

Liisa Peltokallio

Nyt olisi pysähtymisen paikka

Fysioterapian opettajien työhön liittyviä
kokemuksia terveysalan
ammattillisessa koulutuksessa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2000

Editors
Harri Suominen
Department of Health Sciences, University of Jyväskylä
Marja-Leena Tynkkynen
Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Kannen kuva: Anna-Leena Hakuli, Huipulla

ISBN 951-39-0856-9 (nid.), 978-951-39-5336-2 (PDF)
ISSN 0356-1070

Copyright © 2001, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä
and ER-Paino Ky, Lievestuore 2001

Liisa Peltokallio

Nyt olisi pysähtymisen paikka

Fysioterapian opettajien työhön liittyviä
kokemuksia terveysalan
ammattillisessa koulutuksessa

*Tästä on hyvä jatkaa,
kun unelmasta se alkaa,
tietäen että vastaan tulee päiviä,
jolloin vesi kulkee joessa vastavirtaan
ja pilvet vyöryvät harmaina päiviensä ylle.*

*Jonka kaiken uhalla halusin itselleni,
saadakseni kokea elämän pyörteitä,
juoksevan virran suvantoja.
Elämää kerrakseen,
josta löytyvät kaikki värit ja tuoksut,
omaisten ja ystävien tuki ja lämpö.*

Rakkaudella
Martille
Leenalle, Topille ja Marialle

ABSTRACT

Peltokallio Liisa

Now it's time to stop. Physiotherapy teachers' work experiences in vocational health care education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2000, 162 p.

(Studies in Sport, Physical Education and Health, ISSN 0356-1070; 74)

ISBN 951-39-0856-9 (nid.), 978-951-39-5336-2 (PDF)

English summary

Diss.

The purpose of this study was to outline experiences related to the work of teachers of physiotherapy that are related to factors defining their work, people working in their community and working conditions. In addition the study aimed at finding out how teachers evaluate themselves and realize their presence in the work community and school system. At the same time a goal was to examine the experiences of teacher training and its significance for the teachers' ability to manage with practical work.

The research strategy was qualitative and it is methodologically grounded in the phenomenological-hermeneutic research tradition. This study follows the author's licentiate thesis, in which the learning experiences related to university training of teacher trainees of physiotherapy were examined. In this study the same persons are observed in their work after they have graduated. The interviewees of this study consist of 20 employed teachers of physiotherapy who graduated from the university of Jyväskylä, teacher training programme for health care, majoring in physiotherapy.

Nearly all the teachers were working in polytechnics. The results showed that teachers' work was not something that everyone can control or fully realize. Several teachers were working at the upper limit of their capacity because of their continuously increasing workload at the reform phase. The demands for continuous development were especially strenuous for teachers. The study also introduced a new problem which concerns the way in which health care professionals are accustomed to work in a hierarchical system and accept conventional practices too easily. Human relations in the work communities were often labelled by competitiveness and conflicts and were not supportive for managing comfortably in the work community. Some teachers had contrary experiences of their work and community. These teachers with a strong sense of harmony were working in small educational units and institutes of further education. These institutes were successful in creating work practices that facilitate teaching, breaking hierarchical structures and giving the teachers more autonomy in decision-making. The teachers participating in this study could be divided into survivors, fighters, conformists and quitters. Almost all teachers found that teacher training in physiotherapy has an essential impact on work and managing with it.

Key words: physiotherapy teacher education, teachers work, polytechnic

Author's address Liisa Peltokallio, Lic
Department of Health Sciences
University of Jyväskylä
P.O. Box 35 (L)
FIN-40351 JYVÄSKYLÄ, Finland

Supervisors Professor Anneli Eteläpelto, PhD
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Timo Laine, PhD
Department of Social Sciences and Philosophy
University of Jyväskylä

Reviewers Professor Veli-Matti Värri, PhD
Department of Teacher Education
University of Tampere

Professor Päivi Åstedt-Kurki, PhD
Department of Nursing Science
University of Tampere

Opponents Professor Veli-Matti Värri, PhD
Department of Teacher Education
University of Tampere

Elina Viitanen, PhD
Tampere School of Public Health
University of Tampere

ALKUSANAT

Moni on sen sanonut. Tutkimus on parhaimmillaan silloin, kun se oleellisesti liittyy omaan työhön. Lehtorin tehtävissä olen toistuvasti joutunut kysymyksen eteen, joka on pakottanut pohtimaan yliopistossa opettamisen mielekkyyttä ja oppimisen merkitystä suhteessa siihen, minkälaista osaamista koulutuksen jälkeisessä työelämässä tarvitaan. Murrosvaiheisessa, koko yhteiskuntaa koskettavassa tilassa vastavalmistuneiden fysioterapian opettajien kohtaamat haasteet ovat monitahoisia ja kompleksisia. Alati muuttuva maailma synnyttää uutta tietoa, uusia arvoja ja elämäntapoja, mutta myös uhkakuvia kiihkeän muutoksen seuraamuksista ja hallittavuudesta. Tällaisessa vaiheessa jokaisen koulutusalan tulisi viisaasti tunnistaa mahdollisuuksiaan ja suunnata kehitystään. Tärkeää on myös nähdä, että fysioterapian opettajankoulutus on yksi tekijä prosessissa, jonka viimeisenä lenkinä on asiakas tai potilas. Yliopistollisen opettajankoulutuksen tehtävänä onkin ohjata ja tukea näiden opettajiksi valmistuvien oppimisen prosessia ja kehittymistä niin, että he jaksavat sietää vaikeuksia, mutta samalla löytää voimia jatkuvaan uudistumiseen ja oman työnsä päivittämiseen. Tulevaisuus ei ole jotain ulkopuolisten voimien aikaansaannosta. Se on ihmisten, ihmisyhteisöjen ja viime kädessä yksilöiden synnyttämää todellisuutta.

Lähtökohdiltaan haastava ja mielenkiintoinen väitöskirjatyö sai alkunsa lisensiaatintutkimuksesta, jossa seurasin fysioterapian opettajaopiskelijoiden koulutuksenaikaista kehittymisprosessia. Työ sai luontevan jatkon väitöskirjan muodossa. Siinä sain mahdollisuuden seurata samojen henkilöiden koulutuksen jälkeistä työmaailmaa erilaisissa terveystieteiden koulutusjärjestelmissä ja opettajayhteisöissä. Olenkin erityisen kiitollinen niille fysioterapian opettajille, jotka suostuivat mukaan tutkimukseen ja joilla oli rohkeutta kertoa työstään aidosti ja avoimesti. Keskustelut olivat usein rankkoja sekä kertojalle että kuulijalle. Koin että monille oli helpottavaa saada kertoa asioita ja tapahtumia ulkopuoliselle henkilölle, kun työn ohessa siihen ei ollut aikaa tai sopivia kuuntelijoita. Keskustelujen sisältö jäi useasti pitkäksi ajaksi mieleeni. Joskus toivoin, että olisin kuulijan asemassa voinut tehdä enemmän heidän elämänsolmujensa purkamisessa. Toivottavasti työni kuitenkin rohkaisee heitä näkemään, etteivät he ole yksin veneessä eivätkä ongelmat ole aina heidän yksin hallittavissaan tai ratkaistavissaan.

Kuten jokaisella tutkijalla, työ on usein yksinäistä puurtamista ja sokkona harhailemista. Valmiita koordinaatteja on kovin harvassa, mutta ne ovat sitäkin arvokkaampia. Onneksi apua on löydettävissä, kun omat taidot eikä aika riitä kaikkeen. Siksi haluan kirjani välityksellä julkisesti osoittaa sydämelliset kiitokseni henkilöille, jotka ovat olleet suuremmoisena apuna työni eri vaiheissa. Haastattelujen jälkeen toimistos sihteeri Leena Hakala auttoi nauhojen purkamisessa teksteiksi. Siitä oli tutkijan hyvä jatkaa. Työni toisessa päässä kirjan painokuntoon saattaminen olisi ollut vieläkin tuskallisempaa, ellei osaavaa apua olisi ollut niin lähellä. Osastosihteerit Pirjo Koikkalainen ja Ismo Nurmi auttoivat kirjan taittamisessa ja painoasun

viimeistelyssä. Viimevaiheen ennakoimattomiin pulmiin tarvitsin myös tutkija Jukka Jokelan ja amanuenssi Reijo Pirttimäen apua. Huk. Timo Törmäkangas ansaitsee myös kiitokset työstä, jossa tiivistelmä ja yhteen-veto kääntyivät englannin kielelle. Niin ikään kiitän Fil. lis. Marja-Terttu Storhammaria kieliäsun viimeistelystä.

Koin myös, että takanani oli terveystieteiden laitoksen johdon ja työtovereiden tuki. Ansionsa on niin ikään laitoksen "kahviporukalla", jonka seurassa saatoin kirjoittamisen lomassa hetkeksi heittäytyä vapaalle. Niitä keskusteluja en koskaan unohda. Haluan myös kiittää tutkijatovereitani innokkaista, kriittisistä, mutta rakentavista keskusteluista yhteisissä seminaareissa. Varsinkin työtoverini Päivi Hastin osana oli kuunnella ja ottaa kantaa loppusuoran loppumattomiin kysymyksiin. Toivon voivani vasta- vuoroisesti kannustaa työtoveriani samassa urakassa.

Olen ikuisesti kiitollinen työni ohjaajille tutkija Timo Laineelle ja professori Anneli Eteläpellolle. Heidän kriittinen mutta kannustava tapansa ohjata on painunut syvälle mieleeni. Koskaan ei ole tarvinnut häveten hat- tu kourassa lähestyä heitä. Vastavuoroisuus ja kiinnostus työni edistymiseen tuntui aina yhtä lämmittävältä. Toivottavasti osaan itse ohjaajana hyödyntää näitä omia ohjauskokemuksiani. Lämmin kiitos väitöskirjani esitarkastajille. Professorit Päivi Åstedt-Kurki ja Veli-Matti Värri jaksoivat paneutua laajaan työhöni antamalla kriittistä ja arvokasta, mutta myös kan- nustavaa palautetta loppusuoralle. Kiitän niin ikään Työsuojelurahastoa ja Suomen Kulttuurirahaston Keski-Suomen rahastoa työni tukemisesta. Tu- ki tuntui erityisen arvokkaalta, koska ymmärrettävistä syistä apurahat koh- distetaan ensisijaisesti nuorten tutkijoiden työn helpottamiseen.

Lähiomaiset ja perhe ovat olleet korvaamattomana apuna. Kiitos sisar- relleni, taiteilija Anna-Leena Hakulille, kansikuvan maalauksesta. Äitini varmisti avun silloin, kun ruokahuolto uhkasi pettää. Kiitolliset ajatukseni liittyvät myös edesmenneeseen isääni, joka omalla vähäeleisellä tavallaan loi turvallisuutta ja uskoa lastensa elämään. Kiitos rakkaalle puolisololleni Martille, joka on aina ymmärtänyt ja kannustanut omapäisiä ratkaisujani yhteisen elämämme varrella. Häneltä ja myös lapsiltani olen saanut eh- tymätöntä voimaa saattaa pitkäkestoinen urakka lopulliseen päätökseen.

Päijänteen rannalla elokuun 4. päivänä vuonna 2000

Liisa Peltokallio

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	11
2	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA.....	15
	2.1 Opettajan työtä ja terveysalan koulutusta koskevia tutkimuksia	15
	2.2 Tutkimus fysioterapian opettajankoulutuksesta ja opetusharjoittelusta.....	17
	2.2.1 Koulutukseen kohdistuneet odotukset	18
	2.2.2 Käsitykset opettajan työstä ennen didaktisia opintoja.....	19
	2.2.3 Oman oppimisen arviointi ennen didaktisia opintoja.....	19
	2.2.4 Opetusharjoitteluun liittyvät kokemukset.....	20
	2.2.5 Oman kehittymisen arviointia harjoittelun lopussa	23
3	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET.....	25
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	26
	4.1 Menetelmälliset perusteet.....	26
	4.1.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmetodi.....	26
	4.1.2 Tutkimuksen metodiset vaiheet.....	27
	4.1.3 Fenomenologinen haastattelu.....	29
	4.2 Tutkimushenkilöt.....	30
	4.3 Tutkimusraportin rakenne.....	30
5	AINEISTON ANALYYSIT.....	31
	5.1 Tutkittavien henkilöiden kuvaus.....	31
	5.2 Opettajakohtaiset analyysit.....	32
6	TULOKSET	65
	6.1 Kokemukset fysioterapian opettajien työtä määrittävistä tekijöistä	66
	6.1.1 Koulutuksen tavoitteet ja niiden toteutuminen.....	66
	6.1.2 Koulun suunnittelu.....	70
	6.1.3 Koulun tapa hoitaa käytännön asioita.....	72
	6.1.4 Oppiminen ja opetus koulun toimintana.....	73
	6.1.5 Resurssit.....	78
	6.1.6 Opettajien työsuhteet.....	80
	6.1.7 Koulun suhtautuminen opettajien asiantuntijuuteen....	80
	6.1.8 Yliopettajan tehtävä ja asema ammattikorkeakoulussa...81	
	6.2 Kokemukset työhön liittyvistä ihmissuhteista.....	81
	6.2.1 Johdon ja opettajien väliset suhteet.....	82
	6.2.2 Opettajien keskinäiset suhteet.....	87
	6.2.3 Opettajien ja opiskelijoiden väliset suhteet.....	92
	6.2.4 Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa.....	94
	6.3 Työpaine ja kiire opettajan työssä.....	96
	6.4 Kehityksen ja tulevaisuuden näkymät.....	97
	6.4.1 Fysioterapian ammattialan kehitys ja tulevaisuus	98
	6.4.2 Fysioterapian koulutuksen kehitys ja tulevaisuus.....	98
	6.4.3 Fysioterapian ja sen ammatillisen koulutuksen kehittäminen	100
	6.5 Opettajankoulutuksen merkitys käytännön työlle.....	102
	6.5.1 Näkemykset opettajan työstä koulutuksen lopussa.....	102

	6.5.2 Kokemukset opettajankoulutuksen hyödyistä.....	103
	6.5.3 Opettajankoulutukseen kohdistuva kritiikki	104
6.6	Opettajien arviot itsestään ja olemassaolostaan työyhteisössä ja koulun järjestelmässä.....	105
	6.6.1 "Kuva itsestä"	105
	6.6.2 Opettajien omakohtaiset ratkaisut tehdä työtä ja selvitä yhteisössä	107
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA	110
8	POHDINTA	113
	SUMMARY	121
	LÄHTEET	126
	LIITTEET	136

1 JOHDANTO

Koulutus on yksi oleellinen vaihe ihmisen elämiseen ja tulevaan työuraan liittyvässä prosessissa. Sen myötä hankittu asiantuntijuus tukee tulevaisuutta koskevia ratkaisuja ja työelämään kiinnittymistä, mutta ei välttämättä ja yksiselitteisesti takaa yksilön menestymistä tai taitoa selviytyä käytännön haasteista. Kiinnostavaa onkin tutkia fysioterapian opettajan työtä ajankohtana, jossa yhteiskunta elää ja toimii vaikeasti ennustettavan muutosprosessin keskellä. Postmodernismin tilaksi määritelty aikakausi muodostuu sosiaalisista, taloudellisista, poliittisista ja kulttuurisista suhteista. Erityisesti tiedolla, sen muuttuvalla luonteella ja verkostoitumisella on tässä prosessissa keskeinen merkitys (Hargreaves 1994, 38-39). Muutoksen kohteina voivat olla kulttuuriset ja institutionaalituneet järjestelmät, työn luonne ja sen jakautuminen. Lisäksi olemassa olevien instituutioiden kyky uusiutua ja taata tasainen ja ennakoiva kehitys ei välttämättä onnistu halutulla tavalla (Kauppi 1994). Saarisen (ks. Mannermaa 1994) mukaan ennakoimattomuus korostuu nykymuotoisessa, simuloitussa kulttuurissa, jossa todellisuuden käsite alkaa hämärtyä tai "se ainakin menettää sellaiset kivijalat, jotka sillä kenties olivat tai näyttivät olevan".

Tämä tutkimus kohdistuu ennen kaikkea fysioterapian opettajien työmaailmaan, jossa aikojen myötä on yritetty ratkaista terveysalan koulutukseen liittyviä ongelmia uudistetuilla tavoitteilla ja käytännön toimenpiteillä. Fysioterapian opettajat toimivat ensisijaisesti ammattikorkeakouluissa, mutta myös muissa terveysalan ammatillisen koulutuksen tehtävissä. Alan koulutus on kulkenut reformista toiseen ja päätynyt nykyiseen, korkea-asteen koulutustasoon. Uudistusten uskottiin tuovan toivottavaa kehitystä sekä koulutukseen että työelämään. Keskiasteen koulutusjärjestelmässä tapahtui 1960-luvulta alkaen osittaisia uudistuksia, ja 80-luvulta lähtien toteutuneet, useat kehitysvaiheet vaikuttavat edelleen fysioterapian opettajien koulutukseen ja työhön. Keskiasteen uudistus 80-luvulla loi yhtenäisen ja osin pakotetun koulutuskäytännön terveysalalle, myös fysioterapiaan. Sen seurauksena fysioterapeuttien koulutukseen ja sen oppisisältöihin kohdistui voimakasta kritiikkiä. Tyytymättömyyden perusteena

oli oman ammatin oppisisältöjen perusteettomuus, mutta myös hoitotieteen halu määritellä fysioterapian koulutussisältöjä (Talvitie 1991a, b).

Keskiasteen uudistusta seurasivat useat opetussuunnitelmien kehittämisvaiheet, ja 90-luvun alusta siirryttiin kokeilun kautta ammattikorkeakoulujärjestelmään. Siirtymäkaudella entinen opistoasteinen koulutus toimi rinnakkain uuden järjestelmän kanssa. Ammattikorkeakoulujen päätavoitteeksi asetettiin ammatillisen koulutustason nostaminen, jossa kunkin ammattialan asiantuntijoiden kouluttamisen perustana on tieteenalapohjaisen tiedon ja ammatillisesta perinteestä nousevan käytännöllisen osaamisen yhteen sovittaminen suhteessa ammatin edellyttämiin taitoihin ja professioita yhdistävään valtaan ja statukseen. (Eteläpelto 1992). Näin myös fysioterapeuttien koulutuksessa uudistus seurasi toinen toistaan ilman, että edellistä vaihetta systemaattisesti arvioitiin ja hyödynnettiin sitä seuraavan koulutusvaiheen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Opettajalle murroskausi merkitsi siirtymistä uusien tavoitteiden mukaiseen toimintaan, jossa väistynyt järjestelmä kulki osittain mukana. Ammatilliseen korkea-asteiseen koulutukseen liittyi uudenlaisia päämääriä, muuttuneita hallinnollisia rakenteita ja tehtäviä. Toimeenpanovaiheeseen liittyi myös jännitteitä ja asiantuntijoiden esittämiä ristiriitaisia näkemyksiä koulutuksen tavoitteista ja yhteensovittamisesta seurauksena tulostavoitteisesta koulutuspolitiikasta (Lampinen 1998, 106-108).

Viime kädessä koulussa tehtävä työ henkilöityy opettajaan, jolta vaaditaan työn edellyttämää asiantuntijuutta, jatkuvaa uusiutumista ja kehittämistä sekä kykyä kohdata vaikeuksia ja selviytyä niistä. Asiantuntijuus määritellään dynaamiseksi, alati muutoskykyiseksi ja totunnaisuutta vierastavaksi, persoonaan sitoutuvaksi ominaisuudeksi, joka usein sisältää erityisosaamiseen liittyviä tietoja ja taitoja. Sen on osoitettu olevan myös sosiaaliseen kontekstiin sidottu ilmiö (Bereiter & Scardamalia 1993, 9-15). Asiantuntijuuden yhteyttä työelämään ei tulisi tarkastella sidoksissa määrättyyn ajankohtaan vaan yhteydessä työelämän tulevaisuutta kuvaaviin ennusteisiin (Remes 1995). Giddens (1995) korostaa, että tulevaisuuden yhteiskunnat rakentuvat luottamuksesta asiantuntijoihin. He eivät rajoitu ja tyydy kaavamaisiin totuuksiin, vaan pyrkivät uudistamaan tietoa harjoittamalla jatkuvaa, kriittistä epäilyä. Tältä osin koulutuksen yksinomaisena tavoitteena ei voi olla alistaisuus työelämälle, vaan tulevaisuuden yhteiskunnallisen kehityksen suunnasta nousee myös vaatimus, jonka mukaan koulutus vaikuttaa aktiivisesti koulun ja opettajan työn kehittämiseen. (mm. Eteläpelto 1993, Mieltinen 1993, Nieuwenhuis 1993, Raivola 1993, Bullough ym. 1997).

Fysioterapian opettajan työtä on kiinnostavaa ja aiheellista tarkastella opettajankoulutuksen suunnasta. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on tuottaa uusia työntekijöitä terveysalan ja kuntoutuksen käytännöstä nouseviin tarpeisiin. Yliopiston tavoitteena on tuottaa opettajia tähän "ketjuun", jotta he tulevana kouluttajina pystyvät turvaamaan mahdollisimman korkeatasoisen fysioterapeuttien koulutuksen ja sen kehittämisen. Raivola (1993, 21-22) näkee juuri opettajankoulutukseen sisältyvän tulevaisuutta ylläpitävää ja kehittäväää voimaa. Koulutuksessa ei pidä pelkästään kysyä, mitä opettaja osaa tehdä, vaan mitä hänestä voi tulla. Johan von

Wright (1996) korostaa myös, ettei koulutuksen tavoitteena ole yksistään opittujen sisältöjen tai toimintojen siirtäminen käytäntöön. Sen sijaan tavoiteltavaa on omaksua sellaisia toimintamalleja, jotka auttavat uusissa ja ennakoimattomissa tilanteissa.

Fysioterapian opettajankoulutusta, (vuodesta 1998 alkaen terveystieteiden opettajankoulutus) fysioterapia pääaineena, on toteutettu Jyväskylän yliopistossa liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa, terveystieteiden laitoksessa vuodesta 1985. Terveystieteiden opettajankoulutusohjelma noudattaa hyväksyttyä ja virallista suunnitelmaa. Tavoitteena on kouluttaa ensisijaisesti terveysalan koulutustehtäviin fysioterapian ja kuntoutuksen sisällön osaavia asiantuntijoita. Asiantuntijuus kuvaa ydintavoitetta, joka on asetettu myös korkea-asteen koulutuksen ja sen laadun kehittämisen perustaksi (Bereiter & Scardamalia 1993, Remes 1995). Ammatillisesti suuntautuneen yliopistokoulutuksen ongelmiksi ovat kuitenkin usein muodostuneet opiskeltavan aineksen monitieteinen rakenne, pirstoutuneet ja heikosti integroituneet opintorakenteet sekä koulutuksen professionalistinen luonne (Järvinen 1990). Rauste-von Wright (1991) katsoo behavioristisen ihmiskuvan vaikuttavan edelleenkin siihen, että koulutus ylläpitää "putkia" silloinkin, kun tavoitteena on prosessien hallinta.

Opettajan ammattiin kehittymistä ohjaavat keskeisesti opettajankoulutuksen harjoittelu ja sen tavoitteet. Tavoitteena on opiskelijan opetuksen kehittäminen teoreettisesti hallituksi toiminnaksi, jossa oppimisen lähtökohta on jatkuva, avoin refleктоiva dialogi oppijan itsensä, kouluttajan ja ympäristön kesken. Oleellista on opiskelijan sitoutuminen omaan kasvuprosessiinsa. Tätä kehittymisprosessia ohjataan ja tuetaan opettajankoulutuksen harjoittelun eri vaiheissa. Harjoittelun tavoitteissa painotetaan sellaisia opettajan työhön liittyviä valmiuksia, joiden osaaminen edesauttaa työstä selviytymistä, siinä kehittymistä ja itse työn kehittämistä (Terveydenhuollon koulutusohjelman ja terveydenhuollon opettajan koulutusohjelman opinto-oppaat 1992-96). Clarke (1995) painottaa, että tärkeä opettajankoulutuksen tehtävä on kasvattaa opiskelijoita sietämään epävarmuutta, koska tulevien opettajien tulisi olla riippumattomia ja itsenäisiä päätöksenteossaan. Epävarmuuden sietämisen on katsottu olevan luonnollinen käytännön työhön liittyvä elementti, koska kukaan ei aina voi olla täydellinen tai pyrkiä siihen. (Copeland ym. 1993).

Tutkimuksen pohjana on liseniaatintyö (Peltokallio 1996), jossa analysoin fysioterapian opettajaopiskelijoiden oppimiskokemuksia koulutuksen opetusharjoittelun eri vaiheissa. Erityisesti tavoitteena oli tarkastella niiden oppimiskokemuksen merkityksiä, joilla on yhteyttä reflektiiviseen ja kriittiseen ajatteluun.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella samojen, nyt jo työelämään siirtyneiden henkilöiden kokemuksia käytännön opettajan työstä terveysalan koulutus kontekstissa ja sitä, kuinka opettajat arvioivat olemassaoloaan järjestelmän sisällä ja opettajayhteisöissä. Lisäksi tarkastellaan opettajankoulutukseen liittyviä oppimiskokemuksia suhteessa käytännön työssä selviytymiseen. Tutkimus ajoittuu vaiheeseen, jossa ammattikorkeakoulut siirtyivät kokeiluvaiheiden kautta vakinaistettuun toimintaan. Murroskauteen liittyvien uusien tavoitteiden toimeenpanosta ja käytän-

töjen sisäänajamisesta tuli oleellinen osa opettajien työmaailmaa. Samalla heidän edellytettiin hankkivan lisäkoulutusta ja kehittävän itseään työnsä ohessa. Fysioterapian opettajien vastuuta on ollut lisäämässä myös nuoreen tieteenalaan kohdistunut kritiikki ja alaan kohdistuneet kehittämisvaatimukset.

Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja jäsentämään opettajien työhön liittyvien kokemusten kautta muutosvaiheessa olevaa terveysalan ja erityisesti fysioterapian ammatillista koulutusta, opettajien työskentelyä muuttuvissa olosuhteissa sekä sitä, miten opettajat pyrkivät selviytymään koulujärjestelmän ja työyhteisöjen sisällä. Tuloksia tarkastellaan myös opettajankoulutuksen kehittämisen tarkoituksessa.

2 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

2.1 Opettajan työtä ja terveysalan koulutusta koskevia tutkimuksia

Opettajan työ on kautta aikojen kiinnostanut alan tutkijoita, koska koulun kehittymisen ja opetuksen muutoksen on katsottu riippuvan viime kädessä juuri opettajan ajattelu- ja toimintatavoista. Tutkimustraditiota ovat ohjanneet eri aikakausien oppimiskäsitykset (Miettinen 1990, 133-154). Opetuksen tueksi tehtiin 1960-luvulla tutkimusta, jonka tavoitteena oli luoda tiedollista perustaa opettajan työlle ja löytää sellaisia tehokkaan opetuksen tunnusmerkkejä, joiden avulla saadaan aikaan mahdollisimman hyviä oppimistuloksia. Kognitiivisen oppimisnäkökuvan mukaisesti opettajien tehokkuutta tarkasteleva tutkimus suuntautui tiedon hankinnan, käsittelyn, päätöksenteon ja sisäisten mallien tutkimiseen (Clark & Yinger 1977). Sarason (1971, 64) kritisoi näitä tutkimuksia, koska niiden kohteena oli edelleen luokkahuone ja sen vuorovaikutus. Kyse on "annetun fenomenologiasta", koska ajattelu heijastaa sopeutumista ennalta määrättyihin ehtoihin. Niissä ei myöskään tutkittu opettajan ajatuksia työn tarkoituksesta, sen kehityksestä, ehdoista tai menetelmien tarkoituksenmukaisuudesta (Miettinen 1990, 144).

Kriittistä näkökulmaa painottavan opettajan ajattelun tutkimuksessa keskityttiin opettajan työn perusteiden selvittämiseen. Miettinen (1990, 148) kritisoi näkökulmaa edelleen annetuksi. Hänen mukaansa tarvitaan "ulosmurtautumista" ja toimintajärjestelmän todellisten kehittymismahdollisuuksien ja ristiriitojen tutkimista ja niiden ratkaisemista käytännössä. Siinä edellytetään koululta paitsi oman historiansa tajuamista, myös käsitystä siitä, minkälaiseksi työ ja yhteiskunta ovat muuttumassa. Tämän periaatteen huomioiden Miettinen (1993) vei koulutuskeskustelua eteenpäin tutkimuksessaan, jossa kehitettiin kaupallisen alan opettajankoulutusta ja opetustyötä suhteessa siihen liittyviin ehtoihin, realiteetteihin ja työssä ilmeneviin vaikeuksiin. Fysioterapian ammattialan ja koulutuksen osalta kriittistä keskustelua käytiin Talvitien (1991 a, b) julkaisuissa.

Myös Sahlbergin (1996a) tutkimus korostaa opettajan työn yhteyttä koulussa vallitsevaan muutuskulttuuriin, jossa edellytetään kaikkien osapuolten ja toimintatahojen yhteistä sitoutumista. Hän analysoi työnsä ensimmäisessä osassa opetuksen muutosta teoreettisella tasolla tavoitteena ymmärtää koulutusorganisaatioita avoimina systeemeinä ja sellaisina kuin opettajat ne näkevät. Toisen osan tavoitteena on ymmärtää opettajien kollegiaalista yhteistyötä ja heidän opettamista koskevien uskomustensa muuttumista opetusmenetelmiin liittyvän kehittämisprojektin kautta. Sahlberg (1998) jatkaa keskustelua koulun muutoksesta. Hänen näkemyksensä mukaan koulun ja opettajan työn kehitys on ensisijaisesti yhteydessä kehittämisessä olevien ihmisten kollektiiviseen oppimisprosessiin. Pelkkä "korulauseiden julistaminen" on turhaa, elleivät kehitystyöhön osallistuvat ihmiset samalla syvällisemmin tunnista, mitä heidän ympärillään tapahtuu. Opettajayhteisön dynamiikkaan ja vuorovaikutuksen merkitykseen keskittyy myös Himbergin (1996) tutkimus. Muutoksen kohtaamiseen liittyviin tekijöihin ottaa kantaa Hannele Niemen (1998) toimittama julkaisu.

Ammatillisen koulutuksen tutkimuksessa mielenkiinto on kohdistunut ensisijaisesti ammattikorkeakoulujen syntyyn, seurantaan ja kehittämiseen (mm. Lasonen ym. 1992, Yliruikka 1993, Lampinen 1994, Airakorpi 1995, Honkakoski ym. 1995, Korhonen & Mäkinen 1995, Lampinen & Savola 1995, Mäki 1995, Heikkilä 1996, Laakkonen 1999, Raudaskoski 2000). Suurin osa tutkimuksista tai raporteista ajoittuu 90-luvun puoliväliin, jolloin kokeiluvaiheesta siirryttiin vakinaistettuun käytäntöön. Raudaskosken tutkimus tarkastelee toimilupahakemuksiin sisältyviä ammattikorkeakoulun toimintaa ohjaavia strategioita ja niihin liittyviä arvoja. Laakkosen (1999) tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää yhden ammattikorkeakoulun opettajien käsityksiä reformista ja uuden kouluasteen aikana tapahtuneita opettajan työn muutoksia. Tutkimuksessa oli mukana sosiaali- ja terveysala, mutta ei fysioterapia. Myöhemmissä tutkimuksissa on tarkasteltu ammattikorkeakoulun ja työelämän suhdetta (Heikkilä 1996), koulussa työskentelyä (Kärkkäinen 1999), ammattikorkeakoulua opiskelijan näkökulmasta (Lehtonen 1999) ja organisaation työkuultuuria (Jaatinen 1999). Tossavaisen ja Turusen (1999) toimittamassa julkaisussa pohditaan hoitotyön opetusta ja oppimista ammattikorkeakoulun uudistusvaiheessa. Lisäksi useat koulut ovat arvioineet toimintaansa omissa raporteissaan. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen tutkiminen ja toiminnan arviointi on sen sijaan vähäistä.

Terveysalan opettajien työstä on lukuisia tutkimuksia tai selvityksiä. Terveystieteiden ammattijärjestö Tehy (Korte 1998) on tehnyt selvityksen terveydenhuoltoalan opettajien asemasta ja roolista ammattikorkeakouluissa ja muussa koulutuksessa. Harrin (1991, 1993, 1996, 1997) tutkimuksissa ensisijainen mielenkiinto kohdistuu hoitoalan opettajien hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Mäkisalo (1998) tutki seitsemässä terveydenhuolto-oppilaitoksessa opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä oppilaitoksensa tavoitteista, opettajien ydintehtävistä, opiskelijoiden ja opettajien roolista ja asemasta sekä johtamisesta. Tutkija toteaa lopuksi, etteivät opettajien käsitykset anna suoraa vastausta siihen, mitä organisaatiossa tapahtuu.

Laakkonen (1999) kartoitti opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulureformista ja opettajan työn muutoksesta yhdessä koulussa. Kuntoutusalan koulutus ei tässä tutkimuksessa ole mukana. Holopainen (1998) tutki terveydenhuollon opettajien kokemuksia opettajan työstä ja opettajuuden merkityksestä. Tavoitteena oli löytää opettajana olemisen henkilökohtainen merkitys ja oppia ymmärtämään opettajuutta muutenkin kuin hänelle kuuluvien tehtävien tai ihanneopettajaa kuvaavien piirteiden kautta. Niin ikään terveysalan opettajien käsityksiä omasta ja kollegoiden toiminnasta ovat tutkineet Mäkisalo ja Kinnunen (1999). Terveysalan, myös fysioterapian, opettajan työhön ja koulutukseen liittyy Perälän ja Ponkalan arviointiraportti (1999), jossa arvioidaan yhdeksää ammattikorkeakoulua ja viittä yliopistoa.

Ammatilliseen koulutukseen sijoittuneiden opettajien työtä opettajankoulutuksen näkökulmasta on tutkinut Lambert (1999). Useat opettajan työhön liittyvät tutkimukset kohdistuvat opettajankoulutuksen ja opettajan työn välisen yhteyden kuvaamiseen (mm. Hustler 1991, Clarke 1995, Bullough ym. 1997). Fysioterapian opettajan työtä on kuvattu aikaisemmin pienimuotoisissa opinnäytetöissä. Sen sijaan fysioterapian opettajankoulutuksen ja opettajan työn suhdetta ei Suomessa aikaisemmin ole tutkittu.

2.2 Tutkimus fysioterapian opettajankoulutuksesta ja opetusharjoittelusta

Tämä tutkimus pohjautuu lisensiaatintyöhön (Peltokallio 1996), jossa analysoitiin fysioterapian (terveydenhuollon, vuodesta 1998 alkaen terveystieteiden) opettajaopiskelijoiden oppimiskokemuksia opetusharjoittelun eri vaiheissa. Fysioterapian opettajankoulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi on asetettu teoreettisesti hallittu toiminta ja oppimisen perustaksi jatkuva, avoin, refleктоiva dialogi oppijan, kouluttajan ja ympäristön kesken. (Terveydenhuollon koulutusohjelman ja terveydenhuollon opettajan koulutusohjelman opinto-opas 1992-93, 1993-94 ja 1995-96). Määrittely perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Sen mukaan oppimisessa on tavoiteltavaa prosessinomainen, jatkuva kehitys, jossa kokemuksilla ja niiden reflektoinnilla on keskeinen, oppimista ohjaava merkitys. Reflektiivinen ajattelu määrittellään metakognitiiviseksi taidoksi, omaa oppimista ja kehittymistä sääteleväksi taidoksi. Se ilmaisee yksilön sisäsyntyisiä prosesseja, joissa omaa ajattelua ja näkyviä toimintoja tulkitaan kriittisesti ja analyttisesti sekä haetaan niiden tueksi perusteltuja selityksiä. Aikaisempien kokemusten arviointi muodostaa merkittävän taustavoiman ajattelulle ja kehitykselle. Reflektiiviseen ajatteluun sisällytetyn kriittisen itse-reflektion vaatimuksen (critical selfreflection) katsotaan olevan uudelleenoppimisen ja kehittymisen ehto. (Dewey 1933, 9, Schön 1983, 1987, Boud ym. 1985, 3, Jarvis 1990, Rauste-von Wright 1991, 1994, Roberts 1992, von Wright 1996).

Opettajankoulutuksen kasvatustieteellisiin opintokokonaisuuksiin kuuluva opetusharjoittelu muodostaa keskeisen opettajan ammattiin ohjaavan koulutuksen osan. Se alkaa orientoivalla vaiheella ja etenee harjoitteluvaiheen kautta syventävään vaiheeseen. Kullekin etenemisen tasolle liittyy kehittämistehtäviä ja monitahoista harjoittelua tavoitteena kehityksellinen, asteittain syvenevä oppimista koskeva tietoisuus.

Lisensiaatintutkimuksessa (Peltokallio 1996) tarkastelin sitä, miten fysioterapian opettajaopiskelijoiden oppimiskokemukset organisoituvat koulutuksen eri vaiheissa ja miten niissä näkyy kehityksellinen muutos. Erityisesti halusin tarkastella niitä merkityksiä, jotka kehittävät opiskelijoiden reflektiivistä ja kriittistä ajattelua. Työssä ei keskitytty yksittäisen opiskelijan kehittymisprosessiin, vaan pyrittiin tarkastelemaan tutkimuksessa mukana olevien opettajaopiskelijoiden oppimisen ja kehittymisen tyypillistä kulkua.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haettiin vastausta ongelmaan, miten fysioterapian opettajankoulutuksen harjoitteluosuus toteuttaa koulutustavoitteita. Toiseksi kysyttiin, minkälainen kriittisen ja reflektiivisen ajattelun kehitystä kuvaava profiili opettajaopiskelijoille muodostuu fysioterapian opettajankoulutuksen aikana. Toinen kysymys jäsenyi alakohtiin, joissa selvitettiin koulutukseen kohdistuvia odotuksia, harjoittelun etenemiseen liittyviä vaikeuksia ja niiden merkitystä kehittymiselle sekä tekijöitä, jotka auttoivat selviytymään ja tukivat etenemistä opettajankoulutuksen aikana.

Lisensiaatintyön tutkimusaineisto koostui 36 opettajaopiskelijan tuottamasta vapaamuotoisesta kirjoitelmasta, jonka aiheena oli "oppimisnäkömykseni ja sen kehittyminen". Ensimmäisen kirjoitelman opiskelijat laativat heti ainedidaktisten opintojen alussa. Toisen kirjoitelman opiskelijat tuottivat harjoitteluvaiheen puolivälissä ja kolmannen päättöharjoittelun lopussa. Opiskelijoiden laatimista kirjoitelmista tulkittiin fenomenologiaan perustuvalla, laadullisella tutkimusmenetelmällä sellaisia yksilön tietoisuuden välittämiä ja toimintoihin liittyviä merkitysrakenteita, joilla on yhteyttä opiskelijoiden kehittymisprosessiin erityisesti reflektiivisyyden ja kriittisyyden näkökulmasta. Tutkimuksen kannalta oleellista ei ollut ainoastaan se, mitä eri asiat ja tapahtumat merkitsevät opiskelijoille koulutuksen aikana, vaan miten he kehittyvät ymmärtämään tulevan työnsä, selviämään sen haasteista ja kehittämään opetustyötä.

2.2.1 Koulutukseen kohdistuneet odotukset

Useat opiskelijat kirjoittivat toiveistaan kehittyä ihmisenä ja persoonana, mutta ilmaisuihin ei ilmennyt kolmea opiskelijaa lukuun ottamatta syvällistä pohdiskelua kehittymisen kvaliteeteista. Vaikka jokaisella tutkimukseen osallistuneella opiskelijalla oli vähintään 3,5 vuoden ammatillinen opiskelutausta, lähes puolella opettajankokemusta ja keskimäärin noin 10 vuoden työhistoria, ei kirjoitelmissa ollut havaittavissa syvällistä näkemystä omista oppimistarpeista. Toiveet kohdistuivat myös opettajan työhön liittyvien didaktisten taitojen saavuttamiseen. Kirjoittajien mukaan oli olemassa ikään kuin hyllyltä otettavia asioita, joita kasaamalla saa pä-

tevyuden suoriutua opettajan tehtävistä. Itsestä oppijana oltiin vähemmän kiinnostuneita.

Opiskelijoiden toiveissa näkyi myös idealistisia kehittymistavoitteita. Tulevana opettajana kaikkea on pystyttävä hallitsemaan ja kaikesta selviytymään. Yliopistokoulutuksen haluttiin ratkaisevan omia oppimistarpeita, ja totuus oli löydettävissä oppijan ulkopuolelta. Opiskelijoiden tuottamissa teksteissä saattoi näkyä empirististä koulutustraditiota, jossa yliopistolle halutaan siirtää vastuu omasta kehityksestä. Myös Schön (1987, 5-17, 100-118) toteaa, että opiskelijat ovat taipuvaisia vaatimaan itsensä ulkopuolelta teoreettista ja abstraktista tietämystä ja että oppimisen vastuun katsotaan olevan jossain muualla kuin oppijassa itsessään. Opiskelijoiden kehittymistavoitteet viittasivat myös päätelmään, ettei metakognitiivisilla taidoilla aikaisemmissa opinnoissa ole ollut suurta merkitystä, tai niiden oppimiseen oli kiinnitetty vähäistä huomiota. Myös siinä tapauksessa, että opiskelijoiden aikaisemmissa opinnoissa oppimaan oppimisen taitoja oli harjoiteltu, niiden siirtovaikutus tutkimustulosten perusteella oli olematon.

2.2.2 Käsitukset opettajan työstä ennen didaktisia opintoja

Opiskelijat kuvasivat opettajan työtä sekä oppijaan että opettajaan liittyvien ominaisuuksien kautta. Heidän mukaansa opettaminen on opettajan päätehtävä ja se perustuu ensisijaisesti humanistiseen ja kognitiiviseen oppimisteoriaan. Konstruktivismia ei juuri mainita. Tämä oli odotettavaa, koska jokainen opiskelija saattoi suorittaa yliopiston kasvatustieteen perusopintoja eri aikoina. Humanistisen käyttäteorian on jo aiemmin todettu kuuluneen ammatillisen aikuisopiskelijan oppimista selittäviin piirteisiin. Kaikilla opiskelijoilla oli takanaan myös pitkä koulutus, jota pääasiallisesti oli ohjannut behavioristiseen käyttäteoriaan perustuva oppimisen näkemys. Samansuuntainen oppimista koskeva näkemys oli toiminut myös käytännön fysioterapiassa (Talvitie 1991a, b). Sillä saattoi olla merkitystä jatkokehittymiseen, koska mitä kiinteämmin yksilö on sidoksissa toimintaympäristöönsä ja sosiaalisen yhteisönsä käsityksiin ja uskomuksiin, sitä vaikeampaa on asioiden uudelleen oppiminen ja uusien perspektiivien luominen (Rauste-von Wright 1986, 1991). Tätä opettajaopiskelijoiden aikaisempaa oppimis- ja työtraditiota kuvasivat alkuvaiheen kirjoitelmat, joissa näkyi aikaisemmin opitun toistamista, mutta myös ihmettelyn ja omakohtaisen pohdiskelun puutetta.

2.2.3 Oman oppimisen arviointi ennen didaktisia opintoja

Omaan kehittymiseen liittyvät merkitykset nousivat ensisijaisesti keski-asteen fysioterapiakoulutuksesta, joka usean opiskelijan mukaan oli pinnallista, perusteetonta, joskus myös ahdistavaa ja sanelevaa. Yliopisto-opiskelun he kokivat olevan erilaista, sillä siinä on vapautta tehdä omakohtaisia valintoja ja mahdollisuus syventää fysioterapiaan liittyviä sisältöjä. Moni huomasi kehittyneensä rohkeammaksi kohtaamaan kritiikkiä ja kriittisiä kannanottoja fysioterapiaa kohtaan. Reflektiivisen ja kriittisen ajattelun piirteitä alkuvaiheen teksteistä oli vaikea havaita. Syynä saattaa

olla juuri fysioterapian, mutta myös yliopistokoulutuksen oppimistraditio, joissa metakognitiivisia taitoja ei juuri ole arvostettu eikä niiden oppimista ohjattu tai tuettu.

2.2.4 Opetusharjoitteluun liittyvät kokemukset

Harjoitteluun liittyvät vaikeudet

Opiskelijat testasivat tulevaa opettajan työtä harjoittelukoulussa ja kliinisen harjoittelun kentällä. Niissä koeteltiin myös henkilökohtaista jaksamista ja sietämisen kykyä. Opetusharjoitteluun liittyvistä vaikeuksistaan opiskelijat kirjoittivat harjoittelun puolivälissä ja lopussa varsin avoimesti. Niitä ei peitelty, ei myöskään etenemisen myötä pelätty. Ongelmia ei esiintynyt välttämättä heti harjoittelun alussa. Osalle vasta päättöharjoittelu synnytti merkittäviä, etenemiseen liittyviä vaikeuksia. Osa ei kirjoittanut harjoitteluun liittyvistä ongelmista lainkaan. Todennäköisesti he selviytyivät harjoittelusta suuremmista vaikeuksista tai eivät halunneet niistä kirjoittaa. On myös mahdollista, että vasta valmiina opettajina he joutuvat sellaista tilanteiden eteen, joissa omaa osaamista testataan ja kyseenalaistetaan. Myös tutkimusten mukaan eri yksilöiden ajattelun kehitysprosessi etenee niin, että määrälliset ja laadulliset ulottuvuudet ajan suhteen vaihtelevat. Jokaisessa elämänvaiheessa ihminen konstruoi tietoa maailmasta ja itsestään sen mukaan, kuinka hänellä on siihen edellytyksiä, keinoja ja ymmärtämystä (Vygotsky 1978, 79-91, Hoover 1994, Rauste-von Wright & von Wright 1995). Opettajankoulutuksessa ilmenevää, opiskelijoiden kehitysprosessin eriaikaisuutta pohditaan myös Hooverin vuonna 1994 julkaisemassa tutkimuksessa.

Opiskelijat kokivat uusiutumisen prosessin vaikeimpiin vaiheisiin liittyvän itseluottamuksen puutetta, omien ajattelurakenteiden heikkoutta ja osaamattomuuden tunteita. Äärimmillään he tunsivat masennusta, pelkoa, itsesäiliä ja kauhua. Muutama opiskelija tunnisti itsessään defensiivistä asennetta, joka vaikeutti uuden oppimista, mutta samalla suojeli sellaiselta, mihin opiskelija vielä ei tuntenut olevansa valmis. Defensiivistä asennetta saattoivat lisätä fysioterapian juurtuneet käsitykset ja auktoriteetti-usko, joilla on todettu olleen ammatillista uusiutumista heikentävä vaikutus (Lehtonen ym. 1987, Talvitie 1991a, b). Itsensä tiedostaminen ja itsetuntokysymykset olivat kuitenkin monen opiskelijan mielestä yksi tärkeimmistä uusiutumiseen liittyvistä kehittymisen vaiheista harjoittelussa. Tähän viittaavat myös Kitchener ja King (1991) tutkimuksessaan, jonka mukaan opintojen puolivälissä alkaen oppijan omien tulkintojen merkitys kasvaa. Tämä synnyttää epävarmuutta ja omien rajoitusten myöntämistä. Epäily ulottuu myös auktoriteettijärjestelmiin. Samalla syntyy vaihtoehtoihin, perusteltuihin tulkintatapoihin nojautuvia ratkaisumalleja.

Harjoittelun sujuvuutta ja onnistumista vaikeuttivat useat tekijät. Päällimmäisiksi nousivat puutteet didaktisissa taidoissa ja opetettavan sisällön hallinnassa. Sen vuoksi tuntien pitäminen oli joillekin "tuskallista", integrointi ongelmallista ja opetettavien opiskelijoiden tuntemus vähäistä.

Muutama opiskelija huomasi keskittyneensä alussa liikaa itseensä opettavien sijaan. Kun energia sitoutui oman toiminnan tarkkailuun, ei oppilaiden oppimistarpeisiin pystytty vastaamaan. Oma selviytymistä saatettiin tukea ulkoisilla ratkaisulla, erään opiskelijan mukaan jopa "rekvisiitalla", jotta kasvot voitiin säilyttää. Järvisen (1990) mukaan rutiinien kehitysvaihe on tarpeellinen. Kun ne hallitaan, voi oman toiminnan kriittinen tarkastelu alkaa. Samaan viittaa Wenzlaffin (1994) tutkimus. Alkuvaiheessa kaikki huomio kiinnittyy opettamiseen ja luokkahuonetilanteisiin. Harjoittelun edetessä alkavat muut opettajan työhön ja oppimiseen liittyvät asiat saada huomiota, ja opiskelijat pystyvät vähitellen irrottautumaan toiminnallisesta kontekstista. Vähitellen opetustyö saa laaja-alaisen ja problemaattisen luonteen, kun teknisestä taitamisesta edetään omakohtaista näkemyksellistä kasvatustilfilosofiaa kohti ja kognitiivisissa prosesseissa siirrytään sirpale-tiedoista kohti abstraktioita ja kriittisyyttä.

Sisällön hallinnan ongelmat liittyivät harjoittelun kaikkiin vaiheisiin. Opiskelijoiden tiedonnälkä saattoi olla hyvin suuri, koska fysioterapian ammatillisessa koulutuksessa, ei myöskään aikaisemmassa keskiasteen opettajankoulutuksessa ole tiedosta, ja sen relevanttiudesta tarpeeksi huolehdittu (esim. Talvitie 1991a, b). Opettajan ammatillisen osaamisen eräänä perustaitona pidetään myös oikean tiedon hallintaa, sen hankintaa ja kykyä hyödyntää sitä reflektiivisesti (Giroux 1988, 125-128, Clarke 1995). Sisältöjen suhteen opettajankoulutus ei voi antaa valmiita ratkaisuja. Tieteellisen koulutuksen perusluonteeseen kuuluukin herättää enemmän kysymyksiä kuin antaa valmiita vastauksia. Erityisesti sen tulee antaa valmiudet uuden tiedon hakemiseen. Tämän opiskelijat luultavasti olivat oppineet. Heille tietämättömyys ei ollut osaamattomuuden pelkoa, vaan kannuste pitää itseään myös vastedes ajan tasalla.

Harjoittelun ohjaukseen liittyvät ongelmat eivät olleet kovin merkittäviä. Yhdeksän opiskelijaa kertoi kahden osapuolen erilaisesta ohjauksellisesta näkemyksestä liittyen lähinnä opettaviin sisältöihin. Ristiriitaisten näkemysten taustalla saattoi olla juuri fysioterapian keskiasteen koulutustraditio, jossa oppisisältöihin ei suhtauduttu kriittisesti. (Lehtonen ym. 1987, Talvitie 1991a, b). Samanaikaisesti opettajaopiskelijoiden yliopistokoulutuksen aineopinnoissa pyrittiin herättämään kriittistä keskustelua fysioterapian työmenetelmistä ja erityisesti niiden perusteltavuudesta. Näin opetussisältöihin saattoi liittyä jännitteitä, joiden purkaminen ei heti onnistunut. Koulutustraditioon kuulunee myös se, ettei noviisin kuulu tietää enempää kuin ammatissaan kokeneemman osapuolen. Kolme opiskelijaa toivoi saavansa ohjauksessa myös positiivista palautetta. Reflektiivisyyden tavoittelussa ohjaaja saattaa unohtaa positiivisen palautteen merkityksen, kun hän luottaa opiskelijan oman sisäisen palautteen kaikkivoipaisuuteen. Positiivisella arvioinnilla on osoitettu kuitenkin olevan kannustava merkitys oppijan kehityksessä (Snellman 1988). Huomionarvoinen oli myös yhden opiskelijan kokemus harjoittelukoulun ja yliopiston välisestä yhteistyöstä. Tämän opiskelijan näkökulmasta käsin yliopistossa tapahtuva, harjoittelukoulun negatiivinen arvostelu tuntui turhalta ja epämiellyttävältä.

Selviytymistä tukevat tekijät

Opiskelijat kuvasivat selviytymisen strategioita, jotka auttoivat kriiseissä ja mahdollistivat kehityksen. He kertoivat itsetunnon kohentumisesta ja tietoisuuden kehittymisestä, didaktisten valmiuksien parantumisesta sekä opetusharjoittelussa saadun ohjauksen tukea antavasta merkityksestä. Vaikeuksista selviytymistä auttoi oma henkinen uusiutumisprosessi, johon syntyi tietoisuutta säätelevä ote. He kertoivat sisuuntumisesta, aktiivisuudesta sekä rohkeudesta kyseenalaistaa asioita ja omia ajattelutapoja. Etenemistä helpotti myös oman oppimiskyvyn tunnistaminen ja hyväksyminen. Ilmaisut viittasivat harjoittelijoiden kykyyn ottaa vastuuta itseltään ja oppimisestaan lisääntyvässä määrin. Tällä on todennäköisesti yhteyttä myös siihen, että oppija motivoituu käyttämään metakognitiivisia taitoja tietoisemmin hyväkseen, jos hän kokee olevansa itse vastuussa omasta kehittymisestään (Rauste-von Wright & von Wright 1995).

Opettajankoulutus on myös persoonaan kohdistuva tunneprosessi, jota voidaan koulutuksen aikana kriittisesti tukea ja kannustaa. Rohkeus paljastaa itseään ja toimintaansa vaatii turvallista ja myönteistä, luottamukseen perustuvaa ilmapiiriä. (Schulman 1978, Snellman 1988). Clarke (1995) painottaa lisäksi ohjaajan luottamusta ja uskoa oppijan kykyihin sekä kannustavaa asennetta. Ehdottomien totuuksien välittäminen ei sen sijaan kannusta ohjattavaa moniarvoiseen keskusteluun, avoimeen suhtautumiseen ja luovuuteen. Tulosten mukaan opiskelijat kokivat ohjauksen henkilökohtaiseksi, tukevaksi ja rohkaisevaksi. He vapautuivat keskustelemaan ja ilmaisemaan kriittisesti omaa toimintaansa ja tunteitaan. Koulutuksessa mukana olevia opiskelijoita voitiin pitää tyypillisinä aikuisopiskelijoina, joilla on takanaan aikaisemmat opinnot ja usean vuoden työkokemus. Aikuisten oppimista perustellaan usein humanistisen ihmiskäsityksen määrittelemässä viitekehityksessä (Knowles 1970, 40-62). Tämän näkemyksen mukaan itseohjautuvuutta edistäviä valmiuksia aikuisoppijoilla on enemmän kuin nuorilla vasta-alkajilla. Tästä huolimatta ohjauksen merkitystä ei voida vähätellä, eikä itseohjautuvuus ole itsestäänselvää. Koron (1993) tutkimuksessa itseohjautuvuudessa tapahtuu hidastumista 30 ja 40 ikävuoden välillä ja yli 45-vuotiaiden itseohjautuvuusvalmiudet laskevat lievästi. Tässä tutkimuksessa yli puolet oli 30-40-vuotiaita ja viidennes yli 40-vuotiaita. Myös tältä osin voidaan perustella ohjauksen merkityksellisyyttä opettajankoulutuksen harjoitteluosuudessa. Tätä kuvasi hyvin yhden opiskelijan ilmaus: "Ei noi viisi osaa kysyä kun ei tiedä mitä kysyä, tai alussa en ymmärtänyt koko ohjauksen ideaa".

Opiskelijoiden mukaan harjoittelutovereilla oli tärkeä merkitys. Tu- tussa ja turvallisisessa ryhmässä yhdessä tekemisen myötä omiin näke- myksiin syntyi moniulotteisuutta ja kriittisyyttä. He kokivat olevansa "samassa veneessä". Tätä tulosta tukevat useiden tutkijoiden näkemykset, joiden mukaan sosiaalinen vuorovaikutus ja vertaiskeskustelut ohjaavat oppimista ja kehittymistä. (Vygotsky 1978, Engeström 1987, Mezirow 1991, Hakkarainen 1993, Rauste-von Wright & von Wright 1995). Ne eivät aino- astaan vaikuta ajattelun muutokseen, vaan samalla muokkaa sen laatua.

Sosiaalisuuden merkitys korostuu oppimisen alkuvaiheessa, jolloin opiskelija vaihtaa ja tunnistaa toimintaan liittyvää kieltä, ideoita ja taitoja. Sen jälkeen oppimisessa korostuu oppijan sisäinen, yksilöllinen vaihe. Keskusteluissa ja yhteisessä toiminnassa yksilön ajatteluprosessit tulevat vasta- vuoroisesti ilmi. Oppiminen ei näin olekaan tilanteeseen osallistuvien yksilöiden oppimisen summa, vaan mukanaolijoiden aktiivista toimintaa merkitysten muodostamiseksi, mitä ryhmän emotionaalinen ja motivaatio- naalinen tuki lisää. Ohjaajan läsnäolo on kuitenkin merkityksellinen, koska moniin oppimistilanteisiin liittyy kompleksisia rooleja ja vastuuti- lanteita (mm. Nummenmaa 1993, Wenzlaff 1994, Edwards 1995, Hatton & Smith 1995). Koulutuksen harjoitteluvaiheen tavoite, jatkuva avoin dialogi, näyttää tältä osin toimivan ja sitä tulee arvostaa ja ylläpitää. Reflektiivistä ajattelua vahvistava voima lähtee jokaisesta oppijasta itses- tään, mutta vaikeuksissa tarvitaan oikeansuuntaista rohkaisua ja kehitystä edistäviä keskusteluja.

Harjoitteluun liittyvillä keskusteluilla ei ollut ainoastaan reflektiivistä ajattelua kehittävä merkitys, vaan niissä pohdittiin laajasti fysioterapian ongelmia, opetettavia sisältöjä ja opettamista. Clarke (1995) kannustaakin opettajankoulutusta luomaan sellaisia yhteisiä keskustelutilanteita, joissa harjoittelija voi pohtia opettamiseen ja sen sisältöön liittyviä teoreettisia näkemyksiä ja saada niihin kriittisiä kommentteja. Näin opiskelijalle jo koulutuksen aikana alkaa koostua oma, opettajan työtä ohjaava ja kehittävä käyttäteoria, josta luontevasti keskustellaan ja jota kritisoidaan ja samalla kehitetään.

Muutama opiskelija kertoi, kuinka oma kehittyminen vaati aikaa. Opetusharjoittelun arviointikeskusteluihin varattu aika koettiin liian lyhyeksi, jotta tunnin tapahtumia olisi ehditty tarpeeksi purkaa ja analysoida. Eri tutkimusten mukaan ajalla onkin todettu olevan merkitystä metakognitiivisten taitojen kehittämisessä. Opiskelijoille tulee varata riittävästi aikaa erityisesti niissä tilanteissa, joihin liittyy ongelmia (mm. McNamara 1994, Clarke 1995, Hatton & Smith 1995).

2.2.5 Oman kehittymisen arviointia harjoittelun lopussa

Opiskelijat pohtivat kehittymistään ja tulevaa opettajan työtä omakoh- taisten harjoittelukokemusten suodattamina. He pohtivat työn laaja-alai- suutta, sen problemaattisuutta ja vastuullisuutta. Fysioterapian ammatillis- sen substanssin hallinta koettiin tärkeäksi sekä itse opetuksessa, mutta myös koko alan kehityksessä. Opiskelijat olivat tulleet entistä tietoisem- maksi didaktisten ratkaisujen merkityksestä opetuksessa. Silti ihanteellista opettamisen tapaa ei heidän mielestään ollut olemassa, vaan työ ja sen mukanaan tuoma kokemus antavat uusia haasteita menetelmien suhteen. Tätä kuvaa erään opiskelijan kuvaus luovuuden käytöstä silloin, kun oppilas ei opi. Schön (1987, 22-156) kuvaa myös opettamiseen liittyvän artistisia piirteitä, mikä näkyy siten etteivät vastaantulevat tilanteet ole etukäteen muotoiltuja ja aina ennustettavissa. Sen sijaan niihin liittyy usein epävarmuutta, konflikteja ja ei-ennustettavuutta, minkä vuoksi ongelmia on vaikea ratkaista rutiininomaisesti tai teknisesti.

Opettajien kehittymistä kuvaava ammatillisiin taitoihin liittyvä kehittämisprosessi näytti tutkimukseni mukaan jäävän keskeneräiseksi. Vaikka syvällisetkin harjoitteluun liittyvät kokemukset saivat yksilöllisiä, kehittymistä edistäviä merkityksiä, kokelaan omat 'skenaariot' ikään kuin jäivät toteutumatta. Vaikka opiskelijat puolsivat tutkimuksellisen työtteen käyttöä opetuksessa, eivät he missään yhteydessä maininneet opettajaa tai itseään oman työn tutkijana.

Tulokset antavat aihetta myös päätelmään, jonka mukaan opettajan-koulutuksen kuluessa harjoittelijoille oli kehittynyt reflektiivisen ajattelun taitoja, joita pidetään primäärisinä oppimista ja kehittymistä edistävinä taitoina. Harjoittelun alussa kokelaat olivat tyytymättömiä opintoihinsa ja tapaansa oppia. Monilla oli myös epärealistisia odotuksia tulevasta opettajan-koulutuksestaan. Harjoittelu toi monia myönteisiä kokemuksia, mutta useimmille myös sisäisen kriisin. He kertoivat osaamattomuudestaan, itseluottamuksen puutteestaan, ahdistuksen tunteista ja epäilystään selviytyä työssään myöhemmin. Opetusharjoittelun eteneminen palautti kuitenkin itseluottamusta, uskoa omien tavoitteiden saavuttamiseen. Samalla he arvioivat kriittisesti työskentelyään, sen seuraamuksia ja tulevaa opettajan työtä. Opiskelijoiden mukaan harjoittelun ohjaus, sen henkilökohtaisuus, tuki ja rohkaisu auttoivat merkittävästi selviytymistä. Merkittävää oli useiden kirjoittajien innokkuus tarttua tulevaan tehtävään, jossa onnistuminen ensisijaisesti riippuu jokaisesta itsestään.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tutkimuksen kohteena ovat fysioterapian opettajat ja heidän terveystieteen koulutukseen liittyvä työnsä. Tavoitteena on kuvata opettajan työhön liittyviä merkityksellisiä kokemuksia, jotka syntyvät yksilön ja hänen työmaailmansa kohtaamisesta. Lisäksi tavoitteena on paljastaa, kuinka opettajat arvioivat itseään, olemassaoloaan ja selviytymistään työyhteisössä ja koulun järjestelmässä. Samalla halutaan tarkastella kokemuksia opettajankoulutuksesta ja sen merkityksestä käytännön työssä selviytymiselle.

Tutkimuksen ongelmat ovat:

1. Millaisia ovat fysioterapian opettajien kokemukset heidän omasta opettajan työstään ja sitä määrittävistä tekijöistä?
2. Millaisia opettajankoulutukseen liittyviä kokemuksia opettajilla on, ja mitä yhteyttä niillä on käytännön työhön ja siinä selviytymiseen?
3. Miten opettajat arvioivat itseään ja ratkaisevat olemassaoloaan koulun järjestelmässä ja yhteisön sisällä?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Menetelmälliset perusteet

4.1.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmetodi

Työn tutkimusote on kvalitatiivinen, ja sen teoreettiset perusteet ja metodiset ratkaisut pohjaavat fenomenologis-hermeneuttiseen traditioon. Fenomenologinen metodi soveltuu sellaisten ilmiöiden tutkimukseen, joiden perusta on yksilön kokemuksessa, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja sitä jäsentävässä kielessä. Siinä tutkitaan ihmisen kokemuksia kokonaisvaltaisena suhteena häntä ympäröivään todellisuuteen. Tietoisuudelle on olennaista, että sen kokemuksista nousevat sisällöt viittaavat johonkin ihmisen ulkopuoliseen maailmaan. Kokemukset eivät ilmene yksilön ajattelussa kaaosmaisina ja mielivaltaisina, vaan ne kiinnittyvät häneen intentionaalisen merkityksensä kautta. Kokemusmaailmasta rakentuu ihmisen elämää suuntaava merkitysperspektiivi (meaning perspective). Tämän merkitysstruktuurin läpi ihminen näkee asiat tai tapahtumat itselleen ominaisella tavalla joksikin. Samalla niistä muodostuu yksilön elämää orientoivia merkityksiä, arvoja ja tavoitteita. Fenomenologiassa tarkastellaan kokemuksessa esiin tulevia merkitysrakenteita (Spiegelberg 1965, Giorgi 1985, Varto 1996), ja hermeneuttisella tutkimusotteella tulkitaan näiden tietoisuuden välittämien elämysten ja kokemusten ilmauksia (Dilthey 1985, Varto 1996).

Tutkittavan yksilön, tässä fysioterapian opettajan toiminnan ja todellisuuden välillä on olemassa merkityssuhde. Sen ehtojen kautta opettaja orientoituu työhönsä. Opettajan institutionaalistuneessa työmaailmassa ehtoja muodostavat esimerkiksi järjestelmän arvoperusteet ja tavoitteet, toiminnan säännöt, toimeenpano sekä epävirallinen toimintakulttuuri. Viime kädessä yksilöiden välisillä ihmissuhteilla ylläpidetään ja rakennetaan kaikkea inhimillistä toimintaa koulun järjestelmässä. Siksi on perusteltua lähestyä tutkimustehtävää juuri fenomenologian kautta, jossa kukin

opettaja tulkitsee itselleen merkitykselliset kokemukset tietoisuutensa välittämän työmaailman kautta.

