

3.

OPPIMINEN



3.

OPPIMINEN

Erikoistumiskoulutus on pääosin työssä oppimista, palvelujärjestelmässä toimien. Erikoistuminen on silti yliopiston määrittelemää ja sääntelemää kouluttautumista. Työssä oppimista tapahtuu jatkuvasti suunnittelemattakin, arkipäivän toimintojen sivutuotteena. Jotta yliopiston asettamat koulutuksen tavoitteet saavutetaan, erikoistuvan lääkärin työhön täytyy sisältyä myös ennalta suunniteltua ja tavoitteellista opiskelua. Tällaista oppimista myös arvioidaan säännöllisesti yhdessä kouluttajalääkärin kanssa.

Jotta työssä oppiminen olisi tavoitteellista, erikoistumiskoulutuksen laajemmista tavoitteista muodostetaan konkreettisia osatavoitteita. Tavoitteisiin etenemisen tueksi valitaan tarkoituksenmukaisia opiskelu- ja ohjausmenetelmiä. Menetelmävalintoja ohjaavat tavoitteiden lisäksi – enemmän tai vähemmän tietoisesti – käsityksemme oppimisesta ja ohjaamisesta.

Mitä oppiminen oikeastaan on? Miten sitä voi ohjata ja tukea? Erilaiset oppimisteoriat tuovat kukin oman vastauksensa näihin kysymyksiin omista tarkastelukulmistaan. Tässä luvussa luodaan silmäys muutamaan oppimisteoriaan ja sen jälkeen käsitellään erityisesti työssä oppimisen pedagogisia perusteita. Luku johdattelee myös tarkastelemaan omia oppimis- ja ohjauskäsityksiä.

3.1. Keskeiset oppimisteoriat ja -käsitteet

Meillä kaikilla on omat käsityksemme tai käyttöteoriamme siitä, mitä oppiminen ja ohjaaminen ovat. Käyttöteorialla tarkoitetaan henkilökohtaisia tieto- ja uskomusjärjestelmiä, joihin tukeudumme työtä tehdessämme. Niiden aineksina voi olla teoreettista tai muuta ns. virallista tietoa, omakohtaisista kokemuksista tehtyjä yleistyksiä, kollegoilta omaksuttuja käsityksiä, mediasta poimittuja uskomuksia, ennakkoluuloja ja kaiken pohjana syvällisempiä arvoja. Käyttöteoria on oman toimintamme sisäinen ohjeisto.

Kouluttajan olisi hyvä jossain vaiheessa pysähtyä pohtimaan omaa käyttöteoriaansa oppimisesta ja ohjaamisesta, tulla siitä paremmin tietoiseksi. Miten oma käyttöteoria heijastuu käytännön toimintaan? Tällainen pohdinta tukee myös kouluttajana kehittymistä ja uuden oppimista.

ESIMERKKI

Ennen kuin jatkat lukemista, voit tarkastella omaa oppimista ja ohjaamista koskevaa käyttöteoriaasi. Palauta mieleesi jokin mielestäsi onnistunut/hyödyllinen erikoistujan ohjaukseen liittyvä tilanne:

- Mikä teki siitä erityisen onnistuneen/hyödyllisen?
- Mitä erikoistuja oppi (esim. tietoja, taitoja, suhtautumistapoja)?
- Miten hän oppi?
- Mistä tiedät, että hän oppi?
- Miten sinä olit avuksi oppimisessa? Mitä teit konkreettisesti?

Oppimista on määritelty vuosien saatossa monin eri tavoin (1,2). Oppiminen voidaan ensinnäkin käsittää toistavaksi toiminnaksi. Tällöin ajatellaan, että oppiminen on yksinkertaisesti tietojen lisääntymistä. Hiukan laajemmin määriteltynä oppimisen ajatellaan olevan sitä, että pystyy myös toistamaan tiedot tarvittaessa. Vieläkin laajentaen oppiminen olisi sitä, että pystyy soveltamaan tietojaan käytäntöön. Oppiminen voidaan nähdä myös kehittymisenä tai muuttumisena. Tällöin oppiminen tarkoittaa ensinnäkin opittavien asioiden syvällisempää ymmärtämistä. Laajemman käsityksen mukaan oppiminen on ajattelun perusteellisempaa muuttumista, oppija esimerkiksi näkee jonkin asian aivan uudella tavalla. Vielä monipuolisemman käsityksen mukaan oppiminen on sitä, että me muutimme itse ihmisinä.

Yliopisto-opettajien käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta on tutkittu ja luokiteltu eri tavoin (3–5). Näistä käsityksistä on muodostettu kolme erilaista lähestymistapaa. Oppimislähtöinen lähestymistapa tukee selkeimmin opiskelijoiden syvällistä oppimista.

1. *Opettajalähtöinen lähestymistapa:* Opettaminen on opettajan tai muun auktoriteetin tiedon ja toimintatapojen siirtämistä. Opettaja näkee tehtäväkseen hallita hyvin opetettavan substanssin ja esittää sen selkeästi opiskelijoille. Opetusmenetelmänä on usein luennointi. Opiskelijan tehtävänä on osallistua opetukseen, tehdä muistiinpanot ja lukea oheiskirjallisuutta. Hän toistaa hankkimansa tiedon esimerkiksi tentissä.
2. *Opiskelijalähtöinen lähestymistapa:* Opettaminen on opiskelijan auttamista tiedon vastaanottamisessa. Opettaja selvittää opiskelijan aiemmat tiedot asiasta ja pyrkii auttamaan tiedon siirtymisessä opiskelijalle. Opettaja näkee tehtäväkseen auttaa opiskelijaa ymmärtämään asioita (esimerkiksi miten asiat liittyvät toisiinsa), ei vain painamaan tiedonmuruja mieleensä. Opettaja pyrkii siirtämään omaa ymmärrystään ja tietorakenteitaan opiskelijoille.
3. *Oppimislähtöinen lähestymistapa:* Opettaminen on opiskelijoiden auttamista omakohtaisen tiedon kehittelyssä. Opettaja selvittää ensin opiskelijoiden omia tietorakenteita ja ymmärrystä asiasta ja pyrkii auttamaan heitä työstämään omia käsityksiään. Opettaja käyttää opetusmenetelmiä, jotka edellyttävät opiskelijoilta aktiivista omien käsitysten tarkastelua ja kriittistäkin työstämistä.

ESIMERKKI

Opettajalähtöinen lähestymistapa

Kouluttaja valitsee opetettavan aiheen esimerkiksi työterveysyhteistyöstä ja valmistelee siitä materiaalin esitettäväksi erikoistujalle. Kouluttaja luennoi aiheesta tai käyttää jotain muuta itselleen tuttua opetusmenetelmää (esim. katsotaan valmis video tai PowerPoint-esitys aiheesta). Erikoistujan tehtävänä on ottaa tarjottu tieto vastaan. Kouluttaja varmistaa lopuksi tiedon siirtymisen erikoistujalle kysymällä esimerkiksi: "Onko sinulla vielä kysyttävää asiasta?"

