



**TURUN
YLIOPISTO**

Käsityksiä kokemustiedon asemasta ammattikorkeakoulupedagogiikassa

fenomenografinen tutkimus

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Tiina Putkuri

Ohjaajat: professori Ulpukka Isopahkala-Bouret
ja yliopistonlehtori Jenni Tikkanen

6.3.2024

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Tiina Putkuri

Otsikko: Käsityksiä kokemustiedon asemasta ammattikorkeakoulupedagogiikassa - fenomenografinen tutkimus

Ohjaajat: Professori Ulpukka Isopahkala-Bouret ja yliopistonlehtori Jenni Tikkanen

Sivumäärä: 57 sivua + 6 liitesivua

Päivämäärä: 6.3.2024

Kokemustiedon hyödyntäminen erityisesti sosiaali- ja terveysalan palveluiden kehittämisessä on yleistynyt jo pitkään. Kokemustietoa välittävien kokemustoimijoiden ja kokemusasiantuntijoiden osallistuminen sosiaali- ja terveysalan opetukseen ammattikorkeakouluissa on melko yleistä, mutta hajanaista. Tutkimustieto kokemustiedon asemasta ammattikorkeakoulupedagogiikassa on puutteellista.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää sosiaali- ja terveysalan lehtoreiden käsityksiä kokemustiedon asemasta ammattikorkeakoulupedagogiikassa. Tutkimuskysymyksenä oli: Mitä käsityksiä sosiaali- ja terveysalan lehtoreilla on kokemustiedon asemasta ammattikorkeakoulupedagogiikassa?

Tutkielma toteutettiin laadullisena tutkimuksena hyödyntäen fenomenografista lähestymistapaa. Aineisto kerättiin kolmessa fokusryhmähaastattelussa syksyn 2023 aikana. Haastatteluihin osallistui yhteensä 12 sosiaali- tai terveysalan lehtoria yhdestä ammattikorkeakoulusta. Osallistujista neljä oli sosiaalialan lehtoreita, yksi fysioterapian lehtori ja seitsemän hoitotyön lehtoreita. Aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysimenetelmällä hyödyntäen nVivo-ohjelmaa.

Analyysissä tunnistettiin kolme toisistaan eriävää käsitystä kokemustiedosta: 1) kokemustieto tutkitun tiedon alisteisena haastajana, 2) kokemustieto tutkitun tiedon palveluksessa olevana kumppanina ja 3) kokemustieto tutkitun tiedon tasaveroisena täydentäjänä. Eri käsitysten tunnistettiin sijoittuvan hierarkkisesti toisiinsa nähden neljän eri ulottuvuuden suhteen. Nämä neljä ulottuvuutta liittyivät kokemustiedon välittäjänä toimivaan kokemusasiantuntijaan. Tunnistetut ulottuvuudet olivat kokemusasiantuntijan rooli opetuksessa, kokemusasiantuntijan hallintavalta opetustilanteessa, kokemusasiantuntijan osallisuus oman asiansa käsittelyssä ja kokemusasiantuntijan välittämä tieto.

Tulokset osoittavat kokemustiedon aseman ammattikorkeakoulupedagogiikassa olevan vielä jäsentymätön ja epäselkeä, mutta siihen suhtaudutaan arvostavasti ja sen hyödyntämistä halutaan kehittää. Jatkossa on tärkeää pohtia ja linjata toimintatavat sekä laatia eettiset ohjeet kokemustiedon hyödyntämiseen ja kokemusasiantuntijayhteistyöhön sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakouluopetuksessa. Myös tieteellistä tutkimusta aiheesta tarvitaan lisää, esimerkiksi siitä mitä käsityksiä kokemusasiantuntijoilla ja opiskelijoilla on kokemustiedosta.

Avainsanat: ammattikorkeakoulu, fenomenografia, kokemusasiantuntijuus, kokemustieto, sosiaali- ja terveysala

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Ammattikorkeakoulupedagogiikka	7
2.1	Ammattikorkeakoulujärjestelmä	7
2.2	Ammattikorkeakouluissa tavoiteltava osaaminen	9
2.3	Oppimiskäsitykset ja oppimisteoriat	12
2.4	Pedagogiset mallit ammattikorkeakouluissa	13
2.5	Kokemustieto ammattikorkeakoulupedagogiikassa	15
3	Kokemustieto ja sen hyödyntäminen	18
3.1	Tietoteoreettiset lähtökohdat	18
3.2	Kokemustieto	20
3.3	Kokemusasiantuntijuus	21
3.4	Kokemustiedon hyödyntäminen palveluissa	23
3.5	Kokemustiedon hyödyntäminen korkeakouluopetuksessa	25
4	Tutkimuksen toteutus ja menetelmät	27
4.1	Tutkimusastelema, tutkimuksen konteksti ja tutkimuskysymys	27
4.2	Aineiston keruu	28
4.3	Aineiston analysointi	31
5	Tulokset	33
5.1	Kokemustieto tutkitun tiedon alisteisena haastajana	34
5.2	Kokemustieto tutkitun tiedon palveluksessa olevana kumppanina	36
5.3	Kokemustieto tutkitun tiedon tasaveroisena täydentäjänä	37
6	Pohdinta	42
6.1	Tulosten pohdintaa	42
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	46
	Lähteet	50
	Liitteet	58
	Liite 1. Kutsu tutkimukseen osallistumiseen.	58

Liite 2. Tutkimustiedote.	59
Liite 3. Suostumuslomake.	62
Liite 4. Haastattelutilanteessa esitetty tiivistys aiemman tutkimuksen tuloksista.	63

1 Johdanto

Korkeakouluopetus on perinteisesti pohjautunut tieteellisiin menetelmin tuotettuun tutkittuun tietoon. Sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakouluopetuksessa hyödynnetään kuitenkin myös kokemustietoa välittäviä kokemusasiantuntijoita. Suomessa kokemusasiantuntijoiden hyödyntäminen ammattikorkeakouluissa on vielä melko sattumanvaraista (Ellilä, Lahti, Pulli & Vatula 2018), mutta kansainvälisesti tarkasteltuna kokemusasiantuntijoita on jopa palkattu yliopistojen henkilökuntaan (Happell ym. 2022a). Iso-Britanniassa sosiaalityön opetuksen standardit jopa velvoittavat toteuttamaan opetusta yhteistyössä kokemusasiantuntijoiden kanssa (SWE 2020). Kokemustietoon suhtaudutaan sosiaali- ja terveystieteiden ympäristöissä arvostavasti, mutta myös varauksellisesti (Baillergeau & Duyvendak 2016). Myös korkeakoulumaailmassa suhtautumistavat vaihtelevat (Happell ym. 2022a).

Kokemustieto on tietoa, joka pohjautuu yksilön omiin kokemuksiin jostakin ilmiöstä (Baillergeau & Duyvendak 2016; Jones 2018). Sosiaali- ja terveystieteiden kontekstissa kokemustieto voi pohjautua esimerkiksi kokemukseen vaikeasta tai haastavasta asiasta (kuten sairaus tai köyhyys), hoitovaihtoehtoista ja palveluista, hoitoa tai palvelua tarjoavista organisaatioista tai tilanteeseen liittyvästä stigmasta eli häpeäilemisestä (Baillergeau & Duyvendak 2016). Tällainen kokemus voi olla henkilökohtaisesti koettu, mutta kokemustieto voi perustua myös läheisenä kuultuun tai nähtyyn (Toikkanen & Virtanen 2018).

Kokemustiedon merkitystä ammattikorkeakoulupedagogiikassa voidaan tarkastella useammasta näkökulmasta. Tällaisia näkökulmia ovat ainakin yhteiskunnallinen näkökulma, ammattikorkeakoulujen lakisääteisten tehtävien näkökulma, työelämäyhteistyön näkökulma ja ammattikorkeakouluissa tavoiteltavan osaamisen näkökulma. Nämä näkökulmat on käsitelty tarkemmin luvussa 2.5 Kokemustieto ammattikorkeakoulupedagogiikassa.

Ammattikorkeakoulupedagogiikalla tarkoitetaan opetuksen ja oppimisen tutkimista eri näkökulmista. Se sisältää opetuksen ja oppimisen pedagogiset periaatteet, toimintatavat, käytännöt ja suositukset. (Toom ym. 2023.)

Kokemustiedon hyödyntämistä sosiaali- ja terveystieteiden opetuksessa on tutkittu vain vähän. Olemassa oleva tutkimus keskittyy pitkälti selvittämään opiskelijoiden (esim. Felton, Cook & Anthony 2018), opettajien (esim. Happell ym. 2022a) tai kokemusasiantuntijoiden (esim. Scammell, Heaslip & Crowley 2016) itsensä näkemyksiä kokemusasiantuntijoiden osallistumisesta sosiaali- ja terveystieteiden koulutukseen. Myös kokemusasiantuntijoiden

osallistumisen vaikutuksia oppimiseen on selvitetty (esim. Geregová & Frišaufová 2019). Aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet pitkälti mielenterveys- ja päihdetyön opetuksessa toteutuvaan kokemusasiantuntijatoimintaan; tutkimusta kokemustiedon hyödyntämisestä opetuksessa laajemminkin tarvitaan (Scammell ym. 2016). Lisäksi tutkimus on pitkälti kansainvälistä, suomalaista tutkimusta ei muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta ole tehty. Kokemustiedon asemaa korkeakoulupedagogiikassa sosiaali- ja terveysalalla koskevia aiempia tutkimuksia ei tätä tutkielmaa varten löydetty.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää sosiaali- ja terveysalan lehtoreiden käsityksiä kokemustiedon asemasta ammattikorkeakoulupedagogiikassa. Tavoitteena oli vahvistaa kokemustiedon tutkittuun tietoon pohjaavaa hyödyntämistä sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakouluopetuksessa. Tutkimuskysymyksenä oli: Mitä käsityksiä sosiaali- ja terveysalan lehtoreilla on kokemustiedon asemasta ammattikorkeakoulupedagogiikassa? Tutkielma toteutettiin hyödyntäen fenomenografista lähestymistapaa. Aineisto kerättiin kolmessa fokusryhmähaastattelussa loppuvuodesta 2023, haastateltavina oli sosiaali- ja terveysalan lehtoreita yhdestä eteläsuomalaisesta ammattikorkeakoulusta. Aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysillä.

Tutkielman aluksi käyn läpi suomalainen ammattikorkeakoulujärjestelmän sekä ammattikorkeakouluissa tavoiteltavaa osaamista, vallitsevan oppimiskäsityksen, ammattikorkeakouluissa käytettäviä pedagogisia malleja ja eri tarkastelunäkökulmia kokemustiedon merkityksestä ammattikorkeakoulupedagogiikassa. Tutkielman seuraavassa luvussa käsittelen tiedon käsitettä yleisesti ja erityisesti kokemustietoa sekä perehdyn aiemman tutkimustiedon valossa kokemustiedon hyödyntämiseen sosiaali- ja terveysalalla sekä sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa. Tutkielman toteutus ja tulokset käsittelen luvuissa neljä ja viisi. Pohdinnassa saatuja tuloksia peilataan aiempaan tutkimukseen ja muuhun tietoon aiheesta.

2 Ammattikorkeakoulupedagogiikka

2.1 Ammattikorkeakoulujärjestelmä

Suomessa toimii yhteensä 38 korkeakoulua, joista suurin osa (24) on ammattikorkeakouluja (Toom ym. 2023). Suomen korkeakoulujärjestelmässä on duaalimalli, jossa korkeakoulutuksen väylät ovat jakautuneet tiedepainotteisiin yliopistoihin ja työelämäpainotteisiin ammattikorkeakouluihin (Heikkinen & Kukkonen 2019; Rantanen & Isopahkala-Bouret 2010). Alempi ammattikorkeakoulututkinto vastaa tasoltaan yliopiston kandidaatin tutkintoa ja ylempi maisterin tutkintoa (Rantanen & Isopahkala-Bouret 2010). Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tehtävät poikkeavat toisistaan ja ne on määritelty yliopistolaissa ja ammattikorkeakoululaissa (Toom ym. 2023). Ammattikorkeakoulujen lakisääteisenä tehtävänä on opetuksen lisäksi tutkimus- ja kehittämistyö sekä toiminta-alueensa aluekehityksen edistäminen (Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932).

Aluekehittämisellä tarkoitetaan toimintaa, jonka tavoitteena on alueen kestävän kehityksen, kasvun ja kilpailukyvyyn, asukkaiden hyvinvoinnin sekä elinympäristön laadun edistäminen. Yhtenä osa-alueena on asukkaiden osallisuuden tukeminen. (Laki alueiden kehittämisestä ja Euroopan unionin alue- ja rakennepolitiikan toimeenpanosta 13.8.2021/756.)

Suomen ammattikorkeakouluissa tarjotaan koulutusta eri aloille. Tällaisia aloja ovat esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden ala, tietojenkäsittelyala ja matkailuala. (OKM 2022.) Sosiaali- ja terveystieteiden alalla eri tutkintoja on tarjolla 18. Nämä ovat: apuvälineteknikko, bioanalytikko, ensihoitaja, fysioterapeutti, geronomi, hammasteknikko, jalkaterapeutti, kuntoutuksen ohjaaja, kättilö, naprapaatti, optometrismi, osteopaatti, röntgenhoitaja, sairaanhoitaja, sosionomi, suuhygienisti, terveydenhoitaja tai toimintaterapeutti. Kaikkien ammattikorkeakouluissa suoritettujen sosiaali- ja terveystieteiden alalla tutkintonimikkeiden perään lisätään tieto ”(AMK)”. Laajuudeltaan nämä tutkinnot ovat 210–270 opintopistettä (yksi opintopiste vastaa noin 27 tuntia opiskelijan tekemää työtä). Lisäksi kaikkien edellä mainittujen tutkintojen suorittamisen jälkeen on mahdollista suorittaa myös 90 opintopisteen laajuinen ylempi ammattikorkeakoulututkinto, jolloin tutkintonimikkeen perään lisätään tieto ”(YAMK)”. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129.)

Ammattikorkeakouluopintoihin kuuluu perus- ja ammattiopintoja, vapaasti valittavia opintoja, ammattitaitoa edistävää harjoittelua sekä opinnäytetyö. Harjoittelua tulee olla vähintään 30

opintopistettä. Lisäksi muutamien tutkintojen, kuten sairaanhoitaja (AMK) ja kättilö (AMK) -tutkinnon tulee täyttää Euroopan unionin lainsäädännön vaatimukset. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129.) Euroopan unionin lainsäädäntö määrittelee esimerkiksi sairaanhoitajakoulutuksen vähimmäiskestoksi 3 vuotta, josta vähintään puolet tulee olla kliinistä opetusta (Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi 2013/55/EU). Ammattikorkeakoulututkintojen tuottaman osaamisen taso on määritelty ja kuvattu sekä kansallisen (NQF) että eurooppalaisen (EQF) viitekehyksen mukaisesti. Alempi ammattikorkeakoulututkinto asettuu vaatimustasolle 6 ja ylempi ammattikorkeakoulututkinto tasolle 7. (Arene 2022.)

Ammattikorkeakoulun opettajalla tulee olla soveltuva ylempi korkeakoulututkinto ja yliopettajalla lisensiaatin tai tohtorin tutkinto. Jos opetustehtävään kuuluu ammattiopintojen järjestäminen, tulee opettajalla olla lisäksi vähintään kolmen vuoden käytännön kokemus opetettavaa tutkintoa vastaavissa tehtävissä. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129.) Opettajan pedagogista kelpoisuutta ei vaadita lakisääteisesti, mutta useimpien ammattikorkeakoulujen johtosääntö edellyttää opettajana toimivilta myös pedagogista kelpoisuutta. Kelpoisuuden antavat opinnot voi suorittaa monella eri tavalla ja näiden opintojen sisällöt näyttäytyvät tuoreiden selvitysten mukaan epäyhdenmukaisina. (Jyrhämä 2021; Toom ym. 2023.) Pedagoginen kelpoisuus on yleisempää ammattikorkeakoulujen kuin yliopistojen opettajilla. Tuoreen tutkimuksen mukaan kyselyyn vastanneista (n=3 064) ammattikorkeakoulun opettajasta 93 prosentilla, mutta yliopiston opettajista vain 39 prosentilla oli opettajan pedagoginen kelpoisuus (Toom ym. 2023).

Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämistä ohjaa erityisesti opetus- ja kulttuuriministeriön, korkeakoulujen ja sidosryhmien yhdessä vuonna 2017 laatima Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030 sekä sen tavoitteiden mukaiset muut strategiat, selonteot ja toimenpideohjelmat. Näistä keskeisimpiä ovat esimerkiksi Marinin hallituskaudella laaditut Valtioneuvoston poliittinen selonteko ja TKI-tiekartta sekä Digivisio 2030 -hanke. Ajankohtaisia kehittämisaiheita korkeakoulupedagogiikassa ovat muun muassa opettajien ja opiskelijoiden hyvinvointi, opetuksen kehittämiseen liittyvien palautesyklar selkiyttäminen ja pedagogisten johtajien pedagoginen osaaminen. Lisäksi kestävä kehityksen, jatkuvan oppimisen, monitieteisyyden ja digitalisaation näkökulmia tulisi entisestään vahvistaa ja tekoälyn hyödyntämistä koskevat linjaukset varmistaa. Työelämänäkökulmaa on tulevaisuudessa vahvistettava ja työelämän edustajat otettava

kiinteämmin mukaan opetussuunnitelmatyöhön ja koulutuksen kehittämiseen. (Toom ym. 2023.)

Ammattikorkeakouluopetuksessa työelämäkumppaneilla on merkittävä rooli.

Työelämäkumppanilla tarkoitetaan työelämän edustajaa (esimerkiksi yritystä tai järjestöä), joka osallistuu opetukseen jollain tavalla. Tyypillisesti työelämäkumppani tarjoaa opiskelijoille esimerkiksi aiheen opinnäytetyöhön tai johonkin pienempään projektiin. Tällöin opinnäytetyöllä tai projektilla pyritään ratkaisemaan työelämän aito ongelma tai haaste. Työelämäkumppani voi myös vieraila oppilaitoksessa esimerkiksi kertomassa toiminnastaan opiskelijoille. Ammattikorkeakoulussa työelämäkumppanilla on keskeinen merkitys, sillä pedagogisilla ratkaisuilla pyritään nimenomaan työelämässä tarvittavan osaamisen kehittämiseen. (Mäki 2019.) Sosiaali- ja terveystieteiden palveluita käyttävän asiakkaan rooli on muuttunut ja muuttumassa palvelun kohteesta aktiiviseksi, ammattilaisen kanssa yhdessä pulmia ratkovaksi toimijaksi (Niskala, Kairala & Pohjola 2019). Onkin perusteltua pohtia, tulisiko perinteinen näkemys työelämäkumppanista laajentaa koskemaan myös palveluiden käyttäjiä.

2.2 Ammattikorkeakouluissa tavoiteltava osaaminen

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on tuottaa työelämää kehittävää osaamista (Rantanen & Isopahkala-Bouret 2010). Ammattikorkeakoulussa tarjottavan opetuksen tuleekin perustua tutkimuksen lisäksi työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin (Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932). Työelämä ja koulutus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisiinsa. Työelämä asettaa odotuksia ja vaatimuksia osaamiselle, joka koulutuksen suorittaneella on oltava työelämään siirryttäessä. Koulutus puolestaan myöntää tutkintoja eli pätevyyskatsastuksia, joiden avulla tämä osaaminen osoitetaan (Rantanen & Isopahkala-Bouret 2010.)

Ammattikorkeakouluissa opiskelijoista pyritään kouluttamaan sekä tiedollisen että taidollisen osaamisen hallitsevia ammatillisia asiantuntijoita. Ammatillisuus ja asiantuntijuus on perinteisesti erotettu toisistaan: ammatitaidolla on viitattu käytännölliseen osaamiseen (taitoon) ja asiantuntijuudella tiedolliseen osaamiseen (tietoon).

Ammattikorkeakoulupedagogiikassa nämä kaksi osaamisen lajia pyritään kuitenkin yhdistämään. (Raj 2003.) Rajatun näkemyksen mukaan ammattikorkeakoulussa keskitytään vain tekniseen ja praktiseen tietoon. Ammattikorkeakoulu voidaan kuitenkin nähdä myös laajemmin, jolloin näiden lisäksi myös teoreettiselle sekä kriittis-empirialle tiedolle on tilaa. (Heikkinen & Kukkonen 2019.)

Osaaminen voidaan määritellä monin tavoin, esimerkiksi tietojen ja taitojen konkreettisena käyttämisenä jossakin tilanteessa (Raij 2003). Osaamiseen viitataan usein termillä kompetenssi, joka joskus suomennetaan myös termillä pätevyys. Yksi tapa jäsenellä kompetenssin käsitettä on jaotella se Delamare-Le Deistin ja Wintertonin esittelemän kompetenssimallin mukaisesti käsitteelliselle ja toiminnalliselle tasolle.

Ammattikorkeakoulussa tavoiteltavan osaamisen näkökulmasta useissa tilanteissa tarvitaan sekä käsitteellisen tason kompetenssia (tietoa), että toiminnallisen tason kompetenssia (taitoa). Kompetenssi voidaan tämän mallin mukaisesti jaotella myös persoonalliseksi (esim. vuorovaikutustaidot tai oppimisvalmiudet) tai ammatilliseksi. Ammatillinen kompetenssi koostuu tietämisestä, ymmärtämisestä, taitamisesta ja tilanteiden hallintakyvystä. Niiden taustalla on neljä erilaista tiedonlajia: tutkittu tieto (tietämisen taustalla), moraalitieto (ymmärtämisen taustalla), kyvyissä ja taidoissa oleva tieto (taitamisen taustalla) ja kokemuksellinen tieto (tilanteiden hallintakyvyn taustalla). Tämän jäsenyyksen mukaisesti tilanteiden hallintakyky edellyttää kaikkien muiden kompetenssin osasten hallintaa eli tietämistä, ymmärtämistä ja taitamista. (Raij & Rantanen 2010.)

