

**FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA
REFLEKTIOPÄIVÄKIRJOJEN KIRJOITTAMISESTA
OPISKELUN AIKANA**

Heikki Kapanen

Elina Päykkönen

Fysioterapian Pro gradu-
tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Terveystieteiden laitos

Syksy 2008

TIIVISTELMÄ

Kapanen Heikki, Päykkönen Elina: Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta opiskelun aikana

Jyväskylän yliopisto, Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta, Terveystieteiden laitos, syksy 2008

Fysioterapian Pro gradu – tutkielma, 49 sivua + 14 liitesivua

Ohjaaja: TrT, fysioterapian didaktiikan lehtori Liisa Peltokallio, Jyväskylän yliopisto

Elämme nopeasti muuttuvassa ja kehittyvässä tietoyhteiskunnassa, jossa työntekijät työskentelevät etsimällä, tuottamalla, laajentamalla ja kehittämällä uutta tietoa. Nopean kehityksen vuoksi yksilön tiedonkäsittely- ja ajattelutaitojen merkitys korostuu.

Koulutusta on pyritty kehittämään vastaamaan entistä paremmin työelämästä lähtöisin oleviin haasteisiin. Ihmisen ajattelua ja oppimista tutkivan kognitiivisen tutkimuksen tulosten pohjalta on kehitetty *tutkivan oppimisen teoria*, joka pyrkii yksilön tiedonkäsittelytaitojen tukemiseen ja kehittämiseen. Eräs tärkeä tutkivan oppimisen käytännön sovellutus on *ongelmalähtöinen* eli *ongelmaperustainen oppiminen (PBL)*, jossa oman toiminnan reflektoinnilla on suuri merkitys.

Reflektoinnin apuvälineenä käytetään yleisesti reflektiopäiväkirjoja. Opiskelijoiden kokemuksia reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta on kuitenkin tutkittu vähän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ammattikorkeakoulusta valmistuvien fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta sekä kehittää reflektiopäiväkirjojen käyttöä osana fysioterapiakoulutusta.

Tutkimusaineisto koostui kahdeksasta (8) yksilöhaastattelusta. Haastatellut opiskelijat olivat Mikkelin ammattikorkeakoulun Savonlinnan terveystieteiden yksikössä viimeisellä lukukaudella opiskelevia fysioterapeuttiopiskelijoita. Tutkimusaineisto analysoitiin fenomenologisella analyysimenetelmällä

Tämän tutkimuksen mukaan fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemukset reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta muuttuvat opiskelun aikana. Tutkimukseen osallistuneet fysioterapeuttiopiskelijat kokivat opiskelun alkuvaiheessa reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen vaikeaksi ja epämiellyttäväksi toiminnaksi. He eivät opiskelun alkuvaiheessa tieneet mitä reflektio-käsite tarkoittaa ja tästä johtuen he kokivat reflektoinnin itselleen merkityksettömänä toimintana. Opiskelun edetessä suurin osa tutkimukseen osallistuneista fysioterapeuttiopiskelijoista kuitenkin koki reflektointitaitojensa kehittyneen ja reflektoinnin automatisoituneen. Reflektointitaitojen kehittymisen kautta fysioterapeuttiopiskelijat kokivat reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen helpottuneen ja reflektiopäiväkirjojen muuttuneen heidän omaa oppimistaan tukeviksi työvälineiksi.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Myös aiemmat tutkimukset osoittavat reflektion olevan käsitteen tasolla heikosti ymmärretty fysioterapeuttiopiskelijoiden keskuudessa ja fysioterapeuttiopiskelijat kokevat opettajilta saadun reflektoinnin ohjeistuksen puutteelliseksi sekä epäselväksi.

ASIASANAT: ongelmaperustainen oppiminen, fysioterapeuttiopiskelija, reflektio, reflektiopäiväkirja, fenomenologinen tutkimus

ABSTRACT

Kapanen Heikki, Pääkkönen Elina: Physiotherapy Students' Experiences on Writing Reflection Diaries During Their Studies

University of Jyväskylä, Sport and Health Sciences, Department of Health Sciences, Autumn 2008

Master's Thesis in physiotherapy, 49 pgs + appendix 14 pgs

Supervisor: PhD Liisa Peltokallio, University of Jyväskylä

We are living in a fast-changing, quickly developing information society in which employees work by searching, producing, elaborating and developing information. Due to the rapid development of society, individuals' information and thought processing skills have a great significance.

