Intervention toteutus (n=392) Loppumittaus ryhmälle ja vertailuryhmälle (n=615)	SPSS Tilastolliset menetelmät Sisällönerittely	Interventio vaikutti ohjaajien toimintaan ja asenteisiin. Tavoitteellinen ohjaus tehostui, ohjaushalukkuus lisääntyi, positiivisen palautteen antaminen kasvoi, arviointi yhteistyö lisääntyi ja arviointimenetelyt yhdenmukaistuivat opettajan kanssa. Tutkimuksen toteutuksesta ja tuloksista tuotettiin ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen toimintamalli.
Solvoll ym. (2010)	Oppimisstrategioiden kehittäminen kliinisessä harjoittelussa	Opiskelijoiden (n=6) havainnointi, haastattelu Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat ja esseet	Laadullinen tutkimus	Tutorit oppilaitoksesta tukivat opiskelijoiden oppimista ja reflektiota ja saivat opiskelijat analysoimaan käytännön työssä olevia hoitotilanteita.

Tekijä(-t) ja vuosi	Tutkittava ilmiö	Kohderyhmä	Menetelmä	Keskeiset tulokset
Bradbury-Jones ym. (2011)	Hoitotyönopiskelijoiden voimaantumisen haastattelut puoliavoimilla kokemuksilla klinisessä harjoittelussa	Opiskelijoiden (n=13) syvähaastattelut puoliavoimilla kokemuksilla	Hermeneuttiseen fenomenologiaan pohjautuva tutkimus	Opiskelijoiden voimaantumista edistivät arvostus oppijana, tiimin jäsenenä ja persoonana.
Derbyshire & Machin (2011)	Työskentely ja oppimisen kolmivuotisessa moniammatillisessa opetusohjelmassa	Hoitajien (n=8) syvähaastattelut	Fenomenologinen tutkimus	Ohjelma oli tehokas oppimis- ja opetusmuoto. Opiskelu käytännön työssä auttoi koulussa opitun tiedon siirrossa. Ohjelma opiskelu pienissä ryhmissä koettiin hyväksi. Ohjelma auttoi ymmärtämään muiden työntekijöiden rooleja ja vähensi negatiivisia stereotyyppiä muista ammattiryhmistä.
Gidman ym. (2011)	Opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset saamastaan tuesta kliinisessä harjoittelussa	Kysely aloittaville opiskelijoille (n=174) ja opinnoissaan edenneille opiskelijoille (n=98)	Kuvailevat tilastolliset menetelmät Koodaus, teemoittelu ja johtopäätökset	Opiskelijat arvostivat ohjaajien persoonallisia ominaisuuksia, auttavaisuutta ja tietämystä. Opiskelijat kokivat merkitykselliseksi sen, että saivat osallistua potilaan hoitoon ja saivat positiivista tukea ohjaajilta sekä kokea olevansa osa tiimiä.
Kärnä (2011)	Ongelmaperustaisen opetus suunnitelmalla toteuttavan oppimisympäristön kehittäminen	Tradenomiopiskelijoiden oppimisraportit, keskustelufoorumilla käyty keskustelut, Wikin tiedonrakennusvuustot, blogikeskustelut	Sisällönanalyysi	Virtuaaliyöskentely PBL-kontekstissa tuottaa monia etuja: 1) tiedonhankinta helpottuu ja monipuolistuu 2) yhteisen tiedonrakennus tuottaa korkeaa tason ajattelua ja yhteistä ymmärtämystä 3)
Lait ym. (2011)	Moniammatillisen työskentelyn oppiminen ja kehittäminen kliinisessä harjoittelussa	Opiskelijoiden (n=34) haastattelut Eri asiantuntijoiden haastattelut (n=52)	Kategorioiden ja teemojen muodostaminen	Opiskelijat oppivat toisten asiantuntijoiden työstä ja rooleista. Moniammatillinen yhteistyö edisti asiakaslähtöistä hoitotyötä.