Ihmistä ohjaavat merkitykset, arvot ja tavoitteet muodostavat yksilön elämisen horisontin, joka avautuu vain tulkinnan kautta. Hermeneutiikan merkitys nousee kysymyksestä, kuinka tutkija pystyy ymmärtämään ja tulkitsemaan mahdollisimman uskottavasti ihmisen ilmaisemia kokemuksia ja niistä ilmeneviä merkitysrakenteita. Oleellista tällöin on näkemys ihmisenä olemisen historiallisuudesta ja asettautumisesta maailmaan (Dilthey 1985, 152-161, Varto 1996, 60-62). Sen mukaan yksilö kasvaa maailmaan kiinni, on sen sisällä riippuvainen toisista ihmisistä ja orientoituu siihen nähdessä ihmisille tietyssä yhteisössä yhteisten ja yleisten merkitysten kautta (objective mind). Seurauksena on että tietyt elämään kuuluvat asiat liittyvät yhteen ja muodostavat kokonaisuuden. Siksi tulkinnassa on väistämättä mukana kyseisen ajan ja olosuhteiden läsnäolo, jossa asiat ilmevät meille ymmärrettävällä tavalla ja merkitsevät tiettyjä asioita. Näin opettajan työhön liittyvän elämismaailman (life-expressions) ilmaisut tulevat tulkittaviksi koulun toimintaan, historiaan ja kulttuuriin kietoutuvien käsitteiden ja kielellisten ilmausten välityksellä.

Varto (1996, 58) puhuu "totalisoivasta" maailman haltuunoton vaarasta ja sen aiheuttamasta hermeneuttisesta ongelmasta. Sen ratkaisemisessa on oleellista nähdä, että tutkittava on riippumaton tutkijasta ja tutkijan tavasta nähdä tai lukea toisen kokemaa todellisuutta. Tutkittavan elämismaailman tulee nousta sen omista lähtökohdista ilman, että se muuttuu osaksi tutkijan omaa merkitysyhteyttä. Hermeneuttinen tarkastelutapa tähtää ymmärtämiseen ja tulkintaan, joka on mahdollisimman totuudenmukainen tutkittavan tarkoittamien merkitysten suhteen, ja hermeneuttisen kehän käyttö liittyy menetelmälliseen tapaan edetä aineiston sisällä. Jokaisessa tutkimuksen etenemisen vaiheessa ja kunkin vaiheen sisällä tutkija käy kehämäistä, tutkimuskysymysten suuntaista dialogia aineistonsa kanssa. Hän pyrkii syventämään ja korjaamaan ymmärtämystään toisen puheesta ja kokemuksesta palaamalla toistuvasti aineistoon. Dialogin kautta syntyneet tulkinnat eivät ole tällöin sidoksissa tutkimuksen ja analyysin alussa syntyneisiin tulkintoihin. Hermeneuttisen kehän sisällä tapahtuvan vuoropuhelun kautta tutkija joutuu kriittisen asenteen, itsereflektion myötä ottamaan samalla kantaa ennakkouskomustensa olemassaoloon ja tulemaan tietoiseksi tavastaan nähdä tutkittaviin asioihin liittyviä merkityksiä. Oleellista on pyrkimys vapautua mahdollisimman paljon näistä ennakoivista tulkinnoista ja itsekeskeisyydestä. Vapautumisen tavoite koskee myös teoreettisia esimäärittelyjä (Gadamer 1993, 265-271).

4.1.2 Tutkimuksen metodiset vaiheet

Fenomenologista metodologiaa ei ole syytä määritellä formaalisuutta tai yhdenmukaisuutta säätelevässä tarkoituksessa. Metodi ja sen käyttö tarkoittaa filosofisluonteisiin oletuksiin perustuvaa tutkimusotetta, joka saa soveltavan muotonsa tutkimusta määrittävän tehtävänsä kautta. Fenomenologisissa metodissa pyritään kuitenkin luotettavuuden tai uskottavuuden

takaamiseksi systemaattiseen ja prosessimaiseen etenemiseen (Spiegelberg 1965, 653-701, Giorgi 1985, 8-21, Varto 1996), jossa edellinen vaihe selvitetään ennen seuraavaa askelmaa. Näin on mahdollista varmistaa ja jäljittää tutkijan aineistosta tekemien tulkintojen totuudenperäisyys.

Tässä tutkimuksessa on ensisijaisesti sovellettu Giorgin käyttämää nelivaiheista menetelmää. Tutkimus alkoi haastatteluaineiston kokoamisella. Sen jälkeen haastattelusta taltioidut nauhat litteroitiin ilman muokkausta tai tekstien poistoja. Ensimmäisessä vaiheessa pyrin saamaan *kokonaiskuvan aineistosta* (sense of the whole) tavoitteena perehtyä opettajien puheeseen vailla ennakkokäsitystä tai alkuoletusta. Kokonaiskuva muodostui kuunnellessani alkuperäiset nauhat kahteen kertaan. Pyrkimyksenä oli ymmärtää, miten puheen sisällöt kiinnittyivät kunkin opettajan elämismaailmaan, mistä he puhuivat ja miten ilmaisivat itseään puheessa. Toisen kuuntelukerran tukena olivat litteroidut tekstit sekä haastatteluihin liittyvät päiväkirjamerkinnot. Niiden tarkoituksena oli taltioida haastattelutilanteessa ilmeneviä tekijöitä, esimerkiksi nonverbaalisia viestejä, joilla saattoi olla tulkintaa tukevaa merkitystä.

Valmistelevaa vaihetta seurasi aineistosta muodostettu *kuvaus* (phenomenological description). Sen tavoitteena oli koota yhteen kaikki tutkimustavoitteen kannalta oleelliset ilmaukset siten, että haastateltavan puhe säilyy mahdollisimman alkuperäisenä. Siihen liittyi tutkimustavoitteen kannalta olennaisten asioiden kokoamista, rajaamista ja sellaisten epärelevanttien ilmausten poissulkemista, joilla en katsonut olevan merkitystä tulevien tulkintojen osalta. Pyrin kuvauksissa tulkitsemaan tekstejä kuitenkin ehdottoman avoimella asenteella, jotta alkuperäisyys edelleen säilyi suhteessa haastateltavien puheeseen. Työn kuvausvaihe koostui minämuotoisesta, epäsuorasta kerronnasta. Joidenkin kuvausten teksti etenee lähes täysin yhdenmukaisesti haastateltavien puheen kanssa, ja joidenkin osalta on koottu toisistaan irrallaan olevia ilmaisuja ja mahdollisia toistoja yhteen. Kuvaukset tehtiin jokaisesta haastateltavasta erikseen. Tutkimuksen liiteosassa (liite 3) on neljän opettajan kerronnasta kootut kuvaukset.

Metodinen prosessi eteni *analyysivaiheeseen*, jonka tavoitteena oli nostaa aineistosta tutkimustehtävän suunnassa merkitysten muodostamia kokonaisuuksia (discrimination of meaning units). Tavoitteena oli havaita ja koota olennaisia, opettajan työhön liittyvistä kokemuksista nousevia asioita yhteen niin, että yksiköiden sisällä olevilla asioilla on merkitysyhteyttä toisiinsa. Tulkinnan perusteena oli fenomenologiasta nouseva perusoletamus, jonka mukaan yksilö orientoituu olemassa olevaan maailmaan tiettyssä yhteisössä yhteisten ja yleisten merkitysten kautta. Sen mukaan tietyt opettajan työmaailmaan kuuluvat asiat liittyvät yhteen ja muodostavat kokonaisuuden. Oleellista oli havaita merkitysten syntyvän ihmisten välisessä kanssakäymisessä ja tiettyssä kontekstissa. Ymmärtäminen perustui samanlaisuuden, erilaisuuden tai asioiden ilmenemistavan ja niiden välisten suhteiden tunnistamiseen. Suhde saattoi olla ilmiön sisäinen tai yhteydet saattoivat rakentua useamman ilmiöluokan välille. Näistä muodostui merkityskokonaisuuksien suhdeverkosto. Merkityskokonaisuuksien sisällä syntyi haastateltavan puheesta riippuvia erilaisia alakokonaisuuksia. Tulkinnan uskottavuuden perusteeksi analyysissä tuodaan esiin lauseita tai

yksittäisiä sanoja huomioiden kuitenkin se, että tulkintojen peruslähtökohtana oli tekstikonteksti ja se, miten opettajat kokemuksistaan kertoivat.

Hermeneuttisen kehän käytöllä pyrin varmistamaan tulkintojen alkuperäisyyden suhteessa siihen, mitkä opettajan työhön liittyvät ilmiöt olivat haastateltaville merkityksellisiä ja kuinka he ne kokivat. Palasin toistuvasti alkuperäisiin tekstikokonaisuuksiin ja nauhoihin voidakseni syventää ymmärtämystä opettajan tarkoittamien merkitysten suhteen. Tulkinnan tukena olivat myös haastattelutilanteen jälkeen tehdyt päiväkirjamerkinnot.

Giorgi (1985) nimeää seuraavan vaiheen *transformaatioksi*. Sen tavoitteena on konkreettisten ilmausten kautta saavuttaa yleisyyden kategoria. Siinä tarkastellaan tuloksia eri tieteenalakohtaisten käsitteiden ja ilmaisujen kautta. Sitä seuraava *synteesivaihe* kokoaa, jäsentää ja tarkastelee merkityskokonaisuuden sisäisiä yhteyksiä, samoin sitä, kuinka merkityskokonaisuudet ovat suhteessa toisiinsa. Samalla argumentoidaan tuloksia aiemmin tehtyjen tutkimusten näkökulmasta. Synteesivaihe vastaa tutkimuskysymyksiin, johtaa väittämiin ja jatkopäätelmiin. Tässä tutkimuksessa transformaatio- ja synteesivaiheet yhdessä muodostavat työn tuloksia kokoavan ja jäsentävän loppuvaiheen (kohta 5).

4.1.3 Fenomenologinen haastattelu

Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa toisen ihmisen kokemus mahdollisimman aitona ja ei-reflektoituna. Fenomenologiaan liittyvä teoreettinen esioletus puoltaa haastattelun käyttöä aineiston keruumenetelmänä. Se määrittelee myös haastattelijan asenteen haastattelutilanteessa. Fenomenologinen haastattelu on ennaltamääräämätön ja mahdollisimman avoin huolimatta siitä, että tutkimuskysymys rajaa keskustelun kehyksiä. Haastattelukysymystä rajoittamalla ohjataan keskustelua tietylle alueelle, mutta ei rajata sen sisältöä. Kvale (1996, 133) luokittelee fenomenologiseen haastatteluun soveltuvia kysymyksiä kolmeen luokkaan: Aloituskysymykset ovat mahdollisimman avoimia ja kokemusten kerrontaan ohjaavia. Jatkokysymysten tarkoituksena on täsmentää kysymyksen ymmärrettävyyttä, jos haastateltavan on vaikea päästä alkuun tai edetä kertomuksessaan. Oleellista tilanteessa on haastattelijan kyky kuunnella vastapuolta ja tehdä tarvittaessa jatkokysymyksiä. Kvale ohjaa haastattelijaa käyttämään myös tarkennuskysymyksiä, joilla kannustetaan haastateltavaa syventämään ja tarkentamaan kokemustensa kerrontaa.

Tässä tutkimuksessa pyrin soveltamaan fenomenologisen haastattelun periaatteita (Kvale 1996, Häggman-Laitila 1999). Pilottihaastattelun pohjalta pyrin kehittämään tekijöitä, joilla luodaan avoin, luottamuksellinen ja keskustelunomainen ilmapiiriä. Aloituskysymysten tavoitteena oli välttää liian avoimia tai suljettuja kysymyksiä, jotta ne eivät ohjaisi tai rajaisi etukäteen sisältöjen muodostumista haastattelutilanteessa. Haastattelun aluksi pyysin esimerkiksi haastateltavaa kuvaamaan tämänhetkistä työtä tai sitä minkälaisista työtehtävistä hän on vastuussa. Jatkokysymyksiä saattoivat olla seuraavanlaisia: Voikko kertoa siitä tarkemmin? Mitä siitä seurasi? Miltä tuntui? Miten sen koit?

4.2 Tutkimushenkilöt

Tutkimuksessa on mukana kaksikymmentä fysioterapian opettajaksi (terveydenhuollon opettajaksi ja vuodesta 1998 alkaen terveystieteiden opettajaksi) valmistunutta henkilöä, jotka ovat opiskelleet Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa terveystieteen laitoksella pääaineenaan fysioterapia. Lisäksi he ovat olleet mukana lisensiaatintyössäni, jossa seurasin harjoittelijoiden kehittymistä fysioterapian opettajankoulutuksen aikana (Peltokallio 1996) ja tuottaneet omaa oppimista ja kehittymistä kuvaavan kirjoitelman harjoitteluvaiheen lopussa. Tutkimuksen alkaessa kriteerit täyttäviä valmistuneita opettajia oli 24. Heistä karsiutui neljä, koska he olivat koulutuksen jälkeen sijoittuneet muihin kuin opetusalan tehtäviin. Tutkimushenkilöiden taustatietoja ja työkontekstin kuvausta täydennettiin kyselylomakkeella (liite 1). Haastateltavat antoivat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta (liite 2). Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 1997.

4.3 Tutkimusraportin rakenne

Tutkimus noudatti fenomenologisen metodin mukaista etenemistä (Giorgi 1985). Tässä raportissa aineiston ja siitä tehtyjen litteraatioiden pohjalta muodostetut opettajakohtaiset kuvaukset (4 kpl) on sijoitettu liitteeseen 3. Analyysiosio muodostaa tutkimuksen seuraavan vaiheen (luku 5). Raportissa on neljän tutkimuksessa mukana olleen opettajan työhön liittyvien kokemusten analyysi. Valinnan perusteena on analyyseistä johdettu tyyppitys (luku 6.6.2), jossa kutakin luokkaa vastaa yhtä opettajaa koskeva analyysi tyyppityksen mukaisessa järjestyksessä. Saman periaatteen mukaan on koottu kuvauksia koskeva liiteosio. Raportin ulkopuolelle jääneet opettajakohtaiset kuvaukset, analyysit ja niiden yhteenvedot on tehty yhtä tarkasti, ja vaikkakaan niitä ei raportoida tarkasti, myös ne ovat pohjana tuloksia esittävässä synteesisiossa. Opetusharjoittelun analyysit sisältyvät aiemmin tehtyyn lisensiaatintyöhöni (Peltokallio 1996). Niihin liittyvä yhteenvedo on liitetty jokaisen opettajakohtaisen analyysiosion alkuun. Tutkimuksen synteisivaihe kokoaa tulokset luvussa 6.

5 AINEISTON ANALYYSIT

5.1 Tutkittavien henkilöiden kuvaus

Tutkimukseen osallistuneista fysioterapian opettajista kuudentoista työpaikka oli ammattikorkeakoulussa ja neljän toisen asteen koulutuksessa. Kolme toisen asteen opettajaa työskenteli ensisijaisesti lähihoitajakoulutuksessa ja yksi väistyvässä, fysioterapian opistoasteisessa koulutuksessa. Ammattikorkeakouluja oli yhdeksän ja toisen asteen oppilaitoksia neljä. Kuusitoista opettajaa ilmoitti toimivansa pääasiallisesti opetustyössä. Kaksi haastateltua työskenteli osastonjohtajana ja kaksi projektiluonteisissa suunnittelu- ja kehittämistehtävissä. Yliopettajan määräaikaisessa virassa toimi yksi haastateltu. Yhtä lukuun ottamatta kaikilla opettajilla oli opetustyön lisäksi muita laajoja tehtäviä. Niitä olivat mm. erilaiset projektit, ryhmävastaavan tehtävät, tutorointi ja erilaiset kehittämistehtävät. Puolet haastatelluista arvioi viikoittaiseksi työtuntimääräkseen 40-50. Viisi opettajaa työskenteli yli 50 tuntia, kolmen työaika jäi 30-40 tuntiin, ja yksi ilmoitti työskentelevänsä 20-30 tuntia viikossa. Yhden tieto puuttui.

Haastateltujen keski-ikä oli 40,5 vuotta. Nuorin heistä oli 31-vuotias ja vanhin 45. Opettajista 65 % oli alle 40-vuotiaita ja 35 % yli 40-vuotiaita. Keskimääräinen työkokemus ennen opettajankoulutusta oli kuusi vuotta (6,2 v.) ja vaihteluväli oli 1-11 vuotta. Kahdeksalla opettajalla oli vakinainen työsuhde ja kahdellatoista määräaikainen. Keskimääräinen työsuhteen pituus opettajankoulutuksen jälkeen haastattelun ajankohtana oli 4,6 vuotta.

Fysioterapian opettajien sijoittuminen työmarkkinoille näyttää hyvältä. Lyhyt- tai pitkäaikaistyöttömyys ei ollut koskettanut ketään haastateltua opettajakoulutuksesta valmistumisen jälkeen. Joidenkin määräaikaisissa työsuhteissa toimivien opettajien työsuhteen jatkuminen oli epävarmaa. Opettajat kokivat tekevänsä koulutustaan vastaavia työtehtäviä lukuun ottamatta toisen asteen koulutuksessa toimivia opettajia.

5.2 Opettajakohtaiset analyysit

Analyysissä opettajan työtä koskevat merkityskokonaisuudet ovat aineiston pohjalta syntyneitä. Tavoitteena on ymmärtää, mitkä asiat opettajan työssä olivat haastateltaville merkityksellisiä, miten he ne kokivat ja miten niitä puheessaan ilmaisivat. Merkityskokonaisuuden sisällä käytetään tulkintaa tukevia ilmaisuja, sitaatteja tai lauseita. Kuitenkin yksittäiset ilmaisut ovat tulkittavissa vain sen kokonaisuuden kautta, mihin kokemusten kerronta liittyy. Opettajakohtainen analyysi on koostettu siten, että alussa on yhteenveto opettajakoulutuksen aikaisista kokemuksista. Sitä seuraavat haastateluaineistosta nousevat, opettajan työhön liittyvät kokemusten merkityskokonaisuudet (II). Jokaisen opettajakohtaisen analyysin lopussa on synteesi, joka sitoo koulutus- ja työkokemuksia yhteen (III).

OPETTAJA A

I Opetusharjoitteluun liittyvien kokemusten yhteenveto

Harjoittelun alussa opettajan A omat aikaisemmat oppimis- ja ohjauskokemukset olivat perustana pohdintoille, joissa hän kertoi oppimisesta, ohjaamisesta ja opettajan työstä. Kokemuksissa korostuu humanistinen oppimisenäkemyks. Harjoittelu alkoi vailla ongelmia tai erityisiä odotuksia.

Oppituntien pitäminen toi vastaan vaikeuksia, jotka olivat sekä käytännöllisiä että tunnepohjaisia. Pettymys koski sekä omia harjoitustunteja että niiden ohjausta. Hän ei saanut yhdistettyä teoriaa käytäntöön halumallaan tavalla. Siihen eivät auttaneet edes tutulta tuntuvat oppisisällöt ja aikaisempi työkokemus. Eri ohjaajien toisistaan poikkeavat näkemykset oppimisesta ja opettamisesta aiheuttivat ristiriitaisia tunteita. Opiskelija tunsu jääneensä "kahden seinän väliin", yliopiston ja harjoittelukoulun. Harjoittelukoulun ohjaajalla oli behavioristisia ja autoritiivisia näkemyksiä ohjaamisesta, kun taas didaktinen ohjaaja puolsi konstruktivistisia näkemyksiä. Ristiriitainen tilanne opetti kokelaan näkemään, kuinka tärkeää oli kyetä itse ottamaan vastuuta päätöksenteosta ja sen seurauksista. Muiden kokelaiden harjoitustuntien seuraaminen vapautti näkemään kriittisesti sellaisia asioita, mihin omien tuntien aikana ja sen jälkeen oli kykenemätön.

Viimeinen harjoitteluvaihe päättyi positiivisiin tunteisiin, ja opettaminen tuntui kiinnostavalta ja haastavalta. Hän kertoi "kipinästä", joka juuri tässä vaiheessa oli iskenyt häneen. Ohjaajilla ja palautekeskusteluilla oli ollut innostava ja kannustava merkitys kehittymiselle. Niiden myötä hän koki kehittyneensä teoriaan liittyvässä osaamisessa ja sai yhdistettyä sitä käytäntöön. Ohjaukseen oli liittynyt samalla fysioterapiaa yleisesti koskettavia, kriittisiä keskusteluita. Harjoittelutunneilla oli ollut vapaus kokeilla erilaisia asioita vailla pakottamisen tunnetta. Niistä hän koki saa-

neensa "vahvan voiman" tulevaan työhön. Onnistumisen paineita vähensi realistinen tunne mahdollisuudesta vielä kehittyä ja siitä, ettei täydellisyys ole tavoiteltavaa tai edes saavutettavissa.

Tietoisuus siitä, etteivät opinnot menneet hukkaan, varmistui koulutuksen aikana. Uudet asiat ja haasteet kiinnostivat, ja hän koki suhtautuvansa avoimin mielin tulevaan työhön. Kokemus vahvisti tunnetta, jonka mukaan hänellä oli "paljon annettavaa" fysioterapian koulutukselle. Jonkin verran pohditutti mahdollinen, edessä oleva tilanne, jossa työyhteisöllä saattaisi olla hänen näkemyksestään poikkeava asenne opettamiseen ja oppimiseen. Hän kertoi oppineensa myös tiedon merkityksen ja kuinka paljon sitä maailmassa on. Hänen oli kuitenkin tulevassa opetuksessaan osattava valita oikeat ja oleelliset sisällöt. Hänelle on edelleen vahvistunut käsitys siitä, kuinka tärkeää on harjoitella käytännön työtä oikeiden potilaiden kanssa. Opettajana ja ohjaajana on myös osattava kannustaa opiskelijoita mahdollisimman pitkälle. Etenemisen esteenä ei saa olla se, että opiskelija saattaa olla pidemmällä kuin heidän opettajansa.

Palautekeskustelujen merkitys korostui entisestään, kun hän niihin viitaten toivoi jatkossa rinnalleen kriittisiä kollegoita, joiden kanssa voisi avoimesti keskustella työstä ja asioista.

II Analyysi opettajan työhön liittyvistä kokemuksista

Toiminnan ehdot

Tavoitteet

Opettaja A:n mukaan koulun ensisijaisena tavoitteena on lunastaa tunnustettu asema eri fysioterapiayksikköjen välisessä kilpailussa ja tuottaa mahdollisimman tasokasta koulutusta. Opettajan kokemuksen mukaan pienen koulun on pakko varmistaa asemansa muiden koulujen joukossa huolimatta siitä, että se on vakinaistettu ammattikorkeakouluksi tai sille on määrätty aloituspaikkakiintiö. Ammattikorkeakoulut käyvät yhteisiä keskusteluja tulostavoitteista opetusministeriön kanssa. Niissä määritellään koulutusalat ja aloittavien opiskelijoiden lukumäärä. Silti koulut kilpailevat valtakunnallisesti keskenään. Opettajan mukaan kilpailu on kovaa ja epävarmuutta aiheuttavaa. Puhuja korostaa kilpailun merkitystä: "ammattikorkeakoulu on kilpailua, selvää kilpailua". Koulut kilpailevat aloituspaikoista liikakoulutuksenkin uhalla ja kriteerit ovat kovia. Opettajat joutuvat jatkuvasti nostamaan "omaa häntäänsä" ja puolustamaan koulunsa olemassaoloa tavoitteena "pysytellä hengissä".

Opettajan kokemuksen mukaan **oppilaitos on toimintansa aikana pystynyt hyvin vastaamaan näihin tavoitteisiinsa.** Hän arvioi maakunnallisen ja alueellisen tarpeen niin suureksi, ettei fysioterapian koulutusta heillä ole syytä kyseenalaistaa. Myös koulutuksen taso puoltaa olemassaoloa ja jatkuvuutta. Korkeatasoisuutta kuvaavien kommenttien mukaan "heillä osaaamista ei kannata piilotella, siitä voi olla ylpeä, puhua jopa syvällä rintaää-

nellä". Myös opettajien pätevyys on hyvää tasoa. Sen turvaamiseksi on edelleen huolehdittava työntekijöiden jatkokoulutuksesta ja riittävistä resursseista. Samalla on syytä arvioida, "mihin rahkeet riittävät". Hän kertoo olevansa uhkatilanteessa valmis puolustamaan fysioterapian koulutusta oppilaitoksessaan niin pitkälle, että pystyy "marssimaan kylmän rauhallisesti" aina opetusministeriöön saakka. Heidän näyttönsä ovat riittävän vahvat ja perustellut. Siksi oppilaitoksessa halutaan kehittää myös alueellista ja paikallista yhteistyötä. Opettaja A korostaa myös opettajien rohkeutta ja eettistä vastuuta sitoutua tavoitteiden mukaiseen toimintaan.

Ammattikorkeakoulun yleisiin koulutuksellisiin tavoitteisiin ja sisältöihin oppilaitoksessa suhtaudutaan varauksellisesti ja kriittisesti. Laaja-alaisuuden ja moniammatillisuuden tavoite ei ole yksiselitteinen ja ongelmaton. Opettajan kokemuksen mukaan moniammatillisuuden ideaa luodaan lähinnä perusopintojen tasolla, jolloin opiskellaan "vähän sitä tai tätä, kaupallisia ja teknisiä juttuja". Sen vuoksi fysioterapian ammattiopinnot saattavat jäädä hajanaisiksi ja riittämättömiksi.

Käytännön sujuminen

Opettajan mukaan organisaatiossa toimitaan joustavasti, ennakoivasti ja mielekkäiden tavoitteiden ja ratkaisujen ohjaamana. Opettaja yksilöi asioita, jotka antavat mahdollisuuden tällaiseen toimintaan. Ensinnäkin koulun vahvuutena on riittävän pieni yksikkö, joka tuntee opiskelijat ja yhteistyötahot. Organisaation rakenne on ilmeisesti myös kevyt, koska opettajan kokemuksen mukaan se pystyy reagoimaan luovasti ja nopeasti eivätkä turhat prosessit vie aikaa. Haastateltu kertoo, että uutta koulutusta tai projekteja pystytään tuottamaan tarvittaessa, priorisoimaan opetuksen vahvuusalueita tai profiloitumaan tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Innovatiivisesta ja luovasta toiminnasta kertoo myös opettajien innokkuus ja halu kantaa koulun osaamisesta vastuuta. Lukukausiin sidottu tuntivollisuus ei rajoita opettajien toimintaa. Tuntinormia ei aliteta, mutta se voidaan ylittää "kaikessa rauhassa". Työajan ylitys voidaan tasoittaa haluttaessa myöhemmin kysynnän mukaan. Lisäksi rahaa käytetään ja siirretään joustavasti. Sen vuoksi toiminnan suunnittelussa ollaan "vuosiajattelussa", jolloin myös tuntimäärät ajan myötä tasoittuvat. Haastateltu vertaa koulunsa toimintaa yrittäjyyteen, jossa kysyntä ja tarjonta ratkaisevat koulussa tehtävää työtä ja opetusta.

Ihmissuhteet

Johdon ja opettajien väliset suhteet

Opettajan A mielestä koulun "aika matala" organisatorinen rakenne helpottaa oleellisesti johdon ja fysioterapian yksikön välistä yhteistyötä. Johto ei aseta ehtoja yksikön joustavalle toiminnalle. Hänen mukaansa rehtorin luokse on helppo mennä puhumaan ilman välikäsiä. Yksikkö pystyy organisoimaan työtään tarkoituksenmukaisella tavalla. Se saa itse päättää omista asioistaan. Sillä on tulosvastuu, mutta samalla vapaus tehdä työtä

haluamallaan tavalla. Haastateltu korostaa, ettei hän edes tunne kaikkia esteitä, joita työssä saattaa tulla vastaan. Nyt voidaan toimia niin kauan, kunnes joku tulee "estämään tai näyttämään pykälää". Hänen eteensä sellaista estettä ei ole toistaiseksi ilmaantunut.

Organisaation johto kannustaa yksikön toimintatapaa. Haastateltu kuvaa toimintaa sanoilla: "antaa palaa vaan, rehtori on toimintaamme kannustava tai koulu tukee avointa asennetta". Puhujan mukaan myös opettajat ymmärtävät rajoituksia. Joissakin asioissa budjetti saattaa asettaa toiminnalle esteitä, ja suunnittelukysymykset eivät aina ole edenneet tai opetusministeriön sallimat aloituspaikkakiintiöt toteutuneet halutulla tavalla. Johto tukee myös opettajien jatkokouluttautumista, koska sen katsotaan kehittävän opettajien koulutusta koskevia näkemyksiä ja yhteistyötä.

Opettajien keskinäiset suhteet

Fysioterapian yksikön opettajien keskuuteen on ilmeisesti pystytty luomaan kollektiivista yhteishenkeä, joka saa yksilöt sitoutumaan toiminnan tavoitteisiin vastuuntuntoisella tavalla. Opettaja A kuvaa kollegoista muodostunutta pientä tiimiään hyväksi, jossa löytyy tekemisen potentiaalia valtavasti. Hänen kokemuksensa mukaan yksikössä annetaan fysioterapian koulutusta asiantuntevalla tavalla ja koulutuksen tasosta huolehditaan. Hän korostaa yhteisölle annettua koulutuksen ja sen kehittämisen vastuuta, koska kukaan muu ei tee sitä opettajien puolesta. Heidän on yhdessä uskallettava vastata tekemisistään eikä piilottauduttava kenenkään selän taakse. Yhteisön opettajat osaavat arvostaa myös omaa työpanostaan. Tulkintaa tukevat opettajan kommentit yhteisön hyvästä asiantuntijuudesta, josta on syytä olla ylpeä. Hän uskoo, että jokainen yksikön opettaja ajattelee samalla tavoin, ja se taas auttaa työssä onnistumista.

Opettajan A mielestä myös muiden koulutusalojen opettajien välisessä yhteistyössä näkyy työn tekemistä kannustavia piirteitä siitä huolimatta, että eri alojen opettajat sitoutuvat eri lailla työhönsä. Hän ei kuitenkaan tarkemmin erittele yksilöitä tai ryhmiä. Työyhteisöä hän kuvaa "sosiaalisena kerroksena", jossa ihmiset ovat hänen mukaan hyviä, mutta persoonaltaan erilaisia. Jotkut heistä innostuvat nopeasti uusiin asioihin, kun taas toiset suhtautuvat pessimistisemmin. Hänen mielestään syynä saattaa olla joidenkin opettajien pidempiaikainen samassa työpaikassa toimiminen ja se, että he ovat urallaan kokeneet joitakin vaikeuksia, joilta hän itse on säästynyt. Opettajat toimivat yhteisessä tilassa, "huutomatkan päässä" toisistaan, jolloin opetuksen välillä on helppo keskustella spontaanisti kaikista työhön liittyvistä asioista. Keskustelut eivät rajoitu ainoastaan omaan koulutusalaan, vaan siihen osallistuvat myös muiden alojen kollegat. Opettajan mukaan keskustelut ovat usein työnhajauksellisia ja aiheet kaikille yhteisiä. Varsinkin oppimiseen liittyvät asiat koetaan yhteiseksi.

Opettajien ja opiskelijoiden väliset suhteet

Opettaja A kokee, että yhteinen näkemys oppimisesta ja siihen sitoutumisesta haittaa yhteistyötä. Opettajan mukaan yhteisiä pelisääntöjä pyritään selkiyttämään, jotta kumpikin osapuoli ymmärtäisi toistensa vaatimuksia. Opettajat ymmärtävät opiskelijoiden valtava työmäärä. Toisaalta tutkinossa opintoja ei voi saada ilmaiseksi eikä mikä tahansa työskentely käy. Haastateltu korostaa kyseessä olevan tämän ajan ilmiö, jonka mukaan opettajat usein päästävät opiskelijat liian helpolla. Joskus opiskelijat eivät halua tehdä mitään sellaista, mikä ei ole kivaa ja toisinaan opettajat suostuvat tähän. Haastatellun mukaan opettajan on kuitenkin otettava vastuu koulutustason säilyttämisestä.

Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa

Yhteistyö sosiaalialan koulutuksen kanssa on opettaja A:n mukaan vähäistä sen vuoksi, että koulutusyksikkö sijaitsee kaukana heistä. Toiseksi **haastateltu kokee eri fysioterapian koulutusyksikköjen välisen kilpailun haittaavan yhteistyötä ja kehitystä.** Tulkintaa tukevat haastatellun kokemukset siitä, kuinka he joutuvat kovasti koko ajan pohtimaan osaamisen painoalueita tai resurssien riittävyyttä. Hän kertoo myös aloituspaikkojen määrällä tapahtuvasta "pelaamisesta", jossa ei huomioida valtakunnallisia ja alueellisia tarpeita tai sovittuja kiintiöitä. Puhuja kertoo, kuinka he yrittävät toimia valtakunnallisten sopimusperiaatteiden mukaisesti ja järkevästi, mutta toiset "kylmäverisen viileästi" lisäävät aloituspaikkojaan. Hän toivoo muilta kouluilta yhteisvastuullisuutta, etteivät ne toimisi "itsekkäistä periaatteista käsin".

Kehitys ja tulevaisuus

Opettaja A:n mukaan koulu keskittyy turvaamaan tavoitteidensa mukaisen toiminnan eri yksikköjen välisessä kilpailussa. Haastateltu kertoo koulunsa tavoitteesta, jonka ensisijaisena painotuksena on kouluttaa kuntoutuksen asiantuntijoita alueellisiin tarpeisiin. Hänen kokemuksensa mukaan heidän koulunsa vahvuutena on sopivan pieni yksikkö, joka pystyy reagoimaan nopeasti esitettyihin tarpeisiin. Koulu haluaa vastedeskin painottaa tätä tavoitetta sen sijaan, että se lähtisi valtakunnalliseen fysioterapiakoulutusten väliseen kilpailuun mukaan.

Haastatellun mukaan tulevaisuudessa on tärkeä panostaa myös suomalaisen osaamiseen, koska siitä on olemassa riittävää näyttöä. Kansainvälisiin virtauksiin tulee suhtautua sopivan kriittisesti. Koulutusta ei ole syytä liikaa yhdenmukaistaa muiden maiden malliin tai 70-luvun yhtenäisen opetussuunnitelmatapaan. Sen sijaan on syytä nostaa esiin nykyisen suuntauksen hyviä puolia ja tuoda niitä kansainväliseen keskusteluun siitakin huolimatta, että tutkimustulokset vielä puuttuvat. Opettajan mukaan fysioterapian koulutusta pitää rohkeasti mainostaa tuomalla esiin perusteltuja asioita, joissa Suomessa ollaan muita maita pidemmällä.

Opettaja A:n fysioterapian koulutusta puoltavat kokemukset eivät ole ristiriidattomia. Haastateltu tuntee yhdessä koulun muiden opettajien kanssa huolta fysioterapia-alan vahvuudesta, tulevaisuuden kehityksestä ja kyvystä vastata kuntoutuksellisiin tarpeisiin. Yhdeksi epävarmuutta aiheuttavaksi tekijäksi nousee koulutuksen liiallinen laaja-alaisuus. Hän kokee ammattikorkeakoulun ongelmaksi useat yhteistyökumppanit ja moniammatillisuuden vaatimuksen. Useiden ammattialojen opinnot hajoittuvat ja sekoittuvat liikaa toisiinsa. Hänen kokemuksensa mukaan opettajien tulee suhtautua laaja-alaisuuteen kriittisesti, koska siihen liittyy omat vaaransa. Puhuja viittaa myös fysioterapiakoulutuksen sisäänpääsykokeisiin, joiden sisältö järjestetään kunkin koulun haluamalla tavalla. Sen vuoksi fysioterapian koulutustavoite saattaa hämärtyä jo alkuvaiheessaan. Koulutuksen sisällöstä ollaan myös eri mieltä. Opettaja A korostaa sen leviävän "pullataikinan" tavoin, jolloin vaarana on sulautuminen ja ennakoimattomuus. Fysio- tai toimintaterapian ammattien säilyminen on epävarmaa, ja tilalle voi syntyä jokin kuntoutuksen asiantuntija. Puhuja epäilee tällaisen ammattilaisen osaamisen taitoa ja kykyä vastata yhteiskunnan tarpeisiin. Myös konkreettinen käden taitojen häviäminen huolestuttaa. Fysioterapeuttien koulutustaso epäilyttää, kun hän vertaa sitä lääkäreiden koulutukseen. Molemmilla on saman vastuualueen tehtäviä kuntoutuksen alueella, mutta fysioterapian "pärjääminen" kuntoutuksen tehtävissä huolestuttaa.

Toisaalta haastateltu opettaja on optimistinen. Hän uskoo fysioterapian itsenäiseen asemaan sosiaali- ja terveysalalla, kunhan oikealla tavalla osataan huolehtia koulutuksen riittävästä tasosta. Fysioterapeuteilla on hänen mukaan tärkeä tehtävä kuntoutustyössä ja yhteiskunnassa. He ovat 20 vuoden päästä entistä tietoisempia ammatin itsenäisestä asemasta, osaavat olla tarpeeksi vahvoja eivätkä anna "toisten talloa itseään". Hänen kokemuksensa mukaan fysioterapeutit pystyvät käytännössä määrittämään "aika hyvin" oman tehtäväkenttensä ja osaavat tehdä oikealla tavalla yhteistyötä. Hän näkee muutosta tapahtuvan myös yhteiskunnan organisatorisella tasolla. Asiakkaat eivät tule välttämättä lääkärin kautta, vaan hakeutuvat suoraan fysioterapeutille. Samalla tasoitetaan esimerkiksi lääkäreiden liiallista työkuormaa.

Tulevaisuus edellyttää hyvin koulutettuja ihmisiä eikä heitä voi "pysytymetsästä ottaa". Opettaja A:n mukaan kvalifikaatioiden ja ydinosaamisen taitojen tunnistaminen on koulutuksen perusta. Pelkkä teoreettinen asioiden pohdinta ei riitä, vaan samalla on osattava tehdä konkreettista tulosta. Kehittämisessä tarvitaan valtakunnallista yhteistyötä, ja koulujen "sooloilua" tulee rajoittaa viralliselta taholta. Puhuja perustelee väitettään: hän viittaa työhön sijoittamisen ongelmiin, kun työnantaja ei tiedä valmistuneiden fysioterapeuttien koulutustaustoja. Kuntoutuksen alueella on syytä myös välttää päällekkäistä koulutusta, ja fysioterapian koulutuspaikkoja on opettaja A:n mukaan valtakunnallisesti riittävästi.

Opettajankoulutuksen merkitys

Opettaja A:n kokemuksen mukaan koulutus on tukenut ammatillista kasvua ja työssä tarvittavaa uskottavuutta. Hän kokee saaneensa valmiuksia siihen, että asiat muuttuvat, niitä on tutkittava ja pohdittava. Koulutuksen myötä hän on saanut siihen välineitä, ja ajantasalla pysyminen tuntuu helpommalta. Myös kasvatustieteelliset opinnot ovat olleet tarpeellisia.

Haastateltu kertoo kokemuksestaan, kuinka häntä on alettu arvostaa ja kuunnella. Siitä kertovat erityisesti työn aloittamiseen liittyvät kokemukset. Vasta maisterin tutkinto antaa arvonantoa ja uskottavuutta ja mielipiteille annetaan merkitystä. Fysioterapeuttina oleminen ei koskaan tuonut samanlaista arvonantoa. Puhuja kuvaa ihmisten erilaisesta suhtautumisesta, vaikkei hän koe ihmisenä muuttuneensa. Hän kokee olleensa aina avoin ja suora mielipiteissään, mutta vasta maisterina hänelle annetaan puheenvuoroja ja häntä kuunnellaan. Häntä pyydetään hoitamaan asioita ja esiintymään eri tilanteisiin. Hän lähtee rohkeasti mukaan, vaikka kokee monessa asiassa olevansa vielä noviisi. Väylä on nyt avoin, eikä fysioterapeutin perusammatti ole enää toiminnan este.

Kuva itsestä

Kehittyminen

Työkokemus ja koulutus ovat kehittäneet itsevarmuutta ja rohkeutta selvitä haastavasta työstä. Hän kokee olevansa "hyvässä asemassa" uudessa työpaikassa. Asemalla hän tarkoittaa opettajankoulutusta ja siinä saatua näkemystä, josta on merkittävää hyötyä.

Opettaja haluaa pysyä jatkuvassa kehityksessä mukana ja ennen kaikkea kehittää itseään. Hän kokee kehittyneensä opetustyössään. Näyttää myös siltä, että hän pystyy soveltamaan oppimisenäkemyksensä mukaisia ratkaisuja työssään opiskelijoiden kanssa. Oman kehittymisen tavoitteet näyttävät olevan yhteydessä myös koko fysioterapia-alan edistämiseen. Hän kertoo, kuinka opettajankoulutukseen lähtemiseen liittyi jonkinlaista kunnianhimoa, halua pärjätä ja edistää omaa kehittymistä. Edelleen hän kertoo aiemmassa työssä oppineensa, ettei tyhjän päälle pidä jäädä, vaan kehityksessä ja menossa pitää pysyä mukana, ettei tipahda kärryiltä. Hän kuvaa kyltymätöntä ominaisuuttaan kouluttautua: "olen vain mennyt, kun toisten on pitänyt yrittää, niissä on ollut tietoista halua eikä vastaan ole tullut mitään esteitä". Hän olettaa nykyisen työn olevan eräs elämänsä välivaihe ja edessä saattavan olla jotain muuta. Hän kertoo kaivanneensa jatko-opintoihin oman ammattialan yhteyttä, mistä syystä pelkästään kasvatustieteelliset opinnot eivät ole tuntuneet riittävältä.

Tuki

Opettaja A kokee kollegiaalisen ja johdon tuen riittäväksi ja merkittäväksi. Jossain työn vaiheessa häneltä on puuttunut kollegoita, joiden kanssa asiasta on mahdollista keskustella syvällisellä tasolla. Hän kaipaa myös joi-

denkin asioiden hoitamiseen taustatukea, jottei tarvitsisi työskennellä täysin yksin. Tällä hetkellä tämä ongelma ei enää kosketa, koska uuden, eri koulutusalojen yhteisen opetusprojektin myötä hän kokee saavansa sellaista tukea ja ideoita, joita oman alan kollegat eivät välttämättä pysty antamaan. Hän kokee tajuavansa ensimmäistä kertaa, kuinka hienoa on tavata tällaisia ihmisiä ja kuinka hyvän olon ja mielen siitä voi saada. Oleellista merkitystä on myös koulun antamalla taustatuella.

Asenne työhön

Opettaja A on ilmeisesti ylittänyt totunnaiset säännöt ja pystyy toimimaan vastuullisella, mutta myös asiaansa uskovalla tavalla. Uran alussa hän luuli opettajan työn olevan erilaisten normien ja rajojen huomioon ottamista. Käsitys on vähitellen muuttunut: "positiivisesti auennut". Hän kuvaa muuttunutta toimintatapaansa ilmaisuilla "rajoja ei tarvita, sitä voi tehdä haluamallaan tavalla, riippuu ensisijaisesti itsestä, asioihin voi vaikuttaa, sinisilmäisyys ei auta vaikken välttämättä ole taistelijaaluonne, asiat pitää sanoa kohdalleen ja lyödä nyrkkiäkin pöytään, tarpeen mukaan voin marssia esiin kylmän viileästi, tai ehkä uhkatilanteessa marssin itse suoraan opetusministeriöön". Hänen perusluonteensa mukaan jokaisen tulee itse vastata työstään. Hänellä itsellään on kuitenkin päävastuu tiimissä työskentelevien opettajien pedagogisista käsityksistä.

Opettaja A kokee olevansa muiden kanssaihminen tapaan voimakkaasti orientoitunut työhön. Siitä kertovat ilmaukset "pitkät työpäivät, kotiinlähtö viivästyy, huono omatunto kotiin mentäessä, jossa perhekin odottaa, omat harrastukset jäävät työrumban alle, itsestänihän tämä on kiinni, silti jotenkin sinne oravanpyörään aina uudestaan menee, tai itsenikin pitäisi alkaa kiinnittämään vointiini huomiota tarpeeksi ajoissa, vaikka tähän asti olen jaksanut hyvin".

Puheesta on tulkittavissa, että haastateltu opettaja pitää työstään, hallitsee sen ja siihen liittyvän kuormituksen. Hän arvioi reaalisesti osaamistaan ja kokee lyhyen työuran vaikuttavan siihen, ettei osaa paremmin vielä suunnitella työtä, mutta ehkä ajan myötä oppii. Hän ei myöskään vaadi itseltään liikaa. Tätä tulkintaa tukevat opettajan sanat: "en koe huonoa omaatuntoa, enää en tunne paniikkia, vaikka kaikki ei olekaan valmiiksi suunniteltua, tai ennen luulin myös että opettajana joudun toimimaan aina face to face ja tietyt asiat ovat hirveän tarkkoja". Hän kokee olevansa myös "onnellisesti vapaa" taustalla vaikuttavista normeista tai paineista. Hän kokee voivansa suunnitella vapaasti työaikojaan ja jakaa työkuoromitusta kollegoiden kanssa. Opettaja A pitää työstään ja siihen liittyvistä hallinnollisista tehtävistä: se on "hirveän mielenkiintoista" uusine haasteineen.

III Opettajakohtaisen analyysin yhteenveto

*"Minulla on luja usko
tulevaisuuteen"*

Opettaja A toimii ammattikorkeakoulussa, jonka tavoitteena on varmistaa mahdollisimman korkeatasoinen fysioterapian ammatillinen koulutus ja tunnustettu asema tilanteessa, jossa koulutusalan yhteiskunnallinen tehtävä ja asema ei ole itsestäänselvä ja pysyvä. Koulutusyksikön asemaa ja toimintaa häiritsee myös eri koulujen aloituspaikoista ja resursseista käytävä kilpailu. Vaikka oppilaitoksen toimintaan kohdistuu sekä ulkoisia että sisäisiä paineita, on johto kyennyt luomaan toimintaympäristön, joka luottaa ja kannustaa työntekijöitään luovaan osaamiseen, vastuuntuntoiseen sitoutumiseen ja kriittisyyteen. Yhteisön jäsenten välinen yhteistyö näyttää myös toimivalta.

Opettaja A toimii itse vastuullisessa esimiestehtävässä, mutta kiireestä ja työkuormituksesta huolimatta kokee hallitsevansa työnsä. Hän on oppinut kokemuksen myötä työskentelemään realistisella otteella niin, ettei kuormitu liikaa. Työ tuntuu päin vastoin mielenkiintoiselta ja haastavalta. Ennen kaikkea opettaja toimii rohkeasti ja ennakkoluulottomasti eikä anna totunnaisten toimintatapojen tai rajoitusten häiritä työtään. Johdon ja yhteisön muiden opettajien tuki on yllättänyt hänet positiivisella tavalla.

Haastattelun työkokemuksissa ja opettajankoulutuksen loppuvaiheen kokemuksissa on yhdensuuntaisia tuntemuksia. Harjoittelussa syttynyt kipinä on ikään kuin saanut tuulta alle. Näkemyksellinen työote, joka on yhteydessä laajempiin kehittämisen ehtoihin, leimaa opettajan toimintaa ja siihen sitoutumista. Vaikeudet eivät ole este, vaan kehittämisen haaste koulutukselle ja itselle. Harjoittelun loppuun liitetty toivomus kollegasta, jonka kanssa jakaa yhteisiä työkokemuksia, näyttää myös toteutuneen. Koulutus ja työ yhdessä ovat kasvattaneet rohkeutta, varmuutta ja itsetuottamusta. Tämän lisäksi opettaja A näyttää nauttivan työstään sen raskavuudesta huolimatta. (kuvio 1).

KUVA ITSESTÄ

Kehittyminen

-työkokemus ja koulutus kasvattanut itsevarmuutta ja halua pysyä kehityksessä mukana

Tuki

-johdon ja kollegoiden tuki merkittävä

Asenne työhön

-työ kiireistä mutta kokee olevansa "hirveän työorientoitunut"

-on työssään pystynyt ylittämään totunnaisia toimintatapoja: "rajoja ei tarvita ja työtä voi tehdä haluamallaan tavalla"

-osaa suhtautua realistisesti omaan osaamiseensa ja työntekoon

-kokee hallitsevansa työnsä kiireestä huolimatta

-nauttii työnteosta

OPETTAJAN- KOULUTUS

-saanut muutokseen ja kehittämiseen liittyviä valmiuksia
-kasvatustieteelliset opinnot tukevat työtä
-kokee saaneensa koulutuksesta itselleen uskottavuutta ja varmuutta

IHMISSUHTEET

Johto ja opettajat

-johto kannustaa yksikön toimintaa

-johto antaa yksikölle itsenäistä päätösvaltaa

-ei aseta ehtoja yksikön toiminnalle

-tukee avointa ilmapiiriä

-rehtorin ja opettajien välinen yhteistyö avointa ja helppoa: "ilman välikäsiä"

-johto tukee opettajien jatkokoulutusta

-johto tukee opettajien jatkokoulutusta

Opettajat keskenään

-kollektiivinen yhteishenki saa opettajat sitoutumaan tavoitteisiin ja toimintaan

-yhteistyö toimii myös muiden

koulutusalojen opettajien kesken

-vastavuoroisuus hyödyntää kaikkien osapuolten toimintaa

Opettajat ja opiskelijat

-yhteinen näkemys opintoihin

sitoutumisesta ja niihin liittyvistä

vaatimuksista vaikeuttaa yhteistyötä

Koulun ulkopuolelle

-fysioterapian eri koulujen

välinen yhteistyö ongelmallista

kilpailutilanteen vuoksi

KEHITYS JA TULEVAISUUS

-optimistinen suhtautuminen fysioterapian tulevaisuuteen, vaikka epäilee fysio- tai toimintaterapian ammatin säilymistä nykyisellään

-fysioterapian osaamiselle on näyttöä ja siihen kannattaa panostaa

-koulutuksen liiallinen laaja-alaisuus huolestuttavaa

-kvalifikaatiot ja ydinosaamisen alueet

koulutuksen perustaksi

-ft:n kehittämisessä tarvitaan koko maan kattavaa yhteistyötä

TOIMINNAN EHDOT

Tavoitteet

-ensisijaisena tavoitteena oman aseman

säilyttäminen koulujen välisessä kilpailussa ja mahdollisimman korkeatasoisen

fysioterapian koulutuksen tuottaminen

-koulu pystynyt vastaamaan tavoitteisiinsa

-koulussa AMK:n tavoitteisiin suhtaudutaan

kriittisesti ja kannetaan samalla huolta

fysioterapian ammatillisten opintojen

sisällöistä

Käytäntö

-pienen yksikön organisatorinen rakenne

kevyt ja toiminta joustava

-opettajien joustavat työkäytännöt helpottavat koulun toimintaan

OPETTAJA B

I Opetusharjoitteluun liittyvien kokemusten yhteenveto

Opettajan B koulutusta ja oppimista koskeva kritiikki nousi ensisijaisesti fysioterapian peruskoulutuksesta ja alan täydennyskursseista. Hän kritisoi opetettavien asioiden perustelemattomuutta, joka näkyy myös fysioterapian käytännössä. Koulutuksessa hän toivoi voivansa paneutua kyseisiin asioihin "itsekriittisellä ja avoimella mielellä", koska ilman sitä ei työ eikä itsensä kehittäminen onnistu. Hän muistutti samalla, ettei opettajan työ ole pelkkää opettamista, vaan hänen siirtämänsä tiedot ja taidot siirtyvät opiskelijan kautta edelleen potilaaseen asti.

Harjoittelun puoliväliin kerääntyi onnistumisen paineita ja ahdistuksen tunteita, jotka saivat aikaan varautuneisuutta. Harjoittelukoulussa odotettiin opiskelijan toimivan valmiin opettajan tavoin. Ei hyväksytty, että hän harjoittelijan asemassa olisi ollut oikeutettu kokeilemaan erilaisia asioita tulevaa opettajan työtä varten. Tunnit antoivat monta ajattelun aihetta. Hänestä ei pidä kaikkea uutta hyväksyä pohtimatta niiden toimivuutta ja perusteluita, eikä vastaavasti kaikkea vanhaa sumeilematta hylätä. Tuntien edetessä hän koki vapautuneensa pohtimaan yhä kriittisemmin omaa harjoitteluaan, opetusta ja fysioterapian käytäntöjä. Hän koki saaneensa aikaan keskusteluita, jotka aiheuttivat ärtymystä, mutta myös avoimen vuoropuhelun tarpeellisuuden myöntämistä. Hänestä on vaikea työskennellä yhteisöissä, joissa on "varpaillaan olon tunne". Toisesta harjoittelun vaiheesta jäi kokonaisuudessaan positiivinen tunne päälle.

Sama kriittinen, asioita pohtiva ote seurasi päättöharjoitteluvaiheessa. Koulutuksesta puuttui hänen mukaansa fysioterapiaan liittyvä kokonaisnäkemys. Jäsentyttömyys ja sirpalemaisuus näkyi opiskelijoiden kirjallisissa töissä, joissa potilas "paloitellaan yhä pienempiin osasiin". Samalla hän kritisoi koulun opettajia, joiden kapea näkökulma saattaa olla esteenä kehitykselle. Hänen mukaansa opettajien tulisi rohkaista opiskelijoita hankkimaan uutta tietoa ja kriittisesti pohtimaan työn perusteita. Ei ole tärkeää erottaa oikeaa ja väärää menetelmää, vaan se mihin työ perustuu.

Opettaja B koki koulutuksen kasvattaneen rohkeutta tulevaan työhön. Opettaminen kiehtoi, mutta sen lisäksi hän näki oleelliseksi pitää yllä yhteyttä käytäntöön, josta hänen kokemuksensa mukaan opettajat ovat osin vieraantuneet. Hän näki koulutuksen ja työn jatkumona, jonka perimmäisenä tavoitteena on asiakkaiden tarpeisiin vastaaminen ja laadukas palvelu.

II Analyysi opettajan työhön liittyvistä kokemuksista

Toiminnan ehdot

Tavoitteet

Opettaja B:n mukaan ammattikorkeakoulun toimintaa ohjaavat tavoitteet ovat selkiyttämättömiä ja varsinainen päätavoite "hukassa". Opettajan mukaan ammattikorkeakoulun tulisi erottautua selkeästi muista koulutustasoista, ettei se ole "pelkkä nimi AMK". Sen on täsmennettävä omat tavoitteensa ja vastuualueensa. Oppimista koskevien tavoitteiden määrittelystä puuttuu hänen mukaansa yhdensuuntainen näkemys, ja ne ovat "ajastaan jäljessä". Koulun sisällä toimii edelleen useita kouluasteita. Myös niiden tavoitteet sekoittuvat keskenään. Opettajan kokemuksen mukaan ammattikorkeakoulun sisällä toimii "jumalattomasti kaikenlaista sivutuotetta", lähinnä erilaisia projekteja, joiden vuoksi koulun perustehtävä on hukassa.

Käytännön sujuminen

Opettaja B kokee koulun toiminnan lyhytjänteiseksi ja sekavaksi. Hän kuvaa käytäntöä sanoilla: "täyttä hullunmyllyä, siellä yritetään niin monta asiaa, perusasia on mielestäni hukassa, koko terveysalan koulutuksessa on niin jumalattomasti kaikenlaista sivutuotetta, näitä sivuaskeleita.., siellä on kaiken maailman muut asiat, mukaan saadaan yhteistyöverkostoja... ja sitten ne lopahtaa siihen ja töitä on jumalattomasti, kun kaikki ennen ilta kahdeksaa menee jonninjoutavaan". Kokouksia on paljon ja osa niistä turhia. Hän kertoo olevansa niihin "kypsynyt". Lisäksi hän katsoo ammattikorkeakoulun tuhlaavan rahaa siihen, että 30 ihmistä kuuntelee kokouksissa turhaa ja täysin suunnittelematonta. Asioiden sujumisen ongelmiin viittaa myös puhe, jonka mukaan koulussa yritetään olla monessa mukana, eikä mikään loppujen lopuksi suju. Toimintaa "sekoittaa" myös hallinnollinen epäselvyys, kun sama rehtori vastaa kahdesta erillisestä kouluasteesta.

Opettajan B:n mukaan koulun toimintaa vaikeuttavat lukuisat huonosti toimivat projektit ja terveysalan eri tiedealojen väliset kiistat. Haastateltava kertoo, kuinka hoitotieteen ja fysioterapian opettajien erilaiset näkemyserot vaikuttavat suunnitteluun ja sen seurauksena käytäntöön. Ongelmallisinta on järjestää koulutusta, projekteja ja yhteisiä palavereja vanhojen ja totunnaisten mallien mukaan. Esimerkiksi kenttäohjaajien koulutusta on opettajan mukaan vaikea suunnitella erilaiseksi, koska niin ei ole aikaisemminkaan tehty.

Opetus ja ohjaus

Koulun oppimista koskeva näkemys on "ajastaan jäljessä" ja opettajien oppimista koskevat näkemykset poikkeavat toisistaan. Hänen mukaansa

ristiriita näkyy opiskelijoiden ohjauksessa ja arvioinnissa. Esimerkiksi kriittisyyteen ohjaaminen ei onnistu, jos opettajalta puuttuu vastaava taito. Oppimista arvioidaan koulussa edelleen "oikea-väärä" kriteereillä. Hän viittaa opinto-oppaaseen, jossa määrittelyt ovat painettuina. Ohjauksen ongelmat tulevat myös esiin, kun haastateltu kertoo koulun projekteista tai harjoittelukenttien ja koulun välisestä yhteistyöstä.

Projektit

Opettajan B:n mukaan koulussa on liikaa projekteja, eivätkä ne kehitä koulutusta ja opetusta. Ilmeisesti projekteja on paljon, koska alaprojektien määrä on hänen mukaansa 10-15. Projektisuunnitelmat ovat epäselviä, eivätkä eteneminen ja raportointi täytä niille asetettuja vaatimuksia. Kokouksia perutaan toistuvasti, ja henkilöitä vaihdetaan. Kokonaisuus on "ympäripyöreätä". Koulu pyrkii viestimään toiminnastaan projektien välityksellä, jolloin sen on helppo raportoida toteuttaneensa "tällaisen ja tällaisen projektin". Hän kritisoi myös hienoksi ja laadukkaaksi nimettyä koulutuksen kehittämisprojektia, joka hänen mielestään ei vastaa tarkoitustaan. Sen sijaan työskennellään "kaiken maailman muiden asioiden" parissa ja koulutuksen laatu nähdään yhteistyöverkostoitumisena. Projekteja ei viedä loppuun, koska puhujan mukaan siihen ei ole aikaa ja "sitten ne lopahtaa siihen".

Yliopettajuus

Yliopettajat eivät opettaja B:n kokemuksen mukaan kehitä ammattikorkeakoulua kokonaisuudessaan. Koulussa on kolme yliopettajaa, joilla on vahva metodinen koulutus, mutta ei opettajankoulutusta. Hänestä yliopettajan tehtävänä on kehittää tutkimuksen kautta koko koulutuksen rakenteita ja opetusta. Nyt tutkimus painottuu yksipuolisesti yhden alan suuntaan. Yliopettajat eivät ole opettaja B:n mukaan kiinnostuneita koulutuksen kehittämiseen liittyvistä peruskysymyksistä.

Työsuhteet

Opettajien virka-asemat ja niihin vaadittavat pätevyys aiheuttavat opettaja B:n mukaan katkeruutta. Virkavalinnoissa ja paikkoja täytettäessä epäpätevät opettajat pyrkivät syrjäyttämään maisterin tutkinnon suorittaneet. Myös vastuullisia tehtäviä jaetaan siten, että pätevämpiä syrjäytetään. Puhuja kertoo kollegastaan, jonka työpanos ei tästä syystä pääse oikeuksiinsa. Tähän liittyvät kokemukset opettajien lisäkouluttautumisista, jotka hierivät yhteishenkeä. Koulun pitkäaikaiset, mutta virattomat opettajat haluavat pitää paikkansa ja kouluttautuvat työn ohessa. Työn ohessa kouluttautuminen ei tapahdu kuitenkaan kollegiaalisen tasapuolisesti. Ne, jotka pyrkivät säilyttämään entisen asemansa, saavat enemmän oikeuksia olla palkallisella koulutusvapaalla kun toiset, jotka joutuvat kouluttautumaan palkattomin järjestelyin.

Ihmissuhteet

Johdon ja opettajien väliset suhteet

Opettaja B:n puheesta on tulkittavissa, ettei rehtori tue eri koulutusalojen yhteistyötä eikä hän sitoudu pitkäaikaiseen kehittämiseen. Terveysalan johtamiskäytäntö koetaan opettajien keskuudessa hankalaksi, koska opistoastetta ja ammattikorkeakoulua johtaa sama henkilö. Kaksitahoinen rooli sekoittaa. Haastateltu kertoo myös rehtorin alulle panemasta koulutuskokeilusta, jossa opettajat yhdessä opiskelijoiden kanssa kehittävät opetusta. Hoitoalaa edustavat opettajat eivät ole lähteneet avoimesti mukaan, mutta projektin edetessä he ovat pyrkineet syrjäyttämään kuntoutusalan opettajat saadakseen oman alansa ihmisiä tilalle. Projekti jatkuu edelleen, mutta ilman selvää toimintasuunnitelmaa. Rehtori ei lupauksestaan huolimatta anna haastatellulle opettajalle tietoja koulutuskokeilun nykyvaiheesta.

Terveysalan opettajien työskentelyä valvotaan ja heitä velvoitetaan otamaan osaa sellaisiin toimintoihin, jotka ovat huonosti perusteltuja. Tulkintaa tukevat opettajan kommentit osallistumisesta: "Kokouksissa pitää olla, suoraan sanoen pakotetaan, osallistuminen kuuluu toimenkuvaan, tämä kuuluu sulle, aina vedotaan että mikä kuuluu tehtäviisi, melkein kuin pakotetaan, loman ulkopuolista aikaa seurataan ja opettajan pitää olla tavoitettavissa, joitakin on puhuteltu ulkomailla olemisesta, vaikka varsinaisia työtehtäviä ei ole". Tulkintaa vahvistaa puhujan kritiikki: "Mitä järkeä siinä on kuin uuvuttaa opettajat, opettajat ovat sisäisesti harmistuneita ja kyllästyneitä, se pännii, vähitellen alkaa tulla aika lailla paineita kun tehdään sellaista, jos nyt voi sanoa piilohiostamiseksi tai piilokiusaamiseksi".

Ammattikorkeakoulu rakentuu useista koulutusaloista. **Opettaja B:n puheesta voi tulkita, että ylin johto tukee vahvaa teknistä ja kaupallista koulutusta, ja terveysalan opettajat eivät pysty pitämään puoliaan.** Sen lisäksi ammattikorkeakoulun piirissä opettajia kohdellaan eriarvoisina. Terveysalojen opettajien työtä ja lomaa säätelevät erilaiset määräykset kuin teknisen puolen opettajia. Heille sanotaan, milloin lomaa saa pitää ja miten pitää olla tavoitettavissa. Eriarvoisuudesta kertovat myös terveysalan opettajien jatkokouluttautuminen. Opettajien näkemykset eroavat hallinnon tavasta hoitaa opintovapaita. Hänestä opettajien pitäisi vuorotella toistensa kanssa, mutta näin ei tapahdu. Sen sijaan joku saa muita enemmän oikeutta olla poissa, eikä rehtori ota tähän kantaa. Hän näkee tällaisessa toimintatavassa olevan jotain "persoonakohtaista".

Opettajien keskinäiset suhteet

Hoitoalan ja kuntoutusalan oppiriidat vaikeuttavat opettaja B:n mukaan opettajien keskinäistä yhteistyötä. Hänestä tilanne on "pirullinen". Hän ihmettelee hoitotieteen pitämää valta-asemaa, ja sitä että siihen eivät muut tieteenalat mahdu. Eri puolten opettajat toimivat pareittain keskenään ja tarvittaessa "vedetään omaan pussiin". Haastateltu näkee tarpeelliseksi järjestää yhteisiä suunnittelupalavereita, mutta ne koetaan ongelmallisiksi.

Puhujan kokemuksen mukaan ongelma ilmenee erityisesti projektityöskentelyssä ja siihen sitoutumisessa. Hän kertoo, että hoitopuolen opettajat eivät sitoudu opetuksen kehittämissuunnitelmaan. Kuitenkin he pyrkivät syrjäyttämään kuntoutusalan opettajat, jotta tilalle saadaan henkilö, jolla on sairaanhoidon opettajankoulutus, ja joka ei "pätäkääkään tajua fysioterapian koulutuksesta". Haastateltu kertoo, kuinka syrjäyttämisen jälkeen heidän ideansa varastetaan ja toteutetaan. Haastateltu kertoo tällaisten tapahtumien aiheuttamasta ikävästä tunteestaan ja "debiksestä".

Yhteistyön ongelmat tulevat puhujan mukaan esille myös muissa, pienissäkin asioissa. Opintovapaiden vuorottelussa ei toimita vastavuoroisesti ja tasapuolisesti. Opettajan mielestä perimmäisenä syynä on pelko siitä, että nuorempi opettaja valtaa vanhemman paikan: "se on todellinen mikä hiertää ja on kova pala tunnustaa". Konflikteja aiheuttavat myös poissaolot ja lomat, joissa ei noudateta tasa-arvoista menettelyä. Asiasta ei yhteisössä pystytä avoimesti keskustelemaan.

Opettaja B:n mukaan opettajat eivät arvosta toistensa asiantuntijuutta. Hänen mukaansa kuntoutusalan opettajien tietämystä ei haluta käyttää koulussa hyväksi, vaikka hänellä yhdessä kollegan kanssa olisi "hirveästi tietoa". Hoitopuolen opettajat haluavat yhtenäistää opetusta oman toimintatapansa mukaiseksi. Samansuuntainen ongelma tulee esiin kuntoutusyksikön puolella. Haastateltu kertoo yksikön sisäisestä kokeiluprojektista, jossa yritetään ottaa käyttöön uudenlaisia oppimismenetelmiä. Eri osapuolet lähtevät siihen mukaan, ja opiskelijat ovat tyytyväisiä, mutta kollega tyrmää kokeilun sanoilla: "luuleks, että opiskelijat tuolla tavalla oppii?" Haastatellun mukaan tällainen tuntuu kauhealta ja hän toteaa, että "sellaista tämä vesittäminen on".