Education has been developed to better meet challenges deriving from the work scene. Based on results of cognitive research, the study of e.g. human thinking and learning, *theory of investigative learning* has been developed. This theory aims at supporting and developing individual's information processing skills. One important application of investigative learning is *problem based learning (PBL)* in which a great emphasis is placed on reflecting one's own activity.

Reflection diary is a tool used in reflecting. However, students' experiences on writing reflection diaries is a subject little studied. The purpose of this research is to describe the experiences on writing reflection diaries of students graduating from the physiotherapy programme at University of Applied Sciences, and to develop the application of reflection diaries as a part of physiotherapy education.

Research material consisted of eight (8) individual interviews. Interviewees were senior year physiotherapy students at Mikkeli University of Applied Sciences, Savonlinna Health Studies Unit. Research material was analysed based on phenomenological analysis method.

This research shows that physiotherapy students' experiences on writing reflection diaries change during their studies. This was reflected on students' experiences on the difficulty of writing reflection diaries in the beginning of studies, and how writing became easier as studies proceeded. Reasons for such phenomenon were various such as ambiguity of the term "reflection", instructions regarding reflection diaries and experiencing reflecting useless or meaningless in the beginning of studies. According to students' experiences, writing reflection diaries became easier as studies advanced because their reflecting skills improved and reflection became more automatic.

Results of this research are similar to those of prior researches. Physiotherapy students perceive instructions given by teachers partly unclear, and reflection as a term is poorly understood.

KEY WORDS: problem based learning, physiotherapy student, reflection, reflection diary, phenomenological research

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO.....	1
2 ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN	3
2.1. Oppimiskäsitys	4
2.2. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma	5
2.3. Opiskelu ongelmaperustaisen pedagogiikan mukaisesti	6
2.3.1. Tutoriaalisykli.....	7
2.3.2 Oppimisen ohjaus	8
3 REFLEKTIO JA REFLEKTIIVINEN TOIMINTA.....	8
3.1. Reflektio	9
3.2. Reflektio osana metakognitiivisia taitoja	10
3.3. Reflektiivinen toiminta	11
4 OPPIMISPÄIVÄKIRJAT REFLEKTIIVISEN TOIMINNAN TUKENA.....	11
4.1. Oppimispäiväkirjojen tarkoitus	12
4.2. Oppimispäiväkirjat osana opiskelua.....	13
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	14
6 TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	14
6.1 Tutkimuksen lähestymistapa	15
6.1.1 Tutkijoiden esiymmärrys.....	17
6.2 Tutkimusaineiston kerääminen.....	19
6.2.1 Tutkimushenkilöt.....	19
6.2.2 Yksilöhaastattelut	20
6.3 Tutkimusaineiston analysointi	21
6.3.1 Aineiston kuvaus	22
6.3.2 Merkitysanalyysi	23
6.3.3 Merkitysverkoston rakentuminen.....	24

7 FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA	
REFLEKTIOPÄIVÄKIRJOJEN KIRJOITTAMISESTA OPISKELUN AIKANA	25
7.1 Reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen yksilölliset merkitysverkostot.....	25
7.2 Reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen merkitysverkosto	34
8 JOHTOPÄÄTÖKSET	35
9 POHDINTA.....	37
9.1 Tutkimustulosten hyödyntäminen ja kehittämishaasteet.....	40
10 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA.....	41
10.1 Tutkimuksen eettisyys	41
10.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	42
LÄHTEET	46

LIITTEET

Liite 1. Esimerkki aineiston kuvauksesta

Liite 2. Esimerkki aineiston merkitysanalyysistä

Liite 3. Haastateltavan suostumus

Liite 4. Tutkimuslupa

Liite 5. Esimerkki litteraatiosta

1 JOHDANTO

Elämme nopeasti muuttuvassa ja kehittyvässä tietoyhteiskunnassa. Ominaista kehittyvälle tietoyhteiskunnalle on tiedon nopea muuttuminen sekä elämän eri alueilla kohdattavien ongelmien monimuotoisuus. Sopeutuminen jatkuvaan muutokseen vaatii yksilöltä tiedonkäsittelytaitojen kehittämistä sekä älyllisesti että tunnetasolla (Hakkarainen ym. 2001).