Tekijä(-t) ja vuosi Sommerfeldt ym. (2011)	Tuokitettava ilmiö Moniammatillisista yhteistyötä edistävää malli	Kohderyhmä Tiimien jäsenten (n=44), opiskelijoiden (n=9), yliopiston edustajien (n=5) haastattelut Kysely tiimin jäsenille (n=90), opiskelijoille (n=14) ja yliopiston edustajille (n=3)	Menetelmä Toimintatutkimus	Keskeiset tulokset Kehitettiin malli, jonka elementit olivat vuorovaikutus, yhteistyö, roolien selkeys ja reflektio. Työntekijät tiedostivat, että tarvitaan teoreettista tietoa moniammatillisesta työstä. Mallin toteuttamiseen tarvitaan johdon tukea.
Romppanen (2011)	Sairaanhoidon hoitajien ja opiskelijoiden merkitykselliset hoitamisen kokemukset kliinisessä oppimisympäristössä	Opiskelijoiden (n=547) kirjoittamat merkitykselliset kokemukset kliinisessä oppimisympäristössä	Sisällönanalyysi	Merkityksellisten kokemusten analyysi ja reflektio johtivat hoitamaan oppimiseen. Opiskelijat pystyivät reflektoimaan omia tunteitaan ja saatavilla olevaa tietoa, hyödyntämään ohjausta ja oppimaan yksilöllisistä ja yhteisöllisistä roolimalleista sekä moniammatillisesta yhteistyöstä.
Borglin & Fageström (2012)	Kriittinen ajattelu, päätely ja akateeminen kirjoittaminen korkeakoulun luopiskelussa	Eri opintojen vaiheissa olevien hoitajaopiskelijoiden (n=8) haastattelut	Sisällönanalyysi	Opiskelijat näkivät kriittisen ajattelun ja päätelyn jatkuvana asioiden kyseenalaistamisena. He kokivat, että akateemisessa kirjoittamisessa on muodolliset asiat sisältöä tärkeämpiä. Loppuvaiheen opiskelijat näkivät kriittisen ajattelun tärkeäksi. Kouluttajilla oli tärkeä rooli kriittisen ajattelun kehittämisessä.
Chuan & Barnett (2012)	Opiskelijoiden, henkilökunnan ja opettajien näkemykset kliinisestä harjoittelusta	Kyselylomake opiskelijoille (n=142), hoitajille (n=54), opettajille (n=8)	SPSS	Työpaikan ohjaajilla oli suuri merkitys oppimisessa. Oppimista tuki henkilökunnan ystävällisyys, hoitajien ja opiskelijoiden asenteet, vaihtelevat oppimismahdollisuudet, riittävät välineet, aika toimenpiteiden suorittamiseen. Oppimista ehkäisi kiire ja opiskelijoiden hyödyntäminen työntekijäresurssina.

Tekijä(-t) ja vuosi	Tutkittava ilmiö	Kohderyhmä	Menetelmä	Keskeiset tulokset
Holmström (2012)	Natiivitutkimusten oppiminen ja oppimisen kulttuuri röntgenhoitajaopiskelijoiden opinnoissa	Opiskelijoiden (n=17) teoriaopintojen, laboratioharjoittelun ja harjoittelun havainnointi, kirjalliset dokumentit ja haastattelut	Jatkuvan vertailun menetelmä	Natiivitutkimusten oppimiskonteksteissa vallitsi erilaisia oppimismäkkemyksiä, jotka ohjasivat viiden erilaisen oppimistavan muotoutumiseen. Oppimistapoja ja oppimisen lopputuloksia tukivat ja esivät oppimiskonteksteista ja opiskelijoista johtuvat tekijät.
Joseph & Juwah (2012)	Uudenlaisen teoriaan pohjautuvan opetusohjelman yhteys hoitajaopiskelijoiden oppimiseen	Opiskelijoiden (n=28) ja kontrolliryhmän (n=30) haastattelut, havainnointit ja tsekkilistat	Sisällönanalyysi	Koeryhmän opiskelijat saivat harjoitella varhaisemmassa vaiheessa erilaisia taitoja. Ohjaajat luottivat heihin enemmän. Opetusohjelman katsottiin antavan valmiuksia muuttuvan työelämän tarpeisiin.
Murray-Davies ym. (2012)	Moniammatillisen yhteistyön oppiminen	Ohjaajien (n=25) haastattelut 4 ryhmää (n=39) eri yliopistoista (kätiöt, opiskelijat, kouluttajat, esimiehet)	Grounded-teoria Jatkuvan vertailun menetelmä	Moniammatillisessa yhteistyössä nähtiin esteitä ja edistävistä tekijöistä. Yhteistyön vähyyksiä yliopiston ja työpaikan välillä ehkäisi moniammatillisen yhteistyön kehittämistä. Vahvan yhteistyön osapuolten välillä todettiin parantavan yhteistyötaitojen opettelemista ja käyttämistä. Osallistajat olivat toiveikkaita, että yhteistyön lisääntyminen toisi muutoksia työkäytäntöihin.
Sarja ym. (2012)	Seniori-TV palvelukonseptin kehittäminen	AMK:n yliopettajat AMK-opiskelijat Tutkijat Palvelukeskus	Ekspanstiivisen oppimisen taustateoria Haastattelut Yhteistyöfoorumit Mallintaminen	Malli toimi yhteiskehittelyprosessin kimmokkeena, sen avulla tunnistettiin yhteiskehittelyyn jännitteet. Yhteistyöfoorumissa osapuolel etsivät ratkaisua ja hahmottivat kokonaistilannetta. Työnjako ja vastuut täsmentyivät. Prosessissa kehitettiin markkinointimenetelmä.
Miettäinen & Väähämä (2013)	Verkkokeskusteluiden hyödyntäminen kliinisessä harjoittelussa	Ammattikorkeakouluopiskelijoiden (n=25) keskustelut opimusalustalla	Kategoriat ja tematisointi	Kokemusten ja tunteiden jakaminen lisäsi opiskelijoiden motivaatiota. Kokemusten reflektointi edisti heidän oppimisprosessiaan ja kehitti kriittistä ajattelua. Teorian ja käytännön integroinnilla parannettiin kliinisiä taitoja.

