



INO-MENETELMÄ OSANA PEREHDYTTÄMISTÄ DEMENTIAYKSIKÖSSÄ

Pirkko Vuorenmaa

Ammatillisen opettajankoulutuksen
kehittämishanke
Joulukuu 2013
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Tampereen ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Pirkko Vuorenmaa
INO-menetelmä osana perehdyttämistä dementiayksikössä

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 48 sivua
Joulukuu 2013

Tämän kehittämishankkeen aihe, INO-menetelmän (itseneuvova opetus) käyttö osana perehdyttämistä dementiayksikössä, on syntynyt omasta tarpeestani kehittää ohjaustaitojani. Valitsemani dementiayksikön peitenimi on Lehmusmaja. Olen vuosien aikana ohjannut useita töihin tulevia uusia lähihoitajia ja työssäoppimassa olevia lähihoitajaopiskelijoita. Tavoitteena on ollut perehdyttää tulokkaat materiaaliin, jonka oppimista arvioidaan pelikorttien avulla. Oppimisen käsitte ja mm. ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys ja yleensäkin oppimiseen liittyvät käsitteet ovat tärkeitä myös perehdyttämisessä. Tämä koskee myös perustyötapoja eli opetusmenetelmiä, joita voidaan tarvita perehdyttämisessä, ja sen vuoksi olen esitellyt niitä tässä kehittämishankkeessa.

Väestön vanhetessa ikääntyneitä tulee yhä enemmän hoitoon, jolloin käytettävissä olevan työvoiman määrä vähenee suhteessa tulijoiden määrään. Tällöin pitää rekrytoida riittävästi ammatillisesti osaavaa, motivoitunutta ja työpaikassa pysyvää työvoimaa. Perehdyttämistä edeltävä rekrytointiprosessi sisältää seuraavat vaiheet: hankintatarpeen määrittely ja työn analyysi sekä varsinainen haku, joka käsittää hankintalähteiden kartoituksen ja valinnan, ehdokkaiden valinnan ja haastattelut. Näitä seuraavat vastausten analysointi, valinta ja tiedotus, terveystarkastus ja perehdyttäminen. Hyvin toteutettu perehdyttäminen on tärkeä osa rekrytointia, koska siinä syvennyttään ammatissa toimimiseen käytännössä.

Hoitopaikoissa on usein kiire, minkä vuoksi kunnon perehdyttämiselle ei aina jää riittävästi aikaa. INO-menetelmä sekä edellyttää että kehittää itseohjautuvuutta ja säästää hoitajien aikaa. Teoriaosassa olen nojautunut pitkälti aiemmin laatimaani kehittämistyöhön, jossa on luotu teoriapohjaa ja todennettu ohjauksen ilmenemistä työpaikalla (ks. Vuorenmaa 2009). Olen käyttänyt kokonaisena pedagogisena viitekehystenä Kolbin (1984) kokemuksellista oppimista, jonka neljä vaihetta kuvaavat samalla oppimistyyleyjä. Tämän kehittämistyön valmistuessa INO-menetelmää ei ehditty soveltaa käytäntöön, koska uusia perehdytettäviä ei ollut juuri tuolloin tulossa valittuun työpaikkaan. Tähän aiheeseen syventyminen on ollut minulle antoisa ja työssä ilmenevää osaamistani rikastuttava prosessi.

Asiasanat: ammattitaito, arviointi, hoitotyö, INO-opetus, ohjaus, opetus, oppiminen, osaaminen, perehdyttäminen.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	4
2 TARKOITUS JA TAVOITTEET.....	5
3 TYÖPAIKAN KUVAILUA.....	6
3.1 Lähihoitajan osaaminen.....	7
3.2 Perehdyttäminen ja ohjaus.....	8
3.3 Työpaikkaan kuuluva dementiayksikkö ja siellä perehdyttäminen.....	10
3.4 Hoitotyön prosessi.....	11
3.5 Aiempia tutkimuksia ja kokemuksiani ohjaajana ja perehdyttäjänä.....	11
4 OPPIMINEN JA SIIHEN LIITTYVIÄ ASIOITA.....	14
4.1 Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys ja käyttöteoria.....	15
4.2 Oppimisen lainalaisuuksia.....	19
4.3 Tarpeet ja motivaatio.....	21
4.4 Aikuinen oppijana.....	22
5 KESKEISIÄ TYÖTAPOJA.....	24
5.1 Orientaatioperusta, tavoitteet ja työtapa.....	24
5.2 Opettajajohtoinen opetus.....	28
5.3 Yhteistoiminnallisia ja opiskelijakeskeisiä työtapoja.....	30
5.4 Luova ongelmanratkaisu.....	33
5.5 Ohjaus työtapana.....	35
5.6 Arviointi.....	37
6 YHTEENVETOA.....	39
7 POHDINTA.....	41
LÄHTEET.....	44

1 JOHDANTO

Tämän kehittämishankkeen tarkoituksena on kehittää vanhusten asumispalvelu- luyksikköihin tulevien uusien työntekijöiden ja hoitotyön opiskelijoiden perehdyttämistä INO-menetelmällä. INO-menetelmä (itseneuvova opetus) tarkoittaa tällöin käytännössä perehdyttämismateriaaliin tutustumista ja oman oppimisen arvioimista itseohjautuvasti. On olemassa varsin erilaisia vanhusten asumispalvelu- yksiköitä. Olen valinnut tähän kehittämishankkeeseen kohteeksi dementia- yksikön, jolle olen antanut peitenimeksi Lehmusmaja.

Sosiaali- ja terveysministeriön (2010) selvityksestä käy ilmi mm., että vanhus- ten pitkäaikaishoidon laitospaikkoja vähennetään tuntuvasti, ja vastaavasti te- hostetun palveluasumisen paikkoja lisätään (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 23). Asiakkaiden määrän lisääntyessä tarvitaan tehostettuun asumispalveluun enemmän myös hoitotyöntekijöitä. Tämä merkitsee, että tarvitaan aiempaa enemmän myös hoitohenkilökunnan ohjausta työpaikan käytänteisiin ja työhön. Sama koskee luonnollisesti hoitotyön harjoittelijoita. Aika ei tahdo aina riittää ohjaukseen. Tarvitaan mm. materiaaleja, joita on mahdollista käyttää itsenäi- sesti.

Hoitotyöntekijöitä tarvitaan yhä enemmän myös siksi, että palveluja tarvitsevien ikääntyvien määrä lisääntyy. Samanaikaisesti nyt töissä olevista hoitajista jää eläkkeelle enemmän kuin työmarkkinoille on tulossa uusia. (Moilanen 2010, 46.) Varsinkin vanhushuoneisiin hoitohenkilökuntaa on yhä vaikeampi saada (Lauttamäki & Hietanen 2006, 12), joten rekrytointia ja ohjausta on kehitettävä. Tehostunut rekrytointi säästää ohjauksia ja tuo vanhusten hoitoon henkilö- kuntaa, jonka osaaminen muotoutuu aiempaa nopeammin. Kehittämishank- keen aihe on hahmottunut mielessäni edellä kuvatulta pohjalta. Kehittämis- hankkeeseen liittyvät liitetiedot on jätetty tilaajan toivomuksesta luottamuk- sellisina työstä pois.

2 TARKOITUS JA TAVOITTEET

Tässä kehittämistyössä on tarkoitus kehittää valitsemissani dementiayksikössä (peitenimi Lehmusmaja) toimivien uusien hoitotyöntekijöiden, lähinnä lähihoitajien ja lähihoitajaopiskelijoiden, hoitotyöhön perehdyttämistä. Perehdyttäminen on osa rekrytointiprosessia valittaessa työpaikkaan uusi työntekijä. Tavoitteena on kehittää perehdyttämisvaihetta osana hoitotyön ohjausta. Kuvailen kehittämishankkeessani, miten kyseisessä dementiayksikössä on aiemmin perehdytetty uusia lähihoitajia ja lähihoitajaopiskelijoita ja miten voin kehittää perehdyttämistä laatimaani INO-materiaalia (itseneuvova opetus) käyttäen.

INO-menetelmällä tarkoitetaan ohjattua eli itseneuvovaa opetusta. INO-menetelmä on klassinen työtapana, jossa opiskelijat omaksuvat opiskelutieteen kirjallisen materiaalin avulla ja tekevät harjoitustehtäviä opitun harjaantumiseksi ja sovellustaidon kehittämiseksi. Sisältö tarjotaan kokonaisuutena. Opetus etenee seuraavasti: motivointi (muutama minuutti) >instruktio (3-10 minuuttia) >luenta (kirjalliseen materiaaliin tutustuminen) > kysely (lupa kysyä ohjaajalta) >tehtävät (voivat vaihdella vaikeudeltaan tai sisällöltään) >tarkistus (opiskelutilassa voi olla tarkistuspisteitä; usein on hyödyllistä käydä yhdessä läpi keskeisiä perusasioita sisältävät tehtävät). (Ekola & Vaherva 1983, 224-225.) INO-opetuksen yhteydessä voidaan työtapana käyttää myös mm. ryhmätyöskentelyä, yhteistoiminnallista oppimista tai ongelmalähtöistä oppimista.

INO-menetelmä edellyttää oppijalta itseohjautuvuutta. Dohmenin (1998, 225) mukaan itseohjattu oppiminen (self-directed learning) liittyy yksilön päivittäisiin ponnistuksiin ymmärtää ja hallita elämänsä ja työnsä ajankohtaisia haasteita, taipumukseen ajatella itsenäisesti ja omaperäisesti, suuntautua itseohjattuun toimintaan ja ottaa vastuuta ja haluun olla riippumaton hallitsevista johtajista (Tuomisto 1998, 40)..

Kehittämishankkeeni perustuu omaan kokemukseeni ja aiemmin työssäni tekemiini havaintoihin lähihoitajien ja lähihoitajaopiskelijoiden ohjaamisesta sekä itsereflektointiin. Työkalujani ovat olleet opettajakoulutuksessa hankkimani ko-

kemukset opiskelijoiden ohjaamisesta, looginen päättely ja asioiden käsitteellistäminen kasvatustieteellisen kirjallisuuden pohjalta. Kyseinen kirjallisuus sisältää samalla sisäistettyä tutkimustietoa, jossa useinkaan ei ole kerrottu, millaisten tutkimusten pohjalta päätelmiin on päädytty. Perehdyttämistä koskevan laajan tutkimustiedon esittely ei kuulu kehittämishankkeeni tavoitteisiin.

Käsittelen perehdyttämisen taustateoriassa kohteena olevaa dementiayksikköä, lähihoitajan opetussuunnitelmaa ja muita oppimiseen ja ohjaamiseen liittyviä asioita, mm. ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiä, opetusta ja ongelmanratkaisua, osaamista, perehdyttämistä ja ohjaamista, ohjaajan asenteen ja työpaikan ilmapiirin merkitystä oppimiseen, aikuisen oppimista, arkipäiväoppimistä ja koulutuksessa saatua oppimista. Päähuomio on tavoitteellisessa INO-opetuksessa, joka toimii yhdessä perehdyttämiseen liittyvän muun ohjauksen kanssa. Kokoavana oppimisteorianani on Kolbin kokemusoppiminen.

Käytännössä tarkoitukseni on suunnitella erityisesti oppimista (dementiayksikössä on tärkeää ymmärtää syvällisesti oppimista ilmiönä) ja hoitotyön prosessia painottavaa oppimateriaalia ja oppimisen arviointiin pelikortit, joissa on väittämiä ja kysymyksiä oppimisesta ja hoitoprosessin ja hoidon eri tilanteista. Korttien avulla uusi tulokas perehtyy itseohjautuvasti asumispalveluyksikköön. Korttien kysymykset ja väittämät perustuvat oppimisen käsitteen lisäksi hoitotyön prosessin eri vaiheisiin. Hoitotyön prosessia käytetään hoito-ongelmien määrittelyssä, hoidon suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (Lääkärikirja 2013). INO-menetelmällä opiskellaan pääasiassa oppimista ja hoitotyön prosessiin liittyviä eri tehtäviä. Tarkoituksena on luoda työpaikalle kansio, jossa ovat oppimista, työpaikkaa ja hoitotyön prosessia käsittelevinä materiaaleina ohjaajan materiaali ja ohjattavan materiaali.

3 TYÖPAIKAN KUVAILUA

Kuvailemassani työpaikassa Lehmusmajassa on 18-paikkainen, kodinomainen dementiayksikkö. Jokaisella asukkaalla on oma huone, mutta aviopari voi niin halutessaan asua myös samassa huoneessa. Aukkaat ovat pääasiassa iäkkäitä vanhuksia, jotka sairastavat keskivaikeaa tai vaikeaa dementiaa. Useim-

milla asukkailla fyysinen toimintakyky on ikään verrattuna hyvä, eli he ovat käveleviä, pystyvät lukemaan ja jonkin verran kirjoittamaankin sekä osallistumaan erilaisiin toimintatuokioihin ja seurustelemaan toistensa kanssa. Useimmat asukkaat asuvat dementiayksikössä monia vuosia, jotkut taas vain muutamia kuukausia. Dementiayksiköissä on aina lukitut ulko-ovet, koska asukkaat eivät yleensä osaa tulla takaisin, jos pääsevät lähtemään yksin ulos. Muuten he voivat vapaasti liikkua yksikössä.

Lähihoitajan työ on dementiayksikössä pitkälti perushoidollista työtä eli asukkaiden ohjaamista ja auttamista liikkumisessa, peseytymisessä, pukeutumisessa, ruokailuissa ja lääkehoidossa. Hoitotyössä korostuu asukkaan yksilöllinen kohtaaminen. Jokapäiväiseen hoitotyöhön kuuluvat myös erilaisten viriketuokioiden järjestämiset, ulkoiluttaminen ja keskustelut asukkaiden kanssa. Toisinaan tarvitaan saattajaa lääkäriin tai vaate- ym. ostoksille. Yhteistyö ja hoitotyön suunnittelu asukkaiden omaisten kanssa on jatkuvaa.

3.1 Lähihoitajan osaaminen

Lähihoitajan osaaminen perustuu hänen henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa ja tutkinnossa saavutettuun osaamiseen. Olen siteerannut Uusikylä & Atjosta (2005) määritellessäni opetussuunnitelmaa. Heidän mukaansa *opetussuunnitelma* on keskeisimpiä koulutoimintaa ohjaavista dokumenteista. Siitä ilmenevät kyseisen oppilaitoksen tai kouluasteen tavoitteet, oppiaines ja oppilasarvioinnin perusteet. Kantaa otetaan monesti myös opetusmetodeihin, vaikkakin niiden valinta kuuluu periaatteessa opettajan toimintavapauteen. Opetussuunnitelma on laadittu kirjallisesti ja hyväksytty jossakin virallisessa elimessä valtakunnallisesti, kunnittain, oppilaitoksittain tai kouluittain. (Vuorenmaa 2009, 6 siteeraten Uusikylää & Atjosta 2005.)

Opetushallitus (2010) on määritellyt lähihoitajan ominaisuuksia ja osaamista muun muassa seuraavasti: ”Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittanut lähihoitaja työskentelee ihmisten kanssa ja heitä varten.” Hän osaa kohdata elämänsä eri vaiheissa olevat asiakkaat yksilöinä ja edistää toiminnallaan heidän terveyttään ja hyvinvointiaan sekä avustaa ja ohjata asiakasta voimavara-lähtöisesti, yksilöllisesti ja tasavertaisesti tähtäimenään asiakkaan toimintaky-

vyn ylläpitäminen ja terveellisten elintapojen noudattaminen. Hän osaa hyödyntää työssään laaja-alaista sosiaali- ja terveysalan osaamista erilaisissa toimintaympäristöissä ja työskennellessään eri kulttuuritaustaisten asiakkaiden ja potilaiden ja heidän läheistensä kanssa. Hän osaa toimia työssään sosiaali- ja terveysalan arvoperustan mukaisesti sekä tunnistaa, käsitellä ja ratkaista työssä esiin tulevia eettisiä ongelmia noudattaen alansa ammattietiikkaa. Työssä toimiminen on kokonaisvaltaista, inhimillistä ja suvaitsevaa, asiakkaiden ja potilaiden vakaumusta, arvoja ja kokemuksia kunnioittavaa. Asiakkaan terveyden edistäminen sekä hyvinvointia ja kokonaiskuntoutumista tukeva työote korostuvat työssä. Toiminta on asiakaslähtöistä asiakaskunnasta riippumatta. Hän osaa työskennellä myös moniammatillisissa ja -kulttuurisissa työryhmissä ja projekteissa sekä toimia rakentavasti yhteistyössä eri ammattiryhmien kesken ja kommunikoida asianmukaisesti eri tilanteissa. (Opetushallitus 2010.)