Haastateltavan kokemuksen mukaan työssä vaikuttavat myös muut kirjoittamattomat säännöt. **Virassa olevat opettajat ovat puhujan mukaan suojattuja.** Muiden on määräyskirjan saamisen toivossa miellyttävä sopivia osapuolia. Tämän vuoksi opettajien on suostuttava kaikkeen ja yhtenäisyyttä on vaikea saavuttaa kun "toiset vetävät välistä".

Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa

Opettaja B:n mukaan harjoituskentillä toimivien ohjaajien ja koulun opettajien välillä on ristiriitaa oppimisesta, sen ohjaamisesta ja arvioinnista. Puhujan mukaan kentällä opiskelija halutaan nähdä "tabula rasana", joka ei osaa eikä tiedä mitään. Ilmeisesti kysymys on pitkästä perinteestä, koska puhuja viittaa ikäsuosongelmaan. Haastatellun mukaan yhteinen näkemys puuttuu, yhteisymmärrystä ei löydy eikä kentällä ole totuttu arvioimaan. Osapuolten käsitykset näyttävät olevan niin kaukana toisistaan, ettei kenttä näe edes tarpeelliseksi keskustella ristiriitatilanteesta. Puhujan mukaan kuitenkin tarvitaan avointa ja konkreettista keskustelua, mutta siihen on vaikea päästä: "täällä keskustelua ei sallita". Puhuja saa palautetta kollegalta, jonka mukaan hän liikkuu "tulehdusherällä" alueella haastattellessaan kenttäohjaajia. Joskus onnistutaan joistakin ongelmista puhumaan, mutta sen jälkeen ei tapahdu mitään, koska kukaan ei ala selvittää asiaa eikä ole rehellinen itselleen. Taustalla vaikuttaa asenne "minä osaan

kaiken, tiedän kaiken ja olen tosi hyvä". Ongelmat ovat puhujan mukaan "tuplasti" suurempia toiseen oppilaitokseen verrattuna.

Koulun opettajien ja kentän fysioterapeuttien välinen yhteistyön ongelma on opettaja B:n mukaan opiskelijan ohjausta laajempi kysymys. Haastatellun mukaan kentällä ei ole totuttu tarkastelemaan työtä kriittisellä ja kehittäväällä tavalla. Hänestä fysioterapeutit eivät kentällä pysty keskustelemaan kriittisellä ja kehitystä edistävällä tavalla eikä työpaikan toimintaa uskalleta arvioida: "Asia on niin arka". Puhuja ei tiedä, mistä konflikti perimmältään johtuu. Syynä saattaa hänen mukaan olla paikallinen kulttuuriero ja koulutus. Opettajilla on erilaiset koulutustaustat, eivätkä harjoittelukentän fysioterapeutit ole saaneet asianmukaista ohjauskoulutusta.

Haastatellun kokemuksia voi tulkita edelleen, että kentän fysioterapeutit kokevat koulun nuoret opettajat uusine näkemyksineen asiantuntijuutensa uhkana, eikä yhteistyöhön olla kovin halukkaita. Tulkintaa tukevat opettajan kokemukset siitä, että koulu on saanut kentältä lehtien kautta kritiikkiä osaamattomuudestaan ja opettajien epäpätevyydestä. Koulu yrittää järjestää kentän fysioterapeuteille koulutustilaisuuksia heikolla menestyksellä. Ilmeisesti sen hyvää tarkoittava toiminta on kaukana todellisesta ongelmasta, koska puhujan mukaan "hiivatinmoiset hierarkiakaaviot" eivät asiaa ratkaise. Sen sijaan tarvitaan konkreettista asioihin paneutuvaa keskustelua.

Kehitys ja tulevaisuus

Opettaja B:n kokemuksesta on tulkittavissa, ettei koulun kehityksestä huolehdi oikealla tavalla. Alun positiiviset ajatukset ovat muuttuneet vastakkaiseen suuntaan, ja nyt hän on epävarma siitä onko "AMK pelkkä nimi". Opettajan mukaan fysioterapian koulutus on edistynyt hieman, kun opetussuunnitelmat ovat rakentuneet laajoiksi kokonaisuuksiksi. Ilmeisesti niiden toimivuutta kuitenkin häiritsevät koulutukseen oheen syntyneet "kaikenlaiset sivutuotteet". Hän kritisoi kehittämisprojekteja, joista yksikään ei ole toistaiseksi paneutunut koulun sisällöllisiin ja erityisesti opetusta koskevien rakenteiden ja sisältöjen uudistamiseen. Hän korostaa, että tulevaisuudessa on panostettava enemmän projektien suunnitteluun. Koulutusohjelmaan liittyvässä suunnittelussa on otettava mukaan myös kentän ohjaajat, koska kehittäminen vaatii kaikkien osapuolten yhteistyötä. Oppilaitoksen on aiheellista paneutua myös opiskelijoiden valintajärjestelmään, koska hyvien opiskelijoiden kautta pystytään kehittämään fysioterapiaa.

Opettaja B kritisoi terveysalan ammattikorkeakoulutuksen aloittamisen perusteita paikkakunnallaan. Teknisellä ja kaupallisella alalla selkeät ja alueelliset perusteet ovat olemassa, mutta terveysalalla ei. Siksi terveysala uhkaa jäädä vahvojen koulutusalojen jalkoihin, "uppoaa sinne jonnekin".

Haastateltu pohtii fysioterapian tulevaisuutta fysioterapian harjoittelukentillä syntyneen kokemuksensa kautta. Fysioterapiasta puuttuu kokonaisvaltainen näkemys. Opettaja B kertoo yhteen niveleeseen kohdistuvasta terapiasta ja siitä, että asiakkaan kohdalla ei tiedetä, mistä hän tulee tai minne hänen pitää mennä. Alalla on hänen mukaansa kuitenkin valtavat

mahdollisuudet ja hyvin kouluttautuneita työntekijöitä, mutta kehitystä haittaavat oppialan sisäiset ja henkilöityneet ristiriidat. Ristiriita näkyy myös oman ammattilehden palstoilla. Puhujan mukaan "areena ei ole avoin". Hänen mukaansa taustalla saattavat vaikuttaa ihmisten väliset valtataistelut ja henkilökohtaiset erimielisyydet.

Opettajankoulutuksen merkitys

Opettaja B kokee opettajankoulutuksen merkitykselliseksi omassa kehitymisessään. Hän kuvaa kokemuksiaan ilmaisuilla "perusta, joka on sisään imetty, nautin siitä suunnattomasti, sieltä jäi sellainen positiivinen tunne, vapaus ilmaista, olla erimieltä ja perustella, et ole toista huonompi eikä ole olemassa auktoriteettia". Hän kokee saaneensa yliopistosta myös kurinalaisen ja suunnitelmallisen työskentelyn taidon, josta on erityisesti hyötyä projektityöskentelyssä.

Koulutus on opettanut Opettaja B:lle kriittisyyttä, perustelevan ja kurinalaisen työskentelyn. Koulutuksessa on käyty avointa ja kriittistä keskustelua fysioterapian asemasta, koska puhujan mukaan vasta yliopistossa on voinut nähdä fysioterapian todellisuutta. Sitä ennen sitä ei ole saanut kyseenalaistaa. Sen vuoksi hän kokee saaneensa myös vahvuutta puolustaa fysioterapian koulutusta ja ammattialaa esimerkiksi hoitotiedettä vastaan.

Kuva itsestä

Työn mielekkyys

Opettaja B:lle työn sisältö ei vastaa hänen odotuksiaan, eikä hän pysty kehittämään koulun toimintaa haluamallaan tavalla. Hän kertoo työskentelevänsä "aikamoisessa kattilassa.., jonka keitos ei koskaan valmistu, jaksamista estävästä valtavasta muurista, jatkuvasta kamppailusta ja jumalattomasta työmäärästä, olen kypsynyt ja näin sen tällä hetkellä koen". Hänestä työajan ylitys tuntuu kohtuuttomalta, samoin se, ettei hänen asiantuntijuuttaan haluta koulussa hyödyntää. Hän kertoo turhautumisestaan tilanteissa, joihin eri osapuolet eivät sitoudu tai työskentely ei ole riittävän kurinalaista ja suunnitelmallista.

Tuki

Lähikollega on opettaja B:lle tärkeä tuki työssä. Hänen kanssaan voi avoimesti keskustella ja saada häneltä tukea erilaiseen ja kokeilevaan työskentelyyn. Työkaverin merkitys korostuu, koska puhuja epäilee koulussa viihtymistään ilman lähikollegaa. Yliopistoon suuntautuva yhteistyö purkaa työpainetta ja on "tukiverkosto työhön". Siellä voi avoimesti keskustella tuntemuksistaan ilman, että tarvitsee pelätä vastapuolen loukkaamista.

Asenne työhön

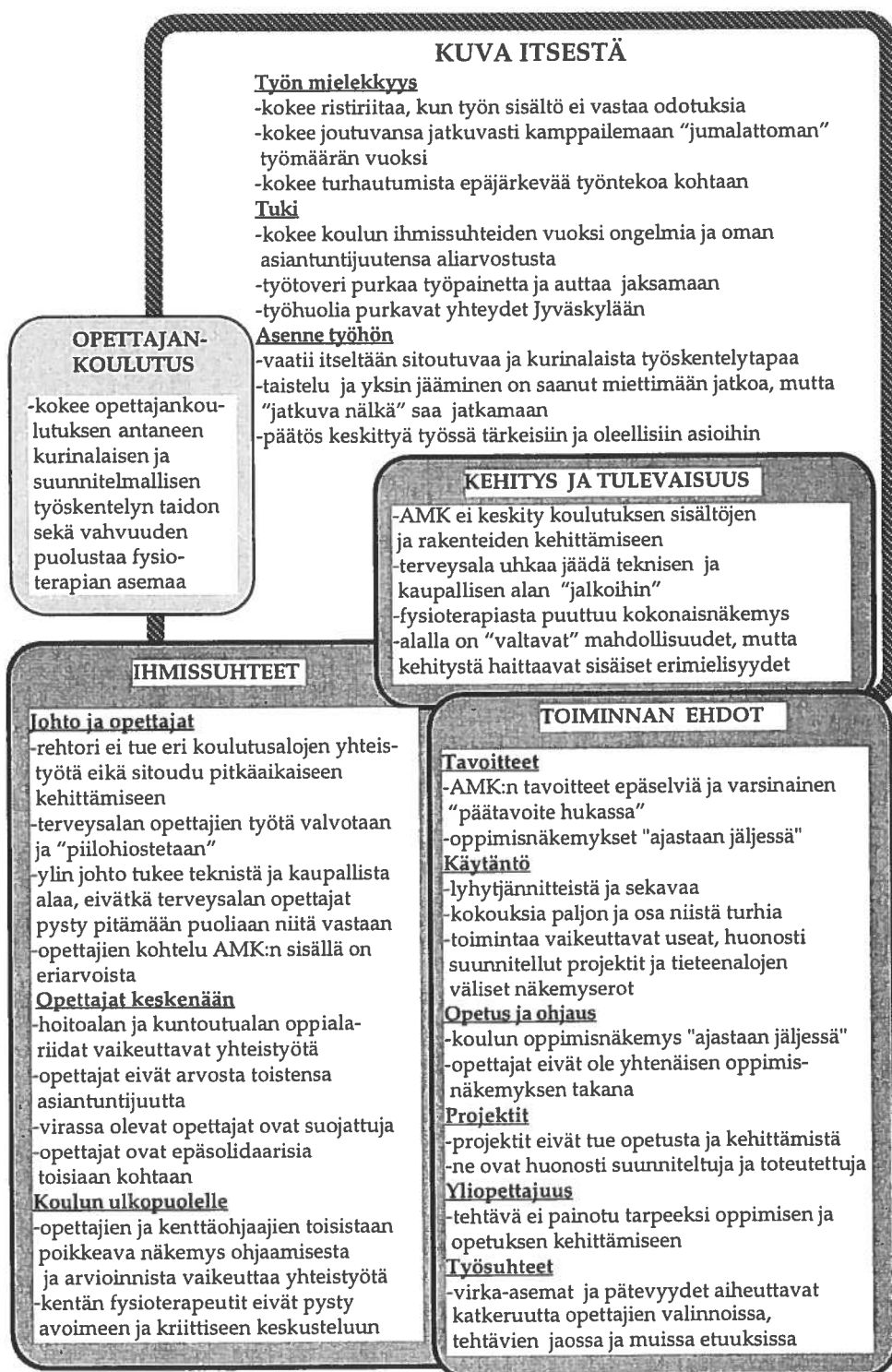
Barrikadit ja yksin jääminen on saanut opettaja B:n miettimään tulevaisuutta. "Tällaiseen hullunmyllyyn" suostuminen pohdituttaa, samalla kun "into alkaa laantua". Hän toteaa kuitenkin, että "jatkuva nälkä" pitää hänet edelleen tässä työssä. Tulevaisuudessa hän haluaa vähentää työkuormitusta, kieltäytyä "surutta" turhista tehtävistä ja paneutua tärkeisiin asioihin.

III OPETTAKOHTAISEN ANALYYSIN YHTEENVETO

"Työ on minusta täyttä hullunmyllyä"

Opettaja B:n osalta opettajankoulutuksen aikaa leimasi fysioterapiaan ja sen koulutukseen suuntautuva kritiikki. Sama kriittisyys jatkuu ammattikorkeakoulun opettajan työssä. Hän haluaa kehittää fysioterapian koulutusta yhteistyössä sosiaali- ja terveystieteiden sekä käytännön kentän kanssa. Kuitenkin ammattikorkeakoulun visiottomuus ja toiminnan lyhytjänteisyys ja sekavuus, koulun sisäiset oppialariidat, ristiriitaiset henkilösuhteet, ongelmat koulun ja kentän yhteistyössä ja fysioterapian käytännön kehittymättömyys "kypsyttävät". Hänestä ammattikorkeakoulun perustehtävää ennen kaikkea sekoittavat useat heikosti suunnitellut ja toimeenpannut projektit, jotka eivät tue opiskelijoiden oppimista, koulun ja sen opetuksen kehittämistä. Projektityötä vaikeuttavat myös opettajien sitoutumattomuus, yhteistyöongelmat ja oppialakohtaiset näkemyserot.

Opettaja B on tottunut, ja myös opettajankoulutuksessa oppinut, työskentelemään suunnitelmallisesti ja kurinalaisesti. Hän kokee nykyisen kaltaisen työnteon turhauttavaksi ja uuvuttavaksi samalla, kun monet vaikeudet ja yksin jääminen ovat saaneet hänet miettimään jatkoa. Lähtemistä kuitenkin hillitsee "samansieluisen" kollegan tuki ja omakohtainen päätös vähentää työkuormitusta. Ilmeisesti myös eräänlainen sisukkuus ja peräänantamattomuus saavat hänet puolustamaan fysioterapian asemaa ja kehittämään sen koulutusta. Hyvänä apuna ovat yhteydet entiseen opiskelupaikkakuntaan Jyväskylään ja mahdollisuus purkaa siellä työhuolia turvallisen avoimesti. (kuvio 2).



KUVIO 2 Yhteenvedo opettaja B:n työhön liittyvistä kokemuksista

OPETTAJA C

I OPETUSHARJOITTELUUN LIITTYVIEN KOKEMUSTEN YHTEENVETO

Harjoittelijana ollessaan opettaja C arvioi oman kasvuprosessin muistut-tavan pienoiskoossa kasvatustieteen historiaa, johon menee oma aikansa. Hän näki kehittymisessään siirtymistä pois mallioppimisesta kohti opis-kelijakeskeisyyttä. Harjoittelun alussa odotukset olivat korkealla. Hän kuvasi tunnetilaansa "sekofiiliseksi". Yli-innokkuutta seurasi jonkinlainen masennus. Tuntien valmistelua ja toteuttamista leimasi profiilittomuus ja opettavien asioiden riittämätön perustelevuus. Hän etsi osamattomuuden syitä aluksi opetuksen menetelmistä.

Harjoittelukokemukset auttoivat ulos masennuksesta, ja kyky rehelli-seen itsearviointiin kasvoi. Ajan merkitys nousi toistuvasti esiin, kun hän kuvasi pitkäaikaisen, kaksi vuotta kestäneen harjoitusvaiheen merkitystä. Hyvin suunniteltu ja toteutettu opettaminen vaatii aikaa. Samalla kehittyi kyky sietää epävarmuutta ja arvaamattomia tilanteita. Opettajan työn luonne alkoi avautua ja teoria elää käytännössä. Opettajakeskeisyys muuttui enemmän opiskelijälähtöisyydeksi. Hän kertoi onnistumisestaan herättää opiskelijat ajattelemaan ja perustelevaan toimintaansa. Kokemuksen myötä molemminpuolinen luottamus alkoi kasvaa.

Opettaja C ilmaisi olevansa tyytyväinen sekä omaan kehittymiseensä että harjoitteluunsa. Tunne oli seesteinen: "minä ihminen olen siis selviytyjä". Myös muiden harjoittelijoiden seuraaminen auttoi näkemään, kuinka jokaisella on oma tapansa selviytyä tehtävistä: "tiet vuoren hui-pulle ovat moninaisia". Opettaja C liitti mukaan myös monimerkityk-sellisen sivulauseen innostuksestaan, jota hän harjoittelun alussa koki, mutta mitä tunnetta hän on myöhemmin ikävöinyt. Tunne saattoi viitata siihen, että harjoittelija toteutti oppituntejaan varmoin ja totunnaisin keinoin. Luovalle innokkuudelle löytyi enää niukasti tilaa. Hän uskoi ope-tusharjoittelun palvelevan tulevaa käytäntöä. Samoin hän arveli asioiden asettuvat aikanaan kohdalleen.

II ANALYYSI OPETTAJAN TYÖHÖN LIITTYVISTÄ KOKEMUKSISTA

Toiminnan ehdot

Tavoitteet

Opettaja C:n mukaan ammattikorkeakoulu ja sen organisaatio muodosta-vat eräänlaisen poikkitieteellisen koulutuksen ja palvelumallisen toimin-nan, jonka kautta koulu myy osaamistaan. Tavoitteena on myös, että am-mattikorkeakoulun opiskelijat joutuvat yliopisto-opiskelijoita enemmän tekemisiin työelämän kanssa. Opettajan mukaan tavoitteiden mukainen,

opiskelijoiden itsenäinen työskentely on lisääntynyt, samoin opetuksellinen variaatio, kriittisyys ja eräänlainen tutkimuksellinen ote ovat kasvaneet. Puhuja täsmentää ajatuksiaan ja toteaa, ettei opetuksen pitäisi kuitenkaan olla yliopisto-opiskelun kaltaista. Kansainvälisen toiminnan tavoitteen suhteen hänen oppilaitoksellaan ei ole hävettävää. Opiskelijavaihto on toiminut, ja koulu on sen myötä saanut lisää resursseja.

Julkinen kuva

Opettaja C:n puheesta on pääteltävissä, että organisaatio haluaa välittää itsestään kritiikitöntä kuvaa, vaikka monet asiat toimivat heikosti. Hän kertoo koulun sisäisistä keskusteluista, joiden mukaan "omaamme ei kannattaisi sisältä päin moittia". Asia tulee uudelleen esille, kun opettaja kuvaa oman lähiyksikkönsä opettajien keskinäistä vuorovaikutusta. Hän vertaa sitä sosiaali- ja terveysalan puolella havaittavaan ilmiöön, jonka mukaan epäkohtia ei haluta tunnustaa: "niistä vaietaan ja ollaan hissun kissun".

Käytännön sujuminen

Opettaja C kokee organisaation hierarkkisten rakenteiden ja käytännön sujumattomuuden vaikeuttavan sekä opettajien että opiskelijoiden päivittäistä työskentelyä. Toimintaa leimaa kehittymättömyys, osaamattomuus ja lyhytjänteisyys. Tiedottaminen koulussa ontuu, eivätkä yksinkertaisetkaan paperiasiat toimi. Opetustilojen käyttö ei tue opetuksellisia ratkaisuja. Ne ovat riittämättömiä ja sopimattomia. Siitä on seurannut, että opiskelijoiden ryhmäkoot ovat suuria, luokkia on vaikea löytää ja erikoisluokat ovat varattuja muille kuin mihin oppiaineeseen ne ovat tarkoitettuja. Erityisesti opiskelijat ovat tympääntyneitä ja turhautuneita systeemiin. Opettaja C toteaa vaikeuksien kasvattavan opiskelijoiden sietokykyä, mutta toteaa samalla, ettei koulun toimintaa tämän vuoksi pidä vaikeuttaa. Hän nimeää yhdeksi joustamattoman ja kehittymättömän toiminnan taustatekijäksi virattomat opettajat. Heitä on vaikea sitouttaa aidosti tehtäviinsä, eikä heidän työpanostaan voi täysimääräisesti hyödyntää.

Opetus ja ohjaus

Opettaja C lähestyy opetukseen liittyviä asioita käytännön ja resurssien kautta. Ulkoiset olosuhteet ja resurssien vähentäminen vaikeuttavat opetuksen järjestämistä. Sen vuoksi **opetus hoidetaan mahdollisimman halvalla tavalla suurissa ryhmissä, ja käytännön harjoittelussa kontaktitunnit vedetään minimiin.** Muuten opettaja uskoo fysioterapian opetussuunnitelmien olevan ajantasalla. Hän toteaa myös, ettei ammattikorkeakoulun opiskelun tulisi olla yliopisto-opiskelun kaltaista.

Klinikka

Opettaja C kertoo kokemuksiaan koulun klinikasta, joka on osa ammattikorkeakoulun toimintamallia ja ideologiaa. Sen mukaan koulu tarjoaa erilaisia palveluita, joita myös myydään. Tällaista opetustyön pitäisi hänen mielestään parhaimmillaan olla. Se tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden harjoitella vaativissa olosuhteissa, ja he ovat siihen myös tyytyväisiä. Samalla opettaja saa mahdollisuuden toimia käytännön työssä. Klinikkan toimintaa pitäisi kuitenkin kehittää, koska vallinaisten resurssien vuoksi työ on siellä toimivalle opettajalle ylivoimaisen raskasta kaiken muun työn ohella.

Työsuhteet

Opettaja C:n mukaan koulun henkilöstöpolitiikka on epätasa-arvoista. Haastatellun omaa asemaa helpottaa se, että hänellä on ammattikorkeakoulun virka. Sen sijaan määräaikaiset opettajat kärsivät vääryyttä. Työn jatkumiseen oikeuttavaa päätöstä ei voi vaatia tai kiirehtiä, ja varmistus tapahtuu viime tipassa tai jälkikäteen. **Epävarmuuteen orientoituminen on työyhteisön opettajille vierasta ja aiheuttaa stressiä.** Sen lisäksi, että työsuhteen epävarmuus haittaa sitoutumista ja on yksilölle kuluttavaa, se myös pitää yllä yhteisön sisällä syrjäytymisen ja eriarvoisuuden tunnetta.

Resurssit

Organisaation toimintaa ja siihen suhteutettuja resursseja määrittää opettajan mukaan ensisijaisesti raha. Sen ehdoilla yhteisössä määritellään tilojen käyttöä, ryhmäkokoja ja opettajien palkkausta. Erityisesti hän kritisoi toiminnan tavoitteiden, kehittämismahdollisuuksien ja resurssien välistä epäsuhtaa. Resurssien jakoon viittaa myös puhe koulutuspäällikön ylimitoitetuista tehtävistä: "Se on kuin tyhjin käsin maantielle laitettu orpopoika".

Työpaine ja kiire

Kiire ja työpaine näkyvät koulun työssä. **Opettaja C:n mukaan tällaisella kiireellä koulutuksen tulevaisuutta on turha kuvitella kehitettävän, ja sen vuoksi saattaa koko ammattikunnan kehitys vaarantua.** Hän on oman työn ohessa seurannut muiden opettajien jatkuvaa kiirettä, työn paljoutta ja uuvuttavaa työrytmiä. He kokevat stressiä ja hakeutuvat sairauslomalle tai opintovapaalle.

Ihmissuhteet

Johdon ja opettajien väliset suhteet

Opettaja C:n ilmauksista on pääteltävissä, että **opettajien ja organisaation johdon välinen vuorovaikutus on lähinnä yhdensuuntaista, ja sen taustal-**

la toimii ensinnäkin byrokraattinen johtamiskäytäntö ja toisaalta "epäselvä toimintakoodi". Tulkintaa tukevat puhujan väitteet, joiden mukaan "talon johto tai yläpää eivät tiedä mitä ne tekevät, ylin johto elää omaa elämäänsä tai että heillä on nyt harvinaisen kovapäistä porukkaa". Johto antaa koululle yleisiä ohjeita, joiden sisältö ei puheessa täsmenny. Toimimattomuus ilmenee koulun ylemmän hallinto-organisaation ja pienyksikön välisessä yhteistyössä. Viestit pysähtyvät jossakin tuntemattomassa välipaikassa, jota hän kuvaa "tahmeaksi jutuksi". Asiat ovat salamyhkäisiä ja niitä pantataan. Hän painottaa, että tällaisessa organisaatiossa toimintamenetelmä on huono, koska käytäntö toimii sen vastaisesti. Hänen aikaisemmassa työpäikässä hallintokulttuuri oli rationaalisempaa ja asioista keskusteltiin nostamalla "kissa reilusti pöydälle".

Vuorovaikutuksen yhdensuuntaisuutta ja sekavuutta kuvaavat opettajan kokemukset siitä, ettei häntä kuunnella ja vaikuttamisen mahdollisuudet ovat niukat varsinkin resursseihin liittyvissä kysymyksissä. Rahaasiat pitää kysyä vähintään kolmelta ihmiseltä. Silti tieto saattaa olla epävarma. Hän on nähnyt, että samat epäkohdat koskevat myös muita opettajia. Puhetta sävyttää huomautus, jonka mukaan opettajat haluaisivat vaikuttaa päätöksenteossa ja ovat siihen ilmeisen kykeneviäkin.

Opettajien keskinäiset suhteet

Opettaja C:n kokemuksen mukaan opettajien välinen viestintä ja yhteistyö toimii fysioterapian yksikön sisällä paremmin kuin koko isossa organisaatiossa. **Yhteistyö lähiyksikön sisällä ei kuitenkaan ole avointa, vaikka asioista voidaan keskustella kohtalaisen suoraan.** Lähiyhteisönsä yhteistyötä opettaja kuvaa positiivisilla määreillä, kuten "työyhteisössä on hyvä toimia, en ole kokenut häirintää tai syrjintää ja mielipiteisiini on suhtauduttu asiallisesti ja rakentavasti". Kuvaus ei kuitenkaan ole särötön. Puheesta on tulkittavissa lähiyhteisössä vallitseva toimintakulttuuri, joka osittain on tunnistettavissa koko organisaatiossa: "asioista ei saa sanoa liian suoraan". Puhuja kertoo lähiyhteisönsä opettajille olevan tyyppillistä nostaa joistakin asioista "hirveä haloo ja kohkaaminen". Sen vuoksi hän on oppinut varovaisemmaksi ja vetäytyy syrjään tarvittaessa.

Yhteistyö opiskelijoiden kanssa

Opettajan mukaan opettajien ja opiskelijoiden suhteissa näkyy koulun ilmapiiri. **Opiskelijat ovat turhautuneita asioiden sujumattomuuteen ja viestivät sitä opettajille.**

Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa

Koulun sisällä olevien muiden koulutusalojen välistä yhteistyötä vaikeuttaa yhteensovittamattomuus ja erityisesti toisistaan poikkeavat oppimiskemetykset. Hän kuvaa kuinka "teknisen- ja terveysalan ihmisellä on eroa kuin yöllä ja päivällä". Tästä syntyy ilmeisesti jännitteitä opetuksen suunnitteluun ja sisältöihin liittyvissä kysymyksissä. Puhuja kertoo toimivansa

asiantuntijalinkkinä, joka pyrkii neuvottelemaan asioista ottamalla huomioon vastapuolen tietämyksen asioista. Hänen mukaansa on turha pakottaa toista osapuolta omien näkemysten taakse. Sen sijaan riittävin perusteluin voi asioita saada käytäntöön. Hän on törmännyt teknisen alan opettajien opettajankoulutusta väheksyvään asenteeseen. Heidän mielestään ihmiset oppivat opettamattakin. Puhujan mukaan juuri tästä syystä heillä on myös ongelmia.

Kehitys ja tulevaisuus

Opettajan mukaan koulun kehittämisen esteenä on kiire. Hänen mielestään on turha kuvitella työn tai koulutuksen kehittämistä, jos samanlainen kiire jatkuu. Sen seurauksena saattaa myös fysioterapian kehitys vaarantua. Koulutuksen uudeksi tavoitteeksi haastateltu haluaa asettaa laajemman yhteistyön yksityissektorin suuntaan, koska suuri osa opiskelijoita sijoittuu yksityissektorille.

Opettajankoulutuksen merkitys

Opettaja C on työssään havainnut, että nykyisenkaltaiseen tehtävään tarvitaan opettajankoulutusta ja sitä tukevaa työkokemusta. Pelkkä pääaineinen maisterintutkinto ei riitä. Hän on kokenut opettajankoulutuksessa positiivisena sen, että hänellä oli mahdollisuus tehdä itsenäisiä ja tietoisia ratkaisuja. Hän sai syventää tietojaan sellaisissa oppiaineissa, joilla on kysyntää opettajan työssä. Opettaja kritisoi myös yliopisto-opiskelua, joka joiltakin osin oli ulkoa ohjattua, teoreettista ja muodollista. Joissakin aineissa yliopisto-opettajien opetustaidot olivat alkeellisia.

Kuva itsestä

Työn mielekkyys

Työ opiskelijoiden kanssa on opettaja C:lle palkitsevaa mutta samalla raskasta. Kuormitusta lisäävät heterogeeniset opiskelijaryhmät ja erityisesti opiskelijoiden turhautuneisuus koulun toimintaa kohtaan. Puheesta on tulkittavissa, että opettaja haluaisi enemmän keskittyä varsinaiseen opetustyöhön sen sijaan, että joutuu "hilaamaan" ilmapiiriä parempaan suuntaan. Haastateltu kertoo laajasti työstään maksupalvelutoiminnassa, jonka hän oli halunnut lopettaa liian suuren työmäärän vuoksi. Sen sijaan opetustyö koulun klinikalla vastaa hyvin tarkoitustaan. Opiskelijat ovat tyytyväisiä harjoitteluunsa. Sen sijaan opettaja kokee työnsä liian raskaaksi, koska opetustyön lisäksi hänellä on vastuullaan klinikan käytännön organisointi ja toiminnan kehittäminen. Ongelmaa lisäävät klinikan riittämättömät resurssit. Tällaisena sen voisi kuvitella riittävän yhden ihmisen kokopäiväiseksi työksi, mutta puhujalle se on vain yksi vastuualue muiden joukossa. Samalla hän kokee olevansa ristiriitatilanteessa kun työn kehittämiseen, oppikurssien suunnitteluun, oheislukemistoon perehtymiseen ja opetusmenetelmien kokeilemiseen ei aika riitä.

Asenne työhön

Haastattelusta voidaan päätellä, että opettaja C on kohdallaan pystynyt tekemään omaa selviytymistä tukevia päätöksiä samalla, kun hän on sopeutunut järjestelmän ehtoihin. Hän kertoo kehittäneensä omia sopeutuskeinoja, ja "punninnut oman elämänsä reunaehtoja". Stressin sietokyky on hänen kokemuksensa mukaan perusedellytys työyhteisössä selviämiseksi. Hän kokee sietävänsä stressiä aika hyvin. Samalla hän katsoo, että elämään liittyy muitakin tavoiteltavia arvoja kuin jatkuva työhön panostaminen. Tehtävistä voi luopua, ja hän on siihen pystynyt. Ratkaisu on tuntunut myös oikealta. Siitä on seurannut mahdollisuus keskittyä syvemmin asioihin, ja aika näyttää riittävän paremmin. Opettaja C:n osalta ratkaisua ja kieltäytymistä on ehkä helpottanut oma virka.

Opettaja kertoo myös ratkaisustaan hoitaa ainoastaan määräysten mukaiset tehtävät ja omat tunnit muista huolehtimatta, "on se sitten järkevää tai ei". Hänen on pitänyt valita oikeassa olemisen ja onnellisuuden välillä. Hän on valinnut jälkimmäisen. Lisäksi hän vetäytyy omaan rauhaansa tai kotiin työskentelemään tilanteissa, joissa työyhteisön levottomuus haittaa keskittymistä.

III OPETTAJAKOHTAISEN ANALYYSIN YHTEENVETO

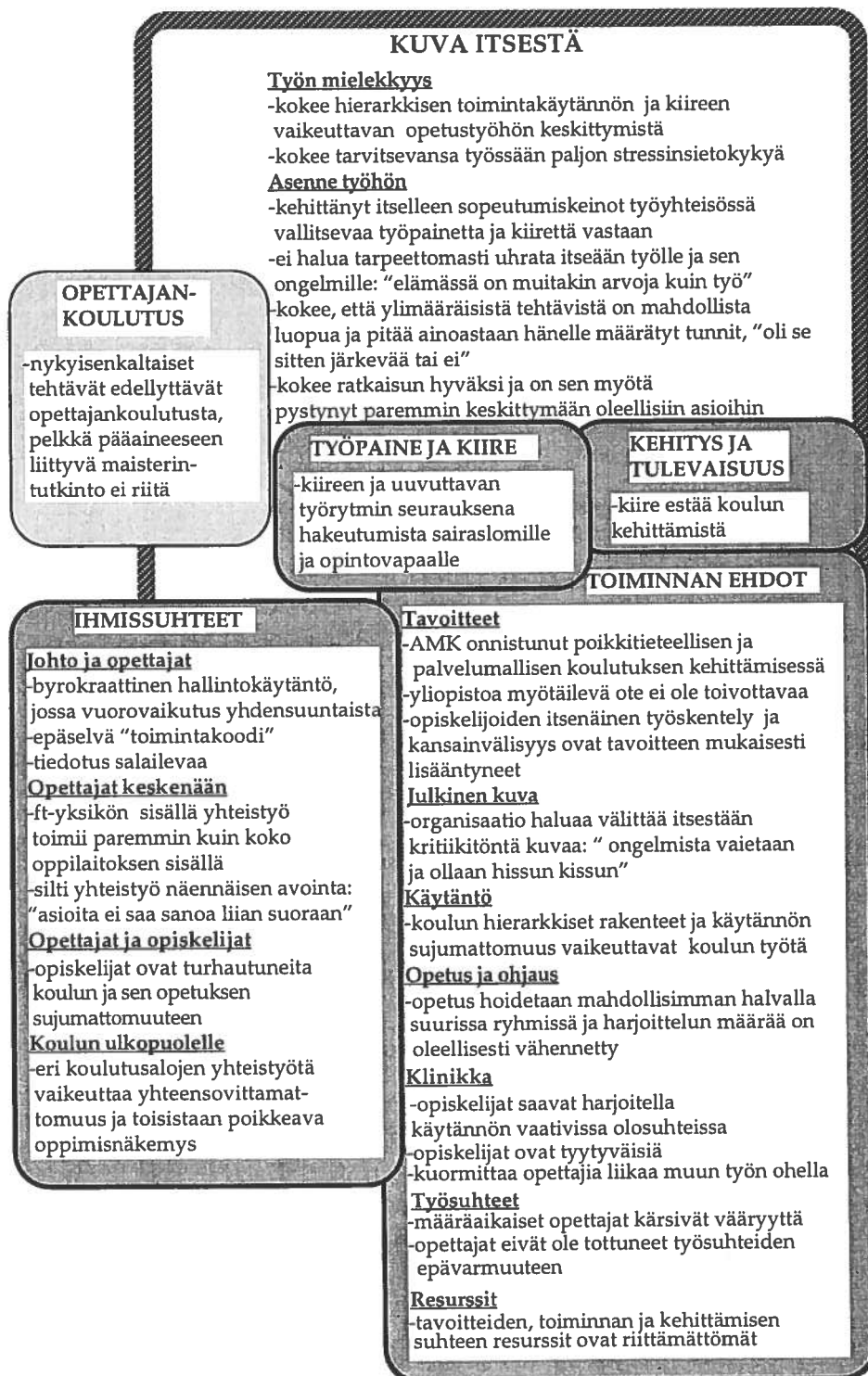
"Annetuista tehtävistä on mahdollisuus luopua, ja tiettyihin asioihin kannattaa sopeutua huolimatta toiminnan järkevyydestä"

Ammattikorkeakoulun laaja ja monialainen koulutusorganisaatio pyrkii koulutustehtävän ohella tuottamaan oheispalveluita, joita se integroi oppimisen tavoitteisiin. Opettaja C kokee organisaation hierarkkisten rakenteiden ja käytännön sujumattomuuden vaikeuttavan opetusta sekä opettajien ja opiskelijoiden päivittäistä työskentelyä. Kiireisyys vaikeuttaa tehtävien hoitamista, erityisesti opettamista, mutta myös koulun ja fysioterapialan kehittämistä. Asioiden toimimattomuus vaikuttaa myös yleiseen ilmapiiriin. Erityisesti hän kritisoi toiminnan tavoitteiden, kehittämismahdollisuuksien ja resurssien välistä epäsuhtaa. Samanaikaisesti organisaation johto välttelee avointa kritiikkiä ja välittää mielellään toiminnastaan kritiikitöntä kuvaa. Opettajat eivät voi vaikuttaa koulun toimintaan haluaamalla tavalla. Johdon ja opettajien välinen vuorovaikutus on lähes yhdensuuntaista, ja sitä ohjaa ensinnäkin byrokraattinen johtamiskäytäntö ja toiseksi epäselvä toimintakoodi.

Fysioterapian yksikön sisäinen yhteistyö on näennäisen ongelmatonta. Asiat hoituvat, mutta syvälliseen, avoimeen ja toimintaa kehittävään keskusteluun kollegoiden kesken ei päästä. Ammattikorkeakoulun muiden koulutusalojen välistä yhteistyötä vaikeuttaa myös yhteensovittamattomuus ja erityisesti toisistaan poikkeavat oppimisnäkemykset. Työyhteisön ilmapiirin ongelmat heijastuvat myös opiskelijoihin, heidän työskentelelynsä ja viime kädessä oppimiseen. Opettaja C kokee tilanteen ongelmal-

lisena ja yrittää kohentaa ilmapiiriä. Kuinka hän siinä onnistuu tai millä keinoilla hän siihen pyrkii on epäselvää.

Opettaja C:lle työ on mielenkiintoista ja haasteellista, mutta samalla liian kuormittavaa. Hänen on ollut pakko kehittää oma selviytymisen strategia, jota tukee vakinainen virka ja sen myötä mahdollisuus valita tehtäviä ja säädellä työkuormitusta. Tehtävistä on mahdollisuus luopua ja tiettyihin asioihin kannattaa sopeutua huolimatta toiminnan järkevyydestä. Työhön täysimääräisesti sitoutuminen ei ole hänen elämänsä tavoiteltavin arvo. Opetusharjoittelun lopussa hän kertoi vaikeuksien voittamisesta, mutta samalla koki ikävöivänsä alkuun liittynyttä innostustaan. Jos opetusharjoittelu aikanaan on lannistanut luovaa intomieltä, on sitä seurannut opettajan työmaailma, joka entisestään painostaa yksilöä selviytymään ja sopeutumaan koulun toimintatapaan. (kuvio 3).



KUVIO 3 Yhteenveto opettaja C:n työhön liittyvistä kokemuksista

OPETTAJA D

I OPETUSHARJOITTELUUN LIITTYVIEN KOKEMUSTEN YHTEENVETO

Opettaja D analysoi aikaisempia oppimiskokemuksiaan alakoulusta alkaen. Negatiivisimmat oppimiskokemukset liittyvät fysioterapeutin koulutukseen. Sen vaatimukset olivat "lastentarhatasoisia". Opettajat hän kuvasi "systeemin orjiksi", jotka palkitsivat opiskelijoita väärällä tavalla ja väärissä asioista. Siitä juonsi myös halu lähteä kouluttautumaan opettajaksi.

Opettajankoulutuksen ensimmäinen, itsenäinen harjoittelutunti "vei jalat alta". Kokemus oli niin raju, että kokelaana hän pohti opiskelunsa keskeyttämistä. Alun tunteisiin liittyi itsesääliä ja osamattomuutta. Vähitellen "kuoppaa seurasi mäki", joka hänen kohdallaan tarkoitti piristymistä ja uudenlaista asioiden oivaltamista. Myös oppimiseen liittyvien teoreettisten asioiden ymmärtäminen ja soveltaminen käytäntöön alkoi vähitellen avautua. Muutamilla päättöharjoittelutunneilla hän koki onnistuneensa siten, että myös opiskelijat oppivat. Paniikki ei ollut enää päällimmäinen tunne ja "lavalla olo" tuntui ajoittaen siedettävältä. Vaikka oppitunnin pitäminen ei tuonut erityistä nautintoa, koi hän pystyneensä myös reflektimaan tunnin tapahtumia.

Harjoittelu osoitti opettajan työn vaativuuden. Siihen liittyi yllättävän paljon tehtäviä. Samalla kasvoi riittämättömyyden tunne ja epäily omista kyvyistä ja jaksamisesta hoitaa niin vaativaa työtä. Tuleva työpaikka ei ollut itsestäänselvää ja siihen sitoutuminen pohditutti. Elämässä on paljon muutakin, eikä siitä ole pois suljettu palata fysioterapeutin toimeen. Kuitenkin hän oli tyytyväinen koulutusvalintaansa, vaikkei tulevaisuudessa tulisi saamaan opettajan virkaa. Hänestä opettamisen ja oppimisen periaatteet liittyvät fysioterapiaan yhtä oleellisesti kuin opettajan työhön. Hän kertoi halunneensa nähdä, mitä fysioterapian opettaminen on ja onko se edelleen samanlaista kuin aiemmin omassa koulutuksessa. Tähän hän sai vastauksen. Vaativassa työssä ei opettajan pidä alistua "massan mukaan", vaan hänellä on oltava rohkeutta muuttaa asioita. Opettajaa hän vertasi salapoliisiin, jonka tehtävänä on selvittää opiskelijan oppimiseen liittyviä ongelmia. Tehtävä on haastava ja mielenkiintoinen, ja luovuutta voi vain "taivas rajoittaa".

II ANALYYSI OPETTAJAN TYÖHÖN LIITTYVISTÄ KOKEMUKSISTA

Toiminnan ehdot

Tavoitteet

Opettaja D kritisoi voimakkaasti ammattikorkeakoulun sisäanjaoja. Hänellä oli aikaisemmin idealistinen kuva koulun tavoitteista ja mahdollisuudesta

toteuttaa ne. Hänen kokemuksensa mukaan oppilaitos ei kuitenkaan siihen pysty. **Paperilla olevat tavoitteet ovat hienoja, mutta käytännössä toimimattomia.** Vaikeudet korostuvat heidän koulussa, koska se on osittain lakkautusuhan alla. Ammattikorkeakoulun aloitusta opettaja D kuvaa värikkäästi: "Kaikki on vähän kuin pykästy, suomeksi sanottuna juosten kustu. Ensin on tehty ja sitten vasta mietitty". Hän peräänkuuluttaa "Helsingin herroja" toteamaan, kuinka heidän koulussaan ammattikorkeakoulun tavoitteet ovat toteutuneet. Koulun yhteisen ideologian puuttumista kuvaa myös se, että opettajien näkemykset opettamisesta ja oppimisesta ovat hänen kokemuksensa mukaan toisistaan poikkeavia. Lisäksi hän kertoo oppilaitoksen tavoitteesta ylläpitää fysioterapian koulutusta, jotta hoitoalan koulutus saa tarvittavat resurssinsa.

Opettajan mukaan fysioterapiakoulutus elää jatkuvan paineen alaisena siitä syystä, ettei tavoitteiden mukaisesta ja riittävän korkeatasoisesta opetuksesta pystytä huolehtimaan. Kentän fysioterapeuteilta tulee negatiivista palautetta. He haluavat lakkauttaa koulutuksen. Puhujan mukaan heillä on jatkuvasti meneillään jokin "hätkökous" fysioterapian takia. Paineita ei aiheuta yksinomaan oman ammattialan edustajat, vaan myös oppilaitoksen sisäiset ratkaisut vaikuttavat. Fysioterapiakoulutuksen vastuuhenkilönä on aiemmin toiminut sairaanhoitaja, jonka koulutusideologia pohjautuu hoitotieteeseen. Sitä kautta pyritään edelleen määräämään fysioterapiakoulutuksen sisältöjä ja tavoitteita.

Käytännön sujuminen

Opettaja D kokee koulun toiminnan kaaosmaisena, katastrofisenä ja ristiriitaisena. Työ on "papereiden pyörittämistä, hukuttavaa, ikävää ja epärealistista". Se on samalla päivästä toiseen selviämistä.

Asiantuntijuus

Opettajan kokemuksen mukaan opettajien asiantuntijuutta ei koulun sisällä riittävästi arvosteta. Niukkojen opettajavoimien vuoksi jokaisen on pakko opettaa kaikkea. Haastateltu itse joutuu joka vuosi perehtymään moneen aiheeseen, eikä tiettyyn sisältöalueeseen keskittyminen ole mahdollista. Asiantuntijuuden arvostuskysymykseen on yhteydessä myös haastatellun kokemus siitä, että hoitoalan opettajat eivät arvosta fysioterapian opettajankoulutusta. He pyrkivät myös sanelemaan fysioterapian koulutuksen sisältöjä. Hän epäilee, ettei vastaavanlainen toiminta toisin päin voisi tulla kysymykseen.

Resurssit

Rahaongelmat ovat opettaja D:n mukaan "kauheat" ja siihen on pakko alistua. Käytännössä säästöt ovat pureet siten, että toimistohenkilökuntaa on erotettu, ulkopuolisia sijaisia ei oteta eikä fysioterapian yliopettajan virkaa perusteta. Fysioterapian opetuksesta vastaa ainoastaan kaksi opettajaa, vaikka koulussa on neljä ryhmää. Säästäminen näkyy opettajakohtaisissa

tuntien laskentaperusteissa, jotka ylittävät muissa kouluissa käytetyt normit. Myös välineet ovat alkeellisia, niitä katoaa ja ne ovat rikki.

Haastatellun puheesta käy ilmi rahapolitiikan ristiriitaisuus. Koulu ei pysty takaamaan fysioterapian riittävän korkeatasoista koulutusta, ja se halutaan lakkauttaa. Kuitenkin hoitoala haluaa fysioterapian säilyvän, koska resurssit annetaan opiskelijamäärän mukaan. Fysioterapian puolelle riittää hakijoita mutta hoitopuolelle ei. Sen vuoksi fysioterapiaa opiskelemaan otetuilla opiskelijoilla ikään kuin taataan koulun olemassaolo.

Työpaine ja kiire

Koulun opettajat toimivat opettaja D:n mukaan ankaran työpaineen alla. Sitä kuvaa puhe näännytetyistä ihmisistä ja ristipaineessa olemisesta. Työmäärän suuruutta kuvaa opettajan puhe tuntimäärän mitoituksesta, joka pakottaa heidät vastaamaan suuremmista opetuksen määristä kuin muissa vastaavissa kouluissa tehdään. Sen lisäksi tulevat muut, paljon kuormittavat työt.

Ihmissuhteet

Johdon ja opettajien väliset suhteet

Yhteistyöstä opettaja D puhuu vähän. Ehkä autoratiiviseen johtamiskäytäntöön viittaavat ne haastatellun kokemukset, joiden mukaan opettajien on "alistuttava kaikkeen tai hänelle tulevat tehtävät vain määrätään".

Opettajien keskinäiset suhteet

Opettaja D:n puheesta välittyy tulkinta, jonka mukaan **oppilaitoksen opettajien väliset suhteet ovat ongelmalliset.** Puhujan lähiyhteisössä yhteistyö on melko hyvää ja asioista voidaan puhua. Muiden opettajien suhteen ongelmat korostuvat: "on kauheaa kinaa ja hankausta molemmin puolin". Hän mainitsee koulun "hivittävän vaikeasta" historiasta, jossa fysioterapian koulutuksesta vastaa hoitoalan opettaja. Tilanne "hankaa" edelleen. Hoitoalan opettajat eivät puhujan kokemuksen mukaan halua ryhtyä fysioterapian opettajien kanssa opetusta koskevaan: "erilainen työskentely täällä on harvinaista". Yhteistyön ongelmia saattaa selittää se, että koulun toiminta perustuu suurelta osin hoitotieteeseen. Fysioterapiaa ei koulussa arvosteta ja sen sisältöjä kyseenalaistetaan opettajan mukaan epäreiluin perustein.

Kehitys ja tulevaisuus

Opettaja D tuo selvästi esiin, että koulun kehittäminen on toisarvoista ja mahdotonta. Opettajat ovat keskenään päättäneet, ettei olemassaolevilla resursseilla kehittämistä tehdä, vaikka fysioterapian koulutus sitä erityisesti vaatisi. Ideat ovat tiedossa, mutta aikaa ja resursseja ei anneta. Koulussa selvittää vain päivästä toiseen ja hoidetaan pakolliset asiat. Opettajan D

mielestä muutosta ei ole vähään aikaan nähtävissä. Samalla hän mainitsee, ettei fysioterapian koulutusta ole järkevää pitää yllä "jokaisella nyppylällä".

Opettajankoulutuksen merkitys

Opettaja D on tyytyväinen opettajankoulutukseen, jossa hän kokee oppineensa kyseenalaistamisen taitoa, näkemyksellisyyttä ja suhteellisuuden tajua. Opettajan työhön liittyvä arki ei sen sijaan konkretisoitunut riittävän selvästi koulutuksen aikana. Lisäksi hän kokee koulutuksen tuoneen vaikeuksia, koska työyhteisö ei hänen saamaansa asiantuntijuutta arvosta.

Kuva itsestä

Työn mielekkyys

Opettajan D mielentilaa leimaavat monet jaksamattomuutta ja luovuttamista kuvaavat tunteet: Työ on "taistelemista, pettymystä, hullujen hommaa, periksi antamista, katkeamista, lujilla olemista, raskasta, selviytymistä, itseni tappamista, sisällön hallitsemattomuutta, voimavarojen riittämättömyyttä, angstia tai tässä ei voi selvitä montakaan vuotta". Voimavarojen ääri rajoilla toimimista ilmaisevat kommentit liittyvät sekä fysioterapia-koulutuksen toteuttamiseen että oman käytännön työn määrään. Samoin korostuu huoli ja pettymys siitä, ettei fysioterapian koulutus toteudu sille asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Pettymyksistä huolimatta puhuja näkee opettajan työssä hyviäkin hetkiä. **Opiskelijoiden kanssa työskentely innostaa ja saa aikaa onnistumisen kokemuksia.** Hän toivoo jättävänsä opiskelijoihin sellaisen "jäljen", että nämä voivat tulevassa työssään kyseenalaistaa ja kriittisesti arvioida toimintaansa.

Arvostus

Opettaja D kokee erityisen rankkana arvostuksen puutteen, joka koskee fysioterapiaa, sen koulutusta, mutta myös hänen omaa opettajankoulutustaan.

Asenne työhön

Opettaja D:n puheesta on tulkittavissa osittaista periksiantamattomuutta ja kykyä hallita työkuormitusta. Haastateltu kertoo tunnistavansa itsessään taistelijan luonteen, joka haluaa sanoa asiat suoraan, vaikka kokee sen raskaaksi. Riitatilanteissa hän yrittää myös "pysytellä asioiden tasolla". Hänestä "työtä rajoittaa vain oma mielikuvitus ja pääkoppa". Hänelle sopii paremmin sellainen maailma, jossa on epävarmuutta mukana. Hän kokee olevansa valoisammalla mielellä nyt kuin töiden alkuvaiheessa. Käytäntö alkaa sujua, itsevarmuutta on tullut lisää ja suunnittelutaito on karttunut. Kaikkea ei tarvitse kerralla osata, ja eteneminen voi tapahtua "pieni pala kerrallaan". Oma jatkokoulutus saa toistaiseksi odottaa, koska työ on liian kuormitteista.

Silti opettaja kertoo pakostaan säädellä omia voimavarojaan, jotta rankasta työstä selviytyminen on mahdollista. Hänen "on pakko ummistaa silmät tai mentävä aidan matalimmasta kohdin", koska "temppuilua" ilman terveydellistä riskiä jaksaa vain aikansa. Hän miettii vakavasti myös alan vaihtamista: se on "ihan jotain muuta, kuin tätä hullujen hommaa".

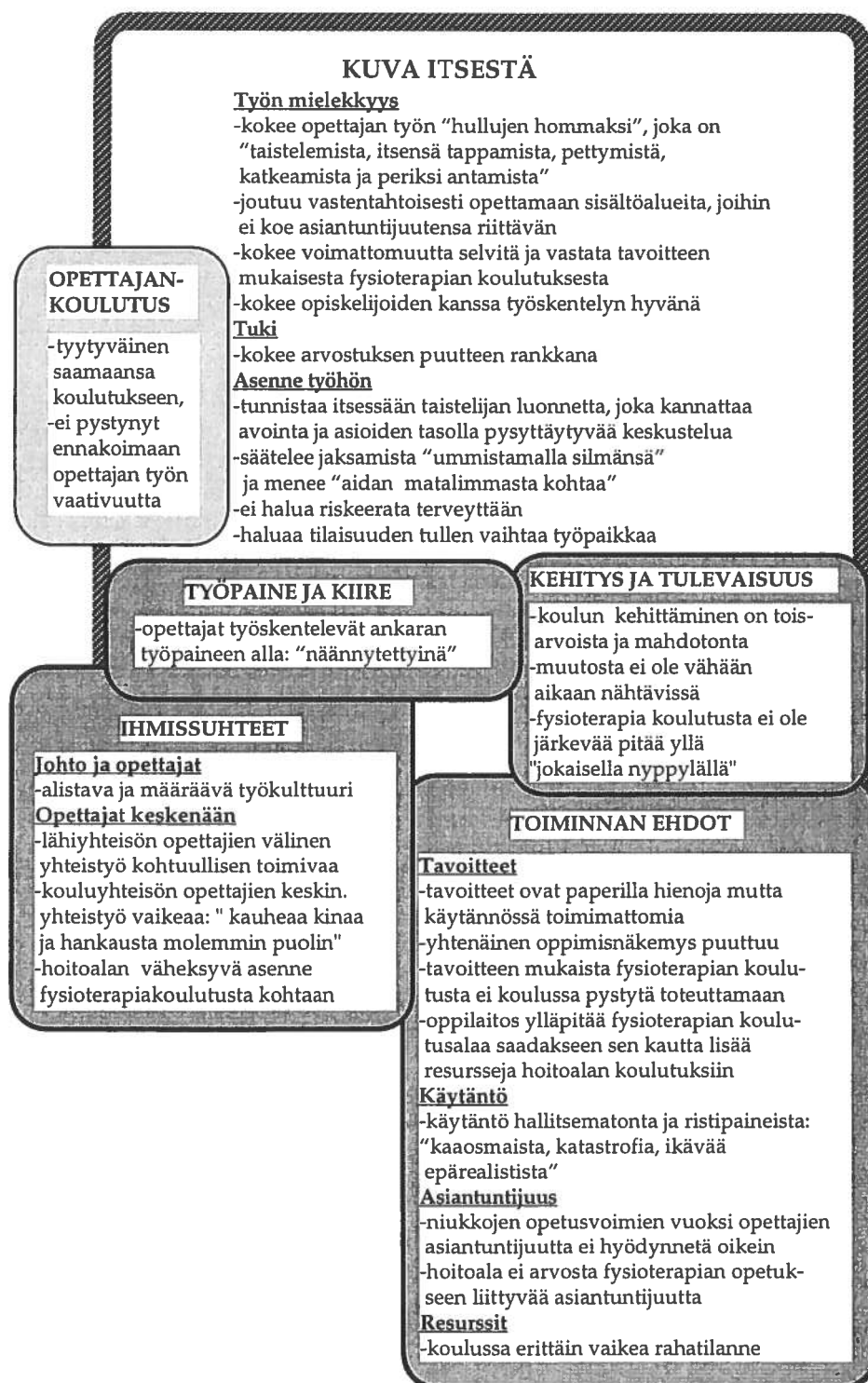
III OPETTAJAKOHTAISEN ANALYYSIN YHTEENVETO

"No..... minusta työni on melkein sellaista katastrofia."

Opettaja D toimii työorganisaatiossa, jonka olemassolo on osittain uhattuna ja jossa työtä vaikeuttavat riittämättömät toimintaresurssit ja ristiriitaiset henkilösuhteet. Fysioterapiakoulutus toimii erityisessä ristikkäispaineessa, kun siihen kohdistuu kritiikkiä sekä yhteisön sisältä että kentältä päin. Kriittikin perusteet ovat osittain aiheellisia, koska ammattikorkeakoulun aloittaminen on heikosti suunniteltua ja sille varatut toimintaresurssit täysin riittämättömät. Kehittäminen ja tulevaisuus näyttävät visiottomilta, koska oppilaitoksen toimintaa leimaa selviytyminen päivästä toiseen.

Haastateltu opettaja kokee olevansa voimaton vastaamaan fysioterapian ammattikorkeakoulun tavoitteiden mukaisesta koulutuksesta ja sen kehittamisestä olosuhteissa, joissa työkuormitus ja henkinen ilmapiiri ahdistavat. Koulutuksen minimaaliset toimintaedellytykset ja yhteisön aliarvostus vaikeuttavat entisestään jaksamista. Hän kokee yrittäneensä voimien ääri rajoille asti, mutta tietoisuus omien voimavarojen rajallisuudesta on saanut antamaan periksi. Itsensä uhraaminen ilman terveydellistä riskiä ei tunnu kannattavalta. Suojautuminen ja toisaalta positiiviset kokemukset työskentelystä opiskelijoiden kanssa auttavat selviytymään.

Opettajan työn vaativuus ja oma kyvyttömyys vastata haasteisiin on saanut yhdenmukaisia piirteitä harjoittelun loppuvaiheeseen ajoittuvien kokemusten kanssa. Hän kirjoitti harjoittelun lopussa siitä, ettei opettajan pidä alistua "massan mukaan" ja että kehittäminen kuuluu jokaisen opettajan velvollisuuteen. Hän on kuitenkin opettajan työssään ajautunut tilanteeseen, jossa omille näkemyksille ja toimintatavoille ei ole sijaa. Ylivoimaisen tehtävän edessä on pakko alistua, kun voimavarat eivät riitä ja yhteisön tuki puuttuu. (kuvio 4).



KUVIO 4 Yhteenveto opettaja D:n työhön liittyvistä kokemuksista

6 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella fysioterapian opettajien työhön liittyviä kokemuksia terveysalan ammatillisen koulutuksen järjestelmässä ja koulun työyhteisöissä. Tavoitteena on myös selvittää, kuinka opettajat arvioivat itseään ja olemassaoloaan koulussaan ja työssään. Samalla tarkastelen kokemuksia opettajankoulutuksesta ja sen merkityksestä käytännön työssä selviytymiseen. Tutkimustuloksissa korostuu ammattikorkeakoulu opettajien työkontekstina sen vuoksi, että suurin osa haastatelluista työskentelee ammattikorkeakouluissa tai heillä on ollut tai on edelleen yhteistyötä kyseisen järjestelmän kanssa. Lisäksi fysioterapian koulutusala sijoittuu ammatilliselle korkeasteelle ja on joutunut käymään läpi siihen liittyvän koulureformin. Se on suomalaisen ammatillisen koulutuksen järjestelmässä uusi ja kehittyvä instituutio, jonka painoarvo näkyy julkisuudessa monella tavoin. Analyysiluvussa ovat mukana vain neljän opettajan kokemuksiin liittyvät analyysit. Tulososio (luvut 6.1-6.6) on synteesi kaikkien opettajien kokemuksista, ja siinä viitataan kurssiivikirjaimin niihin sisältöihin, jotka ovat tästä tutkimuksesta saatuja tuloksia.

Terveysalan opettajan työkonteksti muodostuu yhteisön ja sitä ehdollistavan ympäristön sisällä näkyvien ilmiöiden, arvojen ja tavoitteiden monikerroksisena yhdistelmänä. Niistä konkreettisimpia ovat havaittavat käytänteet, kuten pätevyyttä koskevat määrittelyt, omaksutut ja ylläpidetyt toimintatavat ja näkyvät rakenteet. Vähemmän näkyvän kentän muodostavat tavoitteisiin yhteydessä olevat arvot, normit ja erilaiset pelisäännöt. Niiden merkitys on suuri, koska yksilöt tulkitsevat heiltä odotettavan samansuuntaista toimintaa. Syvimmällä ja usein yksilön tietoisuuden ulkopuolella näkymättömissä toimii käyttäytymistä säätelevä taso, jolle ovat ominaisia historiallisuus, myyttisyys ja uskomukset (Pimes 1996).

Näkyvin ja työhön konkreettisimmin liittyvä taso tuli opettajien puheissa korostetusti esiin, ja se on nähtävissä myös merkityskokonaisuuksien yhdenmukaisuutena. Opettajien työmaailma on kuin ihon päälle vedetty kuori, joka saa kertomukset päällisin puolin näyttämään samanlaisilta. Sitä leimaavat samat ongelmat, samat puutteet tai tyytyväisyyden aiheet. Merkittävää on myös se, kuinka vähän opettajat puhuivat opetukses-

taan tai työstään opiskelijoiden kanssa, vaikka juuri sen kuuluisi olla heidän päätehtävänsä. Muut koulun toimintaa määräävät asiat näyttivät tässä suhteessa valtaavan pääasiallisen tilan. Näkyvän kentän sisällä on myös paljon asioita, joita muutamat opettajat analysoivat terävästi. Niillä näytti olevan myös eniten merkitystä silloin, kun yksilöt pohtivat jaksamistaan tai heillä oli vaikeuksia selviytyä koulun tai työyhteisönsä sisällä.

6.1 Kokemukset fysioterapian opettajien työtä määrittävistä tekijöistä

6.1.1 Koulutuksen tavoitteet ja niiden toteutuminen

Tavoitteita määrittelevissä asiakirjoissa (mm. Lasonen ym. 1992, Ministry of Education 1994, 111-113) terveysalan koulutuksen tehtäväksi määritellään työntekijöiden tuottaminen sosiaali- ja terveysalan asiantuntijatehtäviin perehdyttämällä opiskelijat mahdollisimman laajalle kunkin ammattialan sisäiseen, tieteellis-teoreettiseen ja praktiseen osaamiseen. Toisaalta tavoitteena on kouluttaa mahdollisimman laajoja ammattialoja hallitsevia yleis-taitajia, jotka voivat sijoittua useammalle alalle asiantuntija-, suunnittelu-, kehittämis- ja esimiestehtäviin. Ammattikorkeakoulun reformin yleisinä tavoitteina on ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuuden lisääminen, sen kansainvälisen vertailtavuuden ja toiminnallisuuden parantaminen, hallinnon hajauttaminen ja koulutuksen alueellisen vaikuttavuuden lisääminen. Samalla korkea-asteen koulutukseksi määritetyn ammattikorkeakoulun odotetaan selkiyttävän koulutuksensa kokonaisrakennetta, integroivan sitä yliopistossa toteutettavaan korkeakoulututkintoon, poistavan päällekkäisyyttä, nostavan opettajien koulutuksellista tasoa sekä mahdollistavan avoimen ja tasavertaisen yhteistyön työelämän, ammattikorkeakoulun ja tiedekorkeakoulun välille. Viimeisimmässä julkilausumassa "Työtä terveyden hyväksi" koulutuksen viralliset tahot (Terveysalan verkoston strategia terveysalan ammattikorkeakoulutuksen kehittämiseksi Suomessa vuosina 2000-2003) painottavat koulutusten tavoitteiden ja taustaideologioiden merkitystä toimintojen organisoinnissa ja kehittämisessä. Asiakirjassa kuvataan terveysalan ammattikorkeakoulutuksen lähtökohtia ja kontekstia sekä koulutusta ohjaavia arvoja ja toimintaperiaatteita. Arvoja ovat ihmisarvo, terveys, oikeudenmukaisuus, vastuullisuus ja vapaus sekä kasvu ja kehittyminen. Tavoitteiden suuntaisia, toimintaa ohjaavia periaatteita ovat ihmislähtöisyys, yhdenvertaisuus, osallisuus, rohkeus, kumppanuus, tutkiva ja kehittävä työote sekä tuloksellisuus ja vaikuttavuus. Kehittämisen kohteiksi nostetaan koulutuksen kansallisen laadun turvaaminen, työelämään liittyvä yhteistyö, opettajien asiantuntijuus ja laadukkaan opiskelun turvaaminen. Lausumassa todetaan edelleen, että strategian tulee tunnistaa suomalaisen yhteiskunnan muutossuunnat ja niiden vaatimat uudet osaamistarpeet alansa koulutuksessa. Asiakirjan halutaan samalla ohjaavan koko terveysalan koulutuksen laatutyötä kouluasteesta riippumatta.