Osaamista voidaan tarkastella ja tutkia kognitiivisesta, behavioristisesta tai geneerisestä näkökulmasta. Näistä kognitiivinen lähestymistapa korostaa kognitiivista tiedon käsittelyä taitavan suoriutumisen edellytyksenä. Behavioristisessa lähestymistavassa puolestaan korostuu suoritusten havainnointi sekä heikkojen ja hyvien suoriutujien välisiä eroja selittävien tekijöiden tunnistaminen. Geneerisessä lähestymistavassa pyritään tunnistamaan yleisiä hyvää suoriutumista selittäviä tekijöitä. Suomalaisessa korkeakoulukontekstissa osaamisen määrittelyssä näistä keskeisin on perinteisesti ollut kognitiivinen lähestymistapa. Tiedon osalta on arvostettu erityisesti tieteellistä ja ammatillista tietoa, taidon osalta puolestaan erityisesti akateemisia taitoja kuten kriittistä tiedon etsintää tai analyttisyyttä. Ammattikorkeakoulukontekstissa tiedon rinnalle tärkeäksi osaamisen tavaksi on noussut myös alaspesifit taidot ja käytännön tehtävistä suoriutuminen. (Isopahkala-Bouret 2010.) Ammattikorkeakouluosaaminen voidaankin määritellä ”tutkittuun tietoon perustuvana tietämisenä, kontekstin ja sen ilmiöiden ymmärtämisenä, tekemisen osaamisena ja erilaisten työelämän tilanteiden hallintakykynä” (Raij 2003, 45).

Kullakin alalla on omat osaamistavoitteensa, mutta ammattikorkeakoulun tulisi tuottaa myös yleisempää osaamista. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry on määritellyt suoritettavasta tutkinnosta riippumattomiksi, AMK-tutkintojen yhteisiksi osaamisalueiksi oppimaan oppimisen, työelämässä toimimisen, eettisyyden, kestävän kehityksen,

kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden sekä ennakoivan kehittämisen. Kukin näistä osaamisalueista sisältää useita osaamistavoitteita. (Arene 2022.) Sosiaali- ja terveystieteiden yhteisiksi osaamisalueiksi puolestaan on nimetty asiakastyöosaaminen, palvelun kehittämisosaaminen sekä työntekijyyden ja yhteistoiminnan muutososaaminen (Kangasniemi ym. 2017). Ammattikorkeakouluissa tavoiteltava osaaminen jaotellaan edellä mainittujen yleisten tai geneeristen osaamisten lisäksi ala- ja tehtäväkohtaiseen substanssiosaamiseen. Tavoiteltava osaaminen sanoitetaan osaamistavoitteiksi, jotka opettajat useimmiten käyvät läpi opiskelijoiden kanssa opintojaksojen alussa. (Toom ym. 2023.) Opetettavien asioiden sijaan keskiössä on siis oppimisen tuloksena syntyvä osaaminen; tällaista pedagogiikka nimitetään osaamisperustaisuudeksi (Rantanen, Jyrkkiö & Järveläinen 2010).

Osaamisperustaisuudella pyritään vastaamaan erityisesti työelämän osaamistarpeisiin (Heikkinen & Kukkonen 2019); sen keskiössä on tietojen ja taitojen lisäksi kyky soveltaa opittua käytännön työelämässä (Laajala 2019; Mäki 2019). Osaamisperustaisuuteen on siirrytty curriculum- ja didaktiikkaperinteistä: angloamerikkalaisessa curriculum-perinteessä keskiössä on ollut opetuksen lisäksi oppijoiden koulusta saamat kokemukset, saksalaisessa didaktiikkaperinteessä puolestaan oppiaineiden sivistykselliset kasvatuspäämäärät (Laajala 2019). Suomalainen ammatillinen koulutus on ollut osaamisperustaista jo 90-luvun puolivälistä (Isopahkala-Bouret 2010) ja korkeakoulujenkin opetussuunnitelmia on kehitetty osaamisperustaiseen suuntaan jo koko 2000-luvun ajan (Laajala 2019). Osaamisperustaisuutta on myös kritisoitu, esimerkiksi tehokkuusajattelun näkökulmasta; tehokkaan, työelämän osaamisvaatimukseen vastaavan koulutuksen ei ole koettu jättävän sijaa filosofisten kysymysten pohdinnalle opintojen aikana (Heikkinen & Kukkonen 2019).

Osaamisperustaisuus on siis tuttua jo pitkältä ajalta. Tästä huolimatta tuoreen tutkimuksen mukaan osaamisperustaisuuden vahvistamista ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmiin kaivataan edelleen (Toom ym. 2023). Opiskelijat esimerkiksi kokevat opettajien selvittävän vain harvoin heidän aiempaa osaamistaan (Toom ym. 2023), vaikka osaamisperustaisuudessa oleellista on nimenomaan osaamisen tunnistaminen, osoittaminen ja tunnustaminen (Laajala 2019). Osaamisperustaisuuden tulee heijastua myös osaamisen arviointiin. Arvioinnin tulisi perustua osaamistavoitteisiin ja saavutettuun osaamiseen. Sen tulisi parhaimmillaan sisältää opettajan tekemän arvioinnin lisäksi myös itsearvioinnin, vertaisarvioinnin ja mahdollisen työelämäkumppanin tekemän arvioinnin (Nurmi & Mahlamäki-Kultanen 2015). Tuoreen tutkimuksen mukaan kuitenkin vain noin 40 prosenttia opiskelijoista arvioi opettajien käyttävän itsearviointia ja vertaisarviointia arviointimenetelmänä (Toom ym. 2023).

Ammattikorkeakoulujen opetus pohjautuu osaamisperustaisiin opetussuunnitelmiin (Nurmi & Mahlamäki-Kultanen 2015). Opetussuunnitelma heijastelee sitä, millaisia ammattilaisia kulloinkin pidetään arvossa (Laajala 2019). Opetussuunnitelmia laaditaan yleisesti opettajien kanssa yhteistyössä ja ne uudistetaan yleensä 2–5 vuoden välein (Toom ym. 2023). Opetussuunnitelma sisältää sekä varsinaisen opetussuunnitelmadokumentin että tuon dokumentin käytännön toteutuksen (Laajala 2019). Opetuksen käytännön järjestäminen kuvataan useimmiten erillisissä toteutussuunnitelmissa. Ne sisältävät muun muassa kunkin opintojakson tavoitteet, toteutustavat ja arvioinnin perusteet (Nurmi & Mahlamäki-Kultanen 2015). Osaamisperustaisuudessa opettajan rooli ei ole niinkään tiedon välittäminen, kuin oppisen ohjaaminen. Ohjauksen tavoitteena on opiskelijan oppimistaitojen, ammatillisen kasvun, hyvinvoinnin, työuran aloittamisen ja elinikäisen oppimisen tukeminen. Ohjausta tarjoaa opettajan lisäksi koko muu henkilöstö sekä opiskelijatutorit. (Nurmi & Mahlamäki-Kultanen 2015.)

2.3 Oppimiskäsitykset ja oppimisteoriat

Ammattikorkeakoulupedagogiikka, eli tapa, jolla opetus ammattikorkeakoulussa järjestetään, pohjautuu yleisimmin konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Mäki 2019). Konstruktivismissa oppiminen nähdään oppijan aktiivisena toimintana, jossa uutta tietoa yhdistetään aiemmin opittuun. Tietoa rakennellaan aiempi osaaminen hyödyntäen. (Kalli 2003.) Konstruktivistisen käsityksen mukaan jokaisella ihmisellä on yksilöllinen ymmärrys ja käsitys maailmasta, tapahtumista ja totuudesta. Tietoa ja sen tietäjää ei voida erottaa toisistaan. (Hung, Moallem & Dabbagh 2019.) Konstruktivismi pohjautuu Kantilaiseen filosofiaan, jonka mukaan sekä keholla että mielellä on oma roolinsa oppimisessa. Kehollisten aistien avulla saadaan ympäristöstä tietoa, jota mieli työstää aiempien kokemusten kautta. Aistien ja mielen yhteys toimii myös toiseen suuntaan: mieli vaikuttaa siihen, mihin aistien välityksellä tarjolla olevaan informaatioon huomio kiinnitetään ja miten tämä informaatio tulkitaan. Konstruktivistinen oppimiskäsitys eroaa huomattavasti pitkään vallalla olleesta behavioristisesta oppimiskäsityksestä. Behaviorismissa oppiminen nähdään pitkälti irrallisten asioiden mekaanisena mieleen painamisena. Sen mukaan ihmisen toimintaa voidaan ennakoida ja kontrolloida tiettyjen toimenpiteiden kautta. Behavioristiseen oppimiskäsitykseen suhtaudutaan nykyisin hyvin kriittisesti. (Murtonen & Lehtinen 2020.)

Konstruktivismi jaetaan kognitiiviseen konstruktivismiin ja sosiokulttuuriseen konstruktivismiin (Hung ym. 2019; Kalli 2003). Kognitiivinen konstruktivismi pohjautuu

Piaget'n kognitiivisen tasapainon käsitteeseen ja ajatukseen siitä, että yksilö pyrkii sopeuttamaan käsityksensä ympäröivään maailmaan. Tämän ajatuksen mukaisesti tieto ei kuvaa niinkään ulkoista todellisuutta, vaan yksilön sisäistä käsitystä tästä todellisuudesta (Hung ym. 2019). Sosiokulttuurinen konstruktivismi pohjaa Vygostkyn ajatukseen sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeisestä roolista kognition kehittämisessä. Sen mukaan tieto rakentuu vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin. (Hung ym. 2019.) Vygostkyn sosiokulttuurisessa teoriassa oppimista tarkastellaan lähikehityksen vyöhykkeen avulla. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan aluetta, jossa opittava asia on uutta, mutta ei liian kaukana oppijan jo osaamasta. Sosiokulttuurisen teorian mukaan oppimista tapahtuu silloin, kun oppija ratkaisee ongelmia toisen ihmisen, esimerkiksi opettajan, avulla. (Murtonen & Lehtinen 2020.) Sosiokulttuurisessa konstruktivismissa korostuu neljä lähtökohtaa: tiedon rakentelu tiedon vastaanottamisen sijaan, näkökulmien moninaisuus, kontekstuaalisuus sekä yhteinen neuvottelu (Hung ym. 2019).

2.4 Pedagogiset mallit ammattikorkeakouluissa

Eri ammattikorkeakouluissa on käytössä erilaisia oppimisprosessia ohjaavia pedagogisia malleja. Näitä ovat esimerkiksi Tutkimalla, kokeilemalla ja kehittämällä oppiminen (SAMK), sosiokonstruktivistiseen oppimisenäkemykseen pohjaava Oppiminen SeAMKissa -malli (SeAMK), Innovaatiopedagogiikka (Turun AMK) ja Learning by Developing-malli (Laurea). Useissa ammattikorkeakouluissa pedagogiset linjaukset on kuvattu yksittäistä mallia väljemmin. Yhteistä käytössä oleville malleille ja linjauksille on opiskelijälähtöisyys, jatkuva oppiminen, digitalisaatio ja kansainvälisyys. Näiden lisäksi korostuu työelämäläheisyys, alueellinen vaikuttavuus ja erilaisten pedagogisten ratkaisujen mahdollistaminen sekä tutkimus-, innovaatio- ja kehittämistoiminta. Aina ammattikorkeakoulun valitsemaa mallia ei ole erikseen ilmaistu, eikä tietoa käytettävästä mallista ole myöskään kaikilla opettajilla tai opiskelijoilla. Tuoreessa Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvin tekemässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulujen opettajista valtaosa (83 prosenttia), mutta opiskelijoista vain vajaa viidennes (19 prosenttia) tunsi oman oppilaitoksensa pedagogisen mallin. (Toom ym. 2023.)

Pedagogisista malleista ammattikorkeakouluopetuksessa tavoitteena olevaan työelämässä tarvittavan osaamisen kehittämiseen soveltuvat erityisen hyvin ongelmalähtöinen oppiminen (Problem-Based Learning, PBL) ja kehittämällä oppiminen (Learning by Developing, LbD) (Mäki 2019). Molemmat pohjautuvat Deweyn pragmatistiseen filosofiaan, jonka mukaan

oppiminen tapahtuu oppijan kokemisen ja tekemisen kautta (=learning by doing), vastauksena johonkin ongelmallisena koettuun tilanteeseen tai ilmiöön. Keskeistä on oppijan aiemman tiedon aktivoituminen ja konteksti, jossa ongelma imenee. (Servant-Miklos, Norman & Schmidt 2019.) Ongelmalähtöisen oppimisen on useissa tutkimuksissa todistettu tuottavan hyviä oppimistuloksia. Lisäksi se vahvistaa opiskelijoiden sosiaalisia suhteita, suojaa koulupoissaoloilta ja edistää sovittujen tehtävien suorittamista määräajassa (Schmidt, Rotgans & Yew 2019). Kehittämällä oppiminen tukee ongelmalähtöistä oppimista vahvemmin opiskelijoiden kokemusta omistajuudesta ja asioiden tekemisestä pelkän teoriaoppimisen sijaan (Vyakarnam ym. 2008). Kehittämällä oppimisessa tavoitteena on uusina toimintatapoina ja innovaatioina näkyvä osaamisen kehittyminen. Kehittämällä oppiminen on Laurea-ammattikorkeakoulun jo noin 30 vuotta sitten kehittämä ja paljon tutkittu malli. (Raij 2019.)

Ongelmalähtöisessä oppimisessä (PBL) keskeistä on ongelma oppimisen lähtökohtana, opiskelijoiden työskentely yhdessä, opettajan antaman ohjauksen joustavuus, opiskelijalähtöisyys, luentojen vähäisyys sekä itsenäiseen opiskeluun varattu riittävä aika. Ongelmalähtöisessä oppimistilanteessa lähdetään liikkeelle todellisessa elämässä ongelmalliseksi koetusta tilanteesta, joka kuvataan tarinan muodossa. Opiskelijoita pyydetään kertomaan, miksi kyseinen tilanne eteni kuvatulla tavalla. Tavoitteena on tunnistaa ja selittää autenttisen tilanteen taustalla oleva tieteellinen teoria, esimerkiksi mekanismi, joka selittää tapahtuneen. Opiskelijoita ohjataan keskustelemaan 6–10 hengen ryhmissä aiheesta ja muodostamaan alustavan hypoteesin mahdollisesta selityksestä. Keskustelulle on tärkeää varata riittävästi aikaa, vähintään tunti. Keskustelu aktivoi opiskelijoiden olemassa olevan tiedon ja toisaalta auttaa tunnistamaan asiat, joista tietoa ei vielä ole tarpeeksi. Jokainen ryhmäläinen muodostaa itselleen yksilölliset oppimistavoitteet ja kysymykset, joihin etsii vastauksia lähdekirjallisuudesta muutamia päiviä kestävänsä itsenäisen opiskelun aikana. Vastaukset ja opittu välitetään muille ryhmäläisille uudessa keskustelussa, jonka tavoitteena on korjata mahdollisia aiempia väärinymmärryksiä ja vahvistaa teoreettista osaamista. Opettajan rooli on keskustelua ohjaava. (Schmidt ym. 2019.)

Kehittämällä oppimisessa (LbD) keskeistä on autenttisuus, kumppanuus, kokemuksellinen oppiminen ja tutkimus (Vyakarnam ym. 2008). Autenttisuudella tarkoitetaan sitä, että oppimisympäristönä ovat oikean elämän kehittämisprojektit (Ojasalo 2019; Raij 2019). LbD:ssä kumppanuus on PBL:ään sisältyvää yhteistyötä rajatumpi käsite, mutta sisältää opiskelijoiden lisäksi myös opettajan ja työelämän edustajat. (Vyakarnam ym. 2008.) LbD:ssä

kumppanuudella tarkoitetaan yhteistyötä, osaamisen jakamista ja yhdessä oppimista (Ojasalo 2019). Opettajat, opiskelijat ja työelämän edustajat nähdään ensisijaisesti yhteistyökumppaneina toisilleen (Raij 2019). LbD-mallin mukainen oppimistilanne ei ole yhtä tarkkaan ohjattu kuin ongelmalähtöisen oppimisen tilanteet. Lähtökohtana on aito kehittämistehtävä, joka voi liittyä joko työelämän kehittämiseen tai tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio (TKI) -hankkeeseen. Työskentely on tavoitteellista ja opettajan ohjaamaa, jättäen tilaa opiskelijan omalle aktiivisuudelle, itseohjautuvuudelle ja kehitymiselle. (Laurea 2023.)

Ongelmalähtöisessä oppimisessa ja kehittämällä oppimisessa on paljon samankaltaisuuksia (Ojasalo 2019; Vyakarnam ym. 2008), mutta myös eroja. Autenttisuus on yksi keskeisistä eroista PBL:n ja LbD:n välillä: PBL:ssä ongelmat voivat olla teoreettisia tai työelämän arjesta tulevia, mutta LbD:ssä vain viimeksi mainittuja. Toinen keskeinen ero on LbD:n vahvempi ja selkeämpi painottuminen tutkimukseen ja kehittämiseen. (Vyakarnam ym. 2008.) Tavoitteena on opiskelijan osaamisen kehittymisen lisäksi muuttaa myös ympäröivää maailmaa (Raij 2019). Molemmissa malleissa opiskelija on keskeinen, mutta LbD-mallissa korostuu lisäksi asiakaskeskeisyys ja työelämäyhteys (Vyakarnam ym. 2008). Asiakkaana on kuitenkin usein nähty työelämän yhteistyökumppani, ei niinkään palvelun käyttäjä -asiakas. Palveluita käyttävän asiakkaan näkökulmaan kiinnitetään kuitenkin koko ajan enemmän huomiota sosiaali- ja terveysalan kliinisessä työssä (Niskala ym. 2019). Esimerkiksi sairauskokemuksen omaavia osallistetaan palveluiden kehittämiseen (Jones 2018). Tämän näkökulman huomioiminen myös opetuksessa olisi hyödyllistä: kun oppijoille tarjotaan sosiokulttuurisen konstruktivismin periaatteiden mukaisesti mahdollisuuksia tarkastella opittavaa asiaa monista erilaisista näkökulmista, on tuloksena kokonaisvaltaisempi ymmärrys ja ”täydellisempi” tieto (Hung ym. 2019).

2.5 Kokemustieto ammattikorkeakoulupedagogiikassa

Kokemustiedon merkitystä ammattikorkeakoulupedagogiikassa voidaan tarkastella yhteiskunnallisesta näkökulmasta, ammattikorkeakoulujen lakisääteisten tehtävien näkökulmasta, työelämäyhteistyön näkökulmasta ja ammattikorkeakouluissa tavoiteltavan osaamisen näkökulmasta. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta kokemustiedon merkitystä ammattikorkeakoulupedagogiikassa voidaan tarkastella erityisesti osallisuuden käsitteen kautta. Osallisuudella voidaan tarkoittaa osallistumismahdollisuuksia (esimerkiksi päätöksentekoon), syrjäytymisen ja ulkopuolelle jäämisen vastakohtaa (osallisena olemista jostakin) tai asianomistajuutta (oikeutta saada tietoa ja tulla kuulluksi itseään koskevissa

asioissa). Osallisuus voi tarkoittaa myös kaikkia näitä yhtä aikaa. (Nivala & Ryyänen 2013.) Mahdollisuus välittää kokemustiedon kautta oma näkemyksensä ja kokemuksensa esimerkiksi sairastamisesta, palveluista tai stigmasta tuleville sosiaali- ja terveysalan ammattilaisille ja tätä kautta vaikuttaa osaltaan heidän työskentelytapoihinsa on yksi osallisuuden muoto. Osallisuutta halutaan tukea yhteiskunnassamme laajasti; esimerkiksi THL:n tuoreessa Osallisuuden edistämisen oppaassa todetaan, että sitä ”tulee edistää kaikissa palveluissa, toiminnoissa ja yhteiskuntapolitiikassa” (THL 2023, 13).

Osallisuuden edistäminen esimerkiksi kokemustietoa hyödyntämällä voidaan nähdä perustelluksi myös ammattikorkeakoulun tehtävien näkökulmasta. Ammattikorkeakoulujen tehtäviin kuuluu lakisääteisesti toiminta-alueidensa aluekehitys, mikä sisältää alueen asukkaiden osallisuuden ja hyvinvoinnin tukemisen. Lakisääteisenä tehtävänä on myös tuottaa opetusta ja opetuksen kautta tavoitteena on tuottaa työelämän tarvitsemaa osaamista. (Rantanen & Isopahkala-Bouret 2010). Sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristöissä kokemusasiantuntijoiden osallistuminen palveluiden kehittämiseen ja myös tarjoamiseen on jo monin paikoin arkipäivää. Esimerkiksi terveysasemalla saattaa olla tarjolla kokemusasiantuntijan pitämä vastaanotto (Kivistö, Martin, Hautala & Soronen 2023). Nykypäivän työelämässä tarvitaan siis ymmärrystä ja osaamista myös kokemustiedon hyödyntämisen mahdollisuuksista. Nämä seikat osaltaan tukevat kokemusasiantuntijatiedon huomioimista nykyistä vahvemmin myös sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksessa.