Nykyistä koulutusta ei ole nähty riittävän joustavana vastaamaan sellaisten älyllisten valmiuksien kehittämiseen, joita yhteiskunnan työntekijöiltä vaaditaan. Kehittyneessä tietoyhteiskunnassa työntekijät työskentelevät etsimällä, tuottamalla, laajentamalla ja kehittämällä uutta informaatiota. Tiedon määrän kasvaessa merkityksellisen tiedon rajaaminen kaiken muun informaation joukosta on yhä vaativampaa. Tällöin myös yksilön tiedonkäsittely- ja ajattelu- taitojen merkitys korostuu (Hakkarainen ym. 2001).

Tynjälä (1999) toteaa, että perinteisesti asiantuntijuuden on ajateltu olevan pysyvä tila, joka on kerran koulutuksen ja työkokemuksen myötä saavutettu. Tämän päivän ja tulevaisuuden työ on kuitenkin koko ajan liikkeessä olevaa, minkä takia tarvitaan jatkuvaa, elinikäistä oppimista. Asiantuntijakoulutuksen on oletettu tuottavan henkilöitä, jotka kykenevät jatkuvaan uuden oppimiseen sekä kriittisen ja reflektiiviseen ajatteluun. Perinteisen tiedonsiirtoon ja tietojen toistamiseen perustuvan koulutuksen ei enää katsota tarjoavan riittäviä välineitä asiantuntijuuden tavoitteiden saavuttamiseen. Poikelan (E, 2003) mukaan koulutusta onkin tämän vuoksi pyritty kehittämään vastaamaan paremmin työelämästä lähtöisin oleviin haasteisiin.

Hakkaraisen ym. (2001) mukaan tärkeä edellytys koulutuksen kehitykselle on, että opimme paremmin ymmärtämään ihmisen ajattelu- ja oppimisprosesseja sekä kehittämään sellaisia oppimisympäristöjä, jotka tukevat yksilön älykkään toiminnan kehittymistä. Ihmisen ajattelua ja oppimista tutkivan kognitiivisen tutkimuksen tulosten pohjalta on kehitetty *tutkivan oppimisen teoria*, joka pyrkii sellaisten korkeamman tason tiedonkäsittelytaitojen tukemiseen ja kehittämiseen, joita tulevaisuuden yhteiskunta meiltä vaatii. Näitä kehittyneitä tiedonkäsittelytaitoja ovat muun muassa taito asettaa ongelmia, luoda ja etsiä selityksiä ilmiöille, kehitellä tiedosta uusia kokonaisuuksia, verrata erilaisia käsityksiä keskenään ja arvioida näiden käsi-

tysten tueksi esitettyjä perusteluja. Eräs tärkeä tutkivan oppimisen käytännön sovellutus on *ongelmalähtöinen oppiminen*.

Ongelmalähtöinen eli ongelmaperustainen oppiminen (problem based learning, PBL) pyrkii erityisesti yksilön tiedonhankinta- ja tutkimustaitojen kehittämiseen. Kyseisillä taidoilla pyritään mahdollistamaan ammatillinen kehittyminen itseohjautuvan oppimisen kautta (Routledge ja Willson 1997). Koulutus nähdään tällöin ensisijaisesti kokemuksen ja osaamisen kehittämisenä tiedonjakamisen sijaan (Poikela E, 2003).

Ongelmaperustaisessa oppimisessa tieto käsitetään teoreettisten, käytännöllisten ja kokemuksellisten ulottuvuuksien yhteisenä ilmiönä. Tällöin opiskelija nähdään subjektina, joka aktiivisesti reflektoi omaa ja yhteisön toimintaa (Poikela E, 2003). Deweyn (1933) määritelmän mukaan reflektiolla tarkoitetaan omien uskomusten oikeutusten tutkimista toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisustrategioiden toimivuuden arvioimiseksi. Reflektio auttaa yksilöä arvioimaan, selittämään ja ymmärtämään toimintoihin tarvittavia tietoja sekä taitoja opiskelijatovereiden ja ohjaajien tuella (Poikela E, 2003, Poikela ja Poikela 2005).

Schön (1983, 1987) erottaa toiminnan aikana tapahtuvan reflektion (*reflection-in-action*) toiminnan jälkeen tapahtuvasta reflektiosta (*reflection-on-action*). Mezirov (1995) puolestaan käyttää termejä *reflektioiva toiminta* ja *jälkikäteisreflektio* kuvaamaan edellä mainittuja ilmiöitä. Jälkikäteisreflektion eräänä muotona käytetään usein reflektiivistä kirjoittamista, kuten reflektiivisiä oppimispäiväkirjoja eli reflektiopäiväkirjoja (Hatton ja Smith 1995).