Liite 2. Opiskelijan haastattelun teemat ja apukysymykset

Taustatiedot:

- Miksi hait tähän koulutukseen?
- Miten koulutus on vastannut odotuksiasi?

Opiskelijan oppiminen:

- Mitä olet oppinut?
- Mikä koulutuksessasi on ollut merkittävintä oppimisen kannalta?
- Mikä on edistänyt oppimistasi?
- Miten oma käsityksesi kuntoutustyöstä on muuttunut?
- Miten muuttunut käsitys näkyy käytännön työssä? Kerro esimerkki.
- Arvioi opiskeltavien asioiden merkitystä kuntoutuksen kehittämistyön kannalta.
- Miten oma aikaisempi työkokemus vaikuttaa oppimisessa / opiskelussa / opiskelun integroimisessa käytäntöön?
- Arvioi teoriaopintojen merkitystä.
- Miten työelämälähtöisyys näkyy koulutuksessa – kehittämisehdotuksia?
- Mitä mieltä olet opintojesi antamista valmiuksien hyödyntämisestä muissa työtehtävissä tai työpaikoissa?

Kehittämistehtävän tekeminen:

- Mikä on kehittämistehtävän tavoite?
- Mistä kehittämistehtävän aihe tuli?
- Liittyykö aihe johonkin ongelmalliseen toimintaan?
- Integroituuko työ johonkin suurempaan kokonaisuuteen?
- Millaista osaamista kehittämistehtävän tekeminen on kehittänyt?
- Mitä sinä ajattelet tämän asian kehittämisestä, kuinka tärkeä se on?
- Onko nykyinen koulutus vaikuttanut käsitykseeni asiasta ja miten?
- Miten kehittämistehtävän tekeminen on edistynyt, tulokset?
- Kuka on antanut ohjausta sisältöön, toteutukseen?
- Miten olet pystynyt integroimaan teoriaa käytännön kehittämiseen?

- Mitä mieltä olet koulun ja työpaikan yhteistyöstä?
- Miten muu työyhteisö on ollut mukana prosessissa?
- Minkälaista on ollut työyhteisön oppiminen ja käytännön työn kehittäminen?
- Onko jotakin asioita muutettu käytännön työssä opiskelussasi tulleiden asioiden perusteella?
- Mitä mieltä olet koulutuksen antamista kehittämistyöhön liittyvistä valmiuksista?
- Minkälaisia keskusteluja käytiin opiskelustasi ja sen hyödyntämisestä?
- Minkälaisia keskusteluja käytiin eri osapuolten – koulu- työpaikka – kanssa?
- Arvioi, tuleeko oma roolisi työyhteisössä muuttumaan koulutuksen myötä?

Liite 3. Opettajien haastattelun teema

Opiskelijan kehittämistehtävän tekeminen:

- miten kehittämistehtävien aiheet tulivat?
- miten kehittämistehtävät käynnistyivät?
- mitkä ovat kehittämistyön tavoitteet?
- miten esimies ja muu työyhteisö ovat olleet mukana?
- minkälaista yhteistyö on ollut?
- kuka on ohjannut sisältöä, toteutusta ja aikatauluja?
- miten aikataulut on laadittu?
- miten nämä kehittämistehtävät kehittävät kuntoutuksen käytäntöä?
- miten opinnäytetyössä yhdistyy teoria ja käytäntö?
- mitkä ovat kehittämistyön kriteerit?
- miten kehittämistyö sijoittuu muihin opintoihin nähden?
- miten kehittämistyö sijoittuu koulun kehittämistoimintaan?
- miten opetussuunnitelma ohjaa kehittämistyön tekemistä?
- mitä osaamista kehittämistehtävä tuottaa?
- missä vaiheessa kehittämistehtävän tekeminen aloitetaan?
- miten kehittämistehtävä arvioidaan?
- miten tuloksia käytetään?
- minkälaista yhteistyötä tehdään eri osapuolten kanssa?
- mikä on opiskelijan rooli?
- mitä oppilaitos ja opettaja oppivat tai hyötyvät kehittämistehtävistä?
- miten ammattikorkeakoulun perustason ja ylemmän tutkinnon opinnäytetyöt eroavat toisistaan?
- miten kehittämisosaamisen tulisi näkyä opiskelijan oppimisessa?