Opiskelijalähtöinen lähestymistapa

Kouluttajalääkäri on valmistellut etukäteen oppimistilanteen esimerkiksi työterveysyhteistyöstä. Tilanteen alussa kouluttaja tiedustelee erikoistujalta mitä hän jo tietää käsiteltävästä asiasta. Sitten hän kertoo miten hän itse ymmärtää työterveysyhteistyön käsitteen ja sisällön viitaten erikoistujan esiin tuomiin ajatuksiin.

Oppimislähtöinen lähestymistapa

Kouluttaja ja erikoistujat selvittävät yhdessä oppimistavoitteita valittuun aiheeseen liittyen: Millaista osaamista tavoitellaan? Mitä erikoistujan tulisi tietää tai osata tehdä? Mitä hän osaa jo ennalta? Opiskelumenetelmät ja sisällöt valitaan tavoitteiden pohjalta. Kouluttaja voi pyytää erikoistujaa tutustumaan valittuun materiaaliin ja tekemään siitä yhteenvedon ohjaustapaamista varten. Tapaamisessa yhteenvetoa käsitellään monipuolisesti keskustellen, omiin kokemuksiin peilaten ja uusia tiedon sovel-lusmahdollisuuksia suunnitellen. Oppimisen arviointia voidaan tehdä ohjaustapaamisen päättyessä, esimerkiksi: "Mitä uutta olet ymmärtänyt? Miten hyödynnät työssä uutta osaamistasi?"

Erilaiset oppimisen ja ohjaamisen lähestymistavat tiivistyvät oppimisteorioissa. Kukin teoria kuvaa ja selittää oppimista omasta näkökulmastaan, joten kaikista voi löytää näkökulmia oman käyttöteoriansa rakentamiseen. Teorioita esitellään pääpiirteissään seuraavissa luvuissa ja niihin voi tutustua syvällisemmin suomen kielellä esimerkiksi Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirjassa (6).

3.1.1. Oppiminen on omakohtaista tiedon rakentelua

Konstruktivististen oppimisteorioiden mukaan oppiminen on omakohtaista tiedon rakentelua, opiskelijan omaa aktiivista jäsentelytyötä (6-8). Vaikka opiskelija painaisi hyvin muistiinsa toisen tarjoamat tietomurut tai -kokonaisuudet, hänen oma ymmärryksensä asioista ei välttämättä muutu miksiäkään. Opiskelijan aikaisemmat käsitykset vaikuttavat uuden tiedon tulkintaan, joten hänen tulisikin aktivoida omat käsityksensä ja uskomuksensa puheena olevasta asiasta ja verrata tarjottua tietoa omaan aiempaan tietämykseensä. Uusi tieto voi laajentaa tai syventää aiempaa tietämystä tai oppija voi hylätä vanhan käsityksensä uuden tiedon valossa. Opettajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa jäsentelyssä, vertailussa ja uuden ymmärryksen rakentamisessa.

Oppimista tuetaan ja ohjataan käyttämällä oppimistehtäviä, joilla opiskelijoiden olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset (sisäiset mallit, käyttöteoriat) saadaan näkyviksi, opetuksen lähtökohdaksi ja käsittelyn kohteiksi, esimerkiksi käsittekarttojen avulla ja hyvillä kysymyksillä. Opiskellessa keskustellaan ilmiöiden välisistä suhteista (esim. syy-seuraussuhteista) ja asioiden merkityksistä sekä arvioidaan asioita. Käytetään oppimistehtäviä, joissa mekaanisen toistamisen sijaan täytyy esim. yhdistellä tietosisältöjä, tehdä yleistyksiä ja päätelmiä, keksiä esimerkkejä ja soveltaa tietoa käytännön tilanteisiin. Tehtävänantoja voivat olla mm.: arvioi, vertaile, päätele, kyseenalaista, sovelle.

Kun oppimista arvioidaan, tarkastellaan millaista ymmärrystä opiskelija on rakentanut, ja miten hänen käsityksensä asioista ovat oppimisprosessin kuluessa muuttuneet. Kiinnostavaa on se, millaisia oppimistulokset ovat laadullisesti, eikä se miten paljon tietosisältöjä opiskelija pystyy toistamaan. Myös opiskelijalla itsellään on keskeinen rooli oppimisen arvioinnissa. Arvioitaessa ei kiinnitetä huomiota pelkästään oppimisen tuloksiin, vaan opiskelijoita ohjataan arvioimaan myös oppimisprosessia.

ESIMERKKI

Erikoistuja kysyy ohjaustapaamisissa neuvoja kouluttajaltaan. Kun kouluttaja toimii konstruktivistisen oppimisen näkökulman pohjalta, hän ei anna erikoistujalle valmiita vastauksia, vaan ohjaa tätä löytämään vastauksen oman pohdiskelun avulla.

Kouluttaja voi pyytää erikoistujaa miettimään itse mahdollisia tapoja ratkaista tilanne ja kertomaan valintansa perusteita. Kouluttaja saa samalla käsityksen siitä, mitä erikoistuja jo tietää ja millä tavalla hän ajattelee. Kouluttaja voi myös kysellä, mikä sai erikoistujan kysymään juuri tätä asiaa, ja mihin hän siinä kaipaisi selvennystä. Hän voi haastaa erikoistujaa tarkastelemaan asiaa eri näkökulmista tai pohtimaan tapausta eri osapuolten kannalta.

Kouluttaja pitää mielessään erikoistujan vahvuudet ja oppimistarpeet, ja suuntaa keskustelua myös näihin tarpeisiin. Jos erikoistuja näyttää keskustelun perusteella tarvitsevan lisää tietoa jostakin asiasta, sitä voidaan hakea yhdessä ohjaustapaamisen aikana tai ehdottaa sopivia välitehtäviä seuraavaa tapaamista varten. Yhteiset keskustelut muiden erikoistujien kanssa ovat myös hyviä oppimistilanteita, kun ratkaistaan yhdessä ongelmia ja väitellään rakentavassa hengessä erilaisista näkökulmista.

(Soveltaen lähteitä: 9-12)

3.1.2. Huomio oppimisen yhteisöllisyyteen

Sosio-konstruktivistiset oppimisteoriat korostavat yhdessä oppimista ja yhteistä tiedon tuottamista (6-8,10). Kouluttajan on hyvä huolehtia, että erikoistuja pääsee alusta asti mukaan työyhteisön eri ryhmien keskusteluihin ja yhteiseen tiedon tuottamiseen. Yhdessä keskustellen erikoistuja voi sanoittaa omaa ajatteluaan ja saada muiden näkökulmista aineksia omaan pohdintaansa. Työn lomaan onkin tärkeää järjestää tilaisuuksia tiedon jakamiseen, keskusteluihin, erilaisten tulkintojen esittämiseen ja kriittiseenkin argumentointiin.