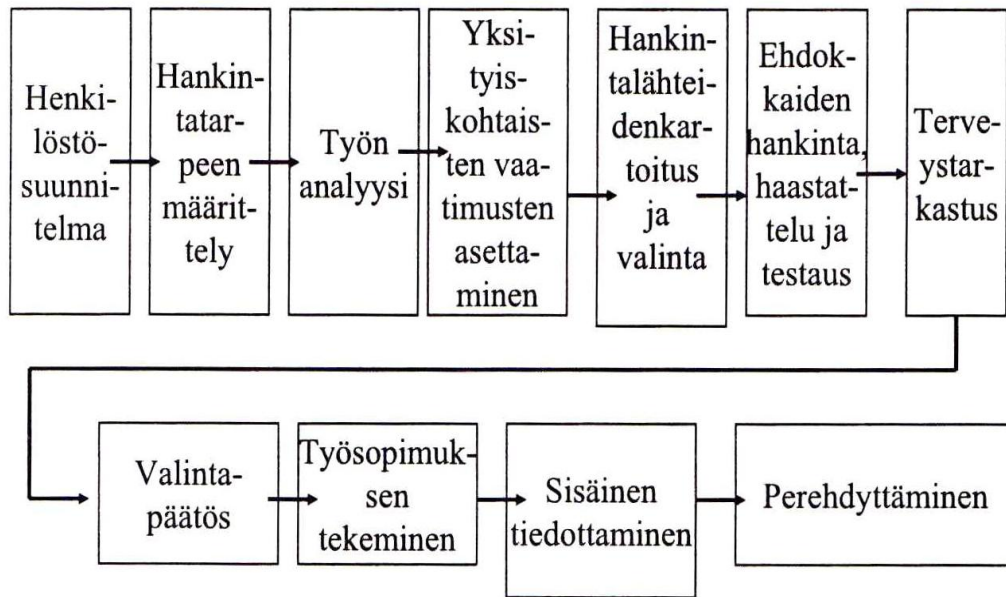
3.2 Perehdyttäminen ja ohjaus

Tässä osiossa kuvaan lyhyesti koko rekrytointiprosessia. Pääpaino asettuu kuitenkin perehdytykseen ja ohjaukseen, koska ne ovat työntekijän valinnan jälkeen tärkeimpiä alueita uuden lähihoitajan tai lähihoitajaopiskelijan työhön opimisessa. Alkuperehdytys käsittää koko organisaatioon ja sen käytäntöihin ja arvopohjaan perehdyttämisen. Uuden lähihoitajan tai opiskelijan perehdyttämisessä keskeisintä on kuitenkin asukkaisiin ja heidän hoitoonsa liittyviin asioihin perehdyttäminen ja hoitotyöhön ohjaaminen, minkä vuoksi kuvaan tässä työssä vain lyhyesti rekrytoinnin muita vaiheita.

Vuorenmaan (2009) mukaan Kauhanen (2006) ja Heilmann (2008) sisällyttävät rekrytointiprosessiin seuraavat vaiheet: 1) henkilöstösuunnitelman, 2) hankintatarpeen (= henkilöstötarpeen) määrittelyn, 3) työn sisällön analyysin, 4) tehtävän vaatimuksista ja yksityiskohdista päättämisen, 5) hankintalähteiden kartoituksen ja valinnan, 6) sopivien ehdokkaiden löytämisen, haastattelun ja testaamisen, 7) terveystarkastuksen, 8) valintapäätöksen, 9) työsopimuksen allekirjoittamisen ja 10) sisäisen tiedottamisen sekä 11) perehdytyksen (Vuorenmaa 2009).

Kuviossa 1 on Kauhasen (2006) kuvaus henkilöstöhankintaprosessin kulusta.

Kuvio 1. Henkilöstöhankintaprosessin kulku (Kauhanen 2006, 71).



Rekrytointiprosessi perustuu aina organisaation *henkilöstösuunnitelmaan*, josta se etenee yllä kuvatun prosessikaavion mukaisesti. Henkilöstösuunnitelma tarkistetaan aina ennen hakuprosessin käynnistämistä. (Rainio 2010, 15.)

Hankintatarpeen määrittely, työn analyysi ja yksityiskohtaisten vaatimusten asettaminen. Jos rekrytointitarve on ilmeinen, jatkuu prosessi työn sisällön ja optimaalisen työnhakijaehdokkaan määrittelemisellä (Heilmann 2007) sekä tehtävän yksityiskohtaisten vaatimusten asettelulla (Kauhanen 2006, 71), joita ovat tehtäväkuvaus ja tehtävään liittyvä osaaminen. *Hankintalähteiden kartoituksessa ja valinnassa* päätetään, rekrytoidaanko organisaation sisältä vai ulkopuolelta. (Kauhanen 2006, 69.)

Ehdokkaiden hankinta, haastattelu ja testaus. Rekrytoinnin syyn ja tarpeiden selvittelyn jälkeen alkaa varsinainen haku, haastattelut ja resurssiarviot, valinta, tiedotus ja perehdyttäminen sekä tehtävien ja tavoitteiden tarkentaminen (Heilmann 2007). Haastattelussa selvitetään hakijan soveltuvuus avoimpaan tehtävään ja annetaan informaatiota ko. tehtävästä ja koko organisaatiosta (Niitamo 2003, 22). Haastattelun jälkeen seuraa uuden työntekijän *valinta*. Valinta on rekrytointiprosessin merkittävin vaihe, koska siinä ratkaistaan organisaation osaaminen. Oikeanlaisella osaamisella varustetun työntekijän työ on laadukasta ja tuottaa hyötyä asiakkaille, johdolle ja koko organisaatiolle.

(Dessler 2003, 127.) Työsuhde alkaa ensimmäisestä työpäivästä (Viitala 2004a, 258). Työsopimus voidaan tehdä joko suullisesti, kirjallisesti tai sähköisesti (Työsopimuslaki 2001/55, 3§). Lääkärintodistus terveydentilasta toimitetaan tavallisesti ennen valintapäätöksen tekoa (Kauhanen 2006, 82).

Sisäinen tiedottaminen ja perehdytys. Sisäinen tiedottaminen tarkoittaa tiedottamista uuden työntekijän valinnasta organisaation sisällä, perehdytys organisaatioon ja työtehtävään perehdyttämistä. Perehdyttämisen tarkoituksena on auttaa uutta työntekijää oppimaan työnsä ja sopeutumaan uuteen työpaikkaansa. (Viitala 2004a, 261.)

Lehmusmajassa keskeisin perehdyttämisvaihe liittyy hoitotyöhön. Vuorenmaan (2009) mukaan Kupias (2007) on todennut, että hyvä työtehtävään perehdyttäminen tukee uuden työntekijän oppimista ja ammatillista kehittymistä sekä auttaa häntä omien tarpeiden ja tavoitteiden tunnistamisessa. Perehdyttäjän tehtävänä on ylläpitää ohjattavan motivaatiota oppimiseen ja kehittymiseen sekä omien voimavarojensa hyödyntämiseen. Hän antaa perehdytettävälle myös tietoa organisaation käytänteistä ja auttaa häntä hyödyntämään aikaisempia tietojaan, kokemuksiaan ja osaamistaan. (Vuorenmaa 2009, 8.)

Kupias (2007, 142-146) on nimennyt ohjauksen tärkeimmiksi käsitteiksi valmentamisen, mentoroinnin, tuutoroinnin ja työohjauksen. *Valmentaminen* eli coaching on ohjausta, jossa yksilöä autetaan tunnistamaan ja saavuttamaan omia tavoitteitaan, *mentoroinnissa* taas kokenut kollega ohjaa kokemattomampaa kollegaa ja auttaa häntä ammatillisessa kehittämisessä ja työuralla etene misessä. *Tuutoroinnissa* tutor tukee oppijan itseohjautuvuutta ja auttaa oppijaa saavuttamaan oppimiseen liittyvät tavoitteensa. *Työohjauksessa* käsitellään ohjattavan työhön ja sen kehittämiseen liittyviä asioita. (Vuorenmaa 2009, 8.)

3.3 Työpaikkaan kuuluva dementiayksikkö ja siellä perehdyttäminen

Työelämäharjoitteluun ja uuden työntekijän perehdyttämisellä on merkittävä asema uusien tulokkaiden ammatillisuuden, osaamisen ja työelämätaitojen kehittämisessä. Opiskelijoita tai uusia hoitotyöntekijöitä ohjaavaa henkilöstöä tuetaan ja ohjataan, ja työnjako sekä vastuu koulutusyksikön ja harjoittelupaikan

välillä on toimivaa. (Vrt. Hinkkanen ym. 2010, 20.) Ohjaussuhteen tulee olla avoin ja luottamuksellinen, jotta opiskelijat ja uudet työntekijät voivat vapaasti reflektoida kokemuksiaan ja omaa ammatillista kehittymistään (Vrt. Saarikoski ym. 2004).

Lehmusmajassa tavoitteena hoitotyölle on, että asukas saa tarvitsemansa hoidon ja hoivan, on tyytyväinen ja voi hyvin. Uusien tulokkaiden osalta tähän voidaan vaikuttaa huolellisella perehdyttämällä. Kokemuksesta riippuen alkuperehdytykseen varataan aikaa 1- 2 päivää. Alkuperehdytyksessä uusi tulokas perehdytetään koko organisaatioon ja sen toimintaan. Aluksi kerrotaan koko organisaation virallinen nimi, toiminta-ajatus ja missio. Tämän jälkeen jatketaan esittelyä erikseen organisaation eri toimintayksiköistä ja niiden sijaintipaikasta, toiminnasta, henkilöstöstä ja asiakaskunnasta. Myös eri yhteistyötahot esitellään. Lopuksi uusi tulokas saatetaan dementiayksikköön, jossa hänet perehdytetään hoitotyöhön. Hoitotyön kokonaisuuden hahmottamista edistää dementiayksikön hoitotyön prosessiin perehdyttäminen.

3.4 Hoitotyön prosessi

Hoitotyön prosessista ilmenevät hoidon koko ketju ja päivittäisen hoidon tavallisimmat tehtävät. Prosessi käynnistyy asukkaan valinnasta ja päättyy hänen poistuttuaan asumispalvelun piiristä joko sairaalaan siirtymisen tai kuoleman vuoksi. Lyhyesti kuvattuna prosessi etenee seuraavasti: 1) asukkaan tapaaminen ja valinta, 2) asukkaan saapuminen dementiayksikköön, 3) hoidon aloitus, 4) hoito sekä 5) asukkaan pois siirtyminen. Prosessikuvauksessa tulee esille tiimityön luonne, jossa jokaisella työntekijällä on sekä omia että yhteisiä tehtävä- ja vastuualueita. Hoitotyön vastuuhenkilönä toimii vastaava sairaanhoitaja, ja kokonaisvastuun kantaa hoitotyönjohtaja.

3.5 Aiempia tutkimuksia ja omia kokemuksiani ohjaajana ja perehdyttäjänä

Työnantajat etsivät joustavia, luotettavia, motivoituneita, oma-aloitteisia, yrittäjämäisiä, yhteistyökykyisiä, oppimiskykyisiä ja -haluisia sekä työyhteisöön sopivia työntekijöitä (Vaahtio 2002). Moniammatillisuus syntyy, kun yksilön osaaminen kytkeytyy toisten osaamiseen työyhteisössä (Lohi 2006). Osaamiseen liittyvät

motivaatio, sitoutuminen ja kyky arvioida jatkuvasti osaamista (Viitala 2004b). Rekrytoinnin avulla on mahdollista löytää kehittymishaluisia, muutosta kestäviä ja tiimityöhön kykeneviä, ammattitaitoisia hoitotyöntekijöitä (vrt. Heikka 2008). Myös ikääntyneitä tulisi rekrytoida, sillä heidän vahva osaamisensa edistää osaamisen siirtymistä työyhteisössä (Lahtinen 2009). On tärkeää rekrytoida motivoituneita ja itseohjautuvia hoitotyöntekijöitä, sillä Kinnusen ja Peltomaan (2009) mukaan motivaatio lisää halukkuutta panostaa työn lopputulokseen ja sitoutua työn kehittämiseen. Motivoituneisuus vaikuttaa asiakkaan turvallisuuteen. Itseohjautuvuus liittyy sisäisiin motivaatiotekijöihin eli työn itsenäisyyteen, haluun kehittyä työssä ja työtyytyväisyyteen. (Sundholm 2000.)

Aiemmassa kehittämistyössäni (Vuorenmaa 2009) havaitsin, että mm. eri työtapoja (opetusmenetelmiä, opetusmuotoja) oli käytetty tutkimukseni kohteena olleessa työyhteisössä tiedostamatta asiaa tai kyseisten työtapojen nimiä, esim. mielikuvaoppiminen, alustus (lyhyenä luentona), porinaryhmä ja aivoriihi, simulointi, tutkimustehtävät, kyselyopetus, ryhmätyö ja sen erityismuoto parityöskentely, yhteinen harjoitus ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Esim. ajatus- eli ideakartat (mind map), oppimispäiväkirjat ja portfoliot olivat tulleet jollain tavalla tutuiksi kyseisessä työpaikassa työssäoppimassa olleiden lähiohjaajaopiskelijoiden kautta.

Tiedostin (Vuorenmaa 2009), että hoitoprosessi oli toiminut minulla analogisena mallina pedagogiselle ohjausprosessille. Molemmille prosesseille on keskeistä aitoon välittämiseen perustuva kontakti toiseen ihmiseen. Havaitsin noudataneeni pitkälti oikeita periaatteita ohjaustyössäni. Kuitenkin tarkka käsitteellistäminen puuttui. Aikuiskasvatustieteen opiskelu antoi minulle tuolloin käsitteitä ohjauksen kehittämisen työkaluiksi. Totesin (Vuorenmaa 2009) toimintaa voitavan kehittää myös antamalla hoitohenkilöstölle esim. gerontologian opintojen yhteydessä oppimista ja opettamista koskevaa koulutusta. Työpaikkojen koulutustehtävissä, joihin ohjauskin kuuluu, on suurena ongelmana aikapula. Vaativia työtehtäviä tekevän henkilökunnan aika on rajallista. Koulutusta varten voitaisiin hankkia itseohjaavia materiaaleja tai tehdä niitä videoimalla todellisia tai simuloituja tilanteita.

Olen toiminut useita vuosia vanhusten asumispalveluyksiköissä sairaanhoitaja-

na, vastaavana sairaanhoitajana sekä viimeiset vuodet hoitotyönjohtajana. Työhöni on näiden vuosien aikana liittynyt runsaasti hoitotyön monentasoisista ohjaamista ja perehdyttämistä. Varsinaisen hoitotyön ohjaaminen on käsittänyt koulutus- ja kulttuuritaustaltaan sekä työkokemukseltaan erilaisten hoitajien ohjaamista muun muassa perushoidollisessa työssä, lääke- ja haavahoidoissa, saattohoidossa ja opiskelijoiden näyttötutkintojen eri tutkinnonosien suoritusten vastaanottamisessa. Uusien työntekijöiden perehdyttäminen on liittynyt oleellisenä osana työhöni. Sairaanhoitajana toimiessani perehdyttäminen ja ohjaaminen ovat koskeneet pääasiassa hoitotyötä. Esimies- ja johtotehtävissä perehdyttäminen on ollut enemmänkin organisaatioon ja sen rakenteisiin ja arvopohjaan sekä yhteistyötahoihin liittyvää perehdyttämistä.