Liite 4. Opiskelijan työyhteisön jäsenten haastattelun teema

Työyhteisön oppiminen:

- Mitkä olivat kehittämistyön aihe ja tavoitteet?
- Mistä kehittämistyön aihe nousi esille, liittyikö se johonkin käytännön ongelmaan?
- Minkälainen merkitys tällä aiheella on teidän työyhteisön toiminnan kannalta?
- Miten kehittämistyö on edennyt?
- Kertokaa esimerkkejä käytännön työstä, mikä on muuttunut kehittämistyön puitteissa?
- Mitä te olette oppineet tässä työssä kuntoutuksen sisältöön nähden ja mitä itse prosessista?
- Mikä tässä kehittämisessä auttoi – minkälaisia välineitä teillä oli?
- Miten kehittäminen käytännössä eteni?
 - minkälaista suunnittelua teillä oli?
 - kuka teki mitäkin?
 - ketä siinä oli mukana?
- Mikä oli helppoa ja mikä vaikeaa?
- Miten tällainen kehittämisprosessi teidän mielestä eteni?
- Onko jotakin yhteistyötahoja mitä olisi kaivattu?

Liite 5. Esimerkki aineiston pelkistämisestä sekä alakategorioiden ja yläkategorian muodostamisesta kategoriasta ”Opiskelijoiden tavoitteet oppimiselle”

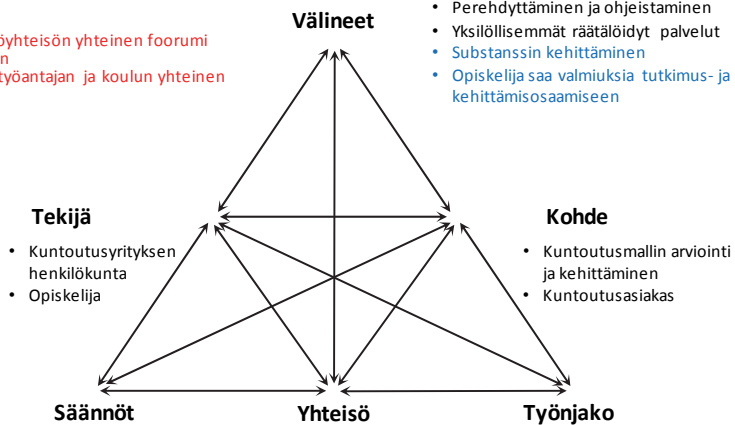
Alkuperäisilmaisuja	Pelkistetty ilmaus	Alakategoria	Yläkategoria
"tämöstä lajeempaa kuntoutuksen niinko näkemystä ja ajattelua"			
"hakemaan lajeempaa niinko näkökulmaa siihen kuntoutustyöhön"			
"joku aavistus, että miten mitä hyvää x kuntoutus vois olla ja ehkä lähin sille hakemaan niinko, mitähän se vois olla"			
"tarvitaan enemmän ja laaja-alasempaa näkemystä"	Kuntoutusnäkökulman laajentaminen		
"työssä ei riitä tämä oma perusammatti mikä mulla on"			
"tuomas kuin laaja se kuntoutuskenttä on"			
"vanhemmatki kysy semmosia asioita, joihin mulla ei ollu vastauksia tavallaan, ois pitäny hallita niin paljon enempi"		Ammatillinen kehittyminen	
"sitä nykypäivän tietoidon saamista"	Kuntoutusosaamisen päivittäminen		Itsensä kehittäminen
"että sais ajatuksia eri tavalla"			
"niinko ittensä kehittäminen se on varmaan se on oikee sana"	Tietojen syventäminen		
"lahtee syventää sitä omaa oppia"			
"semmonen tiedon näkö t sitten tuli"	Tiedon näkö		
"yhittää työtä työn käyttäjä ja teoriaa"	Teoria käytännön työn tueksi		
"sitä statusta tai mandaattia tai tämmöstä"	Statuksen nostaminen		
"hakuelpöisuus tuonne ammatilliseen opettajakorkeakouluun"	Mahdollisuus lisäkoulutukseen		
"niinku lisäkoulutusta jatkokouluttaa ititä ja edetä"			
"parantaa työnsaannin mahdollisuuksia"	Työnsaantimahdollisuuksien parantaminen	Uralla eteneminen	
"ajatus, että mä haluan nyt johonkin oikeesti silloin etteenpäin"			
"ihan niinko palkkalahähtönen tai tämmöne uralla etenemine"	Palkkakehitys		
"osittain myös semmonen vaihtelu tonne työelämään"	Vaihtelu työelämään		
"omaa niinko työmotivaatiota tavallaan, että kun katoin, että koulutus lisää työmotivaatiota ja työttyväisyyttä ja työhyvinvointia"	Työmotivaation lisääminen Työtyytyväisyyden lisääminen	Työhyvinvoinnin lisääminen	Itsensä kehittäminen
"se on niinko mulla ollu semmonen johtotähti"	Opiskelu on voimavara		