Sosiokulttuuriset oppimisteoriat tarkastelevat erityisesti sitä, miten tietoa muodostetaan ja jaetaan yhdessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ns. käytäntöyhteisöissä (13-15). Yhteisön uusi jäsen, kuten vaikkapa työterveyshuoltojaksoaan uudessa toimipaikassa aloittava erikoistuja, oppii hiljalleen yhteisönsä tietoa ja toimintatapoja, mutta ei silti omaksu niitä passiivisesti. Yhteisön kannattaisikin hyödyntää tulokkaan kykyä havaita ja hämmästelläkin näkemäänsä avoimin silmin.

Yksi keskeisistä käsitteistä yhteisöllisessä oppimisessä on lähikehityksen vyöhyke (16). Lähikehityksen vyöhykkeellä opiskelijan tiedot ja taidot eivät vielä aivan riitä suoriutumiseen jostain haastavammasta tehtävästä itsenäisesti, mutta jonkun taitavamman auttaessa hän pystyykin suoriutumaan siitä, ja tehdessään oppii samalla uutta. Kouluttaja voikin luoda työpaikalle erilaisia yhdessä tekemisen mahdollisuuksia, jolloin taitavammat ohjaavat vasta-alkajia.

3.1.3. Kokemusten systemaattinen käsittely oppimisen mahdollistajana

Kokemuksellisen oppimisen viitekehys tarkastelee nimensä mukaisesti oppimista kokemuksista systemaattisen käsittelyn keinoin (17). Oppimista kuvataan kehämäisenä prosessina, jossa on neljä vaihetta: kokemus, reflektio, asian käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu (Kuvio 1).



Kuvio 1. Kokemuksellisen oppimisen kehä (soveltaen lähteitä 6,17)

Erikoistumisen aikana kohdataan lukemattomia erilaisia tilanteita, jotka ovat potentiaalisia oppimisen paikkoja. Työn tekemisen sisään ja oheen tarvitaan kuitenkin myös erillisiä tilanteita, joissa kokemuksia käsitellään systemaattisesti, jotta niistä voisi oppia mahdollisimman paljon. Erikoistujan tehtävänä on tarkastella kokemusta erilaisista näkökulmista, ja kouluttaja voi olla tässä apuna.

Kun ohjaustapaamisessa käsitellään jotakin työhön liittyvää kokemusta tai tapausta, se palautetaan mieleen ja avataan hyvillä kysymyksillä (reflektionin vaihe). Kysymyksillä pyritään pelkän tapahtumien raportoinnin lisäksi tarkastelemaan, refleктоimaan tapahtunutta mahdollisimman monipuolisesti. Huomiota voidaan kiinnittää myös erikoistujan ajatteluun, toimintaan ja tunteisiin. Tapahtuneesta nostetaan esille yleisempiä ilmiöitä ja etsitään niihin liittyvää teoreettista tietoa (abstraktin käsitteellistämisen vaihe). Teoreettinen tieto tarjoaa myös käsitteellisiä välineitä, joiden avulla kokemuksia voidaan analysoida ja ymmärtää. Tämä johtaa uuden omakohtaisen tiedon muodostumiseen, jota sovelletaan vuorostaan työhön (aktiivisen kokeilun vaihe). Yhdessä suunnitellaan uusia toimintatapoja ja tarvittaessa harjoitellaankin uutta toimintaa. Seuraavissa ohjauskeskusteluissa palataan arvioimaan uuden toiminnan tuloksia. Lääketieteen koulutuksessa kokemusten käsittelyyn on kehitetty ALACT-malli (12,18). Mallin nimi tulee prosessin vaiheista: Action - Looking back on the action - Awareness of essential aspects - Creating alternative methods of action - Trial.

ESIMERKKI

Toiminta (Action): yhteinen tarkastelu kohdistuu jo tapahtuneeseen tilanteeseen tai tehtävään, joka on ollut esimerkiksi hankala tai yllätyksellinen.

Toiminnan tarkastelu (Looking back on action): tapausta tai tilannetta tarkastellaan monipuolisesti. Kouluttaja ohjaa erikoistujaa palauttamaan tapahtunut mieleen ja kertomaan se mahdollisimman konkreettisesti. Erikoistujaa kannustetaan kuvailemaan kokemukseen liittyviä erilaisia tunteita. Kouluttaja voi auttaa kuvailua kysymysten avulla:

- Mitä tapahtui? Mitä sinä teit ja mitä muut osapuolet tekivät?
- Mikä sujui hyvin? Mikä ei onnistunut? Miten ratkaisit tilanteen? Mikä vaikutus toimillasi oli?
- Mitä ajattelit tilanteessa? Mitä arvelet muiden osapuolten ajatelleen?
- Miltä sinusta tuntui tilanteessa? Entä millaisia tunteita muut osapuolet ilmaisivat?

Tilanneanalyysi (Awareness of essential aspects): pyritään ymmärtämään tapahtunutta uudella tavalla. Tarkastellaan esimerkiksi, mistä koettu hankaluus tai epäonnistuminen johtuu erikoistujan mielestä. Tarkastelu voi kohdentua myös toiminnan tavoitteisiin, keinoihin tai eettisiin ongelmiin. Kouluttaja voi pyytää erikoistujaa tarkastelemaan omaa roolia tilanteessa sekä ohjata häntä pohtimaan tapahtunutta myös toisten rooleista käsin. Kouluttaja voi haastaa rakentavasti erikoistujaa, jos havaitsee tämän kuvauksissa tai päätelmissä ristiriitaisuutta. Kouluttaja voi ohjata erikoistujaa myös huomaamaan piirteitä, jotka näyttäivät toistuvan hänen toiminnassaan muissakin tilanteissa. Kouluttaja voi auttaa erikoistujaa laajentamaan näkökulmiaan tapahtuneeseen kysymysten avulla:

- Miltä osin toiminta onnistui tai ei onnistunut? Entä millä perusteella päättelet näin? Mitä eri toimintavaihtoehtoja harkitsit? Miten päädyit valitsemaasi vaihtoehtoon? Miltä osin ratkaisusi oli toimiva ja miltä osin ei? Millaisessa tilanteessa tämä toimintavaihtoehto voisi ollakin toimiva?
- Mihin sinä pyrit: mitä tavoitteita sinulla oli tässä tilanteessa? Miksi tämä tavoite oli sinulle tärkeä? Entä mihin muut osapuolet pyrkivät?
- Mitä samaa ja toisaalta erilaista on tässä tilanteessa ja muissa vastaavissa työtilanteissa, joita olet hoitanut?

Vaihtoehtoisten toimintamallien luominen (Creation of alternative actions): pohditaan, miten jatkossa voisi toimia toisin vastaavissa tilanteissa. Erikoistuja voi esimerkiksi päättää kokeilla uusia toimintatapoja tai muuttaa vastaavia tilanteita koskevia toiminnan tavoitteitaan. Kouluttajan kannattaa pidättäytyä antamasta valmiita toimintasuosituksia ja pyytää sen sijaan erikoistujaa miettimään itse uusia vaihtoehtoja. Kouluttajan ei kannata myöskään tyytyä liian ympäröiväisiin toimintaehdotuksiin, vaan kysellä: "Mitä aiot tehdä konkreettisesti?" Mietitään millaisia esteitä uudelle toiminnalle voi syntyä, ja mikä sitä puolestaan edistäisi. Jos tarvitaan lisää osaamista, on tärkeää pyytää erikoistujaa muotoilemaan myös selkeät ja konkreettiset oppimistavoitteet ja suunnitelmat osaamisen hankkimiseksi.