Uusien työntekijöiden ja opiskelijoiden perehdyttämiseen ja hoitotyöhön ohjaamiseen on paneuduttava huolellisesti, sillä perusteelliset tiedot organisaatiosta ja sen arvopohjasta, käytännöistä ja asukkaista vapauttavat aikaa ja antavat uudelle työntekijälle varmuutta varsinaisen hoitotyön tekemiseen. Perehdyttäminen ja ohjaaminen ovat haasteellisia tehtäviä, sillä uusien tulokkaiden kokemustaustat voivat poiketa täysin toisistaan. Nuorimmilla ei välttämättä ole harjoitteluja lukuun ottamatta lainkaan työkokemusta, kun taas iäkkäämmillä saattaa olla elämäkokemuksen lisäksi erilaisista työpaikoista saatua työkokemusta ja arkipäivän oppimiseen liittyvää tietoa ja kokemusta hyvinkin runsaasti.

Lehmusmajaan otetaan uusia työntekijöitä tai opiskelijoita samana päivänä vain yksi. Hänelle nimetään kaksi ohjaajaa, jotka ensisijaisesti perehdyttävät häntä. Oma tehtäväni perehdyttämisessä on vastaanottaa uusi tulokas ja esitellä hänelle koko organisaatio, sen eri toimintayksiköt ja henkilöstö sekä kuvata hoitotyön toimintatapoja ja hoitofilosofiaa. Tämän jälkeen saatan tulokkaan dementiayksikköön, jossa esimies ja ohjaaja huolehtivat hänen perehdytyksensä hoitotyöhön. Perehdytykselle ja ohjaamiselle ei aina jää tarpeeksi aikaa, joten uuden tulokkaan on oltava aktiivinen tietoa hankkiessaan. Suunnittelemani perehdytysmateriaalin pitäisi kehittää tulokkaiden itseohjautuvuutta ja helpottaa siten myös käytännön hoitotyötä.

4 OPPIMINEN JA SIIHEN LIITTYVIÄ ASIOITA

Oppiminen on ajattelun ja toiminnan pysyvää muuttumista ennalta asetettujen tavoitteiden suuntaan. Opetuksen pitäisi johtaa oppimiseen, mutta näin ei aina käy. Oppimista voi tapahtua, vaikka ei saisikaan varsinaista opetusta. Opettamista ja oppimista yhdistävä sana on ”opiskelu”. Oppimista voi tapahtua sekä tieto-, taito- että asennealueilla (vrt. ammattitaidon oppiminen). Opittaessa oppimistavoitteiden mukaisia asioita opitaan samalla usein myös jotakin muuta, jolloin syntyy myötäoppimista. Myötäoppiminen voi olla olennaisena osana piilo-opetussuunnitelmassa, jolloin voidaan puhua piilo-oppimisesta. (Kuukasjärvi 2007.)

Asumispalveluyksikköön tuleva uusi työntekijä tai opiskelija kohtaa uudessa työssään tai harjoittelujaksollaan monentasoista oppimista. Osa toiminnasta ja uuden oppimisesta on alusta pitäen tietoista, osa taas tiedostamatonta ja vasta ajan myötä käytännön työssä tietoiseksi toiminnaksi muuttuvaa.

Vuorenmaan (2009) mukaan Bloomin (1971) taksoniassa eli tavoitteiden kuvaus- ja luokitusjärjestelmässä kognitiiviset tavoitteet jaetaan a) (perus)tietoihin, b) ymmärtämiseen (comprehension), c) soveltamiseen (application) eli aiemmin opitun käyttöön ottamiseen uusissa tilanteissa, d) analyysiin (analysis), e) synteisiin (synthesis) ja f) arviointiin (evaluation). Näin muodostuu kuvaus oppimisen porrasmaisuudesta, joka kuvaa etenemistä helppojen asioiden hallinnasta vaativammille tasoille. Kysymys on perusasioiden hallinnasta, harjaantumisesta, soveltamisesta, ongelmanratkaisusta, luovasta ongelmanratkaisusta, luovuudesta ja arvioinnista (myös itsearviointista). Perusasioiden hallitseminen perustuu keskeisten asioiden muistamiseen ja mieleenpalauttamiseen, harjaantumisessa niitä kerrataan eli yliopitaan. Soveltaminen tarkoittaa, että opittuja asioita käytetään uusissa tilanteissa. Ongelmanratkaisussa ei paljasteta, mitä opittuja sääntöjä tai periaatteita kulloinkin sovelletaan. Luovassa ongelmanratkaisussa etsitään useampia ratkaisuvaihtoehtoja. Luovuus merkitsee oppijan kykyä keksiä itselleen uusi sääntö tai periaate. Arviointi tarkoittaa valmiutta arvioida koko oppimisprosessia ja omaa toimintaa. (Kupias 2007, 36-38). Engeström (1990, 131) kuvaa vastaavia vaiheita sanoilla motivoituminen, orientoituminen, sisäistäminen,

ulkoistaminen, arviointi ja kontrolli. Hänen mukaansa puutteellinen kokonaiskäsittely johtaa näennäiseen oppimiseen. (Vuorenmaa 2009, 12.)

Kaikki edellä mainitut käsitteet kuvaavat myös asumispalveluyksiköiden käytännön hoitotyössä esille tulevia asioita. Niin opiskelijan kuin vastavalmistuneen lähihoitajankin oppiminen etenee porrasmaisesti aina jatkuvaan arviointiin asti. Perusasiat yliopitaan vähitellen, ja sen myötä myös soveltamistaitoalue laajenee ja etenee aina luovaan ongelmanratkaisuun ja arviointitaitoon asti. Perustana on kuitenkin motivaatio eli halu kehittyä. (Vuorenmaa 2009, 12.)

4.1 Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys ja käyttöteoria

On eduksi, jos uutta työntekijää tai opiskelijaa perehdyttävällä on ymmärrystä erilaisista oppimistavoista ja ihmisistä. Tällöin hän osaa asennoitua maltillisesti uuden tulokkaan perehdyttämiseen ja kykyyn omaksua asioita. Jos uudella tulokkaalla ei ole aiempaa hoitoalan työkokemusta, voi oppiminen olla hitaampaa kuin kokeneella työntekijällä. Vuorenmaa (2009) on siteerannut eri lähteitä selvittäessään erilaisia ihmis- ja oppimiskäsityksiä. Vuorenmaan (2009) mukaan Rauste – von Wright & von Wright (1994) pitävät kaiken oppimisen ja oppimiskäsitysten perustana käsitystä ihmisestä, ihmiskuvasta. Käsitteet ihmisen eri elämänvaiheista ja niiden muutoksista ovat osa jokaisen kulttuurin jäsenilleen välittämää perimätietoa. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 51 – 52.)

Hannulan & Niskasén (2004-2005) mukaan *behaviorism*in taustalla oleva mekaniininen ihmiskäsitys käsittää oppijan passiiviseksi, valmiin tiedon vastaanottajaksi. *Konstruktivistisen* tiedonkäsityksen takana on oppija, joka luo itse omia tietorakenteitaan. Havaittaja ja havainnoitava ilmiö ovat sidoksissa toisiinsa. Tiedonrakentaminen on tulkinnallista ja kriittistä. Konstruktivismi luetaan humanistiseen ihmiskäsitykseen, jossa oppija nähdään tavoitteellisena ja aktiivisena tiedonhankkijana, käsittelijänä ja arvioijana. Myös *kognitiivinen* oppimiskäsitys liittyy humanistiseen ihmiskäsitykseen. Siinä painotetaan aikaisempien tieto- ja merkitysrakenteiden merkitystä sekä vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Lähtökohtana oppimiselle ovat subjektiiviset kokemukset ja elämykset. (Vuorenmaa 2009, 13.)

Klassisessa tietokäsityksessä tieto on joukko täsmällisesti tunnettuja, toisiinsa liittyviä tosiasioita, jotka ovat koeteltuja ja perusteltuja uskomuksia eri asianteiloista ja tapahtumista (Niiniluoto 1980). Esimerkiksi *staattinen tieto* on muuttumattomia ominaisuuksia ja olioita koskevaa tietoa, kun taas *dynaaminen tieto* on muutoksen säännönmukaisuuksia koskevaa tietoa (Voutilainen ym. 1991). *Rationalistisessa tiedonkäsityksessä* tieto tavoitetaan järkeilyn, päättelyn ja logiikan avulla. *Empiristisen tiedonkäsityksen* mukaan tieto perustuu aistihavaintoihin ja kokemukseen. (Voutilainen ym. 1991.) *Pragmatistisessa tiedonkäsityksessä* tiedon pätevyyden kriteerinä on sen toimivuus käytännössä. *Realistisen tiedonkäsityksen* mukaan todellisuus on olemassa itsenäisesti, riippumatta tietoisuudesta tai havaitisijasta. *Konstruktivistisen tiedonkäsityksen* mukaan tieto on subjektiivista. (Minäkö tutkija? 2012.) *Relationaalisen tiedonkäsityksen* mukaan tieto perustuu tietynlaiseen kohtaamiseen, tietynlaiseen suhteessa olemiseen (Karvonen 1997).

Rauste-von Wright (1997) on koonnut konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteet viideksi eri kohdaksi: Oppiminen on 1) tiedon aktiivista konstruointia, joka 2) liittyy toimintaan ja palvelee toimintaa. 3) Oppiminen on aina tilannesidonnaista vuorovaikutuksen tulosta, jossa olennaista on, että 4) oppijassa heräävät omiksi koetut, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen. 5) Itseohjautuvuus, minän kasvu ja itsereflektiiviset valmiudet ovat mahdollisia ihmislajin yksilölle, mutta ne on opittava. (Vuorenmaa 2009, 13.)

Jussila (1999) on Vuorenmaan (2009) mukaan sanonut, että konstruktivistit ohittavat opetuksen keskeiset ilmiöt, esim. tottumusten muodostumisen ja assosiaatio- ja mallioppimisen. Oppimisessa on mukana tietojen lisäksi emootioita ja asenteita, joiden tutkiminen on jäänyt konstruktivismissa taka-alalle. Jussilan mielestä opettaja ei ole pelkkä opiskeluympäristöjen järjestelijä ja visioiden luoja, joten kypsytöntä oppilasta ei tule jättää yksin selviytymään arvojen sekasorron ja informaatiokaaoksen keskelle. Mm. Kupias (2007, 112) erottaa yksilökonstruktivismiin ja sosiaalisen suuntauksen toisistaan, joten konstruktivismiin sosiaalisuus ei ole itsestään selvä asia. (Vuorenmaa 2009, 13.)

Kohonen (1988) kuvaa Vuorenmaan (2009) mukaan kokemuksellista oppimista (Kolb 1984) eli kokemusoppimista toiminnallisena prosessina, joka koskettaa ja aktivoi oppijaa monipuolisesti ja joka käyttää hyväkseen eri aistikanavia, tunteita, elämyksiä, mielikuvia ja mielikuvitusta eli kokemuksia (Kohonen 1988). Kyse on oppimissyklistä, jossa omakohtaiset kokemukset generoivat ajattelua ja ohjaavat toimintaa. Oppilas tekee havaintoja, joiden avulla hän syventää vanhoja ja muodostaa uusia käsitteitä. Kokemusoppimisessa on neljä vaihetta: 1) välitön omakohtainen kokemus, 2) reflektiivinen havainnointi, 3) abstrakti käsitteellistäminen ja 4) aktiivinen, kokeileva toiminta. Sykliin sisältyvät myös ulottuvuudet kokemusten muuntaminen – ymmärtäminen (toimintoja välitön kokemus - abstrakti käsitteellistäminen) ja sisäinen reflektio – ulkomaailman manipulointi (toimintoja reflektiivinen havainnointi -aktiivinen, kokeileva toiminta). (Vuorenmaa 2009, 14.) Kokemusoppimisessa oppiminen voi alkaa mistä vaiheesta vain, mm. oppijan oppimistyylin mukaisesti. Tällöin (ks. esim. Kupias 2007, 109-110; Mykrä 2002) oppimistyyleiksi voidaan erottaa aktiivinen kokeilija, konkreettisten kokemusten etsijä, pohdiskeleva havainnoija ja abstrakti käsitteellistäjä. (Vuorenmaa 2009, 14.)

Ihmisen, tiedon ja oppimiskäsitys ilmenevät henkilön ammatissa ja koko elämässä ns. käyttöteorian, joka yhdistyy vahvasti etiikkaan ja moraaliin. Kreikan kielen sana *ethos* ja latinan *mores* tarkoittavat luonnetta ja tapoja. Moraalia ja etiikkaa voidaan pitää toistensa synonyymeina, tai etiikkaa moraalin tutkimisena tai tarkasteluna ja moraalia käytännön tekoina. Etiikkaan liittyvät mm. kysymykset, millaisia ihmiset ovat, millaisia heidän pitäisi olla ja millaista elämää he pitävät hyvänä. Jos sanat ”ihminen” ja ”he” korvataan sanoilla ”opettaja” tai ”oppilas”, on kyse pedagogisesta etiikasta eli oppimiseen, opetukseen, kasvuun ja kasvatukseen liittyvistä eettisistä kysymyksistä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 228.)

Käyttöteorialla tarkoitetaan ajattelun sisäistä ohjausjärjestelmää - ihmisen sisäin rakennettua tiedostamatonta säännöstöä, joka muodostuu ihmisen kokemuksista ja auttaa häntä ymmärtämään omaa käyttäytymistään. Työntekijän itselleen muodostama käyttöteoria opettaa häntä ymmärtämään myös työhön liittyviä ennakkoluuloja, uskomuksia ja rutiineja. Käsitteenä käyttöteorialla tarkoitetaan ihmisen ajattelun sisäistä ohjausjärjestelmää, joka koostuu yksilön arvoista, uskomuksista ja tiedoista. (Ojanen 2006, 86, 88.) Työpaikkaohjaajan

on oltava selvillä ja ymmärrettävä omia asenteitaan, arvojaan ja ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitteitänsä, sillä hänen toimintansa määräytyy niiden pohjalta, ja hän siirtää niitä myös ohjattavalle.

Ohjaajan on tiedostettava myös ohjattavan arvot, asenteet ja ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitteet voidakseen auttaa ja tukea ohjattavaa käsitteellistämään tietoa ja prosessoimaan omia sisäisiä tapahtumiaan ja tunteitaan. Myös ohjaajan esittämät kommentit ja kysymykset auttavat ohjattavaa rakentamaan omaa persoonallisuuttaan uudelleen. On tärkeää, että ohjattava huomaa itse omat sokeat pisteensä ja oppii ohjaajan tukemana luomaan uutta käyttöteoriaa. Oppiminen on aina sidoksissa myös ympäristöön. (Vrt. Ojanen 2006, 90-91, 100.) Ohjaajan on lisäksi otettava huomioon ohjattavan inhimillinen kokemus ja kyky käyttää kokemusta hyväkseen oppimisessa. Tässä häntä auttavat hänen omat tietonsa ja elämäkokemuksensa, sillä ne ovat aina yhteydessä toisiinsa. Tiedon pätevyys riippuu siitä, miten tieto integroituu oppijan kokemukseen. Onnistunut ohjaustilanne tai -jakso auttaa ohjattavaa havaitsemaan omat valmiutensa ja vapauttaa hänet katsomasta vain puutteitaan. (Ojanen 2006, 99-100.) Käyttöteoria muodostuu yksilön omista, huolellisesti pohdituista ja reflektoiduista kokemuksista. Omien kokemusten käsittely auttaa ohjattavaa kehittymään kriittiseksi kasvattajaksi. Kyky ajatella itsenäisesti vahvistuu ja auttaa yksilöä irtaantumaan ekspertteihin liittyvästä riippuvuudestaan. Ohjaaja on tässä prosessissa ohjattavan vierelläkulkija tai synnyttäjä. (Ojanen 2006, 96-97.)