Liite 6. Esimerkki opiskelijan työyhteisön kehittämistoiminnasta tehdystä mallituksesta.

- Tiedollinen puoli – teoria
- Välineet tiedon hakemiseen
- Vuorovaikutus- ja viestintätaidot
- Erilaiset kehittämismenetelmät
- Kehittämispäivä, tiimit yms.
- Dialogiset työmenetelmät
- Mallit ja toiminta-ajatukset
- Pitkä työkokemus
- Lähiopetuspäivät
- Jakaminen opiskelijaryhmän kanssa
- Ohjaus
- Käsitteellistäminen ja teoreettinen tausta-ajattelu
- Opettajilla tietty määrä ohjausresursseja per työtä
- Koulun ja työyhteisön yhteinen foorumi tiedotukseen
- Opiskelijan, työntäjän ja koulun yhteinen palaveri

Tavoite

- Perusteita ja vahvistusta omalle työlle
- Arviota siitä, tehdäänkö sitä mitä asiakkaalle luvataan
- Asiakkaan tarpeen esilletulo
- Toimintatapojen yhtenäistäminen
- Kuntoutujatapausten haasteiden selvittäminen
- Prosessin täsmentäminen
- Pehdyttämisen ja ohjeistamisen
- Yksilöllisemmät räätälöidyt palvelut
- Substanssin kehittäminen
- Opiskelija saa valmiuksia tutkimus- ja kehittämisosaamiseen



- Opinnäytetyö tulee olla kansallinen
- Kehittämiskohteet henkilöstö- ja asiakaslähtöisiä
- Yhteisöllinen kehittämismalli
- Yhtenäinen kuntoutuksen toteuttaminen
- Kaikki pääsee mukaan kehittämään
- Toimintakulttuuri on ”yhdessä kehitetään”
- Aihe lähtee työyhteisön problematiikasta
- Työ liittyy selkeästi työyhteisön kehittämistoimintaan pitkäjänteisesti ja juonellisesti
- Kehittämisessä vastuu on työyhteisöllä
- Kehittämistyö täytyy kiinnittää kuntoutuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja malleihin
- Osallisuutta vahvistava työtapa
- Kehittämistyö palvelee ammattialan tai alueen seutukunnan kansallisen tason kehittämistyötä
- Kehittämistyö liittyy yhteiskunnallisiin kehittämisohjelmiin
- Jos kaikki menee hyvin, opettaja ei ole yhteydessä työpaikkaan
- Amk:n tiedontuotanto lähtee ja tähtää toiminnallisten problemojen ratkaisemiseen
- Tiimit ovat työstäneet asioita
- Johtoryhmä on käsitellyt asioita
- Yhdessä on tehty jatkosuunnitelmia
- Opiskelijalla on aktiivinen rooli
- Esimies on ollut mukana
- Kaikki olivat mukana kehittämässä
- Opiskelija kertoo minkälainen tilanne työpaikalla on
- Opettaja huolehtii, että tutkinnon tasoa edellytykset täyttyvät
- Opettajat ovat tukijärjestely
- Opettaja ohjaa kehittämisprosessia antamalla tarkkoja ohjeita sessioiden järjestämisestä
- Oppilaitoksen rooli pitäisi olla vahvempi – yhteys työpaikkaan

Liite 7. Esimerkki aineiston pelkistämisestä sekä alakategorioiden ja yläkategorian muodostamisesta opiskelijan työyhteisön kehittämistehtävästä kategoriasta ”Asiakaslähtöisyyden lisääminen”