Lähes kaikki ammattikorkeakoulussa työskentelevät opettajat virka-
asemasta riippumatta kritisoivat koulunsa toimintaideologiaa ja tavoitteita.
Tavoitteita koskeva yhteenveto on koottu kuvioon 5. Opettajien kokemusten
mukaan korkeakoulutyypiseen opiskeluun siirtyminen ei onnistu ul-
koisin keinoin tai kuten eräs opettaja kuvaavasti toteaa, "kylttiä vaihta-
malla". Kolme opettajaa tuo esiin, etteivät he näe oleellista eroa entisen
opistoasteen ja uuden ammattikorkeakoulun välisissä tavoitteissa eikä op-
pisisällöissä, koska samansuuntaisten periaatteiden mukaan on toimittu jo
opistoasteisen koulutuksen aikana. Merkittäviä ovat myös parin opettajan
kokemukset koulun välittämästä julkisesta kuvasta. Heidän mukaansa
koulusta halutaan ylläpitää moitteetonta ja kritiikitöntä mielikuvaa, vaikka
toiminnassa ilmenee lukuisia epäkohtia.

Mäen (1995, 128) arviointiraportissa ammattikorkeakoulun korkea-
koulutasoisuutta ilmaisevat opettajien mielestä itseohjautuvuus, vapaus,
itsevastuullisuus ja kansainvälisyys, tutkimuksellisuus sekä teorian ja käy-
tännön integrointi. Se, kuinka koulu mainituissa tavoitteissaan on onnis-
tunut, ei raportista käy ilmi. Näihin tavoitemäärittelyihin viittaavat myös
tämän tutkimuksen opettajat sen tarkemmin niitä erittelemättä tai syvem-
min niitä analysoimatta. Yliruikan (1993) selvityksessä tulee esiin tämän
tutkimuksen suuntainen tulos, jonka mukaan moni opistoasteinen koulu-
tus on aiemmin toiminut paljolti samoilla, oppimista edistävillä periaat-
teilla kuin ammattikorkeakoulu nykyisin toimii. Ammattikorkeakoulujen
yleiseen, epärealistista arviointia kuvaavaan ongelmaan viitataan myös
Korkeakoulujen arviointineuvoston (1997) raportissa. Sen mukaan koulun
henkilöstö pitää yllä subjektiivista käsitystään koulujen korkeatasoisuu-
desta ilman että väitteelle aina löytyy perusteita. Julkisen kuvan tärkeydestä
kertoo myös rehtorien kannanotot, joiden mukaan menestyvän koulun yk-
si tärkeä kriteeri on imago ja arvostus (Jarnila 1995). Tuloksilla on yhteyttä
myös Raudaskosken (2000) tutkimukseen, jossa tarkastellaan ammatti-
korkeakoulujen toimintastrategioita ja niiden sisään kytkeytyviä, toimintaa
ohjaavia arvoja. Tulosten mukaan toimintafilosofia ja sen kytkeytyminen
arvomaailmaan on edelleen selkiytymätön ja koulutustehtävä keskeneräi-
nen. Raudaskosken näkemyksen mukaan toiminnan alussa olisi tarvittu
selkeämpää ja vahvempaa ohjausta.

Edellä mainituilla tuloksilla on siten yhteyttä tulkintaan, jonka mu-
kaan eri opettajilla on toisistaan poikkeavia näkemyksiä ammattikorkea-
koululle määritellyistä tavoitteista. Niitä pidetään myös epärealistisina,
ylimitoitettuina, ja muut kuin oppimisen tavoitteet ovat ensisijaisia. Joi-
denkin haastateltujen mukaan tavoitteet ovat ulkoa asetettuja ja monelle
opettajalle selkiytymättömiä, mikä näkyy heidän tavassaan toimia käytän-
nössä. Neljä opettajaa kritisoi moniammatillisuuden ja laaja-alaisuuden
tavoitetta. Ne eivät ole yksiselitteisiä ja ongelmattomia eikä niitä ole lop-
puun asti harkittu. Sen vuoksi opinnot ovat hajoittavia, pinnallisia ja fysio-
terapian substanssiopetuksen tavoite riittämätön koulutuksessa saatavan
asiantuntijuuden saavuttamiseksi. Edelliseen osittain liittyy opettajien ko-
kema ongelma, että tavoitteiden kohdentumattomuuden vuoksi sosiaali- ja
terveysala uhkaa jäädä vahvempien koulutusalojen jalkoihin laajoissa
koulutuslaliittymissä.

Samansuuntaisia tuloksia on havaittavissa asiaa sivuavissa tutkimuksissa. Mäen (1995) raportin mukaan noin 40 % opettajista ei osannut vastata, oliko oppilaitoksilla yhtenäistä näkemystä tavoitteista ja neljänneksen mukaan yhtenäistä tavoitenäkemyksiä ei ollut. Laakkosen (1999, 176-177) tutkimuksessa puolet vastanneista opettajista uskoi opettajien tuntevan ammattikorkeakoulun tavoitteet hyvin. Tavoitteita pidettiin hyvinä, mutta ongelmana olivat niiden laajuus, syvyys, saavutettavuus, aika ja resurssit. Perälän ja Ponkalan raportin (1999, 31-32) mukaan fysioterapian opettajat ovat huolestuneita myös oman alansa koulutuksesta tilanteesta, jossa ammattikorkeakoulujen toimintaa kehitetään voimakkaasti elinkeinoelämän suunnasta ja terveysalat jäävät vähemmälle huomiolle. Monialaisuuden tavoite ei myöskään ole toteutunut suunnitellulla tavalla (vrt. myös Holopainen 1998).

Tämä tutkimus ei kerro siitä, kuinka opiskelijat kokevat koulunsa tavoitteet tai kuinka tärkeitä ne ovat heidän asettamiensa oppimistulosten kannalta. Eräänlaista tulkintaa on kuitenkin pääteltävissä edellä esitetyistä tuloksista: Elleivät opettajat itse ole sisäistäneet ammattikorkeakoulunsa tavoitteita, niin kuinka silloin voidaan olettaa että ne ovat opiskelijoille selkeitä ja oppimista suuntaavia. Tähän viittaa myös Hannu Kotilan (2000) sosiaalialan opiskelijoita koskeva tutkimus, jonka mukaan ammattikorkeakouluopinnoille asetetut yleiset tavoitteet ovat opiskelijoille hyvin etäisiä.

Bisnes-henkiset tavoitteet koetaan sosiaali- ja terveysaloilla osin teennäisiksi, eivätkä ne välttämättä sovellu alan koulutukseen. Opettajien mukaan kouluissa on liikaa toimintaa hajottavia sivutuotteita. Tähän saattaa olla yhteydessä koulujen välinen ankara kilpailu, jonka puolet opettajista tuo esiin. Kilpailu pakottaa lisäämään koulutustarjontaa ja määrittelemään omalähtöistä toimintafilosofiaa. Vaikka useimmat opettajat kokevat kilpailuhenkisyyden negatiivisena asiana, nähdään sillä toisaalta olevan oleellista merkitystä koulun säilymiseen ja kehittämiseen paikallisten tarpeiden mukaan. Toiminnan kaupallistaminen ei perinteisesti ole kuulunut terveysalan tai sen koulutuksen arvomaailmaa ohjaaviin periaatteisiin. Se on haluttu strategia-asiakirjoissa (Ministry of Education 1994) kuitenkin nostaa yhdeksi tärkeäksi toimintaa ohjaavaksi yleiseksi tavoitteeksi, joka onnistuneimmillaan voi alentaa koulutuksen kokonaiskustannuksia. Vaarana näyttää kuitenkin olevan suunta, jossa terveysalan koulutusta kriittikittävästi kaupallistetaan ilman että opettajilla on siihen tarvittavaa asiantuntijuutta tai koulutusta.

Kolme haastateltua ottaa kantaa ammattikorkeakoulun ja yliopiston väliseen eroon. Heistä yliopistoa myötäilevä suunta on väärä. Epäselvyys koskee erityisesti päättötöiden asemaa ammattikorkeakoulussa. Haastateltujen mukaan opinnäytetyötä ohjataan yliopiston periaatteiden mukaan. Ammattikorkeakoulua määrittelevissä kannanotoissa on toistuvasti painotettu tiedekorkeakoulun ja ammatillisen korkea-asteen eron tärkeyttä ja kehityksen suuntaa (mm. Melametsä 1993, 22, Lampinen 1994, Kurtakko 1995, 104, Lampinen & Savola 1995, 1). Melametsä ennakoii ongelmaa. Hänestä ammattikorkeakoulujen tulisi opetus- ja tutkimustoiminnassaan keskittyä ensisijaisesti käytännön työelämän ongelmien ratkaisuun eikä uhrata tätä tavoitetta tieteellisyyden nimissä tapahtuvalle tiedekorkeakoulujen toimin-

tamenetelmien matkimiselle. Samaan viittaa terveysalan arviointiraportti (Perälä & Ponkala 1999, 57), jonka mukaan ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen suhde on selkiytymätön. Raportin mukaan useissa kouluissa oppinäytteet ovat jäljitelleet akateemista tutkimusta. Ongelma on tunnistettu, ja vastedes tulisi suunnata töitä lähemmäksi niille asetettuja tavoitteita.

Tutkimuksessa mukana ollut täydennyskoulutuksen opettaja tarkastelee koulutuksen tavoitetta eri näkökulmista. Hänen mukaansa koulutuksen, täydennyskoulutus mukaan lukien, ensisijaisena tavoitteena ovat opiskelijoiden oppimisen tarpeet, joihin koulun tulee vastata palveluperustaisella toiminnalla. Hänen mukaansa nuorisoasteen puolella tämän suunnitellut tavoitteet ovat vieraita ja toissijaisia. Palveluun perustuva toiminta on myös Lampisen (1998, 206) ajatuksena, kun hän tarkastelee opiskelijan ja koulun välistä suhdetta. Hänen mukaansa uudessa järjestelmässä opiskelijasta tulee asiakas, jonka tarpeisiin koulu pyrki suunnittelullaan ja toiminnallaan vastaamaan.

Toisen asteen lähihoitajakoulutuksessa toimivien fysioterapiaopettajien tavoitteita ja toimintaideologiaa koskevat kokemukset ovat samanlaisia kuin ammattikorkeakoulussa toimivien opettajien. Oppimisen ja koulussa saatavan asiantuntijuuden tavoitteet eivät heidän kokemuksensa mukaan ole ensisijaisia. Lähihoitajien koulutuksessa erityisosaamisen tasolle ei yllätä eikä käytännön taidoissa saavuteta riittäviä valmiuksia. Kaikkien haastateltujen mukaan hoitotieteestä nousevat tavoitteet ovat kaiken kattavia, eivätkä muiden oppialojen näkemykset saa tarpeeksi tilaa.

TAVOITTEET

- koulun tavoitteet epärealistisia ja ylimitoitettuja
- eri opettajilla toisistaan poikkeavia näkemyksiä tavoitteista
- moniammatillisuuden ja laaja-alaisuuden tavoitteet epäselviä
- bisnes-henkiset tavoitteet teennäisiä
- yliopistoa myötäilevä suunta väärä
- palveluperustaisuus ja oppimiseen suuntautuvat tavoitteet nostettava ensisijaiseksi

KUVIO 5 Tavoitteita koskeva yhteenveto

Ammattikorkeakoulujärjestelmän reformissa perusideologian ja tavoitteiden tehtävänä on suunnata toimintaa, antaa vastuussa oleville osapuolille näkemyksellisyyttä työhön ja kannustaa siinä toimivia yksilöitä sitoutumaan tuloksellisuuteen. Järjestelmä luotiin ammatillisessa koulutuksessa toimivien henkilöiden ulkopuolelta (mm. Opetusministeriö 1989, Tamminen 1992). Tamminen ottaa kriittisesti kantaa reformin syntyvaiheeseen. Hän pitää sitä sosiaalisena innovaationa, jonka toteuttavat muut kuin idean keksijät. Aloitetta eivät tehneet ammatillisen koulutuksen opettajat tavoitteenaan muuttaa koulutusta, vaan opetusministeriö. Tavoitteet ja ideologinen taustaoletus luotiin näin järjestelmäksi, jossa opettajien praktinen toimivalta ja työn sisältö määriteltiin ulkoa päin. Tällaisessa refor-

missa ratkaisevaa on se, kuinka tuleva uudistus tavoittaa opettajat, miten he asennoituvat siihen, sisäistävät sen ja muuttavat sen osaksi omaa toimintaansa. Esimerkkinä on terveysalan koulutukseen liittyvä, pedagogisia tavoitteita ilmaiseva teksti (Honkakoski ym. 1995). Sen tavoitelauseissa näkyy määrittelyjä, joiden yhteyttä käytäntöön on vaikea ymmärtää. Tekstin mukaan "opetuksen vallitseva tietokäsitys on fallibilistinen... Pedagoginen käsitys on jossain määrin progressiivinen. Opetuksen lähtökohtana on oppilaiden sisäistetty orientaatiooperusta: tarpeet ja kokemukset. Tältä motivaatiooperustalta ulkoaoppiminen ja ns. sirpaletieto syrjäytyvät oppilaan tulkitsessa, suhteuttaessa ja sulauttaessa uutta opittavaa ainesta osaksi omaa tietorakennettaan..." Toinen esimerkki samasta raportista koskee kehittämisen periaatetta, jossa "korostuu ns. bottom-up-linja, trendi, jossa mahdollisuus aloitteiden tekoon annetaan myös itse toimintaan osallistuville."

Ei siis ole myöskään yllätys, että useat tämän tutkimuksen opettajat kertoivat ammattikorkeakoulunsa tavoitteista, niihin sitoutumisestaan, mutta eri opettajilla on toisistaan poikkeavia näkemyksiä niistä. Tavoitteiden ja opettajien kohtaamattomuudesta kertoo myös tapa, jolla haastatellut kertovat esimerkiksi yhteisönsä epäkohdista, ristiriidoista ja reformiin sitoutumisesta. He käyttävät mielellään me-muotoa tai passiivi-lauseita kollektiivisessa muodossa: "Me, meillä koulussa tai täällä toimii" -lauseet ilmaisevat ikään kuin poissaolevaa, objektoitunutta kohdetta. Se on itsestä kaukana, ulottumattomissa eikä siihen voi vaikuttaa. Vetäytyminen on kunniallisempaa, ehkä helpompaakin, kun epäkohtien aiheuttaja on viety itsestä kauemmaksi ja nimetty rehtoriksi, kouluksi tai ministeriöksi. Järjestelmässä toimijoille luotiin hyvin markkinoitu ideologia, jonka tavoitelauseet olivat tarpeeksi yleisiä ja yleisiä. Kaikkien tuli olla valmiita hyppäämään valmiiksi lastatun kuorman päälle ja yrittää sinnitellä vauhdissa mukana. Mutta se, mikä on tärkeintä, kuinka se tehdään, mistä lähdetään liikkeelle ja kuinka kehitystä viedään eteenpäin, näyttää edelleen harhaan-
nuttavan opettajia yhteiseltä tieltä.

6.1.2 Koulun suunnittelu

Koort (1979, 163-164) edellyttää opettajilta tietoista työn suunnittelua. Hän määrittelee suunnittelun ajattelutoiminnaksi, jonka tavoitteena on luoda perustaa tuleville toiminnoille, ennen kaikkea opetustyölle. *Suunnitteluun liittyvistä kokemuksistaan kertoo neljä ammattikorkeakoulun opettajaa ja yksi toisen asteen opettaja. Kertomusten yhteisenä jäsentävänä tekijänä on tulkinta, jonka mukaan oppilaitoksen toiminnan ja opetuksen suunnittelusta puuttuu ennakoiva pitkäjänteisyys ja huolellinen asioihin paneutuminen. Uusia suunnitelmia tehdään jatkuvasti, vaikka entisiä ei ole ennätetty panna toimeen tai niiden seuraamuksia arvioida. Yhden haastatellun mukaan opettajat ovat turhautuneita ja kyllästyneitä, koska kehittämiseen liittyvää suunnittelutyötä tehdään epätarkoituksenmukaisella tavalla. Ristiriitaisinta on suunnittelu sen itsensä vuoksi, jolloin aikaa joudutaan viettämään turhissa kokouksissa istumiseen tai kehittämispäiviin. Samalla useiden opettajien mukaan kouluissa nostetaan esiin yhä uusia visioita, uusia tavoitteita, uusia projekteja, jotka vaativat lisää*

istumista ja paperitöitä. Ennen kaikkea se vaatii aikaa, johon opettajat muun työnsä ohella valjastetaan. Kiire rajoittaa asioihin paneutumista varsinkin, kun suunnittelua ei ole riittävästi resursoitu opettajien työaikaan. Huomionarvoinen on yhden ammattikorkeakoulun opettajan voimakas kritiikki, joka koskee kehittämispäiviä ja suunnittelupalavereita. Hänen mukaansa turhaan istumiseen käytetty aika on poissa erityisesti opetuksesta ja opiskelijoiden ohjauksesta.

Suunnitteluun liittyvillä kokemuksilla on yhteyttä Lehtosen (1999) tutkimukseen. Siinä todettiin opiskelijoilla olevan vaikeuksia edetä järkevällä tavalla opinnoissaan syystä, etteivät opettajat ole riittävästi suunnitelleet opetuksen etenemistä ja kurssien integrointia. Myös päivälehdistä on helposti luettavissa, kuinka oppilaitokset ovat muuttuneet koulutuksia ostaviksi ja myyviksi tavarataloiksi. Koulua tuoteistetaan kilpaa, kun opettajat samanaikaisesti ovat huolissaan koulutuksensa sisällöstä, laaja-alaisen tarjonnan vaikeuksista, itseohjautuvuudesta, mutta ennen kaikkea siitä, ettei heillä ole aikaa opiskelijoille. Opetuksesta ja ohjauksesta leikatusta ajasta kertovat myös opiskelijat ja harjoittelukenttien ohjaajat: opettajilla ei ole ohjaukseen aikaa. Tätä tulosta tukevat myös useat ammattikorkeakoulua koskevat tutkimukset (esim. Heikkilä 1996, Korte 1998, Jaatinen 1999, Laakkonen 1999, Perälä & Ponkala 1999). Opiskelijat odottavat joka tapauksessa opettajaltaan ensisijaisesti opetustyöhön osallistumista ja ohjausta.

Heikon suunnittelun seuraukset näkyvät myös koulun käytännöissä (luku 6.1.3) ja niiden integroitumisessa ensisijaisesti opetusta palvelemaan tarkoitukseensa (luku 6.1.4). Ammattikorkeakoulujen perustamisen ehtona oli riittävän monialainen koulutustarjonta. Käytännössä tapahtui eri koulutusalojen yhteensovittamista, jolla haettiin opetukseen ja oppimiseen, mutta myös käytäntöihin liittyvää synergiaetua. Sen seurauksena koulutuskonsernin koko kasvoi samalla kun eri toimipisteet ja koulut sijaitsevat fyysisesti kaukana toisistaan. Näiden seurausta näyttää myös tämän tutkimuksen mukaan olevan tilanne, jossa laajaksi kasvatettua järjestelmää on vaikea pitää täysimääräisesti hallussa eikä synergiaetua liittyvää tavoitetta ole juuri pystytty hyödyntämään. Yhteenveto opettajien suunnitteluun liittyvistä kokemuksista on kuviossa 6.

SUUNNITTELU

- usein itsetarkoituksellista toimintaa
- liikaa uusia suunnitelmia
- ennakoimatonta ja lyhytjänteistä
- aiheuttaa ongelmia koulun käytäntöön
- suunnittelun toimeenpano ja seuraamusten arviointi keskeneräistä
- suunnitteluun käytettävä aikariittämätön ja resurssioimaton
- suunnitteluun käytetty aika poissa opetustyöstä

KUVIO 6 Yhteenveto suunnittelua koskevista kokemuksista

6.1.3 Koulun tapa hoitaa käytännön asioita

Mäen (1995) tutkimuksessa kokeiluvaiheen ammattikorkeakoulun toiminta arvioitiin epävarmuuden ja sekavuuden leimaamaksi. Samalla se todettiin reformin kehitysvaiheen negatiiviseksi mutta toisaalta ymmärrettäväksi puoleksi. *Tämän tutkimuksen mukaan käytännön toimintaan liittyvät ongelmat näyttivät edelleen jatkuvan syksyllä 1997, jolloin haastatteluaineisto kerättiin. Kaikki fysioterapian opettajat kertovat useissa asiayhteyksissä työorganisaationsa ja toimintayksikkönsä käytänteiden sujumisesta. Heistä kolmea lukuun ottamatta kaikki kritisoiivat voimakkaasti järjestelmän toimivuutta. Kritiikki kohdistuu sekä ammattikorkeakouluihin että toisen asteen koulutusjärjestelyihin. Hallinnollisten rakenteiden yhdistäminen ja kouluasteiden uudistaminen ovat saaneet aikaan konkreettisia vaikeuksia. Erityisesti ammattikorkeakoulun ongelmia ovat lisänneet useiden koulutusalojen yhteenliittymät, jotka myös fyysisesti sijaitsevat etäällä toisistaan. Yhteistyötahoja on moneen suuntaan, ja niiden kaikkien täydellinen hahmottaminen on vaikeaa. Haastatteluista ilmenee myös, että terveysalan koulutus on kehittänyt toimintansa oheen monenlaisia oheistoimintoja. Kaikessa yritetään olla mukana. Hoidettavien asioiden määrä on entisestään kasvanut ja monimutkaistunut. Myös toimistotyöt sitovat liikaa kaikkia opettajia.*

Ammattikorkeakoulun ja toisen asteen koulutusliittymissä koottiin yhteen eri koulutusaloja tavoitteena murtaa ja ylittää entisiä oppilaitosrajoja ja koulutusasteita sekä saada aikaan helpommin toteutuvaa yhteistyötä ja synergiaetua niiden välille. Reformin alkuvaiheessa painotettiin ettei asetettujen tavoitteiden mukainen toiminta voi perustua vanhalle, keskias-teelta periytyvälle virkarakenteelle, joka on liian jäykkä reagoimaan muutosta vaativissa tilanteissa (Tulkki 1995).

Kuitenkin viisi ammattikorkeakoulussa työskentelevää opettajaa kokee yhteisönsä toiminnan sisältävän hierarkkisen ja byrokraattisen järjestelmän piirteitä. Eri organisaation asteilla ja koulutusaloilla on omat johtajat. Hallinnolliset suhteet ovat epäselviä. Niiden takia hoidettavien asioiden määrä on entisestään kasvanut, niitä on vaikea hallita ja hoitaa. Yksi opettaja korostaa, että terveysalan koulutuksessa totellaan byrokraattista järjestelmää liian helposti. Ongelmat koskevat varsinaista opetustyötä, mutta myös muiden asioiden hoitamista. Opettajien mukaan käytänteet ovat sekavia ja osittain hahmottumattomia. Asioita hoidetaan rutiininomaisesti ja lyhytjänteisesti, useampaan kertaan ja päällekkäisinä. Annettujen määräysten taustat ovat epäselviä, eikä asioista tiedoteta tarpeeksi. Käytäntöä kuvaavat usean opettajan kiteyttämät kokemukset, joiden mukaan aikaisempaan verrattuna työhön on tullut paljon määrällisiä ja laadullisia muutoksia, mutta sen lisäksi aiempi "rumba" jatkuu. Siksi kaikista toiminnoista selviytyminen on sula mahdollisuus. Käytäntöön liittyvien ongelmien yhteenveto on esitetty kuviossa 7.

KÄYTÄNTÖ

- useiden koulutusalojen yhteenliittymät, epäselvät hallinnolliset suhteet, määräykset ja vaillinainen tiedottaminen vaikeuttavat asioiden hoitoa
- hoidettavien asioiden määrä monikertaistunut reformin seurauksena
- käytäntö rutiinomaista, lyhytjänteistä ja päällekkäistä
- aiheuttaa ongelmia opetustyöhön

KUVIO 7 Yhteenveto koulun käytäntöön liittyvistä epäkohdista

Ammattikorkeakoulun verkottumiseen liittyvä hyöty ja byrokratian maldaltamiseen liittyvä tavoite ei näytä opettajien kokemusten mukaan toteutuneen. Samaan viittaa Korkeakoulujen arviointineuvoston raportti (1997, 139), joka toteaa yhdeksi koulujen toimintaa haittaavaksi ongelmaksi niiden sisäisen hajanaisuuden sekä hallinto- ja ylläpitojärjestelmien muutoksen vaikeuden. Myös informaation välittämiseen ja tiedottamiseen ollaan kouluissa tyytymättömiä. Tiedottamisen ongelmaan viittaa myös Mäen (1995) ammattikorkeakoulun kokeiluvaiheeseen ajoittuva tutkimus. Tulosten mukaan opettajista noin 60 prosenttia oli tyytymättömiä tiedottamiseen ja tyytyväisiä vähän yli neljännes. Opiskelijoista tyytymättömiä oli vajaa 70 prosenttia. Kuitenkin tiedottamisen katsotaan olevan oleellinen osa organisaation toimintaa, jolla poistetaan epävarmuutta ja luodaan järjestystä kaakseen (Juuti 1989, 143).

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että koulujen toiminta on järjestettävissä joustavaksi ja opettajan työtä helpottavaksi, kunhan osataan vähentää turhaa byrokratiaa ja karsia epämielekkäitä toimintoja. Kahden haastatellun opettajan kokemukset viittaavat tämänsuuntaisiin ratkaisuihin. Molempien toimintaympäristönä on pieni yksikkö, joka tuntee opiskelijat ja yhteistyötahot. Organisaation rakenne on kevyt ja joustava. Se pystyy tarvittaessa reagoimaan luovasti ja nopeasti, eivätkä turhat prosessit vie aikaa. Opettajien työajat ovat joustavia, eikä lukukausiin sidottu tuntivelvollisuus rajoita työskentelyä. Silti toiminta on järjestelmällistä ja kurinalaista. Yksiköillä on omaa, osittaista talousvastuuta, joka helpottaa pitkän aikavälin suunnittelua. Molemmat haastatellut vertaavat koulunsa toimintaa yrittäjyyteen, jossa kysyntä ja tarjonta ratkaisevat.

6.1.4 Oppiminen ja opetus koulun toimintana

Oppimisen tavoitteeseen pyrkiminen on yksi koulun primääritehtävistä, ja lähes kaikki koulun toimintaan osallistuvat tahot ja toiminnot ovat yhteydessä tähän tavoitteeseen ja sen onnistumiseen. Kuviossa 8 on yhteenveto tärkeimmistä asioista, joita opettajat toivat esiin puhuessaan koulunsa oppimiskulttuurista tai siihen liittyvistä asioista. Huomionarvoista on myös

se, että varsinaisesti oppimiseen liittyvistä asioista tai ongelmista puhui vain viisi haastateltua.

Haastateltujen kokemuksista on pääteltävissä, että opetustyöhön liikkenee kouluissa entistä vähemmän opettajien aikaa. Oppimisen vastuuta siirretään opiskelijoille yhä enemmän, vaikka monen opittavan sisältöalueen suhteen se ei ole perusteltua. Samanaikaisesti kun opiskelijoita kuormitetaan itsenäisesti suoritettavilla tehtävillä, vaaditaan myös opettajilta aikaisempaa enemmän opiskelijoiden töiden suunnittelua, ohjaamista ja arviointia, mutta vähäisten resurssien vuoksi aika ei riitä. Ohjauksen tarve on erityisen suuri monimuotoisessa opiskelussa. Tulkintaa kiteyttää yhden opettajan kokemus, jonka mukaan heille annetaan ylemmältä taholta opetuksen ehdot ja raamit. Kontaktituntien määrä on pudotettu kauttaaltaan alle puoleen. Sillä määrällä opettaminen ja oppiminen ei ole hänen kokemuksensa mukaan mahdollista. Minimituntien vuoksi opettaminen johtaa taantumukselliseen suuntaan eikä yksinkertaisesti toimi, koska erityisesti käytännön taitojen harjoittelu vaatii konkreettista apua tilanteisiin, joita ei voi itsenäisesti opiskella. Myös opiskelijoiden palaute on ollut "raakaa ja järkyttävää tekstiä". Puhuja on kuunnellut ehtoja kyllästymiseen asti ja ehdottaa rehellistä paluuta vanhaan luento- ja kirjatenttikäytäntöön.

Julkisuudessa painotetaan toistuvasti koulun tehtävää turvata oppimisen taitoa koskevaa tavoitetta. Mannermaa (1994, 28) nimeää sen myös tulevaisuuden tärkeimmäksi kvalifikaatioksi. Sahlberg ja Leppilampi (1994) asettavat laadukkaalle oppimiselle keskeiset kriteerit. Ne ovat konstruktivisuus, kumulatiivisuus, itseohjautuvuus, tavoitesuuntautuneisuus, tilannesidonaisuus ja yhteistoiminnallisuus. Myös ammattikorkeakoulujen tavoitteissa oppiminen ja opettaminen nähdään keskeisenä koulun tehtävinä. Laadun kehittämisen näkökulmasta opiskelijälähtöisyys tunnustetaan ammattikorkeakoulutuksen perustaksi ja oppiminen opetusta tärkeämmäksi tavoitteeksi (Matikainen 1999, Pehu-Voima 1999). Kolehmainen (1997, 178) kuitenkin epäilee ammattikorkeakoulun oppimisenäkemyksen olemassaoloa. Hänen mielestään koulutuksen alkuvaiheessa olisi pitänyt määrätietoisemmin suunnitella ja rakentaa koulutusta oppimisprosessin tavoitteita vastaaviksi. Kolehmainen toteaa toisaalta, ettei reformin alkuvaiheessa opetusta koskeviin ja opetuskäytäntöjä muuttaviin innovaatioihin ollut tarpeeksi edellytyksiä. Pedagogisiin tavoitteisiin ja kehittämistarpeisiin liittyvä keskustelu on vasta alullaan, vaikka sen tarpeellisuus todetaan useilla tahoilla.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemukset tuntuvat aidoilta ja rehellisiltä. Tulokset täydentävät samalla muissa eri tutkimuksissa ja kannanotoissa esitettyjä näkemyksiä. Oppimisen tavoite ammattikorkeakouluissa on edelleen saavuttamatta ja näyttää hukkuvan muiden tehtävien ja ongelmien alle huolimatta siitä, että terveystieteiden opettajan rooli opetustyössä on muuttunut oppimisen ja tiedonhankinnan ohjaamisen ja tukemisen suuntaan (Korte 1998, Perälä & Ponkala 1999). Mäen (1995, 64, 130) tutkimusaineistosta välittyy kuva, että vastuuta opiskelusta on siirretty entistä enemmän opiskelijoille, mutta menetelminä ovat ensisijaisesti itsenäisesti suoritettavat kirjalliset työt. Myös muiden tut-

kimusten keskeinen tulos on, etteivät opiskelijat ole tyytyväisiä itsenäiseen opiskeluunsa (mm. Suhonen & Tossavainen 1996, Lehtonen 1999, Perälä & Ponkala 1999). He kokevat tarvitsevansa enemmän ohjausta erityisesti opintojen alkuvaiheessa ja käytännön ammatillisten taitojen oppimisessa. Terveysalan korkeakoulutuksen arviointiraportissa (Perälä & Ponkala 1999, 42) todetaan myös, että opiskelijoiden ohjauksen tarve on suurempi kuin heillä on mahdollisuus sitä saada. Ohjauksen tarve korostuu erityisesti opintojen alku- ja loppuvaiheessa. Ongelma koskee myös ns. laboraatiopiskelua. Opetukseen on tullut samalla kiireen tuntua. Raportissa todetaan edelleen lähiopetuksen määrän supistuneen koko ammattikorkeakoulutuksen ajan, myös keskiasteen koulutukseen verrattuna kolmannekseen. Ohjauksen väheneminen huolestuttaa opettajien ja opiskelijoiden lisäksi terveydenhuollon edustajia. Raportissa todetaan myös, että tavoitteen mukaisessa opiskelutahdissa eteneminen aiheuttaa terveysalan opiskelijoille paineita. Samalla he ovat huolissaan siitä, miten koulutuksen aikana ehtii omaksua monipuolisen ammattitaidon .

Onnismaan (1996) mukaan yksilön yksin selviäminen tulee sitä vaikeammaksi, mitä enemmän häneltä vaaditaan yksin selviytymistä koulutuksessa ja työelämässä. Toisin sanoen, mitä enemmän opiskelijalta edellytetään itseohjautuvuutta, sitä enemmän tarvitaan myös ohjausta. Onnismaa perustelee väitettään, jonka mukaan koulutus sitkeästi ylläpitää rationaalis-individualista ihmiskuvaa: "kunnon ihminen" ei tarvitse ohjausta, koska hän tietää muutoinkin, kuinka pitää menetellä. Kuitenkin monet yhteiskunnalliset, myös koulutuksessa näkyvät, muutokset ovat vaikuttaneet suuntaan, ettei tällainen "järkevyys" ole, eikä koskaan ole ollut perusteltavissa. Väitettä tukee Koron (1993) itseohjautuvuutta koskeva tutkimus, jonka mukaan kaikki yksilöt eivät luonnostaan ja välttämättä ole itseohjautuvia.

Ohjauksen ongelmat näkyvät myös käytännön harjoittelussa. Opettajilla ei ole aikaa seurata ja ohjata opiskelijoita käytännön harjoittelussa. Tuloksia tukee Perälän & Ponkalan (1999, 39, 44) raportti (ks. myös Heikkilä 1996), jonka mukaan opettajien kentällä tapahtuvan harjoittelun ohjaukseen osallistuminen on vähentynyt tuntuvasti samalla kun opiskelijoiden ohjauksen tarve on lisääntynyt. Opettajien kyvyttömyys vastata ohjaukselle asetettuihin vaatimuksiin huolestuttaa raportin mukaan myös harjoittelukohteen edustajia. Kahden opettajan mielestä ristiriitaa lisää kokemus, jonka mukaan kentän fysioterapeuteille ei voida antaa yksipuolista ohjausvastuuta, koska näiden asiantuntemus ei opettajien mielestä ole riittävä ja työn perusteiden tietämys on heikko.

Itseohjautuvuuteen liittyvien ongelmien taustalla saattaa olla myös muita tekijöitä kuin opettajien ajanpuute tai koulun tavoite vähentää kontaktiopetusta. Tässä suhteessa yksi haastatelluista näkee kritiikin aiheita sekä opiskelijoiden että opettajien toiminnassa. Hänestä itsenäisen oppimisen tavoite edellyttää sekä opiskelijoilta että opettajilta erilaista toimintatapaa. Kuitenkin vuoden jälkeen on edelleen havaittavissa oppimisessa ja sen ohjaamisessa behavioraalisia piirteitä, kun sekä opettajien että opiskelijoiden on vaikea irrottautua totutuista toimintatavoista. Toisen haastatellun kokemuksen mukaan opettajat eivät toisaalta ole riittävästi osanneet

varautua nykyiseen opettamiskäytäntöön, jossa tarvitaan kokonaisuuden ennakkointia ja huolellista suunnittelua. Taylor ja Burges (1995) kritisivat itsestään selvyyttä, jolla itseohjautuvuustavoite on otettu sellaisenaan käyttöön ilman että on pohdittu sen edellytyksiä ja sen vaatimia toimenpiteitä (ks. myös Laakkonen 1999). Holopaisen (1998) tutkimuksessa tulee esiin myös ongelma, jonka mukaan opettajilla on erilaisia näkemyksiä itsenäisen työskentelyn tavoitteista ja toimenpiteistä. Substanssiin orientoituneet opettajat pitävät tärkeänä säilyttää ja kasvattaa kontaktituntien määrää, kun taas pedagogisesti orientoituneet eivät näe esteitä nykyistä monimuotoisempien ja itsenäisten oppimismenetelmien käytölle ja kehittämislle. Sahlberg (1998, 197) huomauttaa myös, ettei opettaja ole mekaaninen oppija, joka pystyy välittömästi soveltamaan saamiaan oppeja käytäntöön. Häneltä vaaditaan opettajan työssä oppijan lailla jatkuvaa harjoittelua ja motivaatiota.

Myös tämän tutkimuksen haastateltujen kokemuksista käy ilmi, kuinka onnistuminen riippuu pitkälti juuri opettajien tavasta ja mahdollisuuksista organisoida itsenäistä opiskelua tarkoituksenmukaisella, oppimista edistävällä tavalla. Pari opettajaa kertoo koulustaan, jossa on lisätty itsenäistä opiskelua lähiopetuksen kustannuksella. Vaikka kurssit ovat entistä vaativampia, ovat sekä opettajat että opiskelijat oppimisen tuloksiin tyytyväisiä. Lehtosen (1999) ja Heikkilän (1996) tutkimuksissa tarkastellaan yleisellä tasolla sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden suhtautumista opiskeluunsa. Molemmissa todetaan opiskelijoiden olevan tyytyväisiä ja motivoituneita opintoihin ja opiskeluunsa. Lehtolan tutkimuksessa sosiaali- ja terveysalan opiskelijat suhtautuivat kuitenkin muita koulutusaloja kriittisemmin opiskeluunsa, mutta silti heistä 70 % oli tyytyväisiä opintoihin ja opetukseen. Näissä tutkimuksissa ei syvemmin käsitelty itsenäiseen opiskeluun liittyviä asioita tai opiskelijoiden kokemuksia niistä.

Lähihoitajakoulutuksessa työskentelevien opettajien opetustyötä koskeva kritiikki on samansuuntainen kuin ammattikorkeakoulun opettajien. Myös he ovat huolissaan koulunsa opetuksesta ja siellä saavutettavan ammatillisen osaamisen laadusta. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistuksen seurantaraportissa (Stenström 1997) tuodaan esiin lähihoitajakoulutukseen liittyviä huolenaiheita. Ne näyttävät olevan samansuuntaisia tämän työn tulosten kanssa, eivätkä ne myöskään eroa ammattikorkeakoulun opetukseen liittyvästä samasta ilmiöstä koskevasta kritiikistä.

Koulun klinikka

Klinikka- tai maksupalvelutoiminta mahdollistaa opiskelijoiden harjoittelun oppilaitoksen sisällä. Myös opettajilla on mahdollisuus ylläpitää käytännön taitojaan. Kaksi opettajaa analysoi kokemuksiaan klinikasta. Kokeusten julkittaminen on tärkeää, koska useissa ammattikorkeakouluissa järjestetään fysioterapiaan liittyviä palveluja talon ulkopuolisille asiakkaille, minkä tavoitteena on lisätä opiskelijoiden harjoittelumahdollisuuksia todellisuutta vastaavissa tilanteissa ja olosuhteissa.

Klinikan toiminta on oikean suuntainen, mutta vielä kehitykseltään keskeneräinen. Toimintaa vaikeuttavat resurssien puute ja terveydenhuoltojärjestelmän asettamat "reunaehdot". Reunaehtojen vuoksi klinikalle on vaikea saada omia asiakkaita. Toinen klinikan kehittämistä ja tulevaisuutta koskeva ongelma nousee talon sisältä. Suunnittelutyötä tehdään muun työn ohella, minkä vuoksi todellisiin kehittämisen kohteisiin ja tulos-tavoitteisiin on mahdotonta päästä. Merkittävin opettajien kokemus ongelma koskee opiskelijoiden ohjausta klinikalla. Oppilaitos ei resursoi toimintaa riittävästi, minkä vuoksi opettajalle varattu tuntimäärä ei kata opiskelijoiden ohjaustarvetta. Opettajan on ohjauksen lisäksi huolehdittava myös klinikan käytännön asioista, joten opiskelijat joutuvat työskentelemään paljolti itsenäisesti ja ilman ohjaajan tukea.

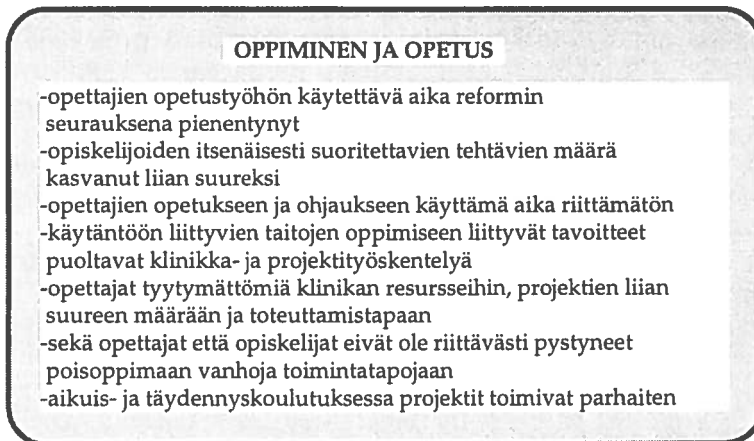
Koulun projektit

Useimmissa ammattikorkeakouluissa toimii erilaisia projekteja, joiden tavoitteena on koulutuksen kehittäminen, mutta ennen kaikkea opiskelijoiden oppimismahdollisuuksien lisääminen ensisijaisesti työelämään liittyvissä yhteyksissä.

Viisi ammattikorkeakoulussa työskentelevää opettajaa analysoi kokemuksiaan koulujensa projektien toiminnasta. Heidän mielestään projektit kehittä opetusta toivotulla tavalla. Niden ylläpitäminen on myös työlästä ja aikaavievää. Neljä opettajaa kritisoi projektien tavoitteita ja toteuttamistapoja. Vaikka niiden toimintaa puoltavat useat seikat, syövät ne haastateltujen mukaan aikaa juuri opettamiselta ja ohjaamiselta. Kritiikki koskee myös projektien liian suurta määrää ja vaillinaista suunnittelua, mistä seuraa opettajille ja opiskelijoille paljon ylimääräistä, jopa turhaa työtä. Eteneminen ja seuranta eivät myöskään tapahdu asianmukaisella tavalla. Muina mainittavina ongelmina opettajat kokevat vaikeudet integroida oppikursseja projektien yhteyteen. Eri osapuolten yhteistyö on ongelmallista tiedottamisen puutteellisuuden vuoksi, mutta myös siksi, että eri opettajat sitoutuvat eri tavoin projektiin. Yhden haastatellun mukaan opettajat eivät vielä ole tottuneet työskentelemään projekteissa niille ominaisella tavalla. Ongelmat koskevat ilmeisesti juuri edellä mainittuja seikkoja, koska opettajat eivät kritisoi opiskelijoiden tapaa harjoitella projekteissa. Päinvastoin, kahden haastatellun kokemusten mukaan opiskelijat harjoittelevat mielellään niissä. Heidät olisi vain saatava mukaan jo suunnittelun alkuvaiheisiin. Tutkimuksissa projektien toimintaa käsitellään vähän. Terveysalan korkeakoulutusten arviointiraportissa (Perälä & Ponkala 1999) kuitenkin todetaan, että opiskelijat pitävät projekteja yhtenä parhaimmista tavoista oppia. Niitä on tarjolla kuitenkin enemmän, kuin mihin opiskelijat haluaisivat lähteä mukaan ja sitoutua niihin. Raportin yhteenvedossa viitataan myös projektien runsauteen ja todetaan tarve karsia niitä.

Aikuiskoulutusyksikössä projektiluonteinen työskentely näyttää toimivan parhaiten. Yksi haastatelluista opettajista kertoo yksikön onnistuneesta tavasta luoda projektityöskentelylle olosuhteet murtamalla perinteinen oppilaitoksen työskentely- ja opettamismalli uudella tiimityös-

kentelyllä. Toiminta edellyttää jäsenten saumatonta yhteistyötä, sitoutumista ja luottamusta. Budjettivastuu ja joustavat työskentelytavat ovat ehdonä projektin toteuttamiselle. Jokaisella jäsenellä on itsenäinen harkintavalta, mutta samalla vastuu yhteisen projektin toteutumisesta. Primääritavoitteena ovat opiskelijoiden oppimistarpeet, joihin yksikkö vastaa palveluperiaatteen mukaisella tavalla. Ajoittaisesta kiireestä ja työpaineesta huolimatta opettajat ovat tehtäväänsä sitoutuneita ja motivoituneita. Toiminta on mielekästä ja tavoitteellista, ja opettajat kokevat hallitsevan työnsä ja sen kuormituksen. Aikuiskoulutusyksikön työskentelyssä on nähtävissä Giddensin (1990) kuvaamaa myöhäismodernistista ajattelua, jossa aikaa ja paikkaa eriytetään, jossa tapahtuu verkostoitumista ja jossa tietoa rakennetaan yhteistoiminnallisesti eri asiantuntijoiden yhteistyönä.



KUVIO 8 Yhteenveto opettajien kokemuksista, jotka liittyvät koulussa oppiseen ja opettamiseen

6.1.5 Resurssit

Vähentyneiden resurssien vuoksi tavoitteiden mukaista toimintaa on vaikea ja tietyltä osin mahdotonta toteuttaa. Ongelmasta kertoo lähes puolet haastatelluista. Koulujen rahatalous koetaan kireäksi ja alun jälkeen sitä on entisestään tiukennettu säästövelvoittein. Resurssien ehdoilla yhteisössä määritellään tiloja, ryhmiä ja opettajien palkkausta. Ongelmaa lisää se, että useimmissa oppilaitoksissa on hoidettava sekä vanha opistoasteinen koulutus että uusi ammattikorkeakoulutus. Ammattikorkeakoulun edellytetään toimivan uusien vaatimusten mukaisesti, jolloin myös opetusratkaisuja pitäisi toteuttaa entisestä poikkeavalla tavalla. Tätä ei kuitenkaan ole opettajien määrässä huomioitu. Taustalla vaikuttaa myös vanha opettajien virkaehtosopimus. Riittämättömien resurssien vuoksi opettajat kokevat turhautumista tai ovat "kahden tulen välissä", koska tavoitteiden mukaista toimintaa on mahdotonta toteuttaa.

Opettajat nimeävät asioita, jotka ovat seurausta vähennetyistä resursseista, ja joilla on ensisijaista merkitystä oppimistyöskentelyyn ja opetukseen, mutta myös opettajien jaksamiseen: Opetusryhmät ovat kasvaneet, opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä ja tehtävien määrää on lisätty. Opettajat eivät voi kieltäytyä heille määrätystä töistä, minkä vuoksi resurssien lisäys tapahtuu opettajien työmäärän kasvuna. Myöskään opettajien asian tuntijuutta ei hyödynnetä parhaimmalla mahdollisella tavalla. Toimistohenkilökuntaa on vähennetty, eikä sijaisia oteta. Yhdessä koulussa ei perusteta fysioterapian yliopettajan virkaa, ja opetuksesta vastaa ainoastaan kaksi opettajaa, vaikka koulussa on neljä ryhmää. Välineet ovat alkeellisia, niitä katoaa ja ne ovat rikki. Erään opettajan mukaan resurssien niukkuus on johtanut piilo-opetussuunnitelmaan ja opettajien energiaa kuluu opetuksen sopeuttamiseen olosuhteiden mukaan. Sen takia monimuoto-opetusta on vaikea toteuttaa. Luokaton eteneminen on mahdotonta, eivätkä opiskelijat voi täysin vapaasti valita opintojaan. Raha vaikeuttaa tutortoiminnan kehittämistä. Resurssien vähentäminen näkyy yhden opettajan mukaan myös opettajien työtilan pienuutena ja rauhattomuutena, kun samaan huoneeseen on sijoitettu useita ihmisiä. Erityisesti opiskelijoiden ohjaus kärsii. Myöskään opettajien oman työn kehittämistä ja uuden tiedon hankintaa ei resurssoida riittävästi.

Kiristyneeseen rahatalouteen viitataan myös Perälän ja Ponkalan (1999) arvointiraportissa. Ammattikorkeakoulujen vakinaistamisen myötä opiskelijakohtainen yksikköhinta pieneni, samalla kun ulkopuolinen rahoitus on edelleen vähäistä. Ongelma koskee erityisesti terveysalaa, jonka menot ja harjoittelu rasittaa. Terveystieteiden ammattijärjestö Tehyn teettämässä selvityksessä (Korte 1998) ja Laakkosen (1999) tutkimuksessa todetaan samoja epäkohtia.

Merkittävää on myös se, kuinka opettajat kritisoivat oppilaitostensa rahanjakopolitiikkaa. Yksiköille annetaan tietty toimintamääräraha ilman, että sen perusteista neuvotellaan tai suhteutetaan niiltä vaadittaviin tavoitteisiin. Opetustavoitteet eivät aina ole välttämättä ensisijaisia. Erään haastatellun mukaan opettajat ovat harmistuneita siitä, että opetukseen ei raha riitä, vaikka hallinto käyttää "hirvittävän" suurta rahamäärää ja johdon matkabudjetit ovat "kauheita". Samaa viittaa myös kommentti, jonka mukaan taloudellista säästöä voitaisiin saada aikaan karsimalla organisaation keskijohtoa.

Toisaalta tutkimus tuo esiin ongelman, että opettajat eivät osaa riittävästi pitää puoliaan eivätkä he ole oppineet oikeaan tulosvastuullisuuteen. Huomionarvoinen on myös yhden haastatellun kokemus siitä, että fysioterapiakoulutuksen ylläpito perustuu vääränlaiseen rahoituspohjaan. Tässä tapauksessa koulu ylläpitää fysioterapian oppialaa pelkästään siitä syystä, että fysioterapian opiskelijoiden määrään perustuvalla määrärahalta saadaan pidettyä yllä hoitoalan koulutusta. Hoitoalalle on vaikea saada riittävästi opiskelijoita, kun taas fysioterapiaan tulijoita on paljon. Sen vuoksi koulu voi toimia, mutta ilmeisesti sisäisen rahanjaon takia fysioterapiakoulutus ei kuitenkaan saa riittävästi resursseja. Myös rahoituksesta vastaavat tahot ovat todenneet myös ongelman, jota tulisi ratkaista enemmän tuloksiin pohjautuvalla tavalla. Nykyisellään ammattikorkeakoulujen

käyttörahoitus jaetaan opiskelijoiden määrän perusteella sen sijaan että huomioitaisiin tuloksia (Ammattikorkeakoulujen taloushallinto 2000).

6.1.6 Opettajien työsuhteet

Työsuhteiden merkityksestä puhuu viisi ammattikorkeakoulun opettajaa ja yksi väistyvän opistoasteen opettaja. Kahdella heistä on vakinainen virka ja muilla määräaikainen toimi. Yhteistä opettajien kokemuksille on, että määräaikaiset opettajat joutuvat kärsimään vakinaisia enemmän oppilaitosten henkilöstö- ja työpolitiikasta. Työsuhteiden epävarmuus vaikuttaa kaikkeen toimintaan, erityisesti työn saamiseen, mutta myös työtehtäviin pakottamiseen. Jatkuva epävarmuuteen orientoituminen on opettajille vierasta ja aiheuttaa stressiä. Se lisää yhteisön jäsenten välisiä jännitteitä sekä pitää yllä sitoutumattomuuden, syrjäytymisen ja eriarvoisuuden tunteita. Ne, joilla on vakinainen virka, pystyvät helpommin kieltäytymään ylimääräisestä työstä. Määräaikaiset ovat pakotettuja joustamaan ja suostumaan sellaisiin tehtäviin, joihin heillä ei ole kompetenssia tai joihin he eivät haluaisi lähteä mukaan. Määräaikaisten opettajien joukkoa on muita helpompi supistaa. Yksi haastatelluista kuvaa virattomien opettajien kohtelua oppilaitoksessaan "törkeäksi", koska he ovat esimerkiksi joutuneet kirjoittamaan työsopimuksia ilman lomarahoja. Aikuiskoulutuksessa epävarmuus korostuu, koska suunniteltujen kurssien toteutuminen on riippuvainen kysynnästä ja opettajien markkinointitaidosta. Aikuiskoulutuksen opettajat sopeutuvat epävarmuuteen helpommin.

Lähes kaikkien asiasta puhuneiden mukaan opettajien eriarvoisesta kohtelusta on seurannut virattomien opettajien keskinäistä kilpailuttamista, joka ensisijaisesti liittyy töiden jatkumiseen. Siksi opettajia arvioidaan koulun sisällä. Yhden opettajan mukaan arviointi ei ole aina objektiivista ja pätevyyteen perustuvaa. Sen sijaan henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat valinnoissa. Pahimmassa tapauksessa yhteisöön kelpaamaton korvataan uudella sopivammalla opettajalla ja loppuunpalaneet saavat lähteä. Tuloksista on pääteltävissä myös että virka-asemalla on yhteyttä opettajien haluan sitoutua koulun tavoitteisiin (luku 6.1.1), mutta ennen kaikkea opettajien välisiin suhteisiin (luku 6.2.2) ja yksilön selviytymiseen työyhteisön sisällä (luku 6.6). Ammattikorkeakoulua tai toisen asteen koulutusta koskevissa aiemmissa tutkimuksissa ei ole käsitelty opettajien kokemaa virka-asemaa koulun sisällä.

6.1.7 Koulun suhtautuminen opettajien asiantuntijuuteen

Viiden opettajan kokemuksia yhdistää kritiikki, jonka mukaan heidän asiantuntijuuttaan ei riittävästi arvosteta oppilaitoksessa eikä hyödynnetä opetuksessa parhaimmalla mahdollisella tavalla. Heistä kolme työskentelee ammattikorkeakoulussa ja kaksi määräaikaisina opettajina toisen asteen lähihoitajakoulutuksessa. Vaikeimpana ongelman kokevat ne opettajat, jotka työskentelevät toisen asteen koulutuksessa. Ongelmat näyttävät korostuvan pienissä koulutusyksiköissä, joissa jokainen joutuu niukkojen opettajavoimien takia pakosti opettamaan kaikkea. Reformin vuoksi opettajat eivät

myöskään voi opettaa yli kouluasteiden. Kaksi opettajista ihmettelee, kuinka sama opettaja voi toimia fysioterapian kaikkien sisältöalueiden asiantuntijana, kun edes yksittäisen koulun ei ole mahdollista teoreettisesti hallita kaikkea alaan kuuluvaa sisältöä. Käytännössä opettajat joutuvat ottamaan vastaan myös ne tunnit, jotka jäävät muilta, siitäkkin huolimatta, etteivät he koe olevansa oppisisällön asiantuntijoita. Kortteen (1998) ja Jaatisen (1999) ammattikorkeakouluun liittyvässä tutkimuksessa todetaan myös ettei oppilaitoksissa arvosteta tai hyödynnetä maksimaalisesti henkilöstön kokemusta ja osaamista. Myös Harri (1997) viittaa terveysalan opettajien kokemaan ongelmaan, että opettajille ei anneta mahdollisuutta valita vahvinta opetusalueitaan.

6.1.8 Yliopettajan tehtävä ja asema ammattikorkeakoulussa

Kaksi haastateltua kertoo kokemuksiaan ammattikorkeakoulunsa yliopettajasta ja yliopettajuuteen liittyvistä ongelmista. Ensimmäkin yliopettajan tehtävät ovat ylimitoitettuja ja toimintaa vaikeuttaa resurssien vähyys. Toiseksi yliopettajan tulisi olla enemmän kiinnostunut oppimisen ja opetuksen peruskysymyksistä muun kehittämistä ohella. Tämä kuitenkin edellyttää yliopettajalta myös pedagogista koulutustaustaa. Substanssiin suuntautunut tutkimus ei yksin riitä. Ammattikorkeakoulut mieltävät oppimisen ja opettamisen yhdeksi keskeiseksi tehtäväkseen. Sen vuoksi pedagogisen työn johtaminen halutaan nähdä yhtä tärkeänä kuin muu oppilaitoksen johtaminen (Matikainen 1999, Pehu-Voima 1999). Ammattikorkeakoulujen vakinaistamisen jälkeen yliopettajien määrä on lisääntynyt ja tehtävien määrä moninkertaistunut. Yliopettajan tehtäväkuvaa ei ole erikseen asetuksella määritelty. Koulukohtaisissa johtosäännöissä saatetaan kuitenkin täsmentää yliopettajan vastuualueita. Yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi on asetettu opetuksen ja sen kehittämistyön johtaminen. Yliopettajat voivat vaikuttaa myös siihen, kuinka ammattikorkeakoulut kehittävät korkeakoulujen kentässä omaa identtiteettiään ja profiliaan ammatillisesti ja käytännöllisesti suuntautuvana korkeakouluna. (Maljojoki 1997). Yliopettajien näkemyksiä tehtävästään, alan koulutuksesta ja ammattiin liittyvistä asioista kartoittaa kiinnostavalla tavalla Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu yliopettajien virkaanastujaisesityksistä (Yliopettajat ammattikorkeakoulun kehittäjänä 1996-97). Niissä painottuu kunkin oppialan tai viranhaltijan omakohtainen näkemys kehittämisestä ja koulun työstä. Yhteisestä linjasta tai tehtäväkuvauksesta ei sen sijaan keskustella. Se, kuinka yliopettajat ovat tehtävissään ja velvoitteissaan onnistuneet, ei tule kyseisessä tai muissakaan julkaisuissa ilmi.

6.2 Kokemukset työhön liittyvistä ihmissuhteista

Koulu on osa kulttuuris-yhteiskunnallista toimintajärjestelmää, joka on rakentunut monen osajärjestelmän muodostamaksi avoimeksi, sosiaalisiksi

systemiksi. Osajärjestelmien sisällä toimii useita ryhmiä, joilla on erilaisia odotuksia, normeja, uskomuksia, tietoa ja käyttäytymistapoja. Ihmissuhteista ja koulun rakenteista muodostuu koulun kulttuuri, jonka sisällä järjestelmä toimii sille ominaisella tavalla (Hämäläinen & Sava 1989, 27, Hargreaves 1994, 25).

Ihmissuhteilla on oleellinen ja toimintaan heijastuva merkitys koulun omaleimaisen "elämäntavan" rakentumisessa. Yhteisön ihmissuhteilla puretaan tai rakennetaan valtasuhteita, mutta myös luodaan yhteistoiminnallisuutta ja ilmapiiriä, kehitystä ja tulosta. Samalla koulun tulos ja kehittyminen ovat viime kädessä riippuvaisia kaikkien toimintaan osallistuvien muutoksen tärkeyden ymmärtämisestä ja siihen sitoutumisesta. (Hämäläinen & Sava 1989 24-73, Sarason 1990, 4-5, Hargreaves 1994, 245-247, Sahlberg 1996a, b). Saarinen (ks. Kauppi 1994) toteaa, kuinka ihmisen tulee dialektian kautta lähteä etsimään "ymmärryksen tuotantoa ja tiedon ihannetta" hakemalla yhteyksiä vuorovaikutuksesta, kytkennöistä ja suhteista toisiin, tavoista mennä eteen päin ja synnyttää uusia käytäntöjä. Myönteinen kulttuuri ja sosiaalinen ilmapiiri helpottavat myös vaikeista tilanteista selviytymistä ja ehkäisevät työn aiheuttamaa uupumusta (mm. Hämäläinen & Sava 1989, 24-36, Peltonen & Ruohotie 1992, 256-277, Sahlberg 1998, 167). Yksilöiden väliset suhteet tulevat näkyviksi keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa ja osallistumista edellyttävissä tapahtumissa. Yhteistyö laajassa merkityksessään sisältää opettajien välistä toimintaa ammatillisessa kontekstissa, mutta myös epävirallisissa ja koulun ulkopuolella tapahtuvissa tilanteissa. Kollegiaalisuudella tai yhteistoiminnallisuudella puolestaan tarkoitetaan opettajan työn rajatumpaa osaa, ammatillista yhteistyötä, johon liittyy myös työyhteisön normeja. Kollegiaalisuudella nähdään olevan kasvava merkitys nykyisenkaltaisessa kehitysvaiheessa, johon liittyy koventuneita vaatimuksia, ennustamattomuutta ja epävarmuutta. (Sahlberg 1996a, 117-121).

6.2.1 Johdon ja opettajien väliset suhteet

Leppilampi nimeää tehokkaan johtamisen tunnusmerkkejä (Kohonen & Leppilampi 1994, 39). Hänestä vahvan rehtorin toiminnassa tulee näkyä koulun visio ja selkeät tavoitteet, koulun toiminnallisen kulttuurin kehittäminen, kannustava johtaminen, yhteistyön tukeminen, korkeiden odotusten luominen, työn koordinointi ja vastuun jakaminen, henkilöstön kouluttautumisen tukeminen, avoin ristiriitojen kohtaaminen ja eri osapuolten itseluottamuksen sekä vastuuntunnon tukeminen (ks. myös Juuti 1989, Vartiainen 1995, Ojanen & Keski-Luopa 1998). Ojanen ja Keski-Luopa (1998, 146-150) ja Vartiainen (1995, 42) määrittelevät koulun johdon ja rehtorin vastuuta. Rehtorin on huolehdittava siitä, että kokonaisuus toimii. Perustehtävänä on "kirkastaa", mistä koulu on vastuussa ja huolehtia siitä, että koulussa tehtävä työ on perustehtävän ja sen taustafilosofian mukaista. Tavoitteena on saada koulussa tehtävä työ vastaamaan niitä tavoite-lausumia, jotka sille on määritelty.

Johtaja on koulutusprosessin johtaja ja ylläpitäjä, mutta ei vallan käyttäjä. Johtaminen on paitsi liiketoiminnan kaltaista johtamista (mana-

gement), myös ja ennen kaikkea Fullanin (1991, 157-164) mukaan ihmishuuhdejohtamista (leadership). Siihen liittyy aito kiinnostus ihmisiä ja heidän toimintaansa kohtaan yhteistyön organisoinnissa. Johtajan ei tarvitse olla kaikkien alojen asiantuntija, mutta jokainen yksilö voi sitä olla omalla alueellaan. Tällainen ajattelu saa kirjoittajan mukaan ihmiset haluamaan yhteistyötä, sekä sen myötä myös kehittymään ja vähentämään keskinäistä kilpailua. Juuri yhteistyö ja tiimityöskentely vapauttaa keskittymään varsinaiseen johtamistehtävään, kokonaisuudesta huolehtimiseen. Kirjoittajien mielestä ei ole tärkeää vaatia johtajalta spesialisoitumista. Sen sijaan johtajalla tulee olla visioimisen kykyä, kykyä käyttää hyväkseen olemassa olevaa osaamista, kykyä delegoida tehtäviä osaamisen mukaan, kykyä organisoida ja motivoida alaisiaan yhteistyöhön. Visioinnilla kirjoittajat tarkoittavat sitä, että johtajalla säilyy kysyvä mieli, uteliaisuus ja kiinnostus asioita kohtaan. Myös Vartianen (1995) näkee rehtorin kouluyhteisönsä valmentajana ja työyhteisön jäsenten tukijana mieluummin kuin toiminnan toteuttajana ja valvojana. Näitä ihmishuuhdetaitoja korostavia rooleja esimiehen työssä ovat 1) kannustaminen tuen, rohkaisun, vastapuolen kunnioittamisen ja toisten ajatusten hyväksymisen muodoissa, 2) osallistumismahdollisuuksien tukeminen ja kuunteleminen, 3) standardien asettaminen arvioinnin perusteeksi, 4) ryhmän tunnetilojen aistiminen ja välittäminen muille, 5) jännitteiden ja ristiriitojen vähentäminen ja 6) yhteiseen näkemykseen kannustaminen.

Näiden johtamista ja johtajuutta kuvaavien määrittelyjen kautta on mielenkiintoista tarkastella tämän tutkimuksen, seitsemäntoista haastatellun kokemuksia, johtamisesta ja johtajien ja opettajien yhteistyöstä: *Johtajajärjestelmä on koulu-uudistuksen vuoksi entisestään kasvanut byrokraattiseen suuntaan. Uusien johtajien määrä on lisääntynyt ja vaikeuttaa opettajien työtä ja jaksamista. Tilannetta kuvaa parhaiten yhden haastatellun kommentti, jonka mukaan hänelle ei ole vielä selvinnyt, kuinka monta "niin sanottua johtajaa" koulussa on. Neljä haastateltua kritisoi keski-johdon asemaa. Se koetaan teennäiseksi ja entisen opistoasteen jäänteeksi. Siihen kuuluu "iso liuta" entisiä rehtoreita, jotka "joutaisivat pois", varsinkin kun parin opettajan mukaan näiden päätäntävalta on näennäinen. Kolme haastateltua kritisoi voimakkaasti koulutusalojohtajan ja ylimmän johdon statusta. Heidän mukaansa johtajat ovat kaukana, opettajien tavoittamattomissa, ja johtavat asioita ottamatta huomioon alemmalla portaalla toimivien opettajien mielipiteitä. Ongelman tiivistää yhden opettajan kokemus, jonka mukaan ylin johto ei tunnista suorittajatahon ongelmia, vaan "elää omaa elämäänsä". Merkittäviä ovat myös kahden opettajan kokemukset, joiden mukaan rehtori on kerännyt ympärilleen muutaman opettajan ydinjoukon, joka ensisijaisesti päättää kaikista asioista. Opettajat kokevat, ettei heitä riittävästi kuunnella, vaikka he yrittävät perustella hoidettavia asioita. Vaikuttamisen mahdollisuutta ei ole sellaisissakaan asioissa, joista he ovat kykeneviä päättämään. Resursseja koskevat kysymykset ovat yksi niistä. Useat haastatellut kertovat johdon salailevasta toimintatavasta, jossa asioista ei tiedoteta riittävästi. Eräs opettajista kuvaa käytäntöä pinnalliseksi ja toinen sanoilla: "toimintakoodi on epäselvä". tai "on opittava lukemaan rivien välissä". Tiedonkulun ongelmista kertoo*

myös kommentti, jonka mukaan johdolle ei välity eikä se tunnista kouluun kohdistuvaa kritiikkiä.

Johto odottaa kaikkien opettajien sitoutuvan täysimääräisesti toteuttamaan annettuja tehtäviä. Moni opettaja kertoo, kuinka heitä pakotetaan toimimaan kunnianhimoisten ja epärealististen tavoitteiden tai huonosti perusteltujen ja ristiriitaisten määräysten mukaan. Yhden opettajan mukaan heidän on alistuttava ja suoritettava tehtävät niin, kuin ne määrätään tehtäviksi. Hän kertoo että opettajia painostetaan hoitamaan tai ratkaisemaan sellaisia tehtäviä, joihin heillä ei ole edellytyksiä tai mahdollisuuksia. Muutosvaihe ja jatkuva kehittäminen on erityisen kuluttavaa. Yhden haastatellun mukaan heidän yksikkönsä saa toteutettavaksi oman koulun johdon taholta niin paljon ideoita, että "puolet vähempikin riittäisi". Neljä opettajaa tuo esiin, kuinka heidän työskentelyään valvotaan. Loman ulkopuolista aikaa seurataan, ja opettajan pitää olla tavoitettavissa. Yksi kuvaa toimintatapaa piilohiostamiseksi tai piilokiusaamiseksi.