Kokemukseni mukaan työpaikalla syntyy monenlaista oppimista. Lähihoitajan työ on jatkuvaa dialogia ja vuorovaikutusta sekä asukkaiden että työtovereiden kanssa, joten humanistinen, konstruktivistinen ja kokemuksellinen oppimiskäsitys ovat työssä jatkuvasti läsnä. Lähihoitajan käyttöteoria ilmenee työpaikalla kaikessa, mitä hän sanoo ja tekee tai jättää sanomatta ja tekemättä. Ohjaajan on näytettävä ohjattavalle esimerkkiä työyhteisön tavasta kommunikoida ja toimia. Jokainen tuo työhön oman persoonallisuutensa, mutta työn varsinainen tarkoitus on oppia toinen toisiltamme sekä tiedollisia, taidollisia että sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä asioita. Ohjaajan on myös otettava huomioon, että ohjattavan tietopohja karttuu progressiivisesti, minkä vuoksi hänen on kannustettava ohjattavaa perehdyttämisestä lähtien käyttämään omia kykyjään mahdollisimman laajasti. Myös itseohjautuvuudesta tulee puhua, koska hoitotyössä joutuu tekemään paljon pieniä, nopeita päätöksiä yksin. On kuitenkin

korostettava, ettei uusi tulokas saa tehdä itsenäisiä päätöksiä ensimmäisinä päivinä, vaan hoitotyössä syntyneitä ajatuksia ja kokemuksia voi reflektoida mielessä ja jakaa työtovereiden kanssa. Kokemusten kertaamisen myötä ohjattava oppii vähitellen arvioimaan erilaisten hoitotapojen vaikuttavuutta. Toisinaan ohjaaja joutuu siirtämään tietoa eteenpäin edellä mainittujen oppimiskäsitysten lisäksi myös behavioristiseen tapaan mallioppimisen kautta ja mekaanisesti, koska esimerkiksi lääkitykset on toteutettava tietyllä tavalla tiettyyn aikaan. (Vrt. Vuorenmaa 2009, 15-16.)

4.2 Oppimisen lainalaisuuksia

Uutta työntekijää tai opiskelijaa perehdyttäessään ohjaajan tulee tiedostaa, että oppiminen eli tiedon lisääntyminen kognitiivisella alueella voi vaikuttaa myös ohjattavan aiempiin tietoihin tai tietokokonaisuuksiin, mutta ei välttämättä tunteisiin eli affektiiviselle alueelle. Kysymys on tällöin siirtovaikutuksesta eli transferista. Peltosen (1985, 22) mukaan siirtovaikutus tarkoittaa yhden asian oppimisen tai muistamisen vaikutusta toisen asian oppimiseen. Siirtovaikutus voi olla joko oppimista edistävää tai ehkäisevää. Vaikutus voi toteutua aiemmin opitusta myöhemmin opittavaan tai päinvastoin tai molempiin suuntiin. Koulutuksella pyritään sellaiseen siirtovaikutukseen, että opetettavalla asialla on myöhemmin sovellusarvoa. (Vuorenmaa 2009,15.)

Oppimisessa syntyy myös ylioppimista. Ylioppiminen on harjaantumista, jossa jonkin asian oppimista jatketaan tunnistamistason saavuttamisen jälkeen osaamisen korkeammille tasoille. Ylioppimista syntyy kertaamisesta eli suorituksen toistoista, harjoituksesta ja soveltamisesta. Sen avulla varmistetaan, ettei asioita unohdeta vaadittavan osaamisen tason alapuolelle. Yhtä lailla kuin syntyy ylioppimista, tapahtuu myös unohtamista. (Peltonen 1985, 41-42.)

Von Wright (1976, 61-66) on Vuorenmaan (2009) mukaan selittänyt unohtamista kolmella teorialla. 1) Häipymisteoriassa (decay-theory) kuvataan unohtamista passiiviseksi prosessiksi, jossa muistijäljet jostain syystä häipyvät. 2) Hahmoteoriassa oletetaan, että muistijäljet sulautuvat vähitellen toisiinsa ja menettävät yksilöllisyytensä. 3) Ehkäisyteoriassa muistijälkien oletetaan häiritsevän toisiaan negatiivisena transferina eli ehkäisynä silloin, kun niitä haetaan

muistivarastosta. Peltonen (1985, 44) taas uskoo unohtamisen johtuvan sekä ehkäisystä (interferenssiteoriat) että torjunnasta eli repressiosta. Näin ajatellen muistissa säilymistä voidaan edistää mm. ylioppimisella, myönteisyydellä ja opetuksen oikealla ajoituksella suhteessa sovellusajankohtaan, kuten työhön, ja opetettavien oppimisstrategioiden avulla. (Vuorenmaa 2009, 15.)

Perehdyttäjän on hyvä olla tietoinen myös Zeigarnikin (1927) efektistä. Sen mukaan kesken jääneet, tärkeiksi koetut tehtävät muistetaan paremmin kuin loppuun suoritettut tehtävät. Muistissa säilyvät parhaiten tehtävät, jotka ovat lähellä suorituskyvyn ylärajaa, mutta kuitenkin sen alapuolella. Opettaja voi Peltosen (1985, 44) mukaan käyttää ilmiötä hyväksi opetuksessa esim. johdattelemalla oppilaat ongelman pariin ja antamalla ratkaisun näiden pohdittavaksi siten, että asiaan palataan vaikka seuraavana päivänä. (Vuorenmaa 2009, 16.) Myös perehdyttäjä voi työpaikalla toimia opettajan lailla antamalla perehdytettävälle jonkin asukkaita koskevan ongelman mietittäväksi seuraavaa päivää varten.

Perehdyttämisessä, samoin kuin opettamisessakin, voi syntyä turhauma- eli frustraatiotilanne, jos tärkeän tavoitteen tiellä oleva este koetaan ylipääsemättömäksi (vrt. Peltonen 1985, 78-80). Frustraatiotilanteessa esiintyy käyttäytymismalleja, jotka ilmenevät frustraatiokäyttäytymisenä (mm. aggressio, fiksaatio eli väärän menettelyn toistaminen, pakeneminen, resignaatio eli kohtaloon alistuminen). Opetuksessa ja ohjauksessa on asioiden tai toimintatapojen uudelleen ratkaiseminen yleensä oikea tapa päästä tavoitteeseen. Suonerän (1980, 117-118) mukaan frustraatiokäyttäytymisen reaktioita ovat aggressiivinen käyttäytyminen, neutraali käyttäytyminen ja vetäytyvä käyttäytyminen. (Vuorenmaa 2009, 16-17.) Dementiayksikössä voi kokemattomalle perehdytettävälle kehittyä frustraatiotilanne, jos hän kokee dementiatyön vaikkapa liian haasteelliseksi.

Hyvä perehdyttäjä pitää mielessä, että uusi tulokas tarvitsee tiedon lisäksi myös arvostusta. Maslowin (1970) tarvehierarkian mukaan arvostuksen tarve pohjautuu ihmisen haluun olla jotakin erikoista, yksilöllistä. Tähän tarpeeseen liittyvät itsekunnioitus eli itsetunto ja toisten osoittaman luottamuksen tarve. Arvostuksen tarpeen tyydyttäminen nostaa itseluottamusta sekä kyvykkyyden, tarpeellisuuden ja hyödyllisyyden tunnetta, kun taas tyydyttymättä jääminen luo

turhuuden, heikkouden ja avuttomuuden tuntoja. Itsensä toteuttamisen tarpeessa on kyse ihmisen halusta käyttää koko kapasiteettiaan ja pyrkiä tärkeinä pitämiinsä päämääriin. (Vuorenmaa 2009, 17.)

Ohjaajan on otettava edellä mainitut, ohjattavan ajattelussa ja toiminnassa tapahtuvat asiat huomioon jo perehdyttämisvaiheessa. Jokaisella ohjattavalla on oma yksilöllinen tapansa ja aikataulunsa oppia ja sisäistää oppimaansa. Asenne, motivaatio, arvot, oppimistapa ja -strategiat, siirtovaikutus, ylioppiminen versus unohtaminen, turhautuminen ja arvostuksen puute tai arvostuksen saaminen vaikuttavat siihen, miten ohjattava suhtautuu harjoittelujaksoonsa tai uuteen työhönsä. Ohjaajan on oltava tietoinen oppimisprosessin taustavaikutuksista, koska myös hänen omalla asenteellaan, motivaatiolla ja oppimisprosessin ymmärtämisellä on suuri vaikutus siihen, miten ohjattava kokee uuden työpaikkansa ja miten hän motivoituu tehtäväänsä.

4.3 Tarpeet ja motivaatio

Tarpeet vaikuttavat myös motivaatioon. Maslowin (1970) mukaan tarpeet luokitellaan fysiologisiin, turvallisuuteen, liittymisen ja arvostuksen tarpeisiin. Motivaatio on puolestaan tiettyyn tilanteeseen liittyvä, muuttuva psyykinen tila, joka vaikuttaa siihen, miten vireästi ihminen toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa kohdistuu. Vuorenmaa (2009) on siteerannut Peltosta (1985, 52) ja Kupiasta (2007, 120) selittäessään motivaation kuuluvan ihmisen käyttäytymisen affektiiviseen alueeseen. Elämänkatsomus vaikuttaa arvoihin, arvot asenteisiin ja asenteet motivaatioon. Asenne muuttuu hitaammin ja laajemmin kuin motivaatio, joka on tilannekohtainen ja nopeasti muuttuva. Peltosen (1985, 59) mukaan sisäinen motivaatio on yleensä ulkoista kestävämpää ja tuloksellisempaa, minkä vuoksi oppilaskeskeisyys ja yksilöllisyys ovat tärkeitä. Arvostus ja itsensä toteuttaminen ovat motivoivampia kuin fysiologiset tarpeet, turvallisuus ja liittyminen. Kupiaksen (2007, 120) mukaan sisäinen ja ulkoinen motivaatio parhaimmillaan tukevat toisiaan. (Vuorenmaa 2009,17-18.)

4.4 Aikuinen oppijana

Nykykäsityksen mukaan aikuisella ihmisellä säilyy jatkuvasti kyky uuden oppimiseen, joskin oppimistavat voivat olla toisenlaisia kuin nuorempana. Aikuisella kyky asiakokonaisuuksien hahmottamiseen on parempi kuin nuoremmilla, mutta muistamiskyky on heikompi (Paane-Tiainen 2000, 15-16). Vuorenmaan (2009) mukaan Peltonen (1985, 76-77) on sanonut, että edellä mainitusta syystä aikuisia tulee kouluttaa yksilöinä, ei massana. Vaikka aikuisten väliset erot oppimisessa voivat olla suuria, aikuinen motivoituu, kun koulutus tyydyttää hänen tarpeitaan ja auttaa elämän ongelmien ratkomisessa. (Vuorenmaa 2009, 20.)

Tässä kehittämishankkeessa työssäoppimisella tarkoitetaan toisen asteen ammatilliseen koulutukseen liittyvää, työpaikalla käytännön tehtävien yhteydessä järjestettävää koulutusta (Taloudellinen tiedotustoimisto 2008). Työssäoppimista sisältyy jokaiseen kolmevuotiseen ammatilliseen perustutkintoon vähintään 20 opintoviikkoa. Työssäoppimisen yleisiä tavoitteita ovat työelämän vastuun lisääminen koulutuksessa, ammattitaitoisen työvoiman saannin helpottaminen yrityksiin, nuorten työllistymisen ja työmarkkinoille siirtymisen edistäminen, opiskelijoiden tiedon lisääminen työmarkkinoista ja työelämän pelisäännöistä sekä koulun ja työelämän yhteistyön lisääminen. (Kuntoutussäätiö 2008.)

Jotta aikuisopiskelijalle tai uudelle hoitotyöntekijälle taattaisiin hyvä ja täysipainoinen oppimisjakso, tulee perehdyttämisessä ottaa huomioon aikuisen oppimiskykyyn vaikuttavat seikat. Huomio tulee kiinnittää uusien tulokkaiden oppimistapaan ja motivaatioon. Mieleenpainamista tehostetaan. Vuorenmaa (2009, 21) on käyttänyt mieleenpainamisen käsitettä yhdistävänä käsitteenä kuvatesaan Peltosen (1985, 28-29) mallia seuraavasti: 1) Sisäistetty tavoite ohjaa ja tehostaa oppimista. 2) Kerrataan erilaisia tehtäviä ja sovelluksia ja vedotaan eri aisteihin. Tavoitteena on omaksuminen. 3) Myöhemmin opittuja asioita kerrataan aiemmin opittuja enemmän, jotta ne osataan yhtä hyvin. 4) Peräkkäin opiskeltavat aineet ovat erilaisia. 5) Lyhyt oppimisaika antaa paremman tuloksen kuin pitkä yhtäjaksoinen opiskelu. 6) Käsiteanalyysi ennen varsinaista opiskelua tehostaa oppimista. 7) Analogioiden, vastakohtien ja yhtymäkohtien etsiminen, jäsentely ja kokoaminen yleiskatsaukseksi tehostavat oppimista. 8) Graafiset yhteenvedot ja kuvat ovat joskus parempia kuin sanalliset. 9) Opitun

tarkistaminen tehostaa oppimista. 10) Ääneti lukeminen on yleensä ääneen lukemista tehokkaampaa. 11) Tekstisidonnainen opiskelutapa vie helposti pintatietoon, sanomakeskeinen syvärakenteisiin, syvällisempään tietoon.

Vuorenmaan (2009) mukaan Peltonen (1985, 29-31) on selittänyt, miten taitoja opitaan omakohtaisen harjoittelun avulla. Tällöin on hyvä näyttää mallia, miten tehtävä tehdään ja millainen on oikea suoritustapa, jotta oppijalle kehittyisi sisäinen toimintamalli. Monimutkaisten taitojen oppiminen etenee oppimistasanteiden kautta. Koska aikuiset oppivat useimmiten itse harjoittelemalla, tulee ohjajan näyttää heille oikea malli, analysoida oppijan virheet ja puuttua niihin välittömästi. Tämän jälkeen koulutettavan on jatkettava harjoittelua. Vain harjoittelu työssä opettaa suoraan kyseiseen työhön (syvyys), sovellustaito kehittyy ja opiskelumotivaatio säilyy. Suorituksen jäsentelyn ja henkisen prosessin läpikäymisen kautta opiskelijalle muodostuu toiminnasta sisäinen malli. Ohjattavan oppiminen tehostuu, kun hänellä on oikea kuva toiminnasta ja hänelle annetaan palautetta siitä. Tärkeää on, että hänelle kerrotaan tuloksesta ja että oikeaa suoritusta vahvistetaan ja korjataan myös mahdolliset virheet. (Vuorenmaa 2009, 21-22.)

Peltonen (1985, 31-32) lukee yksilöllisen harjoituksen perusmalliin seuraavat asiat ja vaiheet: 1) Opittavan taidon analysoinnissa tavoitteena on, että koulutettavalle kehitty sisäinen kuva opittavasta taidosta. Koulutettava käy mielessään läpi suorituksen, ja kouluttaja tarkistaa sisäisen kuvan kelvollisuuden. 2) Koulutettava tekee taidon edellyttämät tehtävät, ja 3) saa heti palautteen itse havaitsemalla tai tarvittaessa kouluttajalta. 4) Oikeaa suoritusta vahvistetaan ja mahdolliset virheet korjataan. 5) Koulutettava jatkaa harjoittelua tavoitetason saavuttamiseen asti. Yleensä harjoittelu jaksoitellaan. Väliaikoina koulutettava voi eritellä suorituksiaan ja käydä läpi työn eri vaiheita suorituksen sisäisen kuvan parantamiseksi. (Vuorenmaa 2009, 22.)

5 KESKEISIÄ TYÖTAPOJA

Ohjaajan on lähes mahdotonta toimia tehtävässään tuntematta keskeisiä työtapoja. Vuorenmaa (2009) esittää, että Lahdeksen (1997) mukaan opetus, tässä työssä ohjaus, on kasvatustavoitteista johdettavaa tarkoituksellista ja suunniteltua ohjaajan ja ohjattavien välistä sosiaalista, vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa luodaan oppimisen avulla edellytykset tavoitteiden saavuttamiseen. Määritelmän keskeisistä käsitteistä muodostuu ohjauksen pelkistetty, nelivaiheinen prosessimalli tavoitteet > suunnittelu > ohjaus-oppimisprosessi > arviointi. (Vrt. Lahdes 1997, 11, 14, 15.)