Alkuperäisilmaisuja	Pelkistämisen	Alakategoria	Yläkategoria
<p>”asiakas tyytyväisyyskyselyjä nyt käytetään paremmin hyväksi”</p> <p>”me ollaan niinkö se sovittu se työprosessi, et miksi asiakaspalautteet kerätään, miten ne kerätään, miten ne puretaan työyhteisössä”</p> <p>”on tullu tietosemmäksi asiakastytyväisyyksien,, sen palautteen kerääminen niitä yhteisöltä, että kuinka tärkeätä se on niinku itelle terapeutina niinku kasvaa siinä”</p> <p>”että miten me lähetään sieltä jatkossa kuulemaan ihan oikeesti se asiakkaan ääni eikkä me otetaan se oma kokemus plus asiakkaan kokemus”</p> <p>”terapeutilla haaste sitten markkinola ja viiiä sitte yhteisölle se, että miten tästä löyretään semmoset tavoitteet, jotta asiakas voi kokea sitä”</p> <p>”että tavoitteena ei oo normaali vaan tavoitteena on osallisuus omassa elinympäristössä”</p> <p>”me ollaan sovittu yhdessä asioita parannettu niitä yhdessä mut sitä tulosta niinku sen asiakkaan osallisuuden niinkun vielä paremmaksi saamista tai asiakkaan ja kuntoutujan sitouttamista”</p> <p>”osallistavien menetelmien käyttö”</p> <p>”näillä keinoilla pystytään nyt sitte vastaamaan näihin jotta se asiakas kokis niinku sitä osallisuutta”</p> <p>”asiakkaan osallisuuden niinkun vielä paremmaksi saamista tai asiakkaan ja kuntoutujan sitouttamista”</p>	<p>Asiakaspalautteen hyödyntäminen</p> <p>Asiakaspalautteen merkityksen tiedostaminen</p>	<p>Asiakaspalauteprosessin kehittäminen</p> <p>Asiakasta osallistavien menetelmien käyttö</p>	<p>Asiakaslähtöisyyden lisääminen</p> <p>Kuntoutujan osallisuuden vahvistaminen</p>

Alkuperäisilmaisuja	Pelkistäminen	Alakategoria	Yläkategoria
"me kirjataan sen asiakkaan kanssa"			
"mää kirjaan niitä asioita ja hän itse arvioi sitä ommaa niinku terapiaa"	Työntekijän ja asiakkaan roolien vahvistuminen		
"me ollaan tasavertasia siellä kuntoutujan kanssa ja sen yhteisön kanssa"			
"missä kulkee mun persoona, missä kulkee mun ammatillinen rooli, mikä on se mun tasavertaisuus tässä yhteisössä tämän kuntoutujan kanssa"			
"se dialogi on koko ajan"			
"ne käynnit siellä ne sisältää sitä että me keskustellaan niitten ihmisten kanssa ja miettään missä me ollaan"	Dialogin lisääntyminen		
"se dialogi tuo koko ajan siihen koko ajan kyllä prosessiin sitä eroa"	asiakkaan kanssa		
"käyttää keskenäisissä tapaamisissa yhteisöllisiä dialogisia menetelmiä"			
"se asiakas arvioi sitä prosessia"		Kuntoutujan osallisuuden vahvistaminen	Asiakaslähtöisyyden lisääminen
"hän itse arvioi sitä ommaa niinku terapiaa et miten se on mennä miten hänellä on mennä elikkäsinäki sitä osallistavaa asiakkaan arviointi koko prosessin ajan"	Asiakkaan itse- arviointin lisääntyminen		
"siinä sitouttamisessa se on hirveen tärkeä, että heki huomaa kuntoutuja ja se yhteisö, että ollaan menty eteenpäin"			
"mehä ollaanki saavutettu asioita, vaikka ne on niinkun vielä on paljo saavuttamatta, mutta jotenki semmosta voimaannuttavaa"			
"minä tunnistan itessäni semmosia asioita, joita mie en oo ehkä aikasemmin tunnistanu, ko minä sitä kuntoutusta teen"	Työntekijöiden kuntoutusnäkemys		
"muutos on ehkä kuitenkin tapahtunu enemmän meidän työyhteisössä ja meidän ajatuksissa ja siinä tavassa, miten me tehaän sitä työtä"	n muuttuminen		

Liite 8. Opiskelijoiden dialogiset aineistojen keruumenetelmät

Learning cafe (Oppimiskahvila)

Learning cafe on ryhmätyön menetelmä, jossa tuotetaan uutta tietoa ja yhteinen näkemys keskusteltavasta aiheesta. Opetustilan pöydillä, jotka on ryhmitelty kahvila etiketin mukaisesti, on paperia ja kyniä kirjoittamista varten. Keskustelu tapahtuu pöytäkunnittain ja jokaisessa pöytäkunnassa on oma kirjuri. Pöydillä on omat keskustelutehtävät. Keskustelluista asioista kirjoitetaan asiat muistiin alustalle. Määrätyn ajan jälkeen kaikki muut paitsi kirjurit vaihtavat pöytää. Uudessa pöydässä aloitetaan uusi keskustelu, jota ennen käydään läpi tiivistelmä esille tulleista asioista kirjurin avulla. Pöytien vaihtoa toistetaan niin kauan, että osallistujat ovat kiertäneet kaikki pöydät läpi. Keskustelut voidaan purkaa yksilö- tai paritehtävillä tai osallistujien tekemällä yhteenvedolla. (Hyypönen & Lindén 2009.)