Työelämäyhteistyön näkökulmasta kokemusasiantuntijoiden ottaminen mukaan opetukseen ja sitä kautta kokemustiedon hyödyntäminen on ajanmukaista. Ammattikorkeakouluissa on jo pitkät perinteet opettajan, opiskelijan ja työelämän toimijoiden yhteistyöstä; toinen toisiltaan oppimisesta ja jaetusta asiantuntijuudesta (Nurmi & Mahlamäki-Kultanen 2015). Ammattikorkeakoulujen yhtenä keskeisenä toimintaperiaatteena onkin tiivis työelämäyhteistyö, mutta kokemusasiantuntijat yhteistyökumppaneina ovat toistaiseksi jääneet vähemmälle huomiolle ammattikorkeakoulujen toiminnassa.

Toimintaympäristön muuttuessa kokemusasiantuntijuutta vahvemmin korostavaksi, olisi myös ammattikorkeakoulujen hyvä huomioida tämä tulevia sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia kouluttaessaan. Sosiaali- ja terveysalalla on palveluiden kehittämisessä viime vuosikymmeninä yleistynyt myös asiakkaiden äänen kuuleminen kokemusasiantuntijuuden kautta (Niskala ym. 2019). Asiakkaiden ääni ei kuitenkaan vielä näy ammattikorkeakoulujen

jaetussa asiantuntijuudessa. Kuten aiemmin todettu, ammattikorkeakoulujen tulisi kuitenkin tuottaa työelämää kehittävää osaamista (Rantanen & Isopahkala-Bouret 2010).

3 Kokemustieto ja sen hyödyntäminen

3.1 Tietoteoreettiset lähtökohdat

Tiedon käsitettä voidaan tarkastella tietoteorian, eli epistemologian avulla. Tietoteoria tutkii tietoa ja sen luonnetta. (Klein 2005.) Tietoteorian kaksi vastakkaista suuntausta ovat rationalismi ja empirismi, joiden historia ylettyy antiikin aikoihin. Rationalismin isänä pidetään Platonia ja empirismin isänä Aristotelesta. (Pappas 2005.) Varhaisista filosofeista Platon katsoi tiedon olevan saavutettavissa rationaalisen, abstraktin ajattelun avulla. Aristoteles puolestaan ajatteli tiedon pohjautuvan ympäristöstä tehtäviin empiirisiin havaintoihin. (Murtonen & Lehtinen 2020.) Rationalismin mukaisesti tiedon lähteenä on ajattelu ja järki, ja tieto syntyy deduktiivisen (yleisestä yksittäiseen etenevän) päättelyn avulla (Markie 2005). Empirismin mukaan tieto perustuu kokemuksiin ja syntyy induktiivisen (yksittäisistä havainnoista yleiseen etenevän) päättelyn avulla. Tässä kokemuksella tarkoitetaan erityisesti jonkin aistin avulla tehtyä havaintoa. (Alston 2005.)

Rationalismin ja empirismin ohella tietoteorioista on mainittava myös kantilaisuus ja pragmatismi. Kantilaisuus yhdistelee rationalismia ja empirismia. Sen mukaan tieto syntyy abstraktin ajattelun (järjen) ja empiiristen havaintojen (kokemuksen) yhdistymisen kautta. (Guyer 2005; Murtonen & Lehtinen 2020.) Pragmatismien mukaisesti tieto puolestaan saavutetaan käytännön toiminnan kautta: mikäli jokin asia ei käytännössä suju, kyseenalaistetaan käytännön toiminnan taustalla ollut uskomus ja tutkimusprosessin kautta etsitään selitys tälle yllättävälle tapahtumalle, korjataan uskomusta tai muodostetaan uusi uskomus (Rorty 2005). Pragmatismissa keskeistä on oppijan ja ympäristön välisen suhteen merkitys oppimiselle sekä oppiminen käytännön tilanteissa (Murtonen & Lehtinen 2020). Sen mukaisesti opettajan tehtävänä on oppimisen ohjaaminen ja opiskelijoiden mentorointi; opiskelijoita kannustetaan löytämään tietoa itse. Kaikki tilanteet nähdään tilaisuuksina oppia ja tavoitteena on hankkia työkaluja todellisessa maailmassa esiintyvien ongelmien ratkaisuun. (Taatila & Raij 2012.) Pragmatismi nähdään ammattikorkeakouluihin ja ammattikorkeakoulupedagogiikkaan hyvin soveltuvana filosofisena perustana (Mäki 2019; Taatila & Raij 2012).

Tietoa voidaan tarkastella myös totuusteorioiden kautta, sillä tieto on määritelty hyvin perustelluksi tosi uskomukseksi (Klein 2005). Totuusteoriat ovat näkemyksiä siitä, minkä perusteella jokin väittäminen on tosi. Totuusteorioita ovat korrespondenssiteoria,

koherenssiteoria ja pragmaattinen teoria. Korrespondensiteorian mukaisesti totuudeksi katsotaan ainoastaan täysin todellisuutta vastaavat väittämät, koherenssiteorian mukaan väittäjä, joka on sopusoinnussa yksilön muiden uskomusten kanssa. Pragmaattinen totuusteoria jakautuu kahteen osioon: konsensusteoriaan ja instrumentaaliseen teoriaan. Konsensusteorian mukaan totta on väite, josta useat aiheesta hyvin perillä olevat henkilöt ovat samaa mieltä. Instrumentaalisen teorian mukaan totuutta tarkastellaan hyötynäkökulmasta: totta ovat väittämät, joista on uskojalleen hyötyä. (Kirkham 2005.)

Tietoa on lajiteltu useammilla tavoilla. Yksi tapa on jakaa tieto deklaratiiiviseen tietoon eli tosiasiatietoon ja praktiseen tietoon eli taitoon (Raij 2003; Raij & Rantanen 2010), sekä moraalitietoon ja kokemukselliseen tietoon (Raij & Rantanen 2010). Toinen tapa on jaotella Aristoteleen käsityksen mukaan tieto teoreettiseen, tekniseen ja praktiseen tietoon. Teoreettisen tiedon avulla tavoitellaan yleistettävissä olevaa, mahdollisimman objektiivista kuvaa maailmasta välittävää tietoa, teknisen tiedon avulla tuotteita ja praktisen tiedon avulla käytännöllistä, sosiaalisissa suhteissa näkyväksi tulevaa viisautta ja hyvää elämää. Näitä Aristoteleen tiedon lajeja on täydennetty jo 1960-luvulla Habermasin yhteiskunnallista näkemystä painottavalla kriittis-emansipatorisella tiedolla. Siinä tarkastellaan tietoon, uskomuksiin ja vallankäyttöön liittyviä kysymyksiä. Sen tavoitteena on vapautua epärationaalisista uskomusjärjestelmistä ja pakoista. Kriittis-emansipatorinen tieto on nähty valtauttavana tietona, joka antaa perustan yhdenmukaiselle osallistumiselle ja vaikuttamiselle. (Heikkinen & Kukkonen 2019.)

Tieto voidaan jaotella täsmälliseen (eksplisiittiseen) tietoon ja hiljaiseen tietoon (tacit knowledge). Täsmällinen tieto on deklaratiiivista ja hiljainen tieto praktista. Täsmällinen tieto on tosiasiatietoa, jota voidaan sanoittaa ja opettaa. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan tietoa, jota on vaikea sanoittaa. Tällainen tieto voi olla myös tiedostamatonta. Hiljaisen tiedon on kuvattu ilmenevän esimerkiksi taitojen oppimisessa: ihmisellä on taito toimia oikealla tavalla, mutta hän ei välttämättä pysty sanoittamaan oppimisprosessiaan tai osaamaansa. Hiljaiseen tietoon on liitetty myös käyttöteorian ja julkiteorian käsitteet. Käyttöteoria tulee esille hiljaiseen tietoon pohjaavana toimintana, kun taas julkiteoriaa käytetään kuvaamaan ja selittämään omaa toimintaa ja valintoja tiettyssä tilanteessa. Hiljainen tieto nähdään oleellisena osana asiantuntijatasen osaamista. (Toom & Husu 2020.) Se on osa kokemuksellista tietoa (Raij & Rantanen 2010).

Tieto voidaan jaotella myös asiantuntijatietoon ja maallikkotietoon. Asiantuntijatieto sosiaali- ja terveysalalla koostuu tieteellisestä tiedosta ja kliinisestä tiedosta. Tieteellinen tieto on tieteellisin menetelmin tutkittua tietoa. Kliininen tieto puolestaan yhdistää tutkittuun tietoon käytännön työssä kertyneitä kokemuksia erilaisista tilanteista. Tieteellisen tiedon ja kliinisen tiedon yhtenä keskeisenä erona on se, että tieteellinen tieto on yleistettävää, kliininen tieto tilannesidonnaista. Maallikkotieto on ilman ammatillista asiantuntijuutta ja substanssiin liittyvää koulutusta syntynyttä tietoa. Se perustuu ihmisen omiin kokemuksiin, ja siitä käytetäänkin myös nimeä kokemustieto. (Baillergeau & Duyvendak 2016.)

3.2 Kokemustieto

Kokemus voidaan määritellä kolmella toisistaan poikkeavalla määritelmällä: kokemus on 1) havaintojen pohjalta induktiivisesti karttunut tieto, 2) yksittäinen, tuntemuksellinen tapahtuma, joka havahduttaa ja haastaa ymmärryksen prosesseja tai 3) aistein välitetty olemisen kokonaisuus, joka sijoittuu tiedon ja ymmärryksen väliin (Rautajoki 2018, 111–112). Kokemus-sanalla on viitattu myös jonkin, mahdollisesti vaivannäköä sisältäneen, asian läpikäyntiin ja siitä syntyneeseen tietoon (Backman 2018). Kokemus voi olla henkilökohtaisesti koettua, mutta perustua myös toisilta kuultuun kertomukseen tai sivusta nähtyyn tilanteeseen (Toikkanen & Virtanen 2018). Kokemukselle on ominaista kehollisuus ja psyykinen tuntemuksellisuus sekä yhteys sosiaaliseen ulottuvuuteen. Kokemus alkaa muuttua kokemustiedoksi, kun henkilö puhuu näistä kokemuksistaan muille ja näin sanoittaa kehossaan tai mielessään kokemaansa. (Jones 2018.) Kokemustieto pohjautuu henkilön omiin kokemuksiin jostakin ilmiöstä ja kehittyy näiden kokemusten reflektoinnin ja työstämisen kautta (Baillergeau & Duyvendak 2016). Kokemus on yksi tiedon hankkimisen tapa (Backman 2018).

Kokemustieto on nähty tieteellistä ja kliinistä tietoa täydentävänä tietona (Baillergeau & Duyvendak 2016; Jones 2018). Sosiaali- ja terveysalalla kokemustiedon avulla on mahdollista täydentää ammattilaisten ymmärrystä ongelmien luonteesta, syistä ja ratkaisuvaihtoehdoista (Baillergeau & Duyvendak 2016). Kokemukseen tiedon lähteenä on suhtauduttu ylenkatseellisesti (Backman 2018), mutta myös arvostavasti: omakohtaisen kokemuksen on ajateltu lisäävän argumentin painoarvoa ja tarjoavan tavalliselle ihmiselle oikeuden tulla kuulluksi yhteiskunnallisessa keskustelussa (Rautajoki 2018). Kokemuksen vaaroina, mutta myös mahdollisuuksina on nähty kokemuksen sattumanvaraisuus, tilannesidonnainen ainutkertaisuus ja sen kyky kumota aiempia käsityksiä. Aristoteelisessa tiedon hierarkiassa

kokemus asettuu taidon (teknisen asiantuntemuksen) ja teoreettisen tiedon alapuolelle, ollen niiden esiaste ja olennainen vaihe kohti tieteellistä, yleispätevää tietoa. (Backman 2018.) Kokemus on toisaalta nähty myös tieteellisen asiantuntijatietämyksen vastinparina ja sen haastajana (Rautajoki 2018).

Sosiaali- ja terveysalalla kokemustieto on nähty sekä ”vääränä tietona” että ”toisin tietämisenä”. Väärällä tiedolla on tarkoitettu asiakkailta tai potilailta olevia, ammattilaisten mielestä, vääriä käsityksiä esimerkiksi oireiden syistä tai sopivista hoitovaihtoehdoista. Tällaisen kokemustiedon esiintuomisen on nähty olevan merkityksellistä siitä syystä, että ammattilaisten on hyvä tietää näistä vääristä käsityksistä (”väärästä tiedosta”) pystyäkseen oikaisemaan käsitykset. Kokemustieto ”toisin tietämisenä” nostaa sen tieteellisen ja kliinisen tiedon rinnalle; kokemustieto tuo esille eri puolia ja näkökulmia samasta asiasta. Tällaisen kokemustiedon kautta voidaan lisätä tietoisuutta eri vaihtoehdoista ja mahdollisuuksista sekä yksilöllisten kokemusten monimuotoisuudesta. (Baillergeau & Duyvendak 2016.)

Kokemustieto ja sen hyödyntäminen ei ole uutta. Sosiaali- ja terveysalan kontekstissa kokemustietoa on osattu hyödyntää ainakin jo 1960-luvulta, jolloin oma-apuryhmien toiminnassa kokemustieto tietystä ilmiöstä tunnustettiin asianmukaiseksi tietopohjaksi toisten saman kokeneiden tukemiseen. Oma-apuryhmistä kokemustiedon hyödyntäminen on pikku hiljaa laajentunut myös viranomaisten tarjoamiin palveluihin, erityisesti mielenterveyspalveluissa on osattu hyödyntää kokemusasiantuntijoita jo vuosikymmeniä. Tällaisen vertaistuen lisäksi kokemustietoa on hyödynnetty jo pitkään myös käytäntöjen ja palveluiden kehittämisessä. Kokemustietoa omaavat tarjoavat siis sekä tukea vertaisilleen, että välittävät kokemustietoa vertaisille, ammattilaisille ja asiantuntijoille. (Baillergeau & Duyvendak 2016.) Kokemustiedon hyödyntäminen myös tulevien sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten kouluttamisessa on tuttua sekä maailmalla (McKeown ym. 2010), että Suomessa: monissa ammattikorkeakouluissa kokemustietoa hyödynnetään erityisesti mielenterveystyön opetuksessa (Ellilä ym. 2018; Uusitalo 2015).

3.3 Kokemusasiantuntijuus

Kokemustieto muuttaa kokemusasiantuntijuudeksi, kun henkilö reflektoi ja työstää omia kokemuksiaan (Jones 2018). Kokemusasiantuntijuuden taustalla oleva kokemus voi olla jonkin ilmiön (esimerkiksi sairaus tai köyhyys) tai toisiinsa yhteydessä olevien vaikeuksien

(esimerkiksi mielenterveys- ja päihdeongelman) kokeminen, kokemus palveluista tai hoidosta tai kokemus selviytymiskeinoista ja toipumisesta. Joidenkin näkemysten mukaan kokemusasiantuntijan tulee tuoda esille selviytymiskeinoja ja olla toipumisprosessissaan jo pitkällä. (Baillergeau & Duyvendak 2016.) Kokemusasiantuntijuudessa on monia erilaisia tarkastelukulmia, joista kokemustietoa voi tuoda esille. Näitä ovat esimerkiksi sosiaali- ja terveyspalveluiden runsas käyttö, palveluiden käytön vältteleminen eri syistä, positiiviset tai negatiiviset kokemukset palveluissa, oireilevasta tai sairastavasta läheisestä huolehtiminen sekä stigman tai syrjinnän kokeminen terveydentilan tai sairauden vuoksi (McKeown, Malihi-Shoja & Downe 2010). Kokemusasiantuntijuus pohjautuu yleensä jonkin vaikean tai haastavan ilmiön kokemiseen, näiden kokemusten työstämiseen ja usein lopulta myös kokemusasiantuntijakoulutuksen suorittamiseen (Baillergeau & Duyvendak 2016; THL 2023). Kokemusasiantuntijuuden voidaan katsoa olevan kokemusosaamista, eli ”henkilökohtaisen kokemuksen tai läheisnäkökulman kautta kertynyttä tietotaitoa ja ymmärrystä, joka on jalostunut työelämässä hyödynnettäväksi osaamiseksi” (Harju 2023, 7).

Kokemusasiantuntija tarkoittaa ammattilaisille, opiskelijoille, samankaltaisia asioita kokeneille tai kenelle tahansa kokemustietoa jakavaa henkilöä. Kokemusasiantuntijalla saattaa olla koulutus tehtävään, mutta sitä ei edellytetä kaikilta. Kokemusasiantuntijan lähikäsitteitä on kokemustoimija ja vertaistukija, joskus myös palveluiden käyttäjä. Kokemustoimijalla tarkoitetaan henkilöä, joka jakaa kokemustietoa ammattilaisille ja sellaisiksi opiskeleville. Vertaistukija puolestaan on henkilö, joka jakaa kokemuksiaan toisen samankaltaisia asioita kokeneen kanssa, tukien toinen toisiaan. Kokemustoimijoilta edellytetään koulutusta, mutta vertaistukijalle se ei ole pakollista. Moni vertaistukijakin on kuitenkin käynyt jonkin koulutuksen tehtävänsä. (Niemelä & Steffansson 2023.) Palveluiden käyttäjä -termillä voidaan viitata keneen tahansa, jolla on kokemusta kiinnostuksen kohteena olevan palvelun käyttämisestä. Näiden käsitteiden voidaan ajatella kuvaavan enemmän tehtävää kuin tiettyä henkilöä, sillä sama henkilö voi toimia kokemustoimijana, vertaistukijana tai kokemusasiantuntijana ympäristöstä ja tilanteesta riippuen. Tässä pro gradu -tutkielmassa käytetään kokemusasiantuntija-termiä, joka kattaa sekä koulutetut että kouluttamattomat toimijat.

Kokemusasiantuntijana toimimiseen tarjotaan hyvin vaihtelevan pituisia koulutuksia; lyhimmillään koulutus voi kestää muutamia päiviä, pisimmillään jopa pari vuotta. Kokemustoimijan koulutus on järjestäjistä riippumatta saman pituinen sisältäen opetusta ja itsenäistä työskentelyä yhteensä 45 tuntia. (Niemelä & Steffansson 2023.)

Kokemusasiantuntijakoulutuksessa muun muassa käsitellään ja työstetään omia kokemuksia sekä harjoitellaan niiden esille tuomista ja esiintymistaitoja. Koulutuksessa kuullaan myös muiden tarinoita ja peilataan omaa tarinaa niihin. Koulutuksen suorittamisen on nähty erottavan kokemusasiantuntija muista sairauden tai muun ilmiön läpikäyneistä. Koulutuksen on koettu mahdollistavan etäisyyden ottaminen omiin kokemuksiin. (Jones 2018.) Osa järjestöistä tai muista organisaatioista tarjoaa mahdollisuuksia toimia kokemusasiantuntijana ilman koulutusta. Suomessa kokemusasiantuntijoiksi on koulutettu muun muassa aiempia mielenterveyspalveluiden käyttäjiä, joiden tehtävänä on ollut esimerkiksi tarjota vertaistukea tai toimia konsultteina palveluiden kehittämisessä. (Meriluoto 2018.) Koulutuksen saaneilla kokemusasiantuntijoilla on oma järjestö, Koulutetut kokemusasiantuntijat KoKoa ry.

3.4 Kokemustiedon hyödyntäminen palveluissa

Kokemustiedon hyödyntäminen sosiaali- ja terveysalan kontekstissa on käynnistynyt oma-apuryhmien tarjoaman vertaistuen muodossa jo vuosikymmeniä sitten (Baillergeau & Duyvendak 2016). Nykyisin vertaistukea tarjotaan ryhmä- ja yksilömuotoisena monien eri järjestöjen kautta. Lisäksi yhtenä vertaistuen muotona ovat yleistymässä kokemusasiantuntijavastaanotot, joita on tarjottu erityisesti mielenterveys- ja päihdepalveluissa. Kokemusasiantuntijoita on palkattu terveysasemille työskentelemään ammattilaisten rinnalla. (Kivistö ym. 2023). Kokemusasiantuntijoiden fokus työskentelyssä eroaa ammattilaisista: ammattilaiset keskittyvät koulutuksensa mukaisesti asiakkaan tai potilaan vointiin, kokemusasiantuntijat vointiin vaikuttaviin ympäristötekijöihin ja tilanteisiin. Kokemusasiantuntijoiden tarjoama vertaistuki on osoittautunut aiemmissä tutkimuksissa hyödylliseksi sekä vertaistuen vastaanottajalle että kokemusasiantuntijalle itselleen lisätessään muun muassa hänen osallisuuden ja voimaantumisen tunteitaan. (Baillergeau & Duyvendak 2016.) Sekä kokemusasiantuntijat itse että ammattilaiset toivovat kokemusasiantuntijoiden osallistumisen asiakkaiden ja potilaiden tukemiseen yleistyvän ja monipuolistuvan tulevaisuudessa (Kivistö ym. 2023).

Kokemusasiantuntijoiden työskentelyyn sosiaali- ja terveyspalveluiden kontekstissa liittyy sekä edistäviä että estäviä tekijöitä. Kokemusasiantuntijoiden osallistumista edistää kokemusasiantuntijatoimintaa arvostava toimintakulttuuri, toimivat struktuurit sekä laaja-alainen kokemusasiantuntijuuden hyödyntäminen (Kivistö ym. 2023).