Uudenlaisen toimintamallin toteutus ja testaus (Trial): erikoistuja kokeilee suunnittelemaansa uudenlaista toimintaa sellaisessa tilanteessa, jota aiemmin tarkasteltiin yhdessä. Kouluttajan kannattaa kysellä seuraavissa ohjaustapaamisissa, miten uusi toimintatapa sujuu, ja samalla muistuttaa siihen sitoutumisesta.

(12,18)

3.1.4. Kouluttaja roolimallina

Sosiaalisen oppimisen teorial kuvaavat ja selittävät varsinkin taitojen, toiminta- ja ajattelutapojen oppimista (19). Perinteinen mestari-kisälli -oppiminen tapahtuu osallistumalla käytännön työhön. Alussa kisälli seuraa miten mestari suorittaa jonkin toimenpiteen. Sen jälkeen hän harjoittelee toimenpiteen tekemistä mestarin valvonnassa ja lopulta ryhtyy toimimaan itsenäisesti ilman valvontaa. Kisälli oppii mestariltaan myös ammatille tyypillisiä arvoja ja suhtautumistapoja.

Erikoistuja voi ottaa kouluttajastaan mallia niin työterveyslääkärin perustehävien suorittamiseen kuin laajemminkin ammatilliseen käyttäytymiseen asiakkaiden ja työtovereiden parissa. Kouluttaja voi ottaa aloittavan erikoistujan esimerkiksi omille työpaikkakäynneilleen tai työterveysneuvotteluihin, jotta tämä saa yhden mallin siitä, miten näitä tehtäviä voi hoitaa. Kouluttaja toimii mallina myös siinä, miten työterveyshuollon erikoislääkäri ratkoo ongelmia, hakee tietoa tai konsultoi toisia. Keskustellessaan erikoistujan kanssa kouluttaja ei vain näytä mallia vaan myös auttaa erikoistujaa näkemään ja pohtimaan sitä, miten työterveyslääkärin ajattelu eroaa muiden erikoisalojen ajattelusta ja päätöksenteosta.

Varjostaminen on opiskelumenetelmä, jossa sovitaan etukäteen, mitä erikoistuja erityisesti tarkkailee seuratessaan kouluttajan toimintaa, vaikkapa työterveysneuvottelun vetämistä (20). Kouluttaja voi kysyä erikoistujalta ennen toiminnan seuraamista, mitä hän haluaisi erityisesti oppia. Erikoistuja tekee havainnoistaan koko ajan muistiinpanoja, ja näistä huomioista keskustellaan havainnoinnin jälkeen.

Perinteisen mallioppimisen laajenuksena on esitetty myös ns. kognitiivinen oppipoikamalli (cognitive apprenticeship), jolloin asiantuntija opettaa oppijalle kognitiivisia prosesseja eli ajattelu- ja toimintamalleja aidossa tilanteessa, mallintaen omaa kognitiivista toimintaansa (21). Ennen kuin kouluttaja näyttää jonkin tehtävän suorittamista erikoistujalle, hän kertoo mitkä tekijät ovat keskeisiä tässä toiminnassa. Kouluttaja voi suorittaa tehtävää myös ajatellen koko ajan ääneen ja selittäen omia ratkaisujaan tehtävän edetessä. Kouluttaja voi sanoittaa toimintaansa erikoistujalle: ”Minä teen tätä tällä tavalla, koska...”

3.2. Työssä oppimisesta

Erikoistumiskoulutuksen lähtökohtana on, että vaadittava osaaminen saavutetaan suurelta osin työssä oppien. Lääkärit oppivat ylipäättään työssä, työstä ja työtä varten: ”in, from and for daily work” (22).

Työssä kehittyminen voi tarkoittaa asioiden tekemistä entistä paremmin, asioiden tekemistä toisella tavalla tai kokonaan uusien asioiden tekemistä (23). Työssä kehittymisen voi havaita esimerkiksi siitä, että erikoistujan tehtäväkenttä laajenee. Hän pystyy ottamaan vastaan entistä haastavampia tehtäviä (esim. vaativammat asiakkaat ja tapaukset) tai hän kykenee yhdistelemään paremmin eri tehtäviä toisiinsa. Työssä kehittyminen voi näkyä myös tehtävien entistä sujuvampana

tekemisenä (esim. nopeammin tai virheettömämmin) ja vähäisempänä ohjauksen tarpeena. Kehittyminen voi olla myös esimerkiksi kykyä kommunikoida paremmin työssä ja työstä. Kyky auttaa ja ohjata toisiakin on yksi osoitus työssä kehittymisestä.

3.2.1. Työssä oppimisen muotoja

Eraut ja Hirsch (23) kuvailevat erilaisia työssä oppimisen muotoja. Oppiminen voi ensinnäkin olla suunnittelematonta ja ei-tietoista. Oppija ei välttämättä itsekään huomaa oppineensa erityisesti jotain uutta. Tällainen implisiittinen oppiminen on kuitenkin tärkeää. Mahdollisuudet implisiittiseen oppimiseen lisääntyvät, kun erikoistuja esimerkiksi:

- Saa sopivan haastavaa työtä, jossa tulee oppineeksi uusia tietoja ja taitoja tai syventäneeksi entistä osaamista
- Joutuu ratkomaan erilaisia työssä syntyviä ongelmia ja saa siihen muilta apua
- Tekee työtä yhdessä toisten kanssa
- Työskentelee erilaisten asiakkaiden kanssa

Työssä oppiminen voi olla myös tietoisempaa, silti ennalta suunnittelematonta toimintaa (23). Tällöin hyödynnetään aktiivisesti työssä syntyviä tilanteita. Tällaisia reaktiivisen oppimisen tilanteita syntyy esimerkiksi, kun erikoistuja:

- Hakee aktiivisesti uutta tietoa ratkaistakseen työssä syntyneen ongelman
- Pysähtyy tietoisesti tarkastelemaan (reflektoimaan) työssä syntynyttä tilannetta ymmärtääkseen sitä paremmin
- Pohdiskelee jälkepäin työssä syntynyttä tilannetta
- Pyytää toisilta (paikalla olleilta) palautetta omasta toiminnastaan työtilanteessa
- Käsittelee virheitä ja läheltä piti -tilanteita oppiakseen niistä

Edellä kuvattua ennalta suunnittelematontakin oppimista voi edistää toimipaikoilla monin tavoin (11,23,24). Erikoistujan esimies huolehtii, että annetut tehtävät ovat monipuolisia ja sopivan vaativia, ja että kokeneempien kollegojen tuki on käytettävissä. Työterveyshuoltoon erikoistuva pääseekin usein tekemään työtä moniammatillisessa tiimissä, jossa voi oppia paljon toisilta. Koko erikoistumisen ajan on tärkeää saada palautetta työssä suoriutumisesta (ks. luku 6 Arviointi oppimisen suuntaajana).