5.1 Orientaatioperusta, tavoitteet ja työtapa

Kun ohjaaja suunnittelee ohjausta, hänen tulee kiinnittää huomiota orientaatioperustaan. Orientaatioperusta tarkoittaa ”ajattelu- ja toimintamallia, jonka avulla ihminen muodostaa oman käsityksensä jostakin kohteesta, arvioi ja käsittelee sitä sekä ratkaisee siihen liittyviä tehtäviä” (Engeström 1990, 76-77). Opetuksessa orientaatioperusta tarkoittaa suorituksen pohjalla olevan sisäisen mallin kuvaamista. Hyvästä orientaatioperustasta saa selvän, systemaattisen kokonaiskuvan opetettavasta asiasta ja sen sisäisistä suhteista. Siitä ilmenevät sekä asian alkusolu että yleinen toimintaperiaate, ja se antaa vastauksen miksi-kysymykseen ja johtaa täten laajaan siirtovaikutukseen. Se ilmaisee opittavan asian keskeiset osatekijät tai vaiheet suhteutettuina edellä mainittuun periaatteeseen. Oppija saa mahdollisuuden kontrolloida, arvioida ja korjata omaa suoritustaan verratessaan sitä orientaatioperustaan. (Engeström 1990, 79.)

Opetuksessa ja ohjauksessa tavoitteiden asettelu pohjautuu orientaatioperustaan. Uusikylä & Atjosen (2005, 72-73) mukaan tavoitteiden perustarkoitukset ovat opetuksen suunnittelun ja toteutuksen ohjaus, tulosten arvioinnin perustan luominen ja oppijan ponnistelujen ohjaaminen. Tavoitteet ovat sitä konkreettimpia, mitä lähempänä yksittäistä oppijaa ollaan. (Vuorenmaa 2009, 24.)

Koulutustavoitteet laaditaan joko yleisluontoisiksi tai yksityiskohtaisiksi, avoimiksi tai suljetuiksi (Egidius 1974, 41). Avoimet tavoitteet liittyvät keksimiseen,

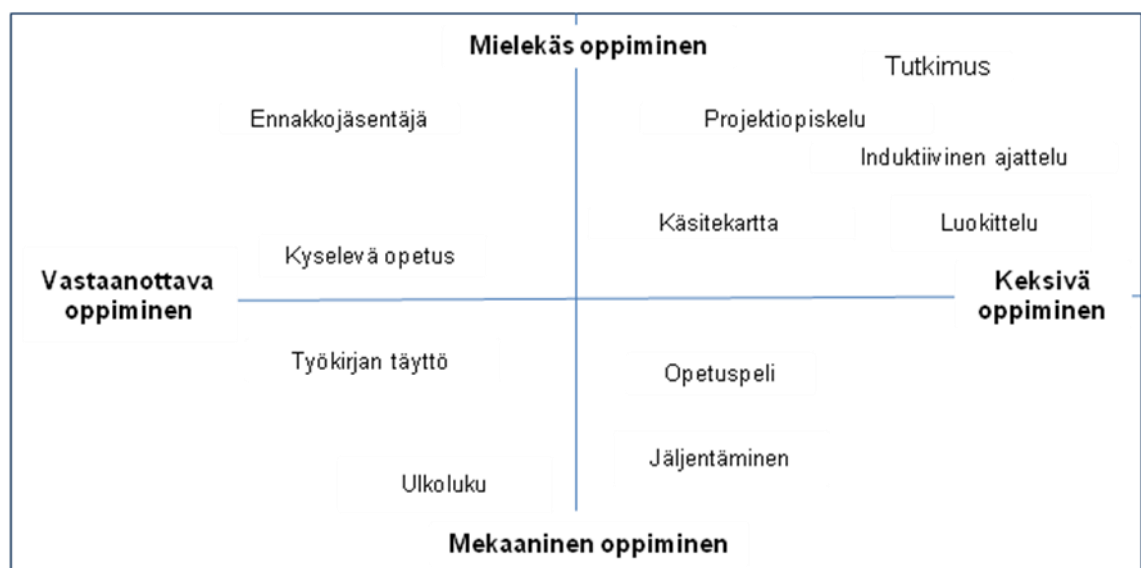
tutkimiseen, omaan valintaan jne., kun taas suljetut tavoitteet ovat rajoittavia, tyyliään osoittavia. Ekola & Vahervan (1983, 133-136) mukaan tavoitteiden muotoilulle on asetettu neljä vaatimusta: 1) Relevanttius eli tarkoituksenmukaisuus, jonka mukaan tavoitteen sisällön on vastattava sitä todellisuutta ja niitä tehtäviä, joihin opiskelijat siirtyvät koulutuksen jälkeen. 2) Operationaalistamisessa tavoitteet esitetään konkreettisin termein eli mitä koulutettavat osaavat tehdä koulutuksen päätyttyä. Ilmausten on oltava konkreettisia, esim. osaa tehdä jotain, osaa kertoa, miten jokin tehdään ja tekee sen, minkä osaa tehdä ja mistä osaa kertoa, miten se tehdään. Lisäksi selitetään, millaisissa oloissa ”näyte” on annettava. Hyväksyttävän suorituksen alaraja määritellään, silloin, kun se on mahdollista. (Ks. Mager 1970.) 3) Tiedotettavuus eli tavoite on ymmärrettävissä ja tiedotettavissa muille. 4) Tarkkuusvaatimuksella tarkoitetaan tavoitemäärityksen yksiselitteisyyttä. (Vuorenmaa 2009, 24.) Yleistavoitteissa kuvataan esim. lähihoitajan koulutusta yleisluontoisesti, täsmällisillä osatavoitteilla tieto-, taito- ja asennetavoitteet kuvaavat koulutusta tarkemmin. Edellä mainittu merkitsee lähihoitajan koulutuksessa mm. sitä, että vastavalmistuneella lähihoitajalla on riittävät tiedot ja taidot hoitotyön yleisimpiin tehtäviin ja asiakkaan kohtaamiseen.

Perehdyttämisessä uudet tulokkaat joutuvat opettelemaan monenlaisia uusia asioita, koska eri organisaatioissa käytänteet voivat poiketa paljonkin toisistaan. Uuden oppiminen on kuitenkin mahdollista toistamalla opittavia asioita, jolloin syntyy ylioppimista. Voidaan puhua taksonomioista. Bloomin taksonomian lisäksi on olemassa muitakin eritasoista oppimista kuvaavia, klassisia tavoite-taksonomioita. Lahdes (1975) ja Renko & Piippo (1974) ovat esittäneet, että taksonomiat peilaavat jonkin asian oppimisen opetuksellisen eli didaktisen kokonaiskäsittelyn vaiheita. Taksonomiat peilaavat myös sellaisia osaamisen tasoja, jotka kuuluvat taksonomian jokaiseen vaiheeseen tieto- taito- ja asennetasolla. (Vuorenmaa 2009, 25.) Peltonen (1985, 24) luettelee osaamisen tasoiksi a) tunnistamisen, b) (mieleen) palautuksen, c) rutiinitason ja d) automaatiotason. a) Tunnistamistasolla henkilö kykenee nimeämään esitettyjen vaihtoehtojen joukosta oikean. b) Palauttamistasolla henkilö osaa kuvailla oikein asian, esineen tai käsitteen. c) Rutiinitasolla henkilö pystyy palauttamaan mieleensä esim. kertotaulun ”vaikka unissaan”. d) Automaatiotasolla henkilö

kykenee tekemään vaivatta monia toimintoja samanaikaisesti. Osaamisen tasolta toiselle on mahdollista päästä kertauksen eli ylioppimisen avulla.

Oppimista ja osaamista vahvistetaan opetuksella (työpaikalla ohjaamisella). Opetustapoja on monia, eri perustein muodostettavia. Niistä voidaan käyttää opetusmenetelmien, työtapojen ja opetusmuotojen nimityksiä. Työtapoja nimetään sen mukaan, kenellä kulloinkin on päävastuu opetuksesta (Koskeniemi & Hälinen 1970). Opetusmenetelmä kuvaa opettajan, työtapo oppilaan näkökulmaa (Lahdes 1997). Vuorenmaan (2009) mukaan Ausubelin (1968) oppimista kuvaavassa nelikentässä (kuvio 2) valotetaan oppimisen eri lajeja ja myös erilaisia opetusmenetelmiä (ks. Lahdes 1997, 89-90). Nelikentän käsitepareja ovat mielekäs oppiminen - mekaaninen oppiminen sekä vastaanottava oppiminen - keksivä oppiminen. (Vuorenmaa 2009, 25.)

Kuvio 2. Oppimisen lajit Ausubelin (1968) mukaan (esimerkit Uusikylä & Atjonen 2005).



Vuorenmaa (2009) on lainannut Ausubelia (1968) kuvaillessaan kuviossa 2 oppimisen eri lajeja. Mielekäs oppiminen tarkoittaa opittavan asian ymmärtämistä. Mekaanisessa oppimisessa asioita opetellaan ulkoa, kun taas keksivässä oppimisessä oppiminen nähdään intuitiivisena, oivaltavana ja luovana. Vastaanottavassa oppimisessä oppijalta edellytetään vireyttä ja keskittymiskykyä. Kaiken oppimisen avaimia ovat kuitenkin ennakkojäsentäjät. Ausubel toteaa, että opettajan (työpaikalla ohjaajan) tehtävä on selvittää, mitä oppilaat jo tietävät

asiasta. Näin tieto ankkuroituu ja opetus- ja oppimisprosessit ovat mielekkäitä ja tuloksellisia. Lahdes (1997, 152) on Vuorenmaan (2009) mukaan ryhmitellyt työtapoja Ausubelin dimension vastaanottava-omatoiminen oppiminen mukaan. Tätä havainnollistaa Lahdeksen (1997) esittämä kuvio (kuvio3). Kuvion mukainen toiminta soveltuu myös opetukseen dementiayksikössä.

Kuvio 3. Työtapojen ryhmittelyä (Lahdes 1997, 152).

Omatoiminen oppiminen	Ohjattu opiskelu		Vastaanottava oppiminen
Yksilöllinen työ - opetusjärjestelmä - työtehtävät	Ryhmätyöskentely - tutor-opetus - ryhmätyö	Luokkakeskustelu - kyselevä opetus - opetuskeskustelu	Esittävä opetus - suullinen esitys - näytävä opetus

Opettaja, samoin kuin työpaikkaohjaaja, voi opetuksessaan käyttää monenlaisia opetustapoja. Vuorenmaan (2009) mukaan Koskeniemi & Hälinen (1970) ovat luokitelleet opetustapoja seuraavasti: A. *Opettajakeskeiset muodot*. 1. Opettajan esitys. 2. Opettajan kysely. 3. Yhteinen harjoitus. B. *Oppilaskeskeiset muodot*. 1. Yksilöllinen työskentely. 2. Oppilaiden esitys. 3. Ryhmätyö. C. *Yhteistoiminnalliset muodot*. 1. Opetuskeskustelu. 2. Juhla.” (Vuorenmaa 2009, 27.) Samoja opetustapoja voi käyttää työpaikalla perehdyttämisen yhteydessä, tällöin opettajana toimii kokenut ohjaaja.

Omalla työpaikallani olen havainnut, että etenkin vanhustyön jaksolle tulevat opiskelijat ovat innostuneita tarttumaan kaikkeen uuteen, mitä voivat harjoittelussa oppia. Harjoittelu dementiayksikössä on usein lähihoitajaopiskelijoille viimeinen harjoittelujakso, joten heillä on silloin jo paljon hoitotyön osaamista, mutta perehdyttämistäkin tarvitaan. Perehdyttämisessä ohjaajan tehtävä on valita sellainen opettamistapa, josta uudet tulokkaat parhaiten oppivat. Esimerkiksi injektion pistämisessä ohjaaja näyttää ensin kaikki pistämiseen liittyvät vaiheet, jolloin kysymyksessä on opettajakeskeinen opetustapa. Oppilaskeskeisiä muotoja voivat olla mm. viriketuokion tai juhlan suunnitteleminen ja järjestäminen itsenäisesti. Jos juhlien suunnitteluun järjestämiseen osallistuvat työyhteisön muutkin työntekijät, on kysymys yhteistoiminnallisesta muodosta.

INO-järjestelmän mukainen itsenäinen perehdytys, jossa opiskellaan korttien avulla, liittyy itsenäiseen työskentelyyn.

5.2 Opettajajohtoinen opetus

Tässä osiossa rinnastan työpaikkaperehdyttäjän opettajaan ja perehdytettävät oppilaisiin. Opettajajohtoiseen opetukseen lukeutuvat kaikki opettajan pitämät esitykset, mm. luento, alustus, esitelmä ja demonstraatio sekä kyselevä opetus, kyselyopetus, simulointi, tutkimustehtävät ja yhteiset harjoitukset. Näitä kaikkia voidaan käyttää myös dementiayksikössä perehdyttämisessä. 1) Opettaja aloittaa tunnin aiemmin opitun pienellä kertauksella ja kertoo tavoitteet. 2) Opettaja annostelee uudet asiat pieniin annoksiin ja antaa oppilaiden harjoitella jokaista vaihetta. 3) Oppilaat saavat harjoitella itsenäisesti. 4) Opettaja kysyy oppilailta, ovatko kaikki ymmärtäneet. 5) Opettaja ohjaa koko ajan oppilaita, varsinkin alussa. 6) Opettaja antaa systemaattista palautetta ja korjaa virheet. 7) Opettaja antaa oppilaille selvät ohjeet ja valvoo heidän työskentelyään. (Vrt. Stevens 1986.)

Kyselevässä opetuksessa, joka soveltuu pienille ryhmille, voi käyttää hyväksi opiskelijoiden kokemuksia ja motivoida heitä, antaa välitöntä palautetta ja kehittää ongelmien jäsentelytaitoa. Kyselyvaihetta voi edeltää esim. opettajan alustus, filmi, diasarja tms. (Peltonen 1985, 133.) Kyselyopetuksessa myös oppilaat voivat tehdä kysymyksiä opettajalle ja toisilleen. Ekolan & Vahervan (1983, 241) mukaan voidaan käyttää havainto-, muisti- ja ajattelukysymyksiä. Peltonen (1985, 105) kehottaa esittämään kysymykset siten, että ne ovat oppilaille haasteellisia ja että niissä otetaan huomioon henkilökohtaiset erot. Kysymykset tulee rajata ja esittää selvästi ja lyhyesti, ja jokaisessa kysymyksessä tulee keskittyä yhteen asiaan.

Työpaikalla opetustyössä kyselyopetus on erinomainen opettamisen väline. Opettaja antaa aluksi informaatiota oppilaalle asiakkaalle tehtävästä toimenpiteestä, minkä jälkeen he käyvät vuoropuhelua kyseisestä toimenpiteestä, siihen tarvittavista välineistä ja tilasta, missä toimenpide tehdään yms. Tällöin vuoropuheluun liittyy usein myös molemminpuolista kyselemistä. Demonstraatio on tehokas esittävän opetuksen muoto silloin, kun näytetään jotakin laitetta tai

materiaalia tai jos opetetaan jotain motorista suoritusta. Opettaja näyttää opiskelijoille aineiston, suorituksen tai laitteen toiminnan. Menettelydemonstraatioissa näytetään, miten esim. työskennellään oikeaoppisesti. Tulosedemonstraatioissa osoitetaan vertailua varten, mitä eri menetelmillä saadaan aikaan. Esitystä voidaan täydentää filmien, kuvien ym. avulla. (Ekola & Vaherva 1983, 241-242.) Dementiayksikössä demonstraatio-opetus voi liittyä erilaisten sähköisten laitteiden käyttöön, esim. sydänfilmin ottaminen. Tällöin näytetään esim. nukkea apuna käyttäen, mihin ja miten asukas sijoitetaan, mihin laitteesta tulevat eri osat kiinnitetään nukkeen, mistä saa virran päälle jne. Menettelydemonstraation keinoin voidaan opettaa myös injektioiden pistämistä, tehdä haavahoitoja tai esittää, miten asukkaiden ruokailuissa toimitaan.