Opettajien kokemuksissa näkyy ns. pakotettua kollegiaalisuutta, joka heikentää tai pahimmillaan tukahduttaa opettajien ja koko yhteisön halun spontaaniin ja kehittävään yhteistoimintaan. (Hargreaves & Dave 1990, Fullan & Hargreaves 1992, 58, Sahlberg 1996a, 131). Sen vuoksi osapuolet irtautuvat normaalista ja luontevasta toimintakulttuurista, ja opettajat pakotetaan toimimaan ulkopuolelta annettujen tavoitteiden mukaan. Yhteistoiminta on ajallisesti rajattua, muodollista ja tehtäväkeskeistä. Vuorovaikutussuhteet eivät ole spontaaneja, vapaaehtoisia, kehittämiseen orientoituneita eivätkä ennustettavia. Muodollinen yhteistyö ei myöskään kunnioita yksilön individuaalisuutta.

Haastatellut kertovat johdon kilpailuttavan virattomia opettajia, mikä näkyy esimerkiksi töiden määrässä. Eräässä koulussa johto työnohjauksen muodossa valmentaa määräaikaista opettajia ammattikorkeakoulun tuleviin opettajavalintoihin. Puhuja näkee siinä hiostamisen piirteitä, koska halukkaille tehdään selväksi realiteetit, joilla työpaikan saa.

Mainittavaksi nousee yhden haastatellun kritiikki, joka koskee linjaorganisaation johtajien keskinäistä solidaarisuutta. Haastateltu kokee epäreiluna ja vääränä sen, että opettajanakin toimivat ns. linjaorganisaation johtajat selän takana arvostelevat rehtoria, varsinkin kun he samanaikaisesti puhuvat "rehtorin suulla". Haastateltu korostaa, että näillä johtajilla on taipumus syyllistää rehtoria sellaisissakin asioissa, joilla ei ole juuri tekemistä itse koulussa tehtävän työn kanssa. Mäen (1995, 78, 128) tutkimuksessa opiskelijat arvioivat ammattikorkeakoulunsa yhteistyötä opiskelijan näkökulmasta. Heidän mielestään yhteistyö johtoryhmän, rehtoreiden ja opettajien välillä ei ole toimivaa. Päätöksenteko tapahtuu pienessä sisäpiirissä, johto ja opettajakunta eivät kohtaa toisiaan, eikä kaikilla halukkailla ole yhteistyömahdollisuuksia. Päätöksentekoon vaikuttaa myös koulun iso koko. Samansuuntaista kritiikkiä esittää Jaatinen (1999, 110) tutkimuksessaan. Hänen mukaansa johto ei ole täysin onnistunut palautteen antamisessa ja henkilöstönsä kohtaamisessa.

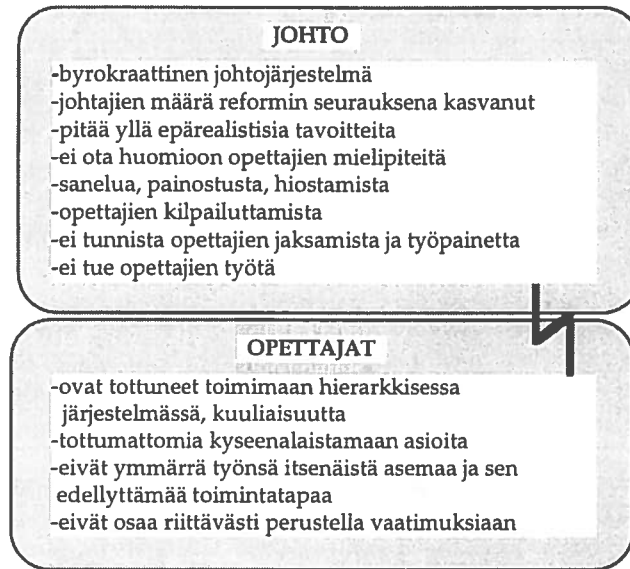
Merkittäväksi ongelmaksi työssään kolme opettajaa kokee sen, ettei heillä ole takanaan ylimmän johdon tai rehtorin tukea. Heidän mukaansa tukea tarvitaan saman koulun sisällä, kun eri koulutusalat pyrkivät valtaa-

maan tilaa ja resursseja muilta. Ongelma koskee eniten sosiaali- ja terveysalan ja teknisten alojen asemaa ammattikorkeakoulussa. Terveysala ei pysty pitämään puoliaan vahvaa teknistä ja kaupallista koulutusta vastaan. Tämän vuoksi terveysalan opettajat kokevat työskentelevänsä lisäksi eriarvoisessa asemassa teknisen alan opettajien kanssa mm. työaika-, loma- ja palkkauskysymyksissä. Yhden opettajan ongelma on myös se, ettei johto riittävästi tue yksikön toimintaa saman alan kilpailevaa, mutta eri paikkakunnalla sijaitsevaa yksikköä vastaan.

Opettajien puheista välittyy huoli myös siitä, ettei organisaation johto tunnista opettajien työpainetta ja jaksamista. Muutosvaihe ja jatkuva kehittäminen on erityisen kuluttavaa. Näin luja meno ja eteneminen saa aikaan sen, ettei henkilökunta jaksa. Yksi opettajista ei koe ongelmaa näin yksipuolisena, vaan uskoo, ettei oppilaitoksen johto ole välinpitämätön opettajien häädille tai kieltäytyä kuuntelemasta heitä. Sen sijaan ratkaisukeinot ovat rajalliset. Viiden opettajan haastatteluista käy myös ilmi, että organisaation johto pyrkii tukemaan opettajien jaksamista järjestämällä heille täydennyskoulutusta, työkykyä tukevaatoimintaa ja työnohjausta. Eräs opettaja kertoo koulun järjestämästä "pehmeästä laskusta", jolla edistetään kaikkien opettajien siirtymistä ja sopeutumista uuden ammattikorkeakoulun sisään. Mainittava on myös yhden haastatellun kokemus, jonka mukaan koulun johto arvostaa kuntoutusalan yksikön toimintaa. Kovan yrittämisen ja tulosten myötä yksikkö toimii ikään kuin mallina muille, mutta se on edellyttänyt äärettömän kovaa työtä. Kolmen opettajan mukaan ylin johto tukee työntekijöiden koulutusta, mutta siihen ei anneta riittävästi aikaa. Kritiikin aihe on myös se, etteivät kaikki opettajat saa tasapuolista lisäkoulutusta.

Yhteistyön ongelmat eivät välttämättä ole aina seurausta huonosta johtamisesta. Ihmisten välinen vuorovaikutus on aina vastavuoroista, ja käyttäytymisen taustalla saattavat olla aikaisemmat kokemukset (Hämäläinen & Sava 1989, 49). Usein toiminta näkyy rutiininomaisena tekemisenä ja sisäistyneenä toimintamallina, jossa pysyvyyden ja rutiinien ylläpitämisestä muodostuu yksilön elämän ja työssäolemisen keskeinen voima. (Kauppi 1994, 96-98). Rutiineihin ajautuminen näkyy myös haastateltujen puheissa. Kahden opettajan mukaan ne, joilla on terveydenhuollon tausta, terveydenhuollon taustan omaavat henkilöt ovat tottuneet hierarkkiseen toimintaan hyväksymällä ylempää tulevat vaatimukset. He kritisoivat opettajia myös siitä, etteivät he riittävästi ymmärrä työnsä itsenäistä asemaa eivätkä osaa pitää puoliaan. Toimintatapa on opettajille vieras ja ahdistava. Heiltä puuttuu kyseenalaistamisen kulttuuri sekä tietämys asioiden taustoista tai ratkaisukeinoista, eivätkä he pysty edes "alkeellisesti perustelevaan" hoidettavia asioita. Yksi opettajista tuo esiin sen, että opettajilla on taakkanaan kuuliaisuuden painolasti, minkä vuoksi töistä päästään vähemmällä. Pienessä koulutusyksikössä toimiva opettaja sen sijaan korostaa, kuinka heillä jokaisella opettajalla on mahdollisuus toteuttaa itsenäistä ja luovaa työskentelyä. Hyvällä idealla on mahdollisuus edetä, eikä johto aseta sille esteitä. Kolme opettajaa tuo esiin sen, että opettajien oma kunnianhimo saa heidät tekemään kaikkensa, eivätkä he osaa kieltäytyä liiallisesta työmäärästä. Heistä kaksi lisää, että perimmäisenä syynä on kuitenkin opettajien

väläinen kilpailu työstä ja tehtävistä. Kuvioon 9 on koottu tekijöitä, jotka näyttävät opettajien kokemana olevan ensisijaisia yhteistyön ongelmia.



KUVIO 9 Yhteenveto johdon ja opettajien välisen yhteistyön ongelmista

Usean haastatellun kokemukset vahvistavat tulkintaa, jonka mukaan johdon toimilla on ensisijainen ja oleellinen vaikutus opettajien kanssa tehtävän yhteistyön onnistumiseen. Koulun johtoa ei ole kuitenkaan syytä yksipuolisesti osoittaa ongelmien aiheuttajaksi. Myös opettajilla on vastuu ja keinoja ylläpitää rakentavaa ja kehitysmuotoista yhteistyötä. Viisi haastateltua kuvaa kokemuksiaan johdon ja opettajien välisistä suhteista, joissa näkyvät kummankin osapuolen keinot ylläpitää rakentavaa yhteistyötä. Ensinnäkin organisaation matala rakenne helpottaa merkittävästi johdon ja fysioterapian yksikön välistä yhteistyötä. Johto antaa taustatukea opettajille ja yksikön työlle, samalla kun se kannustaa opettajia itsenäiseen työskentelyyn. Se ei aseta turhia ehtoja fysioterapian yksikön joustavalle toiminnalle, eikä opettajia sidota pöydän ääreen. Rehtorin luokse on helppo mennä puhumaan ilman välikäsiä. Yksikkö saa päättää omista asioista. Sillä on tulosvastuu, mutta samalla vapaus tehdä työtä haluamallaan tavalla. Yksi haastatelluista korostaa, ettei hän edes tunne kaikkia esteitä, joita työssä saattaa tulla vastaan. Hänen mukaansa yksikössä toimitaan niin kauan, kunnes joku tulee estämään tai näyttämään pykälää. Hänen vastaansa sellaista estettä ei ole toistaiseksi ilmaantunut. Toisen vastaavalla tavalla kuvaavan opettajan mukaan opettajille annettiin jopa kannustuspalkkioita erilaisista hyvin tehdyistä projekteista tai vastaavista toimista. Hänen oppilaitoksessaan suositaan innovatiivisuutta, jossa todellakin vain "taivas oli kattona", kunhan vain toimitaan lainsäädännön puitteissa.

Näissä kokemuksissa todentuu mahdollisuus, jonka mukaan johdon uskallus luottaa opettajien asiantuntijuuteen, samoin kuin opettajien halu

sitoutua heille annettuun tehtävään, saa aikaan kehitysmuutoksia toimintakulttuuria. Muutokseen vaaditaan Helakorven (1999) mukaan myös uudenlaisia, asiantuntijoiden tiimityöskentelyn ja verkostoituneen työmaailman edellyttämiä valmiuksia. Johdon "vanhanaikainen pomottaminen" on lyhytnäköistä ja ristiriidassa uuden toimintakulttuurin kanssa. Yhtiöpäisimpien väittämien mukaan organisaatioissa, eikä koulussakaan, tarvita tulevaisuudessa johtajia, vaan jokainen työntekijä on itsensä johtaja ja kehittäjä yrittäjän lailla. Juutin (1996) mukaan johtajat eivät kuitenkaan häviä. Sen sijaan johtajuus muuttaa muotoaan sitä selkeämmin, mitä pidemmälle postmodernismin globaalinen integroituminen etenee. Pidemmällä aikavälillä tapahtuu kehitystä itseohjautuvaan johtamiseen, jossa suurin osa työstä tehdään matalissa asiantuntijatiimeistä koostuvissa organisaatioissa. Johtaminen erillisenä toimintana menettää merkitystään sitä mukaa, mitä enemmän ihmisten keskinäinen yhteistyö, sitoutuminen ja vastuunotto toimivat.

6.2.2 Opettajien keskinäiset suhteet

Opettajien välisiä ihmissuhteita on mahdollisuus tarkastella inhimillisen vuorovaikutuksen suunnasta, mutta myös opettajien ammatillisen yhteistoiminnallisuuden kautta (Becher 1996, Sahlberg 1996a, 117-119). Nämä näkökulmat eivät ole toisensa poissulkevia, vaan luontevassa yhteydessä yhteisön kehitykseen ja opettajien jatkuvaan oppimiseen. Ammatillista vuorovaikutusta ja sitä tukevaa ilmapiiriä synnytetään avoimella, luottamuksellisella ja vastavuoroisella kohtaamisella. Tärkeää on myös nähdä, että opettajien kollektiivisilla ajattelu- ja toimintamalleilla on taipumus heijastaa organisaation ja työyhteisön sisällä toimivia perusolettamuksia, jotka osin tiedostamattomina siirtyvät sosiaalistumisprosessissa työntekijä-sukupolvelta toiselle. Vanhat työntekijät siirtävät uusille sekä verbaalisten että nonverbaalisten viestien avulla arvoja ja normeja ja samalla totuttuja, hyväksytyjä tai ei-toivottuja toimintamalleja (Kinnunen 1990, Mäkisalo & Kinnunen 1999).

Työyhteisön opettajien keskinäiset suhteet ovat kaikille haastatelluille merkityksellisiä, koska jokainen heistä kertoo siihen liittyvistä kokemuksistaan varsin laajasti ja yksityiskohtaisesti. Kahdeksan opettajaa toimii yhteisöissä, joiden opettajien välisiä suhteita he kuvaavat erityisen ongelmallisiksi. Vaikeudet liittyvät lähiyhteisön sisäisiin, mutta myös oppilaitoksen sisällä työskentelevien ryhmien tai henkilöiden välisiin suhteisiin. Yhtä lukuun ottamatta kaikilla heistä on määräaikainen toimi koulussa. Puolet heistä toimii ammattikorkeakoulussa ja puolet toisen asteen koulutuksessa. Työsuhteitaan ongelmallisissa yhteisöissä ilmapiiri kuvataan ikäväksi ja riittaisaksi. Pieniinkin asioihin tartutaan. Opettajilla on nähtävissä erilaisia psykosomaattisia oireita ja niiden seurauksena sairastumisia ja työstä poissaoloja. Muiden haastateltujen kohdalla työyhteisön opettajien välisissä suhteissa ei ilmene ylikäymättömiä ongelmia. Eri tasoisia yhteistyön vaikeuksia kyllä ilmenee, mutta ihmisten väliset suhteet eivät ole tulehtuneita. Niistä löytyy paljon myös yhteishenkeä ja kanssaihmisestä välittäviä kokemuksia. Kaikkein vähiten haastateltavat kokevat yksilöiden välisiä

ongelmia täydennyskoulutuksen opettajayhteisöissä. Koulun tai yksikön koolla ei sen sijaan näytä olevan merkitystä ristiriitojen esiintymisessä.

Yhteistyöhön liittyvät ongelmat ja avointa kommunikaatiota ehkäisevä vuorovaikutuskulttuuri on varsin leimallista opettajayhteisöille (Sahlberg 1996a, 204-206, Huusko 1999). Sen sijaan suoranaista työpaikkakiusaamista eivät tämän tutkimuksen opettajat kerro kokeneensa, vaikka opettajayhteisöissä sen todetaan olevan jokseenkin yleistä (Vartia & Paananen 1992, Nygren 1995).

Ihmissuhteisiin liittyvät ongelmat ja niiden taustat

Opettajat kokevat työssään emotionaalisen tuen puutetta, mikä tarkoittaa työtoverin kuuntelemisen, kannustuksen, luottamuksen ja vastuun jakamisen puutetta. Seitsemän opettajaa kertoo, että opettajat ovat toisiaan kohtaan liian kriittisiä ja antavat harvoin palautetta tai positiivista kannustusta. Yhden opettajan mukaan ainoat tukihenkilöt löytyvät kilpailijoista. Luottamuksen ja vastavuoroisuuden puute nousee useamman opettajan puheessa esiin. Yhden mukaan lähietäisyydellä oleviin voi luottaa, mutta kauempana oleviin joutuu suhtautumaan varauksellisemmin. Parin opettajan mukaan opettajien opetukseen liittyvä yhteistyö ei toimi. Kuusi haastateltua kokee, etteivät hoitoalan kollegat arvosta ja halua hyödyntää heidän kuntoutukseen liittyvää asiantuntijuutta opetuksessa riittävästi. Erityisen vaikeana ongelman kokevat molemmat toisen asteen opettajat, jotka osallistuvat lähihoitajien koulutukseen. Heidän mukaansa yhteistyön ja toiminnan suunta määräytyy ensisijaisesti hoitotieteen kautta.

Lähes kaikki opettajat kertovat lähiyhteisöä, mutta myös koko koulua leimaavasta ongelmasta, siitä että asioista ei pystytä riittävän avoimesti keskustelemaan. Ongelmallisia asioita on vaikea nostaa esiin ja keskustelut kuvataan pinnallisiksi ja teennäisiksi. Muutama opettaja kritisoi opettajien tapaa puhua kollegoista "selän takana". Toinen opettaja kertoo työskentelystään fysioterapian yksikössä, jonka varautuneessa ilmapiirissä opettaja ei kollegoiden kuullen voi julkisesti myöntää epävarmuuttaan tai epäonnistumistaan.

Muutama haastateltu analysoi kritisoidunsa keskustelukulttuurin ja ongelmallisten ihmissuhteiden taustaa. Yhden haastatellun mukaan opettajat pyrkivät holhoamaan ja suojelemaan kollegoitaan, mikä estää asioiden puhumisen niiden oikeilla nimillä. Toisen mukaan taustalla vaikuttavat opettajien kapea-alaisuus, vallan uhka, pelko ja koulutustaustojen erilaisuus. Koulutustausta saattaa edelleen näkyä yhteisen kielen puuttumisena. Toiset puolestaan saattavat olla ajattelussaan rationaalisempia eivätkä pysty muiden lailla ilmaisemaan tunteitaan. Tylyintä kohtelua kuvaavat parin opettajan kokemukset, joiden mukaan osa opettajista pidetään ulkona yhteisistä keskusteluista.

Puolet haastatelluista kokee kouluasteiden erottamisen aiheuttavan edelleen jännitteitä yhteisössä. Ongelman taustaa kuvaa parhaiten erään opettajan kertomus "tappelusta", jonka jälkeen osa pääsi ammattikorkeakouluun ja osa joutuu toisen asteen puolelle. Tapahtuma oli "maailmanlopun aiheuttava pommi", josta toipuminen synnytti ihmisten välille tör-

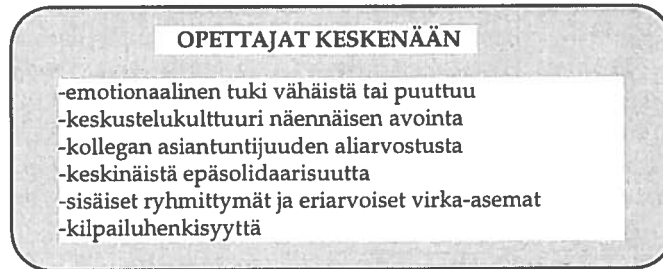
mäyskursseja, kun "hiilien seasta etsitään elämää ja tiiliä asetellaan kohdalleen". Uudistuksen myötä työpaikkoja vähennetään ja monen opettajan työsuhte on edelleen epävarma. Kilpailua käydään varsinkin ammattikorkeakoulussa.

Opettajien sisäiset ryhmittymät koetaan ongelmallisina. Ne ovat seurausta koulun aiemmasta historiasta, mutta ensisijaisesti koulureformiin liittyvistä seikoista. Viisi opettajaa kertoo, että opettajat ovat ryhmittyneet toisiaan vastaan, yhden opettajan mukaan "tiiviksi rintamaksi" tai toisen mukaan "kahden kerroksen väkeen". Ryhmittymiä muodostavat virattomat vastaan virassa olijat, tai ne muodostuvat sen mukaan, millainen koulutustausta opettajalla on. Viimeksi mainittu asia koskee ensisijaisesti tilannetta, jossa ovat vastakkain hoitoalan opettajat ja fysioterapian opettajat. Ongelma näyttää olevan suurin toisen asteen koulutuksessa. Ryhmien väliset jännitteet syntyvät useimmiten kilpailutilanteista, mutta myös siitä, kuinka yksilöt sitoutuvat tehtäviinsä. Toiset seurailevat passiivisena sivusta tai jopa vaikeuttavat ja boikotoivat muiden opettajien työtä. Tähän liittyy opettajien virka-asemien erilaisuus. Virassa olevien on helpompi kieltäytyä ylimääräisistä tehtävistä. Vakinaisten opettajien ei myöskään tarvitse taistella tuntien saamista, joka määräaikaisten kohdalla on ehtona työpaikan säilymiselle. Virka-asemaan liittyy myös erilainen vallankäyttö, kun virassa olevat saavat päättää asioista, jopa kollegoiden virkavalinnoista.

Yhden haastatellun mukaan fysioterapian opettajayhteisön ongelmat juontuvat syvemältä työyhteisön psykologiasta. Joillakin yksilöillä on patologisen heikko itsetunto, ja he haluavat kontrolloida muita. Toiseksi fysioterapian ammattikunnan sisällä näkyy "virtahepo olohuoneessa-ilmioitä". Sen mukaan fysioterapiassa on jouduttu taistelemaan olemassaolon puolesta lakeja ja säädöksiä vastaan, mikä puolestaan on kasvattanut ammattikuntaa kärkkääksi, teräväksi ja kontrolloivaksi. Tällainen toimintatapa kääntyy kuitenkin itseään vastaan, koska yksilöt käyttäytyvät toisiaan kohtaan samalla tavoin. Merkittäviä ovat kahden opettajan kokemukset siitä, etteivät vanhemmat kollegat hyväksy uutta opettajaa yhteisöönsä sen vuoksi, että nuorempi saattaa vallata vanhemman paikan.

Myös Pimes (1996) analysoi tätä terveysalan opettajayhteisöjen sisällä näkyvää ongelmallista ilmiötä. Sen mukaan usein syvällä, yksilön tietoisuuden ulkopuolella, näkymättömissä, toimii käyttäytymistä säätelevä taso, jolle on ominaista historiallisuus, myyttisyys ja uskomukset. Fysioterapian historian on todettu pitävän sisällään monimuotoista kulttuuria, jossa on jouduttu ikään kuin taistelemaan omista oikeutuksista tehdä työtä. Samalla siihen uutena ja kehittyvänä ammattialana on liittynyt työtä ohjaavia uskomuksia ja perusteettomuutta (Talvitie 1991a, b). Yhden opettajan kokemus peilaa ilmiötä ja tuo sen lähelle tämän päivän fysioterapian maailmaa, koulutusyhteisöä ja niiden ihmissuhteita. Virtahepo -olohuoneessa vertaus kuvaa alistajien ja alistettujen vuorottaista kohtaamista, jossa aikaisemmilla kokemuksilla on taipumus siirtyä osaksi omaa toimintaa. Alistettu itse siirtyy kollegan alistajaksi. Hämäläinen ja Sava (1989, 123-124) puhuvat kulttuurin perimän seurauksena syntyneestä psykologisesta sivistymättömyydestä, joka näyttäytyy vahvimmillaan ihmissuhdetyössä. Kirjoittajien mielestä ihmissuhdevaikeuksien syynä ei ole yksilöstä lähtöi-

sin oleva kyvyttömyys kohdata toista ihmistä, vaan historian välittämä taitamattomuus kohdata toinen aidosti ja avoimesti, turvallisesti ja erilaisuutta hyväksyen. Kuvioon 10 on koottu tekijöitä, jotka haastateltavien kokemusten mukaan aiheuttavat ongelmia opettajien keskinäisissä suhteissa.



KUVIO 10 Yhteenveto opettajien keskinäisen yhteistyön ongelmista

Toimivat suhteet ja niiden taustat

Yli puolet opettajista kertoo onnistuneesta yhteistyöstä. Yhteistyö voi toimia myös eri koulutusalojen välillä. Yhteistä näille kokemuksille näyttää olevan opettajien halu sitoutua avoimeen ja vastavuoroiseen työskentelyyn, jossa asioista ja ongelmista pystytään puhumaan avoimesti ja erilaisuutta sietäen. Hyväksymiseen liittyy myös yhden haastatellun kokemus työyhteisönsä ikääntyvistä kollegoista, joiden jaksamista tuetaan joustavin työjärjestelyin. Toisen mukaan lähiyhteisössä pyritään toimimaan ja jakamaan vastuuta siten, ettei ketään jätetä yksin.

Täydennyskoulutuksessa opettajien suhteet näyttävät vähiten ongelmallisilta. Työskentely tapahtuu tiimeissä, mikä on edellyttänyt uudenlaisen kanssaihminen huomioivan työskentelytavan opettelemista. Ulkoiset olosuhteet on rakennettu siten, että ne helpottavat yhteistyötä. Opettajat pyrkivät tukemaan toisiaan ja joissakin tehtävissä haetaan yhteen sopivia työpareja. Neuvotteluja käydään yhdessä tai yksin tarpeen mukaan, mutta samalla varmistetaan tiedonkulku muille jäsenille. Konfliktien syntyyn suhtaudutaan luontevasti. Erästä opettajasta on luonnollista, että ihmisten välisiä hankauksia syntyy toiminnan ollessa uutta ja kanssakäymisen läheistä. Yhteisön ongelmia pyritään kuitenkin ratkaisemaan avoimella ja rehellisellä asenteella.

Myös ulkoinen uhka saattaa kasvattaa yhteishenkeä. Tällaiseksi koetaan koulujen välinen kilpailu, joka pakottaa opettajat toimimaan ja näyttämään osaamistaan yhteisvastuullisesti. Niin ikään toimipisteiden etäisyydellä nähdään olevan merkitystä eri alojen opettajien välisiin suhteisiin. Jos opettajat toimivat lähellä toisiaan, se helpottaa spontaania yhteydenpitoa ja asioiden hoitamista. Se, että samoissa tiloissa työskentelee eri koulutusalojen työntekijöitä edistää osapuolten tuntemista ja rohkaisee opettajia yhteistyöhön. Lisäksi yhteishengestä huolehtiminen koetaan merkittävänä, työn ulkopuolista vapaa-aikaa kuitenkin unohtamatta.

Opettajien välisiä suhteita on mahdollista tarkastella yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta. Koulun ja opetustyön kehittämiseksi on rakennettu useita koulukuntia ja malleja, joiden perusajatuksena on opettajien vuorovaikutus ja yhteistoiminnallisuus (Sahlberg 1996a, 117). Vakiintuneeseen opettajien välistä yhteistyötä kuvaavaan termistöön on otettu kollegiaalisuuden käsite, joka tarkoittaa ensisijaisesti opettajien välistä ammatillista yhteistyötä (Hargreaves & Dawe 1990, Little 1990, Grimmet & Crehan 1992, Sahlberg 1996a, 118). Little (1990, 177-180) erottaa neljä erilaista kollegiaalista yhteistyön muotoa. Keskusteleminen, dialogi ja auttaminen edustavat kollegiaalisuuden ns. heikkoja muotoja. Neljäs kollegiaalisuuden toimintatapa sisältää enemmän ammatilliseen vuorovaikutukseen liittyviä toimintamuotoja. Ne ovat mm. yhteinen suunnittelu ja opettaminen, toisen opettajan tunteiden seuraaminen, valmennus ja mentorointi.

Kollegiaalisuutta vahvassa muodossaan ei tämän tutkimuksen sisällä juuri esiinny, tai opettajat eivät siitä kerro. Ainoastaan aikuiskoulutusyksikön opettajan kokemana tulee esiin asioita, jotka viittaavat yhteiseen suunnitteluun ja yhteisiin tavoitteisiin sitoutumiseen. Muiden osalta opettajien yhteistoiminnallisuus toteutuu ensisijaisesti ns. heikon kollegiaalisuuden merkityksessä. Sahlberg näkee koulun tavoitteeksi kehittää opettajien vahvan kollegiaalisuuden muotoa. Sen ohella on oleellista nähdä kollegiaalisuuden arvo muuttuvana ja kehittyvänä toimintana, joka saa eri ajan kohtana erilaisia ilmenemismuotoja. Myös dialogi heikon kollegiaalisuuden merkityksessä voi useasti osoittautua tehokkaammaksi, kuin se opetuksen kehittämisen kannalta halutaan nähdä. Kollegiaalisuuden kehittäminen on kuitenkin viime kädessä yhteydessä yksilöiden välisiin suhteisiin, joissa kunnioitetaan ja ylläpidetään yhteistyön keskeisiä normeja: avointa asennetta, toisen vastavuoroista kannustamista, auttamista, kuuntelemista ja arvostuksen tunteiden ilmaisuja. Parhaimmillaan kollegiaalisuus eri muodoissaan näyttää tämän tutkimuksen mukaan toimivan kouluissa, joissa suhteet myös muille tahoille ovat ongelmattomia, ja jotka ovat itsenäisiä ja sopivan pieniä yksiköjä.

Himbergin (1996, 44-47) näkemyksen mukaan työyhteisön ihmissuhteiden kehittäminen edellyttää uskallusta luoda yhteiset tavoitteet, joihin kukin osapuoli on valmis sitoutumaan. Lähtökohtana on avoimuuteen perustuva yhteistoiminta, jossa pyritään hyödyntämään kaikkien osapuolten osaamista ja kokemuksia. Opettajien yhteistoiminnalla on todettu olevan keskeistä merkitystä myös koulun imagolle, kehittämiselle, tuloksellisuu-delle ja koulussa oppimiselle. Samalla se vahvistaa opettajien kykyä selvitä muutoksen yhteydessä esiintyvistä epäonnistumisista, negatiivisista tuntemuksista, turhautumisista ja muista vaikeuksista. Oleellinen merkitys sillä on niin ikään jokaisen yksilön itsensä jatkuvaan kehittämiseen, itsereflektioon (Hargreaves 1994, 245, Sahlberg 1996a, 213, Sahlberg 1998, 167-168). Onnistuneen yhteistyön tärkeys näkyy myös ammattikorkeakoulun kehittämisasiakirjassa (Terveysalan verkoston strategia terveysalan ammattikorkeakoulutuksen kehittämiseksi Suomessa vuosina 2000-2003), jossa toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi nostetaan kumppanuuden käsite. Sen mukaan terveysala ja sen koulutus edellyttävät interprofessionaalisuutta ja jaettava asiantuntijuutta, koska verkostoituneessa työelämässä on muuten vaikea

toimia. Yhteistoimintaan tarvitaan alan tietämyksen lisäksi myös toisten ihmisten kunnioittamista ja yhteistyötaitoa ja -tahtoa.

6.2.3 Opettajien ja opiskelijoiden väliset suhteet

Opettajan suhde oppijaan rakentuu hänen ihmis- ja oppimiskäsityksensä pohjalta (von Wright 1996). Sen lisäksi, että opettaja ymmärtää oppimisen prosessia ja säätelyä, tulisi hänen samalla tiedostaa myös oma oppimismäke- myksensä ja sen taustalla oleva ihmiskäsitys. Erityisesti konstruktivistisen oppimiskäsityksen noudattaminen asettaa opettajalle enemmän vuorovai- kutukseen läheisesti yhteydessä olevia haasteita kuin perinteinen behavio- rismi (Rauste-von Wright 1994).

Murroskausi ja siihen liittyvä koulun sisäinen jännite sekä jatkuvat uudistukset vaikeuttavat opiskelijoiden ja opettajien välistä yhteistyötä. Tyytymättömyys liittyy ensinnäkin ohjauksen ongelmiin. Opiskelijat ovat ahdistuneita, koska heidän on vaikea edetä opinnoissaan ilman riittävää ohjausta. Useat opettajat mainitsevat syyksi ajan puutteen, joka estää sy- välliset ja oppimisen prosessointia tukevat keskustelut koulussa ja har- joituskentillä. Koulussa luotetaan myös liikaa opiskelijoiden itseohjautu- vuuteen. Yksi haastatelluista erittelee ohjaukseen liittyvään ongelman taustaa. Sen mukaan opettajat istuvat liikaa kokouksissa ja palavereissa ei- vätkä ennätä opettamaan ja ohjaamaan. Monet mainitsevat tärkeimmäksi syyksi resurssien puutteen. Muina tekijöinä tulee esiin opettajien tottu- mattomuus ja vaikeus työpaineen alaisena kohdata ja ohjata riittävästi opiskelijoita. Opettajat ovat myös saaneet opiskelijoilta kommentteja, joi- den mukaan opiskelijat olettavat opettajien haluavan päästä tehtävistään helpommalla lisäämällä itsenäistä työskentelyä.

Opiskelijat ovat tyytymättömiä koulun heikosti suunniteltuihin ja toimimattomiin projekteihin ja vaativat niiden sijaan kunnollista ope- tusta. Opiskelijat kokevat raskaana myös sen, että uusia asioita tulee toinen toisensa perään. Ongelmia aiheuttavat myös harjoittelun ja sen ohjauksen järjestäminen eri puolella Suomea. *Perälän ja Ponkalan (1999, 33) raportis- sa käsitellään myös ohjauksen riittämättömyyttä. Opiskelijat ja kliinisen kentän ohjaajat ovat huolissaan siitä, etteivät opettajat ennätä ohjata heitä riittävästi koulussa tai harjoituskentällä. Holopaisen (1998) tutkimuksesta käy ilmi opettajien erilainen kiinnostuminen opetustyöstään. Pedagogisesti orientoituneet opettajat korostavat opiskelijoiden ensisijaisuutta työssään, kun taas substanssiorientoituneille opettajille opiskelijoita tärkeämpiä yh- teistyökumppaneita ovat väestö ja käytännön työn edustajat. He pitävät vä- hemmän tärkeänä kuulla opiskelijoiden mielipiteitä.*

Avoimen toimintakulttuurin ja vuorovaikutuksen merkitys opetta- jien ja opiskelijoiden välisissä suhteissa tulee esiin useiden haastateltujen puheissa. Opiskelijat eivät alistu yksipuolisesti opettajien ja koulun ylläpi- tämiin käytänteisiin, vaan protestoivat avoimesti niitä vastaan. Yhden opettajan mukaan opiskelijat saattavat kieltäytyä täydellisesti ryhmätöistä tai kirjallisista tehtävistä, toisen mukaan "jopa kävelevät opettajansa yli". Opettajat kritisoiivat myös opiskelijoiden tapaa ottaa asioita esille. Opis- kelijoiden kritiikki ei ole aina eriteltyä ja täysin loppuun asti harkittua.

Yksi haastatelluista kuvaa nuorten juuttumista toissijaisiin kysymyksiin. Nämä ovat tottuneet yksipuolisesti saamaan ongelmiinsa valmiita ja nopeita ratkaisuja, jotka opettajat heidän puolestaan tekevät. Puhuja ei halua yleistää ongelmaa, vaan näkee käyttäytymisen olevan opiskelija- ja ryhmäkohtaista.

Kahden haastateltavan mukaan opiskelijat ovat tyytymättömiä siihen, etteivät kaikki opettajat pysty ottamaan opiskelijoiden palautetta avoimesti vastaan. Päinvastoin he saattavat torjua tai vähätellä opiskelijoiden ongelmia, leimata opiskelijoiden toiminnan jopa häiriköinniksi.

Myös opiskelijat joutuvat kuuntelemaan opettajien turhautumisesta aiheutuvia purkauksia. Eräs heistä kertoo esimerkin yhdestä opettajasta, joka purki ahdistustaan opiskelijoiden edessä. Hän yleistää tapahtuneen kertomalla, että "vastaavaa palautetta tulee eetteriin ihan valtakunnallisesti".

Avoimeen toimintakulttuuriin on yhteydessä myös yhden haastateltavan kokemus, jonka mukaan opiskelijat ja opettajat eivät riittävän avoimesti ja yhdessä keskustele oppimiseen liittyvistä pelisäännöistä. Hän korostaa kyseessä olevan tämän ajan ilmiö, jonka mukaan opettajat usein päästävät opiskelijoita liian helpolla, ja opiskelijat eivät halua tehdä mitään sellaista, mikä ei ole kivaa. Hänen oman näkemyksensä mukaan tutkintoa ei kuitenkaan voi saada ilmaiseksi. Kuvio 11 esittää yhteenvetoon tekijöistä, jotka ensisijaisesti aiheuttavat ongelmia opettajien ja opiskelijoiden välisiin suhteisiin.

OPETTAJAT JA OPISKELIJAT

- opiskelijoiden ohjaus riittämätön
- itsenäisen opiskelun määrä liian suuri
- heikosti suunnitellut projektit
- toimimattomat koulun käytännöt
- rakentavan ja avoimen vuorovaikutuksen kulttuuri puuttuu

KUVIO 11 Yhteenveto tekijöistä, jotka opettajien kokemusten mukaan vaikeuttavat opettajien ja opiskelijoiden välistä yhteistyötä

Edellä mainituista ongelmista huolimatta useimmat haastatellut kokivat opiskelijoiden kanssa tehtävän työn palkitsevana ja vastavuoroisena. Heidän mukaansa opiskelijat pystyvät vastaanottamaan heille kuuluvaa vastuuta aikaisempaa enemmän. Täydennyskoulutuksen opettajan mukaan erityisesti opiskelijalähtöinen toimintatapa hyödyntää molempia osapuolia, kunhan mukaan lähdetään avoimella ja vastavuoroisella periaatteella. Myös Mäen (1995) ja Lehtosen (1999) tutkimuksissa arvioitiin yhteistyö opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan välillä toimivaksi. Mäen tutkimuksessa haastatelluista opiskelijoista 60 % koki ilmapiirin oppimista edistävänä, mutta neljännes täysin päinvastaiseksi. Ilmapiiri oli paras pienissä yksiköissä ja suhteellisesti heikointa isoissa koulutusyksiköissä. Harrin

(1991, 1993, 1996, 1997) ja Mäkisaloon (1998) tutkimuksista käy myös ilmi, että opettajille opiskelijoiden kanssa työskentely on antoisinta ja samalla haasteellisuudessaan työntekoa ja hyvinvoinnin tunnetta palkitsevaa.

6.2.4 Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa

Ammattikorkeakoulun ja ympäristön välistä suhdetta määritellään koulun toimintaa ja tavoitteita määrittävissä asiakirjoissa ja kirjoituksissa (mm. Lampinen 1994, Laki ammattikorkeakouluopinnoista 1995/255). *Haastatelluista yli puolet kertoo koulun ja sen yhteistyötahojen suhteista. Kokeemukset liittyvät ensisijaisesti koulun ja harjoituskenttien väliseen yhteistyöhön ja siinä ilmeneviin ongelmiin. Opettajat eivät yleisesti luota kentän asiantuntijuuteen opiskelijoiden harjoittelun ohjauksessa. Opettajien mukaan kentän fysioterapeutit eivät osaa riittävään kriittisesti arvioida työtään ja sen perusteita. Vaikeus syntyy siitä, että tällaisessa harjoittelukäytännössä opiskelijoita sopeutetaan vallitseviin olosuhteisiin sen sijaan, että ohjattaisiin heidän oppimisen prosessiaan ja kriittistä suhtautumista työhön ja sen kehittämiseen. Yhden haastattelun mukaan ohjauksen lisäksi ongelmia aiheuttavat myös fysioterapeuttiopiskelijoiden normatiivinen ohjaus ja arviointi. Ohjaajat pitävät opiskelijoita täysin osaamattomina ja tietämättöminä, mikä poikkeaa oleellisesti opettajien näkemyksestä ja tavasta arvioida opiskelijoita.*

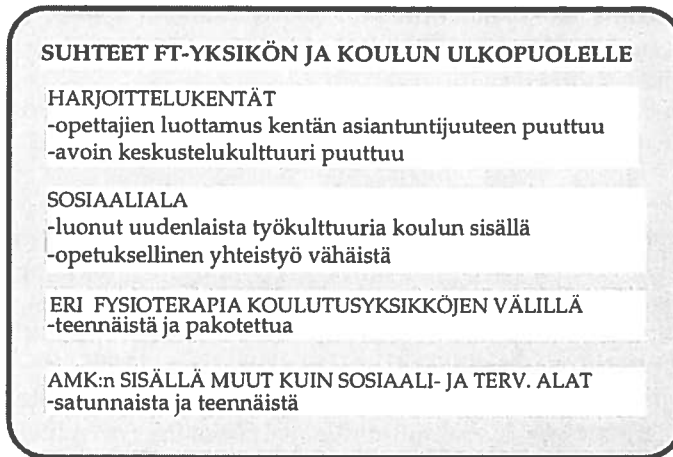
Ongelmista keskusteleminen koetaan vaikeaksi ja eri osapuolten näkemykset ovat kaukana toisistaan. Molemmat tahot moittivat toistensa osaamattomuutta. Puheista on tulkittavissa, että koulun opettajat ovat valmiita aloittamaan ja ylläpitämään avointa keskustelua, mutta kentän fysioterapeutteihin on vaikea saada luottamuksellista yhteyttä. Ongelman suuruutta kiteyttää yhden opettajan ilmaisu, jonka mukaan "opiskelijoiden kanssa asiasta voidaan puhua, mutta kentän ohjaajien kanssa keskusteleminen on hirveän kimuranttia, siihen on vaikea päästä eikä täällä keskustelua sallita". Opettajat pohtivat taustatekijöitä, jotka saattavat olla yhteydessä ongelmalliseen kommunikaatioon. Sellaisina mainitaan paikallinen keskustelukulttuuri, kentän ohjaajien puutteellinen ohjauskoulutus ja asenteelliset tekijät. Fysioterapeutit saattavat kokea myös koulun nuoret opettajat uusine näkemyksineen asiantuntijuutensa uhkana, eikä yhteistyöhön olla kovin halukkaita.

Tuloksia tukee Perälän ja Ponkalan (1999, 33) raportti, jossa todetaan terveydenhuollon opettajien kontaktien terveystalvelujärjestelmään vähentyneen koulureformin myötä. Syynä on mm. opiskelijoiden ohjatun harjoittelun määrän raju pieneneminen. Harjoitteluyksikön edustajat pitävät ongelmana sitä, että opettajat ovat liian harvoin kentällä. Molemmat osapuolet perustelevat yhteisten keskustelujen merkitystä ja tärkeyttä. Erityisesti harjoittelun ohjaajat kentällä pelkäävät opettajien vieraantuvan kliinisestä työstä. Tämä tutkimus kuitenkin välittää vain opettajien kokemusten synnyttämää kuvaa kentän ja koulun välisestä yhteistyöstä. Sen mukaan yhteistyön ongelmat ovat ensisijaisesti harjoituskentän puolella. Se, että opettajat kyseenalaistavat kentän fysioterapeuttien ammattitaidon, ja myös kyvy antautua vuoropuheluun, ei välttämättä anna oikeaa kuvaa

kentän ja koulun välisistä suhteista. Myös Jaatisen (1999) tutkimuksen mukaan ammattikorkeakouluilla on paljon kehittämistä työelämän ja koulun välisissä suhteissa.

Pari opettajaa viittaa yhteistyöhön sosiaalialan koulutuksen kanssa. Heidän mukaansa yhteistyö on tuonut uudenlaista näkemystä terveysalan totunnaiseen tapaan tehdä yhteistyötä johdon suuntaan. Koulutusalojen opetusta koskeva yhteistyö ei sen sijaan ole kovin merkittävää sosiaalialan erilaisesta koulutusnäkemysten ja työorientaation vuoksi. Ammattikorkeakoulun yksi keskeinen tavoite koskee eri koulutusalojen opetuksellista integrointia ja sen myötä uusien innovaatioiden synnyttämistä. Sosiaali- ja terveysalan koulutuksellista integraatiota on kuitenkin ammattikorkeakouluissa hyödynnetty puutteellisesti (Honkakoski ym. 1995, 44-45). Koulutuksen yhteisiä sisällöllisiä painotuksia olisi syytä etsiä ammattitaidon vertikaalisista elementeistä, koska ammattialat työskentelevät yhteisissä palvelujärjestelmissä ja organisaatioissa. Yhteistä pohjaa koulutukselle syntyy myös työhön vaikuttavien yhteiskunnallisten tekijöiden kautta. Sen vuoksi molempien tulisi tarkistaa koulutuksen lähtökohtia ja sisältöjä.

Ainoastaan kaksi opettajaa kertoo yhteistyöstä muiden kuin sosiaali- ja terveysalojen kanssa. Yhteistyö koetaan melko teennäiseksi, koska esimerkiksi teknisten alojen erityisesti oppimista koskevat näkemykset eroavat sosiaali- ja terveysalojen käsityksistä. Yksi opettajista on törmännyt teknisen alan opettajien opettajankoulutusta väheksyvään asenteeseen, koska nämä katsovat opiskelijoiden oppivan opettamattakin. Monialaisuus ei tältä osin ole ammattikorkeakouluissa toteutunut ja yhteistyö sisältää edelleen paljon käyttämättömiä mahdollisuuksia. Siihen viittaavat myös monet tutkimukset (mm. Mäki 1995, Kekäle 1997, Jaatinen 1999, Lehtonen 1999, Perälä & Ponkala 1999). Mäen (1995) tutkimuksessa 30 % opettajista oli täysin samaa mieltä siitä, että ammattikorkeakokeilu on lisännyt eri koulutusalojen välistä yhteistyötä. Kuitenkaan opiskelijoiden mielestä yhteistoiminta ei ole monipuolistanut heidän oppimismahdollisuuksiaan. Yhteistyön esteiksi mainittiin mm. heikko tiedottaminen, resurssipula, oppilaitosten välinen etäisyys, erilainen ilmapiiri, asenteet ja pitäytyminen vanhassa, hajanaisuus, kilpailu, kateus ja tottumattomuus yhteistyöhön. Yhtenä suurena esteenä on oppilaitosten erilaisuus, minkä vuoksi opiskelijoilla ei ole riittäviä mahdollisuuksia osallistua vastavuoroiseen koulutustarjontaan. Koulun ja fysioterapian yksikön ulkopuolisten tahojen yhteistyötä kuvaava synteesi on esitettyä kuviossa 12.



KUVIO 12 Yhteenveto kokemuksista, jotka liittyvät koulun ja fysioterapiayksikön sekä koulun ja ulkopuolisten tahojen yhteistyöhön

6.3 Työpaine ja kiire opettajan työssä

Aika on opettajan pahin vihollinen, sanoo Sahlberg (1998, 190) yhdessä kirjansa otsikossa. *Lähes kaikki tämän tutkimuksen haastatellut kertovat kiireestä ja työpaineesta koulun sisällä. Yli puolet kertoo työmäärän kasvusta ja työpaineen seuraamuksista yhteisössään. Useimmat heistä kokevat työtahdin koulu-uudistuksen jälkeen entisestään kiihtyneen. Rutiinomaiset arkikäytännöt vievät aikaa aikaisempaa enemmän. Opetustyö vaatii opettajien työpanoksen kasvattamista, koska laadusta on huolehdittava ja kilpailuun vastattava. Samalla mahdollisuus paremman tuloksen tekemiseen on resurssien vähentämisen vuoksi kaventunut.*

Opettajat kuvaavat erilaisin vertauksin jaksamistaan kouluissa. Tulkinta on yksiselitteinen. Työrytmi on uuvuttava. Opettajat työskentelevät ristipaineiden alla ja voimiensa äärirajoilla. Yhden opettajan mukaan viikon asiat ovat jatkuvasti myöhässä ja seuraavan päivän asiat pystyy juuri ja juuri hoitamaan. Tulkinna tukena ovat myös kaikki opettajien kertomat työtehtävät, joista he ovat vastuussa. Lisäksi useamman mukaan on istuttava "kaiken maailman toimikunnissa, palavereissa ja työryhmissä". Osa yhteisön opettajista kokee myös stressiä ja hakeutuu sairauslomalle tai opintovapaalle.

Kiireestä ja ajan riittämättömyydestä kärsivät ensisijaisesti opiskelijat, kun opettajalla ei ole aikaa ohjata heitä (myös luvussa 6.2.3). Toinen, myös opettamiseen yhteydessä oleva ongelma liittyy suunnitteluajan vähyyteen. Monet opettajat kertovat turhautumisestaan, kun oman opetuksen suunnitteluun ja päivittämiseen riittää aikaa. Myöskään koulutuksen suunnitteluun tai valmiiden suunnitelmien täytäntöönpanoon ei ennätetä riittävästi paneutua. Eräs opettaja korostaa, kuinka tällaisella kiireellä koulutusta on

turha kuvitella kehitettävän, minkä vuoksi saattaa koko ammattikunnan kehitys myös vaarantua.

Merkittävää on myös se, ettei opettajilla ole aikaa auttaa ja tukea toisiaan virallisissa työasioissa eikä vapaalla. Kuvaavaa on yhden opettajan kokemus, että omien asioiden purkaminen on mahdollista vain siten, ettei "syö toisten aikaa". Opettajien keinoksi jää sopeutuminen siihen, että työpäivää pidennetään entisestään ja parempaan laatuun pyritään vähemmillä resursseilla. Toinen vaihtoehto on erään opettajan omakohtainen ratkaisu: "Teen vain sen mikä on välttämätöntä, enkä vaadi itseltäni liikaa, koska jatkuvalla taistelumiellellä on myös järkevää antaa periksi". Pari opettajaa kokee työkiirettä, mutta toisaalta työ mielenkiintoisuudessaan ja haasteellisuudessaan saa heidät uppoutumaan siihen liian helposti.

Opettajien kiireeseen ja työpaineeseen liittyvät kokemukset ovat yhdensuuntaisia useiden tutkimusten kanssa. Opettajien työmäärä on lisääntynyt ammattikorkeakouluun siirtymisen vuoksi (mm. Korte 1998, Mommo 1999, 103, Perälä & Ponkala 1999), ja työkuormitus on työssä ilmevä pahin piirre (Harri 1996, 1997). Terveystieteiden opettajien opetusvelvollisuus on suurin ammattikorkeakouluissa, mutta sen ohella työhön liittyvät kehittämisvelvoitteet ovat samanlaisia kuin muidenkin koulutusalojen opettajilla (Perälä & Ponkala 1999). Tässä tutkimuksessa viisi opettajaa teki yli 50-tuntisia työviikkoja ja puolet haastatelluista arvioi viikottaiseksi tuntimääräkseen 40-50. Toisen asteen koulutuksen opettajat käyttivät arvioinsa mukaan vähiten viikottaista aikaa työtehtävien hoitamiseen. Esimerkiksi ammattikorkeakoulun opettajien tehtävistä säädetään asetuksella (1995/256). Sen mukaan opetus- ja ohjustehtävien ohella opettajan tulee kehittää alansa opetusta seuraamalla työelämässä tapahtuvaa muutosta. Hänen tulee osallistua opetussuunnitelmien laatimiseen ja opiskelijavalintaan. Edelleen opettajan on osallistuttava täydennyskoulutukseen ja perehdyttävä työelämää ja vastattava osaltaan hänelle kuuluvista hallinnollisista tehtävistä. Mannermaa (1994, 11) julistaa, että ihminen rakastaa organisaatiotaan enemmän kuin läheisiään. Ottaen huomioon opettajille määrätty tehtävät, ja sen, kuinka tämän tutkimuksen opettajat kertovat työkuormituksestaan, on rehellisempää puhua pakkosuhteesta, josta rakkaus lienee kaukana. Toisaalta voidaan myös tämän työn perusteella todeta, että ajan lisääminen ei yksin pysty ongelmia ratkaisemaan. Siihen viittaa myös Sahlberg teoksessaan (1998, 190).

6.4 Kehityksen ja tulevaisuuden näkymät

Koulujen tulevaisuutta koskevassa suunnittelussa on tärkeää tunnistaa muutosviestejä (Remes 1993, Väärälä 1993). Väärälän mukaan uusien kva-lifikaatioiden kehittämisen kannalta oleellisia merkkejä näkyy ensinnäkin koulun sisäisissä ristiriidoissa, toiseksi työelämän muutostendensseissä ja kolmanneksi ihmisten elämäntapojen uudelleen muotoutumisessa.

Kuusitoista opettajaa ottaa huolestuneena kantaa fysioterapian ja sen koulutuksen kehitykseen ja koko alan tulevaisuuteen. Heidän mukaansa

ammattien kehityksessä tapahtuu ennakoimattomia muutoksia eivätkä nykyiset, perinteeseen sidotut koulutuskäytännöt ja oppisisällöt välttämättä takaa fysioterapian säilymistä. Seurauksena saattaa olla että työn sisällön muuttuessa fysioterapeutin tehtäviä saattavat vallata muut ammattiryhmät.

6.4.1 Fysioterapian ammattialan kehitys ja tulevaisuus

Opettajien mukaan ammattiala ei ole kehittynyt riittävän nopeasti ja tulevaa asemaansa turvaten. Opettajat kritisoiivat sekä fysioterapian toteuttamista että työn perusteita käytännön asiakastyössä (myös luvussa 6.2.4). Yhden haastattelun mukaan ala ei ole juuri kehittynyt 20 vuoden aikana. Asiakas- ja potilastyössä näkyy edelleen pirstaleisuutta ja kapea-alaisuutta. Toinen opettaja hämmästelee samalla eri koulutusten antamaa asian tuntijuutta. Hänen kokemuksensa mukaan epävirallisten koulutusten (esimerkiksi manuaalisen- ja neuroterapian menetelmät) työmarkkina-arvo on vahvempi kuin maisteritutkinnon. Samansuuntaista kritiikkiä on kohdistettu fysioterapian ammattikäytäntöihin sekä koulutuksen ja työn yhteyksiin myös aiemmin (Talvitie 1991a, b).

Fysioterapialla on kuitenkin valtavat mahdollisuudet ja hyvin koulutautuneita työntekijöitä. Silti kehitystä haittaavat alan sisäiset, henkilöiden väliset ristiriidat, mikä näkyy avoimen ja kriittisen keskustelun puuttumisena. Yksi opettajista korostaa fysioterapian sisällä näkyvästä "oikean ja väärän tai hyvän ja pahan" ilmapiiriä, josta seuraa fysioterapeuttien ja opettajien eriarvoisuutta leimaava työkulttuuri. Huomio on ilmeisen osuva, koska moni haastateltu toteaa kentän olevan ajastaan jäljessä, kun taas koulun tietämys on kehittyneempää.

6.4.2 Fysioterapian koulutuksen kehitys ja tulevaisuus

Haastateltujen opettajien suhtautuminen ammattikorkeakoulun tulevaisuuteen ja kehitykseen poikkeaa toisistaan. Samaan viittaa Laakkosen (1999) tutkimus. Osa opettajista suhtautuu ammattikorkeakoulureformiin positiivisesti, osa epäilee tai näkee sen negatiivisena kehityksen kannalta. Yhteistä kuitenkin on tulkinta, jonka mukaan suurin osa opettajista on huolissaan fysioterapian "pärjäämisestä" uudessa järjestelmässä ja sen luomissa käytänteissä. Moni opettaja ei näe oleellista eroa entiseen opistoasteiseen koulutukseen. Murroskausia on seurannut toinen toisensa perään, eikä oleellista muutosta ole tapahtunut. Koulutuksessa on edelleen nähtävissä vanhoja taakkoja, joista ei ole riittävästi päästy eroon. Eteneminen on hidasta ja vaikeaa, ja toiminta jatkuu "kädestä suuhun" huolimatta koulujen jatkuvista kehitysohjelmissa ja uusista suunnitelmista.

Opettajat yksilöivät tekijöitä, jotka hidastuttavat tai vaarantavat koulutuksen kehitystä. Ongelmia tuottaa usean opettajan mukaan liian laaja, monen alan koulutusorganisaatio, jossa on monta ongelmallista ja kehittymätöntä aluetta. Fysioterapian opetussuunnitelmat ovat kehittyneet, mutta ammattikorkeakoulun tavoitteissa on edelleen epärealistisuutta, ylimitoitusta ja kunnianhimoisuutta, eikä niitä ole määritelty fysioterapian

ja työelämän yhteensovittamisen perusteella. Erityisesti opettajia huolestuttavat koulutuksen oppisisältöjen laaja-alaisuus ja oheen syntyneet "kaikenlaiset sivutuotteet". Sen vuoksi fysioterapian koulutus saattaa jäädä muiden alojen "jalkoihin", tai se sulautua muihin aloihin. Myös konkreettinen käden taitojen häviäminen huolestuttaa. Yhden opettajan mukaan koulun rakenteet ovat edelleen jäykkiä ja toiminta säädeltyä, ettei esimerkiksi projektilähtöinen oppimistyöskentely toimi niin kuin sen pitäisi.

Kritiikki kohdistuu erityisesti ammattikorkeakoulujen kehittämiskulttuuriin. (myös luvussa 6.1.2). Kouluissa on jatkuvia kokeilu- ja kehittämishankkeita. Niitä on liikaa, eivätkä ne välttämättä kehitä koulutusta ja sen sisältöjä. Lisäksi aloitetaan uusia projekteja ilman, että edellistä on arvioitu loppuun. Kiireen ja vähäisten resurssien vuoksi tulevaisuuden suunnittelu ja kehittäminen ei usean opettajan mukaan ole mahdollista. Päinastoin jatkuva kehitys ja uudet ideat uuvuttavat työntekijöitä. Eräs opettajista kritisoi erityisen voimakkaasti kehittämisperusteita, koska hän uskoo opettajien mieluummin tekevän työtä olemassa olevien etujen ja turvallisuuden tunteen pohjalta sen sijaan, että kehittäminen perustuu markkinavoimaiseen ja työelämän kysyntään perustuvaan toimintatapaan. Hän viittaa myös yhteisen näkemyksen puutteeseen ja kuvaa koulua suljetuksi instituutioksi, jonka "neljä seinää" säätelevät asioita. Haastatellun mukaan erilaiset työelämän kanssa yhteistyössä kehitetyt projektit saattaisivat olla yksi kehittämisen ja muutoksen kanava. Kehittäminen vaatii kuitenkin pitkällisen prosessin, aikaa ja huolellista asiaan paneutumista.

Toisen asteen koulutuksessa työskentelevillä opettajilla on samansuuntaisia ongelmia kehittämistyössään. Aika koetaan riittämättömäksi, samalla kun lyhykestoinen henkilöstöpolitiikka ja konfliktiset ihmissuhteet vaikeuttavat kehittämistä. Koulujen yhdistäminen on edelleen kesken ja siltä osin vaikeuttaa myös pitkän aikavälin suunnittelua.

Perälän ja Ponkalan raportissa (1999) viitataan samoihin opettajien kokemuksiin ongelmiin. Laakkosen (1999) tutkimuksen mukaan suurimmaksi kehittämistä koskeväksi ongelmaksi todettiin jatkuvan muutoksen vaatimus. Lisäksi muutosta vaikeuttavina tekijöinä mainittiin mm. asenteet, vanha ja perinteinen työkäytäntö ja työpaine kiireineen. Toimintaan koettiin liittyvän sanelua, lyhytjänteisyyttä, hajottavaa ja edes takaisin liikkuvaa kaaosmaisuuutta. Myös ammatillinen osaaminen ja ydintehtävän tavoite näytti hävinneen koulun työstä. Sahlberg (1998, 90-98) näkee koulun muuttamisen perustuvan avoimen sosiaalisen systeemin olemassoloon ja siinä ilmenevään "kaoottiseen järjestykseen". Tasapainoisessa tilassa oleva yhteisö on helposti stabiili, suljettu ja kehitystä estävä. Epästabiiilista tilasta lähtevä kehitys edellyttää kuitenkin yksilöiden halua tehdä yhteistyötä ja halua ylläpitää avointa vuoropuhelua. Sahlberg korostaa, että inhimillinen vuorovaikutus merkitsee sosiaaliselle järjestelmälle samaa kuin energia biologiselle systeemille. Tämän tutkimuksen mukaan useimmissa työyhteisöissä eletään epäjärjestyksen, jopa kaoottisen tilan rajamailla. Tältä osin kehitystä katalysoivaa voimaa ei ainakaan puutu. Sen sijaan yksilöiden ja ryhmien välisissä suhteissa on nähtävissä staattisuutta ylläpitävää toimintakulttuuria.

Muutama opettaja on kritiikistään huolimatta optimistinen tulevaisuuden ja ammattikorkeakoulun aseman suhteen. Tähän näkemykseen liittyy voimakkaita kehittämisvisioita ja asiaansa uskovia ihmisiä. Samalla on osattava ymmärtää joitakin epäkohtia, kun järjestelmää vasta kehitetään. Opettajat luottavat myös opiskelijoiden itseohjautuvuuteen ja kykyyn rakentaa asiantuntijuuttaan läheisessä kontaktissa työelämän kanssa. Fysioterapian ammatti tulee säilymään, ja sillä on tärkeä asema kuntoutuksen tehtävissä, kunhan oikealla tavalla osataan huolehtia koulutuksen riittävästä tasosta. Fysioterapeutit ovat 20 vuoden päästä entistä tietoisempia itsenäisestä asemastaan, osaavat olla tarpeeksi vahvoja eivätkä anna "toisten talloa itseään". Johnson (1997) arvioi tulevaisuutta samansuuntaisesti. Hänestä se tarjoaa rajattomia mahdollisuuksia fysioterapialle ja sen koulutukselle, kunhan kehityksestä pidetään oikealla tavalla huolta. Se edellyttää menneisyyden oikeanlaista arviointia ja siitä oppimista. Fysioterapeuteilla tulee olemaan itsenäinen asema mm. perusterveydenhuollon tehtävissä sekä palvelujen tarjoajina että kuntoutukseen liittyvien tehtävien suunnittelijoina. Kaiken edellytyksenä on korkeatasoinen pohjakoulutus ja sen jälkeinen jatkuva ajan tasolla pidetty täydennyskoulutus.

6.4.3 Fysioterapian ja sen ammatillisen koulutuksen kehittäminen

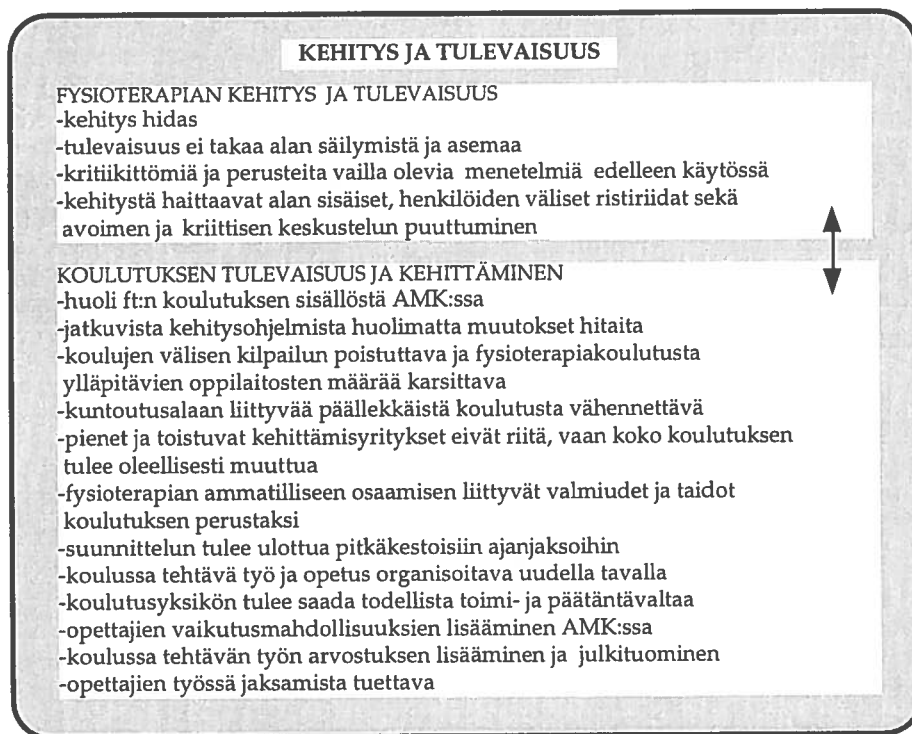
Haastatellut ottavat kantaa tekijöihin, joita koulutuksen ja alan kehittämiseksi tulisi tehdä. Ensinnäkin fysioterapiakoulutusta ylläpitäviä oppilaitoksia on liian paljon. Toiseksi pienet kehittämisyritykset eivät riitä, vaan koko koulutuksen tulee oleellisesti muuttua. Suunnittelun tulee ulottua pidempikestoisiin ajanjaksoihin. Koulun jäykkiä järjestelmiä tulee purkaa ja organisoida uudella tavalla, jotta työ ja opetus voivat toimia joustavasti ja ennakoivasti. Koulutusyksikön tulee saada todellista toimi- ja päätäntävaltaa myös resurssien suhteen. Pelkkä mielipiteen kysyminen ei riitä, vaan opettajien on tulevaisuudessa päästävä vaikuttamaan entistä voimakkaammin ammattikorkeakoulun päätöksiin. Myös Perälän ja Ponkalan (1999, 39) raportissa otetaan kantaa fysioterapian koulutuspaikkojen määrään. Heidän mukaansa jatkossa on syytä arvioida, miten tarkoituksenmukaista esimerkiksi voimavarojen kannalta on järjestää joidenkin alojen koulutusta useissa ammattikorkeakouluissa ja mitä hyötyä keskittämällä saavutetaan. Arvioinnissa otettiin esille erityisesti fysioterapian opetuspaikkojen tarve, kun päteviä opettajia ei ole riittävästi saatavilla.