Tulevaisuuden muistelu

Tulevaisuuden muistelu on dialoginen palaveri, jonka tavoitteena on edistää osallistujien välistä voimavarakeskeistä vuoropuhelua, selkiyttää heidän työ- ja vastuukysymyksiä ja konkreettisten tukitoimien suunnittelua ja sopimista (Honkanen & Mellin 2008). Tulevaisuuden muistelussa ohjaaja ohjaa osallistujia eläytymään hyvään tulevaisuuteen, ensin kuvaamalla sitä, millaisena se näyttäytyy tällä hetkellä ja sitten tarkastelemalla sitä, millaiset polut ja teot johtavat siihen. Palaveri toteutetaan dialogina, jossa osallistujia rohkaistaan puhumaan asioista omasta näkökulmasta. Lopuksi osallistujat laativat suunnitelman tulevaisuuteen suuntautumisesta. (Kokko 2006.)

Tulevaisuuden verstaas

Tulevaisuuden verstaas on ongelmanratkaisumenetelmä, jonka avulla osallistujat yhdessä hahmottavat tulevaisuutta nykyhetken ongelmista käsin. Menetelmä sisältää kolme vaihetta: ongelma-, kuvittelu ja todellistamisvaiheen. Ongelmavaiheessa kartoitetaan ongelmat, joista halutaan päästä eroon. Kuvitteluvaiheessa käytetään aivoriihiä, etsitään ratkaisuja ongelmiin ja vaihtoehtoisia kehitysmahdollisuuksia. Todellistamisvaiheessa arvioidaan toteutusmahdollisuuksia ja sitä,

kuka vie prosessia eteenpäin. Lopuksi sovitaan jälkitoimenpiteistä ja raportoinnista. (Jungh & Müllert 1987.)

Aktivoiva luento

Aktiivisessa luennossa oppija nähdään aktiivisena toimijana. Siinä annetaan tilaa oppijoiden aktiiviselle opitun työstämiselle, sitä rohkaistaan ja sitä tuetaan. Oppimista edistetään luennon tavoitteellisuudella, oppijoiden motivoimisella, opettävien asioiden kokonaisuuksien hahmottamisella, loogisella etenemisellä, vuorovaikutuksella ja kaksisuuntaisella palautteenannolla. Luennon aluksi on tärkeä virittää rento ja avoin työskentelyilmapiiri. Oppijoita aktivoidaan erilaisilla opetusmenetelmillä kuten pari- ja ryhmäporinoilla, keskustelulla ja aktivoivilla kysymyksillä. Vuorovaikutteisuus on tärkeä. Oppijat soveltavat omia kokemuksiaan opetettavaan asiaan. (Kupias 2002.)

Porinaryhmä

Porinaryhmä on ryhmätyön menetelmä, joka sopii osallistujille tuttujen aiheiden käsittelyyn. Ryhmäkeskustelun on tarkoitus tapahtua nopeasti, mikä edesauttaa keskustelun ripeää aloittamista. Tuttu aihepiiri takaa sen, että osallistujilla on mielipiteitä asiasta. Keskusteluiden purkamisella varmistetaan, että osallistujat ovat keskustelleet annetusta aiheesta. Porinaryhmä rytmittää opetusta ja aktivoi osallistujia. Sillä saadaan esille erilaisia näkemyksiä lyhyessä ajassa. (Hyyppönen & Lindén 2009.)

Aarrekartta

Aarrekartta on työtapana, jolla on tarkoitus vaikuttaa mieleen, ohjelmoida tietoisesti mieleen itsellemme tärkeä asia. Tämä voidaan ilmaista ”tämä olkoon, tällä on lupa olla totta”-muodossa. Ihminen voi tehdä oman elämänsä suunnittelua ja asettaa tavoitteen unelmasta. Kun tärkeän asia hahmottuu tietoiseksi päämääräksi, ihmisen havainto-, ymmärrys- ja valintakoneistonsa saavat kyseisestä asiasta johtavan oppaan. Aarrekarttatyöskentelyssä on tärkeä sisäistää, että unelman toteutumiseen voi itse vaikuttaa. Tärkeä on asennoitua myönteisesti uuteen elämänvaiheeseen. (Harju 2000.)