Kokemusasiantuntijoiden osallistumiseen on liittynyt jännitteitä (Baillergeau & Duyvendak 2016). Haasteeksi on tunnistettu muun muassa joidenkin työntekijöiden epävarmuus ja

kielteiset asenteet kokemusasiiantuntijuutta kohtaan. (Kivistö ym. 2023.) Paradoksaalisesti myös pitkälle edennyt kuntoutuminen on voinut muodostua haasteeksi: henkilökunta ei aina koe hyvävointista kokemusasiiantuntijaa tarpeeksi uskottavaksi potilaiden silmissä.

Kokemusasiiantuntijan tehtävään onkin voitu haluta vähemmän kuntoutunut kokemusasiiantuntija. (Jones 2018.) Lisäksi monia kehittämistarpeita on tunnistettu liittyen erityisesti kokemusasiiantuntijoiden työoloihin, kuten työtehtävien rajaamiseen, mahdollisuuden työskennellä täysiaikaisesti, saada käyttöön tarvittavat työvälineet (esimerkiksi työpuhelin) ja saada työnohjausta (Kivistö ym. 2023). Myös ammattilaisten ja kokemusasiiantuntijoiden yhteistyössä on edelleen kehitettävää. Kokemusasiiantuntijat eivät aina koe tulleen kuulluiksi tai kuuluvansa työyhteisöön. (Kivistö ym. 2023; Palukka ym. 2019.)

Kokemustietoa on hyödynnetty ja hyödynnetään enenevässä määrin myös palveluiden kehittämisessä. Käsitys sosiaali- ja terveyspalveluita käyttävistä asiakkaista ja potilaista on muuttumassa, eikä heitä nähdä enää pelkästään palvelujen kohteina. Sen sijaan heidät nähdään aktiivisesti omiin, läheistensä ja koko yhteiskunnan palveluprosesseihin osallistuvina ja niitä kehittävinä, kokemusasiiantuntijatietoa käyttävinä yhteistyökumppanina (Niskala ym. 2019). Tämä näkyy useissa linjauksissa, strategioissa ja oppaissa. Esimerkiksi valtakunnallisen Mielenterveysstrategian mukaan palveluiden suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa tulee huomioida palveluiden käyttäjien näkemykset ja hyödyntää kokemusasiiantuntijoiden näkemyksiä (Vorma ym. 2020, 34).

Tuore Osallisuuden edistäjän opas (THL 2023) mainitsee kokemustoiminnan yhtenä keskeisenä osallisuuden edistämisen muotona. Osallisuudella tarkoitetaan kokemusta itsestään merkityksellisenä osana kokonaisuutta sekä kuulluksi tulemistä ja mahdollisuutta vaikuttaa elämänsä kulkuun ja yhteisiin asioihin. Sen osa-alueita ovat osallisuus omassa elämässä, osallisuus yhteisöissä ja vaikuttamisen prosesseissa sekä osallisuus yhteisestä hyvästä. Oppaassa ohjeistetaan hyödyntämään kokemusosaamista muun muassa yhteiskehittämisen kautta, jolloin asiakkaat, kokemusasiiantuntijat ja ammattilaiset yhdessä kehittävät palveluita ja toimintaa. Tärkeää on varmistaa mahdollisuus osallistua aidosti; aiemmissa tutkimuksissa kokemusasiiantuntijoiden on tunnistettu jääneen myös osallistamispolitiikan välineiksi vailla todellisia vaikutusmahdollisuuksia (Meriluoto 2018; Meriluoto 2019; Palukka ym. 2019).

3.5 Kokemustiedon hyödyntäminen korkeakouluopetuksessa

Kokemustietoa hyödynnetään sekä suomalaisessa (Ellilä ym. 2018; Uusitalo 2015)) että kansainvälisessä (Happell ym. 2022a) sosiaali- ja terveysalan korkeakouluopetuksessa. Suomalaisen ammattikorkeakoulupedagogiikan tavoitteena on vastata työelämän tarpeisiin. Kuten todettu, kliinisessä työssä ajankohtaisena tavoitteena on asiakkaiden ja potilaiden osallisuuden lisääminen ja kokemusasiantuntijoita halutaan ottaa nykyistä vahvemmin osaksi palveluita (Niskala ym. 2019). Tulevaisuuden työelämässä yhteistyötaidot myös kokemusasiantuntijoiden kanssa ovat siis sosiaali- ja terveysalalla olennainen osa ammatillista osaamista. Suomalaisissa ammattikorkeakouluissa oppimisyhteisöön on jo pitkään kuulunut opettajan ja opiskelijoiden lisäksi työelämän toimijat ja työelämän kanssa tehtävä yhteistyö on olennainen osa opetusta. Perinteisesti yhteistyö on kuitenkin painottunut organisaationäkökulmaan asiakasnäkökulman sijaan.

Suomessa kokemusasiantuntijoiden kanssa tehtävä yhteistyö sosiaali- ja terveysalan opetuksessa on melko vähäistä ja sattumanvaraista (Ellilä ym. 2018). Vajaa 10 vuotta sitten tehdyn tutkimuksen mukaan yhden ammattikorkeakoulun päihde- ja mielenterveystyön opettajista (n=10) vain alle puolet kertoi käyttävänsä kokemusasiantuntijoita opetuksessaan säännöllisesti (Uusitalo 2015). Vaikka kokemusasiantuntijoiden osallistuminen opetukseen ei ole systemaattista, on heitä hyödynnetty opetuksessa monipuolisesti: luennoitsijoina, opintojakson suunnittelijoina, arvioijina sekä ryhmien vetäjinä ja opiskelijoiden valmentajina (Ellilä ym. 2018). Kokemusasiantuntijat ovat osallistuneet myös uusien opiskelijoiden valintaprosessiin sekä harjoittelujaksoille ja niiden arviointiin (Scammell, Heaslip & Crowley 2016). Kansainvälisesti kokemusasiantuntijoiden osallistuminen opetukseen on yleisempää ja esimerkiksi Australiassa ja Irlannissa kokemusasiantuntijoita on palkattu yliopistoihin osaksi henkilökuntaa (Happell ym. 2022a).

Kokemusasiantuntijoiden osallistuminen korkeakouluopetukseen sosiaali- ja terveysalalla on monella tavalla hyödyllistä. Kokemusasiantuntijoiden opetukseen osallistumisen on todettu muun muassa vaikuttavan myönteisesti opiskelijoiden asenteisiin (Geregová & Frišaufová 2019; Happell ym. 2019), kehittävän opiskelijoiden vuorovaikutuskykyjä ja kriittistä ajattelua, auttavan yhdistämään teoriaa käytäntöön (Felton, Cook & Anthony 2018) sekä antavan valmiuksia mielenterveyshoitotyöhön (Happell ym. 2019). Kokemusasiantuntijoiden osallistuminen mielenterveystyön opetukseen lisää laajan kirjallisuuskatsauksen mukaan myös opiskelijoiden ymmärrystä mielenterveysongelmista kärsivän elämästä,

mielenterveyshäiriöistä, palveluiden käyttäjien kokemuksista mielenterveyspalveluista sekä tavoista parantaa mielenterveyspalveluita (Happell ym. 2014). Kokemusasiiantuntijat itse kuvaavat opetukseen osallistumisensa tarjoavan opiskelijoille erilaisia näkökulmia. Erityisesti hyödyiksi on mainittu oppikirjojen antaman tiedon täydentäminen, hoitotyön käytäntöjen kriittinen tarkastelu sekä yksilöllisen toipumisen ymmärtäminen (Happell ym. 2022b). Suomalaisilta opiskelijoilta on saatu positiivista palautetta kokemusasiiantuntijoiden osallistumisesta opetukseen (Ellilä ym. 2018). Opiskelijat ovat kokeneet kokemusasiiantuntijoiden vierailut opettavaisina ja niiden on toivottu olevan jatkossa osa opetussuunnitelmaa (Uusitalo 2015).

Osallistumisella on myönteisiä puolia myös kokemusasiiantuntijoiden itsensä (Fox 2022; Happell ym. 2022a) sekä opettajien kannalta (Happell ym. 2022a). Kokemusasiiantuntijat ovat kokeneet osallistumisen tarjoavan heille mahdollisuuden saada äänensä kuuluviin ja päästä vaikuttamaan tulevien ammattilaisten työskentelytapoihin (Fox 2022). Opettajat puolestaan ovat kokeneet kokemusasiiantuntijoiden osallistumisen kautta oppineensa uutta ja ymmärryksensä lisääntyneen (Happell ym. 2022a.) Kokemusasiiantuntijoiden osallistumista opetukseen on myös kritisoitu. Kokemusasiiantuntijoiden näkemysten on ajateltu edustavan palveluiden käyttäjien näkemyksiä liian suppeasti. Lisäksi on ollut epäselvyyttä siitä, kuinka kokemusasiiantuntijat toisivat opetukseen lisäarvoa ja huolta on myös herättänyt mahdollinen arvaamaton käytös luokkahuoneessa. (Happell ym. 2014.) Myös opettajien syrjivästä suhtautumisesta kokemusasiiantuntijoita kohtaan on raportoitu ja opettajat ovat muun muassa pelänneet kokemusasiiantuntijoiden vievän heidän työnsä (Happell ym. 2022a). Kokemusasiiantuntijat itse ovat tuoneet esiin kokemustaan ulkopuolelle jättämisestä (Scammell ym. 2016) ja epäreilusta kohtelusta esimerkiksi jäätyään ilman asianmukaista korvausta osallistumisesta (Fox 2022).

Tutkimustieto kokemusasiiantuntijoiden osallistumisesta korkeakouluopetukseen on kansainvälisesti vähäistä ja suomalaisittain lähes olematonta. Lisäksi tutkimus on painottunut vahvasti mielenterveyteen liittyvään opetukseen (Scammell ym. 2016). Aiemmissä tutkimuksissa on pääsääntöisesti keskitytty selvittämään opiskelijoiden, kokemusasiiantuntijoiden tai opettajien näkemyksiä hyödyistä tai haasteista kokemusasiiantuntijoiden opetukseen osallistumiseen liittyen. Tässä pro gradu -tutkielmassa aihetta tarkastellaan filosofisemmalta tasolta kohdentaen huomio kokemustiedon käsitteeseen ja sen asemaan ammattikorkeakoulupedagogiikassa sosiaali- ja terveysalalla.

4 Tutkimuksen toteutus ja menetelmät

4.1 Tutkimusastelema, tutkimuksen konteksti ja tutkimuskysymys

Tutkielman epistemologisena, eli tietoa koskevana filosofisena perustana oli konstruktivismi. Tietoteorioista se asettuu lähelle kantilaisuutta ja pragmatismia. Konstruktivismissa keskeistä ei ole saavuttaa täysin todellisuutta vastaavaa tietoa, vaan kuvata tutkimusprosessin aikana ihmisten ajatusten pohjalta rakentunutta tietoa. (Kalli 2003.) Konstruktivismin mukaisesti eri käsitykset voivat olla samanaikaisesti totta. Tutkielma toteutettiin laadullisena tutkimuksena, joka soveltuu käytettäväksi erityisesti silloin, kun tutkimuksessa halutaan selvittää ja ymmärtää ihmisten kokemuksia, näkemyksiä tai ajatuksia jostain asiasta (Merriam & Tisdell 2015). Konstruktivismi on yleisesti laadullisessa tutkimuksessa käytetty epistemologinen perusta.

Pro gradu -tutkielman aineisto kerättiin yhdestä suomalaisesta, muun muassa sosiaali- ja terveysalan opetusta tarjoavasta ammattikorkeakoulusta. Kyseisen ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opetuksessa kokemusasiantuntijoiden välittämää kokemustietoa on hyödynnetty jo vuosia, mutta ei mitenkään systemaattisesti. Kokemusasiantuntijoita on ollut vierailijoina joillakin opintojaksoilla, usein kertomassa omaa tarinaansa.

Kokemusasiantuntijoiden osallistuminen opetukseen on ollut yksittäisten opettajien aktiivisuuden varassa.

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää sosiaali- ja terveysalan lehtoreiden käsityksiä kokemustiedon asemasta ammattikorkeakoulupedagogiikassa. Tavoitteena oli vahvistaa kokemustiedon tutkittuun tietoon pohjaavaa hyödyntämistä sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakouluopetuksessa.

Tutkimuskysymyksenä oli:

- Mitä käsityksiä sosiaali- ja terveysalan lehtoreilla on kokemustiedon asemasta ammattikorkeakoulupedagogiikassa?

Tämä pro gradu -tutkielma toteutettiin osittain osana meneillään olevaa, Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa ja Laurea-ammattikorkeakoulun toteuttamaa Voima Profi - Empowering People towards Socially Inclusive Society -tutkimus- ja kehittämishanketta, jonka aihepiiriin se yhdistyi. Hankkeen tavoitteena on muun muassa tuottaa konkreettisia ratkaisuja sosiaalisen syrjäytymisen ja eriarvoistumisen haasteisiin. (Laurea n.d.)

4.2 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin fokusryhmähaastatteluissa. Fokusryhmähaastatteluun päädyttiin, sillä se mahdollistaa tiedon yhteisen rakentelun ja soveltuu näin ollen hyvin konstruktivistiselta pohjalta toteutettuun tutkimukseen. Fokusryhmässä osallistujat keskustelevat aiheesta ja kuulevat toistensa näkemyksiä. Tämä mahdollistaa asioiden näkemisen myös uudella tavalla ja voi synnyttää uusia oivalluksia aiheesta (Merriam & Tisdell 2015). Fenomenografiassa keskeistä on mahdollistaa haastateltavan reflektoida käsityksiään (Han & Ellis 2019), joten fokusryhmähaastattelu nähtiin sopivana aineistonkeruumenetelmänä. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidulla haastattelumenetelmällä, mikä myös soveltuu hyvin fenomenografiseen tutkimukseen (Han & Ellis 2019). Puolistrukturoitu haastattelu mahdollistaa haastattelun etenemisen keskustellen, ennalta suunniteltuja teemoja noudattaen ja tarvittaessa etukäteen laadittuja haastattelukysymyksiä hyödyntäen.

Haastateltaviksi haettiin sosiaali- ja terveysalan lehtoreita yhdestä ammattikorkeakoulusta. Mukaanottokriteerinä oli toimiminen sosiaali- ja terveysalana lehtorin tai tuntiopettajan tehtävissä. Haastateltavien valinta perustui fenomenografiaan ja fokusryhmähaastatteluun sopien tarkoituksenmukaisuuteen, sillä osallistujiksi haluttiin henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Han & Ellis 2019; Merriam & Tisdell 2015).

Kohderyhmään kuuluville (n=128) lähetettiin esihenkilöiden kautta syyskuussa 2023 sähköpostitse kutsu (liite 1) osallistua tutkimukseen sekä tutkimustiedote (liite 2) ja tietosuojaseloste. Lisäksi kutsua jaettiin organisaation sisäisillä, tiimien omilla Teams-kanavilla. Osallistujiksi haluavat ilmoittautuivat tutkimukseen sähköisellä e-lomakkeella. Tutkimukseen mukaan haluavat ilmoittivat e-lomakkeelle nimensä ja sähköpostiosoitteensa, hyväksyivät sähköisesti suostumuslomakkeen (liite 3) ja vastasivat taustatietokyselyyn. Taustatietoina kysyttiin 1) ikä, 2) työtehtävä, 3) kuinka pitkään on toiminut kyseisessä työtehtävässä sekä 4) onko tehnyt aiemmin yhteistyötä kokemusasiantuntijoiden kanssa ja jos kyllä, niin millaista. Ilmoittautumisia e-lomakkeelle tuli yhteensä 14.

Tavoitteena oli muodostaa ilmoittautuneista neljä fokusryhmää. Neljässä ryhmässä pystytään tunnistamaan tutkimuskysymykseen vastaavat asiat kattavasti ja saavuttamaan kooditason saturaatio (code saturation); fokusryhmien määrän lisääminen tästä yleensä vain auttaa ymmärtämään asioiden sisältöä paremmin (meaning saturation) (Hennink ym. 2019). Ilmoittautuneiden määrä huomioiden päädyttiin kuitenkin muodostamaan vain kolme ryhmää, joihin kuhunkin tuli 4–5 osallistujaa. Suunniteltu ryhmäkoko jäi hieman alle fokusryhmän

ihanteellisen koon (6–10 osallistujaa) (Merriam & Tisdell 2015), mutta pienempi ryhmä ajateltiin etäyhteyden vuoksi toimivammaksi. Kolmessa fokusryhmässä on mahdollista saavuttaa 80 prosenttisesti kooditason saturaatio, eli tunnistaa 80 prosenttia etsittävästä asioista, varsinkin kun tuloksia ei tarkastella osallistujien taustatietojen perusteella vertaillen (Hennink ym. 2019). Tämä saturaatiotaso arvioitiin tutkimuksen kannalta riittävän hyväksi.

Haastatteluajat sovittiin ilmoittautuneiden kanssa sähköpostitse. Ennen haastattelujen toteutumista kaksi ilmoittautunutta joutui perumaan osallistumisensa. Lopullinen osallistujamäärä oli siis 12 haastateltavaa ja ryhmäkoko 3–5 osallistujaa/haastattelu. Osallistujista neljä oli sosiaalialan lehtoreita, yksi fysioterapian lehtori ja seitsemän hoitotyön lehtoreita. Hoitotyön lehtoreiden joukossa oli sekä mielenterveyshoitotyön että somaattisen hoitotyön opetukseen osallistuvia.

Osallistujat olivat iältään 44–60-vuotiaita (ka 49,5 vuotta). Opettajan työstä kertyneen työkokemuksen määrä vaihteli kahdesta kuukaudesta 20 vuoteen, osallistujista neljä oli työskennellyt lehtorina alle viisi vuotta ja kuusi vähintään 10 vuotta. Valtaosalla haastateltavista (n=10) oli kokemusta työskentelystä kokemusasiantuntijoiden kanssa. Haastateltavat kertoivat omaan opetukseensa osallistuneen kokemusasiantuntijoita monenlaisista näkökulmista, esimerkiksi henkilöitä, joilla on tai on ollut kokemusta mielenterveyshäiriöistä, päihdehäiriöistä, rikollisuudesta, syövästä, kivusta, selkäydinvammasta tai yleisesti sosiaali- ja terveyspalveluista. Osa kokemusasiantuntijoista oli koulutettuja, osa kouluttamattomia kokemustoimijoita

Fokusryhmähaastattelut toteutettiin etäyhteydellä loka- ja marraskuun 2023 aikana. Ne kestivät 72 min – 90 min. Fokusryhmähaastattelut tallennettiin äänitiedostoina, jotka kirjoitettiin tekstiksi jälkikäteen. Tekstiksi kirjoittamisen teki tutkimuksen ulkopuolinen, salassapitosäännöksiin sitoutunut henkilö ostopalveluna. Äänitallenteet siirrettiin kyseiselle palveluntuottajalle verkkosivun kautta tietoturvallisesti.

Fokusryhmähaastattelut etenivät puolistrukturoidusti etukäteen muodostettujen kolmen teeman ja niiden alle muodostettujen haastattelukysymysten avulla (Taulukko 1). Haastatteluteemat olivat: 1) Kokemukset kokemusasiantuntijoiden osallistumisesta opetukseen, 2), Kokemusasiantuntijuuden hyödyntämisen kehittäminen ja 3) Tulokset aiemmasta vaiheesta. Haastattelukysymysten avulla pyrittiin fenomenografian mukaisesti selvittämään haastateltavien näkemyksiä ja käsityksiä aiheesta (Han & Ellis 2019). Haastattelukysymykset käytiin sisällöllisesti läpi kaikissa haastatteluissa, mutta niiden

järjestys tai sanamuoto vaihtelivat tukien vapaata keskustelua aiheesta. Fokusryhmissä annettiin tilaa haastateltavien vapaalle keskustelulle ja pohdiskelulle fenomenografian periaatteiden mukaisesti (Han & Ellis 2019). Haastattelutilanteet etenivät sujuvasti keskustellen, kaikki osallistujat osallistuivat keskusteluun.

Kolmas haastatteluteema eli Tulokset aiemmasta vaiheesta liittyi aiempaan tutkimukseen, jossa tiedonantajina oli toiminut kokemusasiantuntijoita. Haastateltaville esiteltiin tiivistelmä (Liite 4) tämän tutkimuksen tuloksista. Tulokset kuvasivat kokemusasiantuntijoiden näkemyksiä toivotusta ja tarvitusta tuesta tilanteissa, joissa lapsen tai nuoren mielen hyvinvointi on uhattuna. Tulokset yhdistyvät haastateltavien opetustyöhön kuvatessaan palveluiden käyttäjän näkökulmasta tulevilta sosiaali- ja terveysalan ammattilaisilta toivottavaa osaamista ja työskentelytapaa. Tämän haastatteluteeman avulla tarkoituksena oli tarkastella haastateltavien käsityksiä kokemustiedosta käytännön esimerkin kautta. Tuloksiin ja tutkimukseen voi halutessaan tutustua tarkemmin niitä esittelevän julkaisun (Putkuri, Latva-Korpela & Häkkinen 2023) avulla.

Taulukko1. Haastatteluteemat ja haastattelukysymykset.