Simulointi on jonkin tapahtuman tai prosessin jäljittelyä toistamalla tai ennakoimalla. Vaikeidenkin asioiden simulointi on mahdollista tietokoneohjelmien avulla. Simulointia voidaan käyttää mm. sanallisen ja kuvallisen ilmaisun alueella, mutta eniten toiminnallisen ja draamallisen työskentelyn mallina. Simulointi luokitellaan toiminnallisiin työtapoihin. Kasvatuksen ja terapian yhteydessä simuloinnista käytetään nimityksiä sosiodraama ja roolileikki. (Vuorinen 1995, 186-187.) Simulointi sopii esimerkiksi demonstraation yhteyteen tai oikean laitteen toiminnan jäljittelyyn, kun oikeaa laitetta ei ole käytettävissä. Se sopii sekä yksilö- että ryhmätyöskentelyyn. Omassa työssäni simulointi voisi olla esimerkiksi harjoitus dementoituneen kanssa tehtävästä askartelutuokiosta. Tällöin ohjattava (esim. opiskelija) asettuu dementoituneen asemaan ja työpaikkaohjaaja tekee askartelutöitä. Ohjaajan tehtävänä on toimia ohjattavan kanssa siten kuin hän toimisi dementoituneenkin kanssa.

Tutkimustehtävät tarkoittavat kokeiden ja tutkimusten käyttöä eri ilmiöiden opiskelussa. Voidaan esim. tutkia, miten ihmiset noudattavat liikennesääntöjä. Ympäristönsuojelun ottaminen tutkimuskohteeksi saattaa johtaa ryhmän vaikka ympäristötalkoisiin. Haastattelua on helppo soveltaa asioiden tutkimiseen ja vertailuun. (Vuorinen 1995, 190-191.) Tutkimustehtäviä voidaan käyttää sekä yksilö- että ryhmätasolla. Dementiayksikössä ohjattavalle voidaan esimerkiksi antaa tehtäväksi seurata asukkaalle annettavan lääkkeen vaikutuksia. Vaikutuksen arviointimenetelmänä voi tällöin olla mm. havainnointi.

Yhteinen harjoitus toteutuu tavallisimmin siten, että kaikki tekevät oppimateriaalista (esim. työ- tai oppikirjasta) samoja tehtäviä. (Vrt. Uusikylä & Atjonen 2005, 123.) Esim. yhteislaulussa, jota dementiayksikössä usein harrastetaan, edellytetään osallistujilta yhteistoimintaa. Työntekijöitä koskevia yhteisharjoituksia ovat säännöllisesti toistuvat ensiapu- ja pelastusharjoitukset.

5.3 Yhteistoiminnallisia ja opiskelijakeskeisiä työtapoja

Tässä kehittämishankkeessa tarkoituksen ja tavoitteiden esittelyn yhteydessä käsitelty INO-opetus ei kaipaa enempää huomiota. Yhteistoiminnallinen oppiminen (YTO, co-operative learning, ks. Johnson & Johnson 1989) on lähtöisin Amerikasta. Vuorenmaan (2009) mukaan Sahlberg (1997) on sanonut, että tämä lähestymistapa sisältää erilaisia metodeja ja näkökulmia painottavia koulu-kuntia. Keskeistä on, että oppilasryhmät ovat heterogeenisiä ja että ryhmän jokaiselle jäsenelle annetaan jokin tehtävä ja että tehtävät ratkaistaan yhdessä. Parhaita ovat tehtävät, joihin löytyy useita oikeita vastauksia. Yhdessä oppimisen periaatteita ovat positiivinen keskinäinen riippuvuus ("kaikki yhden ja yksi kaikkien puolesta"), vuorovaikutteinen viestintä (mm. eri roolit), yksilöllinen vastuu (jokaisella oma tehtävä), sosiaaliset taidot ja reflektointi (palautteet ja työskentelyn arviointi).

Yhdessä oppiminen kehittää itsetuntoa, yhteistyötaitoja ja motivaatiota, joista tuloksena saavutetaan laadulliset oppimistulokset. Ryhmän jäsenet kuuntelevat ja arvostavat toisiaan ja antavat panoksensa ryhmän toimintaan sekä tukevat toistensa persoonallista kasvua ja itsearvostusta. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 69, 76.) Yhteistoiminnallista oppimista on myös työpaikalla tehtävä työnjako silloin, kun yhteisön jäsenet voivat yhdessä päättää siitä.

Opetuskeskustelu on toinen yhteistoiminnallinen työtapa. Siinä opettaja ja oppilaat keskustelevat yhdessä tasaveroisina aiheenvalinnasta alkaen. Opettajan osuus riippuu siitä, millainen on oppilaiden kehitystaso ja miten he tottuvat tällaiseen työskentelytapaan. Dialogi auttaa oppilaita löytämään ja rakentamaan järjekiä kokonaisuuksia. Opettaja voi opetuskeskustelussa johdatella oppilaiden ajatuskulkuja sekä ohjata ja rohkaista heitä ja selittää asioita. Aloitteet ovat pääasiassa oppilailla. (Ks. esim. Uusikylä & Atjonen 2005, 125-126.) Pehdyttämi-

sessä myös ohjaajan ja ohjattavan välillä voidaan tasavertaisesti keskustella ohjattavista asioista. Näin toimien ohjattava oppii harjoittelun tai työhön oppimisen edetessä hahmottamaan yhä suurempia kokonaisuuksia.

Kolmas yhteistoiminnallinen työtapa on ongelmaperustainen oppiminen. Siinä ratkotaan todellisia ongelmia tai niihin liittyviä asioita. Ei kuitenkaan ole helppoa keksiä vaikeustasoltaan sopivia ja opetuksen tavoitteita palvelevia ongelmia. (Vrt. Vuorinen 1995, 134.) Tilanteista, joille ei ole olemassa valmista ratkaisua, käytetään nimityksiä ongelma, ristiriita, konflikti, kiista, erimielisyys ja polemiikki. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 133). Luovassa ongelmanratkaisussa, joka noudattaa prosessia ongelman havaitseminen >tosiasiat >ideat >ratkaisut ja niiden hyväksyttäminen >toteutus (Sahlberg ym. 1993, 52), jää ideoinnin osuus tavallisesta ongelmanratkaisusta vähemmälle. Oppijan arkikäsitteet ja (tai) -kokemukset ajautuvat ristiriitaan opetuksellisesti asetetun ongelman tai tehtävän kanssa. Tämä ristiriita oppijan on hyvä tiedostaa, sillä se on lähtökohta yleisen ratkaisuperiaatteen, järjestelmän alkusolun, löytämiselle. (Engeström 1990, 118.) Ongelmaperustainen oppiminen liittyy kognitiiviseen oppimiskäsitteeseen.

Dementiayksikössä arkipäivän ongelmaperustaisen oppimisen käytäntöön soveltamista syntyy mm. etsittäessä ratkaisua dementoituneen häiriökäyttäytymiseen (aggressiivisuus, levottomuus, mielialahäiriöt). Oikeiden ratkaisujen ja toimintatapojen löytymiseksi tarvitaan usein moniammatillista yhteistyötä lähihoitajien, sairaanhoitajien ja lääkärin kesken. Suppeammin ajateltuna kaikki jokapäiväisessä työssä ratkaistavat pienetkin asiat ovat ongelmaperustaista oppimista.

Myös case-menetelmää (case = tapaus) voidaan käyttää ratkottaessa hoitotyöhön liittyviä ongelmia. Case-menetelmä on jonkin todellisen ongelman selvittelyä. Kysymys on oppijoiden itsensä organisoimasta ja johtamasta työskentelystä, johon kouluttajat antavat tehtävän ja arvioivat tulokset. Case-menetelmän etuna on työnläheisyys. (Peltonen 1985, 147-148.) Case-menetelmässä on mahdollista käyttää ongelmaperustaisessa oppimisessa esitettyä esimerkkiä häiriökäyttäytymisestä, koska kysymyksessä on todellinen, esim. jonkun asuk-

kaan käyttäytymiseen liittyvän ongelman selvittely. Siirtovaikutusta syntyy mietittäessä ratkaisujen soveltuvuutta vastaavanlaisiin tapauksiin.

Ryhmätyö on nykyisin paljon käytetty opetusmuoto. Koskenniemi & Hälinen (1970, 137) kuvaavat ryhmätyötä opetusmuodoksi, jossa tehtävä jaetaan oppilasryhmille ja jossa oppilaat suunnittelevat opetusta ja päättävät työnjaosta. Lopuksi ryhmätyöt esitellään luokalle, ja niistä keskustellaan yhteisesti. Lahdes (1997, 164-165) on tarkastellut ryhmätyöskentelyn muodoista tutor-opetusta, ryhmätyötä, ryhmäkeskustelua ja projektityöskentelyä. Luokan kaikki ryhmät eivät ole yhteistoimintaryhmiä, vrt. telineryhmät, kielissä työpisteryhmät jne. Opetuksessa syntyvissä porina-, idea- ja kritiikkiryhmissä ja työryhmissä on oppilaiden yhteistoimintaa. Pariryhmässä vahvempi oppilas johtaa ja on esikuvana; näin vahvistetaan suoritusten virheettömyyttä. Oppilaat neuvottelevat yhdessä asioista ja valmistelevat esitelmiä ym. Molemmat tarkistavat toistensa suorituksia. Pariryhmässä voi olla kyse tutor-opetuksesta. Tutorit voivat toimia useamman oppilaan ryhmissä, ja he voivat myös vaihtua.

Hoitotyössä tehdään paljonkin ryhmätyöpohjaista työtä, jonka rinnastan tässä työssä tiimityöhön. Esimerkiksi hoitotyön opiskelijoiden ja uusien hoitotyöntekijöiden perehdyttäminen ja ohjaaminen sekä asukkaiden hoitaminen edellyttävät hoitohenkilökunnalta jatkuvaa yksikön sisäistä yhteistyötä. Lisäksi edellytetään kykyä tehdä yhteistyötä eri sidosryhmien kanssa asukkaiden hoitoon ja huolenpitoon liittyvissä asioissa. Näin toimien voidaan taata asukkaille laadukas hoitovuorokausi, jossa otetaan huomioon eri asukkaiden yksilölliset ja yhteisöllisyyteen liittyvät tarpeet. Hoitotyöntekijöiden työ on kokoaikaista, yhteistoiminnallista oppimista, jossa toteutuvat yhteistyön ja viestinnän vaatimukset ja myös arkipäivän oppiminen. Erilaisia pienempiä tai suurempia ongelmia ratkotaan yhdessä päivittäin. Näin oppimisesta tulee työkokemuksen kasvaessa tiedostamatonta arkipäivän oppimista. Kesken työpäivän hoitohenkilökunta saattaa käsitellä jotakin työhön liittyvää ongelmaa aivoriihen tai porinaryhmän tapaan tai etsiä ongelmaan ratkaisua mielikuvaoppimisen avulla. Puhutaan luovasta ongelmanratkaisusta, jota käsittelem seuraavassa luvussa.

5.4 Luova ongelmanratkaisu

Vuorenmaan (2009) mukaan Sahlberg ym. (1993, 54) jakavat luovan ongelmanratkaisun kuuteen vaiheeseen. Vaiheet ovat a) ongelma, b) tosiasiat, c) ideat, d) ratkaisu, e) hyväksyttäminen ja f) toteutus. a) Tosiasioita selvitetään aktiivisen kuuntelun ja ongelman kartoittamisen avulla. Analyyttisten ongelmien ratkomisessa tavoitteena on löytää faktat ja syy- ja seuraussuhteet. Synteesiongelmia ratkaistaessa tavoitteena on saada aikaan rakennelma, työmenetelmä tai toimintapäätös. Eettisiä ongelmia ja moraalii- ja arvostusongelmia ratkaistaessa pohditaan oikeaa ja väärää, kaunista ja rumaa yms. (Emt., 57-58.) c) Ideointimenetelmiksi luetaan mm. ideoiden tuottamistavat, aivoriihi, kaukaiset ajatusmallit, tuumatalkoot ja synektiikka. d) Ratkaisuja tuotetaan esim. antamalla plussia hyvälle ideolle ja vertailemalla vaihtoehtoja. e) Hyväksyttämässä tärkeitä ovat esittelytekniikka ja osallistuminen eri tilanteissa. f) Toteutuksessa kokeilut ovat keskeisiä. (Emt., 54.) Ideointimenetelmät voidaan nähdä aivoriihen muunnelmiksi, joten en ota niitä tässä yhteydessä esille sen enempää. Myös idea- eli ajatus- eli miellekarttojen laatimista voidaan samalla perusteella pitää aivoriihitekniikan muunnelmana. (Vuorenmaa 2009, 34-35.)

Vuorenmaan (2009) mukaan Ekola & Vaherva (1983, 232) ja Kupias (2007, 89-90) ovat sanoneet, että aivoriihi (ideatalkoot) voi kestää joko lyhyen aikaa tai pitempään. Aluksi ideoidaan annetusta aiheesta. Arvioinnin jälkeen parhaat ideat otetaan jatkokäsittelyyn. (Ekola & Vaherva 1983, 232; Kupias 2007, 89-90.) Osbornelainen aivoriihityöskentely kestää vain lyhyen aikaa, Gordonin menetelmään perustuva kolme tuntia tai enemmän. Gordonin menetelmässä pohjustetaan varsinaista aihetta yleiskeskustelun avulla. Gillespien esteidenkaatamistekniikassa taas toimitaan siten, että ensin yksilöidään tavoitteet, joihin pyritään. Toiseksi ideoidaan (aivoriihi) esteitä, jotka estävät kyseisten tavoitteiden saavuttamista. Kolmanneksi luokitellaan tavoitteet helpoiksi tavoitteiksi ja keskivaikeiksi ja vaikeiksi tavoitteiksi. Sen jälkeen "kaadetaan" esteet yksi kerrallaan (aivoriihi), ja lopuksi arvioidaan ideoiden käyttökelpoisuutta ja valitaan ratkaisut. Myös toteutustapaan liittyvät näkökohdat ja muutosstrategia mietitään. Tällä tavalla käydään jokainen este läpi. (Ryhmätyön käyttö koulutuksessa 1981, 151.) Aivoriihityöskentelyä voidaan toteuttaa viikkopalaverien yhtey-

dessä, jos ratkotaan yhdessä ongelmia tai pohditaan uusien toimintatapojen kehittämistä. (Vuorenmaa 2009, 35.)

Porinaryhmää käytetään esim. luennon ”välipalana”. Kuulijat kirjaavat pienryhmissä alustukseen liittyvistä asioista 5-10 minuuttia asioita tai kysymyksiä muistiin. Tämän jälkeen seuraa raportointi, ja kuulijat voivat esittää kysymyksiä alustajalle. (Ekola & Vaherva 1983, 232-233.) Synektiikkaa käytetään vaikeimpien ongelmien ratkaisemisessa. Siihen sisältyvät lähes kaikki luovat prosessointimenetelmät ja toimintaperiaatteet, joista keskeisimpiä ovat a) myönteinen, arvostelua karttava ajattelu, b) toisen aktiivinen kuuntelu ja ihmisen emotionaalisuuden nostaminen esiin hyödyllisessä, vapauttavassa muodossa. Synektiikkaistunnossa on kolmenlaisia rooleja: asiakkaan, ohjaajan ja ideoijien rooleja. (Sahlberg ym. 1993, 84.) Porinaryhmä voi syntyä pienimuotoisen alustuksen pohjalta kehitettäessä hoitotyötä tai yksikköä. Synektiikka puolestaan sopii hoitotyön kehittämiseen liittyvien ongelmien ratkaisemiseen ja liittyy näin esim. ongelmaperustaiseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Näidenkään menetelmien virallisia nimiä ei yleensä käytetä hoitotyössä.