Moonin (2000) mukaan oppimispäiväkirjojen käyttäminen koulutuksessa reflektiivisen toiminnan tukemiseen on huomattavasti yleistynyt. Oppimispäiväkirjoja on käytetty opiskelussa osana käytännön työharjoittelua niin terveysalalla kuin muillakin aloilla (Leino-Kilpi 1993, Cross 1997). Kuitenkin reflektiivistä toimintaa ja erityisesti oppimispäiväkirjoja reflektiivisen toiminnan tukena on tutkittu vähän (Moon 2000).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ammattikorkeakoulusta valmistuvien fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia reflektiivisten oppimispäiväkirjojen eli reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta. Tutkimuksen konteksti on sidottu ongelmaperustaisen oppimisen opetussuunnitelmaan ja fysioterapian peruskoulutukseen. Tutkimuksesta saadun tiedon avulla pyri-

tään kehittämään fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektointitaitoja sekä tukemaan opiskelijoiden reflektointiprosesseja oppimisen tukena.

2 ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN

Ongelmaperustaisen oppimisen pedagogiikka (problem based learning, PBL) kehittyi Pohjois-Amerikassa yli 40 vuotta sitten käyttöön otetuista terveystieteiden opetussuunnitelmista. Eri-tyisesti lääketieteen opetus vaati muutosta tiedon määrän ja teknologian suunnattoman nopean kasvun myötä (Boud ja Feletti 1997). PBL-pedagogiikka otettiin käyttöön lääkärikoulutuksessa Kanadassa McMasterin yliopistossa 1960-luvun lopulla (Saarinen-Rahiika ja Binkley 1998). Suomessa ongelmaperustainen oppiminen otettiin ensimmäisenä käyttöön lääkärikoulutuksessa Tampereella vuonna 1994 ja kaksi vuotta myöhemmin Pirkanmaan Ammattikorkeakoulussa fysioterapian koulutusohjelmassa (Poikela 1998). Nyt 2000-luvulla ongelmanperustaisen oppimisen pedagogiikkaa käytetään Suomessa ainakin fysioterapia-, sairaanhoito-, terveydenhoito- ja insinöörikoulutuksessa sekä kaupallisella ja sosiaalialalla (Lähteenmäki 2006, Poikela S, 2003).

Ongelmaperustaisen oppimisen pedagogiikka on kehitetty vastaamaan koulutuksen ja työelämän lähentämisen haasteisiin. Koska kaikki työelämässä kohdattavat ongelmat eivät noudata oppikirjaesimerkkejä, on koulutuksessakin opittava ratkaisemaan ongelmia käytännönläheisellä tavalla. Koulutuksen ja työelämän lähentämiseen pyritään PBL-pedagogiikassa opetus-, oppimis- ja työkäytäntöjen integroinnin avulla (Poikela E, 2003, Poikela S, 2003). Routledgen ja Willsonin (1997) mukaan ongelmaperustaisen oppimisen koulutuksen tehtäviin kuuluu erityisesti yksilön tiedonhankinta- ja tutkimustaitojen kehittäminen, joka mahdollistaa ammatillisen kehittymisen itseohjautuvan oppimisen kautta. Poikelan (E, 2003) mukaan koulutus tulisi nähdä kokemuksen ja osaamisen kehittämisenä tiedonjakamisen sijaan.

Von Wrightin (1996) mukaan koulutuksen keskeisenä tavoitteena on opettaa kriittisen ajattelun ja itsereflektion taitoja, jotta opiskelijat oppisivat paremmin mielekkään itsesäätelyn valmiuksia. Mielekkäällä itsesäätelyn valmiuksilla von Wright (1996) tarkoittaa oman ymmärtämisen arviointitaitoa, kykyä tunnistaa aukkokohtia omissa tiedoissa ja taidoissa sekä omien toimintatapojen ja motivaatiotekijöiden ymmärtämistä. Lähteenmäen (2006) mukaan ongel-

maperustaisen oppimisen eräänä tavoitteena on oppia itseohjautuvaan oppimiseen, mikä sisältää valmiuksia etsiä ja reflektoida tietoa itsenäisesti, arvioida oppimaansa sekä muuntaa toimintatapojaan tehokkaaman toiminnan suuntaan.

2.1. Oppimiskäsitys

Ongelmaperustaisessa oppimisessa tieto ymmärretään teoreettisten, käytännöllisten ja kokemuksellisten ulottuvuuksien yhteisenä ilmiönä (Poikela ja Poikela 2005). Ongelmaperustaisen oppimisen oppimiskäsitys ja teoreettinen tausta pohjautuu sekä kognitiivisiin (Poikela S, 2003) että kokemuksellisiin oppimiskäsityksiin (Boud ja Feletti 1997, Poikela S, 2003).