Haastatteluteema	Haastattelukysymykset
Kokemukset kokemusasiantuntijoiden osallistumisesta opetukseen	<ul style="list-style-type: none"> • Miten kokemusasiantuntijat ja/tai kokemusasiantuntijuus on ollut osana omaa opetustasi? • Millaisia kokemuksia sinulla on kokemusasiantuntijoista ja kokemusasiantuntijuudesta opetuksessa? • Mikä mielestäsi on kokemusasiantuntijalle sopiva rooli sosiaali- ja terveysalan opetuksessa? • Mihin kokemusasiantuntijat voivat mielestäsi osallistua opetuksessa ja miksi? Mihin eivät ja miksi? • Tuleeko mieleesi jotain opetukseen liittyviä tehtäviä, joihin kokemusasiantuntija ei mielestäsi voisi osallistua, miksi? • Mitä uutta tietoa ja osaamista kokemusasiantuntijoiden osallistuminen opetukseen mielestäsi tuottaa opiskelijoille? Entä opettajille?
Kokemusasiantuntijuuden hyödyntämisen kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> • Mitä mieltä olet kokemusasiantuntijatiedon hyödyllisyydestä osana opetusta ja oppimista? Miksi ajattelet näin? • Mitä ajatuksia tai ideoita sinulla on liittyen kokemusasiantuntijoiden osallistumiseen opetuksessa ja oppimisessa? • Millä uusilla tavoilla kokemusasiantuntijat voisivat osallistua opetukseen ja oppimiseen tulevaisuudessa? • Mitä ajattelet kokemusasiantuntijoiden osallistumisesta opetuksen suunnitteluun? Entä toteutukseen? Entä arviointiin? • Tunnistatko jotain esteitä kokemusasiantuntijoiden osallistumiselle? Jos kyllä, niin mitä?

Haastatteluteema	Haastattelukysymykset
Tulokset aiemmasta vaiheesta	<ul style="list-style-type: none"> • Millainen rooli kokemustiedolla on mielestäsi korkeakouluopetuksessa tällä hetkellä? Millainen rooli sillä voisi/tulisi olla tulevaisuudessa? • Mitä ajatuksia tulokset herättävät? • Miten kokemusasiantuntijoiden esiin nostamat asiat näkyvät jo tällä hetkellä omassa opetuksessasi? Entä opiskelijoiden oppimisessa? • Miten kokemusasiantuntijoiden esiin nostamia asioita voisi hyödyntää sosiaali- ja terveysalan opetuksessa tulevaisuudessa? • Voisiko kokemusasiantuntijoilla itsellään olla jokin rooli tässä? Jos kyllä, niin mikä?

4.3 Aineiston analysointi

Tutkielman menetelmälliseksi lähestymistavaksi valittiin fenomenografia. Se soveltuu erityisesti tutkimuksiin, joiden tarkoituksena on selvittää mitä eri käsityksiä tietystä ilmiöstä on olemassa (Åkerlind 2012). Fenomenografian mukaan yksittäisen ihmisen käsitykset ovat riippuvaisia kontekstista ja voivat näin ollen vaihdella tilanteesta toiseen. Keskeistä on tarkastella vaihtelua siinä, millä eri tavoilla ihmiset kokevat tietyn ilmiön (second order perspective), ei ihmisten kokemusten kautta tunnistettavissa olevaa ilmiön muuttumatonta ja yleistä olemusta (first order perspective). Fokus on siis ilmiötä koskevissa käsityksissä, ei ilmiössä itsessään. (Han & Ellis 2019.) Fenomenografiassa ei olla niinkään kiinnostuneita siitä, miten jokin asia todella on, vaan siitä millä eri tavoilla jokin ilmiö käsitetään. (Marton 1988; Sjöström & Dahlgren 2002). Tässä pro gradu -tutkielmassa tuo kiinnostuksen kohteena oleva ilmiö oli kokemusasiantuntijatiedon asema ammattikorkeakoulupedagogiikassa.

Haastatteluista muodostui yhteensä 75 sivua aineistoa (Calibri, fonttikoko 12). Aineisto analysoitiin hyödyntäen fenomenografista analyysimenetelmää. Fenomenografian mukaisesti tavoitteena ei ollut löytää yksittäistä totuutta aiheesta, vaan kuvata erilaisia näkökulmia asiaan sekä käsitysten moninaisuutta. Fenomenografian mukaisesti sellaisetkin käsitykset pyrittiin tunnistamaan, joille ei haastateltavien joukossa löytynyt kannatusta. (Han & Ellis 2019; Åkerlind 2012). Analyysin tulos ei siis kuvaa osallistujien käsityksiä kokemustiedon asemasta ammattikorkeakoulupedagogiikassa pelkästään heidän toiveidensa mukaisessa tilanteessa, vaan esiin on pyritty tuomaan myös käsityksiä, joita välttämättä yksikään osallistujista ei kannattanut. Tavoitteena ei myöskään ollut kuvata jokaisen osallistuneen yksilön yksittäistä

käsitystä, vaan fenomenografian mukaisesti ryhmän sisällä ilmenevää käsitysten variaatiota (Åkerlind 2012). Analyysi toteutettiin nVivo-ohjelmistoa käyttäen.

Analyysi eteni iteratiivisesti eli vaiheita toistaen. Näitä vaiheita olivat aineistoon tutustuminen, merkittävien ilmaisujen poimiminen aineistosta, ilmaisujen ryhmittely kategorioihin samankaltaisuuden perusteella ja kategorioiden nimeäminen niiden edustamaa käsitystä kuvaavasti. (Han & Ellis 2019; Åkerlind 2012.) Aluksi tekstimuodossa oleva aineisto luettiin läpi kokonaiskäsityksen saamiseksi. Lisäksi tarvittaessa kuunneltiin äänitallenteita. Aineistoon tutustumisen myötä alustavat kategoriat hahmottuivat.

Seuraavaksi aineistosta poimittiin kaikki tutkimuskysymykseen vastaavat kohdat. Poimitut tekstikatkelmat, eli merkitysyksiköt, ryhmiteltiin samankaltaisuuden perusteella kategorioihin. (Han & Ellis 2019; Åkerlind 2012). Fenomenografian mukaisesti käsityksiä kuvaavat kategoriat muodostettiin haastatteluista ja haastateltavista irrotetuista merkitysyksiköistä eli tekstin pätkistä, joita käsiteltiin kokonaisuutena (pool of meaning). Näistä merkitysyksiköistä muodostetut käsitykset eivät siis välttämättä kuvaa merkitysyksikön lausuneen haastateltavan kannattamaa käsitystä. Yksittäinen haastateltava on voinut haastattelussa tuoda esille yhteen tai useampaan käsitykseen liittyviä näkemyksiä. (Åkerlind 2012.)

Kategorioita muodostui kolme ja ne nimettiin sisältöä kuvaavasti. Vähiten merkitysyksikköjä tuli Kokemustieto tutkitun tiedon alisteisena haastajana -kategoriaan; Kokemustieto tutkitun tiedon tasaveroisena täydentäjänä -kategoriaan merkitysyksiköitä tuli yli neljä kertaa enemmän. Lopuksi tuloksista muodostettiin tulosavaruus (Taulukko 2 ja Kuvio 1), jossa tulokset esitettiin toisiinsa nähden hierarkkisessa suhteessa (Han & Ellis 2019; Åkerlind 2012).

5 Tulokset

Kokemustiedon asemaan ammattikorkeakoulupedagogiikassa liittyen tunnistettiin kolme käsitystä: 1) kokemustieto teoreettisen tiedon alisteisena haastajana, 2) kokemustieto teoreettisen tiedon erillisenä kumppanina ja 3) kokemustieto teoreettisen tiedon tasaveroisena täydentäjänä. Käsitusten tunnistettiin sijoittuvan hierakisesti toisiinsa neljän eri kokemusasiantuntijaan liittyvän ulottuvuuden suhteen. Nämä neljä ulottuvuutta olivat: 1) Kokemusasiantuntijan rooli opetuksessa, 2) kokemusasiantuntijan hallintavalta opetustilanteessa, 3) kokemusasiantuntijan osallisuus sekä 4) kokemusasiantuntijan välittämä tieto. (Taulukko 2.) Tässä yhteydessä roolilla tarkoitetaan osallistujien väliseen työnjakoon perustuvaa tehtävää ja hallintavallalla sitä, kuinka paljon valtaa kokemusasiantuntijalla on suhteessa opettajaan opetustilanteen hallinnassa eli toiminnan ohjaamisessa kohti tavoiteltua päämäärää. Osallisuus tässä yhteydessä tarkoittaa erityisesti osallistumismahdollisuuksia ja oikeutta tulla kuulluksi itseään koskeissa asioissa (kts. Nivala & Ryyänen 2013).

Taulukko 2. Tulosavaruus kokemustiedon asemaa ammattikorkeakoulupedagogiikassa koskevista käsityksistä.

	Kokemus- asiantuntijan rooli	Kokemus- asiantuntijan hallintavalta	Kokemusasiantuntijan osallisuus	Kokemus- asiantuntijan välittämä tieto
Kokemustieto tutkitun tiedon alisteisena haastajana	Vieraileva tarinankertoja	Opettaja suunnittelee ja ohjailee kokemus- asiantuntija- vierailua	Vain tutkitun tiedon mukainen kokemustieto sallittua ja mahdollistaa opetukseen osallistumisen	Mielipide
Kokemustieto tutkitun tiedon palveluksessa olevana kumppanina	Irrallinen tarinankertoja ja palautteen antaja	Opettaja valvoo ja ohjaa kokemus- asiantuntijan toimintaa	Mahdollisuus tuoda tutkitun tiedon kanssa ristiriitaistakin kokemustietoa esille, mutta opettaja selittää sen opiskelijoille ilman kokemusasiantuntijan läsnäoloa	Arkinen tieto
Kokemustieto tutkitun tiedon tasaveroisena täydentäjänä	Opetusta opettajan kanssa suunnitteleva ja toteuttava kumppani	Kokemus- asiantuntija kantaa vastuuta tilanteen etenemisestä	Tutkitun tiedon kanssa ristiriitaisetkin näkömynkset sallittuja ja niitä käsitellään kokemusasiantuntijan läsnä ollessa mahdollistaen hänen osallisuutensa käsitteilyyn	Asiantuntijatieto

5.1 Kokemustieto tutkitun tiedon alisteisena haastajana

Ensimmäisen käsityksen mukaan kokemustieto on tutkitun tiedon alisteinen haastaja. Kokemustieto ja tutkittu tieto nähtiin toisensa poissulkevinä kilpailijoina. Niiden paremmuutta toisiinsa nähden arvioitiin tutkitun tiedon kriteerien perusteella (muun muassa tiedon objektiivisuus ja yleistettävyyys). Tämän käsityksen mukaan kokemusasiantuntijan rooli on rajattu ja hallintavalta opetustilanteissa pieni, samoin kokemusasiantuntijan osallisuus oman asiansa käsittelyssä. Kokemusasiantuntijan välittämä kokemustieto nähdään yhden ihmisen mielipiteenä, jonka kuuleminen voi uhata tutkitun tiedon omaksumista.

Kokemusasiantuntijan rooli tässä käsityksessä on rajattu: sopivana tapana osallistua opetukseen nähtiin lähinnä oman tarinan kertominen. Mahdollisia muita rooleja pohdittiin siitä näkökulmasta, miten opettaja niitä toteuttaa. Esimerkiksi arvioijan roolia pidettiin kokemusasiantuntijalle epäsopivana. Tätä perusteltiin arviointitehtävän kuulumisella opettajan työkuvaan, arvioinnissa käytettävällä vallalla ja arviointiin tarvittavalla osaamisella. Käsityksessä jäi huomioimatta mahdollisuus yhdistää kokemusasiantuntijan tekemä arviointi opettajan ja muiden toimijoiden arviointiin, esimerkiksi opiskelijan itsearviointiin, vertaisarviointiin ja työpaikkaohjaajan tekemään arviointiin. Samoin harjoittelun ohjaajan roolia tarkasteltiin siitä lähtökohdasta, kuinka hankalaa se olisi mahdollistaa opettajan nykyisellään tarjoaman ohjauksen muottiin. Kokemusasiantuntijan antaman ohjauksen ajateltiin olevan pois opettajan käytettävissä olevasta ohjausajasta. Nykyisen ohjauksen todettiin olevan vähäistä, mutta kokemusasiantuntijaa ei nähty mahdollisena resurssina lisäämään ohjausta opettajan rinnalla.

[S]e opiskelijoiden arviointi on niin iso ja tärkeä asia, et siihen pitää olla kyllä todella, kun se vaikuttaa niin moneen asiaan. Ja erityisesti mietin sairaanhoidon puolta, jossa se on vielä merkityksellisempää kuin meillä, et se ois yksin. En sillain et se ei osaisi, vaan sen pitää ymmärtää koulutuksen rakennetta ja soralainsäädäntöä ja mitä kaikkea, että kuka voi valmistua ammattiin tai mikä on ammatillinen osaaminen tai oppimistavoite. FR3

[T]ietenkin se voisi osallistua harkkaohjaukseen. Se on yksi tunti. Siitä ei hirveästi jää. Ehkä se osaisi kysyä mielenkiintoisia kysymyksiä harkassa. Tai tuoda semmoisia näkökulmia esille, mutta sehän on hirveen pientä se ohjaus loppujen lopuksi. FR3

Tämän käsityksen mukaisesti kokemusasiantuntijoiden hallintavalta opetustilanteissa on hyvä pitää pienenä. Tuntemattomien kokemusasiantuntijoiden ottaminen mukaan opetukseen

nähtiin riskinä. Opettajan oli syytä tietää etukäteen mitä kokemusasiantuntija aikoo opiskelijoille puhua. Tämän lisäksi opettajalla tuli olla mahdollisuus myös ohjailta kokemusasiantuntijan kertomaa, esimerkiksi haastattelukysymysten avulla.

Ja se miten kokemusasiantuntijakin on valmisteltu siihen tilaisuuteen, niin sillähän on tosi iso merkitys. Sainkin jo vinkkejä kollegoilta, miten jatkossa voisi tehdä. Vaikka tämmöinen teemahaastattelu-tyyppinen. Et siellä olisi jo valmiiksi mietitty jotain kysymyksiä jo sille kokemusasiantuntijalle. Se ei oo semmoista, että hänelle annetaan joku, et nyt tässä on tämmöinen ryhmä ja tuu puhumaan ja meillä on tämmöinen teema täällä ja saat vapaat kädet. Tietty siinä on varmaan puolensa ja puolensa näissä. Mutta kun mäkään en tuntenut tätä aikaisemmin, niin sitä ei tietenkään tiennyt, että mitä siellä on odotettavissa. Sillä tavalla se on aina. Sillä tavalla riski, kun sä et tunne sitä. FR3

Myös kokemusasiantuntijan osallisuus on tässä käsityksessä rajattu. Vain sellaista kokemustietoa pidettiin oikeana ja ammattikorkeakoulupedagogiikassa sallittuna, joka oli tutkitun tiedon mukaista. Mikäli tämä ehto ei täyttynyt, ei kokemustietoa välttämättä kelpuutettu ollenkaan opetukseen. Tutkitun tiedon kanssa ristiriitaista kokemustietoa välittävälle kokemusasiantuntijalle ei haluttu tarjota mahdollisuuksia tulla kuulluksi tai päästä osallistumaan tulevien ammattilaisten opetukseen. Tutkittu tieto nähtiin kokemustietoon verrattuna ylivoimaisena. Mahdollisuutta tuoda esiin tutkitun tiedon kanssa ristiriitaisia näkemyksiä tai keskustella näistä opiskelijoiden kanssa ei katsottu tarpeelliseksi tarjota.

[M]ullakin on ollut joskus, ei kokemusasiantuntija, mutta jostain päihdejärjestöistä, jotka uskoo hyvin vahvasti johonkin, mikä ei todellakaan ole millään tavalla mihinkään näyttöön perustuvaa. Niin sellaista en kyllä missään tapauksessa enää koskaan. FR1

[J]oskus saattaa olla vähän sellaista, että näillä kokemusasiantuntijoilla on hyvin vahva ajatus, et se heidän tapansa toipua on ollut ikään kuin oikea. [...]et se on se heidän kokemus, ja toki se on heille oikea ja tärkeä kokemus. Mutta miten me sitten se kuitenkin, näitten meidän hoitosuosituksen mukaisestihan me ihmisiä hoidetaan ja tiedetään, et mikä auttaa ja miten. FR2

Kokemusasiantuntija nähtiin tässä käsityksessä yksittäisen mielipiteen välittäjänä, mikä koettiin korkeakouluympäristössä ongelmallisena. Kokemusasiantuntijan kertoman kokemustiedon yleistettävyyttä oli pyritty vahvistamaan esimerkiksi kutsumalla opetustilanteeseen useampia kokemusasiantuntijoita tuomaan esille eri näkökulmia.

[N]yt jos me mietitään, et on yksi kokemusasiantuntija, niin hänellä on se yksi oma kokemus tietenkin siitä omasta asiastaan. FR3

Ja sit mä aattelin yks riski tietenkin, mikä nyt ei välttämättä liity siihen kokemusasiantuntijaan, on se, et tulee vaan se yks tarina, mikä mun mielestä, et jotenkin, kuuluu vaan se yksi tarina. FR3

5.2 Kokemustieto tutkitun tiedon palveluksessa olevana kumppanina

Toisen käsityksen mukaan kokemustieto oli tutkitun tiedon palveluksessa oleva kumppani. Sekä kokemustieto että tutkittu tieto ovat käsityksen mukaan tärkeitä, mutta toisistaan erillisiä. Kokemustiedon merkitys pohjautui joko siihen, että se oli tutkitun tiedon mukaista tai ollessaan tutkitun tiedon kanssa ristiriitaista tarjosi esimerkin hankalista tilanteista tai asiakkaiden ja potilaiden vääristä käsityksistä opetuksessa hyödynnettäväksi. Tämän käsityksen mukaan kokemusasiantuntijan rooli oli edelliseen käsitykseen verrattuna moninaisempi ja hallintavalta opetustilanteissa hieman suurempaa, mutta edelleen rajattua. Samoin kokemusasiantuntijan osallisuus. Kokemusasiantuntija nähtiin arkisen tiedon välittäjänä.

Tässä käsityksessä kokemusasiantuntijalla oli muitakin rooleja kuin pelkkä tarinankertoja, vaikkakin tarinankerronta nähtiin myös arvokkaana. Kokemusasiantuntijan ajateltiin sopivan esimerkiksi esittämään potilasta tai asiakasta simulaatio-opetuksessa tai antamaan palautetta opiskelijoille. Kokemusasiantuntija nähtiin kuitenkin opettajasta irrallisena toimijana ja vierailijana opetustilanteissa.

Se hänen tarina on varmaan se, mistä opiskelijat nauttii. Se on ihan oma näkökulma, mitä me ei pystytä läheskään samalla tavalla tuomaan esille. FR3

[M]ä ajattelen lähinnä sitä ohjausta. Ohjauksen alle ehkä vois mennä se, että nimenomaan se, potilaan tai asiakkaan näkökulmasta. Miten mä nyt puen tän sanoiks, elikkä miten hän asiakkaana, potilaana, kokee sen opiskelijan toiminnan. Esimerkiksi siinä mielessä ohjauksellista. Mut en ehkä lähtisi siihen, et alkaisi harjoittelua ohjaamaan. Sen sisällä voi antaa palautetta potilaskokemus näkökulmasta. FR3

Kokemusasiantuntijan hallintavalta opetustilanteissa nähtiin jonkin verran suurempana kuin alisteinen haastaja -käsityksessä. Opettajan tehtäväksi nähtiin kuitenkin valmistella kokemusasiantuntijaa etukäteen ja toimia tilanteen valvojana ja ohjaajana. Opettajan tehtäväksi nähtiin myös puskurina toiminen opiskelijan ja kokemustoimijan välissä, esimerkiksi opiskelijoiden suojeleminen kokemusasiantuntijoilta tulevalta liian suoralta palautteelta. Myös kokemusasiantuntijoihin nähden opettaja nähtiin huolehtivassa roolissa, seuraten esimerkiksi kokemusasiantuntijan vointia ja ohjaten hänet tarvittaessa hoitoon tai palveluiden piiriin.

[E]hkä en osannut briiffata sitä kokemusasiantuntijaa riittävästi, että mitä häneltä odotetaan. FR3

[O]piskelijat pääsevät aika itsenäisestikin toimimaan sen asiakkaan kanssa ja sitten kun tämä tapahtuu koulun tiloissa, niin me opettajat sitä valvotaan ja ohjataan. FR2

Kokemusasiantuntijan osallisuus on tässä käsityksessä vahvempi kuin alisteinen haastaja - käsityksessä. Kokemusasiantuntijakoulutus nähtiin tärkeänä, sillä sen ajateltiin tukevan kokemusasiantuntijan neutraalia kerrontaa, jolloin ristiriidoilta oli helpompi välttyä. Tutkitun tiedon kanssa ristiriitaisenkin kokemustiedon esiin tuominen oli sallittua, mutta opettajan tehtäväksi nähtiin käsitellä tai selittää sitä jälkikäteen. Kokemusasiantuntijan osallisuus oli edelleen rajallista, sillä häntä itseään ei nähty tarpeelliseksi osallistaa ristiriitaisten näkemysten käsittelyyn. Kokemusasiantuntijan välittämä kokemustieto otettiin oppimateriaaliksi, jota käsiteltiin jälkikäteen ilman kokemusasiantuntijan läsnäoloa. Myös kokemusasiantuntijavierailun herättämät tunteet ja ajatukset käsiteltiin ilman kokemusasiantuntijan läsnäoloa.