Opettajien mukaan fysioterapian säilymisen ja kehittymisen ehtona on vahva koulutus pohja, jonka perustana ovat ammattiin liittyvät koulukaatiot ja ydinosaamisen alueet, eri tiedealojen hyödyntäminen sekä fysioterapeuttien jatkokoulutuksesta huolehtiminen. Kehittyminen edellyttää kuitenkin vanhojen erikoistumisalojen poistamista ja uusien terapia-alojen kehittämistä. Koulu ei voi myöskään tyytyä pelkästään kentältä tuleviin ehtoihin. Myös harjoituskentän ja koulun välinen yhteistyö on oleellinen linkki alan kehittämisessä ja siihen tulee entistä enemmän panostaa.

Koulujen välistä kilpailua ja kuntoutusalan päällekkäistä koulutusta tulee vähentää. Kehittämisessä tarvitaan valtakunnallista yhteistyötä, ja koulujen "sooloilua" tulee viralliselta taholta rajoittaa. Yksi opettajista

viittaa fysioterapeuttien työhön sijoittumisen ongelmiin, jotka usein johtuvat siitä, ettei työnantaja tiedä valmistuneiden fysioterapeuttien koulutustaustaa. Kansainvälisiin virtauksiin tulee suhtautua kriittisesti. Koulutusta ei ole syytä liikaa yhdenmukaistaa muiden maiden malliin tai 70-luvun yhtenäiseen opetussuunnitelmaan. Sen sijaan on syytä nostaa esiin nykyisen suuntauksen hyviä puolia ja tuoda niitä kansainväliseen keskusteluun siitäkkin huolimatta, että tutkimustulokset vielä puuttuvat. Fysioterapian koulutusta pitää rohkeasti mainostaa tuomalla esiin niitä perusteltuja asioita, joissa Suomessa ollaan muita maita pidemmällä.

Opettajien aineorientoitunut asiantuntijuus ei riitä, vaan tulevaisuudessa vaaditaan aiemman osaamisen laajentamista ja syventämistä ja jatkokoulutusta muiden töiden ohessa. Siksi opettajien jaksamisesta on syytä kantaa huolta ja heihin kohdistuvaa työkuormitusta vähentää. Työkykyä ylläpitävä toiminta tai työnohjaus eivät yksin pysty ratkaisemaan ongelmaa, vaan asiaan on tartuttava konkreettisella tavalla ja "saatava oravanpyörä pysähtymään". Kuviossa 12 on yhteenveto opettajien näkemyksistä, jotka koskevat fysioterapian ja sen koulutuksen tulevaisuutta ja kehittämistä.



KUVIO 13 Yhteenveto opettajien näkemyksistä, jotka koskevat fysioterapian ja sen koulutuksen tulevaisuutta ja kehittämistä

6.5 Opettajankoulutuksen merkitys käytännön työlle

Rauste-von Wright nosti keskusteluun vuonna 1991 yhteiskunnan muutosta koskevan kysymyksen, ja kuinka koulutus pystyy niihin vastaamaan. Hänen mukaansa ihminen tulee 90-luvulla elämään historiallisesti poikkeuksellista aikaa. Opettajankoulutuksen osalta oleelliseksi kysymykseksi nousevat tavoitteita koskevat väittämät. Ensimmäisen mukaan koulutuksen ensisijaisena tavoitteena on kasvattaa opiskelijoita suoraan opettajan ammattiin. Toisen näkemyksen mukaan koulutuksen tulee vaikuttaa tulevien opettajien elämänstrategioden hallitsemiseen jatkuvassa muutoksessa. Rauste-von Wright korostaa jälkimmäisen tavoitteen ensisijaisuutta (ks. myös Becher 1996), kun kyse on yksilön tavoitteesta oppia hallitsemaan muuttuvan ympäristön vaatimuksia ja seuraamuksia.

Rauhalan (1998) mukaan koulutuksen ja työelämän suhteesta on erotettavissa kolme perusnäkemystä. Niistä ensimmäinen koskee teknologisuus-funktionaalista perustetta, toinen persoonallis-sosiaalista tavoitetta ja kolmas bourdieaulaista ristiriitoteoriaa. Teknis-funktionaalinen näkemyksen mukaan työelämän tarpeet voidaan suoraan määrittellä koulutuksen sisältöiksi, minkä vuoksi ammatillinen koulutus on alisteinen työelämälle. Persoonallis-sosiaalisen näkemyksen mukaan ammattien koulutuksen sisältöjä tai kvalifikaatioita ei ole mahdollista eikä tarpeen määrittellä yksiselitteisellä tavalla. Sen sijaan työelämä ja koulutus nähdään molempiin suuntiin vastavuoroisena, joten myös koulutus osallistuu työelämän kehittämiseen. Ristiriitoteorian mukaan (Bourdieu & Boltanski 1981) työelämän vaatimusten ja koulutuksen välillä on sovittamaton ristiriita. Koulutus tuottaa ainoastaan muodollisia "paperikvalifikaatioita", kun taas työelämässä vaaditaan todellista osaamista. Näkemys johtaa myös siihen, ettei koulutuksen tuottamalla kelpoisuudella ole sisältöä, vaan se toimii sovinmaisena ja ulkokohtaisena kriteerinä työntekijöiden rekrytoinnissa.

6.5.1 Näkemykset opettajan työstä koulutuksen lopussa

Opetusharjoittelun päätyttyä opettajaopiskelijat ennakoivat tulevaa opettajan työtä, sen laaja-alaisuutta, problemaattisuutta ja vastuullisuutta. Tältä osin tulokset ovat yhteenvedoa koulutusta koskevasta tutkimuksesta (Peltokallio 1996). Valmistuvat opettajat pohtivat koulutuksen lopussa varsin laajasti oppimiseen ja opetukseen liittyviä tekijöitä oman harjoittelukokemuksensa kautta. Humanistiseen oppimisteoriaan viittaavat näkemykset tulivat useissa kirjoituksissa esiin, kun he pohtivat opiskelijan ja opettajan yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkitystä oppimista edistävänä tekijänä. Opetusharjoittelun aikana opiskelijat mainitsivat toistuvasti tutkivan työtöiden tärkeyden opettajan työn kehittämisessä. Luultavasti tällaisen menetelmän ymmärtäminen oli kuitenkin ulkokohtaista ja vähän omaa työtä koskettavaa, sillä he eivät missään yhteydessä ottaneet kantaa siihen, kuinka vastuu oman työn tutkimuksesta lähtee jokaisesta itsestään liikkeelle. Sama näyttää haastatteluaineiston perusteella jatkuvan käytän-

nössä. Opettajilla ei ole liiemmin aikaa kehittää työtään, vaikka monet heistä reilusti kritisoivat koulunsa opetusta ja siellä oppimista.

Merkittävää on se, kuinka useat opettajaopiskelijat kirjoittivat innostaan tартtua tuleviin tehtäviin eikä haasteita etukäteen pelätty. He kokivat saaneensa koulutuksen aikana itseluottamusta, jolla tulevista tehtävistä ja vaikeuksista on mahdollista selvitä. Tulokset antoivat aihetta myös olettaa, että koulutuksen kuluessa harjoittelijoille kehittyi reflektiivisen ajattelun taitoja, joita pidetään primäärisinä oppimista ja kehittymistä edistävinä taitoina. Tätä edisti heidän mukaansa harjoittelun ohjaus, sen henkilökohdaisuus, tuki ja rohkaisu. Heille oli syntynyt aiempaa suurempi luottamus omien tavoitteiden saavuttamiseen ja tietoisten väylien valintaan, mutta kuitenkin siten, että heistä itsestään riippui tulevasta työstä selviytyminen ja siinä kehittyminen.

6.5.2 Kokemukset opettajankoulutuksen hyödyistä

Kaikkia haastateltuja opettajia pyydettiin arvioimaan fysioterapian opettajankoulutuksen merkitystä ja hyötyä koulutuksen jälkeiseen työhön. *Kolmea lukuun ottamatta kaikki näkivät sen antaneen heille tukevan pohjan, jota ilman työstä on vaikea, ellei mahdotonta selvitä. Useat mainitsevat koulutuksen antaneen heille selkeän toiminnan perustan, "ideologian ja punaisen langan". Tärkeäksi asiaksi nostettiin myös kriittisen ajattelun taidon kehittyminen, joka opetti kyseenalaistamaan ja perustelevaan asioita, myös itseä ja omaa toimintaa. Se on auttanut arvioimaan asioita eri näkökulmista, opettanut suhteellisuuden tajua ja sitä, mihin asioihin pitää osata tартtua ja miten. Yhden opettajan mukaan yliopistossa oppi juuri kurinalaisen ja suunnitelmallisen työskentelyn, josta on erityisesti hyötyä projekteissa. Koulutus näytti selvittäneen sitä, että opettajan työ tulee vaatimaan jatkuvaa ammatillista kehittymistä ja alaan liittyvää tutkimusta.*

Eräs opettaja kokee saaneensa koulutuksesta uskottavuutta, varmuutta ja rohkeutta työhön, mutta myös aiempaan verraten uudenlaista arvontaa ja mielipiteille. Yhteinen kieli ja koulutuksellinen kokemus auttavat kollegoiden välistä keskustelua, mutta myös antavat rohkeuden puolustaa fysioterapian ammattialaa koulun sisällä. Merkittävä on yhden opettajan kokemus siitä, että koulutuksella on ollut laajempaa merkitystä myös muilla työaloilla ja tehtävissä. Useimpien haastateltujen kokemuksissa on nähtävissä kouluttautumista persoonallis-sosiaalisessa viitekehyksessä, jossa ammatillisessa koulutuksessa työskentelevän opettajan työn sisällölliset ja menetelmälliset tekijät eivät ehdollista yliopistollisen koulutuksen sisältöä. Sen sijaan näiden kahden järjestelmän välille on mahdollista synnyttää jo koulutuksen aikana kehitystä edistävää kriittistä dialogia. Tältä osin tuloksissa on yhtymäkohtia Sirkan ym. (1999) tutkimukseen, jossa selvitettiin yliopistokoulutuksen vaikutuksia hoitoalan sairaanhoidonopettajien tieteelliseen ajatteluun. Sen mukaan yliopistokoulutus herätti opettajissa kiinnostuksen pohtia hoitotyön substanssia ja hoitotyön teorioiden perusteltavuutta sekä tutkimuksen hyödyntämistä opetuksessa ja käytännössä. Tieteelliselle ajattelulle ominainen kriittisyys lisääntyi. Kehittyminen avasi opettajien näkemyksiä erilaisten ilmiöiden ymmärtämiseen erilaisuutta

hyväksyvään suuntaan. Asioita uskallettiin kyseenalaistaa ja etsiä työlle perusteita. Tutkijoiden mukaan myös aiemmat terveystieteen koulutusta tarjoittavat työt tukevat saatuja tuloksia. Tuloksilla on yhteyttä myös fysioterapian opettajaopiskelijoiden harjoittelua koskeviin tutkimuksiin (Peltokallio 1996, Talvitie 1996, Talvitie ym. 2000). Niiden mukaan opiskelijat arvostivat erityisesti ohjaajien ja opiskelijoiden välille syntyneitä avointa dialogia, joissa käsiteltiin sekä koulutukseen että koko fysioterapiaan liittyviä kysymyksiä. Mitä enemmän keskusteluissa sallittiin erilaisten näkemysten esiin tuomista, sitä tyytyväisempiä opiskelijat olivat.

Muista poiketen kolme haastateltua kokee, ettei opettajankoulutuksesta ollut heille varsinaista hyötyä. Heistä yhden mukaan koulutus on aiheuttanut hänelle jopa vaikeuksia, kun työyhteisössä ei sitä juuri arvosteta. Toinen toteaa lyhyesti, ettei koulutus juuri vaikuttanut hänen osaltaan virran saantiin tai muihin tehtäviin. Silti hänkin toteaa, että koulutus on auttanut paremmin näkemään opettajan työn vaatimuksia, sen kehittämisen tarpeita ja mahdollisuuksia. Rauhalan (1998) mukaan näyttöä ristiriitasteoriasta on olemassa, ja sellaiseen viittaavat myös tämän tutkimuksen kolmen haastatellun kokemukset.

6.5.3 Opettajankoulutukseen kohdistuva kritiikki

Kaksi opettajaa kritisoi harjoittelun ohjausta, joka olisi heidän mielestään voinut olla kannustavampaa. Myöskään ohjaajien vähättelevä ja ylimielinen suhtautuminen tai lennokkaat ja filosofiset pohdinnat eivät sovellu vasta-alkajalle. Sen sijaan tarvitaan harjoittelun kautta tapahtuvaa syvälistä pohdintaa, joka edistää asioiden ymmärtämistä ja soveltamista käytäntöön. Haastatellut viittaavat opetusharjoittelussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, jossa ohjaajan ja harjoittelijan ohjaussuhteella on ratkaiseva merkitys oppimiseen ja etenemiseen (mm. Snellman 1988, Nummenmaa 1993, Peltokallio 1996). Varsinkin harjoittelun alkuun liittyy niin paljon epävarmuutta ja osaamattomuutta, että ohjauksessa tarvitaan positiivista kannustusta kriittisyyden lisäksi. Siinä tarvitaan myös oppimista tukevaa, turvallista ilmapiiriä, jossa on syytä välttää ohjaajan omavaltaista ja vain hänen omasta näkökulmastaan lähtevää yhteistyötä.

Koulutuksen sisältöön ollaan yleisesti tyytyväisiä. Poikkeuksena on parin opettajan maininta koulutuksen pirstaleisuudesta. Vähiten koulutuksessa usean mukaan kiinnitettiin huomiota sosiaalisiin taitoihin, kuten ryhmänohjaukseen ja taitoon kohdata opiskelijoiden henkilökohtaisia ongelmia. Useissa tutkimuksissa (mm. Allan 1996, Ojanen 1997) on kiinnitetty huomiota yliopistokoulutuksen sisältöön. Allan herättää keskustelua suuntauksesta, että myös yliopistoissa olisi syytä pyrkiä ulos opinto-ohjelman mukaisista määrittelyistä ja rakentaa opintoja enemmän yksilölähtöisten ja persoonallisesti siirtovaikutteisten tavoitteiden suunnassa. Myös Sinikka Ojanen (1997) näkee opettajankoulutuksessa tärkeäksi koontaa opintoja tutkimusorientaatiolähtöiseksi, prosessimaiseksi kokonaisuudeksi irrallisten oppiainekurssien sijaan. Lambert ja Engeström (1996, 72) ottavat kantaa terveystieteiden opettajankoulutuksen ja opettajan työn väliseen suhteeseen. Heidän mukaan opettajankoulutuksessa tulisi kehittää sellaisia

osaamista ja osaamisen välineitä, joilla on mahdollista kehittää terveysalan työtä yhteistyössä koulutusjärjestelmien kanssa. Tällöin on todennäköisempää, että jo opettajankoulutuksessa alkaa hahmottua uudenlainen näkemys siitä toiminnasta, josta opettajat joutuvat vastaamaan työssään. Hakala (1993) summaa opettajankoulutuksen tehtävää yleissivistävän koulutuksen viitekehityksessä. Sanomaa voidaan yleistää myös muihin vastaaviin koulutustehtäviin. Opettajankoulutus on koulutettavalle jonkinlainen alkuprosessi. Hänestä opettajankoulutuksen tehtävä on välittää sellaista sivistystä, jossa opiskelija tuntee juurtuvansa johonkin. Juurtuminen sisältää ymmärryksen tieteen perustavanlaatuisesta merkityksestä kehitystä luovana tekijänä ja oivalluksen tradition jarruttavasta luonteesta. Tällöin yksilöstä ei kehity passiivista normien noudattajaa, vaan aktiivinen ja yhteistoimintaan kykenevä yksilö. Perustavanlaatuista merkitystä kuitenkin opettajan työhön kasvamisessa on reflektiivisellä ja kriittisellä ajattelulla, erityisesti metakognitiivisessa merkityksessä (Calderhead 1989).

Opettajan työssä ihmissuhdetaidoilla on oleellista merkitystä (Mannermaa 1994). Substanssin hallinnan ja ihmissuhdetaitojen lisäksi globaali tulevaisuusajattelu, erilaisuuden sietokyky ja ekologisuus, mutta myös eettisyys ja esteettisyys asettavat koulutukselle omat haasteensa. Näiden kaikkien sisällyttäminen oikeassa suhteessa koulutuksen sisällöksi ja oppimisprosessin tueksi on myös melkoinen haaste fysioterapian opettajankoulutukselle, erityisesti siksi, että oppimisen siirtovaikutus näkyy viime kädessä käytännössä, terveydenhuollon asiakaspalvelussa ja potilastyössä.

6.6 Opettajien arviot itsestään ja olemassaolostaan työyhteisössä ja koulun järjestelmässä

6.6.1 "Kuva itsestä"

Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, kuinka fysioterapian opettajat arvioivat itseään ja olemassaoloaan työyhteisössä ja organisaatiossa. Peruste tutkimuskysymyksen esittämiselle on löydettävissä ihmisen tietoisuuden rakentamasta merkitysten maailmasta, joka vaikuttaa yksilön elämään ja sen ratkaisuihin. Tietoisuuden kenttää on mahdollista tarkastella kahtena ulottuvuutena, psyykkisenä ja henkisenä, huolimatta siitä, että tietoisuuden perustana on kokemuksen kokonaisvaltaisuus (Rauhala 1992, 64-69). Psyykkiselle puolelle on olennaista koettu elämyksellisyys ja tajunnan sisäinen virittyneisyys. Ihmisen kokemat elämäntilanteet tai orgaaniset prosessit herättävät aistien välityksellä tunnetiloja, joihin liittyy esimerkiksi ahdistuneisuutta, pelkoja, tyytymättömyyttä, onnellisuutta tai jäsentymättömien halujen ja pyyteiden yllykkeitä. Psyykkinen tila on siten yhteydessä orgaanisuuteen, eikä se sisällä itsetiedostusta, jotta sen avulla pystyisi tarkastelemaan itseään suhteessa maailmaan.

Toista puolta Rauhala nimittää henkisen tajunnan tasoksi. Siinä ihmisen pystyy etäntymään oman psyykkisen peruskokemuksensa ulkopuolelle käsitteellistääkseen ja analysoidakseen psyykkisiä kokemusaineksia.

Toisin sanoen kyse on psyykkisen objektoitumisesta, jossa kokemus ei ole enää yksilön tajunnan sisäistä prosessointia, vaan enemmän yleistä ja ulkopuolisille kommunikoitavissa olevaa merkityssisältöä. Psyykkinen ulottuvuus on kuitenkin välttämätön henkisen tason olemassaololle.

Tajunnan psyykkisten sisältöjen käsitteistäminen edellyttävät itsetiedostusta, joka on henkisen olemassaolon keskeinen ilmaus ja olennaisin tunnusmerkki. Rauhalan mukaan se on tietoisuuden erikoistapaus, jossa yksilö käsitteellistää itseään, sen asemaa ja tehtävää elämässä. Sen myötä ihminen oivaltaa sisäisen olemassaolonsa ja suhteensa ympäröivään maailmaan vaikutusyhteyksineen.

Timo Järvilehto (1996) viittaa myös eräänlaiseen kahtiajakoon. Hän puhuu järjestelmän teoriasta. Siinä ihminen muodostaa oman sisäisen järjestelmänsä. Sen ulkopuolella on toinen, ympäristön ja muiden ihmisten muodostama kokonaisuus. Ihminen, psyykkisen toiminnan ja tietoisuuden kantajana, luo yhteyden näiden rakennelmien välille, joista edelleen muodostuu toiminnallinen kokonaisuus. Sen sisäistä muotoutumista ja ilmenemistapaa voi ymmärtää vain järjestelmän toiminnan kautta. Kokonaisuudessaan ihmisen psyykkinen toiminta ei ole vain sisäsyntyistä tai irrallaan ympäristöstä, eikä ihmisen tietoisuutta ja sen luomia merkityksiä voi yksin etsiä ihmisen sisältä. Itsetajunnallisuuteen on rinnastettavissa Järvilehdon huomio siitä, kuinka ihmisen tietoisuus mahdollistaa samanaikaisesti oman itsen tarkastelun, mutta myös siihen suhteessa olevien ympäristössä vaikuttavien tekijöiden tarkastelun.

Rauhalan analysointi ihmisen tietoisuudesta on jossain määrin ongelmallinen, koska yksilön olemassaolo ei aina ja välttämättä perustu ankaaraan itsetiedostukseen suhteessa olemassaoloon ja ympäristöön. Myös Järvilehdon psykologiseen viitekehykseen nojaava näkemys on osittain ristiriidassa fenomenologisen lähetymistavan kanssa. Fenomenologian mukaan ihminen kasvaa merkitysten maailmaan, jossa yksilö orientoituu elämänsä hänelle merkityksellisiksi muodostuneiden asioiden kautta. Siinä ihmisen ja hänen ympäristönsä suhteen ei ilmene kausaalisuutta psykologisessa mielessä. Merkityskokonaisuus, "kuva itsestä", on haastateltavan omakohtainen käsitys itsestään työyhteisönsä merkitysmaailmassa. Se ei välttämättä kerro syvällisestä itsetiedostuksen tilasta, mutta ei myöskään joidenkuiden haastateltavien osalta poista sen olemassaoloa. Se on kertomus tunteista, selviytymisestä, ratkaisuista mutta myös itsereflektiosta.

Kaikki opettajat kertovat mielenkiintoisesta työstä ja sen haasteista. Erityisesti opiskelijoiden kanssa työskentely motivoi ja palkitsee. Kaikkien työ on kiireistä yhä kasvaneen työmäärän vuoksi. Kolmea lukuun ottamatta kaikki kokevat merkittäväällä tavalla työpainetta ja väsymisen tunnetta. Opettajat kokevat myös riittämättömyyttä, kun yhteisö tai johto vaativat yhä parempaa ja kasvavaa suoritusta tai kiire estää syvällisen asioihin paneutumisen, opetukseen keskittymisen tai työn kehittämisen. Muutama heistä kertoo joutuvansa toimimaan ensisijaisesti johdon, mutta myös opettajayhteisönsä painostuksen tai jopa pakottamisen alaisena. Lähes puolet haastatelluista kertoo erityisesti kyvyttömyyden ja voimattomuuden tunteista, kun he eivät pysty vaikuttamaan tai muuttamaan työssään kokeimia epäkohtia eivätkä yli-inhimillisen työmäärän edessä jaksa tai osaa pitää

puoliaan. Neljä ammattikorkeakoulun opettajaa kokee turhautuneisuutta, koska kehittäminen ja asioiden hoitaminen on erityisen ongelmallista, jopa mahdotonta. Opettajat tuovat esiin myös tekijöitä, jotka ovat heistä itsestään johtuvia, mutta ilmeisesti samalla yhteydessä työntekijöiden kilpailuttamiseen tai yhteisön jäsenten väliseen sisäsyntyiseen painostukseen.

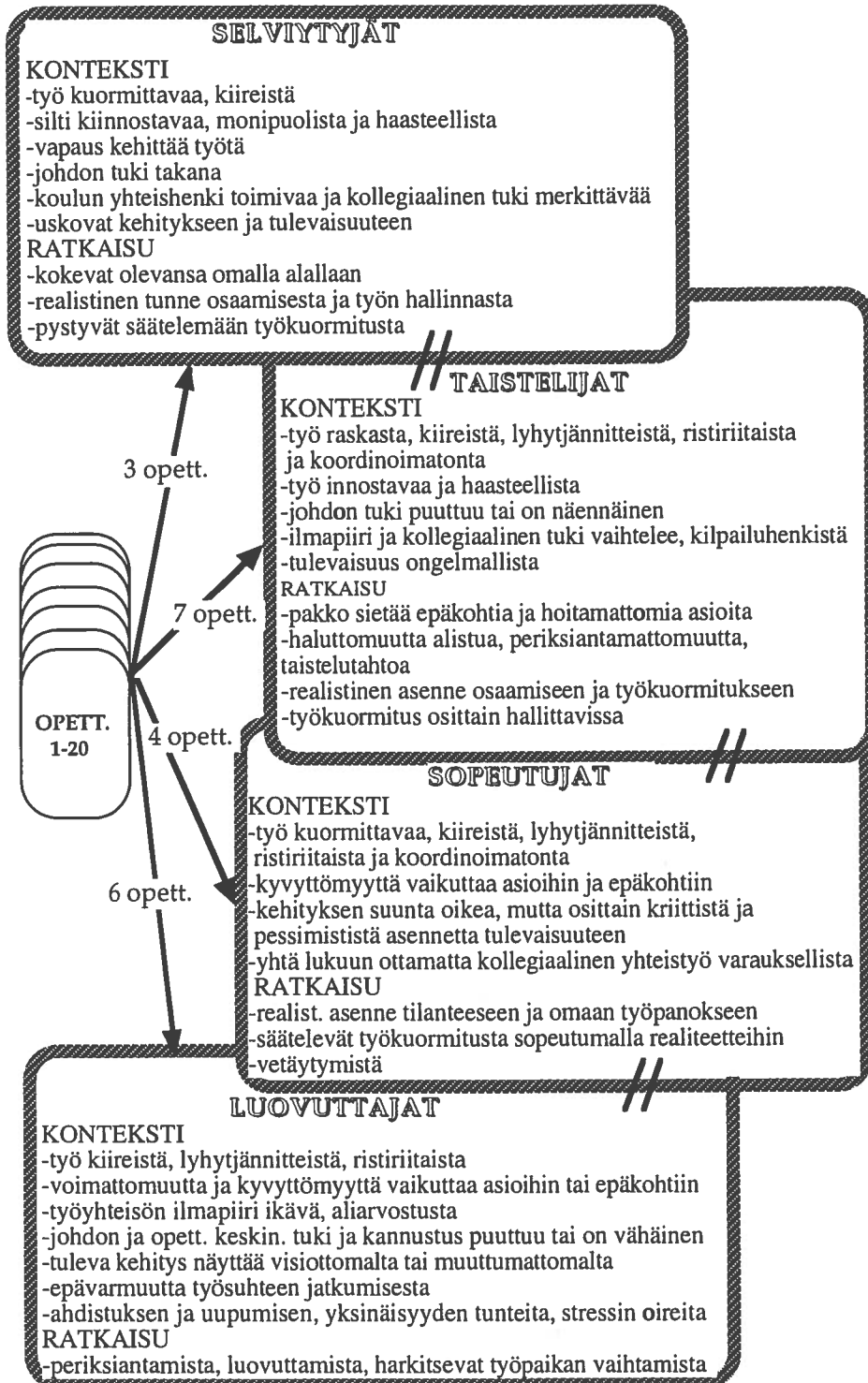
Lähes puolet opettajista kokee suhteen työtovereihin toimivan avoimesti ja vastavuoroisesti ilman erityisiä ongelmia. Vastakkaisista tunteista kertovat loput yksitoista opettajaa. He kokevat epäsolidaarisuutta, kollegat kieltäytyvät auttamasta tai yhteisön tuki on näennäistä. Vaikeinta yhteisön jäsenten välillä on se, ettei ongelmista pystytä avoimesti ja rehellisesti puhumaan. Kolme opettajaa haluaisi yhteisössään enemmän tukea myös positiivisen palautteen kautta. Kaksi opettajaa ilmoittaa, että ristiriitaisessa ja epäkollegiaalisessa yhteisössä heillä on onneksi yksi lähikaveri tukena. Seitsemän opettajaa kokee työssään arvostuksen puutetta, samoin kuin he tuntevat usein jäävänsä yhteisössään altavastajaan asemaan. Heistä kaksi toimii lähihoitajakoulutuksessa, jota ensi sijaisesti hoitotiede määrittää. Tunnetta heidän kohdallaan saattaa lisätä arvolatautunut opettajien jako eri kouluasteille. Myös kaksi ammattikorkeakoulun opettajaa kokee hoitotieteen ylivallan vaikuttavan heidän työnsä aliarvostamiseen. Kolme opettajaa kritisoi fysioterapian opettajayhteisöä, joka sulkee ja sen lisäksi kategorisoi jäseniään arvotettuihin ryhmiin.

Johdon taustatuen puutteesta tai näennäisyydestä kertoo kahdeksan opettajaa. Muutama heistä tuo myös esiin, ettei johto tunnista heidän kokemaansa työpainetta tai he eivät saa työssään johdolta positiivista palautetta. Vain neljä opettajaa tuntee, että heillä on työssään takana johdon kannustava tuki, tai johdon taholta ei heidän työntekeään vaikeuteta.

Opettajat kritisoivat tapaansa uppoutua työhön. Seitsemän kertoo itse-kriittisyydestään tai kunnianhimoistaan, joka saa yrittämään parasta. Muutamien taustalla on silti tekijöitä, jotka liittyvät opettajien väliseen kilpailuun tai yhteisön painostukseen. Toisaalta ei ole syytä kieltää, etteikö useimpien osalta ole kysymys myös aidosta halusta ja vastuuntunnosta tehdä opettajan työtä.

6.6.2 Opettajien omakohtaiset ratkaisut tehdä työtä ja selvitä yhteisössä

Beckin (1995) näkemyksen mukaan yksilöt pyrkivät täyttämään osuuttaan yhteiskunnallisesta velvoitteestaan itseään toteuttamalla, joka ei välttämättä tapahdu enää keskinäisten riippuvuussuhteiden ja -velvoitteiden pohjalta. Sen sijaan ihmiset haluavat enemmän kontrolloida itseään ja tehdä omakohtaisia valintoja, jotka todellistavat sisäisen minän totuutta tämän ajan ja maailman tilanteissa. Ehkä myös tämän tutkimuksen opettajat näin tekevät omakohtaisia valintoja riippumatta esimerkiksi yhteisönsä tavoitteista. Osa opettajista näkee tärkeäksi taistella ja puolustaa fysioterapian oikeutusta kehittyä ja saada asemaa yhteiskunnassa ja julkisuudessa. Osa katsoo taas elämänsä henkilökohtaisen puolen niin tärkeäksi, ettei työmaailmalla ole oikeutta sitä hävittää tai alistaa. Tämän tutkimuksen perusteella opettajat ovat tyytetyissä neljään ryhmään sen mukaan, kuinka he ratkaisevat käyttäytymistään työyhteisönsä sisällä (kuvio 14).



KUVIO 14 Opettajien tapa ratkaista olemassaoloaan työyhteisössä ja koulussa

1) Selviytyjät

Kolme opettajaa kertoo kokemuksiaan, joista välittyy työnhallinnan piirteitä vastuullisesta ja kuormittavasta työstä huolimatta. He tuntevat olevansa omalla alallaan. Heillä on realistista ja itsekriittistä suhtautumista omaan asiantuntijuuteensa ja sen käyttöön. Kaksi heistä on pystynyt luomaan erilaista ja aiemmasta käytännöistä poikkeavaa työkuulttuuria. Heillä on yleensä mahdollisuus päättää itsenäisesti asioista, ja he tuntevat saavansa vapauden tehdä työtään haluamallaan tavalla, samoin kuin he pystyvät säätelemään työ- ja vapaa-aikaansa. Heillä on työssään takana johdon ja muiden opettajien tuki. Heistä kahdella on ammattikorkeakoulun vakinainen virka ja yhdellä määräaikainen toimi.

2) Taistelijat

Seitsemän ammattikorkeakoulun opettajaa tuo erityisesti julki, kuinka he joutuvat taistelemaan työnsä kehittämisen, oman asemansa tai fysioterapian koulutuksen puolesta. He kokevat työnsä muiden lailla kiireiseksi, mutta myös lyhytjännitteiseksi, koordinoimattomaksi ja osin ristiriitaiseksi. Johdon tuki on näennäistä ja opettajien välisissä suhteissa esiintyy kilpailuhenkisyyttä. Toisaalta opettajien on pakko sietää epäkohtia, mutta toisaalta koulujen tai opettajien keskinäinen kilpailu ylläpitää periksiantamattomuutta ja taistelutahtoa. Useimmat heistä kokevat hallitsevansa työkuormitustaan kilpailuhenkisyydestä huolimatta. "Taistelijoista" neljällä on määräaikainen työ ja kolmella vakinainen Yhtä lukuun ottamatta he kaikki työskentelevät ammattikorkeakouluissa.

3) Sopeutujat

Neljä opettajaa kertoo, etteivät he jaksaa loputtomasti taistella epäkohtia vastaan, tai heistä on järkevää sopeutua vallitsevaan tilanteeseen tekemällä vain ne tehtävät, jotka määrätään. He kokevat olevansa kyvyttömiä vaikuttamaan epäkohtiin, samalla kun heiltä puuttuu johdon ja kollegoiden tuki. Kaksi heistä toimii ammattikorkeakoulun vakinaisessa virassa ja kaksi määräaikaisessa toimessa. Kolme opettajaa toimivat ensisijaisesti tai yksinomaan toisen asteen koulutuksessa.

4) Luovuttajat

Uupumisen ja voimavarojen ääriäidalla kertoo työskentelevänsä kuusi opettajaa. Heistä neljä on ammattikorkeakoulun määräaikaisessa toimessa ja kaksi toisen asteen koulutuksessa. Lähes kaikki haluaisivat vaihtaa työpaikkaa sopivan tilaisuuden tullen. Opettajat kertovat viihtymättömyydestään tai pahan olon tunteestaan työyhteisössä tai oppilaitoksessa, jota leimaa ristiriitainen ja joissakin paikoissa riittävä ja ikävä ilmapiiri. Niistä puuttuu yksilön selviytymistä edistäviä kollegiaalista tuki, ja opettajat tuntevat itsensä syrjäytetyksi työyhteisön ulkopuolelle. Kaksi toisen asteen koulutuksen opettajaa kokee ensisijaisesti arvostuksen puutteen vaikuttavan siihen, etteivät he viihdy tai jaksaa työssään. Eräs ammattikorkeakoulussa väliaikaisena työskentelevä purkaa ahdistustaan siitä, ettei häntä pidetä sopivana työyhteisössä, jossa vain vahvat pärjäävät.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA

Tämän tutkimuksen luotettavuus on perusteltavissa fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan ja epistemologisten taustaolettamusten pohjalta (Dilthey 1985, Lincoln & Cuba 1985, Gadamer 1993). Luotettavuuskysymyksiin liittyvät tekijät tulevat esiin myös metodiosan luvussa 4. 1. Ontologian osalta voidaan tarkastella objektiivisen todellisuuden olemassaoloa suhteessa fenomenologiaan. Mielenkiinto kohdistuu silloin kysymykseen, vastaavatko tämän tutkimuksen opettajien kokemukset todellisuutta, eli ovatko fysioterapian opettajien kertomukset heidän omasta työmaailmastaan todenperäisiä. Fenomenologiaan perustuvan tutkimuksen tavoitteena ei ole pyrkimys saavuttaa perusteltua totuutta tai tietämystä siitä, onko kokemusten kohde todella olemassa. Objektiivisen todellisuuden olemassaoloa ei kuitenkaan fenomenologiassa kyseenalaisteta, vaan se pyritään asettamaan sulkeisiin (operation of bracketing, Spiegelberg 1965, 690-691). Sen sijaan tavoitteena on tutkia kokemusten kautta syntynyttä suhdetta todellisuuteen. Siinä todellisuuden ja ajattelun välillä ei ole olemassa ehdotonta yhteyttä ja haastatellun kokemaa todellisuutta voidaan ymmärtää vain ajattelun kautta. Tässä työssä se koskee fysioterapian opettajien kokemuksellista suhdetta heidän työmaailmaansa, sen rakenteisiin, tapahtumiin ja ihmisten välisiin suhteisiin. Lisäksi jokaisella yksilöllä oma kokemusmaailma. Siitä seuraa myös relativistinen näkemys, jonka mukaan yhtä ainoaa totuutta ei ole olemassa.

Luotettavuus koskee siten kysymystä, kuinka uskottavasti olen tutkijana pystynyt tulkitsemaan ja rekonstruoimaan opettajien kokemuksiin liittyviä ilmauksia, ja kuinka päätelmät ovat alkuperäisyydestä johdettavia ja yhdenmukaisuuteen pyrkiviä tutkimushenkilöiden tarkoittamien merkitysten suhteen. Hermeneuttisen kehän sisällä käytävän dialogin tavoitteena oli syventää tulkintoja ja tehdä merkitysten analyysiä siten, että tulkinnat sisältäisivät mahdollisimman vähän tutkijasta lähtöisin olevia ennako-oletuksia. Tulkinnan lähtökohtana on kuitenkin tutkijan esiymmärrys, joka väistämättä jossain määrin kietoutuu koko ymmärtämisen prosessiin. Kyse on Diltheyn (1985) mukaan tulkitsijan ja tulkittavan välisestä suhteesta, jossa subjektiivista merkityksenantoa ja toimintaa moti-

voi aina yleinen ja yhteinen merkitystaso. Se toi vastaani hermeneuttisen ongelman. Ensinnäkin monivuotinen, omakohtainen työskentely fysioterapian koulutusmaailmassa antoi perustan ymmärtää opettajan työtä ja tehdä sitä koskevia tulkintoja. Toisaalta tiedostin vaaran tehdä tulkintoja etukäteisolettamusten mukaisesti. Siksi pyrin olemaan kriittisellä tavalla tietoinen esiyymmärryksestäni ja omasta subjektiivisuudestani tulkintaa ohjaavana tekijänä. Tein tulkintoja vain aineiston sallimissa rajoissa. Eri-tyisesti jouduin analyysivaiheessa tietoisesti kyseenalaistamaan päätelmiäni palaamalla toistuvasti alkuperäiseen tekstiin tai nauhoihin saadakseni selville, mitä juuri tässä tutkimuksessa mukana olevat opettajat halusivat sanoa, erityisesti miten he sen sanoivat ja mihin yhteyteen heidän kokemustensa kerronta liittyi. Kokemukset synnyttävät puheeseen myös mielikuvallisia ilmaisuja ja metaforia. Nämä toimivat ikään kuin ikkunana tulkintojen tekemisessä ja syventämiseen. Tärkeintä kuitenkin hermeneuttisessa tutkimusotteessa on, että yksittäinen sana tai ilmaisut, esimerkiksi lauseet ovat ymmärrettävissä ainoastaan tekstikokonaisuuden sisällä. (Gadamer 1993, 291).

Tavoitteena oli nostaa analyysissä esiin tutkittavien itsensä kokemia asioita ja pyrkiä tekemään ero käsitysten ja kokemusten välillä. Yksilön kokemusmaailman ja hänen ilmaisemiensa käsitysten välillä ei välttämättä ole aina yhteyttä, koska ihminen voi muodostaa väittämiä toisten ihmisten kokemusten ja mielipiteiden muokkaamana. Tässä tutkimuksessa opettajat käyttivät kerronnassaan minä-muotoja, me-muotoa ja passiivilauseita. Minä-muotoisella ilmaisulla näytti varmimmin olevan yhteyttä omaan kokemukseen. Sen sijaan koulun järjestelmästä ja osittain ihmissuhteista opettajat puhuivat usein passiivi- tai me-lausein. Vaikka minä-muotoisella kerronnalla on ensisijaisesti yhteyttä opettajien omaan kokemukseen, ei toisaalta voida väittää, etteikö myös passiivi- tai me-muotoisella kerronnalla olisi yhteyttä yksilölähtöisiin kokemukseen. Opettajien kokemusten ja niihin liittyvien merkitysten välillä vallitsee yhteisöllisyyttä huolimatta siitä, että jokaisen yksilön kokemus on hänen omansa. Ihminen on kuitenkin väistämättä yhteisöllinen olento, jolla yhteisön jäsenenä on yhteneväisyyttä keskenään sosiaalisaation ja kulttuurisaation kautta.

Tutkijan tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään tutkittavan kokemusta suhteessa johonkin ilmiöön tai asiaan siten, että tutkimuksella saavutetaan myös yleisempää pätevyyttä. Lincoln & Cuba (1985, 289-331) puhuvat "siirrettävyydestä" ja viittaavat sillä samankaltaisuuteen saatujen tulosten ja vastaavanlaisen kontekstin välillä. Fenomenologiaan liittyvän yhteisöllisyyskäsitteen kautta on mahdollista tarkastella, ovatko tämän tutkimuksen tulokset pelkästään yksilölähtöisiä ja opettajakohtaisesti ainutlaatuisia. Fenomenologisen tutkimusparadigman perusteella on väitettävissä, että jokaisen yksilön, tässä tapauksessa fysioterapian opettajan kokemusmaailma on hänen omansa, mutta yhteisöllisyyden kautta opettajilla on työssään myös yhteisiä piirteitä, yhteisiä käsitteitä, toiminnan periaatteita, kieltoja tai sääntöjä. Niiden kautta yhden opettajan kertomus paljastaa ainutkertaisuuden ja ainutlaatuisuuden lisäksi jotain yleistä ja yhteistä fysioterapian opettajien työstä ja terveysalan koulutuskontekstista. Kuitenkaan ei ole perusteltua väittää yksittäisen opettajan kokemuksista, että kaikissa fysio-

terapian koulutusyhteisössä tai fysioterapian työmaailmoissa olosuhteet ovat samanlaisia. Erityisesti olen joutunut kriittisesti pohtimaan opettajien kuvaamaa työmaailmaa ja kerronnan totuudellisuutta suhteessa nykyiseen työnteon kulttuuriin. Diskurssia leimaa avoin yleinen ja julkisuudessa näkyvä puhumisen tapa koskien kiirettä, työpainetta tai hankalia ihmissuhteita. Sen tähden on oletettavaa, että jossain määrin myös tutkimuksessa mukana olevat haastatellut ovat puhuneet käsityksiään vallitsevan puhettavan mukaisesti, koska on epäuskottavaa, melkein epäisänmaallista, kertoa helppoa ja mukavasta työstä. Suomalainen työkuri pitää otteensa, jos ei muualla niin ainakin ihmisten puheissa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus syntyy myös siitä, kuinka lukija pysyy jäljittämään tutkimuksen etenemistä ja kuinka tarkasti tutkimuksen etenemisen vaiheet on kuvattu (mm. Tynjälä 1991, Eskola & Suoranta 1996, 173-175, Varto 1996, 104). Tässä tutkimuksessa käytettiin Giorgin (1985) jäsentämiä etenemisen vaiheita, jotka esitetään tarkemmin luvussa 4.1.2. Luvussa käsitellään myös eri vaiheisiin liittyviä toimenpiteitä ja ratkaisujen perusteita. Raportissa ovat mukana ainoastaan neljän haastatellun kokemusten kuvaus ja analyysi. Myös muiden tutkimushenkilöiden osalta kyseiset metodiset osiot on tehty vastaavalla tarkkuudella, vaikkakaan niitä ei ole tässä työssä raportoitu. Tavoitteena oli, että tulosten tulkintaa ja aineistosta tehtyjä päätelmiä on mahdollisuus seurata alkuperäisestä puheesta nousevina.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia myös pragmaattisen tietoteorian kriteerein (Kvale 1996, 248-251). Sen mukaan ilmaisuihin liittyvä totuudenmukaisuus on yhteydessä tuotetun tiedon käytännöllisiin seuraamuksiin. Cronbach (lähteessä Moss 1992) liittää pragmaattisuuden funktionaalisen validiteetin käsitteeseen, ja tarkoittaa sillä tutkimustulosten hyödyntämistä kohteen kehittämistä edistävään tarkoitukseen. Tältä osin tutkimus antaa perusteita pohtia fysioterapian opettajakoulutuksen kehittämiskohteita. Tutkimus antaa myös mahdollisuuden kriittisesti arvoida ja sen pohjalta kehittää fysioterapian ja muiden terveysalojen ammatillisen korkea-asteen koulutusta.

8 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena on paljastaa opettajien työhön liittyvää elämämaailmaa, ei sen ulkopuolista todellisuutta. Vaikka haastattelun kehyksiä ohjasivat tutkimuskysymykset, saattoivat useat opettajat puheessaan luontevasti sivuta työn ulkopuolisia asioita ja tapahtumia. Käytin niitä myös tulkintaa syventävässä tarkoituksessa. Ihmisen elämämaailmassa on myös paljon tekijöitä, joita tutkimus ei pysty tavoittamaan. Vastaan saattaa tulla rajoja, joita tutkittava ei halua ylitettävän, eikä tutkijalla ole siihen silloin oikeutta. Haastattelutilanteessa näytti kuitenkin siltä, että opettajat kertoivat aidosti ja ei-reflektoidusti kokemuksiaan omasta työstään, vaikeuksistaan ja selviytymisestään. Kerronnassa yksilöityi henkilöitä, työyhteisöjä ja kouluja. Muutamassa haastattelussa syntyi tilanteita, joissa opettajat purkivat ahdistustaan avoimesti itkien. Mainittujen tekijöiden vuoksi tutkimuksen eri vaiheita on raportoitu siten, ettei niistä ole identifioitavissa yksittäisiä henkilöitä, työyhteisöjä tai kouluja. Erityisesti kuvauksista on poistettu tai muutettu tunnistusta edesauttavia ilmaisuja.

Tutkijana olen vastuussa siitä, että tutkimuksessa mukana olevien opettajien kokemukset tulevat ymmärretyiksi mahdollisimman alkuperäisinä ja totuudenmukaisina. Vastuu ulottuu myös tulkinnan seuraamukseen, kun tutkimushenkilöt, heidän työyhteisönsä ihmiset tai muut tutkimukseen liittyvät tahot arvioivat tulosten omakohtaisuutta ja yleisyyttä. Yleisyyttä koskevan väite on perusteltavissa tutkimuksen fenomenologishermeneuttisesta lähestymistavasta. Sen mukaan yhden opettajan kertomus paljastaa ainutkertaisuuden ja ainutlaatuisuuden lisäksi opettajien työmaailmaan liittyvää yleistä ja yhteistä merkityksenantoa. Yksittäinen opettaja voi kokea esimerkiksi koulunsa ihmissuhteet ongelmallisina. Mutta se ei välttämättä kuitenkaan tarkoita, että todellisuus on yhtäpitävä opettajan kokemusten kanssa. Se ei myöskään estä tällaista tulkintaa. Yleistä merkityksenantoa liittyy erityisesti sellaisiin tulkintoihin, joiden perusteena ovat samansuuntaiset, usean opettajan kokemukset. Olen pyrkinyt sitä myös tuloksissa tuomaan esiin.

Tutkimus suhteutuu myös ajalliseen jatkumoon, sillä alkutilanne eroaa päätösvaiheesta. Tutkimus ajoittui koulureformin murrosvaiheeseen,

jossa eri koulutusasteet ammattikorkeakoulu mukaan lukien hakivat asemaansa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Sen jälkeen kehitys on jatkunut tavallaan ja tahollaan eikä opettajien kokemusten ja nykytilanteen välillä ole välttämättä samankaltaisuutta. Mielestäni nämä seikat eivät kuitenkaan vapauta tutkijaa tai lukijaa tarkastelusta, jossa synnytetään kriittisiä havaintoja koulun maailmasta, opettajayhteisöistä tai yksilöiden toimintavoista.

Tutkimuksen tulokset antavat siten aiheen pohtia fysioterapian opettajien työtä niiden julkilausumien ja otsikoiden valossa, joissa eri oppilaitokset ja ammattikorkeakoulut mainoslauseiden siivittämistä luovat imagoa ja haluttavuutta. Toimintaan kohdistuva kritiikki on mielellään häivytetty näkymättömiin järjestelmän sisään. Vähäisimmän arvon saavat epäviralliset keskustelut, vaikka juuri niissä opettajat uskaltavat paljastaa työssä tekemiseen liittyviä tunteja, joihin mainoslauseilla ei ole paljoakaan totuudenarvoista yhteyttä. Samaan viittaavat Mäkisalo ja Kinnunen (1999), kun he toteavat, ettei opettajien käsitysten kartoittaminen anna suoraa vastausta siihen, mitä kouluissa ja työyhteisöissä todella tapahtuu. Vaikka fysioterapian koulutus ja sen opettajat edustavat pientä osaa ammattikorkeakoulujen toiminnasta, ovat he yksi merkittävä opettajien ryhmä koulun sisällä, jotka toiminnallaan ja ihmissuhteillaan ylläpitävät ja kehittävät järjestelmän rakenteita ja olosuhteita.

Oppimisen tavoite koulun päätehtäväksi

Tavoitelauselmilla ja toimeenpanoehdotuksilla terveystieteiden koulutusinstituutio ottaa kantaa olemassaolonsa, toimintaansa ja kehittämiseensä. Taustalla pyörii lukuisia, hierarkkisesti järjestäytyneitä virallisia ja epävirallisia toimikuntia ja neuvostoja. Paperipinot kasvattavat toisiaan ja liturgiset tavoitelauseet varmistavat johtajien ja opettajien työajan täyttymistä. Niissä kuitenkin liian usein jätetään todellinen kritiikki ja sen perustalta nousevat kehittämisvaatimukset lausumatta. Imagon kannalta on sopivampaa jatkaa arvopäämääräisillä lauseilla. Helpoin keino suojautua kritiikiltä on vetäytyä jatkuvan reformin suojaan.

Tamminen (1992, 95) kiteyttää ammattikorkeakoulun toiminta-ajatuksen, joka on yleistettävissä monen koulutusinstituution perusajatuksiksi. Sen mukaan "koulu on tai ei ole sen mukaan, mitä opettajat tekevät opettaessaan". Tamminen lausuma voidaan nähdä kapea-alaisena, koska se yksipuolisesti kohdistaa tavoitteen opettajien opettamistyötä koskevaksi. Ammattikorkeakoulun tavoitteeksihan on määritelty paljon muutakin. Tämän tutkimuksen ja sitä tukevien muiden tutkimusten mukaan markkinavoimat vaikuttavat yhä enenevässä määrin koulujen toimintaan. Niistä on tullut koulutuksen tavarataloja, joissa mainoslausein tarjotaan erilaisia oppimisen innovaatioita ja samalla oheistoimintoja opettajille koulussa, kotimaassa ja ulkomailla. Toisaalta väite pitää paikkansa. Opettajat ovat koulun inhimillinen pääoma, joka saa tehtäväkseen luoda ja edistää markkinatuotteiden kysyntää ja myyntiä. Tällöin joutuu asettamaan kysymyksen, mikä on koulutuksen päätuote, oppiminen vai muu oheistuotanto. Mielestäni liian moni fysioterapian opettaja on huolestunut kou-

lunsa päätehtävän unohtumisesta sivutuotteeksi, kun muut työtä lisäävät tekijät vaativat ensisijaisen huomion ja ajan. Murroskausia tarvitaan aina. Vauhti ei kuitenkaan saisi sokeuttaa johtajia ja päättäjiä niin, että näköalot hämärtyvät liiallisella yrittämisellä.

Rakentavat ihmissuhteet kehityksen perustaksi

Koulujen ihmissuhteet valtarakenteineen näyttävät tämän tutkimuksen mukaan ennalta perityiltä ja varsin pysyviltä. Ammattikorkeakoulun ja toisen asteen koulutuskonsernit rakennettiin päällekkäisiksi monen koulutusalan kokoavaksi linjaorganisaatioksi. Niiden alinta päätäntävaltaa edustaa usein yksittäinen opettaja. Näiden välissä istuu konsernin koon mukaan lukuisa joukko eriasteisia johtajia ja rehtoreita, joista kaikki opettajat eivät haastateltujen mukaan ole edes aina tietoisia. Tutkimuksessa mukana olevien koulujen maailmassa kiteytyy myös Pauli Juutin (1996) vanhan aikaiseksi ja aikansa eläneeksi kuvaaman johtamismaailman, ns. byrokratian, ihannemalli, jossa organisaatio toimii hitaan muutoksen yhteiskunnassa pyrkiessä säilyttämään pysyvän olotilaa. Ihmiset ovat "organisaation ihmisiä" ja käyttävät taitonsa yhtiön hyväksi. Johtoa pidetään organisaation "aivoina" ja työntekijöitä "käsinä". Luovuus ei ole arvossa, ja liian poikkeavat, luovat henkilöt ajautuvat tahtoen tai tahtomattaan järjestelmän ulkopuolelle.

Jäykkien ja hierarkkisten rakenteiden ylläpitäminen on kuitenkin riskitiriidassa tämän ajan vaatimusten kanssa. Koulut toimivat nopearytmisinä ja jatkuvasti muutoshakuisina järjestelminä. Opettajat tunnistavat jatkuvan muutoksen pysyväksi olotilakseen. Samanaikaisesti he kokevat, ettei koulun sisäisessä järjestelmässä mikään muutu eikä todennäköisesti lähitulevaisuudessa tule muuttumaan. Tehtävät ja opettajiin kohdistuvat vaatimukset kasvavat, mutta koulujen sisällä on nähtävissä ikään kuin omalle reviirille pysähtymistä. Reformin seurauksena syntyneen jähmeän johtamiskulttuurin ja toisaalta nopeaa reagoimista vaativan päätöksenteon välille on syntynyt väistämätön yhteentörmäys, jossa yksittäisen opettajan päätösvalta on näennäinen. Kuitenkin esimerkiksi Terveysalan verkoston strategia -asiakirjassa (1999) painotetaan osallisuuden merkitystä tulevana lähivuosina ammattikorkeakoulun päätöksenteossa. Asiakirjassa määritellään osallisuus mahdollisuudeksi, oikeudeksi ja velvollisuudeksi olla mukana organisaatiossa tapahtuvassa päätöksenteossa toiminnan eri tasoilla.

Aidon verkottumisen sijaan ammattikorkeakouluissa lisättiin byrokrattisia ja hierarkkisia toimintarakenteita. Järjestelmä antaa niukalti tilaa yksittäisen opettajan tai opettajaryhmän osaamiselle ja kyvykkyydelle päättää enenevässä määrin heidän omaa työtään koskevia asioita. Niiden ylläpitämiseen yksittäisen opettajan taidot ja jaksaminen eivät yksinkertaisesti riitä. Ennemmin vallitsee tilanne, jossa aloitteet ja määräykset tulevat johdon taholta, ja "tehdään niin kuin käsketään, on se sitten järkevää vai ei". Siksi tämän ja monen muun tutkimuksen perusteella on oikeutettua kysyä, miten opettajien osallistuminen ja sitoutuminen koulun tavoitteisiin on mahdollista. Useat koulut jatkavat edelleen byrokrattista hallintojärjestelmäänsä, jossa päätäntävalta legitimoidaan yksittäisen opettajan

ulottumattomiin. Koulun tavoitteet eivät ole yksilölle sisäistyneet ja niihin on vaikea sitoutua. Järjestelmän moninaisuus ei ole yksittäisen opettajan hallittavissa, samalla kun yhteisöjen ihmissuhteet ovat usein ongelmallisia ja yhteistyö altis konflikteille. Seurauksena ovat olosuhteet, jotka pakottavat yksilöt jaksamisen ääri rajoille. Tätä kautta on nähtävissä, kuinka valtamuuri sulkeutuu. Osallisuutta on ikään kuin tarjottu, mutta tällaisessa järjestelmässä se törmää mahdottomuuteensa. Yksittäinen opettaja on asetettu ristiriitatilanteeseen, jossa hän yrittää toimia vastuunkantajana ja muutoksen aikaansaajana, mutta harjoittaa samalla skeptistä optimismia antamalla mahdottomien vaatimusten edessä itselleen periksi. Koulu puolestaan saa mahdollisuuden sosiaalistaa itselleen traditiota säilyttäviä, uskollisia alamaisia.

Koulun johtamiskulttuurilla on oleellinen yhteys yhteisössä vallitseviin henkilöstöryhmien ja yksilöiden välisiin suhteisiin ja samalla alati vaadittuun uusiutumiseen ja kehitykseen. Kun koulu rakentuu hierarkkiselle valtajärjestelmälle, jossa johtajat tasollaan ja tahollaan varmistavat asemaansa ja arvovaltaansa, on syytä olettaa, että myös yksittäiset opettajat näyttävät yhteisönsä sisällä kollegalleen "kaapin paikkaa". Tällainen toimintatapa näyttää olevan tuttua myös fysioterapian opettajille. Eriarvoisten työsuhteiden kautta on helppo alistaa yksilöitä, kun virassaolijat sanelevat ja päättävät asioista virattomien kustannuksella. Siksi entistä varteenotettavammalta kuulostaa Sarasonin (1990) viesti koulun kehittämisen ja muutoksen varmistamiseksi. Sen mukaan opetuksen ja oppimisen suhteen ei ole odotettavissa parannusta, elleivät kehittämisen ja muutoksen kohteena ole koulun valtasuhteet ja niiden purkaminen.

Tutkimustulokset välittävät skeptisen kuvan fysioterapian opettajan työstä. Kouluyhteisön muodostamassa pienoismaailmassa näkyy Siltalan (1999, 704-707) kuvaamaa nyky maailman muutosta. Siinä revitään yksilöä mahdottomilla haasteilla ja pakotetaan häntä pysymään informaatioräjähdyksen tasalla ja samalla sisällyttämään itseensä koko maailman. Sellainen tehtävä passivoi ja lamauttaa ihmistä. Siltala puhuu myös tulokuntoisista ihmisistä, joilla on ensisijainen arvo tämän ajan yhteiskunnassa. Tulokuntoisilla ei saa olla työn ulkopuolista elämää suhteessa merkityshistoriaansa, perheeseensä tai vapaa-aikaansa. Sen sijaan yksilön on oltava työelämän käytettävissä, horisontaalisesti verkottuneena 17 tuntia päivässä. Tämän tutkimuksen mukaan epävakaa työsuhteessa joutuvat varmimmin alistumaan näille ehdoille, varsinkin kun uhkana on Siltalan kuvaama "tulokunnottomien" luokka, jossa työtä tekemättömän ja osamattoman ihmisarvo joutuu kyseenalaistetuksi. Tutkimuksen myötä on oikeutettua kritisoida koulujen, myös terveysalan koulutuksen, siirtämää työ kulttuurin perintöä, jossa näkyy Siltalan kuvaamaa nykyajan totuutta: se nujertaa yksilölliset lapset ilottomiksi, ylemmille alistuviksi mutta toisilleen kaunaisiksi alamaiksi.

Opettajien kokemukset eivät anna perusteita pelkästään ja yksisuunnaisesti kritisoida ammattikorkeakouluja ja niissä tehtävää työtä. Monissa kouluissa toimii aidosti innostunutta ja työteliästä opettajakuntaa ja johtohenkilöitä, jotka yrittävät tehdä asioita parhaalla mahdollisella tavalla. Osa heistä toimii yhteisöissä, joissa asiat hallitaan ja yksilöiden työntekoa eri ta-

voin tuetaan. Heidän kertomuksensa vahvistavat kehityksen mahdollisuuksia. Näiden perusteella tutkimukseni houkuttelee ottamaan kantaa kysymykseen, minkälaisia asioita fysioterapian ammatillisessa koulutuksessa on kehitettävä, jotta opettajat jaksavat työssään ja jotta heidän osaamistaan voi parhaiten hyödyntää oppimista palvelemaan tarkoitukseensa. Tulosten mukaan näyttää huolestuttavalta, että liian moni opettaja haluaa vetäytyä työareenalta suojatakseen omaa olemassaoloaan. Joidenkin osalta ei anneta mahdollisuutta edes vetäytymiseen, koska olosuhteet pakottavat kilpajuoksuun. Heidän on leipänsä ansaitsemiseksi jaksettava, vaikka sitten henkensä uhalla. Koulun suunnalta voidaan myös kysyä, onko kouluilla varaa henkisen pääoman hävittämiseen tai sen reservissä pitämiseen siinä määrin, kuin tämän tutkimuksen pohjalta on pääteltävissä.

Kehitys lähtee jokaisesta itsestä

Tämän ajan työssä käyvien ihmisten tapana on usein julistaa työolojen kurjistumista, kiirettä ja ongelmallisia ihmissuhteita. Työhön orientoituneessa yhteiskunnassa yksilöt masokistin lailla pyörittävät oravanpyöräänsä. Harva rohkenee hypätä ulos. Lähes kunniatonta on julistaa työn helppoutta tai vapaa-ajan olemassaoloa. Halvinta on osoittaa työyhteisön ihmiset keskenään toimeentulemattomiksi. Siksi muutoksen aikaansaamiseksi lienee jokaisen aiheellista hakea totuutta itsestään. Peiliin katsoamalla, paljon puhutulla itsereflektiivisellä taidolla, jokainen voi tykönänsä kasvattaa henkistä pääomaa omaan jaksamiseensa ja työyhteisönsä kehittämiseen. Goleman (1995) nostattaa tunneällyn yhdeksi lahjakkuuden piirteeksi, jolla yksittäinen opettaja voi tukea omaa henkistä kasvuaan ja hallita suhteitaan ulkopuolisiin ihmisiin. Siihen kuuluvat kyky havainnoida ja tunnistaa itsessään ja muissa ihmisissä ilmeneviä tunteita, kyky arvioida ja ilmaista itseään, mutta samalla myös hallita omia tunnetiloja ja impulssiivisia reaktioita. Oivallinen on myös taito antaa valtaa mielihyvän tunteille sekä kyky erottaa tunteet ja toiminta toisistaan. Taidot välittyvät Golemanin mukaan ihmisen persoonallisuudesta, mutta ovat myös jokaisen omin ponnistuksin saavutettavissa. Kun opettaja oppii realisoimaan omaa osaamistaan ja jaksamistaan, hän huomaa ettei kaikessa ole pakko olla mukana. Tervettä itsesuojelua on osata hypätä välillä irti ja katsella asioita kauempaa.

Opettajien tulee olla rohkeita omassa asiantuntijuudessaan. Uskominen siihen, että heillä on oikeus, mutta myös velvollisuus pyrkiä muutokseen, synnyttää kriittistä, asioihin pureutuvaa keskustelua. Vuoropuhelu ei kuitenkaan lähde siitä, että vastapuoli, ihminen tai järjestelmä osoitetaan osaamattomaksi. Erityisen huolestuttavaa on arvottaa eri tasoilla tapahtuvaa terveysalan koulutusta ja siinä toimivia ihmisiä. Fysioterapian tulevan kehityksen kannalta ei ole varaa pitää yllä suljettua ja repivää "kastijakoa", jossa luokitellaan ihmisiä ja mielipiteitä, kouluissa tai työmaailmassa. Suljetuissa järjestelmissä on taipumusta hävittää vaihtoehtoisuutta ja uusia mahdollisuuksia. Sen sijaan saattaa joskus olla oivallista käydä kaaoksen reunamailla. Pysähtyneisyys kun varmistaa putoamisen.

Opettajan työ edellyttää jatkuvaa päivitystä, jonka lähtökohtana on oman työn tutkiminen. Aiemmin saatu koulutus ei ole sisään säilöttyä, totuutta ylläpitävää pääomaa. Kurssit, koulutukset ja konsultit harvoin ratkaisevat omaa osaamista ja siinä kehittymistä. Opettajan tulee ensisijaisesti olla kiinnostunut oppijasta, jonka vuoksi hän on koulussa ja tekee työtään. Jos opettaja mieltää varsinaiseksi tehtäväkseen ohjata ja turvata oppimisen tavoitetta, saattaa "show'n pyörittäminen" jäädä enemmän taka-alalle.

Kehitystä luovan yhteisön ja yksilön hyvinvoinnin ja jaksamisen ylläpitävänä voimana on vastavuoroinen tuki ja kannustus. Opettaja ei jaksa yksin. Vaikeinta on selviytyä silloin, kun osaamattomuuden ja kyvyttömyyden tunteet nousevat pintaan. Näin kokevat myös monet tässä tutkimuksessa mukana olevat fysioterapian opettajat. Liian usein heitä vaaditaan selviytymään tilanteessa, jossa yksinkertaisinta olisi myöntää, ettei maailma ole yksin ja omin voimin hallittavissa. Vaikka valtaapitävät rakenteet ovat osin murtuneet ja tilaa on tullut yksilölähtöisille ratkaisuille, ovat samalla työstä kadonneet jaksamista ja elämisen eheyttä ylläpitävät koordinaatit. Työssä näkyy Onnismaan (1996) kuvaamaa totuutta, jonka mukaan yksilön "raskaaksi tai sietämättömän kevyeksi" tehtäväksi jää jatkuva identiteetin työstäminen alati muuttuvien tilanteiden ja vaatimusten mukaan. Tai kuten Simola (1998) näkee: Opettaja elää toiveiden ja arjen kaksoisidoksessa ja hänen on rakastettava muutosta, kestettävä kaaosta, kehitettävä itseään, kokeiltava rajojaan ja tehtävä se kaikki yhteistoinnillisesti. Siksi opettaja tarvitsee entistä enemmän aikaa ja tilaa, usein myös turvallista sosiaalista ympäristöä muutosten käsittelemiseksi ja päällekaatavalta vaikuttavan maailman uudelleen hahmottamiseksi. Hän tarvitsee tunnustusta kokeakseen työnsä ja elämänsä merkitykselliseksi. Sen lisäksi riittävä turvallisuuden tunne, esimerkiksi työpaikan säilymisen suhteen rakentaa yhteisyyden ja kollegiaalisuuden ilmapiiriä, jossa opettajat eivät kehitä itseään ja luovuta osaamistaan ahdistuneina ja pakotettuina.

Opettajankoulutuksen kehittäminen

Asetus terveystieteiden tutkinnoista (1997/628) määrittelee yliopiston tehtäväksi kehittää tutkintoaloja, niiden sisältöjä ja opetusta. Kehittämisen tulee painottua suuntaan, jossa koulutuksen tuloksellisuutta määritellään suhteessa työssä tarvittavaan osaamiseen, mutta myös oppijan omaan kehittymisprosessiin. Opetushallituksen (1995, 16-17) arviointia koskevassa määrittelyssä vaikuttavuus laajasti määriteltynä kattaa kaikki sellaiset tekijät, joilla on merkitystä yksilöihin, yhteisöihin ja yhteiskuntaan myös globaalilla tasolla. Näiden määrittelyjen, tämän ja useiden muiden tutkimusten pohjalta fysioterapian opettajankoulutuksessa on syytä vahvistaa tavoitetta, jossa arvostetaan opiskelijan omaa henkistä kasvuprosessia opettajan työssä vaadittavien ammatillisten taitojen lisäksi. Oleellista on myös nähdä opettajakoulutuksen tehtävä laajemmassa yhteydessä. Yliopiston tulee tunnistaa koulutuksellisia tavoitteita, jotka ulottuvat yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä edistäviin tarkoituksiin.