Työssä oppiminen voi olla myös tietoista, suunniteltua ja tavoitteellista toimintaa (23). Koska erikoistuminen on kouluttautumista yliopiston määrittämien tavoitteiden mukaisesti, erikoistuvan lääkärin työhön täytyy sisältyä myös tällaista oppimista. Yliopisto määrittelee koulutuksen tavoitteet, ja ne on kuvattu yleisellä tasolla opetussuunnitelmassa sekä yksityiskohtaisemmin lokikirjassa. Tällaista oppimista suunnitellaan ja myös arvioidaan säännöllisesti kouluttajan kanssa. Tavoitteellinen, suunniteltu opiskelu voi toteutua monimuotoisissa tilanteissa, esimerkiksi:

- Ohjaustapaamiset kouluttajan kanssa
- Kouluttajan kanssa sovitut oppimistehtävät tapaamisten välillä
- Kokeneemman kollegan tai tiimin jäsenen työskentelyn seuraaminen
- Vierailut eri toimipisteissä ja yhteistyökumppaneiden toimintaan tutustuminen
- Toimipaikkakoulutukset
- Yliopiston ja muiden järjestäjien kurssit
- Itseopiskelu esimerkiksi Työterveyshuollon virtuaaliyliopiston materiaalia hyödyntäen

KOULUTTAJALÄÄKÄREIDEN KERTOMIA ESIMERKKEJÄ

Esimerkkinä toiminnan suunnittelun opiskelu

*”Viimeksi opiskelimme työterveys-
huollon toiminnan suunnittelua.
Toimimme juonneopetusperiaatteen
mukaisesti ja ongelmalähtöisesti.
Tutkimme erään yrityksen aiempaa
toimintasuunnitelmaa. Vertasimme
sitä Hyvä työterveyshuolto -käytän-
töön. HavaitSIMME siinä paljonkin
täydennettävää. Jopa olennaisia
asioita puuttui. Silloin koimme,
että opetuksesta oli hyötyä.”
(Jarmo Kuronen)*

Esimerkkinä tutkitun tiedon ja sen soveltamisen opiskelu

*”Helsingin kaupungin aineistosta on
tehty useita väitöskirjoja. Jokainen
erikoistuja on saanut napata pinosta
jonkun. Annoin tehtäväksi, että
löytyykö tästä jotain hyötyä, saitko
tästä jotain omaa työtäsi varten?
Kun ne on kuitenkin tehty sillä
aineistolla, jota me hoidamme ja
huollamme.” (Marjatta Vuorinen)*

*”Mehän tiedämme, että jos käy jollain
kolesteroliluennolla joku torstai-
ilta seitsemästä kahdeksaan, niin
muuttaako se hirveästi käytännön
tekemistä. Siihen pitää liittää työssä
oppiminen ja yhteinen pohdinta,
kouluttajan ja erikoistujan.”
(Kari Mölsä)*

Eraut ja Hirsch (23) antavat myös ohjeita, miten toimipaikoilla voidaan edistää kaikkien työntekijöiden työssä oppimista. Tällainen toiminta tukee myös erikoistumiskoulutusta. Työtä kannattaa suunnitella esimerkiksi omassa tiimissä niin, että on yhteistä aikaa työstä keskusteluun. Niinpä tiimikokouksessa voisi olla aina varattu aikaa työssä tarvittavien (uusien) tietojen ja taitojen käsittelylle ja lisäoppimisen tarpeen pohdinnalle. Tiimissä kannattaa luoda tietoisesti ilmapiiriä, jossa arvostetaan tiedon jakamista ja toisten auttamista. Esimiehiä ja kokeneita työntekijöitä kannustetaan toimimaan tässäkin roolimalleina eli opiskelemaan itse jatkuvasti lisää ja auttamaan toisiakin siinä. Jos työssä on liikaa kiirettä ja stressin kokemuksia, ei ole voimia ja kiinnostusta ryhtyä oppimaan uutta.

3.2.2. Työssä oppimisen pedagogiikkaa

Kun työssä oppimisen mahdollisuuksia järjestetään ja oppimista tuetaan suunnitellusti, voidaan hyödyntää esimerkiksi *integratiivisen pedagogiikan viitekehystä* (25). Integratiivinen pedagogiikka on lähtökohdiltaan työssä oppimisen pedagogiikkaa, ja se tähtää ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiseen. Tässä viitekehyksessä hyödynnetään luvussa 3.1. esiteltyjä oppimisteorioita.

Tynjälän (25) mukaan asiantuntijuus muodostuu neljästä pääelementistä. Tasokas osaaminen perustuu teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon, itsesäätelytiedon ja sosiokulttuurisen tiedon yhteensulautumiseen (integroitumiseen).

Ensinnäkin asiantuntija tarvitsee oman alansa teoreettista tai käsitteellistä tietoa, joka on luonteeltaan yleispätevää ja muodollista. Tällainen tieto voidaan esittää eksplisiittisesti esimerkiksi kirjoissa ja luennoilla. Toiseksi asiantuntija tarvitsee käytännöllistä tai kokemuksellista tietoa, jota ei voi oppia kirjoista, vaan se syntyy käytännön kokemuksen ja tekemisen mukana. Tällainen tieto voi olla proseduraalista (eli tietoa siitä miten jokin toiminta suoritetaan) tai se voi olla taitotietoa. Kokemuksellinen tieto ei ole aina eksplisiittistä, vaan voi jäädä ns. hiljaiseksi, sanattomaksi tiedoksi. Hiljaisessa tiedossa on myös kääntöpuolensa: se saattaa sisältää myös huonoja käytäntöjä tai epätarkoituksenmukaisia työskentely- tai ajattelutapoja. Hiljainen tieto voidaan kuitenkin tehdä eksplisiittiseksi, kun omaa toimintaa reflektoidaan eli tarkastellaan tietoisesti.

Kun erikoistujan työssä oppimista tuetaan integratiivisen pedagogiikan keinoin, teoreettista ja käytännöllistä tietoa integroidaan eli yhdistellään toisiinsa. Erikoistujaa ohjataan soveltamaan oppimaansa teoreettista tietoa käytäntöön, käsitteellistämään käytännön kokemuksiaan sekä refleктоimaan omaa toimintaansa ja työpaikan käytäntöjä teoreettisen tiedon valossa. Teoreettinen tieto tarjoaa käsitteellisiä välineitä, joiden avulla käytäntöä voidaan paremmin ymmärtää ja analysoida.

ESIMERKKI

Kouluttaja ohjaa erikoistujaa yhdistämään lukemaansa teoreettista tietoa ja käytännöstä nousevaa tietoa. Tavoitteena on oppia sekä uutta tietoa että uusia tapoja tarkastella käytännön tilanteita tai ratkaisua vaativia ongelmia.