[S]e, että se on koulutettu kokemusasiantuntija, niin se koulutus sisältää nimenomaan sen, että opitaan ymmärtää molempien puolia ja päästäisiin eroon tuosta pelkästä katkeruudesta ja sen osoittamisesta, mikä meni pieleen. Niin kyllä mä sitten luotan, että meillä suurin osa näistä koulutuksista on aika hyviä, ja se oma tarina on ikään kuin sillä tavalla siellä luotu. Siksi en ottaisi ei-koulutettua. FR1

Ja sit toisaalta se jälkibriiffaus opiskelijoiden kanssa, sen jälkeen, johon mä en välttämättä ottaisi sitä kokemusasiantuntijaa enää mukaan. Koska siellä voi sitten taas nousta opiskelijoissa joitakin ajatuksia, jotka taas ei sitten oo kokemusasiantuntijan kanssa ehkä hyvä, tai kuullen, hyvä käydä läpi. FR2

Kokemusasiantuntija on käsityksen mukaan arkisen tiedon ja oman kokemuksensa välittäjä. Omaan kokemukseen pohjaavia näkemyksiä arvostettiin, mutta kokemustiedon hyödyntäminen jäi pitkälti niiden kuulemisen tasolle.

Kollegat olivat järjestäneet kokemusasiantuntijan puhumaan, ihan siis kertomaan niitä omia ajatuksiaan esimerkiksi palvelujärjestelmästä. FR2

5.3 Kokemustieto tutkitun tiedon tasaveroisena täydentäjänä

Kolmannen käsityksen mukaan kokemustieto ja tutkittu tieto tuovat tasaveroisesti esiin asian eri puolia ja täydentävät toisiaan saumattomasti. Tämän käsityksen mukaan kokemusasiantuntijan rooli oli moninainen ja hallintavalta opetustilanteissa suurta, samoin kokemusasiantuntijan osallisuus oman asiansa käsittelyssä. Kokemusasiantuntijan välittämä

kokemustieto on asiantuntemusta, jota voi hyödyntää laajemminkin kuin kokemusasiantuntijan tarinan tai yksittäisten näkemysten välittämisessä.

Kokemusasiantuntijan rooli opetukseen osallistumisessa nähtiin moninaisena.

Kokemusasiantuntijoita ei haluttu irrallisiksi tarinankertajiksi, vaan suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta yhdessä opettajan kanssa. Haastattelussa kerrottiin kokemuksia kokemusasiantuntijan osallistumisesta opintojakson suunnitteluun ja kokonaisen opetussuunnitelman kommentointiin. Kokemusasiantuntijoita oltiin valmiita palkkaamaan myös kollegoiksi. Kokemusasiantuntijan tarinaa oli hyödynnetty opetuksessa syvällisesti muun muassa pohtimalla hänen kanssaan ammattieettisiä kysymyksiä tarinaan peilaten.

Kokemusasiantuntijan rooliin soveltuvana nähtiin myös arviontiin osallistuminen:

kokemusasiantuntijan arviota oli peilattu opiskelijan itsearviointiin, ja nämä yhdessä olivat heijastuneet opettajan antamaan arvosanaan. Kokemusasiantuntijoiden itsensä osallistumista heille sopivan roolin suunnitteluun pidettiin tärkeänä. Kokemusasiantuntijan rooliin liittyen tuotettiin haastattelutilanteessa myös uusia ideoita:

[S]emmoinen pieni ahaa-elämys, et jos sillä olisi mahdollisuus, sillä kokemusasiantuntijalla, vaikka mennä sinne työpaikalle, vaikka kerran viikkoon tyyliin, opiskelijan kanssa. Kysellä, että miten menee ja ehkä tehdä semmoista havainnointia ja sitä keskustelua ja minkälaisia kokemuksia sillä opiskelijalla on tullut. Onko se sitten enemmän sparraamista kuin, no onhan sekin omanlaista ohjaamista. Ehkä sen tyyppistä voisi olla tietenkin ihan hyvin. FR3

Yks mielenkiintoinen juttu, että olisi tietyt kokemusasiantuntijat, jotka aloittavien opiskelijaryhmien kanssa tulee myös ihan tuutorointiin mukaan jollain tavalla. FR2

On varmasti asioita, missä he eivät voisi olla mukana, mutta mä lähtisin aika rohkeasti kokeileen kuitenkin erilaisia ratkaisuja, jos me saataisiin siihen lupa, ja siihen ois taloudellisesti mahdollisuudet. FR2

Tasaveroisuus näkyi myös hallintavallan suuruutena. Kokemusasiantuntijalle oltiin valmiita antamaan vastuuta tilanteista. Yhtenä esimerkkinä tästä eräs haastateltavista kertoi kokemuksestaan, jossa kokemusasiantuntijan roolissa toimineet palveluiden käyttäjät oli rekrytoitu tehtäväänsä samana aamuna ja päästetty opiskelijoiden kanssa keskenään tutustumaan alueeseen asunnottoman silmin. Opettaja ei siis ollut tilanteen ohjaajana ja hallitsijana, vaan hallintavalta oli kokemusasiantuntijoilla. Tilanne oli sujunut ilmeisen hyvin huolimatta siitä, että kokemusasiantuntijan roolissa toimineilla ei ollut erityisempää koulutusta tehtäväänsä:

Neljäkymmentä ekan vuoden sosionomiopiskelijaa tutustui [XX alueeseen] asunnottomuutta kokeneiden silmin. [...] Sitten kun tietenkin on niin, että jotkut oppaiksi sitoutuneet eivät ollenkaan sinä aamuna tulleet, niin sitten rekrytoitiinkin [...] uusia oppaita, niin vähän sillä lailla hirvitti, että koska tietenkin se, että ei ole tavallaan miettinyt, että mitä mä nyt kerron ja mihin mä nyt oikein mennään ja mitä me tehdään, mutta se oli aivan loistava. Se oli todella hieno, tosi hienosti meni. Ihana oli kuulla, että meidän opiskelijat oli jotenkin niin... Miten se avasi silmiä. Ja se avasi mullekin kyllä, se oli mullekin kyllä kokemus. FR1

Hallintavaltaan liittyen opettajan tehtävänä ei nähty varmistaa kokemusasiantuntijan näkemysten sopivuutta tai kokemusasiantuntijavierailun suunniteltua etenemistä etukäteen. Sen sijaan yllättävätkin tilanteet nähtiin mahdollisuuksina oppia, eikä kokemusasiantuntijaa nähty tarpeelliseksi sovittaa tiettyyn muottiin:

[P]itääkö kokemusasiantuntijan olla tietynlainen? Pitääkö hänen ikään kuin soveltua siihen organisaatioon, missä hänen työpanostaan ja sitä osaamista hyödynnetään? Vai voimmeko, saatteko kiinni, mitä mä tarkoitan? Jos ajatellaan, että hän onkin vähän originelli tai voi huonommin. Onko senkin asian näkeminen ja huomaaminen tärkeitä? [...] Silloin kun meillä on turvallinen tapa käsitellä ja purkaa sitä, niin musta sekin, mehän emme voi aina tietää, mihin tilanteet menee. Ja on ollut myös tällaisia, että ihminen on ollut jostain muusta syystä, hän on ihan sitäkin ehkä avannut, että hän on nyt vähän huonovointisempi. Mutta ne on ollut mun mielestä itse asiassa tosi opettavaisia asioita ja tilanteita kuitenkin, myös opiskelijoille. FR2

Tasaveroisuus näkyi suhtautumisessa kokemustoimijan osallisuuteen oman asiansa käsittelyssä. Ristiriitoja eri näkemysten välillä ei pidetty uhkina, vaan mahdollisuuksina huomata erilaiset näkemykset asiasta ja käsitellä niitä rakentavasti. Eri lähteistä tuleva ja eri näkökulmista asiaa tarkasteleva tieto nähtiin toisiaan täydentävänä ja oppijan osaamisen kannalta oleellisen tärkeänä. Ristiriitaisetkin kokemusasiantuntijan näkemykset käsiteltiin ainoastaan kokemusasiantuntijan läsnä ollessa mahdollistaen myös hänen osallistumisensa keskusteluun. Kokemusasiantuntijan esiin tuomaa kokemustietoa ei selitetty tai mitätöity jälkikäteen opettajan toimesta.

[M]ä kieltäydyn absoluuttisesti puhumasta kokemusasiantuntijan tarinasta jälkikäteen. En mä puhu potilaista tai mun asiakkaistakaan koskaan ilman, että he ovat läsnä, niin en myöskään kokemusasiantuntijasta. FR1

Jotenkinhan tuohon kokemusasiantuntijuuteen liittyy se, ja osallisuuteen, et ne asiat mitä puhutaan, niin puhutaan niin et se kokemusasiantuntija on siinä mukana. Eli tavallaan, et jos me lähetään sille linjalle, et me vielä pidetään purku jotenkin pelkästään opiskelijoitten kanssa, niin kyl pitää olla aika niinku... Mieltä, et miten, et tavallaan ei sen kokemusasiantuntijan tarinaa voi lähtee jollain lailla riepottelemaan. FR2

Kokemusasiantuntija nähtiin tässä käsityksessä asiantuntijatasoisen kokemustiedon välittäjänä. Kokemusasiantuntijalla tunnustettiin ja tunnustettiin olevan muutakin tietoa välitettävänä kuin oma tarina tai yksittäinen kokemus. Toisaalta yhden ihmisen näkökulmaakaan kokemustiedon taustalla ei nähty ongelmana. Kokemustieto nähtiin siis laajempaan, ei vain omaa kokemusta koskevana tietona vaan kokemusten kautta kertyneenä tietona. Opettajat kokivat myös oppivansa kokemusasiantuntijoilta omassa opetuksessaan hyödynnettäviä asioita.

[S]e on taas sen yhden kokemusasiantuntijan näkökulma, että se ei tietenkään kata kaikkea, mutta eihän meidän opetus muutenkaan kata kaikkea, että siinä mielessä ainahan me tehdään niitä valintoja. FR3

Sitten sellaisen laitoin kanssa merkille, et terveydenhuollossa asiat muuttuu ja kehittyi niin nopeasti, niin tulee myös niitä itselle uusia hoitokäytänteitä. Ahaa, et nytkö tehdäänkin sitten jo näin. Siinä saa myös ammatillisesti itselleen. FR3

Keskeistä oli, että kokemustieto ja tutkittu tieto pohjaavat erilaiseen perustaan ja tarkastelevat samaa asiaa eri näkökulmista, toisiaan täydentäen. Kokemusasiantuntija tuo esiin näkemyksensä omien ja muilta kuultujen kokemusten pohjalta, opettaja tutkitun tiedon pohjalta. Opettajan ei ajateltu olevan tiedon omistaja, vaan myös kokemusasiantuntijan omaama tieto tunnustettiin yhtä oikeaksi. Kokemustietoa tuli kuitenkin käyttää oikeassa tarkoituksessa ja opiskelijan tuli olla perillä kumpaan tietopohjaan jaettu tieto perustui.

Me ammattilaiset toki tiedetään, et kaikki keissit ei mene samalla tavalla. Heillä saattaa olla se käsitys, et se tapa, jolla heitä on hoidettu, on se yksi ainoa oikea tapa. Ja se lääkitys, joka heillä on, niin kaikkia hoidetaan samalla tavalla. [...] Eli se rooli saattaa hämärtyä, koska toki tietää omasta sairaudestaan paljon, mutta ei tietenkään voi alkaa opettamaan lääketieteellistä tai muuta hoitoa. FR3

[K]okemustieto on yhtä totta kuin joku muu, mutta se, että sä oot tosi oikeassa siinä, että opiskelijan pitää tietää, missä mennään. FR1

Haastattelussa esiteltiin myös kokemusasiantuntijoiden aiemmin esiin nostamia toiveita tuen tarpeista konkreettisena esimerkkinä kokemustiedosta. Tähän kokemustietoon suhtauduttiin validoivasti ja arvostavasti. Sen pohjalta lähdettiin heti haastattelutilanteessa ideoimaan keinoja kehittää opetusta ja sitä kautta tulevien ammattilaisten työskentelyä kokemusasiantuntijoiden toiveita paremmin vastaavaksi. Kokemusasiantuntijoiden esiin nostamiin asioihin suhtauduttiin myös nöyrästi eikä yksikään haastateltavista kyseenalaistanut tai vähätellyt esiin nostettuja näkemyksiä silloinkaan, kun niiden koettiin olevan kritiikkiä nykyiseen ammattilaisten osaamiseen. Esiin nostettujen asioiden todettiin olevan linjassa opettavien

asioiden kanssa. Surulliseksi koettiin se, ettei tämä aina näy ammattilaisten riittävänä osaamisena tai tarjottavina palveluina asiakkaille tai potilaille.

Mutta tosi tärkeitä asioita ja vähän surullisiakin sit tietysti kun katsotaan retrospektiivisesti, että miten asiat on mennyt, niin näinhän se varmaan on mennyt. FR1

Ja kun me ollaan mietitty näitä opintojakson sisältöjä, niin mun mielestä me ollaan aika hyvin onnistuttu, jos tää on se palaute, mikä heiltä tulee, niin puhutaan ihan oikeista asioista mun mielestä silloin. FR3

Vielä sanoisin näistä kokemusasiantuntijoitten tuottamista sisällöistä tai teemoista, niin ihan varmasti me ollaan samaa mieltä. Että allekirjoitetaan kyllä varmasti nämä, tai minä ainakin. FR3

Okei, no tuossahan ne jo suunnitteli meille opintojakson tai jopa kokonaisen tutkinnon. FR1

6 Pohdinta

6.1 Tulosten pohdintaa

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää sosiaali- ja terveysalan lehtoreiden käsityksiä kokemustiedon asemasta ammattikorkeakoulupedagogiikassa. Tuloksena tunnistettiin kolme kokemustiedon asemaa ammattikorkeakoulupedagogiikassa kuvaavaa käsitystä: 1) Kokemustieto tutkitun tiedon alisteisena haastajana, 2) Kokemustieto tutkitun tiedon palveluksessa olevana kumppanina ja 3) Kokemustieto tutkitun tiedon tasaveroisena täydentäjänä. Nämä kolme käsitystä asettuivat hierarkkiseen suhteeseen neljän eri ulottuvuuden kautta tarkasteltuina. Ulottuvuudet olivat: 1) kokemusasiantuntijan rooli opetuksessa, 2) kokemusasiantuntijan hallintavalta opetustilanteessa, 3) kokemusasiantuntijan osallisuus sekä 4) kokemusasiantuntijan välittämä tieto.

Tutkielman tuloksena tunnistetut käsitykset ovat yhdenmukaisia aiemman kokemustietoa koskevan tutkimuksen kanssa. Baillergeau ja Duyvendak (2016) ovat tunnistaneet kaksi kokemustietoon liittyvää käsitystä, jotka ovat kokemustieto vääränä tietona ja kokemustieto toisin tietämisenä. Väärällä tiedolla he tarkoittavat käsitystä, jonka mukaan kokemustiedon merkitys on siinä, että se tuo esille ja ammattilaisten puututtavaksi asiakkaiden ja potilaiden vääriä uskomuksia. Toisin tietämisenä puolestaan on positiivisempi kaiku ja sen mukaisesti kokemustieto nähdään tutkittuun ja kliiniseen tietoon verrattuna vain toisena näkökulmana samaan asiaan. Nämä käsitykset ovat tunnistettavissa myös nyt saatujen tulosten taustalla. Käsityksistä ensimmäisessä ja toisessa (Kokemustieto tutkitun tiedon alisteisena haastajana ja Kokemustieto tutkitun tiedon palveluksessa olevana kumppanina) korostuu näkemys, jonka mukaan tutkitun, niin sanotun virallisen tiedon, kanssa ristiriitaiset näkemykset ovat väärää tietoa, jota tulee opetuksessa joko välttää tai opettaa tulevia ammattilaisia kohtaamaan ja voittamaan tutkitun tiedon avulla. Samansuuntaisiin tuloksiin on aiemmin päätyneet myös Meriluoto (2018), jonka tutkimuksessa havaittiin hankeympäristössä pyrkimys tuottaa kokemusasiantuntijoista konsensushakuisia yhteistyökumppaneita. Kolmas käsitys (Kokemustieto tutkitun tiedon tasaveroisena täydentäjänä) sen sijaan heijastelee Baillergeaun ja Duyvendak'n esittelemää käsitystä toisin tietämisestä. Sen mukaisesti kokemustieto nähdään yhtä oikeana kuin tutkittu tieto, mutta se tarkastelee ilmiöitä eri näkökulmasta, minkä lisäksi sillä on eri pohja ja tarkoitus.

Tutkielman aineistonkeruuvaiheessa haastatteluihin osallistui yhteensä 12 opettajanuransa eri vaiheissa olevaa ja eri aiheita ja aloja opettavaa sosiaali- ja terveystieteiden lehtoria.

Haastatteluissa selkeästi eniten kokemustietoon liittyviä käsityksiä kuvaavia ilmaisuja tuotettiin Kokemustieto tutkitun tiedon tasaveroisena täydentäjänä -käsitykseen liittyen. Ryhmähaastattelu mahdollisti ymmärryksen yhteisen rakentelun haastattelun aikana, mikä näyttäytyi uusien ideoiden ja näkökulmien tuottamisena. Haastattelun alkaessa käsitykset esimerkiksi kokemusasiantuntijalle sopivasta roolista saattoivat olla jonkun haastateltavan kohdalla suppeammat, mutta yhteisen keskustelun edetessä asiaa ryhdyttiin tarkastelemaan eri näkökulmasta ja näkemykset monipuolistuivat.

Haastatteluissa oli nähtävissä jonkin verran hämmennystä siitä, miten kokemusasiantuntijoiden välittämään kokemustietoon tulisi suhtautua, erityisesti mikäli se on tutkitun tiedon kanssa ristiriidassa. Olisikin tärkeää huomioida, että kokemustietoa ei pidä arvioida samoilla kriteereillä kuin ammatillista asiantuntijatieta arvioidaan (Baillergeau & Duyvendak 2016). Lisäksi osa haastateltavista pohti sitä, mikä kaikki on kokemusasiantuntijatoimintaa. Keskustelua käytiin muun muassa siitä ovatko vierailut palveluiden käyttäjien pariin tai palveluiden käyttäjien haastattelut vaikkapa posteria varten kokemusasiantuntijatoimintaa. Toisaalta haastatteluissa välittyi vahvasti arvostus kokemustietoa kohtaan ja halu integroida sitä opetukseen sekä avoimuus uusille toimintatavoille ja ideoille. Pohdinta ja hämmennys kertoo tarpeesta selkiyttää yhdessä käsitteitä, toimintatapoja ja yhteisiä linjauksia. Oppilaitoksissa olisikin tärkeää käydä yhteistä keskustelua kokemustiedosta ja kokemusasiantuntijuudesta sekä tavoista hyödyntää sitä opetuksessa.

Kokemusosaaminen näyttäisi kehittyvän eri järjestyksessä kuin ammatillinen osaaminen. Ammattilaisten osaamista kuvaavassa Delamaren ja kumppaneiden mallissa kokemuksellinen tieto on ikään kuin osaamisen viimeisessä vaiheessa mukaan tuleva tiedon laji: ammatillisen osaamisen ajatellaan kehittyvän tutkitun tiedon ymmärtämisen ja sen käytäntöön siirtämisen (taidon) kautta. Mallin mukaan kokemuksellisessa tiedossa integroituvat kaikki muut tiedon lajit eli tutkittu tieto, ymmärrys ja taito. (Raij & Rantanen 2010.) Kokemusosaamisen puolestaan nähdään kehittyvän eri järjestyksessä; ensin on kokemus ja siitä syntynyt kokemustieto, vasta sen jälkeen omaa kokemusta reflektoidaan ja opitaan ymmärtämään. Taidollinen osaaminen liittyy erityisesti taitoon välittää kokemustieto toisille ja tätäkin taitoa usein hankitaan vasta kokemustiedon karttumisen jälkeen. (Harju 2023.) Kokemustiedon

hyödyntämisen kannalta on tärkeää ymmärtää tutkitun tiedon ja kokemustiedon erilaisuus, jolloin niitä ei tarvitse nähdä kilpailijoina vaan toisiaan täydentävinä.

Kokemustiedon hyödyntämistä voidaan tarkastella tieteellisten menetelmien kautta. Tutkitun tiedon hyödyntäminen etenee deduktiivisen päättelyn (yleisestä yksittäiseen) kautta, eli tieteellisin menetelmin tuotettua, oikeaksi osoitettua teorian tietoa hyödynnetään ja sovelletaan yksittäisissä tilanteissa. Tutkittua tietoa voidaan tuottaa myös induktiivisen päättelyn (yksittäisistä yleiseen) kautta, jolloin yksittäisten havaintojen perusteella pyritään tunnistamaan niiden taustalla yleisesti vaikuttava teoria, laki tai sääntö. Tieteessä tämä edellyttää kuitenkin laajaa havaintojoukkoa ja päättelyyn mahdollisesti virheellisesti vaikuttavien tekijöiden tunnistamista ja huomioimista. Kokemustieto ei siis ole induktiivisesti tuotettua tutkittua tietoa, vaikka se pohjautuukin yksittäisiin havaintoihin ja niiden perusteella muodostuneisiin käsityksiin. On tärkeää tiedostaa, ettei kokemustietoa tule nähdä tutkittuna tietona eikä sitä pidä arvioida tieteen kriteerien perusteella. Kokemustieto on tilannekohtaista ja heijastelee yksilöllisten kokemusten monimuotoisuutta (Baillergeau & Duyvendak 2016). Se rikastaa ymmärrystä ilmiöstä, mutta sen pohjalta yksinään ei voida tehdä yleistettävissä olevia ohjeita. Haastattelutilanteissa kokemusasiantuntijan puheenvuoroihin liittyvänä haasteena nostettiin esiin tilanteet, joissa kokemusasiantuntija ei välitä vain omaa kokemustaan, vaan alkaa opettamaan käsiteltävää aihetta laajemmin, yleistäen esimerkiksi oman kokemuksensa kaikkia koskevaksi tavoiteltavaksi hoitolinjaukseksi. Samansuuntainen huoli kokemustietoon liittyen on nostettu esiin Diakin (Harju 2023, 41) tuoreessa selvityksessä, jossa opiskelijoiden ja ammattilaisten oman kokemustaustan pelättiin kapeuttavan ammatillisuutta ja vaikuttavan esimerkiksi asiakas- tai potilastyössä tehtäviin menetelmävalintoihin. Opetuksessa onkin tärkeää tuoda esiin myös opiskelijoille tutkitun tiedon ja kokemustiedon ero, arvostaen silti kumpaakin tiedon muotoa.