Reteaming-malli

Reteaming on toiveikkautta vahvistava ja voimaannuttava ohjausmenetelmä, jossa autetaan ryhmää tai yksilöä asettamaan itselleen tavoitteita. Menetelmä on sisäänrakennettu motivaatioteoriaan. Reteaming rakentuu yhteistyölle. Ryhmässä osallistujat kannustavat ja tukevat toisiaan. Prosessi alkaa myönteisen mielikuvan rakentamisesta tulevaisuudesta. Lähtökohtana on tavoite ja sitä edesauttaa usko ja luottamus tavoitteen saavuttamiseen. Ohjausmenetelmässä on tärkeää prosessin seuranta. Prosessi sisältää 12 vaihetta: 1) kuvaa haasteesi, 2) aseta tavoite, 3) hanki kannustajia, 4) tiedosta tavoitteen edut, 5) huomaa jo tapahtunut edistys, 6) tee mielikuva tulevasta edistyksestä, 7) totea tehtävän vaikeus, 8) kasvata onnistumisen uskoa, 9) anna lupauksia, 10) tarkkaile edistystä, 11) varaudu vastoinkäymisiin ja 12) juhlista onnistumista ja anna ansio kannustajille. (Furman & Ahola 2007.)

1235. Sipola, Seija (2014) Colectomy in an ICU patient population : clinical and histological evaluation
1236. Lipponen, Kaija (2014) Potilasohjauksen toimintaedellytykset
1237. Jansson, Miia (2014) The effectiveness of education on critical care nurses' knowledge and skills in adhering to guidelines to prevent ventilator-associated pneumonia
1238. Turunen, Sanna (2014) Protein-bound citrulline and homocitrulline in rheumatoid arthritis : confounding features arising from structural homology
1239. Kuorilehto, Ritva (2014) Moniasiantuntijuus sosiaali- ja terveydenhuollon perhetyössä : monitahoarviointi Q-metodologialla
1240. Sova, Henri (2014) Oxidative stress in breast and gynaecological carcinogenesis
1241. Tiirinki, Hanna (2014) Näkyvien ja piilotettujen merkitysten rajapinnoilla : terveyskeskukseen liittyvät kulttuurimallit asiakkaan näkökulmasta
1242. Syrjänen, Riikka (2014) TIM family molecules in hematopoiesis
1243. Kauppila, Joonas (2014) Toll-like receptor 9 in alimentary tract cancers
1244. Honkavuori-Toivola, Maria (2014) The prognostic role of matrix metalloproteinase-2 and -9 and their tissue inhibitor-1 and -2 in endometrial carcinoma
1245. Pienimäki, Tuula (2014) Factors, complications and health-related quality of life associated with diabetes mellitus developed after midlife in men
1246. Kallio, Miki (2014) Muuttuuko lääketieteen opiskelijoiden käsitys terveydestä peruskoulutuksen aikana : kuusivuotinen seurantatutkimus
1247. Haanpää, Maria (2014) Hereditary predisposition to breast cancer – with a focus on *AATF*, *MKG15*, *PALB2*, and three Fanconi anaemia genes
1248. Alanne, Sami (2014) Musiikkipsykoterapia : teoria ja käytäntö
1249. Nagy, Irina I. (2014) Wnt-11 signaling roles during heart and kidney development
1250. Prunskaitė-Hyyryläinen, Renata (2014) Role of Wnt4 signaling in mammalian sex determination, ovariogenesis and female sex duct differentiation
1251. Huusko, Johanna (2014) Genetic background of spontaneous preterm birth and lung diseases in preterm infants : studies of potential susceptibility genes and polymorphisms

S E R I E S E D I T O R S

A
SCIENTIAE RERUM NATURALIUM

Professor Esa Hohtola

B
HUMANIORA

University Lecturer Santeri Palviainen

C
TECHNICA

Postdoctoral research fellow Sanna Taskila

D
MEDICA

Professor Olli Vuolteenaho

E
SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM

University Lecturer Veli-Matti Ulvinen

F
SCRIPTA ACADEMICA

Director Sinikka Eskelinen

G
OECONOMICA

Professor Jari Juga

EDITOR IN CHIEF

Professor Olli Vuolteenaho

PUBLICATIONS EDITOR

Publications Editor Kirsti Nurkkala

ISBN 978-952-62-0497-0 (Paperback)

ISBN 978-952-62-0498-7 (PDF)

ISSN 0355-3221 (Print)

ISSN 1796-2234 (Online)