Erikoistuja tuo esimerkiksi ohjaustapaamiseen käsiteltäväksi asiakasyrityksen yhdessä toimipisteessä syntyneen konfliktin, joka heikentää työntekijöiden hyvinvointia. Kouluttaja voi ohjata erikoistujaa tutustumaan ensin erilaisiin teorioihin tai malleihin konfliktien synnystä, ihmisten käyttäytymisestä konfliktitilanteissa ja konfliktien ratkaisusta. Kun asiakasyrityksen tilannetta tarkastellaan seuraavassa ohjaustapaamisessa näiden käsitteellisten välineiden avulla, saadaan erilaisia näkökulmia tilanteen tarkasteluun ja voidaan löytää myös erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja tai etenemisen tapoja. Erikoistuja voi hyödyntää oppimaansa uutta tietoa jatkossakin ratkoessaan konfliktiongelmia, mutta hän oppii myös yleisemminkin teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämistä.

(Soveltaen lähdettä: 26)

Asiantuntija tarvitsee työssään myös sosiokulttuurista tietoa. Tämä ei ole yksilötason tietämystä, vaan esimerkiksi työyhteisön vakiintuneita tapoja suorittaa tehtäviä tai kirjoittamattomia sääntöjä siitä, millä tavalla jotkut asiat hoidetaan tai miten niihin suhtaudutaan. Tällaisesta tiedosta voi päästä osalliseksi ainoastaan osallistumalla monipuolisesti erilaisiin käytännön toimintoihin, erilaisten työryhmien jäsenenä ja käyttämällä yhteisön tarjoamia työvälineitä.

Asiantuntija hyödyntää työssään lisäksi toiminnan säätelyä koskevaa tietoa, jota kutsutaan myös itsesäätely- tai metakognitiiviseksi tiedoksi. Tämä tieto tarkoittaa yksilön omiin kognitiivisiin toimintoihin kohdistuvia tietoja ja taitoja. Tällöin on kyseessä esimerkiksi omien ajattelu- ja toimintamallien tunteminen, omien oppimistapojen tunnistaminen tai omien vahvuuksien ja oppimistarpeiden tunnistaminen. Itsesäätely syntyy reflektion myötä. Reflektiivinen tarkastelu voi kohdistua myös laajemmalle kuin omaan toimintaan, esimerkiksi omaan työyhteisöön tai ammattialaan. Reflektointia tarkastellaan vielä syvemmin seuraavassa luvussa.

3.2.3. Reflektointi on keskeinen työssä oppimisen menetelmä

Reflektointi tarkoittaa oman ajattelumme ja toimintamme tietoista tarkastelua (27,28). Reflektoidessa tarkastelemme esimerkiksi johonkin asiaan tai toimintaan liittyviä tietojamme, uskomuksiamme, tapaamme tehdä havaintoja, mihin kiinnitämme huomiota, miten järkeilemme ja teemme päätöksiä, millaisia tunteita viriää tietyissä tilanteissa ja miten ne ohjaavat toimiamme. Reflektointi on tarpeen, jotta voimme arvioida omien päätöstemme ja toimintamme asianmukaisuutta ja kehittää niitä. Reflektoinnin tarkoituksena on kehittää omia työterveyslääkärin tietoja, taitoja ja suhtautumistapoja. Yhtä tärkeänä tavoitteena on kehittää itseään elinikäisenä oppijana.

ESIMERKKI

Kun erikoistuja tuo ohjaustapaamiseen käsiteltäväksi tilanteen tai tapauksen, jota hän haluaa reflektoida yhdessä, kouluttaja voi ohjata pohdiskelua hyvillä kysymyksillä. Erikoistuja saa näin tukea käsiteltävänä olevan asian hoitamiseen, mutta harjaantuu samalla myös oman toiminnan ja sen vaikutusten tietoiseen tarkasteluun. Hyviä kysymyksiä ovat esimerkiksi:

- Mikä tässä tilanteessa tai tapauksessa oli sinulle yllättävää tai odottamatonta?
- Millaisia oletuksia olet tehnyt? Mikä oletuksesi ei ehkä pidäkään paikkaansa?
- Jos olet jättänyt joitakin asioita kokonaan huomaamatta tilanteessa tai tapaukseen liittyen, mitä ne voisivat olla?
- Mistä muista näkökulmista tätä tilannetta voisi tarkastella? Miten potilaan tarinan voisi kertoa toisella tavalla?
- Miten tämä tapaus tai tilanne eroaa muista vastaavista? Mitä ratkaisuja tai toimintatapoja olet yrittänyt soveltaa tähänkin, erilaiseen tapaukseen? Mikä toimii ja mikä ei?
- Millaisia omia tunteita tai mielikuvia liittyi meneillään olleeseen tilanteeseen tai tapaukseen? Miten arvioit niiden vaikuttaneen omaan toimintaasi?

(Soveltaen lähteitä: 27, 28)

Reflektointiin harjaantuminen voi vaatia alussa kouluttajan tukea: tarvitaan yhteistä aikaa ja keskustelua. Erikoistujan ohjaustapaamisiin tuomat erilaiset tapaukset ja työtilanteet ovat hyviä reflektoinnin lähtökohtia. Yhteisen pohdiskelun avulla tullaan tietoisemmiksi itselle tyypillisistä tavoista tehdä havainnot, ajatella ja toimia. Yhdessä pohtien voidaan tarkastella myös omia tapoja tulkita tehtyjä havainnot, esimerkiksi millaisen informaation perusteella teen tulkintoja muiden käyttäytymisestä tai tarkoituksiperistä. Reflektointi voi kohdistua omiin perustavanlaatuisiin käsityksiin tai uskomuksiin, jotka koskevat vaikkapa jotakin tyypillistä työtilannetta ja siihen liittyviä ihmisiä ja tapahtumia. Tarkastelun kohteena voivat olla myös oman toiminnan arvioinnin kriteerit, esimerkiksi millä perusteella arvioin toimintani asianmukaisuutta tai tehokkuutta.

Schön (29,30) on kuvaillut reflektoinnin lajeja sen mukaan, missä toiminnan vaiheessa niitä käytetään. Kun pohditaan etukäteen töitä ja tehtäviä, on kyseessä *reflection-for-action*. Kun erikoistuja valmistautuu esimerkiksi ensimmäiselle työpaikkaselvityskäynnille, on tärkeää tarkastella yhdessä hänen käsityksiään tämän toiminnan tavoitteista, esimerkiksi: Miksi työpaikkaselvitystä ylipäätään tehdään? Miksi lääkäri on niissä mukana? Kun tutuissa töissä, jotka sujuvat suurempia analysoimatta, työ ei sujukaan rutiinin mukaan, on vuorossa toiminnanaikainen pohdinta, *reflection-in-action*. Erikoistuja pysähtyy miettimään esimerkiksi: Miksi tämä ei sujukaan? Mitä pitäisi tehdä? Toimintatapa pitää valita analysoimalla tilannetta ja käyttämällä hyväksi aiemmin opittua tietoa. Ohjaustapaamiset ovat hyviä tilanteita tarkastella jo tapahtunutta toimintaa, *reflection-on-action*. Tällöin kouluttaja ohjaa erikoistujaa miettimään esimerkiksi: Miksi valitsin toimia tällä tavalla? Mihin tietoihin, käsityksiin tai uskomuksiin valintani perustui? Millaiset tulkinnat tilanteesta ja toiminnan osapuolista ohjasivat valintojani? Mitä toiminnastani seurasi?