Vuorenmaan (2009, 36) mukaan Mehtäläinen (1992) on esittänyt, että miellekarttoja ja mielikuvaoppimista käytetään tavallisesti käsitteiden oppimisen yhteydessä. Ihmiset tarvitsevat sekä havaintoja että käsitteitä saadakseen maailmasta tietoa. Tietoa voi esittää ja siirtää vain käsitteiden avulla. Omat havainnot eivät ole vain puhtaita aistihavaintoja, ”vaan havaittuja esineitä, jotka ovat 'esineitä', koska meillä on jo niitä jossakin määrin vastaavia käsitteitä”. (Mehtäläinen 1992, 37.) Käsitteiden oppimiseksi käytetään usein käsite- eli miellekarttatekniikkaa. Käsitekartassa käsitteet osoitetaan laatikoilla tai ympyröillä ja niiden väliset suhteet nuolilla. Laatikot tai ympyrät asetetaan hierarkkiseen järjestykseen siten, että tärkein käsite on kuvion keskellä tai yläosassa. Käsitteiden suhteet ilmaistaan nuoliin kirjoitetuin linkkisanoin, tavallisimmin verbein. (Novak & Gowin 1995, 19-20.) Taitavasti rakennettu käsitekartta on yksinkertainen ja havainnollinen ja antaa paljon tietoa laatijansa ajattelusta (Väisänen ym. 2004, 50-57). Mielle- eli ajatus- eli ideakartan laatiminen on liitettävissä aivoriihityöskentelyyn, ja kyseisen kartan voi hahmottaa täsmällisen käsitekartan esivaiheeksi.

Mielikuvaopetuksessa tai -oppimisessa Peltonen (1985, 154-155) erottaa kaksi ryhmää opetusmenetelmiä: a) suggestopedian ja b) mentaaliharjoituksen. Tella (1984) puolestaan on kutsunut mainittuja opetusmenetelmiä intensiiviopetusmenetelmiksi. Yhteistä mielikuvaopetukselle ja -oppimiselle ja perinteiselle didaktikalle ovat 1) myönteisyyden periaate (positiivinen vahvistaminen, ilmapiiri, olosuhteiden merkitys ja opettajan persoonallisuus), 2) motivaation merkitys, 3) musiikin merkitys, 4) opetuksen suggestiivisuus, 5) rentoutus, tarkkaavaisuus ja keskittyminen ja 6) valmiuden merkitys (esim. kyky mielikuviin). Peltosen mukaan henkinen valmennus on tuonut urheiluvalmennukseen tuloksellisuutta. Mielikuvaoppiminen koskee puheena olevassa työpaikassa lähihoitajaopiskelijan tai työhön tulevan käsitystä tulevasta ammatistaan tai käsitystä harjoittelusta tai työpaikastaan ja dementiayksikössä työskentelyä. Lisäksi se koskee ohjattavan koko elämää. On hyvä, jos mielikuva on myönteinen ja samalla realistinen, koska mielikuvaoppiminen liittyy myös hoitajan kutsumukseen ja asennoitumiseen ja työpaikan arvopohjaan. Kokonaisuuksien hahmottaminen ylläpitää mielekkyyden kokemusta ja samalla myönteistä mielikuvaa. Kaikki organisaation työntekijät voivat vaikuttaa omalla käyttäytymisellään myönteisesti toistensa mielikuviin.

5.5 Ohjaus työtapana

Hyvä opettaja ottaa opettamistavassaan huomioon opetuksen tavoitteet. Snowman & Biehler (2000) ovat sitä mieltä, että behavioristisessa, kognitiivisessa, humanistisessa ja sosiaalisessa opetustavassa on joitakin opettamisen keskeisiä piirteitä. Kaikissa tavoissa on omat etunsa ja rajoituksensa. *Behavioristisessa opetuksessa* oppilaat omaksuvat opettajan jakamia tietoja sellaisenaan oppikirjojen tietojen tapaan. asiat opetetaan selvästi, vähän kerrallaan, harjoittelemalla ja antamalla oppilaille palautetta. Tietojen yhdistelemiseen tähtääviin laajempiin kokonaisuuksiin, *synteeseihin*, edetään vähän kerrassaan. *Kognitiivisessa* (informaation prosessointi) opetustavassa opettaja auttaa oppilaita prosessoimaan oppiainesta mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Pääpaino on käsitteiden välisten suhteiden ymmärtämisessä ja opitun yhdistämisessä aiempaan pohjaan. Näin uskotaan ajattelutaitojen kehittyvän. *Konstruktivistisessa* eli *konstruktiiivisessa* tavassa opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita rakentamaan mielekkäitä, joustavia tietorakenteita ja ohjata ymmärtämiseen – luokittelemaan,

arvioimaan, analysoimaan ja laatimaan synteesejä. Opiskelutehtävät yhdistetään elämän todellisiin tilanteisiin. *Humanistisessa opetustavassa* opettaja luo luokkaan ilmapiirin, jossa oppilaiden tarpeet otetaan huomioon. Näin autetaan oppilaita hyväksymään itsensä ja luomaan myönteistä minäkuvaa sekä ymmärtämään omia opiskeluasenteitaan. Tavoitteena on sisäisen oppimismotivaation synnyttäminen. *Sosiaalisessa opetustavassa* opettaja jakaa oppilaat heterogeenisiin pienryhmiin ja ohjaa ryhmät työskentelemään yhteisten tavoitteiden mukaisesti. Jokaisen on osallistuttava, jotta ryhmän tavoitteet saavutetaan. Tätä opiskelutapaa nimitetään usein sosiaalisesti konstruktiviseksi. (Snowman & Biehler 2000.)

Ojasen (2006, 6) mukaan ohjaajan työ on sisäistettyä pedagogiikkaa, jonka taustalla vaikuttavat ihmiskäsitys, oppimiskäsitys ja tiedonkäsitys. Ohjaajan tehtävänä on integroida kyseiset ulottuvuudet siten, että ohjattavan itsetuntemus ja minäkuva alkavat kehittyä ja ohjattava oppii, paitsi käsittelemään tietoa, myös tuottamaan uutta tietoa. Näin hän vähitellen kehittyy kokonaisvaltaiseksi eli holistiseksi ammatti-ihmiseksi. Ohjaaja tai työnohjaaja on kasvattaja, ja hänen tehtävänsä on toimia ohjattavan kasvun palveluksessa. Kysymys on vastavuoroisesta vaikuttamisesta, jossa kasvatusuhde on molemminpuolinen. Ohjattavan tiedosta tulee hänelle omakohtaisesti omaksuttua tietoa vasta hänen ymmärrettyään asian sisimmässään tai mielessään. (Ojanen 2006, 21.)

Kupias (2007) on Litovaaraa (2006) siteeraten erottanut ohjaajalle kolme positiota eli asemaa suhteessa ohjattavaan: asiantuntijan, tasavertaisen ja ei-tietämisen positiot. Aloitteleva ohjaaja ottaa helposti asiantuntijan aseman, ei-tietämisen positio edellyttää eniten harjoittelua. Viimeksi mainittuunkin pitäisi päästä, sillä ohjaajan tehtävä on tehdä itsestään tarpeeton eli tukea ohjattavan itseohjautuvuutta. Ohjaaja antaa tukea ohjattavalle ongelmien ratkaisemisessa, joten hän tarvitsee ohjaukseensa useita erilaisia ohjaustapoja. (Kupias 2007, 149-150.)

1. Hyväksyvä, akseptiivinen ohjaustyyli on pääasiassa hyväksyvää, ymmärtävää kuuntelua, joka on monesti tärkeää ohjauksen alussa luottamuksellisen ohjaussuhteen saavuttamiseksi.
2. Kartoittavassa, katalyyttisessä tyyliässä ohjaaja kysyy ohjattavalta avoimia kysymyksiä, jotta ohjattava kehittyisi omassa ajattelussaan.
3. Ristiriitoja osoittavassa, konfrontoivassa tyyliässä ohjaaja toimii ohjattavan peilinä ja osoittaa tämän puheesta tai toiminnasta risti-

riitaisuuksia. Tätä ohjaustyyliä käytetään rinnan hyväksyvän tyylin kanssa, jotta välttyttäisiin ristiriidoilta ja puolustautumistarpeelta. 4. Ohjeita antavassa, preskriptiivisessä tyyliissä ohjaaja ohjaa ja neuvoo ohjattavaa. Etuna on nopeus, vaarana se, että ohjattava lopettaa itsenäisen ajattelun tai torjuu ohjauksen. Ohjeita antava tyyli ei liaksi käytettynä suosi itseohjautuvuutta. 5. Esimerkkien, kokemusten ja tarinoiden avulla ohjaaja kertoo esimerkkejä omasta elämästään ja vastaavanlaisista tilanteista, joihin hän on aiemmin työssään joutunut. (Kupias 2007, 150-153.)

On tärkeää tuoda esille ohjaajan liiallisen samastumisen vaara ohjattavan tunteisiin. Näin voi käydä, jos ohjaaja ei tiedosta omia tunteitaan tai jos hän pyrkii liiksi asettumaan ohjattavan asemaan tai jos hänellä on sama ongelma kuin ohjattavalla. Ohjaajan on tunnettava vastuuta siitä, että hän vaikuttaa ohjattavaan. Se on vastuunottoa siitä, mitä ja miten opetetaan ja millainen on työmotivaatio. Hyvä ohjaaja ymmärtää myös oman toimintansa seuraamukset. Kun hänen omat arvonsa ja ihmiskuvansa sekä tiedon- ja ihmiskäsitys ovat hänelle itselleen selvät, hänellä ei ole vaikeuksia perustella omaa toimintatapaansa. Ohjaajan on hyvä tunnistaa omien ajatuksiensa koettu ja kokemuksilta kätketty puoli, joista etenkin jälkimmäistä pyritään ohjauksessa avaamaan.

5.6 Arviointi

Arvioinnin avulla selvitetään, kuinka hyvä (laadukas, arvokas, ansiokas, sopiva) jokin suoritus tai toiminta on. Määrittelyyn tarvitaan perusteita eli kriteerejä, jotka kuvaavat hyvän laadun piirteitä eli ominaisuuksia. Arvioinnista pieni osa on arvostelua, jossa oppilaan suoriutumista verrataan muiden suorituksiin ja jossa tulos ilmaistaan yleensä numeroin. Arviointi ei koske ainoastaan yhtä oppilasta, luokkaa ja koulua, vaan on sekä valtakunnallista että kansainvälistä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 191.)

Arviointi jaotellaan diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen eli prognostiseen arviointiin. Diagnostisella arvioinnilla mitataan oppilaiden lähtötasoa, jottei opetusta aloitettaisi liian helpoista tai vaikeista asioista. Formatiiivista arviointia opettaja tekee jatkuvasti opetusjakson aikana (mm. havainnointi ja lyhyet kokeet). Summatiiviset eli prognostiset arvioinnit kuuluvat opetusjaksojen

laajoihin päättöarviointeihin ja vaikuttavat todistusarvosanoihin. Suhteellisessa arvioinnissa oppilaan suoritustasoa verrataan muiden oppilaiden tuloksiin. Oppilaat asetetaan paremmuusjärjestykseen, ja arvosanat annetaan edeltä käsin määrätyn prosenttijakauman mukaan (vrt. ylioppilaskirjoitukset). Absoluutisessa arvioinnissa määritellään edeltä käsin kriteerit, joiden perusteella tietty arvosana saadaan (esim. tavoitearviointi). (Vrt. Uusikylä & Atjonen 2005, 202.)

Osaamista osoittavien arviointikriteerien laatiminen. Poikela & Järvinen (2007, 194) esittelevät kokeilua joka on luotu ammattialan näyttöjen (nykyisin tutkinnon osien; kirjoittajan huom.) arviointikriteereitä varten. Asteikko on kolmiportainen: tyydyttävä, hyvä ja kiitettävä. Siinä oppimista ja osaamista tuottaviksi tekijöiksi määritellään sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja operationaaliset prosessit. Prosessien sisältö on määritelty erikseen jokaiselle osaamisalueelle. Kriteerejä sovelletaan yksilöllisen osaamisen arvioinnissa taulukon (taulukko 2) mukaan.

Taulukko 2. Arvioitavan osaamisen määrittely ja kriteerien laatiminen (Poikela 2004, 272; Poikela & Järvinen 2007, 194).

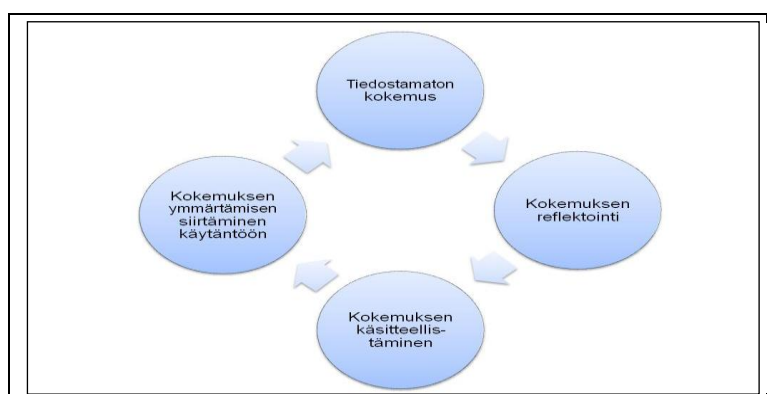
Oppimis- ja osaamisprosessit	Tyydyttävä	Hyvä	Kiitettävä
	(suoriutuu tehtävistä ohjauksen avulla)	(tekee tehtävät itsenäisesti)	osaa tehdä tehtävät kriittisesti ja innovatiivisesti
Sosiaaliset prosessit (osallistuminen ja vuorovaikutus)			
Reflektiiviset prosessit (ongelmanratkaisu ja oivaltaminen)			
Kognitiiviset prosessit (muistaminen ja ymmärtäminen)			
Operationaaliset prosessit (tekeminen ja toiminta)			

Useat uudet arviointitavat edustavat autenttista arviointia, jossa opiskelu ja arviointi liittyvät toisiinsa ja todelliseen elämään. Työpaikkaohjauksessa käytettäviä arviointimenetelmiä ovat mm. a) *itsearviointi*, jota tehdään sekä yksilö- että ryhmätasolla. Ryhmätason itsearvioinnissa korostuvat itsearviointi ja vuorovaikutus. *Prosessiarvioinnissa* opettaja havainnoi ryhmää opetuksen aikana, mutta myös työpaikalla tehtävä arviointi on prosessiarviointia esim. silloin, kun arvioidaan opiskelusuoritusta harjoittelun alusta sen päättymiseen asti. *Oppimispäiväkirja* on opiskelijan oman kasvun ja oppimisen apuväline, jossa hän voi reflektoida myös työpaikkaharjoittelun tapahtumia ja oppimistaan. *Näyttökokeen* tehtävät ovat aitoja työtehtäviä, ja niitä tulee vastaan eri tutkinnonosien suorittamisissa. (Vrt. Uusikylä & Atjonen 2005, 206-207.)

6 YHTEENVETOA

Olen todennut aiemmin kohdassa ”Tarkoitus ja tavoitteet” kehittämishankkeeni keskeiseksi teoreettiseksi jäsentäjäksi Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen eli kokemusoppimisen mallin. Olen esitellyt tämän mallin olennaisia piirteitä oppimiskäsitysten yhteydessä. Kyseinen malli jäsentää oppimisprosessia ilmentäen samalla erilaisia oppimistyyplejä. Kokemusoppimisen neljä vaihetta ovat 1) välitön omakohtainen kokemus, 2) reflektiivinen havainnointi, 3) abstrakti käsitteellistäminen ja 4) aktiivinen, kokeileva toiminta. Sykli sisältää myös seuraavat ulottuvuudet a) kokemusten muuntaminen – ymmärtäminen (toimintoja välitön kokemus - abstrakti käsitteellistäminen) ja b) sisäinen reflektio – ulkomaailman manipulointi (toimintoja reflektiivinen havainnointi - aktiivinen, kokeileva toiminta). Tällöin oppimistyyplejä ovat aktiivinen kokeilija, konkreettisten kokemusten etsijä, pohdiskeleva havainnoija ja abstrakti käsitteellistäjä. Mallin pelkistetty versio on seuraavalla sivulla kuviossa 4.

Kuvio 4. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin pelkistetty versio.