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen ilmiöiden ymmärtämisessä kaikkein tärkeintä on oppijan oma aktiivinen toiminta. Uuden tiedon prosessointi ja oppiminen tapahtuu yksilön aikaisempien tietorakenteiden varassa. Uusi tieto *assimiloituu* eli sulautuu yksilöllä jo ennestään oleviin tietorakenteisiin tai vastaavasti *akkomodoituu* eli yksilön aikaisemmat tietorakenteet mukautuvat uutta tietoa vastaavaksi (Kuusinen ja Korkiakangas 1995a, 1995b, Schmidt, 1983, 1993).

Kokemuksellinen oppiminen puolestaan korostaa tietoisuuden ja kokemuksen merkitystä. Oppiminen ei ole sarja tuotoksia, vaan kokemukseen perustuva prosessi. Oppiminen jatkuu koko elämän siten, että aikaisemmat kokemukset muokkaavat uusia kokemuksia. Näin ollen kokemukset muodostuvat ymmärtämisen ja tehokkaan toiminnan välineiksi uusissa tilanteissa (Kolb 1984).

Kokemuksellisen oppimisen malli esittää oppimisen nelivaiheisena syklinä, jossa konkreettinen kokemus (1) muodostaa pohjan yksilön havainnoille ja pohdinnalle (2). Havaintojen ja pohdinnan tuloksia opiskelija käyttää uusien käsitteiden ja yleistysten muodostamiseen (3), jonka jälkeen hän kokeilee uutta toimintamallia käytännössä (4). Uuden kokemuksen myötä oppimisen sykli käynnistyy uudelleen (Kolb 1984, Cross 1993).

Kognitiivinen oppiminen nähdään perustana konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, jonka mukaan opiskelija yhdistää opetettavan aineksen ajattelutoimintansa tuloksena aikaisemmin oppimaansa. Opiskelijan aikaisemmat kokemukset ovat perusta uuden tiedon tulkinnalle.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisessa oppijakeskeisessä pedagogiikassa pyritään siis huomioimaan opiskelijan tarpeet, toiveet, odotukset ja tunteet opiskelutoiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Tällöin oppimisessa painottuu erityisesti ymmärtämisen merkitys. (von Wright 1996). Konstruktivistisessa pedagogiikassa oppiminen nähdään aktiivisena tiedon luomisena (Tynjälä 1999) kognitiivisen ja sosiaalisen toiminnan tuloksena ongelmakeskeisessä ympäristössä. Tällöin oppiminen ei ole tiedon kerääntymistä, vaan yksilön muuttumista kohti asiantuntijuutta (Hmelo ja Evensen 2000).

Poikelan (S, 2003) mukaan kognitiivista ja kokemuksellista oppimiskäsitystä ei tulisi käsitellä toisiaan poissulkevinä. Kognitivismiin liittyy ajatus ”suoraan tiedosta oppiminen” yksilöllisenä tiedonmuodostusprosessina. Kokemukselliseen oppimiseen eli eksperientalismiin liittyy puolestaan olennaisena osana kokemus, jota tarkastellaan oppimisprosessin kuluessa. Poikelan mielestä molemmilla näillä oppimisenäkemyksillä on paljon annettavaa ongelmaperustaisen pedagogiikan soveltamisessa.

2.2. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma

Ongelmaperustaisen opetussuunnitelman tärkeitä pääperiaatteita ovat *kasautuva oppiminen*, *kokonaisvaltainen oppiminen*, *oppimisen edistyminen* ja *oppimisen johdonmukaisuus*. Kasautuvalla oppimisella tarkoitetaan, että eri oppiaineita ei tulisi opiskella rajallisesti vain tietyn kurssin verran, vaan opiskeltavia aiheita tulisi voida käsitellä opintojen edetessä aina uudelleen edellistä opiskelukertaa syvällisemmin (Engel 1997). Kokonaisvaltaisessa oppimisessa opiskeltavat aiheet eivät rajaudu kurssinimikkeiden sisälle, vaan eri aiheita opiskellaan käsiteltävän ongelman mukaisesti. (Engel 1997, Poikela S, 2003). Opiskelijoiden tietojen ja taitojen karttuessa oppimisen edistyminen tulee mahdollistaa opetussuunnitelman eri osien muuttumisen ja kehittymisen kautta. Oppimisen johdonmukaisuus toteutuu kun opetussuunnitelma tukee ongelmaperustaisen opetuksen tavoitteita (Engel 1997).