Jokin haastava tai hankala työtilanne voi sinällään herättää tarpeen käsitellä koettua tarkemmin. Reflektoinnin tarve ei aina herää itsestään, vaan kouluttajan on hyvä ohjata sitä tietoisestikin ohjaustapaamisissa. Jos erikoistuja on tehnyt (työterveys)lääkärin työtä jo pidempään, hänen toimintaansa ohjaavat käsitykset, uskomukset, periaatteet ja arvot ovat saattaneet kiteytyä kokonaisuudeksi, jota hän ei itse enää arvioi tietoisesti. Koulutuksen aikana erikoistujalla on mahdollisuus kyseenalaistaa omia käsityksiään ja tarkastella toimintaansa kriittisesti. Erikoistuja voi tutkia, mistä hänen käsityksensä tai uskomuksensa ovat peräisin, ja miten luotettavia lähteitä nämä ovat.

Tapausten ja työtilanteiden tulisi olla sopivan haasteellisia erikoistujalle, jotta niissä olisi oppimisen kannalta mielekäästä pohdittavaa. Liian helpot tapaukset ja työt eivät herätä reflektoinnin tarvetta. Ylivoimaisen vaikeat tehtävät opettavat puolestaan välttämään niitä jatkossa.

Ohjaussuhteen täytyy olla luottamuksellinen ja turvallinen, jotta erikoistuja haluaa tuoda itselle ikäviä tai haastavia tilanteita yhteisesti pohdittavaksi. Erikoistuja voi rohkaistua pohtimaan myös tilanteita, jotka hän itse tulkitsee epäonnistuneiksi, kun kouluttaja muistuttaa, että epäonnistuminen ei tarkoita sitä, että ihminen olisi lähtökohtaisesti huono (erotetaan toisistaan henkilö ja tapahtuma). Virheet ovat inhimillisiä ja erinomaisia lähteitä oppimiseen (4). Kouluttaja voi kannustaa erikoistujaa myös hakemaan epäonnistuneeksi kokemaansa tilanteeseen palautetta ja informaatiota muistakin lähteistä, jolloin näkökulma laajenee. Reflektoinnin ohjaamisessa kannattaa suosia avoimia kysymyksiä. Ohjaaja voi myös osoittaa rakentavasti havaitsemiaan ristiriitaisuuksia erikoistujan kuvauksissa ja pohdinnoissa. Kouluttajan kanssa on hyvä nostaa esille myös tilanteeseen liittyneet onnistuneet asiat ja erikoistujan muut vahvuudet.

ESIMERKKI

On tärkeää reflektoida – ja vähän juhliakin – onnistumisia. Tällainen pohdiskelu auttaa erikoistujaa tunnistamaan entistä paremmin omia vahvuuksiaan ja osaamisen karttumista. Kouluttaja ja erikoistuja voivat esimerkiksi sopia, että jokaisessa ohjaustapaamisessa käsitellään jotakin edellisen viikon hyvin sujunutta työtilannetta. Kun reflektoidaan onnistumisia, kouluttaja voi kysellä esimerkiksi:

- Mitä onnistuneessa tilanteessa tapahtui?
- Miten sait sen aikaan? Ketkä olivat apuna?
- Mikä tavassasi toimia oli erityisen tehokasta?
- Kokeilitko jotain uutta?
- Missä muissa tilanteissa voisit toimia jatkossa samalla tavalla?
- Mitä tämä onnistuminen kertoo osaamisestasi ja vahvuuksistasi?

Portfolion kokoaminen on yksi hyvä reflektoinnin muoto (12). Portfoliota kootessaan erikoistuja tarkastelee oppimiskokemuksiaan ja analysoi niitä. Portfolioon voidaan sisällyttää esimerkiksi oppimistavoitteita ja opiskelusuunnitelmia, oppimispäiväkirjoja, pohdiskelevia esseitä ja (itse)arviointeja edistymisestä.

Henkilökohtaisen erikoistumissuunnitelman voi laajentaa ja täydentää portfolioiksi. Erikoistuja voi aloittaa portfolion kokoamisen kuvaten kirjallisesti oman polkunsa työterveyslääkäriksi ja hahmotella samalla tavoitteet omalle erikoistumiselleen. Portfolion toteutustapa on erikoistujan vapaasti valittavissa. Portfolio voi koostua mistä tahansa esitysmuodosta, jolla erikoistuja voi kuvata omaa osaamistaan ja sen erityispiirteitä. Perinteinen kirjoittaminen, valokuvien muodossa esittäminen tai sähköinen toteutustapa ovat mahdollisia (esim. LinkedIn, Taitoni.fi). On tärkeää, että erikoistuja ja kouluttaja käsittelevät yhdessä erikoistumissuunnitelman, jolloin käynnistyy erikoistujan osaamisprofiilin tietoinen rakentuminen. Tavoite on, että erikoistumisen päätyttyä erikoistujalla on valmiina sekä edelleen tarpeen mukaan täydennettävissä oleva perusportfolio että erikoistumisen myötä hankittua osaamista kuvaava näyteportfolio.

Erikoistumiskoulutuksen lähtöoletuksena on, että erikoistuvat lääkärit ovat aktiivisia oman opiskelunsa ja oppimisensa säätelijöitä. Kouluttaja voi tukea tätä luontevasti. Itsesäätelytaitojen jatkuva kehittyminen kannattaa ottaa myös tietoiseksi oppimistavoitteeksi.

ESIMERKKI

Kehitettäviä itsesäätelytietoja ja -taitoja ovat esimerkiksi oman toiminnan havainnointi ja kehittymistarpeiden havaitseminen, oppimisen suunnittelu, erilaisten opiskelumenetelmien valinta sekä edistymisen itsearviointi. Kouluttajalääkäri voi ohjata ja tukea tässä erikoistujaa erilaisilla ohjausmenetelmillä, kuten kannustamalla oppimispäiväkirjan pitämiseen tai virittämällä oppimiseen ja opiskeluun liittyvää pohdiskelua ohjauskeskusteluissa. Itsesäätelyn kehittymistä tuetaan edistymisen yhteisillä arvioinneilla. Erikoistujaa tulisi kannustaa hakemaan aktiivisesti palautetta omasta työstään muiltakin. Viimeistään erikoistumiskoulutuksessa tulisi sisäistää ajattelutapa, että elinikäinen oppiminen kuuluu lääkärille. Tässä kouluttaja itse ja toimipaikan muut työntekijät voivat toimia hyvinä roolimalleina.

(Soveltaen lähde: 31)

3.3 Asiantuntijuuden jatkuva kehittäminen oppimisen tavoitteena

Työssä oppimisen perinteistä mestari-kisälli -mallia voidaan kritisoida siitä, että se ei suuntaa välttämättä katsetta riittävästi tulevaisuuteen. Koska työtehtävät saattavat muuttua suurestikin erikoistujan työuran aikana, hänen olisi hankittava myös oman työn ja toimialan arvioinnin ja kehittämisen osaamista. Opiskelun tavoitteena olisikin kasvaa kisällistä asiantuntijaksi.