Kuvion kehikon voidaan ajatella esittävän toimintaympäristöä. Kolbin malli kuvaa sekä yksilöiden että ryhmien ja myös kulttuurin oppimista. Ojasen (2006, 104-105) mukaan kyseessä on kokemusta ja jatkuvuutta korostava kasvuprosessi, jossa oppiminen rakentuu aina yhteydessä henkilön kokemushistoriaan ja hänen aikaisempiin tietoihinsa. Tehokkaimmassa oppimisessa ongelmalliseksi koettu kokemus kohdataan avoimesti, jolloin toteutuu probleemi- tai konfliktiratkaisun prosessi. Kokemuksellisessa oppimisessa oppimissykli muodostuu kokemuksesta, reflektoinnista, käsitteellistämisestä ja käytännön testauksesta.

Kolbin mallin mukainen kokemuksellinen oppiminen voi käynnistyä kuvion eri vaiheista ja jatkua joko kehämäisesti nuolten mukaisessa järjestyksessä tai ristiin rastiin. Tällöin esimerkiksi vasta kokemuksen käsitteellinen jäsentäminen antaa välineitä reflektoida kokemusta. Näin voi tapahtua vaikkapa teoreetikolle. Voi olla myös niin, että kokemuksen ymmärtämisen siirtyminen käytäntöön syntyy tapahtuman reflektoinnin myötä, ja vasta sen jälkeen kokemus on käsitteellistettävissä. Tämä lienee tavallisempaa käytäntöön suuntautuneelle oppijalle.

Kokemusoppiminen aktivoi toiminnallisena prosessina oppijaa monipuolisesti käyttäessään hyväkseen tunteita, elämyksiä, mielikuvia ja mielikuvitusta eli kokemuksia. Oppimissyklissä omakohtaiset kokemukset generoivat ajattelua ja ohjaavat toimintaa. Havaintojen avulla oppijan vanhat käsitteet syventyvät ja muodostuu myös uusia käsitteitä. Tässä kehittämishankeessa Kolbin kokemuk-

sellista oppimista sovelletaan uusien työntekijöiden perehdyttämävaiheeseen liittyvän itseohjautuvan oppimisen kehittämiseen. Kuviossa 5 kuvataan Kolbin kokemuksellisen oppimisen koko kehää sovellettuna hoitotyöhön.

Kuvio 5. Kolbin kokemuksellinen oppiminen sovellettuna hoitotyöhön.



Itseohjaavassa perehdyttämisessä (INO) perehdytettävä saa kokemuksen itsenäisestä perehdyttämisestä, jossa olennaisimpana osana ovat oppimista ja hoitotyötä käsittelevät pelikortit. Perehdytettävä reflektoi näitä asioita ja kokee oppivansa niitä (oppiminen). Käsitteellistäminen auttaa osaamisen kehittymistä, ja itseohjautuvuus lisääntyy käytännön toiminnassa. Kolbin mallin mukaisesti prosessi voi kuitenkin alkaa mistä vaiheesta tahansa. Tämä tarkoittaa, että pelikortteja on mahdollista käyttää kulloisenkin tilanteen mukaisesti.

7 POHDINTA

Kehittämishankkeen aiheen valinta oli minulle helppoa, koska olen omassa työssäni monesti joutunut miettimään, mistä vapautetaan hoitotyöhön perehdyttämiseen tarvittava aika. Hyvin toteutettu perehdyttäminen on merkittävä osa rekrytointia, koska perehdyttämisessä syvennyttään uuden työpaikan käytäntöi-

hin ja hoitotyössä toimimiseen. Dementiayksikössä huolellisesti toteutettu perehdytys on merkityksellistä senkin vuoksi, että dementoitunut asiakas ei aina pysty kertomaan omista vaivoistaan tai tarpeistaan, eikä hän välttämättä löydä aina oikeita sanojakaan. Uuden työntekijän on mahdotonta hoitaa itsenäisesti dementoituneita ennen kuin hän oppii tuntemaan heidät kunnolla. Hoitotyön opiskelijoilla taas ei useinkaan ole aiempaa dementiatyön kokemusta, ja sen vuoksi he tarvitsevat runsaasti perehdyttämistä ja työskentelyä joko oman ohjaajansa tai toisen kokeneen työntekijän kanssa.

Koska perehdytykseen käytettävä aika ei aina ole riittävä, on perehdytyksessä tarpeen käyttää oppimisen tehostamiseksi itseohjautuvaa oppimista tukevaa aineistoa. INO-menetelmä (itseohjautuva opetus) tukee ja nopeuttaa uuden tulokkaan oppimista ja osaamista, koska hän voi hyödyntää oppimisessaan kehittämiäni pelikortteja. Kortit ovat hyödyllisiä perehdytettäessä uutta tulokasta hoitotyöhön, mutta niiden avulla myös kokeneet hoitajat ja etenkin hoitotyöhön perehdyttäjät voivat testata myös omaa osaamistaan. Oppimisen käsite ja mm. ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys ja yleensäkin oppimiseen liittyvät käsitteet ovat tärkeitä perehdyttämisessä, koska ihmiset konstruoivat tietoa eri tavoin. Olen opinnäytetyössäni esitellyt runsaasti erilaisia opetusmenetelmiä, koska niiden tuntemisesta hyötyvät sekä perehdyttäjät että perehdytettävät. Perehdytettävät myös oppivat eri tavoin. Joku oppii kokeilemalla, joku simulaatioiden avulla, kuulemalla tai kuvien, piirustusten tai videoiden avulla tai itsekseen lukemalla. Olipa menetelmä millainen tahansa, tärkeintä on, että sekä perehdyttäjät että perehdytettävät ovat motivoituneita hoitotyön tekemiseen, ja heillä on halu oppia ja kehittyä työssään. Työstään innostunut perehdyttäjät on valmis jakamaan oman koulutuksensa ja kokemuksiensa kautta syntynyttä tietoa ja osaamista myös perehdytettävälle. Lisäksi hän innostaa uutta tulokasta aktiivisesti tuomaan esiin myös ajatuksiaan vaihtoehtoisista tavoista toteuttaa hoitotyötä.

Koska dementiayksikössä on usein kiire, ei perusteelliselle perehdyttämiselle jää aina riittävästi aikaa. INO-menetelmä (itseohjaava perehdyttäminen) säästää hoitajien aikaa ja kehittää uuden tulokkaan itseohjautuvuutta. Suunnitelmani kortit pohjautuvat pitkälti aiemmin tekemääni (ja vielä tässä työssä täydentääni) kehittämistyöhön, jossa on luotu teoriapohjaa ja todennettu ohjauksen ilmenemistä työpaikalla (ks. Vuorenmaa 2009). INO-menetelmä tarjoaa pereh-

dyttävälle kokemuksen itsenäisestä perehdyttämisestä. Refleктоimalla korttien sisältöjä hän samalla oppii niistä. Erilaisten käsitteiden tutuksi tuleminen tukee osaamisen kehittymistä, jolloin myös itseohjautuvuus käytännön toiminnassa lisääntyy. Valitettavasti en päässyt soveltamaan INO-menetelmää käytännössä, koska uusia hoitotyöhön perehdytettäviä ei korttien kehittämisen aikana ole ollut. Aiheeseen syventyminen ja korttien suunnittelu on kuitenkin ollut minulle antoisa ja omaa työtäni ja osaamistani rikastuttava prosessi. Olen varma, että korteista tulee olemaan hyötyä dementiayksikössä tulevaisuudessa.

LÄHTEET

Ausubel, D. P. 1968. Educational psychology: cognitive view. New York ja Toronto: Holt, Rinehart & Winston.

Bloom, B. 1971. Mastery learning. Teoksessa J. Block (toim.) Mastery learning. Theory and practice. New York: Holt, Rinehart & Winston, 47-63.

Dessler G. 2003. Human Resource Management. 9th ed. Prentice Hall. New Jersey.

Dohmen, G. 1998. Another approach to get more adults into continuous learning. Teoksessa Alheit & Kammler (eds.), Lifelong learning and its impact on social and regional development. Bremen: Donat Verlag.

Egidius, H. 1974. Att undervisa vuxna. Lund: Esselte studium.

Ekola, J. & Vaherva, T. 1983. Aikuisopetusopas. 4. painos. Helsinki: Tammi.

Engeström, Y. 1990. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Hannula, K. & Niskanen, L. 2004-2005. Oppimiskäsitysten teoreettiset lähtökohdat. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Heikka, H. 2008. Terveystoimenjohtajan työn sisältö ja kompetenssit. D Medica 968. Oulun yliopisto. Terveyshallintotiede. Terveystieteiden laitos. Lääketieteellinen tiedekunta. Oulu: Oulu University Press.

Heilmann, P. 2007. Työnantajakuvan merkitys sairaalaorganisaation rekrytoinnissa. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Kauppatieteiden tiedekunta. Hallinnon tutkimuksen päivät. Joensuu 22.–23.11.2007.

Heilmann, P. 2008. Uuden henkilökunnan rekrytointi ja ikääntyneen henkilökunnan sitouttaminen henkilöstösuunnittelun haasteina sairaalaorganisaatiossa. Työelämän tutkimus - Arbetslivsforskning vol. 6. 2/2008, 192-197.

Hinkkanen, L. – Lukkari, L. & Eriksson, E. 2010. Hoitotyön harjoittelun ohjauksen laatusuosituksen. Terveystieteiden tutkimus 1/2010. 20–24.

Jussila, J. 1999. Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203.

Kauhanen, J. 2006. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Kohonen, V. 1988. Aineenopettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämistä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa V. Kolb, D. 1984. *Experimental learning. Experience as the source of learning and development*. NJ: Prentice-Hall, inc., Englewood Cliffs.

Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. *Didaktiikka*. Helsinki: Otava.

Kuntoutussäätiö. 2008. Työssäoppiminen. Viitattu 27.8.2013. [Http://www.kuntoutussaatio.fi/terttu/amatillinen_koulutus_tyossa_o/tyossaoppiminen.html](http://www.kuntoutussaatio.fi/terttu/amatillinen_koulutus_tyossa_o/tyossaoppiminen.html).

Kupias, P. 2007. *Kouluttajana kehittyminen*. Helsinki: Palmenia – Helsinki University Press.

Kuukasjärvi, M. 2007. *Kasvatus, opetus ja oppiminen*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Sivusto luotu 21.8.2007. Viitattu 28.8.2013. [Http://www.vte.fi/sisu/kasva/koja/tekstit/2.html](http://www.vte.fi/sisu/kasva/koja/tekstit/2.html).

Lahdes, E. 1975. *Systemaattista opetusoppia*. Turun opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A:1.

Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu: Otava.

Lahtinen, P. 2009. *Ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua ja osaamista tukeva johtaminen ammattikorkeakoulussa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Acta Universitatis Tamperensis 1432. Tampere: Tampere University Press.

Lauttamäki, V. & Hietanen, O. 2006. *Sosiaali- ja terveysalan työvoima ja koulutustarpeet 2015*. Loppuraportti sosiaali- ja terveydenhuollon ennakointihankkeesta. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. TUTU-julkaisuja 4/2006. Lahti: Esa Print Oy.

Litovaara, A. 2006. *Ratkaisukeskeisen vuorovaikutuksen kolme tasoa*. Ratkes-lehti 2/2006.

Lohi, S. 2006. *Osaamisen rakentuminen*. Teoksessa *Osaaminen ja arviointi tuloksellisuuden tukipilareina*. Osaamisella tuloksellisuutta – arvioinnilla tasapainoa. Osaatko – Kartuke - tutkimus- ja kehittämishankkeen loppuraportti.

Lääkärikirja 2013. Viitattu 16.9.2013. [Http://www.tohtori.fi](http://www.tohtori.fi).

Mager, R. F. 1970. *Opetustavoitteiden määrittäminen*. Keuruu: Otava.

Maslow, A. H. 1970. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Mehtäläinen, J. 1992. *Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Minäkö tutkija? 2012. *Johdanto laadulliseen/postpositivistiseen tutkimukseen*. Teatterikorkeakoulu. Viitattu 9.9.2013. [Http://www.xip.fi/tutkija/](http://www.xip.fi/tutkija/).

- Moilanen, M. 2010. Hoiva-alalle tarvitaan uusia ratkaisuja. Tesso n:o 3-4/2010. Sosiaali- ja terveystieteiden aikakauslehti. Sosiaali- ja terveysministeriö. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 46.
- Mykrä, T. 2002. Työpaikkaohjaaja oppimisen edistäjänä – työssäoppimisen ohjaaminen ja arviointi työyhteisön arjessa. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan: Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Niitamo, P. 2003. Henkilöarviomenetelmät työelämässä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Novak, J. & Gowin, B. 1995. Opi oppimaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Palmeniasarja.4.p. Helsinki: Yliopistopaino
- Opetushallitus 2010: Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Määräys 17/011/2010. Viitattu 09.8.2013. http://www.oph.fi/download/124811_SoTe.pdf.
- Paane-Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki. Oy Edita Ab.
- Peltonen, M. 1985. Kouluttajan opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Poikela, E. 2004. Developing criteria for knowing and learning at work: Towards context-based assessment. Journal of Workplace Learning, 16, 5. 267-274.
- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Rainio, P. 2010. Rekrytointiopas kunta-alalle. Kuntatyö 2010 –projekti. Suomen Kuntaliitto. Kunnallinen työmarkkinalaitos. Kuntien eläkevakuutus. Viitattu 18.8.2013. <http://www.kunnat.net/kuntatyo2010>.
- Rauste-von Wright, M.-L. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: Atena.
- Renko, M. & Piippo, T. 1974. Johdatus opetusteknologiaan. Jyväskylä: Gummerus.
- Ryhmätyön käyttö koulutuksessa. 1981. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Saarikoski, M. – Syrjälä, V. & Ylönen, M. 2004. Hoitotyön kliinisen opiskelun kehittämishanke vanhusten osastoilla. Tutkiva hoitotyö, vol. 2 (3). 4–9.
- Sahlberg, P. 1997. Opetusmenetelmät ja hyvin menestyvä koulu. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Arviointi 3, 449-465.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. 2. painos. Vantaa: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Sahlberg, P., Meisalo, V., Lavonen, J. & Kolari, M. (toim.) 1993. Luova ongelmanratkaisu koulussa. Helsinki: Painatuskeskus, opetushallitus ja Finiste.

Snowman, J. & Biehler, R. 2000. Psychology applied to teaching. Boston: Houghton Mifflin.

Sundholm, L. 2000. Itseohjautuvuus organisaatiomuutoksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social education research 172. Jyväskylän yliopisto.

Suonperä, M. 1980. Ammattikasvatuksen didaktiikan perusteet. 2. painos. Helsinki: Otava.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2010. Hoitoa ja huolenpitoa ympäri vuorokauden. Ikähoiva -työryhmän muistio. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2010:28. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Taloudellinen tiedotustoimisto 2008. Työssäoppiminen. Viitattu 27.8.2013. [Http://www.tat.fi/www/koulut/tyossaoppiminen/](http://www.tat.fi/www/koulut/tyossaoppiminen/).

Tuomisto, J. 1998. Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) 1998. Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Työsopimuslaki 2001/55. Viitattu 10.8.2013. [Http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20010055](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20010055).

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3., uudistettu painos. Porvoo-Helsinki: WSOY.

Vahtio, E-L. 2002. Rekrytointi, ikä ja ageismi. Työpoliittinen tutkimus 244. Helsinki: Työministeriö.

Viitala, R. 2004a. Henkilöstöjohtaminen. Business Edita. Helsinki: Edita Prima Oy.

Viitala, R. 2004b. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Acta Vasaensia. No 109. Liiketaloustiede 44. Johtaminen ja organisaatiot. Neljäs painos. Universitas Wasaensis 2004.

Wilenius, R. 1975. Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä: Gummerus.

von Wright, J. 1976. Muistin psykologia I osa: taustaa ja tutkimussuuntia. Reports from the department of psychology. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1991. Tiedonkäsitys. Helsinki: Kouluhallitus.

Vuorenmaa, P. 2009. Ohjauksen käyttö perehdyttämisessä diakoniatyössä. Julkaisematon kehittämistyö.

Vuorinen, I. 1995. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. 3. painos. Naantali: Resurssi.

Väisänen, P., Rautopuro, J. & Haapala, A. 2004. Concept map in statistics education. A collection of haphazard links or a tool for active learning? Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 90.

Zeigarnik, B. 1927. Über das Behalten von erledigten und unerledigten Handlungen. Psychologische Forschungen, 1-85.