Engelin (1997) mukaan ongelmaperustaisessa oppimisessä ei vain keskitytä asioiden ”opettamiseen” ja mieleenpainamiseen ”perinteisen” kouluopetuksen tapaan, vaan pyritään luomaan pohjaa yksilön elinikäiselle oppimiselle. Poikela (E, 2003) mainitsee koulutuksen tavoitteeksi tuottaa noviiseja, joilla on riittävän hyvä kokemuspohja ammattia varten. Työelämässä ammatillinen kehittyminen ja kokemuksen kartuttaminen jatkuu. Tällöin jo aikaisem-

min hankittuun tietoon yhdistyy koko ajan lisääntyvä ”hiljainen tieto” ja tuloksena on korkeatasoinen ammatillinen osaaminen.

Nummenmaan ym. (2005) mukaan ongelmaperustaisen oppimisen opetussuunnitelman eräs tärkeistä tehtävistä on pyrkiä jaetun asiantuntijuuden kehittämiseen. Yhä harvemmin tänä päivänä ammattilaiset työskentelevät yksin analysoiden ja ratkaisten ongelmatilanteita sekä kehittämällä omia toimintastrategioitaan. Eräs tärkeistä tulevaisuuden haasteista jaetun asiantuntijuuden kehittämisessä on rikkoa ”raja-aitoja” eri tieteenalojen ja koulutussuuntausten välillä. Hakkarainen ym. (2001) myös mainitsee, että jaettu asiantuntijuus on yhä useammin korkeatasoisen osaamisen ja työn perustana.

2.3. Opiskelu ongelmaperustaisen pedagogiikan mukaisesti

PBL-pedagogiikassa opiskelun lähtökohtina olevia ongelmia käsitellään ryhmätilanteissa eli tutoriaaleissa. Ryhmätilanteita ohjaa opettaja eli tutor (Schmidt ja Moust 2000, Poikela E, 2003). Tutoriaalit kokoontuvat pienissä noin 6-10 opiskelijan ryhmissä yleensä kaksi kertaa viikossa. Esimerkiksi Mikkelin ammattikorkeakoulussa fysioterapian koulutusohjelmassa tutoriaaliryhmä työskentelee yhdessä yhden jakson ajan, joka kestää 4-8 viikkoa. Jaksot koostuvat teemakokonaisuuksista, joiden aiheet on valittu ammatillisesta käytännöstä nousevien aihealueiden perusteella. Teemakokonaisuuksissa yhdistyvät eri tieteen- ja tiedonalat, kuten fysioterapia, lääketiede, kasvatustiede, biomekaniikka sekä anatomia ja fysiologia.

Ryhmätilanteissa harjoitellaan opiskeltavan ”ongelman” lisäksi viestintä- ja vuorovaikutustaitoja, johtamistaitoja, toisten huomioonottamista ja ristiriitatilanteista selviämistä (Poikela S, 2003). Tynjälän (1999) mukaan eräs keskeinen oppimista tukevan pedagogiikan piirre on nimenomaan sosiaalinen vuorovaikutus, joka tarkoittaa sekä opettajan ja opiskelijoiden välistä, että myös opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta.

Tutoriaaleissa ryhmäläisille jaetaan eri rooleja, joiden uskotaan lisäävän opiskelijoiden tietoisuutta ryhmän toiminnasta. Rooleja ovat esimerkiksi *puheenjohtaja*, *sihteeri*, *tarkkailija*, *ymmärtämisen tarkastaja* ja *rohkaisija*. Puheenjohtajan tehtävänä on jakaa tutoriaaleissa puheenvuorot, tehdä oppimisprosessista yhteenveto, kannustaa ryhmäläisiä ja huolehtia ryhmäläisten tasapuolisesta osallistumisesta keskusteluun. Sihteeri kirjaa esille nousseet asiat ylös.

Tarkkailijan tehtävänä on tarkkailla ryhmän toimintaa ja antaa palautetta muun muassa keskustelun etenemisestä, ryhmän toiminnasta ja käytetyistä puheenvuoroista. Ymmärtämisen tarkastaja pitää huolen, että kaikki ryhmäläiset ovat ymmärtäneet yhteiset oppimisen tavoitteet samalla tavalla. Rohkaisija puolestaan antaa positiivista palautetta ryhmäläisille ja huolehtii kaikkien ryhmäläisten osallistumisesta keskusteluun (Poikela S, 2003).