Erityinen, koulutusta koskeva kehittämishaaste koskee kysymystä, kuinka opettajankoulutuksesta valmistuva, suhteellisen nuori opettaja kykenee uudessa vastuullisessa työssään olemaan työnsä kehittäjä. Sen lisäksi että häneltä vaaditaan kehittämiseen liittyviä taitoja, tarvitaan myös riittävää vahvuutta uskaltaa vaatia muutosta. Haasteeseen ei ole helppo vastata, koska monet koulutusinstituutiot pystyvät tehokkaalla tavalla sosiaalistamaan uudet tulokkaat omiin toimintatapoihinsa. Ongelma on huomattavan suuri silloin, kun vastavalmistuneen opettajan energia sitoutuu täysimääräisesti arkiseen selviytymiseen. Muutosta on kuitenkin vaikea saada aikaan jatkuvalla valittamisella tai toisen osapuolen syylliseksi julistamisella. Sen sijaan työssä vaaditaan rohkeutta kyseenalaistaa vallitsevia totunnaisuuksia ja kykyä perustella kritiikin kohteina olevia asioita. Vahvuutta on myös usko omaan asiantuntijuuteensa. Vain sitä kautta vastavalmistunut opettaja pystyy puolustamaan ja perustelemaan tekemiään ratkaisuja ja kieltäytymistään. Väitettä vahvistavat muutamien tässä tutkimuksessa mukana olleen opettajan kokemukset. Heidän mukaansa rajat ovat ylitettävissä. Se vaatii mainittujen tekijöiden lisäksi aitoa tehtäviin sitoutumista, uskoa muutoksen mahdollisuuteen, mutta myös taitoa tehdä avointa yhteistyötä eri osapuolten kanssa.

Opettajan työssä ihmissuhdetaitoihin liittyvä osaaminen on oleellinen työhön liittyvä elementti. Se tulee näkyviin muutosta ja kehitystä tarkoittavissa yhteyksissään, mutta myös varsinaisessa opetustyössä. Opettajat joutuvat kohtaamaan heterogeenisiä ryhmiä ja erilaisia opiskelijoita. Tutkimuksen opettajat kertovat tilanteista, joissa heillä oli vaikeuksia kohdata opiskelijoiden ongelmia. He toivoivat samalla yliopistolliseen koulutukseen sisältöalueita, joissa olisi mahdollista perehtyä entistä syvällisemmin sosiaalista vuorovaikutusta koskeviin tekijöihin ja niihin liittyvien ongelmien ratkaisumahdollisuuksiin. Ihmissuhdetaidot ovat läsnä myös opettajayhteisöjen ja koulun toimintaan osallistuvien henkilöiden välisessä kanssakäymisessä ja vaikuttavat yhteisön hyvinvointiin.

Yliopistokoulutuksessa ihmissuhdetaitoja opiskellaan sekä harjoittelun ohjauksessa että sen arviointiin liittyvissä tilanteissa. Tämän ja myös aiempien tutkimusten (Peltokallio 1996, Talvitie 1996, Talvitie ym. 2000) mukaan opettajaopiskelijat arvostivat erityisesti ohjauskeskusteluja ja niissä ohjaajien ja opiskelijoiden tapaa synnyttää kriittistä ja avointa vuoropuhelua. Vaikka itseohjautuvuus ja itsenäinen eteneminen ovat yliopistossa oppimisen kulmakiviä, tarvitaan siihen myös ohjausta. Sen vuoksi on tärkeää varmistaa harjoittelun ohjauksen riittävä resurssointi. Siksi on syytä jatkaa läpi harjoittelun kulkevaa, kriittistä ja avointa keskustelua, jonka ohessa opiskelijoita kannustetaan omaehtoisiin ratkaisuihin sekä vaihtoehtoisiin ja luoviin toimintatapoihin.

Väite siitä, että opettajankoulutus usein tuottaa kouluihin valmiiksi työelämään sopeutettuja työntekijöitä, antaa aiheen kriittisesti pohtia koulutuksen kokonaisuutta ja harjoittelukontekstin merkitystä opettajaopiskelijan kehittymisprosessissa. Nuoren ammattialan asema alati muuttuvissa terveydenhuollon järjestelmissä vaatii jatkuvaa varuillaanoloa, eikä saavutettu asema ole välttämättä pysyvää. Siihen viittaa myös muutama tämän tutkimuksen haastateltu. Sen tähden opettajankoulutuksen tulee

rohkeasti irrottautua kytköksestä, jossa kritiikittömästi jäljitellään työelämän vaatimuksia. Yliopistolla ei ole syytä opetella työn tekemistä siten, että esimerkiksi ammattikorkeakoulujen työtävät siirtyvät kritiikittömästi suoraan valmistuvan opettajan tulevaksi työorientaatioksi. Siksi opiskelijoita tulee edelleen kannustaa kriittiseen ajatteluun ja luoviin toimintastrategioihin tavoitteena synnyttää omakohtaista, siirtovaikutteista käyttöteoriaa. Opetusharjoittelua on siksi syytä toteuttaa erilaisissa opetustilanteissa ja koulutuskonteksteissa. Aiheellista on myös kehittää tutkimusprojekteja, jotka painottuvat opettajan työn kehittämiseen ja joissa opettajaopiskelijoiden on mahdollista tehdä opinnäytetöitään ja harjoitteluaan. Tällaista asennoitumista puoltavat myös toisistaan poikkeavat, eritasoiset oppilaitokset ja koulutusinstituutiot, joihin uudet opettajat koulutuksensa jälkeen tulevat sijoittumaan.

Koulutuksella ei ole omahyväistä oikeutta määritellä tehtävänsä itsekkäin perustein huomioimatta vaikutusta muihin ihmisiin tai toimintajärjestelmiin. Fysioterapian opettajankoulutus on yksi osa kokonaisuudesta, jolla pyritään turvaamaan yksittäisen ihmisen selviytymistä ja hyvinvointia kuntoutukseen liittyvissä palvelujärjestelmissä ja terveydenhuollon tehtävissä. Opettajankoulutuksesta vastaavien on syytä sen tähden kehittää aikaisempaa tehokkaampaa yhteistyötä sellaisten tahojen kanssa, joilla voidaan edistää ja monipuolistaa opettajiksi valmistuvien harjoittelumahdollisuuksia. Yhteistyön tulee ulottua myös yli koulutusalojen. Vain sitä kautta on mahdollista jo koulutuksen aikana lisätä rakentavaa ja vastapuolten erilaisia näkemyksiä arvostavaa yhteistyötä.

Tämän tutkimuksen päämääränä on ollut syventää ja rikastaa ymmärtämystä fysioterapian opettajan työhön liittyvästä elämismaailmasta. Eettisessä merkityksessä se arvottaa koulutuksen kokonaisuutta, opettajan työtä mutta ennen kaikkea yksilön inhimillistä toimintaa. Toivon työni nostattavan yhden opettajaryhmän kautta kriittistä keskustelua terveysalan koulutuksesta, opettajien työstä terveysalan järjestelmissä ja ihmisyhteisöissä, mutta myös yksilön jaksamisesta ja tavoista selviytyä ehjänä. Työn todellisuus voi paljastua vasta siten, että opettajien arkinen maailma tulee näkyväksi. Näkyväksi ennen kaikkea siksi, että alalla toimii aidosti työhönsä sitoutuneita ja omaan ammattialaansa uskovia ihmisiä. Mielestäni he ansaitsevat paremman mahdollisuuden toteuttaa koulutustehtävänsä järjestelmässä, joka alkaa aikaisempaa selvemmin arvostaa opettajiensa asiantuntijuutta, antaa tilaa sen käytölle, tukee ja on kiinnostunut heidän jaksamisestaan. Lyhytnäköistä viisautta on kuluttaa inhimillistä pääomaa loppuun. Nyt saattaisi olla tilaa oikeanlaatuisele pysähtymiselle ja tavoitteelle, jonka mukaan oppimisesta muodostuu koulun päätehtävä.

SUMMARY

Physiotherapy teachers work mainly in vocational schools, but also in other functions of occupational health education. The vocational education for physiotherapy has passed through one reform after another and ended up in the current polytechnic level of training. The transition period and the practical realization of the new educational goals is an essential part of the everyday lives of teachers. Responsibility for the development has been emphasized by the fact that this is a young branch of science as well as the critique aimed at the foundations of the profession. Changes require that individual teachers continuously develop the teaching work and the content of the lessons. At the same time they are expected to educate themselves further and develop their professional skills while working at the same time.

The goal of vocational education reform was to improve education by taking into consideration the demands of practical working life. The university aims at producing teachers into this "chain", so that they, as future educators, could assure the highest possible level of vocational training of physiotherapy. The central aim of the higher level teacher education in physiotherapy is to develop critical thinking and readiness for teacher's work in future. This requires the students to be initiated in the research of teaching and learning and to help developing them into researchers of their own work. These abilities are guided and supported by teacher training, which plays a central role in the students' learning process.

Purpose of the study

The purpose of this study is to examine the way teachers relate their own experiences about their studies to the subsequent life in the workplace, structures of the workplace and co-workers and colleagues. The secondary goal was to clarify, how teachers evaluate their presence in the workplace and the school system. The purpose of the study is also to investigate, how the higher level teacher education in physiotherapy monitors the physiotherapy teacher practice.

The research is based on the licentiate thesis, in which the experiences of physiotherapy teacher students were analyzed in their three stages of training. In the licentiate study the author examined the organization of learning experiences in different phases or stages and the way developmental change was present in this process. Specifically the aim was to evaluate those meanings which develop the trainees' reflective and critical thinking. The present study examines the same persons after graduation and at their workplace. Thus, the study provides an opportunity to evaluate the appropriateness of teacher training in terms of its effectiveness.

Research method and data collection

The research strategy is qualitative and its methodological foundations are in the phenomenological-hermeneutic tradition of research. The phenomenological method used in this study contains four essential steps: in the first step the researcher makes sense of the whole. This is done in order to get a general sense of the whole the interviewees' statement and to understand their language. The next step is description of the interviewees' statements based on the data. In this study the descriptions include 20 different stories, where each teacher tells about his or her experiences at work. In step three the text is broken up into units of meaning. The researcher goes back to the beginning and reads through the text with the specific aim of picking out the units of meaning that are relevant for the phenomenon being researched. The hermeneutic circle was used as the research method in order to attain the most reliable interpretation of the data. This meant that the researcher constantly returned to the original texts in order to capture the units of meaning conveyed by the speaker. The important aim in using the hermeneutic circle is to be aware of the researcher's own bias. The aim is to present the text in all of its otherness and thus assert its own meaning against the researcher's presumptions. The final phase is synthesis. In the synthesis the findings are presented and the internal connections and relationships of the body of meanings are outlined and examined while the results are critically examined in light of previous research.

The interview data was collected in the autumn 1997. Research subjects consisted of 20 teachers of physiotherapy who had graduated from the University of Jyväskylä, teacher training programme for health sciences, with physiotherapy as their major subject. In addition, they had participated in the licentiate study which followed the progress of the trainees during their studies.

Results

Nearly all teachers of physiotherapy work in polytechnics. The results are therefore mostly generalizable in that context. The teachers criticize the activities and goals of their schools. The goals are oversized, often unrealistic and superficially defined. The schools provide too much extra-curricular activities, which breaks the concentration of both teachers and students and disrupts the process of learning the necessary skills. Time is insufficient for long-term planning and the competition between schools is disruptive for teaching. Lack of resources makes teaching difficult and it is not possible to assure that the training that meets the goals set up for it. Person-to-person teaching has been reduced in all areas and the amount of autonomous learning has been increased. Schools rely on the assumption that autonomous learning methods provide good learning outcomes as teachers lack the time for providing guidance to students in the school and other training facilities. Different work contracts bring about insecurity and inequality concerning work and the relationships between teachers. The

teachers also feel that the schools do not appreciate and use the expertise of the teachers.

Several teachers feel that the human relationships in schools are problematic. The co-operation between management and the teachers consist mainly of top-down ordering due to a hierarchical management practice. The teachers' wishes are not appreciated and they have no influence over matters that are important for their work. The teachers also feel that the management does not support and encourage them in their work. On the other hand a few teachers mention that health workers are often used to working in a hierarchical system and easily conform to that kind of practices.

Teachers also suffer from lack of trust and reciprocity in their personal relationships. Teachers are often overly critical towards other teachers and seldom give positive feedback or encouragement. They cannot talk openly about the problems in the work community. The problem stems from the tendency of the teachers to form small, internal groups. Teachers blame the school reform for this, as it divided teachers into different levels of teaching. In addition, various forms of work contracts maintain inequality. Also, conceptual differences in the organisation of the disciplines of healthcare and rehabilitation create problems for the practical work of teachers.

Half of the teachers tell about opposite experiences. Teachers seem to work harmoniously in small educational units and institutions of further education. These institutions have been successful in creating practices that facilitate working, breaking up hierarchical management structures and giving teachers autonomy in decisions concerning their work.

Teachers found working with the students most rewarding in their work. Nevertheless, continuous changes and unclear policies of practical activities resulted in problems in the co-operation between teachers and students. The students criticized the fact that teachers do not have enough time, ability or willingness to listen and guide them.

The future of education and the profession was a source of worry for several teachers. Some of them do not see any substantial difference between the previous level of education and the new polytechnics. Development is slow and difficult in large school organizations. The most worrying aspect is continuous development for the sake of development alone, which leaves no time for evaluating the consequences of the actions. Despite the criticism, several teachers are optimistic about the future of the field, but also regarding the polytechnics. Development, however, requires more careful long-term planning than before. The rigid structures and systems of schools have to be dismantled and the physiotherapy training unit should get more autonomy in decision-making. Development takes also more time and resources. In order to maintain and develop physiotherapy as a profession, teachers prefer a method in which therapy is based on research from several different fields and the co-operation between teachers and field-workers.

Teachers considered the importance of university education for their current work. Almost everyone saw the training beneficial. They felt that the training had provided them with a critical attitude and courage to tackle

with emerging problems in work. Training prepared for the fact that work requires the trainees to continuously educate themselves. Three of the interviewees told that for them training had not been helpful in terms of obtaining a job or in the field of educational. A few teachers criticized the fragmented mode of the whole teacher education, which made it difficult to form a complete picture of the content of the studies.

This study also examined how teachers assess themselves and their presence in the school and the community. Teachers can be categorized in four groups based on the way they behaved within the community. (1) Survivors feel they manage their work and the workload. They have autonomy with regard to decision-making and they are supported and encouraged by the management and the community. (2) Fighters feel their work is hectic and fast-paced. The support from management and community is superficial and partly competitive. Despite the difficulties they feel they do not give in easily and fight to save their job or to secure the position education has in the competitive community. (3) Conformists feel they do not have the strength to fight against injustice. It is more reasonable to adapt to the situation and simply do the tasks given to them. (4) Quitters feel that they are working on the edge of their strength and in the brink of exhaustion. They told about their feelings of discomfort in the community or the school, which was labelled by a conflicting or quarrelsome atmosphere. They felt themselves isolated outside the community and they lacked the support of their colleagues. They do not feel comfortable in their work and almost all of them wanted to change their job as soon as the opportunity would arise.

Discussion

The results of the study give reason to critically review teaching work and the operation of the schools at a time, when there is a desire to develop the educational system of health care into a higher level. Schools develop new task areas, new goals and new projects. As a consequence, the teachers' work consists of everything but teaching and counselling. There is not enough time and resources to engage in all the necessary activities and some compromises have to be made. According to the study, it seems that those in the most disadvantaged position are the students - the very persons for which the schools exists and who aim at obtaining the best possible professional skills for the subsequent work life. Autonomous learning is not suitable for everyone and for learning of all kinds of skills. At the same time several teachers tell about their unreasonable workload which includes constant changes, unpredictability, and also problems in human relations. It is also alarming that many of the teachers participating in this study feel that they are working at the upper limit of their strength. They no longer feel that they are able or willing to commit themselves into work that requires unrealistic contribution from them.

It is not possible to claim based on these experiences that the schools view reality in the same way in comparison with the experiences of the teachers, or that a similar situation exists in all polytechnics and their

teacher communities. In a society that is heavily oriented towards work individuals cannot or dare not stop to find different solutions to problems and to change their working habits. It is also typical to tell about the hectic nature of one's work and problems in human relations. For this reason it is more important to learn to realize and reflect critically one's ability and strength and to also realize that it is not necessary to take part in every activity. This realization is emphasized by the experiences of those teachers who have been able to influence the policies in their work community and to make decisions that have been different from conventional thinking. Several communities also include teachers and managers who are genuinely interested in their work and committed to it. Haste and occasionally excessive workload are part of everyday work, but not in a way that makes working chaotic from one day to the next. This is why teachers should be daring with the expertise that they have. Belief that they have the right, but also the obligation to strive for change is the starting point for a critical and effective discussion. There is no dialogue when the opposing party, a person or a system, is labelled incompetent.

LÄHTEET

- Airakorpi, M. 1995. Terveysalan ammattikorkeakoulukokeilusta. Yhteen-
veto alan oppilaitosten itsearviointiraporteista. Teoksessa Sosiaali- ja
terveysalan ammattikorkeakoulutus, raportti 4. Taustaraportti kansainvälistä arviointia varten. Opetusministeriö, koulutus- ja tiede-
politiikan linja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Allan, J. 1996. Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher
Education* 21 (1), 93-108.
- Ammattikorkeakoulujen taloushallinto, 2000. Helsinki: Opetusministeriö.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 1995. 256/3.3.1995.
- Asetus terveystieteiden tutkinnoista 1997. 628/19.6.1997.
- Becher, T. 1996. The learning professions. *Studies in Higher Education* 21
(1), 43-55.
- Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen: Kohti refleksiivisen
modernisaation teoriaa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash.
Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Suomentaja Leevi
Lehto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 11-82.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves - An inquiry into
the nature and implications of expertise. Chigago and La Salle: Open
Court.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (toim.) 1985. Reflection: Turning
experience into learning. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. 1981. The educational system and economy:
Titles and jobs. Teoksessa I. C. Lemert (toim.) French sosiology -
Rupture and reneval since 1968. New York: Columbia University
Press, 141-151.
- Bullough Jr, R., Kauchak, D., Crow, N., Hobbs, S. & Stokes, D. 1997.
Professional development schools: Catalysts for teacher and school
change. *Teaching and Teacher Education* 13 (2), 153-169.
- Calderhead, J. 1989. Reflective teaching and teacher Education. *Teaching and
Teacher Education* 5 (1), 43-51
- Clark, C. & Yinger, R. 1977. Research on teacher thinking. *Curriculum
Inquiry* 7 (4), 279-304.
- Clarke, A. 1995. Professional development in practicum settings: Reflective
practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education* 11 (3), 243-261.
- Copeland, W., Birmingham, C., Cruz, E. & Lewin, B. 1993. The reflective
practitioner in teaching: Towards a research agenda. *Teaching and
Teacher Education* 9 (4), 347-359.
- Dewey, J. 1933. How we think? New York: Heath & Co.
- Dilthey, W. 1985. The understanding of other persons and their life
expressions. Teoksessa K. Mueller-Vollmer (toim.) The hermeneutics
reader. Text of the German tradition from the enlightenment to the
present. Oxford: Basil Blackwell Ltd., 152-161.
- Edwards, A. 1995. Teacher education: Partnership in Pedagogy? *Teacher and
Teacher Education* 11 (6), 595-610.

- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to development research. Helsinki: Orienta Konsultit Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 19-41.
- Eteläpelto, A. 1993. Oppijälähtöiseen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Opetus ja kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Helsinki: Valtion Painatuskeskus, 109-135.
- Fullan, M. 1991. The new meaning of educational change. London: Cassel.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (toim.) 1992. Teacher development and educational change. London: Falmer Press.
- Gadamer, H-G. 1993. Truth and method. London: Sheed and Ward Ltd.
- Giddens, A. 1990. The consequences of modernity. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa: U. Beck, A. Giddens & S. Lash. Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Suomentaja Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino, 83-152.
- Giorgi, A. 1985. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and Psychological research. Pittsburg: Duquesne University Press, 8-21.
- Giroux, H. 1988. Teachers as intellectuals. Granby: Bergin & Garvey Publishers.
- Goleman, D. 1995. Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Grimmet, P. & Crehan, E. 1992. The nature of collegiality in teacher development: The case of clinical supervision. Teoksessa M. Fullan & A. Hargreaves (toim.) Teacher development and educational change. London: The Falmer Press, 116-133.
- Hakala, J. 1993. Laadullisen ja määrällisen ongelma opettajankoulutuksessa. Kasvatus 24 (4), 385-390.
- Hakkarainen, P. 1993. Kysymykset ja ongelmat korkeakouluopettajan työvälineinä. Kasvatus 26 (3), 210-223.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Casell.
- Hargreaves, A. & Dave, R. 1990. Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching. Teaching and Teacher Education 6 (3), 227-242.
- Harri, M. 1991. Terveysthuollon opettajan psyykinen hyvinvointi työelämässä. Kasvatus 22 (2), 119-127.
- Harri, M. 1993. Mental wellbeing of nurse educators at work. Scandinavian Journal Caring Science (7), 73-77.
- Harri, M. 1996. 'I love my work, but...': the 'best' and the 'worst' in nurse educators' working life in Finland. Journal of Advanced Nursing 23 (6), 1098-1109.
- Harri, M. 1997. Nurse educators' wellbeing at work in Finland. Doctoral dissertation. Department of Nursing Science, Department of Health

- Policy and Management. University of Kuopio. Kuopio: University Printing Office.
- Hatton, N. & Smith, D. 1995. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11 (1), 33-49.
- Heikkilä, E-M. 1996. Ammattikorkeakoulu ja työelämä. Keskipohjalaisen työelämän näkemyksiä Kokkolan ammattikorkeakoulusta. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1.
- Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus. *Kasvatus* 30 (4), 378-388.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. *Huomaa, ymmärrä, uskalla. Opetus* 2000. Juva: WSOY.
- Holopainen, A. 1998. Terveystieteiden opettajuuden sisältö ja merkitys. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Lisensiaattityö.
- Honkakoski, A., Manninen, K. & Airakorpi, M. 1995. Sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulutus. Taustaraportti kansainvälistä arviointia varten. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan linja, Raportti 4. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoover, L. 1994. Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes. *Teaching and Teacher Education* 10 (1), 83-93.
- Hustler, D. 1991. Introduction: initial teacher training and teachers' professional development. *British Educational Research Journal* 17 (4), 307-308.
- Huusko, H. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Häggman-Laitila, A. 1999. The authenticity and ethics of phenomenological research: How to overcome the researcher's own views. *Nursing Ethics* 1 (6), 12-21.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Jaatinen, P. 1999. Synergian siemenet ja torajyvät. Tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista. Turun yliopisto. Sarja C 148.
- Jarnila, R. 1995. Ammattioppilaitosten menestystekijät rehtoreiden näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Lisensiaattityö.
- Jarvis, P. 1990. An international dictionary of adult and continuing education. London: Routledge.
- Johnson, G. 1997. Physical therapy for the future: one more word. Teoksessa K. Shepard & G. Jensen (toim.) *Handbook of teaching for physical therapists*. Boston: Butterworth-Heinemann, 373-386.
- Juuti, P. 1989. Organisaatiokäyttäytyminen: Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Aavaranta-sarja 18. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 1996. Mitä on johtaminen? *Aikuiskasvatus* (4), 244-252.
- Järvilehto, T. 1996. Tietoisuus, yhteistyö ja valta. *Tiedepolitiikka* (4), 23-28.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu A 35.

- Kauppi, A. 1994. Pysyvyyden pakko - muutoksen välttämättömyys - arkielämän haasteita oppimiselle. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) *Maailma muuttuu - muuttuuko aikuiskoulutus?* Opetus 2000. Juva: WSOY, 90-112.
- Kekäle, J. 1997. Leadership cultures in academic departments. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 26.
- Kinnunen, J. 1990. Terveyskeskuksen organisaatiokulttuuri. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteet, alkuperäistutkimukset.
- Kitshener, K. & King, P. 1991. The reflective judgment model: Transforming assumptions about knowing. Teoksessa J. Mezirow & Ass. *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 159-176.
- Knowles, M. 1970. *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. New York: Association Press.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen*. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Kolehmainen, S. 1997. Innovaatioiden diffuusio ammattikorkeakoulu-reformissa: Innovaatioiden diffuusioon liittyvien tekijöiden tarkastelu yhdessä ammattikorkeakoulu-reformiin kuuluvassa yksikössä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampensis.
- Koort, P. 1979. *Kasvatus ja suunnittelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Korhonen, K. & Mäkinen, R. (toim.) 1995. *Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B 91.
- Korkeakoulujen arviointineuvosto 1997. 167 syytä korkeakouluksi. Ammattikorkeakouluhakemusten arviointi 1998. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4. Helsinki: Edita.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98.
- Korte, R. (toim.) 1998. *Opettajat valokeilassa. Selvitys terveydenhuoltoalan opettajien asemasta ja kokemuksista koulutuksen muuttuessa*. Helsinki: Tehyn julkaisuja B 5.
- Kotila, H. 2000. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetus-suunnitelmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 214.
- Kurtakko, K. 1995. Ammattikorkeakoulu instituutiona. Teoksessa O. Lampinen (toim.) 1995. *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Tammerpaino, 104-113.
- Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Kärkkäinen, M. 1999. Tiimit opettajien perinteisten työkäytäntöjen murtajina. *Aikuiskasvatus* (3), 250-256.
- Laakkonen, R. 1999. Ammattikorkeakoulu-reformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski Pohjanmaalla vuosina 1993-1997. Vaasan yliopisto, Acta Wasensis 67, Hallintotiede 4.
- Laki ammattikorkeakouluopinnoista 1995. 255/3.3.1995.
- Lambert, P. 1999. Rajaviiva katoaa. *Aikuiskasvatus* (3), 244-249.

- Lambert, P. & Engeström, Y. (toim.) 1996. Kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 150. Helsinki: IMDL Oy.
- Lampinen, O. 1994. Suomalaisen ammattikorkeakoulun doktriini. *Kasvatus* 25 (4), 416-422.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Lampinen, O. & Savola, M. 1995. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa O. Lampinen (toim.) 1995. Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Lasonen J., Mäkinen, R. & Korhonen K. 1992. Opistosta ammattikorkeakouluksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B 73.
- Lehtonen, R. 1999. Tähtäimessä tulevaisuus. Tutkimus suomalaisista ammattikorkeakouluista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 16. Helsinki: Monila.
- Lehtonen, K., Vismanen, A. & Lempinen, K. 1987. Fysioterapia - vastaus nykyajan stressiin ja kiireeseen. Tutkimus lääkintävoimistelijoiden ja kuntahoitajien ammasteista, työstä ja kvalifikaatioista. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta A 119.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Little, J. 1990. Teachers as colleagues. Teoksessa A. Lieberman (toim.) *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. London: The Falmer Press, 165-193.
- Maljojoki, P. 1997. Yliopettajat tulivat ammattikorkeakouluun. Teoksessa Yliopettaja ammattikorkeakoulun kehittäjänä. Yliopettajien esitelmät 1997. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C. Tiedotteita 3.
- Mannermaa, M. 1994. Mahdollisuuksien murrosaika. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) *Maailma muuttuu - muuttuuko aikuiskoulutus? Opetus 2000*. Juva: WSOY, 10-29.
- Matikainen, J. 1999. Koulutuksen laatu organisaatiokulttuurisesta näkökulmasta. *Aikuiskasvatus* (3), 209-218.
- McNamara, D. 1994. The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: An exploratory study. *Teaching and Teacher Education* 11 (1), 51-61.
- Melametsä, L. 1993. Ammattikorkeakoulut koulutuspoliittisena kysymyksenä. Teoksessa Yliruikka, T. (toim.) *Ammattikorkeakoulun haasteita ja ongelmia*. Rovaniemi: Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 38.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisestä. Tampere: Tammerpaino.
- Ministry of Education 1994. *Higher Education Policy in Finland*. Helsinki: Ministry of Education.

- Mommo, H. 1999. Hoito-opin opettajana ammattikorkeakoulussa. Teoksessa K. Tossavainen & H. Turunen (toim.) 1999. Koulutusrakenteet muuttuvat - muuttuuko opetus ja oppiminen? Terveys- ja sosiaalialan koulutus ammattikorkeakoulun uudistusvaiheessa. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 96-104.
- Moss, A. 1992. Shifting conceptions of validity in educational measurement: implications for performance assesment. *Review of Educational Research* 62, 229-258.
- Mäki, M. 1995. Ammattikorkeakoulutoiminnan evaluaatio ja meta-evaluaatio. Oulun ammattikorkeakoulun julkaisuja A 3.
- Mäkisalo, M. 1998. Terveystieteiden oppilaitoksen organisaatiokulttuuri. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset todellisesta ja toivotusta toiminnasta. Kuopion yliopisto. Julkaisuja E, Yhteiskuntatieteet 58. Väitöskirja.
- Mäkisalo, M. & Kinnunen, J. 1999. Opettajana terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Opettajien käsityksiä omasta ja kollegoiden toiminnasta. *Aikuiskasvatus* (3), 231-243.
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Nieuwenhuis, A. 1993. Practical learning situations as a preparation for lifelong job oriented learning. Teoksessa: E. Ropo & R. Jaakkola (toim.) *Developing education for lifelong learning*. University of Tampere. Department of Education. Serie A, Research report 52. Tampere: Jäljennepalvelu, 123-130.
- Nummenmaa, R. 1993. Harjoitusohjauskeskustelu - metodisia huomioita. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvataminen*. Opetus 2000. Juva: WSOY, 77-95.
- Nygren, P. 1995. Muutospaineet terveydenhuolto-oppilaitoksissa ja teknisissä oppilaitoksissa sekä opettajien kokema henkinen väkivalta. Turun yliopisto. Sosiologian laitos. Lisensiaattityö.
- Ojanen, S. 1997. Nykymuotoisen opettajakoulutuksen kehityssuunnasta. *Kasvatus* 28 (1), 7-12.
- Ojanen, S. & Keski-Luopa, L. 1998. Rehtorin tehtävästä ja koulutuksesta. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: WSOY, 144-158.
- Onnismaa, J. 1996. Ohjauksen tarve lisääntymässä? *Aikuiskasvatus* (4), 186-293.
- Opetushallitus 1995. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö 1989. Opetusministeriön hallinnonalan yleissuunnitelman tarkiste vuosille 1991-1994. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pehu-Voima, S. 1999. Laatutyön arvioinnista ammattikorkeakouluissa. *Aikuiskasvatus* 2, 163-169.
- Peltokallio, L. 1996. Reflektiivisen ja kriittisen ajattelun kehittyminen fysioterapian opettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitos. Lisensiaattitutkielma.

- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja 29. Helsinki: Otava.
- Perälä, M-L. & Ponkala, O. (toim.) 1999. Tietoa ja taitoa terveysalalle. Terveysalan korkeakoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8. Helsinki: Edita.
- Pimes, U. 1996. Johtajien kasvu - tie organisaatiokulttuureiden paradigmaattiseen muutokseen. *Aikuiskasvatus* (4), 266-285.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Juva: WSOY, 9-30.
- Raudaskoski, L. 2000. Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 66.
- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, P. 1998. Palvelevatko ammattikorkeakoulut työelämää. *Aikuiskasvatus* 3, 228-235.
- Rauste-von Wright, M. 1986. On personality and educational psychology. *Human Development* 29 (6), 328-340.
- Rauste-von Wright, M-L. 1991. Koulutustutkimus valinkauhassa. Behavioristisesta oppimiskäsityksestä reflektiiviseen. *Aikuiskasvatus* (1), 4-12.
- Rauste-von Wright, M-L. 1994. On the evaluation of teacher training. *Didaktisk Tidskrift* 4 (4), 43-51.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1991. Elämänkaari ja oppimisen ehdot. *Kasvatus* 22 (4), 273-278.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. Toinen painos. Juva: WSOY.
- Remes, P. 1993. Future readiness in vocational adult education. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A* 52.
- Remes, P. (toim.) 1995. Asiantuntijaksi oppiminen. Tutkimusohjelman lähtökohdat. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Työpapereita* 1.
- Roberts, J. 1992. *The logic of reflection*. New Haven: Yale University Press.
- Sahlberg, P. 1996a. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Sahlberg, P. 1996b. Yksinään ja yhteisvoimin - kollegiaalisuus koulun kehittämisessä. *Kasvatus* 27 (1), 51-61.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä-oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Vantaa: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sarason, S. 1971. *The culture of school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.

- Sarason, S. 1990. The predictable failure of educational reform. Can we change course before it's too late? San Francisco: Jossey-Bass.
- Schulman, E. 1978. Intervention in human service. Saint Louis: The C. V. Mosby Company.
- Schön, D. 1983. The reflective practitioner. How professionals think in action? New York: Basic Books.
- Schön, D. 1987. Educating the reflective practitioner. Toward a new desing for teaching and learning in the professions. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Siltala, J. 1999. Valkoisen äidin pojat. Siveellisyys ja sen varjot kansallisessa projektissa. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki - opettaja muutoksen puristuksissa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 89-121.
- Sirkka, K., Åstedt-Kurki, P., Rauhala, L. & Paunonen, M. 1999. Yliopisto-koulutuksen vaikutuksia sairaanhoidonopettajien tieteelliseen ajatteluun. Kasvatus 30 (2), 148-157.
- Snellman, L. 1988. Hyväksi opettajaksi oppimassa. Ajatuksia opetus-harjoittelusta ja sen ohjaamisesta. Kasvatus 19 (5), 341-347.
- Spiegelberg, H. 1965. The phenomenological movement. A historical introduction. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Suhonen, M. & Tossavainen, K. 1996. Itsenäinen opiskelu sosiaali- ja terveystieteen va. ammattikorkeakoulussa. Kasvatus 27 (1), 30-38.
- Stenström M-L. 1997. Opetussuunitelmaudistuksen seuranta: Toisen asteen ammatillinen koulutus. Helsinki: Opetushallitus.
- Talvitie, U. 1991a. Lääkintävoimistelijan työn kehitysvaiheita: Fysioterapian kohteen ja menetelmien muuttuminen ja koulutuksen kehittyminen 1900-luvulla Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitos A 5.
- Talvitie, U. 1991b. Aktiivisuuden ja omatoimisuuden kehittäminen fysioterapian tavoitteena. Kehittävän työntutkimuksen sovellutus lääkin-tävoimistelijan työhön. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 28.
- Talvitie, U. 1996. Opetusharjoittelun ohjaus muutoksen käynnistäjänä opettajankoulutuksessa. Kasvatus 27 (3), 251-260.
- Talvitie, U. Peltokallio, L. & Männistö, P. 2000. Student teachers' views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. Scandinavian Journal of Educational Research 44 (1), 79-88.
- Tamminen, R. 1992. Ammattikorkeakoulun opettajien tieteellinen pätevytyminen. Teoksessa J. Lasonen, R. Mäkinen & K. Korhonen. Opistosta ammattikorkeakouluksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B 73.
- Taylor, I. & Burgess, H. 1995. Orientation to self-directed learning: Paradox or paradigm? Studies in Higher Education 20 (1), 87-98.
- Terveystieteiden koulutusohjelma ja terveydenhuollon opettajan koulutusohjelman opinto-oppaat 1992-96. Jyväskylän yliopisto. Liikunta-tieteellinen tiedekunta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Terveysalan verkoston strategia terveysalan ammattikorkeakoulutuksen kehittämiseksi Suomessa vuosina 2000-2003. 28.9.1999. Moniste.
- Tossavainen, K. & Turunen, H. (toim.) 1999. Koulutusrakenteet muuttuvat - muuttuuko opetus ja oppiminen? Terveys- ja sosiaalialan koulutus ammattikorkeakoulun uudistusvaiheessa. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tulkki, P. 1995. Ammattikorkeakoulut ja työelämä. Teoksessa O. Lampinen (toim.) Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Tampere: Tammer-paino, 193-211.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Vartia, M. & Paananen, T. 1992. Henkinen väkivalta työssä. Helsinki: Työterveyslaitoksen Katsauksia 118.
- Vartiainen, M. 1995. Kouluyhteisö ja koulun johtaminen muutosten edessä. Opetushallitus, moniste 6. Helsinki: Painatuskeskus.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Wenzlaff, T. 1994. Training the student to be a reflective practitioner. Teacher and Teacher education 11 (2), 279-287.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27 (1), 9-21.
- Vygotsky, L. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Massachusetts: Harward University Press.
- Väärälä, R. 1993. Koulutususko, opettaminen ja elämäntavan murros. Teoksessa T. Yliruikka (toim.) Ammattikorkeakoulun haasteita ja ongelmia. Rovaniemi: Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 38.
- Yliopettajat ammattikorkeakoulun kehittäjänä. Yliopettajien esitelmät 1996-1997. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Yliruikka, T. 1993. (toim.) Ammattikorkeakoulun haasteita ja ongelmia. Rovaniemi: Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 38.

LIITE 1

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Terveystieteen laitos
Liisa Peltokallio

Täydennä tai ympyröi allaolevista kohdista sinua koskevia tietoja!

I TAUSTATIEDOT

Nimi: _____ Ikä: _____

Osoite: _____

e-mail _____

Koulutus:

1. Ylioppilastutkinto
2. Peruskoulu
3. Ammatillisen tutkinto ja valmistumisvuosi

4. Korkeakoulututkinto _____

Aloitusvuosi _____

Valmistumisvuosi _____

5. Muu merkittävä lisä-/täydennyskoulutus _____

Toimin tällä hetkellä pääasiallisesti:

1. Ammattikorkeakoulussa (korkea asteen koulutus)
2. Opistoasteella (II-asteen koulutus)
3. Kouluasteella (I-asteen koulutus)
4. Muissa tehtävissä, missä? _____

Työsuhteeni on

1. Vakinainen
2. Määräaikainen
3. Muu, mikä _____

Kuinka kauan olet toiminut nykyisessä työssäsi?

_____kk/vuotta

(Vastaa seuraavaan kysymykseen siinä tapauksessa, että toimit oppilaitoksessa)

Koulussasi olevien opiskelijoiden kokonaismäärä on

- | | |
|--------------|-------------|
| 1. alle 200 | opiskelijaa |
| 2. 200-500 | opiskelijaa |
| 3. 500-1000 | opiskelijaa |
| 4. 1000-1500 | opiskelijaa |
| 5. yli 1500 | opiskelijaa |

Työyhteisöni opettajien/työntekijöiden määrä on

1. alle 5
2. 5-20
3. 20-50
5. 50-100
6. yli 100

Mikä on nykyisen työsi pääasiallinen tehtävä- ja vastuualue?

Työtehtävien suorittamiseen päävirassa/toimessa kuluu

1. yli 50 tuntia viikossa
2. 40-50 tuntia viikossa
3. 30-40 tuntia viikossa
4. 20-30 tuntia viikossa
5. alle 20 tuntia viikossa

Kuvaa mahdollisia, fyysiseen työympäristösi liittyviä tekijöitä, jotka oleellisesti haittaavat työtäsi?

... jatka tarvittaessa kääntöpuolelle...

Kuvaa sellaisia organisaatioon ja hallintoon liittyviä tekijöitä, jotka oleellisesti haittaavat työskentelyäsi?

... jatka tarvittaessa kääntöpuolelle...

Missä muissa toimissa/työtehtävissä olet toiminut opettajankoulutuksen jälkeen, kuinka kauan ja työpaikan vaihtamisen syyt:

... Jatka tarvittaessa kääntöpuolelle...

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Terveystieteen laitos
Liisa Peltokallio
Lehtori, THL

HAASTATELTAVAN SUOSTUMUS

Annan suostumukseni haastatteluun ja siitä taltioidun haastattelu-
materiaalin tutkimuskäyttöön. Haastattelu nauhoitetaan ja nauhat pure-
taan kirjalliseen muotoon analyysiä varten. Saatua aineistoa tullaan
käyttämään ainoastaan tutkijan väitöskirjatyöhön ja siitä tehtäviin
julkaisuihin. Haastatteluaineistoa käsitellään luottamuksellisesti siten,
ettei haastateltavan henkilöllisyys paljastu.

Päiväys ja allekirjoitus

LIITE 3

KUNNAT

(Opettajat A, B, C ja D)

OPETTAJA A

Työyksikköni on pieni, jossa päätäntävalta on meitä lähellä. Fyysinen työympäristö on meillä hyvä, on kaunis koulu ja asianmukaiset työtilat. Sen sijaan sosiaalialan koulutus ja muitakin koulutusohjelmia on kaukana ja heidän kanssaan on vähemmän yhteistyötä. Meillä on aika matala organisaatio, jossa on helppo mennä puhumaan asioista rehtorinkin kanssa ilman välikäsiä. Yleensä hän on toimintaamme kannustava.

Kauhean suuria odotuksia opettajan työtä kohtaan minulla ei aikaisemmin ollut. Aluksi ajattelin erilaisia normeja ja rajoja, joiden puitteissa opettaja joutuu toimimaan. Vähitellen huomasi, ettei niitä rajoja tarvitse ollakaan ja toiminta riippuu siitä, kuinka ihmiset työnsä tekevät esimerkiksi opetussuunnitelmien tekemisessä ja ihan opetuksessa. Minulla ei ole minkäänlaista huonoa omaatuntoa siitä että jonakin opetustuntina istun kokouksessa ja pitääkö puuttuva tunti korvata myöhemmin. Ennen luulin myös, että opettajana joudun toimimaan aina face to face ja tietyt asiat ovat hirveän tarkkoja. Vähitellen työn myötä kuva aukeni positiivisesti. Voin tehdä työtäni haluamalla tavalla. Vaikka välttämättä en ole taistelija luonne, silti olen huomannut ettei sinisilmäisyys auta. Nyt pitää sanoa kohdalleen ja lyödä nyrkkiäkin pöytään.

Yksikkömme vastaa fysioterapian koulutuksesta. Saamme itse päättää paljolti omista asioistamme. Meillä on tulosvastuu, mutta myös vapautta tehdä työtä halutulla tavalla. Itse en edes tunne kaikkia niitä esteitä, joita työssä saattaisi tulla vastaan, tai että joku saattaisi todeta minulle ettei näin voi tehdä. Totean vain että mikä sen estää ja tehdään nyt vain näin niin kauan kunnes joku tulee sanomaan tai näyttämään jonkin pykälän. Tähän päivään mennessä ei sellaista ole tullut vastaan. Tietenkään kaikki asiat, esimerkiksi jotkut suunnittelukysymykset tai opetusministeriön sallimat aloituspaikat, eivät aina ole edenneet tai toteutuneet halutulla tavalla. Mutta koulun sisällä asiat on aina tuotava esiin ja ellei me itse yritetä niin eivät sitä muutkaan tee.

Me olemme omalla alueellamme asiantuntijoita ja vastuu on meillä. Mukaan liittyy eettisyys siten, ettemme voi mennä riman alta. Jos joku tulee kysymään työstämme ja miksi näin on toimittu, emme voi mennä kenenkään selän taakse vastaamatta kysymykseen tai että joku määräsi tai vastaavaa. Sen mitä uskaltaa tehdä, siitä on myös vastattava. Me toimimme omiin opetus- ja työvelvollisuuksiin nähden joustavasti. Tiimi toimii luovasti, näkee ensisijaisesti työn merkityksen eikä hätkähdä ylityksistä. Seuraavalla kerralla sitten harkitaan mistä otetaan takaisin. Työvelvollisuuden normina on 494 tuntia. Sitä ei aliteta, mutta ylittää kyllä kaikessa rauhassa. Lähdemme siitä että töitä tehdään kysynnän mukaan ja se on

mielekästä. Rahoja siirretään tarpeen mukaan vuodelta toiselle, eikä jäädä sanomaan, että tavataan vasta vuoden päästä, kun opetusvelvollisuuteen ei nyt sovi. Suunnittelussa ja työssä olemmekin päässeet vuosiajatteluun ja tuntimäärät ovat tasoittuneet toiminnan edetessä. Lukukausiin jaettu työvelvollisuus rajoittaisi vain työtämme

Omasta mielestäni myös hallinto on suhtaunut toimintaamme positiivisesti. Meillä on matala organisaatio, jossa koulutusohjelman johtajat ovat suoraan rehtorin alaisia ilman välikäsiä. Mielestäni se on toiminut hyvin. Meitä tuskin hätkähdyttäisi tieto, ettemme jostain syystä ole saaneet rahaa opetukseen tai koulutusohjelmaan. Me vain jatkettaisiin samalla tavalla. Se on jonkinlaista yrittäjyyttä, jossa kysyntää on tunnusteltava ja siihen vastattava. Uskon että jokainen meistä ajattelee samalla tavalla ja näin me pystymme sitä tekemään. Kukaan ei tule meitä kieltämään liiallisesta työstä. Ja itse asiassa me olemme saaneet siihen positiivista tukea: antaa palaa vaan. Tietysti johdolla on omat rajansa, ja voihan vastaan tulla jokin apulaisrehtori tai rehtori, joka sanoo että stop, tämä ei tosiaankaan käy eikä näin voi tehdä. Mutta sitä ei ole tapahtunut. Ehkä ainoastaan budjettirajat ja raha luovat toiminnalle raameja. Meidän pitää vain hyväksyä se, koska rahaa ei mistään lisää tule.

Työ on hirveän mielenkiintoista. Koko ajan saamme kehittää uusia asioita. Meilläkin ammattikorkeakoulussa tuotetaan erikoistumisopintoja ja käynnissä on erilaisia projekteja. Työ on mielekästä eikä siinä pääse rutiinotumaan. Aina tulee vastaan uusia elementtejä, luodaan uusia yhteistyösuhteita ja haetaan uusia työskentelyn mahdollisuuksia. Usein löytyy hyviäkin työn muotoja ja kaikki ovat tyytyväisiä. Jos vastaan tulee jokin huono ja toteutumaton asia, niin sekin voidaan myöhemmin muuttaa eikä toiminta siihen kaadu.

Meillä on hyvä työyhteisö ja potentiaalia tekemiseen löytyy valtavasti. Ihmiset ovat hyviä ja erilaisia persoonaltaan. Minulla on hyvä työyhteisö. Omista kollegoista muodostuu pieni tiimi ja itse olen siinä välissä. Monesti seuraan mielenkiinnolla, kuinka toinen laita lähtee uusiin asioihin innolla mukaan kun taas vastapuoli suhtautuu pessimistisemmin. Siihen saattaa mielestäni vaikuttaa näiden ihmisten pidempiaikainen samassa työpaikassa toimiminen. Ehkä he ovat urallaan kokeneet sellaisia vaikeuksia, joita itse en ole kokenut. Tunnen olevani onnellisesti vapaa taustalla vaikuttavista normeista tai paineista, enkä ymmärrä miten sellaisiin tulisi edes suhtautua. Niinpä olen halunnut yhteisössäni korostaa meille annettua koulutusvastuuta. Työtä on kehitettävä ja visioitava eikä kukaan muu sitä puolestamme tee. Sillä tavoin on asioissa päästy eteenpäin.

Työyhteisöäni voisi kuvata hyvinkin sosiaalisena kerroksena. Opettajat ovat yhteisessä tilassa tuntien välillä ja vapaa-aikana. Olemme huutomatkan päässä toisistamme. Siinä herää helposti hyviäkin keskusteluja koskien koko meidän ammattikorkeakoulua tai yleensä opetusta. Keskustelut eivät rajoitu ainoastaan omaan koulutusalaan, vaan saan hyvin paljon myös muiden koulutusalojen kollegoilta. Usein keskustelut ovat hyvinkin työnhajauksellisia. Keskustelun elementit ovat yhteisiä kaikille, vaikka substanssin alueet ovat erilaisia. Juuri oppimiseen liittyvät asiat ovat kaikilla samansuuntaisia.

Joskus kuitenkin kaipaen syvällisempää keskustelua. Se ei aina mene sille syvyydelle, mihin itse haluaisin. Ehkä juuri se on eräs syy, miksi olen hakeutunut oman alan jatko-opintoihin Jyväskylään. Joskus kaipaen poislähtenyttä kollegaani, jonka kanssa pystyin prosessoimaan samoja asioita kuin omassa koulutuksessani kävin läpi. Yhdessä oli hyvä pohtia asioita eikä tarvinnut ihan yksin työskennellä. Silti tässä työssäni haluan yksin viime kädessä päättää asioista, vaikka joidenkin asioiden eteen päin viemisessä kaipaisin voimakkaampaa tukea.

Viime aikoina olen saanut sellaistaakin. Meillä on meneillään yksi koulutuksen ja työelämän yhteinen projekti. Siinä mukana toimivat henkilöt ovat olleet hirveän hyvä voimavara ja he tukevat minua ja työtäni. He ovat hurjan innovatiivisia ja luovia. He antavat hyviä ideoita, joita oman alueen kollegat eivät välttämättä pysty antamaan. Meidän tehtävänä on hoitaa ideat koulutuspaketiksi. Näin molemmat osapuolet hyötyivät, he saivat edistettyä asiaansa ja me koulutusta. Tällaista yritettiin nyt ensimmäistä kertaa enkä tiedä miten tällaisen koulutuksen merkitys muilla tahoilla ymmärretään. Silti tajusin ensimmäistä kertaa, miten hurjan hieno juttu on tavata tällaisia ihmisiä. Yhteistyöstä sain todella hyvän olon ja mielen. Kyllä nyt jaksaa vaikka projektiin liittyviä asioita tehtiin oman työn ohella.

Meillä on pieni mutta vakinaistettu ammattikorkeakoulu, jolle annetaan tietyt aloituspaikat. Pienessä yksikössä joutuu tekemään paljon töitä, jotta se tunnustetaan. Pienuus ei silloin välttämättä tarkoita heikkolaatuisuutta, vaan siihen liittyy omat vahvuutensa. Pienessä yksikössä voimme tehdä paljon luovempia ratkaisuja kuin suuressa. Voimme olla lähellä opiskelijoita. Olemme kuin pilottiyksikkö, joka pystyy hirveän nopealla aikataululla tekemään erilaisia ratkaisuja, koska organisaatio ja sen prosessit eivät vie aikaa. Teemme tämän eteen paljon töitä ja olemme valmiita uhraamaan tähän paljon. Pystyimme priorisoimaan opetukseen liittyviä vahvuusalueita ja profiloitumaan sopivaan suuntaan. Myös opettajista löytyy vahvaa asiantuntijuutta, jonka seurauksena voimme puhua syvällä rintaaänellä ja olla ylpeitä osaamisestamme.

Ammattikorkeakoulu on kilpailua, selvää kilpailua. Ne kilpailevat aloituspaikoista liikakoulutuksenkin uhalla. Siellä kriteerit ovat kovia. Joudumme jatkuvasti nostamaan omaa häntäämme ja puolustamaan koulutusta. Vaikka kuinka valtakunnalliselta kannalta ajattelen aloituspaikkojen määrää, niin joskus kalskahtaa pahalta kun muualla annetaan niitä paikkoja. Mikä onkaan yhteisvastuu tästä toiminnasta. Koko ajan olemme yrittäneet toimia valtakunnallisesti oikein ja järkevällä tasolla mutta toiset voivat ihan kylmäverisen viileästi lisätä omia aloituspaikkojaan. Itse pidän tärkeänä nähdä alueellisia tarpeita, mutta se tarkoittaa sitä, että koko ajan joudumme kovasti miettimään omaa osaamistamme täällä ja mihin meidän rahkeet riittävät. Toivoisin että muutkin miettivät samalla tavalla eivätkä toimisi itsekkäistä periaatteista käsin.

Ammattikorkeakoulut käyvät yhteisiä keskusteluja tulostavoitteista opetusministeriön kanssa. Olemme halunneet lähteä yhteistyölinjalle lähellä olevan maakunnan kanssa. Me emme halua lähteä kilpailemaan vaan vahvistamaan tätä aluetta. Tarpeen mukaan voin marssia esiin kyl-

män viileästi. Kuntoutusalue on täällä alueella ainoa ja koulumme pystyy vastaamaan tästä osaamisesta, joten tätä ei myöskään voi kyseenalaistaa. Vaikka valtakunnallinen paine on vahva niin mielestäni kyse on myös jatkuvuudesta. Ehkä uhkatilanteessa marssin itse suoraan opetusministeriöön. Mielestäni meillä on tarpeeksi näyttöä laadusta.

Fysioterapian koulutuksen suhteen tunnen olevani hirveän suomalainen. Meidän tulisi yhä enemmän suhtautua kriittisesti esimerkiksi kansainvälisyyden kannatukseen. Sieltä otetaan liian helposti ohjeellistavia käsityksiä. Esimerkiksi eri maiden välisessä vertailussa opetuksen suunnittelua voidaan meillä toteuttaa vapaammin kuin muualla. Tietysti on mahdollista että meillä kuljetaan äärilaidassa, kun kaikilla kouluilla on erilainen suunnitelma. Vaikka palaute nykyisestä toiminnasta puuttuu, en silti toivoisi palattavan 70-luvun yhtenäiseen käytäntöön. Nyt pitäisi olla tarkkana siitä ettei kuljeta takapakkia, vaan nostettaisiin meidän koulutuksen hyvät puolet ja tuotaisiin ne kansainvälisesti esiin. Sanottaisiin vain että sorry vaan, nämä ovat tärkeitä asioita, ja me olemme teitä pidemmällä näissä.

Laaja-alaisuudesta olemme myös koulussamme keskustelleet, viimeksi tänään. Mitä sekin tarkoittaa jos kaikilla kouluilla on erilaiset pääsykokeet. Leviääkö koulutus kuin pullataikina ja sulautuu johonkin muuhun mitä ei tiedetä. Onko enää sellaista ammattia kuin fysioterapeutti tai toimintaterapeutti, vai onko se sitten jokin kuntoutuksen asiantuntija tai joku. Ja pystyykö sellainen kuntoutuksen asiantuntija vastaamaan yhteiskunnan taholta tuleviin tarpeisiin. Itseni on vaikea edes visioida tulevaisuutta. Loppuuko käytännössä esimerkiksi ihan tällainen konkreettinen kädentaidon tarve? Silti rohkenen epäillä, että tällainen osaamisen tarve tulee säilymään iät ja ajat. Siihen tarvitaan hyvin koulutettuja ihmisiä tekemään eikä heitä pystymetsästä voida ottaa. Laaja-alaisuuteen liittyy siten omat vaaransa. Miten me pystytään pitämään hanskassa oman koulutuksemme kvalifikaatiot ja ydinosaamisen taidot, ettei koulutus yhtäkkiä laajene sellaiseksi, jossa asioita pohdiskellaan vain teoreettisesti eikä osata tehdä konkreettista tulosta. Tässä asiassa tarvitaankin valtakunnallista yhteistyötä, eikä jokainen koulu voi yksin sooloilla ja omassa suossaan velloa. Jonkinlaiset rajat yhteiskunnassa on oltava. Työelämänsäkin saattaa tulla työpaikkoihin sijoittumisen ongelmia, kun työnantaja ei tiedä valmistuneiden fysioterapeuttien koulutustaustoja.

Koulussamme on pohdittu aika paljon opintojen sisältöjä, mutta pääasiallisesti yhteisten perusopintojen tasolla. Nehän luovat tavallaan moniammatillisen yhteistyön perustoja. Sen sijaan yhteisissä keskusteluissa on ollut erimielisyyttä siitä, mitä jää fysioterapian substanssi- ja ydinopintoihin. Luulen että ammattikorkeakoulun ongelmaksi on tullut useat yhteistyökumppanit ja moniammatillisuuden vaatimus. Meidän tulisi opiskella vähän sitä ja tuota, kaupallisia ja teknisiä juttuja. Sitten jäädäänkin ihmettelemään mitä jäi käteen 140:stä opintoviikosta ja mitä se moniammatillisuus tarkoittaa.

Oman kokemukseni mukaan fysioterapeutit tuolla käytännössä pystyvät määrittämään aika hyvin oman tehtäväkenttensä ja osaavat hakea tuekseen moniammatillista osaamista, psykologin tai puheterapeutin apua

eivätkä lähde seikkailemaan väärille alueille. Kaikilla muilla ammatti-aloilla se ei suinkaan toimi samalla tavoin. He saattavat luulla pystyvänsä hoitamaan kaiken yksin. Silloin moniammatillisuus on käsitetty väärällä tavalla. Mutta mitä tapahtuu nykyisessä tilanteessa kun kuntoutusalan koulutuksessa on useampia suuntautumisen vaihtoehtoja ja niille haetaan yhteisiä opintoja. Miten osaaminen hämärtyy siellä riippuu paljolti koulutuksen läpiviemisestä. Meillä tätä ongelmaa ei tällä hetkellä ole, koska meillä on pelkästään fysioterapeutin koulutusta. Me voidaan pysytellä ihan omilla substansseissa.

Tällä hetkellä yritämme pysytellä hengissä. Mutta minulla on luja usko tulevaisuuteen. Meistä fysioterapeuteista tulee sosiaali- ja terveydenhuoltoalan itsenäisiä ja riippumattomia kuntoutusalan asiantuntijoita. Muutosta tapahtuu myös yhteiskunnan organisatorisella tasolla. Fysioterapeutin luokse saatetaan hakeutua suoraan, eivätkä ihmiset mene välttämättä lääkärin luokse vaan tulevat suoraan fysioterapeutille. Ehkä tämä samalla helpottaa muiden alojen kuten esimerkiksi lääkäreiden liiallista työkuormitusta. Siinä mielessä uskon että meillä on vielä tärkeä tehtävä yhteiskunnassa. Toisaalta huolestuttaa alan vahvuus. Jos ajatellaan lääketieteellistä näkökulmaa ja lääkäreiden kouluttamista vastaaviin tehtäviin niin pärjäkö fysioterapia siinä. Meidän pitäisi nousta esiin ja estää päällekkäiskoulutusta, koska tälle alalle asiantuntijoita jo koulutetaan ja eiköhän pysytä ruodussa. Fysioterapeutit 20 vuoden päästä ovat hyvinkin tietoisia ammattinsa suhteen. He eivät anna toisten talloa itseään. He tietävät paikkansa yhteiskunnassa ja osaavat olla tarpeeksi vahvoja.

Raskasta työssämme on työn määrä, joka näkyy siten etten aina ennätä käydä kotona. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että kun aamulla menen töihin, niin ei puhuttakaan että ennen kuutta pääsisin pois. Uppoudun vain työhön ja huomaa kellon olevan vaikka yhdeksän. Vielä päätteeksi saatan selata sähköpostia ja internettiä, ja taas hurauttaa pari tuntia. Sitten huonolla omallatunnolla kotiin, jossa perhekin odottaa. Joka vuosi päätän aloittaa kesän jälkeen omat harrastukset, mutta työrumban alle ne silti jäävät. Vaikka koko ajan yritin kiinnittää huomiota siihen, että itsestänihän tämä on kiinni, niin silti jotenkin sinne oravanpyörään aina uudestaan menee. Ehkä tässä yhteiskunnassa meidän ikäiset ihmiset ovat hirveän työorientoituneita eikä palkkauskaan ole pääasia. Mutta tunnenpahan ansainneeni palkkani ja jonain päivänä voin hyvällä omallatunnolla vetää päivän lonkkaa. Sanon vain etten tänään tule töihin ja tavataan huomenna. Kollegoissani on nähtävissä jo burn outia ja he ovat todella väsyneitä. Itsenikin pitäisi alkaa kiinnittämään vointiini huomiota tarpeeksi ajoissa, vaikka tähän asti olen jaksanut hyvin.

Opettajaksi kouluttautumisessa pohdin työaikaa kahdeksasta neljään ja siihen kuuluvaa työn vapautta. Nyt olenkin sanonut että vapaus on sitä, että töitä saa tehdä 24 tuntia. Toisaalta ajattelen lyhyttä työuraani, jonka seurauksena en ehkä osaa rationalisoida ja priorisoida työtäni kunnolla. Mutta uskon että pidemmän ajan kuluessa opin tai sitten en. Kehitettävää itsessäni kyllä löytyy. Kunpa osaisin paremmin suhteuttaa työmäärää ja suunnitella sitä. Joka suuntaan palloilussa saattaa olla vaarana upota.

Kun opettajankoulutuksen jälkeen palasin takaisin samalle paikkunnalle, suhtautuminen minuun muuttui, vaikka en ollut ihmisenä muuttunut. Mietin kovastikin sitä, miksi aiemmin fysioterapeuttina en saanut ääntäni riittävästi kuuluville. Minulle sanottiin vain että mene hiekkalaatikolle leikkimään. Osittain tuntui jopa loukkaavalta, kun vasta maisterina minulle annettiin puheenvuoroja ja alettiin kuunnella. Ehkä sittenkin ajatukset olivat jollakin tavalla muuttuneet, vaikka ihmisenä olin sama. Olen aina ollut avoin ja ulospäin suuntautunut ja sanonut mielipiteeni. Mutta vasta koulutuksen jälkeen tunnen että mielipiteilläni on merkitystä. Minua pyydetään hoitamaan asioita ja esiintymään eri tilanteisiin. Vaikka monessa asiassa tunnen olevani vielä noviisi, niin lähden silti mukaan. Väylä on avoin eikä perusammattini ole este. Sama olenko fysioterapeutti tai sairaanhoitaja, minua kuunnellaan eri tahoilla. Pitäisiköhän jo alkaa miettiä suoria sanojani, koska itse asiassa tunnen että minua kuunnellaan melkoisesti ja joudun vähitellen vastaamaan sanoistani.

Luulen että opettajankoulutukseen lähtemiseen liittyi kohdallani jonkinlainen kunnianhimoa ja sitä, että haluan pärjätä sekä edistää omaa kehittymistä. Työssä olin oppinut että tyhjän päälle ei pidä jäädä. Kehityksessä ja menossa pitää pysyä mukana ettei tipahda kärryiltä. Koulutus tuki itseäni ennen kaikkea ammatillisessa kasvussa. Se antoi valmiuksia siihen että asiat muuttuvat, asioita on tutkittava ja pohdittava niitä. Ehkä se antoi juuri kelkassa pysymisen välineitä ja uskottavuutta ulospäin. Tiedon hankkiminen ja ajan tasalla pysyminen ei ollutkaan enää niin tuskallista. Ehkä se juuri kuvastaa kyltymättömyyteen liittyvää ominaisuuttani. Koulutuksiin olen vain mennyt kun toisten on pitänyt yrittää. Niissä on ollut tietoista halua eikä vastaan ole tullut mitään esteitä. Ehkä tämä työ on eräs elämäni välivaihe ja muutakin on vielä edessä.

Valmistuttuani yliopistosta hakeuduin heti seuraavana syksynä jatko-opintoihin. En tiedä, onko se persoonakysymys, mutta muillakin näyttää olevan ainaista riittämättömyyden tunnetta. Ammattikorkeakoulu on sillä tavalla laaja-alainen, että varsinkin meidän pienessä yksikössä pitäisi pystyä vastaamaan kaikilta alueilta. Opiskelun kuluessa kuitenkin havaitsin, että opettajankoulutuksessa saamani kasvatustieteelliset valmiudet ovat olleet hyviä. Silti vaikka sisältö tuntui tutulta, sain kuulla monipuolisia luennoitsijoita ja tavata mielenkiintoista ihmisiä. Keskustelujen kautta avautui erilaisia työtäni vahvistavia ja kehittäviä näkökulmia. Jatko-opintoihin kaipasin kuitenkin oman ammattialan yhteyttä ja pelkäämään kasvatustieteelliset opinnot eivät riittäneet. Vaikka omassa koulusamme on satsattu pedagogiseen kehittämiseen, koen silti huolta myös ammatillisesta substanssista. Meidän tulee huolehtia siitäkin, eikä mennä taas toiseen ääriin.

Menessäni nykyiseen työpaikkaani, koin olevani hyvässä asemassa. Tiesin heti mistä puhutaan ja mitä sillä tarkoitetaan. Mukana oli samanaikaisesti opettajia, joille uusi oppimiskulttuuri oli vierasta ja tuntematonta. He eivät liioin ymmärtäneet, mitä muutos tarkoittaa. Tuskin kaikki ymmärtävät tänäkään päivänä sitä. Sen tähden koulumme on halunnut tukea opettajien jatkokouluttautumista, jotta muutos olisi helpompaa.

Itse pidän hallinnollisista tehtävistä. Työtovereiden kanssa mietin hallinnollisen vastuun jakamista ja keiden kanssa on hyödyllistä tehdä yhteistyötä. Sitä kautta voin vähentää omaa ja toisten työkuormitusta ja samalla asiatkin sujuvat joutuisasti. Joudun työssäni vastaamaan myös opetuksesta ja koen kehittyneeni tänä aikana. Kun ensimmäistä kertaa menin opettamaan, teetti tuntien valmistelu yömyöhään asti töitä. Mutta vähitellen opin toimimaan eri tavalla. Tunneille löytyy erilaisia metodeja, eikä kaiken tule olla valmista. Enää en tunne paniikkia, vaikka kaikki ei olekaan valmiiksi suunniteltua. Pysyn toimimaan opiskelijoiden kanssa yhteistyössä ja hyödyntämään heiltä saatua tietoa. Itse annan opiskelijoille mahdollisuuden pohtia omaa opiskelutapaansa. Toisaalta olen kokenut, etteivät kaikki opiskelijat välttämättä aina pysty analysoimaan itseään eivätkä tiedä omia halujaan. Joskus he tuottavat myös melko ristiriitaisia tavoitteita. Alussa levittelin asioita, mutta vähitellen olen supistanut niitä takaisin. Olen nähnyt etteivät meidän opiskelijat pysty kaikkea yksin tekemään. Kuitenkin olen pitänyt punaisena lankana opiskelijan vastuuta omasta oppimisestaan. Sitä ei voi kukaan muu ottaa. Jos joku kuvittelee, että opettaja käy syöttämässä heitä, niin siihen en ole lähtenyt mukaan. Silti ikävä kyllä, sellainen luulo aina uudelleen toistuu näissä opiskelijoissa.