Haastatteluissa tuli myös ilmi erilaisia tapoja työskennellä kokemusasiantuntijoiden kanssa, keskeisimpänä erona se käsitelläänkö kokemusasiantuntijan kertomusta pelkästään hänen itsensä läsnä ollessa vai myös jälkikäteen. Suomessa mielenterveyshoitoon kehitetty ja Maailman terveysjärjestö WHO:n (2021) ohjeistuksessaan asiakaskeskeisyyttä ja oikeudenmukaisuutta edistävänä käytäntönä esittelemä Avoimen dialogin malli ohjeistaa käsittelemään henkilön tarinaa ja tilannetta palveluissa heidän itsensä läsnä ollessa. Vaikka Avoimen dialogin malli on kehitetty ja käytössä ensisijaisesti mielenterveyshoidossa, voidaan sen olettaa olevan yleisemminkin mielenhyvinvointia edistävä ja näin ollen sovellettavissa periaatteiltaan myös muissa konteksteissa. Lisäksi toimintatapa on osallisuutta tukevan

toiminnan keskeinen piirre; ihmisellä on oikeus osallistua itseään koskevaan keskusteluun. Toinen haastateltavia jakanut ero oli suhtautuminen kokemusasiantuntijakoulutukseen. Osa haastateltavista piti ehdottoman tärkeänä koulutuksen suorittamista ennen kokemusasiantuntijana toimimista, osalle se ei näyttänyt kovin merkittävänä tekijänä. Samassa kyselyssä suurin osa osallistuneista opettajista (85 prosenttia) ja opiskelijoista (64 prosenttia) piti tarpeellisenä erillistä valmennusta ennen tämän kokemustaustan ammatillista hyödyntämistä. Merkittävä osa vastaajista ei osannut sanoa pitikö valmennusta tarpeellisenä; vain harva vastasi pitävänsä sitä tarpeettomana. (Harju 2023.) Kokemusasiantuntijoiden kanssa työskentelyyn ja heille asetettuihin vaatimuksiin liittyen kaivataan näiden tulosten perusteella yhteisiä, perusteltuja toimintaohjeita. Kokemustiedon hyödyntämiseen ja kokemusasiantuntijoiden työskentelyyn suomalaisessa korkeakouluympäristössä ei ole tällä hetkellä olemassa myöskään eettisiä ohjeita. Tässä pro gradu -tutkielmassa tehdyt havainnot nostavatkin esiin tarpeen tällaisille yhteisesti mietityille ja laadituille eettisille ohjeille.

Kokemustietoon suhtautumista tarkasteltaessa on tärkeää huomioida, että myös sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoista, ammattilaisista ja opettajista monilla on omaa kokemustaustaa. Tuoreessa kyselyssä jopa yli 80 prosentilla opiskelijoista tai ammattilaisista oli omakohtaista kokemusta jostakin sosiaali- ja terveystieteiden asiakasryhmästä tai teemasta. Opettajista valtaosa hyödynsi opetuksessa jollain tavalla omaa kokemustaustaansa. (Harju 2023.) Opetuksessa hyödynnettävää kokemustietoa löytyy siis muiltakin kuin kokemusasiantuntijan tehtävässä opetukseen osallistuvalta. Ammattikorkeakoulupedagogiikassa olisi hyvä pohtia, kuinka myös opiskelijoiden ja opettajien kokemustietoa voitaisiin hyödyntää. Samalla pohdittavaksi voi tulla kysymys kokemusosaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta.

Ammattikorkeakoulujen ohjeiden mukaisesti myös muualla kuin virallisissa tutkintokoulutuksissa hankittu osaaminen tulee tunnistaa ja tunnustaa. Kuitenkin Kansallisen koulutuskeskus Karvin selvityksen mukaan opiskelijoista vain alle 40 prosenttia koki, että heidän aiempaa osaamistaan on tunnistettu ja tunnustettu, samoin aiemman työkokemuksen ja työelämäosaamisen huomiointi opetuksessa oli opiskelijoiden arvioimana melko harvinaista (Toom ym. 2023, 166). Kokemusosaamisen huomiointi lienee vielä harvinaisempaa.

Tuloksia voidaan tarkastella myös ammattikorkeakoulujen tehtävään peilaten. Lakisääteisesti ammattikorkeakoulujen yhtenä tehtävänä on aluekehityksen edistäminen (Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932), johon sisältyy myös asukkaiden osallisuuden tukeminen (Laki alueiden kehittämisestä ja Euroopan unionin alue- ja rakennepolitiikan toimeenpanosta 13.8.2021/756). Kokemusasiantuntijoiden ottaminen mukaan opetukseen

kokemustietoa välittämään on yksi keino lisätä osallisuutta. Ammattikorkeakoulun yhdeksi tavoitteeksi voidaan nähdä kriittis-emansipatorisen tiedon edistäminen, jolloin tehtäväksi tulee myös tarjota mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa asioihin. Kokemusasiantuntijoiden ottaminen mukaan sosiaali- ja terveysalan opetukseen on yksi keino edistää ja tukea valtauttavaa tietoa yhteiskunnassa. (Heikkinen & Kukkonen 2019.) Kokemusasiantuntijoiden taustalta löytyy useimmiten jokin kolmannen sektorin järjestö. Korkeakoulujen opettajista kuitenkin vain harva tekee kolmannella sektorilla työskentelevien kanssa yhteistyötä, yli kolmasosa opettajista ei lainkaan (Toom ym. 2023, 192). Jos kolmas sektori ei ole arkinen yhteistyökumppani, heijastuu tämä oletettavasti myös kokemusasiantuntijoiden kanssa tehtävään yhteistyöhön. Toki tilanne voi poiketa huomattavasti koulutusalojen välillä ja sosiaali- ja terveysalan opettajille järjestöt saattavat olla luonnollisempi yhteistyökumppani kuin joillain toisilla aloilla.

Korkeakoulujen kehittämiskohteeksi on nimetty työelämänäkökulman vahvistaminen ja Karvin raportissa ohjeistetaan ottamaan työelämän edustajat kiinteämmin mukaan opetussuunnitelmatyöhön ja koulutuksen kehittämiseen (Toom ym. 2023). Sosiaali- ja terveysalalla palveluita käyttävää asiakasta tai potilasta ei enää nähdä puhtaasti palvelujen kohteena, vaan aktiivisesti omaan, läheistensä ja koko yhteiskunnan palveluprosesseihin osallistuvana ja niitä kehittävänä, kokemusasiantuntijatietoa käyttävänä yhteistyökumppanina (Niskala ym. 2019). Esimerkiksi Mielenterveysstrategian mukaan palveluiden suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa tulee huomioida palveluiden käyttäjien näkemykset ja hyödyntää kokemusasiantuntijoiden näkemyksiä (Vorma ym. 2020). Tämän tulisi näkyä myös ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyössä: työelämäkumppaniksi ei enää nykypäivänä voida katsoa vain palveluiden tuottajaa, vaan myös palveluiden käyttäjä.

Tulokset osoittavat kokemustiedon aseman ammattikorkeakoulupedagogiikassa olevan vielä jäsentymätön ja epäselkeä, mutta siihen suhtaudutaan arvostavasti ja sen hyödyntämistä halutaan kehittää. Jatkossa on tärkeää pohtia ja linjata toimintatavat sekä laatia eettiset ohjeet kokemustiedon hyödyntämiseen ja kokemusasiantuntijayhteistyöhön sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakouluopetuksessa. Myös tieteellistä tutkimusta aiheesta tarvitaan lisää, esimerkiksi siitä mitä käsityksiä kokemusasiantuntijoilla ja opiskelijoilla on kokemustiedosta.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimus toteutettiin noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2023). Tutkimuksessa pyrittiin välttämään tutkittaville aiheutuvaa haittaa. Tutkimuksessa kunnioitettiin tutkittavien

ihmisarvoa, itsemääräämisoikeutta ja perustuslain mukaisia oikeuksia. Osallistujille annettiin ennen aineiston keruuta riittävä tieto tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä. Lisäksi heitä tiedotettiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta, mahdollisuudesta keskeyttää osallistuminen tai perua suostumuksensa. Tutkimus raportoitiin siten, ettei siitä ole tunnistettavissa tutkimukseen osallistuneita. (TENK 2019.) Aineiston kerääminen ja säilyttäminen toteutettiin erillisen aineistohallintasuunnitelman mukaisesti, Tietoarkiston (n.d.) ohjeita noudattaen.

Kaikki tutkimukseen osallistujat olivat täysi-ikäisiä sosiaali- ja terveystieteiden opetustehtävissä toimivia ammattilaisia. He osallistuivat tutkimukseen työroolissaan. Tutkimukseen osallistumisesta ei näistä syistä oletettu aiheutuneen haittaa osallistujille, eikä tämän tutkimuksen osalta ollut tarvetta eettiselle ennakkoarvioinnille. Kaikilta osallistujilta pyydettiin tietoon perustuva suostumus tutkimukseen osallistumisesta (liite 3). Lupa tutkimuksen toteuttamiseen haettiin ja saatiin tutkimukseen osallistuvasta organisaatiosta ennen aineiston keruuta. Tutkimuksessa kerättiin ainoastaan tutkimuksen kannalta tarpeellisia henkilötietoja ja niitä käsiteltiin suunnitelmallisesti, vastuullisesti ja lainmukaisesti. Tietoja ei luovutettu tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkittavia tiedotettiin henkilötietojen käsittelystä tietosuojaselosteella. (TENK 2019.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan perinteisesti uskottavuuden, erehtymättömyyden, vahvistettavuuden ja siirrettävyyden kautta (Lincoln & Guba 1985; Merriam & Tisdell 2015; Stahl & King 2020). Myös monia muita luotettavuuden kriteereitä on esitelty (Merriam & Tisdell 2015). Korkeatasoisessa laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaiheella tulee olla merkitystä, tutkimuksen menetelmät tulee olla toteutettu ja kuvattu huolellisesti ja rehellisesti, tutkimuksen tulee olla uskottava monenlaisten lukijoiden silmissä ja edistää merkittävästi tiedettä, huomioida eettiset näkökulmat sekä olla sisäisesti koherentti. Sisäisellä koherenssilla tarkoitetaan, että tutkimuksen taustakirjallisuuden, tutkimusmenetelmien, tutkimuskysymysten, tulosten ja tulkintojen tulee olla keskenään yhteensopivia. (Merriam & Tisdell 2015; Tracy 2013). Tässä pro gradu -tutkielmassa pyrittiin täyttämään edellä mainitut kriteerit. Tutkielmassa on sekä luotettavuutta heikentäviä että sitä vahvistavia tekijöitä.

Luotettavuutta heikensi otoksen suhteellisen pieni koko. Fokusryhmähaastatteluissa olisi ollut hyvä pyrkiä nyt toteutunutta hieman suurempiin ryhmäkokoisiin (Merriam & Tisdell 2015) ja saturaation saavuttamiseksi vähintään neljään ryhmähaastatteluun (Hennink ym. 2019).

Lisäksi otos koostui vain yhden ammattikorkeakoulun lehtoreista, mikä voi vääristää tulosta. On mahdollista, että otoksen pienen koon ja yhteen työyhteisöön rajautumisen vuoksi joku kokemustiedon asemaan ammattikorkeakoulupedagogiikassa liittyvä käsitys ei ole tullut tässä tutkimuksessa ilmi. Tunnistettuja kolmeä käsitystä ei siis voida varmuudella pitää koko käsitysten variaatiota kuvaavana tuloksena, vaan tutkimusta aiheesta tarvitaan vielä lisää.

Toinen keskeinen luotettavuutta heikentävä tekijä on analyysin toteuttaminen yksin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä tekemällä analyysi yhdessä toisen tutkijan kanssa (Merriam & Tisdell 2015; Stahl & King 2020). Fenomenografiassa tämän sijaan on suositeltu toisen tutkijan tekemää koodausta osaan aineistoa ja sen jälkeen näiden kahden henkilön tekemän aineistokoodauksen yhdenmukaisuuden laskemista (Han & Ellis 2019). On mahdollista, että omat ennakkokäsitykseni ja esiyymmärrykseni aiheesta ovat voineet liiaksi ohjata sekä haastattelukysymysten laatimista että analyysiä vääristäen tuloksia. Omaan esiyymmärrykseeni on vaikuttanut paitsi työni ammattikorkeakoulun opettajana, myös aiempi työni terveydenhoitajana ja sairaanhoitajana sekä tieteellinen koulutukseni. Työroolieni ja -kokemukseni kautta minulle oli muodostunut jo tutkimusta aloittaessani positiivinen mielikuva kokemusasiantuntijatoiminnasta ja ymmärrys ihmisen henkilökohtaisten kokemusten tärkeydestä. Toisaalta tieteellinen koulutukseni korostaa tieteellisen tiedon merkitystä ja ylivoimaa kokemustietoon verrattuna. Esiyymmärrykseni mukaisesti ihmisen kokemusta ja kokemukseen pohjautuvaa tietoa tulee kunnioittaa ja arvostaa, mutta korkeakouluopetuksessa tieteellinen tieto nähdään kuitenkin ensisijaisena. Tutkimusta tehdessäni tarkastelin ja haastoin myös omaa esiyymmärrystäni ja pyrin tutkimaan aihetta mahdollisimman neutraalisti.

Tämän pro gradu -tutkielman luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan monin tavoin. Uskottavuutta, eli sitä kuinka hyvin tulokset kuvaavat todellisuutta, ja erehtymättömyyttä, eli sitä kuinka yhdenmukaiset tulokset ovat kerätyn aineiston kanssa pyrittiin lisäämään aineistotriangulaation ja tutkijan position kuvaamisen avulla (Merriam & Tisdell 2015; Stahl & King 2020). Aineistotriangulaatioon, eli mahdollisimman monenlaisten näkemysten keräämiseen, pyrittiin haastatteleamalla eri aiheita ja aloja opettavia lehtoreita, joilla oli eri määrä työkokemusta ja jotka näin ollen tarkastelivat asiaa hieman eri näkökulmista. Lisäksi jaan haastateltavien kanssa kokemuksen sosiaali- ja terveysalan lehtorina toimimisesta ja myös työskentelystä kokemusasiantuntijoiden kanssa. Tämä jaettu kokemusmaailma ja sitä kautta syntynyt ymmärrys haastateltavien todellisuudesta lisää tulosten uskottavuutta.

Oman position ja esiymmärryksen kuvaaminen tässä raportissa myös lisää uskottavuutta osaltaan, lukija voi sen avulla myös itse arvioida kuinka nämä ovat mahdollisesti vaikuttaneet tuloksiin. Lisäksi erehtymättömyyttä ja tulosten siirrettävyyttä pyrittiin vahvistamaan aukottoman kirjaamisen avulla (Merriam & Tisdell 2015; Stahl & King 2020). Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat ja tutkimuksen toteutus kuvattiin mahdollisimman tarkasti luvussa Tutkimuksen toteutus ja menetelmät. Myös tulokset pyrittiin kuvaamaan tarkasti ja haastateltavien sitaatteja hyödyntäen. Siirrettävyyttä lisäävät myös autenttiset sitaatit, jotka auttavat muita tutkijoita huomaamaan mahdollisia samankaltaisuuksia toisten tutkimusten aineiston ja tulosten kanssa (Merriam & Tisdell 2015; Stahl & King 2020). Sitaatit auttavat lukijaa arvioimaan myös uskottavuutta ja erehtymättömyyttä.

Lähteet

- Alston W.P. 2005. Empiricism. Teoksessa E. Craig (toim.) The Shorter Routledge Encyclopedia of Philosophy. London, New York: Routledge.
- Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932.
- Arene. 2022. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ry. Suositus ammattikorkeakoulujen yhteisistä kompetensseista ja niiden soveltamisesta. <https://arene.fi/julkaisut/suositus-ammattikorkeakoulujen-yhteisista-kompetensseista-ja-niiden-soveltamisesta-2022/> (Luettu 5.2.2023.)
- Backman, J. 2018. Äärellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI: kokemuksen käsite ja käyttö. Lapin yliopiston julkaisuja, 25–40. URN: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>
- Baillergeau, E. & Duyvendak J. W. 2016. Experiential knowledge as a resource for coping with uncertainty: evidence and examples from the Netherlands. Health, Risk & Society, 18(7–8), 407–426, DOI: <https://doi.org/10.1080/13698575.2016.1269878>
- Guyer, P. 2005. Kant, Immanuel (1724–1804). Teoksessa E. Craig (toim.) The Shorter Routledge Encyclopedia of Philosophy. London, New York: Routledge, 488–507.
- Ellilä H., Lahti M., Pulli J. & Vatula, A. 2018. Kokemusasiantuntijat mielenterveys- ja päihdetyön opettajina – uusi innovaatio. Teoksessa M. Komulainen & T. Konst (toim.) Innovaatiopedagogiikka korkeakouluopetuksessa – käytännön esimerkkejä. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 242, 25–30. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-216-658-6>
- Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi 2013/55/EU. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0055&from=HU> (Luettu 2.12.2022.)
- Felton, A., Cook, J., & Anthony, R. 2018. Evaluating a co-facilitation approach to service user and carer involvement in undergraduate nurse education. Nursing Standard, 32(20), 47–54. DOI: <https://doi.org/10.7748/ns.2018.e10620>
- Fox, Joanna 2022. Perspectives of experts-by-experience: an exploration of lived experience involvement in social work education. Social Work Education 41(4), 587–604. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1861244>
- Geregová, M., & Frišaufová, M. 2019. People with experience of long-term drug use and homelessness teaching with us: experts by experience participation in university social

- work education. *Social Work Education*, 39(3), 315–328. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1628205>
- Han, F. & Ellis, R.A. 2019. Using Phenomenography to Tackle Key Challenges in Science Education. *Frontiers in Psychology* 10, 1414. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01414>
- Happell, B., Byrne, L., McAllister, M., Lampshire, D., Roper, C., Gaskin, C. J., Martin, G., Wynaden, D., McKenna, B., Lakeman, R., Platania-Phung, C., & Hamer, H. 2014. Consumer involvement in the tertiary-level education of mental health professionals: a systematic review. *International journal of mental health nursing*, 23(1), 3–16. DOI: <https://doi.org/10.1111/inm.12021>
- Happell, B., O'Donovan, A., Sharrock, J., Warner, T. & Gordon, S. 2022a. Understanding the impact of expert by experience roles in mental health education. *Nurse Education Today*, 111, 105324. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105324>
- Happell, B., Platania-Phung, C., Scholz, B., Bocking, J., Horgan, A., Manning, F., Doody, R., Hals, E., Granerud, A., Lahti, M., Pullo, J., Vatula, A., Koski, J., van der Vaart, KJ., Allon, J., Griffin, M., Russell, S., MacGabhann, L., Bjornsson, E., Biering, P. 2019. Changing attitudes: The impact of Expert by Experience involvement in Mental Health Nursing Education: An international survey study. *International Journal of Mental Health Nursing* 28(2), 480–491. DOI: <https://doi.org/10.1111/inm.12551>
- Happell, B., Warner, T., Waks, S., O'Donovan, A., Manning, F., Doody, R., ... & Biering, P. 2022b. Something special, something unique: perspectives of experts by experience in mental health nursing education on their contribution. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 29(2), 346–358. DOI: <https://doi.org/10.1111/jpm.12773>
- Harju, H. 2023. Sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisten kokemusosaaminen – Tunnistaminen, hyödyntäminen ja merkitys opinnoissa ja työssä. (Diak Puheenvuoro 46). Diakonia-ammattikorkeakoulu. URN: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-424-4>
- Heikkinen, H. L. T. & Kukkonen, H. 2019. Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 262–275. DOI: <https://doi.org/10.33336/aik.88096>
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N. & Weber, M. B. 2019. What influences saturation? Estimating sample sizes in focus group research. *Qualitative Health Research*, 29(10), 1483–1496. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049732318821692>