2.3.1. Tutoriaalisykli

Tutoriaalisykli alkaa opettajan antamalla oppimisvirikkeellä, jonka tarkoitus on ohjata opiskelijoita ”ongelman” muodostamiseen. Virike voi muun muassa olla kirjoitettu teksti, kuva, lyhyt video tai ääninauha. Opiskelijat pyrkivät yhdessä sisäistämään annetun ongelman kontekstin ja siihen liittyvät käsitteet. Opiskelijat keskustelevat aiheesta aikaisemman tietämyksensä pohjalta ja ideoivat samalla ongelman käsittelyn mahdollisuuksia. Ideoita ja ajatuksia kerätään ”aivoriihen” avulla yhteen ja ryhmän sihteeri kirjaa ne ylös kaikkien ryhmäläisten nähtäväksi. Aivoriihen tarkoitus on tuoda vapaasti esiin kaikki aiheesta heräävät ajatukset. Syntyneistä ideoista muodostetaan yhteistyössä ryhmäläisten kesken ”mindmap” eli käsitekartta. Käsitekartta jäsentää opiskeltavaan aiheeseen liittyvää ongelmaa. Syntyneet ideat jaotellaan ryhmiin yhdistävien ja erottavien tekijöiden perusteella. Käsitekartan perusteella opiskelijat yhdessä valikoivat oppimisen kannalta keskeisimmät aihealueet, joihin he haluavat saada uutta tietoa. Tämän jälkeen määritellään oppimisen tavoitteet ja tehtävät valituiden aihealueiden perusteella. Tutoriaalisyklissä seuraa muutaman päivän kestävä itsenäisen työskentelyn vaihe, jolloin opiskelijat hankkivat tietoa yksin tai pienryhmissä. Tietoteoria voi löytyä kirjallisuudesta, tietoverkoista tai asiantuntijoilta (Engel 1997, Saarinen-Rahiika ja Binkley 1998, Schmidt ja Moust 2000, Poikela E, 2003).

Tiedonhankintavaiheen jälkeen tutoriaaliryhmäläiset kokoontuvat yhteen jakamaan toisilleen oppimansa uuden tiedon aiheesta. Tärkeää on palata ensin ongelman alkutilanteeseen, jolloin myös oppimisen ja ongelmanratkaisun eteneminen selkiytyy. Reflektointi eli oman ja ryhmän toiminnan kriittinen arviointi kuuluu oleellisena osana tutoriaalisyklin jokaiseen vaiheeseen. Kokonaisen tutoriaalisyklin lopuksi on suotavaa käydä palaute- ja arviointikeskustelu, jolloin opiskelijat saavat vielä tietoa omasta oppimisestaan, toimimisesta ryhmänjäsenenä ja ongelmanratkaisuprosessin etenemisestä. (Saarinen-Rahiika ja Binkley 1998, Poikela E, 2003).

2.3.2 Oppimisen ohjaus

Opettajan tehtävä ongelmaperustaisessa oppimisessa on toimia tutorina, joka motivoi ja rohkaisee opiskelijoita itsenäiseen ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon, tutkivaan työtöteeseen sekä oman toiminnan ja ammatillisuuden arviointiin. Tutor ohjaa koko ongelmanratkaisuprosessia kannustaen ja auttaen, mutta ei tarpeettomasti ryhmän toimintaan puuttuen. Tutor-opettajan tehtävänä on toimia oppimisen tukijana auttamalla opiskeltavien asioiden ymmärtämisessä (Schmidt ja Moust 2000). Ongelmaperustaisessa oppimisessa opettajan tehtävä ei ole olla tiedon jakaja, vaan ensisijaisesti oppimisen ohjaaja ja tukija (Saarinen-Rahiika ja Binkley 1998, Poikela S, 2003).

Tynjälän (1999) mukaan konstruktivistinen pedagogiikka ei merkitse opiskelijoiden ”jättämistä” itse etsimään kaikkea tarvitsemaansa tietoa, vaan pikemminkin se merkitsee oppimisen ohjaamisen ja tukemisen tärkeyden korostumista opettajan tehtävänä. Von Wright (1996) muistuttaakin opiskelijoiden tiedon konstruktioprosesseilla olevan taipumus epäonnistua, ellei opettaja ohjaa niitä. Lähteenmäen (2006) mukaan opettajan ohjaamisen ja tuen tulee kuitenkin toteutua niin sanotun minimaalisen avun periaatteella, jolloin opiskelija voi kokea oppimisprosessin edetessä löytämisen iloa, kokea vastuussa omasta ajattelustaan ja tuntea, että hän voi kontrolloida omaa oppimistaan.