Asiantuntijuus tarkoittaa Erautin ja Hirschin (23) mukaan kykyä tehdä haastavia ja uusia asioita, uudella tavalla. Se ei ole siis pelkästään perinteisen mestari-kisälli -mallin mukaista mestarin osaamistason saavuttamista. Asiantuntijuus tarkoittaa tässä uusien toimintatapojen kehittämistä, monimutkaisten asioiden arvioimista ja päätöksentekoa sekä epäselvien ja vaikeasti määriteltävien ongelmien ratkaisua. Asiantuntija käyttää laajempaa tietopankkia, hän kykenee kriittiseen analyysiin ja osaa rakentaa monimutkaiseen ongelmaan erilaisia vaihtoehtoisia lähestymistapoja. Hän osaa työskennellä yhdessä erilaista asiantuntijuutta omaavien asiakkaiden ja asiantuntijoiden kanssa.

Kehittyvän osaamisen myötä erikoistujan tulisikin päästä mukaan kehittämään toimipaikan työtä, esimerkiksi uusia toimintoja ja tuotteita. Tynjälä (25) toteaa: ”Asiantuntijuuden kehittämisessä on keskeistä, että opiskelija ei ainoastaan tee työtä, vaan myös analysoi, kyseenalaistaa ja kehittää työpaikan käytäntöjä, toimintamalleja ja tuotteita teoreettisten välineiden avulla yhdessä toisten kanssa.”

Erikoistuvat lääkärit saattavat olla jo varsin kokeneita lääkäreitä, monet jopa muun alan erikoislääkäreitä. Lääkärin oikeudet saatuaan voi tyytyä pitämään osaamisensa esimerkiksi täydennyskoulutuksen turvin sellaisella tasolla, että se riittää työssä suoriutumiseen. Kokenuttakin lääkäriä voi haastaa ja tukea kehittämään osaamistaan edelleen kohti oman alan korkeampaa asiantuntijuutta.

Ericsson (32) pohtii asiantuntijuuden kehittymistä lääketieteen alueella. Asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää tietoista toimintaa, jossa omaa osaamista arvioidaan jatkuvasti itse ja toisilta saadun palautteen avulla. Tietoiset oppimistavoitteet ja lisäoppimisen suunnittelu ovat myös edellytyksiä asiantuntijuuden kehittymiselle. Kouluttajalääkäri voi innostaa ja tukea erikoistujaa omaksumaan tällaisen asenteen työssä sekä ohjata konkreettisesti oman toiminnan arviointiin ja suunnitteluun.

Lähteet

- 1 Bowden J, Marton F. *University of learning*. London: Kogan Page 1998.
- 2 Mezirow J, Lehto L, Ahteenmäki-Pelkonen L. *Uudistava oppiminen - kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus 1996.
- 3 Prosser M, Trigwell K. *Understanding learning and teaching: The experience of higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education 1999.
- 4 Biggs J, Tang C. *Teaching for quality of learning at university*. Maidenhead: Open University Press 2011.
- 5 Calkins S, Johnson N, Light G. Changing conceptions of teaching in medical faculty. *Medical Teacher* 2012;34:902-906.
- 6 Lindblom-Ylänne S, Nevgi A, toim. *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY 2009.
- 7 Rauste-von Wright M, von Wright J, Soini T. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY 2003.
- 8 Tynjälä P. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Kirjassa: Eteläpelto A, Tynjälä P, toim. *Oppiminen ja asiantuntijuus - työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo: WSOY 2002;160-179.
- 9 Dornan T, Scherpbier A, Boshuizen H. Supporting medical students' workplace learning: experience-based learning (ExBL). *The Clinical Teacher* 2009;6:167-171.
- 10 Dornan T, Mann K, Scherpbier A, Spencer J, toim. *Medical education: Theory and Practice*. Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier 2011.
- 11 Teunissen PW, Wilkinson TJ. Learning and teaching in workplaces. Kirjassa: Dornan T, Mann K, Scherpbier A, Spencer J, toim. *Medical education: Theory and Practice*. Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier 2011:193-210.
- 12 Driessen E, Overeem K, van Tartwijk J. Learning from practice: mentoring, feedback, and portfolios. Kirjassa: Dornan T, Mann K, Scherpbier A, Spencer J, toim. *Medical education: Theory and Practice*. Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier 2011:211-227.
- 13 Lave J, Wenger E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press 1991.
- 14 Wenger E. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press 1998.
- 15 Säljö R. *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY 2001.
- 16 Vygotsky L. *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press 1978.
- 17 Kolb DA. *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1984.
- 18 Driessen E, van Tartwijk J, Dornan T. The self critical doctor: helping students become more reflective. *British Medical Journal* 2008;336:827-830.
- 19 Bandura A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1977.
- 20 Côté L, Laughrea PA. Preceptors' understanding and use of role modeling to develop the CanMEDS competencies in residents. *Academic Medicine* 2014;89:934-939.
- 21 Stalmeijer RE, Dolmans DHJM, Wolfhagen IHAP, Scherpbier AJJA. Cognitive apprenticeship in clinical practice: can it stimulate learning in the opinion of students? *Advances in Health Science Education* 2009;14(4):535-546.
- 22 van de Wiel MWJ, van den Bossche P, Janssen S, Jossberger H. Exploring deliberate practice in medicine: how do physicians learn in the workplace? *Advances in Health Science Education* 2011;16:81-95.

- 23 Eraut M, Hirsch W. The Significance of Workplace Learning for Individuals, Groups and Organisations. Oxford: SKOPE 2007;9.
- 24 Eraut M. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 2004;26:247-273.
- 25 Tynjälä P. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Kirjassa: Collin K, Paloniemi S, Rasku-Puttonen H, Tynjälä P, toim. Luovuus, oppiminen, asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro 2010;79-96.
- 26 Nielsen P, Nordström G, Ellström PE. Integrating research-based and practice-based knowledge through workplace reflection. *Journal of Workplace Learning* 2012;24:403-415.
- 27 Epstein RM, Siegel DJ, Silberman J. Self-monitoring in clinical practice: A challenge for medical educators. *Journal of Continuing Education in the Health Professions* 2008;28:5-13.
- 28 Epstein RM. Reflection, perception and the acquisition of wisdom. *Medical Education* 2008; 42:1048-1050.
- 29 Schön DA. *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books 1983.
- 30 Schön DA. *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1987.
- 31 Sagasser MH, Kramer AWM, van der Vleuten CPM. How do postgraduate GP trainees regulate their learning and what helps and hinders them? A qualitative study. *BMC Medical Education* 2012;12:67.
- 32 Ericsson KA. Deliberative practice and acquisition and maintenance of expert performance in medicine and related domains. *Academic Medicine* 2004;79(10Suppl):S70-81.