- Hung, W., Moallem, M. & Dabbagh, N. 2019. Social Foundations of Problem-Based Learning. Teoksessa W. Hung, M. Moallem & N. Dabbagh (toim.) The Wiley Handbook of Problem-Based Learning. New Jersey: Wiley, 51–79.
- Isopahkala-Bouret, U. 2010. Kohti monimuotoista osaamisen käsitettä. Teoksessa U. Isopahkala-Bouret & T. Rantanen (toim.) Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveystieteillä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja, A 71. Helsinki: Edita, 27–36. URN: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016070413515>
- Jones, M. 2018. Kokemustiedon määritykset ja käyttö julkisen terveydenhuollon kontekstissa. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI: kokemuksen käsite ja käyttö. Lapin yliopiston julkaisuja, 169–190. URN: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>
- Jyrhämä, R. 2021. Opettajan pedagogiset opinnot 60 op. Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:41. URN: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-866-3>
- Kalli, P. 2023. Ratkaisukeskeinen pedagogiikka ammatillisen opettajan työvälineenä. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 59–76.
- Kangasniemi, M., Hipp, K., Häggman-Laitila, A., Kallio, H., Karki, S., Kinnunen, P., Pietilä, A.-M., Saarnio, R., Viinamäki, L., Voutilainen, A., & Waldén, A. 2018. Optimoitu sote-ammattilaisen koulutus- ja osaamisuudistus. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 39/2018. Valtioneuvoston kanslia. URN: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-545-7>
- Kivistö, M., Martin, M., Hautala, S., & Soronen, K. 2023. Facilitators and Challenges of Integrating Experts by Experience Activity in Mental Health Services: Experiences from Finland. Community Mental Health Journal, 59(3), 540–551. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10597-022-01039-0>
- Kirkham, R.L. 2005. Truth. Teoksessa E. Craig (toim.) The Shorter Routledge Encyclopedia of Philosophy. London, New York: Routledge.
- Klein, P.D. 2005. Epistemology. Teoksessa E. Craig (toim.) The Shorter Routledge Encyclopedia of Philosophy. London, New York: Routledge.
- Laajala, T. 2019. Osaamisperustaisuuden rakentuminen ammattikorkeakoulussa - Opetussuunnitelmateoreettista jäsentelyä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen

- näkökulmia. Tampere: University Press, 439–468. URN:
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- Laki alueiden kehittämisestä ja Euroopan unionin alue- ja rakennepolitiikan toimeenpanosta
 13.8.2021/756.
- Laurea. (2023). Pedagoginen ohjelma 2023–2025.
<https://www.laurea.fi/globalassets/koulutus/documents/laurean-pedagoginen-ohjelma.pdf> (Luettu 14.8.2023.)
- Laurea. (n.d.) Empowering People towards Socially Inclusive Society.
<https://www.laurea.fi/hankkeet/e/empowering-people-towards-socially-inclusive-society/> (Luettu 4.3.2024.)
- Lincoln, Yvonna S & Guba, Egon G 1985. Naturalistic inquiry. California: Sage Publications.
- Markie, P.J. 2005. Rationalism. Teoksessa E. Craig (toim.) The Shorter Routledge Encyclopedia of Philosophy. London, New York: Routledge.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. S. Sherman & R. B. Webb (toim.) Qualitative research in education: Focus and methods. London, New York: Routledge, 140–160.
- McKeown, M., Malihi-Shoja, L. & Downe S. 2010. Service User and Carer Involvement in Education for Health and Social Care: Promoting Partnership for Health. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Meriluoto, T. 2018. Turning experience into expertise: technologies of the self in Finnish participatory social policy. *Critical Policy Studies*, 12(3), 294–313. DOI:
<https://doi.org/10.1080/19460171.2017.1310051>
- Meriluoto, T. (2019). ‘The will to not be empowered (according to your rules)’: Resistance in Finnish participatory social policy. *Critical Social Policy*, 39(1), 87–107. DOI:
<https://doi.org/10.1177/0261018318764322>
- Merriam, SB. & Tisdell, EJ. 2015. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, 4th ed. New Jersey: Wiley.
- Murtonen, M. & Lehtinen, E. 2020. Adult learners and theories of knowledge. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Development of adult thinking: Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult learning*, 1st ed. London, New York: Routledge, 97–122. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315187464-3>
- Mäki, K. 2019. Ammattikorkeakoulupedagogiikka – tiedon ja taidon oppimisen rajapinnassa. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammatilliseksi opettajaksi*. Haaga-Helion julkaisuja 10/2019, 81–92. URN: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202001081564>

- Niemelä, T., & Steffansson, M. 2023. Kokemustiedolla vaikuttavia ratkaisuja viheliäisiin ongelmiin. Teoksessa J. Helminen (toim.) DiakHub tutkii, kehittää ja vaikuttaa - Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2022, 46–54. URN: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-414-5>
- Niskala, A., Kairala, M. & Pohjola, A. 2019. Asiakkaan aseman ja toimijaroolin muutos. Teoksessa A. Pohjola, M. Kairala, A. Niskala & H. Lyly (toim.) Asiakkaasta kehittäjäksi ja vaikuttajaksi: asiakkaiden osallisuuden muutos sosiaali- ja terveystaloudessa. Tampere: Vastapaino, 7–14.
- Nivala, E. & Rynnänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagogiikka 14, 9–41. DOI: <https://doi.org/10.30675/sa.122317>
- Nurmi, R. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2015. Ammattikorkeakoulujen pedagogiset strategiat. Ammattikasvatuksen Aikakauskirja, 17(3), 24–40.
- Ojasalo, K. 2019. Introduction – Learning by Developing in the open, networked, digital world. Teoksessa S. Juvonen, P. Marjanen & T. Meristö (toim.) Learning by Developing 2.0 – Case studies in theory and practice, Laurean Julkaisut 101, 6–13.
- OKM. 2022. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Ammattikorkeakoulut Suomessa. <https://okm.fi/ammattikorkeakoulut> (Luettu 3.2.2024.)
- Palukka, H., Tiilikka, T., & Auvinen, P. 2019. Kokemusasiantuntija mielenterveys- ja päihdepalveluissa – osallisuuden mahdollistaja vai osallistamispolitiikan väline? Janus – Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti, 27, 21–37. URN: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019061921259>
- Pappas, G. S. 2005. Epistemology, history of. Teoksessa E. Craig (toim.) The Shorter Routledge Encyclopedia of Philosophy. London, New York: Routledge.
- Putkuri, T., Latva-Korpela, I., & Häkkinen, M. 2023. Alaikäiselle tarjottava tuki mielen hyvinvoinnin ollessa uhattuna – kokemusasiantuntijoiden näkemyksiä. Kasvun tuki - aikakauslehti, 3(2), 32–42. <https://journal.fi/kasvuntuki/article/view/136587>
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 42–59.
- Raij, K. 2019. Summarising the Basis of LbD for Further Development – Review. Teoksessa S. Juvonen, P. Marjanen & T. Meristö (toim.) Learning by developing 2.0 - case studies in theory and practice. Laurean julkaisuja 101, 16–29. URN: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-502-3>
- Raij, K. & Rantanen, T. 2010. Osaamisen käsite korkeakoulutuksen viitekehyksessä. Teoksessa U. Isopahkala-Bouret & T. Rantanen (toim.) Näkökulmia ylemmän

- ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja, A 71. Helsinki: Edita, 14–26. URN: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016070413515>
- Rantanen, T. & Isopahkala-Bouret, U. 2010. Sosiaali- ja terveysalan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottama osaaminen tutkimuskohteena. Teoksessa U. Isopahkala-Bouret & T. Rantanen (toim.) Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja, A 71. Helsinki: Edita, 37–62. URN: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016070413515>
- Rantanen, T., Jyrkkiö, A. & Järveläinen, E. 2010. Kompetenssit sosiaali- ja terveysalan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opetussuunnitelmissa. Teoksessa U. Isopahkala-Bouret & T. Rantanen (toim.) Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja, A 71. Helsinki: Edita, 37–62. URN: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016070413515>
- Rautajoki, H. 2018. Kokemuksellisuus yhteiskunnallis-poliittisessa mielipiteenmuodostuksessa. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI: kokemuksen käsite ja käyttö. Lapin yliopiston julkaisuja, 109–129. URN: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>
- Rorty, R. 2005. Pragmatism. Teoksessa E. Craig (toim.) The Shorter Routledge Encyclopedia of Philosophy. London, New York: Routledge, 834–843.
- Scammell, J., Heaslip, V., & Crowley, E. 2016. Service user involvement in preregistration general nurse education: a systematic review. Journal of Clinical Nursing, 25(1/2), 53–69. DOI: <https://doi.org/10.1111/jocn.13068>
- Schmidt H. G., Rotgans, J. I. & Yew, E. H. J. 2019. Cognitive Constructivist Foundations of Problem-based learning. Teoksessa W. Hung, M. Moallem & N. Dabbagh (toim.) The Wiley Handbook of Problem-Based Learning. New Jersey: Wiley, 25–50.
- Servant-Miklos, V.F.C., Norman, G.R., & Schmidt H.G. (2019). A Short Intellectual History of Problem-Based Learning. Teoksessa W. Hung, M. Moallem & N. Dabbagh (toim.) The Wiley Handbook of Problem-Based Learning. New Jersey: Wiley, 3–24.
- Sjöström, B., & Dahlgren, L. O. 2002. Applying phenomenography in nursing research. Journal of Advanced Nursing, 40(3), 339–345. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02375.x>

- Stahl, N. A. & King, J. R. 2020. Expanding Approaches for Research: Understanding and Using Trustworthiness in Qualitative Research. *Journal of Developmental Education* 44(1), 26–28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1320570.pdf> (Luettu 16.2.2024.)
- SWE. 2020. Social Work England. Education and training standards guidance. https://www.socialworkengland.org.uk/media/1612/education-and-training-standards-guidance-designed-2020_final.pdf (Luettu 22.1.2024.)
- Taatila V & Rajj K. 2012. Philosophical Review of Pragmatism as a Basis for Learning by Developing Pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 44(8), 831–844. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00758.x>
- TENK. 2023. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf (Luettu 1.10.2023.)
- TENK. 2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf (Luettu 6.4.2022.)
- THL. 2023. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Osallisuuden edistäjän opas. Ohjaus 10/2023. Verkkojulkaisu. URN: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-088-0>
- Tietoarkisto (n.d.) Aineistohallinnan käsikirja. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/> (Luettu 12.2.2024.)
- Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. 2018. Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI: kokemuksen käsite ja käyttö. Lapin yliopiston julkaisuja, 7–24. URN: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>
- Toom, A., Heide, T., Jäppinen, V., Karjalainen, A., Mäki, K., Tynjälä, P., Huusko, M., Nurkka, N., Vahtivuori-Hänninen, S., & Karvonen, A. 2023. Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 22:2023. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2223.pdf (Luettu 2.1.2024.)
- Toom, A. & Husu, J. 2020. Tacit knowledge and knowing at the core of individual and collective expertise and professional action. Teoksessa E. Kallio (toim.) Development

- of adult thinking: Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult learning, 1st ed. London, New York: Routledge, 141–155. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315187464-3>
- Tracy, S. J. 2013. Qualitative research methods. West Sussex: Wiley Blackwell.
- Uusitalo J. 2015. Kokemusasiantuntijat oppilaitoksissa – käykö kokemus koulutuksesta? Laurea julkaisut 51. URN: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2015052810861>
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129.
- Vorma, H., Rotko, T., Larivaara, M., & Kosloff, A. (toim.). 2020. Kansallinen mielenterveysstrategia ja itsemurhien ehkäisyohjelma vuosille 2020–2030. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2020:6. URN: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-4139-7>
- Vyakarnam, S., Illes, K., Kolmos, A. & Madritsch, T. 2008 Making a difference. A Report on Learning by Developing – Innovation in Higher Education at Laurea University of Applied Sciences. Laurea Publications 26. Helsinki: Edita. URN: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016070113489>
- WHO. 2021. World Health Organization. Mental health crisis services - Promoting person-centred and rights-based approaches. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025721> (Luettu 15.2.2024.)
- Åkerlind, G. S. 2012. Variation and commonality in phenomenographic research methods. Higher Education Research & Development, 31(1), 115–127. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360500284672>

Liitteet

Liite 1. Kutsu tutkimukseen osallistumiseen.

Kutsun sinut osallistumaan kokemusasiantuntijatiedon asemaa ammattikorkeakouluopetuksessa selvittävään haastattelututkimukseen. Haastattelutilanteen yhteydessä kuulet myös kokemusasiantuntijoilta kerättyjä näkemyksiä tuen tarpeesta tilanteissa, joissa lapsella tai nuorella on mielen hyvinvoinnin haasteita. Osana haastattelua ideoidaan tapoja hyödyntää tätä kerättyä tietoa sosiaali- ja terveysalan opetuksessa. Haastattelut tehdään 6–8 hengen ryhmissä.

Tilaisuudessa haastatellaan sinua ja muita sosiaali- ja terveysalan lehtoreita heidän näkemyksistään aiheeseen liittyen. Haastattelu on osa Turun yliopiston Kasvatustieteen laitokselle tekemääni pro gradu-tutkielmaa, jonka tarkoituksena on selvittää sosiaali- ja terveysalan lehtoreiden käsityksiä kokemusasiantuntijatiedon hyödyntämisestä opetuksen kehittämisessä ja tavoitteena kehittää erityisesti mielenterveystyön opetusta. Tutkimukselle on lupa [organisaatiosta]. Tilaisuus sekä tutkimus on osa Laurean VoimaProfi-hanketta.

VoimaProfi-hankkeesta voit lukea tarkemmin Laurea Journalin kirjoituksesta [VoimaProfi-hanke ajankohtaisten asioiden äärellä: Mielen hyvinvointia yhteiskehittämisen avulla](#). Vastaa myös mielelläni kaikkiin aiheita koskeviin kysymyksiin. Tutkimustiedote liitteenä

Toivon runsasta osanottoa etänä toteutettaviin haastatteluryhmiin, joita järjestetään ilmoittautuneiden määrä huomioiden 1–4 syys-lokakuussa 2023. Haastattelutilaisuuden kesto on noin 1–1,5 h. Ilmoittaudu mukaan tästä linkistä:

Liite 2. Tutkimustiedote.

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Kokemusasiantuntijatiedon hyödyntäminen ammattikorkeakouluopetuksen kehittämisessä (osana hanketta VoimaProfi, Study 2)

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Teitä pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tavoitteena on kehittää mielenterveystyön opetusta sosiaali- ja terveysalalla.

Olemme arvioineet, että sovellutte tutkimukseen, koska teillä on ammatillista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja teidän osuuttanne siinä.

Perehdyttyänne tähän tiedotteeseen teille järjestetään mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta, jonka jälkeen teiltä pyydetään suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kieltäytyminen ei vaikuta kohteluunne yhteisön jäsenenä.

Voitte myös keskeyttää tutkimuksen koska tahansa syytä ilmoittamatta. Mikäli keskeytätte tutkimuksen tai peruutatte suostumuksen, teistä keskeyttämiseen ja suostumuksen peruuttamiseen mennessä kerätyjä tietoja voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa.

Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää sosiaali- ja terveysalan lehtoreiden näkemyksiä kokemusasiantuntijatiedon hyödyntämisestä opetuksen kehittämisessä sekä kokemusasiantuntijoiden esiin nostamien mielen hyvinvoinnin tuen tarpeiden huomioimisesta opetuksen kehittämisessä.

Tutkimuksen toteuttajat

Tutkimus toteutetaan Turun yliopiston kasvatustieteen laitokselle tehtävänä pro gradu -tutkielmana. Tutkijana toimii lehtori Tiina Putkuri. Pro gradu -tutkielman ohjaajana toimii professori Ulpukka Isopahkala-Bouret Turun yliopiston kasvatustieteen laitokselta.

Tutkimus on osa Laurea-ammattikorkeakoulun Empowering People towards Socially Inclusive Society (VoimaProfi) -hanketta, jonka projektipäällikköä toimii Sari Heikkinen ja tieteellisenä johtajana yliopettaja Soile Juujärvi. Hankkeen rahoittaa Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Tutkimusmenetelmät ja toimenpiteet

Pyydämme sinua osallistumaan etäyhteydellä järjestettävään kehittämisseminaariin, jonka kesto on noin 1,5 tuntia. Seminaarissa esitellään VoimaProfi hankkeen osatutkimuksen 2 aiemassa vaiheessa tutettu tutkimustieto kokemusasiantuntijoiden näkemyksistä tuen tarpeista tilanteissa, joissa alaikäisellä lapsella on mielen hyvinvoinnin haasteita.

Kehittämisseminaariin osallistuu sosiaali- ja terveysalan lehtoreita. Tarkoituksena on keskustella esitellyistä tutkimustuloksista sekä niiden hyödyntämisestä opetuksen kehittämisessä Laureassa. Seminaari taltioidaan videotallenteena, tallennetta hyödynnetään tutkimusmateriaalina tässä tutkimuksessa

Tutkimuksen mahdolliset hyödyt

Osallistumalla tutkimukseen pääset kuulemaan VoimaProfi-hankkessa syksyllä 2022 kerättyjä kokemusasiantuntijoiden näkemyksiä tuen tarpeista tilanteissa, joissa lapsella tai nuorella on mielen hyvinvoinnin haasteita sekä keskustelemaan kollegoiden kanssa mahdollisuuksista hyödyntää näitä tutkimustuloksia opetuksen kehittämisessä. Lisäksi olet mukana kehittämässä mielenterveystyön opetusta ja kokemusasiantuntijatiedon hyödyntämistä Laureassa.

Tutkimuksesta mahdollisesti seuraavat haitat ja epämukavuudet

Tutkimukseen osallistumisesta ei ole arvioitu aiheutuvan haittaa osallistujille.

Kustannukset ja niiden korvaaminen

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu osallistujalle kuluja. Osallistumisesta ei myöskään makseta erillistä korvausta.

Tutkittavien vakuutusturva

Tutkittavia ei ole vakuutettu tutkimuksen puolesta.

Tutkimustuloksista tiedottaminen

Tutkimuksen tulokset julkaistaan pro gradu-tutkielmana. Lisäksi tutkimustuloksista tiedotetaan VoimaProfi-hankkeen viestinnän kautta.

Tutkimuksen päätyminen

Myös tutkimuksen suorittaja voi keskeyttää tutkimuksen, mikäli aineiston keruu tai tutkimuksen muu jatkaminen estyy ennalta-arvaamattomista tekijöistä johtuen.

Lisätiedot

Tutkimuksessa kerättyä aineistoa voidaan käyttää myös muissa Laurean VoimaProfi - hankkeen tutkimuksissa. Tutkimusaineisto, josta osallistujan tunnistamisen mahdollistavat kohdat on poistettu, voidaan tallentaa tieteellistä jatkokäyttöä varten avoimeen tietoaarkistoon myös muiden tutkijoiden käytettäväksi.

Pyydämme teitä tarvittaessa esittämään tutkimukseen liittyviä kysymyksiä tutkijalle.

Tutkijoiden yhteystiedot

Liite 3. Suostumuslomake.

Tutkimuksen nimi:

Tutkimuksen toteuttaja:

Minua on pyydetty osallistumaan yllä mainittuun tutkimukseen, jonka tavoitteena on kehittää mielenterveystyön opetusta sosiaali- ja terveystalalla.

Olen saanut tiedotteen tutkimuksesta ja ymmärtänyt sen. Tiedotteesta olen saanut riittävän selvityksen tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja toteutuksesta, oikeuksistani sekä tutkimuksen mahdollisesti liittyvistä hyödyistä ja riskeistä. Minulla on ollut mahdollisuus esittää kysymyksiä ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini.

Olen saanut tiedot tutkimukseen mahdollisesti liittyvästä henkilötietojen keräämisestä, käsittelystä ja luovuttamisesta ja minun on ollut mahdollista tutustua tutkimuksen tietosuojaselosteeseen.

Osallistun tutkimukseen vapaaehtoisesti. Minua ei ole painostettu eikä houkuteltu osallistumaan tutkimukseen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita osallistumistani tutkimukseen.

Ymmärrän, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin peruuttaa tämän suostumukseni koska tahansa syytä ilmoittamatta. Olen tietoinen siitä, että mikäli keskeytän tutkimuksen tai peruutan suostumukseni, minusta keskeyttämiseen ja suostumukseni peruuttamiseen mennessä kerättyjä tietoja voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa.

Vahvistan osallistumiseni tähän tutkimukseen.

Jos tutkimukseen liittyvien henkilötietojen käsittelyperusteena on suostumus, vahvistan suostumukseni myös henkilötietojeni käsittelyyn. Minulla on oikeus peruuttaa suostumukseni tietosuojaselosteessa kuvatulla tavalla.

Paikka ja aika:

Nimi:

Alkuperäinen allekirjoitettu tutkittavan suostumus sekä kopio tutkimustiedotteesta liitteineen jäävät tutkijan arkistoon. Tutkimustiedote liitteineen ja kopio allekirjoitetusta suostumuksesta annetaan pyynnöstä tutkittavalle.

Liite 4. Haastattelutilanteessa esitetty tiivistys aiemman tutkimuksen tuloksista.

Alaikäiselle tarjottava tuki tilanteissa, joissa mielen hyvinvointi on uhattuna.

Kokemusasiantuntijoiden esiin nostamia teemoja toivottavasta ja tarvittavasta tuesta:

- Tuen tarjoaminen arjen ympäristöissä (päiväkoti, koulu): Tunnetaitojen opetus, vanhemman kohtaaminen ja tuki, kiusaamisen ehkäisy/siihen puuttuminen, yhteisöllisyys...
- Vanhempien ja koko perheen huomiointi: Vanhempien omien ongelmien hoitaminen, sisarusten huomiointi, tukea vaikeiden asioiden puhumiseen lapsen kanssa/kotona, tukea ja ohjeita lapsen kanssa toimimiseen kotona, lapsen kuuntelu...
- Kolmannen sektorin palveluiden integrointi: ohjaus vertaistuen piiriin, mahdollisuus kokemusasiantuntijan vastaanottoon...
- Varhainen tuki ja ennaltaehkäisy: Nopea avun pyyntöön vastaaminen, leimaamisen välttäminen, tuki jo ennen ongelmia tai diagnoosia...
- Sosiaali – ja terveystalveluiden sujuvuus ja tarpeenmukaisuus: palveluohjaus ja koordinointi, riittävän pitkään jatkuva tuki, pysyvyys, rinnalla kulkeva ammattilainen...
- Ammattilaisten suhtautumistapa: Kohtaaminen, kuuntelu, todesta ottaminen...