Samalla olemme olleet valmiita miettimään opiskelijoiden valtavaa työmäärää. Uskon että he ovat kovasti työllistettyjä, mutta silti heidänkin on tehtävä ammattitutkintonsa eteen töitä. Ei tutkintoa tuosta noin vaan voi saada. Tästä olemme aika paljon opiskelijoidenkin kanssa keskustelleet. Esimerkiksi erään kurssin yhteydessä esitin opiskelijoille erilaisia työskentelyn vaihtoehtoja, mutta he eivät olleet halukkaita mihinkään. He halusivat vain olla tekemättä mitään. Kysyinkin heiltä, että missä paikassa opintoviikkoja on mahdollisuus kerätä tekemättä työtä. Mahtaako nykyajan nuorissa vallita juuri tällainen mentaliteetti, jossa mitään ei haluta tehdä ellei se ole kivaa. Olen varmaan perusluonteeltani sellainen, että jokaisen tulee itse vastata työstään. Tätä olen opetuksessani joutunut miettimään ja opettajana joutunut ottamaan vastuun. Miten tahansa ei voi mennä. Työtä on pakko tehdä ja jonkinlainen taso tulee säilyttää.

Itselläni on vastuu myös tiimissä työskentelevien opettajien pedagogisista käsityksistä. Meillä on eri aikaan valmistuneita opettajia ja sen myötä erilaista näkemystäkin. Toisaalta se saattaa olla rikkaus, koska samassa jatkokoulutuksessa on useita koulun opettajia. Olemme saaneet aikaan yhteisöllistä ja kollegiaalista keskustelua opettajien kesken. Vaikka kyseessä saattaa olla vähän sisäänlämpiävä porukka, niin toisaalta meille on löytynyt hyvin erilaisia ongelma-alueita ja ydinkohtia. Näin koulu tukee avointa asennetta ja antaa resursseja opettajien jatkokoulutautumiseen.

OPETTAJA B

Työ on minusta täyttä hullunmyllyä. Siellä yritetään niin monta asiaa ja se perusasia, minkä takia koulu on olemassa on mielestäni hukassa. Koko terveysalan koulutuksessa on niin jumalattomasti kaikenlaista sivutuotetta. Näitä sivuaseleita kuvaa meilläkin eräs hienoksi ja laadukkaaksi nimetty koulutuksen kehittämisprojekti. Mutta mä en ole nähnyt yhtään

sellaista todellista kehittämistä, jossa mennään itse koulutukseen. Siellä on kaiken maailman muut asiat, ja koulutuksen laatu nähdään sillä että mukaan saadaan yhteistyöverkostoja. Mutta mitä ne ovat, siihen ei ole enää aikaa ja sitten ne lopahtaa siihen.

Minun mielestäni tätä kuvaa hyvin meidän uusi, koulutuksen kehittämiseen tarkoitettu kokeilu. Mutta pätkääkään siihen ei satsattu. Me pyydettiin ammattikorkeakoulun rehtorilta paperia siitä, että tämä on kokeilu, näin se toteutetaan, raportoidaan ja sovittiin järjestelyistä. Lähdimme suunnittelemaan opinto-opasta yhdessä opiskelijoiden kanssa. Se oli hedelmällinen alku. Kaikki paitsi hoitoalan opettajat olivat sitoutuneet siihen. Se tuotti hankaluuksia hoidollisten perusjuttujen osalta. Mutta se kokous peruttiin, peruttiin toinen. Me, jotka oltiin oikein innostuneita tästä moniammatillisesta ja monitasoisesta yhteistyöstä, niin meidät niin sanotusti potkaistiin pois sopivilla järjestelyillä. Jatkossa tilalle tuli henkilö, joka koulutukseltaan on sairaanhoidon opettaja, joka ei pätkääkään tajua fysioterapian koulutusta. Se tuntui ikävältä, semmoinen debis siitä lähtien. Ja sitten muut tavallaan sai ne ideat varastettua ja toteutettua.

Nyt itse asiassa en edes tiedä mitä siinä tulee tapahtumaan. Se projekti on ollut kohta pari vuotta olemassa. Mutta paperilla sitä ei ole nähty. Mä en edes tiedä mihin aikanaan sitouduin. Pyysin vielä projektisuunnitelmaa, se luvattiin, mutta tähän päivään mennessä sitä ei ole tullut. Olen niin pettynyt koska olin yksi meidän puolen vastaavista. Myös hallinnollinen kuvio on vähän hankala, kun sama rehtori on kahdessa järjestelmässä. Se sekoittaa. Kun projektia koskevat keskustelut oli käyty, niin hän ikään kuin unohti kaiken. Varmasti ongelma on siinä, että loppujen lopuksi paperille on helppo kirjoittaa, että meillä on tällainen ja tällainen projekti. Mitä järkeä siinä on kuin uuvuttaa opettajat.

Viime kesänä tehtiin meidän mielestä mahtava tutkimusprojekti. Mietittiin, miten saataisiin jotain uutta kun oppi ei mennyt perille. Sen seurauksena suunniteltiin tällainen kokeilu. Katsottiin suurin piirtein mitä pääsisältöjen tulee olla ja otettiin opiskelijat pitämään tunteja ja sitten saatiin ulkopuolinen opettaja mukaan. Hän sai opiskelijoiden seminaarityöt nähtäväksi ennen tunnin alkua, täydensi tietoa ja tiesi missä mennään ja millä tasolla. Me oikein hekumoititiin tällä ja opiskelijat tykkäsivät siitä. Kollegan kommentti oli: luuleks, että opiskelijat tuolla tavalla oppii? Silloin tuntui kauhealta. Sanoin vaan, että no, jos ne eivät ole aikaisemminkaan oppinut, niin onhan tämä ainakin uutta kokeilua. Tällaista on tämä vesittäminen.

Meillä on täällä ollut paikkoja auki ja sijaisuuksia. Tässä on ilmeisesti katkeruutta siitä, että on ihmisiä, joilla on maisterin koulutus ja vastuutehtäviä jaetaan siten, että pätevämpiä syrjäytetään. Ajattelen kollegani työpanosta, joka ei välttämättä pääse näin oikeuksiinsa. Mutta näistä asioista ei voi oikein keskustella. Lisäksi meillä selvästi hiertää esimerkiksi nämä opettajien koulutautumiset. Näkemykset siitä ei mene tasan yhteen hallinnon kanssa. Ongelmia tuottaa, jos yksi on poissa monta viikkoa lukukauden aikana. Silloinhan muut eivät voi olla poissa. Kyllähän tässä kollegiaalisuutta pitäisi olla. Jos minä olen nyt poissa niin sinä olet seuraava. Mutta kun toiset ovat palkattomalla ja toiset opetusjärjestelyillä.

Tässä tapauksessa eriarvoisuutta sallii voimakas persoona. Samat lähtökohdat pitäisi olla kaikilla, mutta kykeneekö huomioimaan muita kuin itsensä. Se tulee rankkana. Jopa niin että että rehtori pyysi minulta suunnitelmia siitä, kuinka paljon opettajat on opiskelemassa. Tiesinhän minä, kuinka opintovapaat on käytetty kunkin osalta, mutta turhahan minun oli sanoa toiselle, että nämä on jo käytetty. Rehtori ei kuitenkaan ota näihin kantaa. Siinä on ilmeisesti sellaista persoonakohtaista. Mutta tämä ei varmasti johdu muusta kuin että kollegat ovat satsanneet siihen, että opiskelevat kaiken pois ja tulevat sitten töihin. Silloin voikin olla kova pala tunnustaa että nuorempi tuli paikkaan. Varmaan se on se todellinen, mikä hiertää. Niin me ollaan sitä mietitty.

Projektin työskentelyssä tavoitteena on tämä ja tämä, siinä toimitaan näin ja raportoidaan näin. Siis mä vaadin tällaista enkä osaa työskennellä muulla tavoin. Se on varmaan tuo yliopistolta saatu tietty tapa. Kun näin ei työskennellä en voi sitoutua siihen. Sitä en nähnyt ensimmäisinä vuosina, koska oli niin paljon muita asioita. Minä koenkin että se ammatti, mikä mulla on annettavaana johonkin, mä en kertakaikkiaan pääse mukaan. Yhden kerran olen ollut tosi tyytyväinen. Se oli tällainen hoitotyön kehittämiprojekti. Minua pyydettiin siihen mukaan. Pyysin puheenvuoron ja ilmoitin olevani kiinnostunut projekteista ja kehittämistyöstä. Sitten toin esiin projektiin liittyviä ongelmia ja mistä tulisi lähteä liikkeelle. Piirsin kalvolle olennaisia asioita projektin läpiviemisestä. Sen jälkeen tuli eräs vastuuhenkilö juttelemaan kanssani ja ilmoitti minun lunastaneen paikani. Sitä hänkin odottaa, mutta täällä ei tapahdu mitään. Ja nyt kun olen seurannut, niin nämä kaikki 10-15 alaprojektia, ne on juuri samalla tasolla. Siellä ei tapahdu todellista kehittämistä. Se on sellaista ympäröityä. Voisiko se johtua siitä että yliopistokoulutuksen saaneita on niin vähän.

Muuri on niin valtava ettei sitä jaksaa. Siinä kamppailee koko ajan ja töitä on jumalattomasti. Laskin tuossa yhtenä keväänä viikon tuntimäärät. Ne meni päälle viidenkymmenen. Mutta kun katsoin mitä se oli, vihastuin itseeni: jumatsuidi, en minä tuohon työhön ole tullut, vaan ihan toisenlaiseen. Haluan tehdä omaa, fysioterapiaan liittyvää. Sen sijaan istun kokouksissa, jonninjoutavissa. Juuri nämä laatukokouksetkin. Sanon vaan, että kyllä terveystieteiden ammattikorkeakouluilla on rahaa kun laittaa markoiksi sen, että 30 ihmistä kuuntelee turhaa, täysin suunnittelematonta. Jos olisin saanut käyttää senkin ajan työstääkseni sitä kaikkea kirjallista materiaalia, jota on paljon. Mutta kun pitää olla siellä kokouksissa. Tähän olen kypsynyt ja näin sen tällä hetkellä koen. Nyt jatkossa en lähde mihinkään koulutuspäiviin ennen kuin näen mustaa valkoisella. Tehdään sellainen koulutusohjelma ja mukaan otetaan suunnitteluryhmään myökentän ohjaaja. Se on sellainen yksi visio, jolla saadaan kehittymistä.

Se mikä tässä auttaa nyt, on edes toinen samansieluinen työkaveri. Jos minulla ei olisi työkaveria siellä olisinko minäkään enää. Yhdessä on tehty jotain pientä kokeilua, päästy työhön, jossa toinen tukee. Mutta periaatteessa olen sitä mieltä, että 40 tuntia pitäisi olla kohtuullinen työaika. Mutta se ei toteudu millään järjellä. Olen ristiriitatilanteessa ja koen, että meillä olisi mahdollisuuksia käynnistää vaikka mitä. Mutta en voi sanoa väelle että tulkaa illalla kahdeksasta kymmeneen koulutukseen. Kun kaikki en-

nen iltakahdeksaa menee jonninjoutavaan. Viime keväänä olin näyttökokeissakin mukana. Siis se oli yksi mieletön projekti, mutta sitäkin ei loppuun saakka mietitty, vaikka perusidea oli hyvä. Mutta täällä ei osata sanoa "ei" vaan melkein kuin pakotetaan. Tämä kuuluu sinun toimenkuvaan, tämä kuuluu sulle. Aina vedotaan, mikä kuuluu tehtäviisi. Se pännii.

Tässä on mennyt niitä barrikadeja ja sen takia tässä onkin aika yksin ja miettii jatkoa. Vähitellen alkaa tulla aika lailla paineita kun tehdään sellaista jos nyt voi sanoa piilohiostamista tai piilokiusaamista. Siinä toisetkin joutuvat työhön, kun näkevät muiden niitä kuitenkin tekävän. Siitä on rehtorin kanssa keskusteltu, mutta kaikki eivät sitoudu siihen, että me ei tehdä enää tätä tolkutonta ja turhaa.

Lisäksi pitää muistaa se että fysioterapia on pieni ja hoitotyön puoli iso. Me ollaan ryhmänä saatu palautetta ettemme voi olla erilaisia. Nyt kun opettajat perusaineissa opettavat eri puolilla, fysioterapian opettajat myös hoitopuolella, niin onkin saatu palautetta että fysioterapian opettajat opettavat liian monimutkaisesti. Hoitopuolella taas on totuttu siihen että asiat opetetaan kalvolta. Meidän pitäisi opetella keinoja, millä saada opiskelijat työstymään. Pitäisi olla yhteisiä suunnittelupalavereja, mutta he kokevat sen taas ongelmana. En tiedä, onko hoitotiede niin että se on näin ja siihen eivät mahdu muut tieteet. Se tulee esiin tällaisessa simppelessä. Keskusteluissa takanapäin vedetäänkin pareittain omaan pussiin. Mielestäni se on pirullista. Fysioterapia vastaan hoitotiede ja sitten tämä koulun järjestelmä. Kun yritettiin saada kaikille kenttäohjaajille koulutusta riippumatta onko fysioterapeutti tai sairaanhoitaja, koska kaikki ohjaavat opiskelijoita ja tehtäisiin se yhteistyössä kasvatustieteilijän kanssa. Mutta ei onnistunut, koska sitä ei ole aikaisemminkaan tehty.

Ja sitten kun siihen vedetään tämä yliopettajuusjärjestelmä. Meillä on kolme yliopettajuutta ja yhdelläkään ei ole opettajankoulutusta. Niillä on vankka tieteellinen puoli, mutta mielestäni se on ollut selvä haitta. Yliopettajan rooliin liittyy tutkimuksen tekoon. Mutta toisaalta näkisin, että tutkimushan on myös koulutuksen kehittämistä. Se on muutakin kuin opinnäytetyön ohjausta ja metodia. Pitäisi olla aikaa tehdä ihan oikeasti koulutuksen kehittämistä eikä pelkästään yhden sisältöalueen tutkimusta. Vaan kukaan ei kiinnostu peruskysymyksistä, niistä mitä ymmärretään koulutuksen rakenteisiin liittyvinä. Valintasysteemien kautta eräs opiskelija pääsi meillä ammattikorkeakouluun. Todella aivan onneton. Mutta mentaliteetti on, jos häntä ei päästetä valmistumaan, hän on meidän kiusana myös seuraavana vuonna. Puhutaan sitten laadusta. Ja hänhän on tuleva opiskelijoiden ohjaaja, joka nippa nappa on läpäissyt, armosta saanut teorian mutta saanut käytännöstä pelkkää kiitettävää. Siinä on ristiriitaa. Ja arvaa mitä sanovat muut opiskelijat. Nyt jos me ei saada opetusta ja opiskelua tiettyyn raamiin, niin meidän ala ei kehity mihinkään. Eihän opettajat kehitä yksin vaan yhdessä.

Kamppailujen kautta näen fysioterapian tulevaisuuden. Minulla on sellainen mielikuva että alueelliset erot ovat suuret. Kuntoutus nähdään erilaisena ja täällä korostuu sellainen niksautustaito. Fysioterapeutit satsaa siihen ja asiakkaan ohjaus on sivuseikka. Itsekin sain siitä henkilökohtaista

kokemusta paikallisessa sairaalassa. Sen sijaan fysioterapeuteilla olisi valtavasti kysyntää, mutta ei näillä menetelmillä eikä ideologialla. Mutta uskon siihen, että jos saadaan laajempi näkemys esiin ja jaketaan taistella niin kyllä se siitä.

Ikuinen ongelma on myös se, miten saada kenttäohjaajat ja opettajat saman oppimista koskevan tiedon taakse. Minusta on mieleöntä kuvitella, että fysioterapeutti, jolla ei ole kasvatustieteen ja alan opintoja pystyisi olemaan tavoitteiden ja kehittämisen takana. Ideatasolla se toimii, mutta käytännössä ei. Meidän tulisi kriittisesti tarkastella oman työpaikkamme toimintaa, niin todellisuudessa me ei uskalletakaan enää arvioida sitä. Kehittämisestä ei tule mitään ja se on erittäin arka asia. Jos keskustellaan esimerkiksi opiskelijan ohjaamisesta ja nostetaan asia pöydälle, niin mitään ei tapahdu. Kukaan ei lähde asiaa aidosti selvittämään, eikä ole rehellinen itselleen. Sen sijaan minä osaan kaiken, tiedän kaiken ja olen tosi hyvä.

Mehän saatiin valtavaa kritiikkiä keväällä lehdessä ja tältä alueelta siitä, kuinka opettajat ovat käytännöstä vieraantuneita ja teoreettisia. Aikanaan kun tulin töihin, puhuttiin täällä, ettei ole päteviä opettajia. Nyt periaatteessa kaikilla on opettajankoulutus ja nyt on otettu asenne, että ollaan niin kaukana käytännöstä. En tiedä, mistä konflikti johtuu, ehkä se on tällaista kulttuuriero, ehkä sitä että on eri koulutuksen saaneita opettajia ja osa heistä on koulutuksessa.

Ehkä mä puhun tästä alueesta, jossa vaikeudet ovat tuplasti verrattuna muihin paikkoihin. Täällä ei ole totuttu arvioimaan. Ristiriitatilanteessa heidän mielestään ei ole mitään keskusteltavaa. Joko meidän näkemys on ihan pielessä, tavoitteet liian korkeat, tai kentällä liian matalat. Yhteisymmärrystä ei löydy, ei päästä avoimesti ja kriittisesti keskustelemaan. Sain kollegaltani juuri kuulla, että sä olet aika aralla alueella, kun menet haastattelemaan kenttäohjaajia opiskelijoiden ohjauksesta. Täällä sitä ei sallita ja asenne vaikuttaa arviointiin. Kehittymistäkin on, mutta silti ikuisuusongelma on, ettei opiskelija voi tietää ja osata mitään. Se on kuin tabula rasa. Olen todella tulehdusherkällä alueella, mutta joku pohjatyo pitäisi tehdä.

Ammattikorkeakoulusta ensialkuun ajattelin positiivisesti, ihanaa päästä sinne töihin ja se velvoittaa. Mutta mielestäni se ei välttämättä toteutunut. Tänä päivänä en ole ihan varma, onko se AMK pelkkä nimi. Kyllähän fysioterapiassa on edetty, rakennettu opetussuunnitelmat ja toimiihan se isompina kokonaisuuksina. Tavoite on hieno, mutta käytännössä vain teksti paperilla. Mutta eivät ne kentällä miellä näitä, jos yhteinen linkki puuttuu. Me pidetään näitä yhteisiä koulutustilaisuuksia, mutta eihän se auke sillä, että jotkut esittävät hiivatinmoisia hierarkiakaavioita. Tarvitaan konkreettisia keskusteluita siitä, mitä asiat tarkoittavat. Mielestäni seuraava askel on, että käynnistetään oikeanlaatuinen yhteistyö. Se on muuta kuin että opiskelija menee kentälle. Se on sitä että kenttä säännöllisesti koulutetaan, sellainen ohjaajan appro. Ehkä olemme vaatineet liikaa heiltä. Samalla pitää muistaa että ohjaajat ovat koulutaneet paljon aikaisemmin. Koulun kautta annetaan mahdollisuus kehittymiseen, ehkä työajallakin.

Joskus tulee mieleen, että haluttiinko tälle alueelle terveystalon ammattikorkeakoulu, koska meillä tekninen puoli on niin vahva, samoin kaupan ala. Terveystala tuntuu uppoavan sinne jonnekin. Siellä oli esimerkiksi jännä ergonomiaprojekti, joka olisi kuin nenä päähän fysioterapiaan. Mutta sekin meni niin, että koko rahoitus olisi pitänyt tulla terveystalon yksiköiltä ja se ei toteutunut meillä. Terveystala on niin naisvaltainen, että tekulaiset nauravat terveystalon opettajille. Surkeata ja näkeehän eron virkaehtosopimuksissakin. Tekulaiset ovat nyt ihan hiljaa, koska heillä kaikki on hyvin. Se että he lopettavat työn huhtikuun lopussa ja aloittavat syyskuun puolivälissä tekee aika paljon pahaa oloa. Ja meille sanotaan, että lomaa on vain säädetty aika ja silloinkin pitää olla tavoitettavissa. Kohdallani esimerkiksi tämä viikko, vaikka minua ei kysyttäisi, niin meidän yksöjohtajan kautta tulee vahvasti esiin, että muistattehan että... Jolloin se johtaa siihen että, joku ottaa vuosilomaa voidakseen puhtaalla omalla tunnolla olla poissa. Mutta toinen tekee sen näennäisesti ja tämäkin aiheuttaa konflikteja. Niitä on tullut ja on oltu puhuttelussakin, kun on sattunut loman aikana menemään maailmalle. Sisäisesti se harmittaa ja yksikössä kaikki ovat kylläntyneitä tähän. Tietysti on helppo syyttää johtoa, mutta muistaa myös mennä itseensä päin. Mutta ehkä tässä tapauksessa organisaatiossa on jotain. Yritetään olla niin monessa mukana ja mikään ei loppujen lopuksi suju.

Ehkä korvienvälivika saa meidät suostumaan. Pitäisi saada yhtenäinen rintama. Etuja ei voi saada, jos toiset vetää välistä. Yhtenäisyyttä on kuitenkin vaikea saada. Hoitopuolella on pelko siitä, että jos minä en miellytä niin ovi sulkeutuu ja toinen tulee tilalle. Näin meilläkin kävi. Sen sijaan virka-asemassa olevat ovat etuasemassa ja suojattuja. Näiden toisten pitää tehdä, jos aikoo saada määräyskirjan seuraavaksi vuodeksi. Tällaiset kirjoittamattomat säännöt pelaavat taustalla.

Asioita lisäksi sekoittaa nuorisoasteen koulutus, lähihoitajat. Niillä on omat intressit. Asioiden hoitoa selkiyttäisi, jos AMK olisi ihan erillinen. Meillä fysioterapian puolella ei tiedetä rahoista eikä ole selkeää budjettivastuuta. Sekin selkiyttäisi tilannetta, kun on vastuuta on myös rahaa. Kyllä minäkin voisin tehdä 50 tuntia järkevään. Mutta kun pyydetään menemään sinne, tänne ja tuonne, niin sehän on ihan hullua. Nyt teen surutta vähemmän.

Pidän yhteyttä yliopistoon edelleen. Siellä on eri osapuolten kanssa mahdollisuus avoimesti keskustella, sitä miltä sinusta oikeasti tuntuu. Ei tarvitse miettiä, loukkaako vastapuolta. Siellä käytiin juuri näitä samoja asioita kriittisesti läpi. Se on kuin tukiverkosto työhön. Työkaverin kanssa olen keskustellut, miten päästäisiin samaan, miten ihana olisi pöytäkeskusteluissa saada voimaa.

Meidän tulisi oikeasti pohtia, onko fysioterapiaa vielä vuosituhanenkin jälkeen. Muuten se on heikoilla. Eikä tällainen sisäinen ristiriita ainakaan hyvää tee. Meillähän olisi valtavat mahdollisuudet, samalla myös jo pitkälle kouluttautuneita. Mutta onko siinä sisällä loppujen lopuksi valtataistelua ja persoonakohtaisuutta. Olen seurannut myös omaa fysioterapian lehteä ja siinä ilmaistua kritiikkiä. Siltä kuitenkin näyttää, että arena ei ole avoin. Opiskelijoidenkin harjoittelun ja oppimistehtävien

kautta kautta näen, että työssä edelleen on vain se nivel. Kokonaisvaltaisuus ei näy ja asiat jäävät sellaisiksi pieniksi paloiksi. Yhtään ei tiedetä mistä potilas tulee ja minne menee.

Samalla mietin, kuinka opiskelijaa tulee kannustaa kriittisyyteen. Siihen on vaikea kehittyä, jos opettajan näkökulma on suppea. Opiskelija on kriittinen, mutta opettaja ei pysty vastaanottamaan palautetta. Siitä tulee taas konflikti. Tämäkin on sitä samaa: oikea ja väärä. Voin näyttää meidän opinto-oppaan, josta vimmastuin. Siinä on painettuna, että arvosana se ja se on niin kuin tämä oikea-väärä.

Työkaverini kanssa jatkossa odotetaan, että kun tässä päästään taas yhteen niin tämäkin asia varmasti helpottaa. Tulevaisuus on kuitenkin kysymysmerkki. Olen ollut siinä pisteessä, että mistä löytyisi töitä. Sellainen paikka, jossa aidosti lähdeittäisiin kehittämään. Meillä olisi kollegani kanssa yhdessä hirveästi tietoa, mutta jos sitä ei saada jaetuksi siten, että jokainen työstää ja sitoutuu. Ei siinä silloin yksin jaksa. Jatkossa mulla on selvä piste siitä, mitä haluan tehdä ja kaikki muut rönsyt pois.

Opettajankoulutus on perusta, jotenkin sisään imetty. Nautin siitä suunnattomasti. Sieltä jäi sellainen positiivinen tunne ja vapaus ilmaista, olla eri mieltä ja perustella. Et ole toista huonompi eikä ole olemassa auktoriteettia. Olen usealle sanonutkin, että kun pääsin yliopistoon, vasta silloin koin olevani fysioterapian sisällä. Siihen mennessä sitä ei saanut kyseenalaistaa. Se että on Jyväskylästä valmistunut tulee vastaan myös valtakunnallisella tasolla erilaisissa keskustelufoorumeissa. Silloin tulee vastaan oletko Jyväskylästä valmistunut, vaiko esimerkiksi hoitotieteestä. Tämä on jumalattoman vahvaa. Näkisin vaikka ihmisillä olisi erilaisia opiskeluintressejä, silti voitaisiin sitä hyödyntää rikkautena. Oltaisiin rehellisiä valinnoille, vai onko niin että oikeasti ei ollakaan tyytyväisiä siihen että opiskelen Jyväskylän ulkopuolella. Sen sijaan sitä puolustellaan jopa hyökätään vastaan. Tämä voi olla minun subjektiivinen näkemys ja omasta näkökulmasta nostettu.

Olen viime kuukausina kysynyt itseltäni yhä uudelleen kysymystä, mikä saa minut suostumaan tällaiseen hullunmyllyyn. Välillä kun saan etäisyyttä tarkastella tilannetta, voin vain todeta, että aikamoisessa kattilassa työskentelen. Keitto vain ei valmistu vaikka jatkuvasti lisätään aineksia. Toisin sanoen ollaan tekevinään, mutta perusresepti on hukassa. Tavoitteena on hyvä keitto eli koulutus, mutta määrittely hyvästä puuttuu eikä sekoitussuhteista olla kiinnostuneita. Into alkaa laantua kun soppa ei valmistu syötäväksi asti. On siis jatkuva nälkä, mikä ilmeisesti pitää minut jatkossakin tällä uralla eli jotain hyvää kuitenkin.

OPETTAJA C

Opettaminen on päätyöni, vaikka sitä on joskus vaikea uskoa. Siitä tulevat pääasialliset työni resurssit. Täällä sosiaali- ja terveystieteiden puolella opetan fysioterapeuttiopiskelijoita. Omaan alaani liittyvää opetusta menee tällä hetkellä meidän ammattikorkeakoulun kolmella eri taholla. Jonkun kurssin olen pitänyt myös englanniksi ja meneehän sekin, koska olen jo aikaisemmin joutunut käyttämään kieltä vastaavalla tavalla. Juuri äsken

kävin katsomassa myös opiskelijoita, joita vähän aikaa sitten olin opettanut. Muuten yhteistyötä hoidetaan paljolti sähköpostin välityksellä.

Työn ja opettamisen halusin lopettaa klinikan puolella, koska tehtävä siellä kävi liian raskaaksi. Vielä viime syksynä opetin siellä, tai ehkä paremminkin olin siellä töissä. Työn teki raskaaksi ensinnäkin se, että iltatöitä oli paljon, ja toiseksi toiminta sitoi hirveästi henkisiä pääomia riippuen erilaisista opiskelijoista. Esimerkiksi viime syksynä jouduin auttamaan opiskelijoita tavallista enemmän. Kaiken lisäksi oli muukin työ ja niihin liittyvät kehittämisjutut. Ajankäytön suhteen jatkaminen ei ollut enää mahdollista. Juuri mitään muuta en ennättänyt tehdä. Olin töissä sekä päivällä että illalla. Useasti jouduin siirtämään muiden kurssien suunnittelua taas uusiin iltoihin. Työni kävi vähitellen niin raskaaksi, että halusin päästä siitä eroon.

Klinikan tarkoituksena ei ollut olla kilpaileva järjestelmä muun terveydenhuollon rinnalla, vaan ainoastaan erilainen vaihtoehto muiden joukossa. Asiakkaina olikin aika paljon sellaisia, joilla todennäköisesti ei ollut varaa käyttää yksityisiä palveluita. Heistä suurempi osuus oli työtömiä ja opiskelijoita. Joten tässä suhteessa asiakaskunta oli osittain valikoitunutta. Mutta työ oli muutakin kuin pelkästään asiakaspalvelua. Meillä oli yhteistyötä eri yritysten kanssa. Heille teimme opiskelijatyönä erilaisia kursseja tai seminaareja. Tätä kautta saatiin toimintaan rahoitusta. Joskus rahoitus toimi hyvin ja joskus huonosti. Hintoja emme kuitenkaan pystyneet enempää nostamaan. Siksi tällainen toiminta pitäisi saada jotenkin organisatorisesti kevyemmäksi, jotta tuotto olisi parempi.

Koulun taholta klinikan toimintaan annettiin mielestäni liian vähän resursseja. Toiminta ei ollut suhteessa tarjontaan. Resurssien vähyys oli kaiketi montakin syytä. Varmasti kovin moni ei ymmärtänyt sellaisen toiminnan sisältöä, jos itse ei ole sen sisällä. Siitä se ensisijaisesti johtui, mutta sen lisäksi hallinto määräsi pitkälti meidän toimintakuvioita. Se ei välttämättä ottanut huomioon meidän toiveita. Se eli niin kuin omaa elämänsä. Kaipa kaikissa organisaatioissa toimii sama juttu. Samaa se oli edellisessäkin paikassani, mutta minusta tuntuu että täällä on nyt harvinaisen kovapäistä porukkaa. Eihän kukaan viitsi tehdä sellaista työtä, jossa joutuu niin koville. Kyllä sellaiseen tarvitaan taukoa.

Meillä juuri hiljattain keskusteltiin koulumme toimivuudesta. Suoraan sanoen kaikki on ihan perseellään, vaikka sitäkin puhuttiin, ettei meidän kannattaisi omaamme sisältä päin moittia. Mutta ei sille mitään voi ja mielestäni näin on tosiasiassa. Juuri systeemin toimimattomuus on koettu hankaluutena. Täältä päin katsottuna näyttää siltä, ettei johto tai yläpää tiedä mitä se tekee. Toisaalta on ymmärrettävää ettei kaikki toimi. Mutta silti mitään ei tapahdu, enkä ymmärrä kuinka kauan tälle kaikelle oikein pitää sitten antaa aikaa. Opettajina pystymme tähän kaikkeen vaikuttamaan rajallisesti ja se koskee lähinnä vain opetustilanteita. Siihen olemme pyrkineet luomaan positiivisia näkökulmia. Mutta silti opiskelijat ovat kertakaikkisen tympääntyneitä ja turhautuneita systeemiin. Esimerkiksi yksinkertaisetkaan paperiasiat eivät toimi. Osaamattomuus on niin alkeellista, vaikka mielestäni se olisi korjattavissa. Sama tilanne koskee pitkälti sekä opettajia että maksupalvelua. Mutta kaipa tällainen on opiskelijoille

ihan hyvää kokemusta. He ikään kuin oppivat sietämään epävarmuutta. Kokemukseni mukaan juuri yritysmaailmassa on pakko oppia sietämään, koska tarkalleen ennustettavia päiviä on aika vähän. Mutta en tiedä sitten, tarvitaanko täällä juuri tämän takia tehdä asioita näin vaikeiksi.

Uskon että oman alan pienessä lähiorganisaatiossa samanlaista ongelmaa ei ole, koska olemme lähes päivittäin tekemisissä toistemme kanssa. Voimme keskustella hyvinkin suoraan ja selvästi asioista kollegoiden ja meidän johtajan kanssa. Joten pienorganisaatiossa homma toimii paremmin kuin siinä laajemmassa. Itselläni asioiden hoidossa on myös omat henkilökohtaiset keinot. Mutta sitä missä viestit sitten pysähtyvät en liioin osaa sanoa. Tiedän että ammattikorkeakoulun eri koulutusaloilla on omat hallinto-organisaatiot, joten voidaanko niitäkään pitää syyllisinä. Nehän antavat lähinnä yleisiä puitteita, joiden sisällä meidän tulee toimia. Mutta sitä en tiedä, että ne jotenkin määräisivät meidän konkretiaa. Ehkä kyseessä on meidän koulun ylempään hallinto-organisaation ja pienyksikön välisen yhteistyön toimimattomuudesta. Välissä on sellainen tahmea juttu ja kyllä meidän sosiaali- ja terveysalan puolella on havaittavissa sentyyppistä ilmiötä, että epäkohtia ei haluta tunnustaa. Niistä vaietaan ja ollaan hissun kissan. Aiemmassa työorganisaatiossani toimittiin enemmän rationaalisesti, ja siellä oli selkeä tapa nostaa kissa pöydälle. Tähän hallintokulttuuriin verratessa näen siinä aika ison eron. Vaikka tällaisessa organisaatiossa toiminta on ihan normaalia, niin omasta näkökulmasta katsottuna olisi parempi selvittää asioita ihan reilusti. Mielestäni asioita pitäisi yrittää hoitaa niin, etteivät erilaiset pikkujutut tökkisi.

Tämänlainen tilanne ei ole kauhean hyvä, joten uskon että kehittystäkin tapahtuu. Pohdin juuri yhden oppikurssini tiimoilta työntekijöiden stressitekijöitä ja huomasin, että meillähän ovat juuri samat tekijät päällä. Varmasti monet kokevat hirveästi stressiä juuri tällaisen epäjohtonmukaisuuden ja epävarmuuden takia. Lisäksi opettajan vaikuttamismahdollisuudet koetaan täällä puutteellisiksi, mikä mielestäni on aika olennainen seikka. Opettajat ovat kuitenkin ja ilmeisesti sellaisia ihmisiä, jotka haluaisivat vaikuttaa asioihin ja pystyisivät tekemään yksinkertaisiakin päätöksiä.

Niinpä osa opettajista ei jaksakaan tehdä työtään. Heillä on ollut selvästi sellainen fiilis, että työstä halutaan pois sairauslomalle tai opintovapaalle. Tietynlainen poispääsemisen pyrkimys on vallalla ja osa on jo ollutkin poissa. Osa taas sietää tällaista olotilaa omin sopeutumiskeinoin. Omasta puolestani siedän stressiä aika hyvin ja se on yksi täällä olemisen perusedellytys. Pystyn myös omaksumaan uusia asioita nopeasti. Se on toinen perusedellytys, koska tilanteet ja asiat muuttuvat nopeasti. Ainoa ongelma kohdallani on ollut, että aika ei ole riittänyt. Lisäksi minulla on elämässä muistakin tavoitteita tai joitakin arvoja. Sen takia halusin siirtää painopistettä vähän pois työstä. Tässä mielessä en myöskään halunnut kuormittaa toisia. Halusin puntaroida asioita, joista voisinkin luopua. Niinpä jouduin valitsemaan ja luovuin joistakin jutuista. Nyt muutaman kuukauden ajan jälkeen olen huomannut sen olleen ihan oikean ratkaisun. Minulla on nyt aikaa enemmän kaikkeen muuhun ja olen mielestäni pystynyt aikataulul-

lisesti toimimaan järkevämmiin. Jatkuvan vaihtelun sijaan toivoisin saavani tehdä edes vähän aikaa samaa asiaa keskitetysti.

Sinällään klinikan puolella työ oli mielenkiintoista ja tykkäsin sitä tehdä. Ehkä joskus vielä palaan siihen. Opettajille tällainen työ tarjosi mahdollisuuden toimia ihan käytännön tasolla. Meillä oli siihen hyvät tilat ja välineistö. Sain käyttää omaa tietotaitoani käytännössä ja varsinaisessa opetuksessa. Opiskelijat saattoivat aluksi pelätä sinne tuloa tietäen että se oli hankala paikka. Vaikka potilasainesta rajoitettiin hiukan, saattoi opiskelijan eteen tulla ihan mitä tahansa. Mutta selvästi he oppivat siellä paljon ja olivat tyytyväisiä lähtiessään. Toiminnalla oli hyvät lähtökohdat, vaikka kehittämistäkin oli paljon. Tällaista meidän opetustyön tulisi paljolti olla. Meidän pitäisi kuitenkin pystyä kehittämään työtä sellaiseksi ettei se käy kenellekään ylivoimaiseksi. Eräänä keinoa olemme pohtineet palkata sinne ammatinharjoittajaa töihin, joka vastaisi tietyistä rutiineista. Mutta edelleen siihen opettajaakin tarvitaan. Ehkä varsinaisten tiukkojen opetusperiodien välillä myös joku opettaja voisi vapaasti harjoitella täällä itse fysioterapian työtä. Toistaiseksi molemmat vaihtoehdot eivät ole olleet mahdollisia. Katsotaan miten nyt uudessa ammattikorkeakoulun organisaatiossa näitä mahdollisuuksia voitaisiin toteuttaa. Tällainen palvelutoimintahan kuuluu ammattikorkean ideologiaan. Koulu tarjoaa erilaisia palveluita ja osaamista ikään kuin myydään.

Minut otettiin aikanaan työyhteisössä vastaan hyvin, enkä ole kokenut syrjintää tai häirintää. Mielenpitiini suhtaudutaan ihan asiallisesti, vaikka joskus saatan sanoa sellaistaikin, mikä ei nyt niin järkevää aina ole. Useimmiten huomatukseni on otettu vastaan ihan rakentavassa mielessä. Kuitenkin olen kouliintunut joissakin asioissa varovaiseksi. Kollegat ovat joskus myös sanoneet, että älä sano asioita niin suoraan. Joten olen tullut varovaisemmaksi ja miettinyt sitä, että onko mukavampi olla oikeassa vai onnellinen. Ja itse valitsen jälkimmäisen. Mielestäni tällaiselle pienyhteisölle on hyvin tyypillistä, että joistakin asioista nostetaan hirveä haloo ja niistä kohkataan hirveästi. Itse olen enemmän rauhallinen ja neutraali. Olenkin oppinut että tilanteesta riippuen kaikkeen ei tarvitse lähteä mukaan. Joskus siirrän työt kotiin juuri työpaikan rauhattomuuden vuoksi. Varsinkin kun olen tutustunut työtilan minimivaatimuksiin ja oma työpisteeni ei täyty minkään valtakunnan suosituksia.

Ulkoinen työympäristömme on ihan hyvä, paitsi tiloissa on liikaa porukkaa. Luokkia ei löydy ja erikoisluokat ovat miehitettyjä jo siinä vaiheessa. Kurssin alkaessa emme enää saakaan etenemisen ja oppimisen kannalta hyvää tilaa. Nämä ovat juuri niitä ammattikorkeakoulun käytännön ongelmia, joita organisaatio aiheuttaa. Taustalla on sellainen tilajärjestelyjen periaate, joka on mahdollisimman halpa. Ja se taas merkitsee mahdollisimman vähän tiloja opiskelijaa kohti. Joka asiassa on pakko ajatella rahaa. Tällöin esimerkiksi joissakin kurseissa käytännön taitojen oppimisessa kontaktitunnit ovat mahdollisimman vähissä. Esimerkiksi eräässä pitämässäni oppikurssissa en ennätä suoraan sanoen kuin hipaista aluetta. Niinpä olen radikaalisti jättänyt tietyt jutut tylästi pois tykkänään. Katson että on parempi poistaa koko asia ja antaa tilalle tentittäväksi vaikka jokin kirja.

Asioita siis opiskellaan mahdollisimman suurissa ryhmissä halpuuden vuoksi. Se taas merkitsee sitä, että tunneilla ei voida opiskella niitä asioita, mitä opettaja kokisi järkeviksi. Edelleen se johtaa siihen, että meidän kannattaisi pitää 400 hengen luentoja ja ehkä näin käykin tulevaisuudessa. Itse olen ratkaisut asian siten, että pidän ainoastaan omat tuntini. Sen sijaan jos minulta kysyttäisiin, mikä on järkevää ja mikä ei, mutta eihän minulta ole kysytty mitään. Teen siten kuin minulle annetaan vaikka haluamaani resurssia en saa. Jos ratkaisut kehittyvät tämänsuuntaisesti, niin meidän ammattikunnan kannalta tulos on on aika keho eikä se voi johtaa kovin hyvään.

Meidän pienyksikön kehittämispalaverissa näitäkin aiheita joskus sivutaan, mutta juuri tällaista aihetta ei vielä ole ollut. Aiheita on niin monia. Itse pohdin useinkin asioita, jotka liittyvät opetettavan aiheeni sisältöön. Yritän myös selvittää itselleni työelämän kautta koulutuksellisia visioita. Kovin moni ei sitä täällä juuri pohdi, eikä tiedä mitä työelämässä tapahtuu. Syynä on juuri se, että ammattikorkeakoulun toimintaa kuvaa sanat "päivä kerrallaan". Työtä on niin paljon, ettei kukaan ennätä ajattelemaan muuta. Opettajien ongelmana on selvittää vain päivä kerrallaan. Rytmi on niin uuvuttava, että se syö kaiken energian. Sama koskee yliopettajia, joiden työtä olen seurannut läheltä. Heidän työnsä on aivan mahdollottomia velvoitteita samalla kun annetaan sellaiset työvälineet. Se on kuin tyhjin käsin laitettu orpopoika maantielle. Ei muuta kuin sääliksi käy. Näihin verraten lehtorin tehtävät ovat kuitenkin kohtuuden rajoissa.

Meidän taloon verraten teknisellä puolella toimii asiat hirveän paljon paremmin. Sen opettajat ovat paljon itsenäisempiä. Jos menen kysymään heiltä jotain asiaa, he vastaavat ihan tuosta vaan, että kyllä hänellä on antaa siihen rahaa. Jotenkin heillä on siihen tarvittava tieto. Meikäläinen täällä ei sen sijaan uskalla tällaista sanoa, koska asia täytyy kysyä vähintään kolmelta ihmiseltä. Silti tieto saattaa olla epäselvä ja se tässä on kaikkein tuskastuttavinta. Erikoisesti se tympii rahajutuissa, mutta jospa sekin pikkuhiljaa alkaisi selvitä. Tai minulle on avautunut ainakin yksi toimiva kanava, jota kautta pystyn hommaamaan pieniä kulutustarvikkeita. Tiedän että jos haluan 50 markalla paperia, saan sen ehkä kysymällä vain yhdeltä henkilöltä. Sen sijaan ei tarvitse kehitellä hirveää prosessia.

Omaa asemaani helpottaa myös se että minulla on virka. Voin sanoa että seuraavaksi viideksi vuodeksi on töitä. Jatkossa sekään ei ole varmaa. Mutta yritysmaailmassa on totuttava siihen että huomenna joku voi tulla sanomaan että kerää kampeesi. Sen sijaan olen huomannut, että päätömmiset opettajat kärsivät vääryyttä talon taktiikasta. Monet heistä ovat toimineen entisessä suunnattoman turvallisissa organisaatioissa ja valtion viroissa. He eivät ole osanneet orientoitua epävarmuuteen. Väärää on myös se että kun opettajia ei ole sitoutettu työyhteisöömme, ei heitä voi myöskään käyttää missään suunnittelukuvioissa. Tällainen on työyhteisöllekin hirveän huonoa. Opettajat eivät voi myöskään vaatia sitouttavaa päätöstä ja se tapahtuu viime tipassa tai jälkikäteen. Jatkuva epävarmuus oman työn jatkuvuudesta on heille varmasti yksi stressin päätekijä.

Talon toimintamalli on tämä ja olen toisaalta sitä huono arvostelevaan kun en tiedä kaikkia syitä siihen. Mutta ainakin asia pitäisi osata hoitaa paremmin. Realiteettien takana on varmasti raha ja olemme ankarasti taloudellisista tekijöistä riippuvaisia. Jos itse olisin ratkaisijan asemassa, niin ehkä yrittäisi sellaista käytäntöä, jossa asiat eivät ole salamyhkäisiä eikä niitä pantata. Tällaisessa organisaatiossa menetelmä on huono, vaikka jotkut sitä suosivat. Toiminnassa se lyö kuitenkin itseään vastaan.

Olen pohtinut myös omaa opetustani ja käyttämiäni metodeja. Haluaisin hilata ilmapiiriä paremmaksi. Onneksi puolellani on yksi merkittävä etu. Se liittyy opettamiini aineisiin. Opiskelijat ovat kokeneet ne itselleen kiinnostaviksi ja ovat olleet motivoituneita oppimaan. Lisäksi olen halunnut kiinnittää tietoisesti huomiota positiivisen ja keveämmän mielialan, mutta samalla vaativuuden ilmapiirin luomiseen. Olen pyrkinyt sallivuuteen enkä ole halunnut kahlehtia opiskelijoiden toimintaa. Mielestäni se on auttanut kokonaisuuden läpiviennissä. Joskus on voinut itsellä olla huonoja päiviä, mutta mielestäni juuri emotionaalisella ilmapiirillä on varsinaisessa oppimisessa hirveän tärkeä merkitys. Vaikka itsellä joskus on huonoja päiviä, niin silti opettaminen on mielekästä ja mukavaa. Aikaa suunnitteluun pitäisi vain olla enemmän. Ennen oppikurssin alkamista haluaisin perehtyä ja hakea uutta tietoa enemmän. Haluaisin opiskella myös erilaisia opettamisen vaihtoehtoja ja siihenkään minulla ei ole aikaa riittävästi.

Vaikka meillä on resurssoituna opetusta varten tietyt oppituntimäärät viikkoa kohti, niin jatkoa ajatellen ne ovat vielä hajallaan. Jos aikataulu on nykyisen kaltainen niin aivan puppua ja turhaa luuloa on edes kuvitella, että opettajalla olisi aikaa erillaiseen kehittämistyöhön tai että opettaja voisi tutkia asioita. En sitten tiedä, ovatko omat ajatukset jotenkin muista poikkeavia, mutta esimerkiksi jonkun uuden oppikurssin kehittäminen vie hirveästi aikaa ja sitä varten pitäisi lukea paljon. Lisäksi meillä menee aikaa erilaisten vierailujen hoitamiseen ja kansainväliseen opiskelijavaihtoon. Meidän opettajien pitäisi edelleen käydä työn ohessa ympäri maata tietyissä paikoissa kyselemässä neuvoja eri yrityksiltä, jotta koulutusohjelma saataisiin kehitettyä mahdollisimman hyväksi. Tällaiseen kaikkeen aika ei millään riitä, vaikka joitakin suunnitteluun käytettäviä resursseja olenkin saanut.

Ammattikorkeakoulu ja sen organisaatio ovat mahdollistaneet eräänlaisen poikkitieteellisen koulutuksen. Eri alojen välisen yhteistyön olen varsinkin viime aikoina kokenut hyväksi vaikka eihän se aina helppoa ole. Jos vastapuoli on insinööri ja toinen sosiaali- ja terveystieteiden ihminen, niin erohan on kuin yö ja päivä. Eihän insinööri ymmärrä sitä, miksi jollakin psykologialla on merkitystä ja miksi sellaista oppiainetta pitää olla heidän koulutuksessaan. Mutta minun pitää ymmärtää se, etteivät he sitä ymmärrä ja tätä tietoa voin käyttää hyväkseni erilaisissa neuvotteluissa. Siitä ei kannata lähteä että itse olen aina oikeassa. Kaikkea ei kuitenkaan voi vaatia.

Itse fysioterapian osalta uskon, että meidän koulussa opetussuunnitelmat ovat ajan tasalla. Edeltävässä koulussani suunnitelmat olivat selvästi tästä poikkeavia. Mutta täällä ne ovat ajan tasalla ja luulen että laatu vain paranee. Ammattikorkeakoulu on tuonut opetukseen lisää variaatiota ja

opiskelijan itsenäisyys on lisääntynyt. Positiivista on myös se että kriittisyys ja eräänlainen tutkimuksellinen ote ovat lisääntyneet. Samoin kansainvälinen toiminta on ratkaisevasti kasvanut ammattikorkeakoulun myötä ja sitä kautta olemme saaneet lisää resursseja. Mielestäni meidän nimenomaan tulee toimia kansainvälisesti eikä siinä suhteessa meillä ole mitään hävettävää. Sitä kautta olemme saaneet tänne muualta opiskelijoita ja me lähetämme vastaavasti omia. Toistaiseksi opettajavaihtoa ei ole ollut enempää, mutta sekin tulee kunhan erilaisista asenneongelmista pääsemme eroon. Yliopistoon verrattuna ammattikorkeakoulun opiskelijat joutuvat enemmän tekemisiin työelämän kanssa. Uudeksi tavoitteeksi pitäisi vielä asettaa laajempi yhteistyö yksityissektorin suuntaan. Harjoittelupaikkoja pitäisi saada enemmän pyörimään niillä alueilla niin ettei tyydyttäisi ainoastaan julkissektoriin. Kuitenkin suuri osa opiskelijoista sijoittuu edelleen yksityisille aloille ja tämä pitäisi huomioida paremmin meillä.

Ammattikorkeakoulun opetuksen ei pitäisi olla yliopisto-opiskelun kaltaista. Yliopiston opiskelu oli hyvinkin ulkoahjattua ja teoreettista ja piti paljon muodollisuutta sisässään eikä opetustaidollisilla tekijöillä ollut juuri merkitystä. Ne olivat kertakaikkiaan alkeellisia. Mutta voihan olla että niissä on tapahtunut kehittymistä. Omalla kohdallani positiivista oli se, että sain tehdä aika itsenäisiä juttuja ja työskentelyssä oli väljyyttä. Tietyissä aineissa pääsin omasta mielestäni hyvinkin syvälle. Omalla kohdallani pystyin hyödyntämään tutkijakoulutuksen puolella tehtyjä aine- ja syventäviä opintoja. Mielestäni on tärkeää syventää opintoja sellaisille alueille, jotka itse kokee hyväksi. Jälkeen päin ne ovat auttaneet hirveästi, koska palaamiseen ei ole enää ollut aikaa. Työssäni olen käyttänyt aika paljon koulutuksessani saatuja resursseja. Tällaiseen tehtävään opettajan- koulutus täytyy olla takana, eikä pelkästään yleinen korkeakoulututkinto ole riittävä. Ihmisen on perehdytettävä tietty jakso juuri opettamiseen ja oppimiseen. Esimerkiksi teknisellä puolella olen vaistonnut, että tämän tyyppinen koulutus on heille yks ja hailee ja sitä ei arvosteta. Heidän mielestään ihmiset oppivat opettamattakin mutta ehkäpä heillä ongelmat syntyvätkin juuri tästä. Koulutusta tuki myös pitkä työkokemukseni. Olen tietoisesti hakeutunut juuri sellaisiin työpaikkoihin, joilla on merkitystä kehittymiseeni.

OPETTAJA D

No.... minusta työni on melkein sellaista katastrofia. Käytännössä meillä säästöt ovat purreet niin, että esimerkiksi toimistohenkilökuntaa on pantu pois ja tunnen hukkuvani käytännön työhön. Sihteerin hommaa ja papereiden pyörittämistä on paljon. Minun on pakko rehellisesti myöntää, että siihen pääasiaan eli opettamiseen voimani valitettavasti eivät riitä. Vaikka olen tämän yksikön vastaava opettaja, on opettaminen työssäni vain sivutoimi ja toimistosihteeriksi olisi ehkä oikeampi nimitys. Tähän meidän kuntoutusalan yksikköön ei perustettu lainkaan yliopettajan virkaa, mutta hoitopuolellahan niitä on neljä. Valmistuttuani olin saanut yliopistosta paljon fiksumpia ajatuksia, mutta tänne tuleminen on ollut pettymystä.

Periaatteessahan opetusvelvollisuus on 494 tuntia lukukaudessa ja 26 tuntia viikossa. Sillä ei kuitenkaan ole täyttä merkitystä, koska eri kouluissa laskentajärjestelmä voi olla erilainen. Meillä on hirveän epäedullinen laskentatapa. Meillä opettajille yksi 40 tunnin opintoviikko merkitsee kahta 25:n tunnin kokonaisuutta ja nyt viime vuoteen verrattuna meidän pitää hoitaa enemmän kursseja.

Niinpä kun itse tulla tupsahdin tänne vailla aikaisempaa työkokemusta, tunsin ihan oikeasti olevani läkähdyksissä. Lisäksi olen kolmesta ainut pätevä. Tällaiseksi en työtäni kuvitellut, enkä juuri tiedä kuinka pystyn päivästä selviämään. Olo on kuin eläisin kädestä suuhun. Fiksusti ajatellen minun pitäisi kehittää työtä, mutta tässä tilanteessa se on mahdotonta. Olemme myös keskenämme sopineet, että näillä resursseilla ei sitten kehitetä. Selvitään vain päivästä toiseen ja hoidetaan normaaliasiat. Eikä tämä ole ainoastaan oma mielipiteeni, vaan täällä tosiaan näännytetään ihmiset.

Ammattikorkeakoulussa on niin paljon sellaista, mitä siltä edellytetään, mutta se ei pysty sitä toteuttamaan. Itse ajattelin aikaisemmin, että AMK on paljon fiksumpaa ja hienompaa, mutta käytännössä se onkin jotain muuta: ikävää ja epärealistista. Kyllähän kaikki tavoitteet olivat paperilla ja ajatukset hienoja, mutta käytännössä toimimattomia. Minusta tuntuu erään lehtiartikkelin mukaan, että kaikki on vähän kuin pykästy, suomeksi sanottuna juosten kustu. Ensin on tehty ja sitten vasta mietitty. Kun olisi pitänyt tehdä juuri päin vastoin. Entä jos joku Helsingin herroista tulisi katsomaan, niin ehkä tämä ei ole sitä, mitä papereissa lukee.

Koulun rahaongelmat ovat todella kauheat ja tähän meidän täytyy alistua. Meillä on vain fysioterapian opettaja ja periaatteessa useita ryhmiä. Me opetetaan silloin suurin piirtein samoja aineita kuin isot koulut muualla Suomessa. Tällä hetkellä meillä ei ole myöskään lupaa palkata ulkopuolista opettajaa avuksi. Päälle tulevat lisäksi kaikki luokanvalvoja-asiat. Muutkin resurssit ovat huonot. Välineet ovat alkeellisia, niitä katoaa tai ne ovat rikki. Uskon, että johto asiaa jotenkin ymmärtää, mutta se rahapula on niin konkreettinen. Itse vain tunnen hirvittävää riittämättömyyttä, kun tajuan mitä tämän pitäisi olla ja että olisi paljon hienompia ideoita kehiteltäväksi.

Koko asia on jotenkin monimutkainen, koska alati ollaan hirveässä ristipaineessa. Opettajia kaikkiaan on vähän ja koulukin on osittain lakkautusuhan alla. Sekin on jännä, että käsitykseni mukaan hoitopuolella halutaan fysioterapian koulutuksen säilyvän koska tänne on hakijoita mutta sinne ei. Samalla kyse on rahapolitiikasta. Yksi opiskelija tuo kouluun rahaa 30 000 markkaa. Ja fysioterapian puolelta opiskelijoita on aina riittänyt. Eli kyse on koko koulun olemassaolosta.

Me olemme saaneet hirveästi negatiivista palautetta kentältä. Meillä oppilaitoksessa on lähes koko ajan joku hätäkokous fysioterapian takia. Joku on jossain lihatiskilla kuullut, että fysioterapian koulutus on huonoa. Kaikki johtuu siitä, että kentällä ei haluta tämän koulutuksen olemassaoloa. Negatiivisella palautteella halutaan hermostuttaa meitä, jotta koulutus siirtyisi muualle. Sitäkin voidaan miettiä, onko järkevää säilyttää meidän alan koulutusta joka nyppylällä, eikä mielestäni olekaan. Mutta kyse on

myös siitä miten asioita hoidetaan. Tietenkin meitä voidaan aiheellisesti kritisoida. Vähäiset opettajavoimat johtavat siihen, että opettajana joudun perehtymään joka vuosi moneen aiheeseen. Keskittymistä johonkin aineeseen en voisi kuvitellakaan, vaan joudun pakosti ottamaan kaikenlaista. Ja jaksanko sitten onkin jo ihan eri asia. Lisäksi ei tunnu mukavalta, kun joutuu opettamaan aineita, joiden sisältöä ei hallitse. Koulutuksen aikana oli riittämättömyyden tunnetta siitä, että ei hallitse kaikkea mitä pitäisi. Se angsti on edelleen siellä ja varsinkin kun täällä on niin paljon oppiaineita, joihin täytyisi perehtyä. Koko ajan yritän hakea tietoa internetistä, mutta sekin vaatii aikaa.

Meidän kolmen opettajan kesken yhteistyö on aika hyvää. Asioista pystytään puhumaan ja niistä ollaan paljolti samaa mieltä. Muihin tahoihin sen sijaan on ollut kauheaa kinaa ja hankausta molemmin puolin. Koulussa on hirvittävän vaikea historia. Alussahan fysioterapian koulutusta veti sairaanhoitaja, ja se edelleen hankaa, koska tässä koulussa hoitotyön perinne on pitkä. Vasta meidän laatimassa opetussuunnitelmassa hoitotyön aineita on vaihdettu fysioterapian aineisiin. Tähän liittyen olen joutunut kauheasti taistelemaan ja alussa olin aivan poikki, vaikka se kuulostaakin vanhanaikaiselta. Mutta esimerkiksi juuri hoitotyön puolelta lähin esimies tuli sanomaan, että ensimmäisenä vuotena kuuluu opintoihin ottaa lääkelaskentaa. Mutta miksi, kyselin. Vastauksena oli että se on aina kuulunut ensimmäisen vuoden opintoihin. Minä siihen, että eivät-hän fysioterapeutit saa edes jakaa lääkkeitä. Siinä ei ole mitään järkeä, koska jo muutenkin tässä koulussa omia aineita jää lukematta.

Opetussuunnitelmatyössä olenkin sanonut, kuinka jollakin hoitotyön opettajalla on pokeria tulla sanelemaan meidän suunnitelmia. Ihan mukava että ottaa kantaa ja osoittaa kiinnostusta, mutta ei minulla fysioterapian asiantuntijana olisi mahdollisuuksia mennä sanomaan sairaanhoitajien opsista yhtään mitään. Kumma että se tuntuu toimivan toisin päin. Siitä olemme tehneet johtopäätöksen, että fysioterapian ammattitaitoa ei täällä arvosteta, eikä minunkaan vaikka olen yliopistossa lukenut pääaineena fysioterapiaa ja uskon jotain asioista tietäväni ja siitä joka kerta olen myös maininnut. Joissain oppilaitoksissa tämä kuulostaa ihan vanhanaikaiselta, mutta meillä se on ihan todellisuutta.

Sen olen kokenut täällä, että erilainen työskentely on harvinaista. Hyvä esimerkki siitä oli hoitopuolella vetämäni kuntoutuksen kurssi. Aluksi ehdotin opettajalle yhteistyötä siten, että lähettäisiin opiskelijoille aiheeseen liittyvää materiaalia tutustuttavaksi ja sen jälkeen voitaisiin yhdessä suunnitella ja jatkaa kurssia. Siis ei mitään mullistavaa vaan aivan normaali idea. Mutta mulle vastattiin, ettei näin voi tehdä vaan kyllä luenolla täytyy kurssi aloittaa. Siihen vain ajattelin, että ei sitten, vaikka maata kaatavasta ideasta ei ollutkaan kyse. Mä olen pettynyt tähän papereiden pyörittämiseen ja tällaiseen luokanvalvojan holhoajana olemiseen.

Ehkä vastapuoli on jo vähän meihin tottunut. Mutta vielä kevään kokouksessa tuli meidän opetussuunnitelmaan kommentti, että herääpä kysymys fysioterapeuttien ihmiskäsityksestä. Siihen sitten sanoin vaan, että tyhmään kysymykseen yhtä tyhmä vastaus: robottihan ihminen on. Olen todella sanonut sen, mitä olen ajatellut, vaikka hirveän raskasta se on ollut.

Ehkä minua pidetään jotenkin erikoisena, mutta itse olen pyrkinyt suhtautumaan asioihin fiksulla tavalla. Vain asiat taistelevat, enkä ole halunnut mennä henkilökohtaiselle tasolle. Yritän olla asioiden yläpuolella enkä ole antanut niiden häiritä, jotta selviydyn töistäni. Mutta kaikki eivät ajattele samoin.

Kun meillä tässä työyksikössä on kolme opettajaa, joista vain itselläni fysioterapian opettajankoulutus, niin uskoisin opettajankoulutuksesta saaneeni erilaista näkemystä ja sitä että hoksaan asiat suurempina kuin ennen. Toisaalta se on tuottanut vaikeuksia itselleni, koska olen pystynyt näkemään asioita eri lailla ja sitten olen joutunut tappelemaan niiden kanssa. Mutta ikänäni opettajankoulutuksen aikana en tajunnut, minkälaista tämä työ voisi olla. Opettajan arkeen ei sillä tavoin tutustuttu, keskityttiin vain opettamiseen pitämällä tunteja. Olisi oltu jonkun opettajan kanssa vaikka viikko tai pari ja katsottu mitä kaikkea hän joutuu tekemään. Senkin koin että opettajankoulutuksessa kyseenalaistettiin paljon asioita ja silläkin tavoin olen hirveän tyytyväinen saamiini asioihin. Silti tämä työ nykyaikana on tällaista, enkä usko että tästä heti selvitään pois. Joten realistisen kuvan saaminen koulutuksen aikana olisi ihan hyvä. Voisihan sen jälkeen koululla jokainen pohtia, onko tämä järkevää vai ei.

Pettymyksistä huolimatta näen opettajan työssä hyviäkin hetkiä. Eihän siinä työssä rajoituksena ole kuin oma mielikuviutus ja pääkoppa. Opiskelijoiden kanssa on hirveän mukava olla. Joskus tunnen onnistuneeni opiskelijoiden kanssa ja se innostaa. Varsinkin kun on suunnitellut asioita ensin hyvin ja sitten onnistunut. Siitä tulee hirveän mukava tunne. Sillä lailla voisin sanoa, että nyt olen valoisammalla mielellä kuin yli kaksi vuotta sitten aloittaessani. Heti annettiin oma luokka ja perehdytys oli ihan nollassa. Luokanvalvojuus jo sellaisenaan oli lähes järkyttävä asia. Tein hienot suunnitelmat ottaen huomioon aikuisopiskelijoiden tarpeet, mutta vähitellen oli pakko antaa periksi. Aikani tempuilin ja väsyin itseni kunnes tajusin, että selviytyäkseni asioista minun on pakko ummistaa silmät ja mentävä siitä mistä aita on matalin. Ihan sen takia että yleensä jaksaisin saamatta terveydellisiä ongelmia.

Nyt joskus jopa tuntuu että alan olla sinut asioiden kanssa. Itsevarmuutta on tullut lisää ja osaan paremmin sekä suunnitella ja toteuttaa opetusta, erotella oleellisia asioita ja nähdä kokonaisuuksia. Jotenkin näen olevani sillä lailla selvemmällä vesillä. En sitten tiedä kuinka kauan tätä kestää. Itsenikin kehittämistä olen miettinyt, mutta toisaalta tuntuu että tekisi mieli antaa periksi, siksi että olen niin hirveän lujilla. Sillä tavalla tunnen olevani rehellinen itselleni. Ja siinäkin ettei kaikkea tarvitse kerralla osata, vaan pieni pala kerrallaan. Katsotaan ja edetään pikkuhiljaa. Itseänikin haluan kehittää. Kun välillä on oikein raskasta ja mietin sitä alan vaihtamista, ja minkähänlaista olisi muualla, niin silti minulle sopii ajattelun maailma, jossa mukana on epävarmuuttakin. Minulle ei istu se, että aina on näin tehty. Valmista en halua niellä. Opiskelijoidenkin kohdalla haluaisin samaa. Toivo että heihin jäisi sellainen jälki, jossa osataan kyseenalaistaa asioita. Sama ominaisuus olisi fysioterapeutellekin erittäin tärkeä.

Alussa minulla oli hirveän hienot suunnitelmat mutta nyt jatko tuntuu epävarmalta. Varsinkin tämän syksyn säästöjen vuoksi olen miettinyt kaiken järkeä. Olen miettinyt alan vaihtoa. Ihan jotain muuta, kuin tätä hullujen hommaa. Tässä ei voi selvitä montaakaan vuotta. Kuulemma elämä voi olla muutakin kuin työtä. Onko tämä sen väärtiä, että kohta itseni tällä touhullaופן. Semmoinenkin on käynyt mielessä että voisin lähteä ihan muuhun työhön. Perustaisin kahvilan tai kuntosalin, ihan muuta kuin opettajan työ. Siksi rankkaa tämä todellisuus on ollut.