Poikelan (S, 2003) mukaan tutor-opettajan tehtävä sisältää useita rinnakkaisia ja usein myös ristiriitaisia rooleja. Vaikka tutor toimiikin ryhmätilanteissa opiskelijoille jonkinasteisena auktoriteettina, niin samanaikaisesti hänen tulisi olla ryhmässä myös itse oppijan roolissa. Tutoriaaleissa tutor-opettaja on ryhmän jäsen ja kanssaoppija. Tällöin hänen ei tule olla kovin näkyvässä tai ainakaan dominoivassa roolissa. Luennoidessaan tutor-opettaja toimii asiantuntijan roolissa, mutta tutoriaaleissa hän on oppimisen ohjaaja.

3 REFLEKTIO JA REFLEKTIIVINEN TOIMINTA

Donaghyn ja Morssin (2000) mukaan reflektio-käsitteen määritelmiä on olemassa lukuisia. Samoin on myös olemassa lukuisia malleja reflektiivisen toiminnan harjoittamiseen (Clouder 2000b). Monet työelämän ammattilaiset uskovat tietävänsä mitä reflektiivinen toiminta am-

matinharjoittamisessa tarkoittaa, vaikka todellisuudessa he eivät olisikaan täysin sisäistäneet reflektio-käsitteen todellista merkitystä (Cross 1993, Morrison 1996, Hatton ja Smith 1995, Bright 1996, Boud ja Walker 1998, Clouder 2000b). Reflektio-käsitteen määritelmän epätarkkuudesta on seurannut, että reflektiota käytetään ja oletetaan tapahtuvan tilanteissa, joissa se ei välttämättä ole edes lähtökohtaisesti mahdollista (Boud & Walker 1998).

Tapa, jolla sanaa reflektio käytetään, viittaa erilaisiin tapoihin ymmärtää reflektion käsite. Ensinnäkin, reflektio näyttää liittyvän oppimisprosessiin ja prosessin lopputuloksen esitykseen. Yleensä refleктоimme ymmärtääksemme jonkin asian syvällisemmin tai esittääksemme jonkin asian uudelleen joko sanallisessa tai kirjallisessa muodossa. Reflektiolla on aina myös jokin tavoite. Reflektio voi olla tietoista asian pohtimista tai tiedostamatonta intuitiota, joka johtaa johonkin lopputulokseen. Toisaalta, reflektio voidaan ymmärtää myös prosessina, jolla ei ole ilmeistä ratkaisua. Reflektio on kuitenkin enemmän kuin pelkkää muistelua, sisältäen monimutkaisia mentaalisia prosesseja (Moon 2000).

3.1. Reflektio

Dewey tunnustetaan yleisesti reflektio-käsitteen alkuperäiseksi luojaiksi. Dewey (1933) ajatteli reflektion olevan ongelmanratkomisen erikoinen muoto, jossa ajattelemalla pyritään ratkaisemaan asioita. Reflektio sisältää aktiivisista ajatusten ja ideoiden ketjuttamista aiempiin ajatuksiin ja ideoihin. Prosessissa kaikenlainen tieto pitää ottaa huomioon, kuten myös uskomukset ja niiden taustat. Reflektio voidaan käsittää aktiivisena tiedon ja omien uskomusten perusteiden arvioimisena eli niiden olettamusten rationaalisenä tutkimisena, joilla perustelemme uskomuksemme. Reflektiivinen toiminta ei Deweyn mukaan ole pelkästään älyllistä toimintaa, vaan koko persoona sisältäen emotiot. Prosessi on pääasiassa yksin tapahtuvaa ja asosi-aalista.

Clouder (2000a) puolestaan toteaa Deweyä hieman kritisoiden, että liittämällä reflektiivinen toiminta yksilön itse tuottamaan tietoon, ei huomioida reflektiiviseen toiminnan vuorovaikutuksellisuutta ja dialogisuuteen perustuvia ominaisuuksia. Koulutuksen näkökulmasta opiskelijoiden yhteistyö ja dialogisuuteen perustuva oman ja toisten toiminnan reflektointi on äärimmäisen tärkeää ammatillisen kehittymisen kannalta.

Poikela (S, 2003) sekä Poikela ja Poikela (2005) myös toteavat, että oppiminen ei ole vain yksilöllinen tiedonmuodostusprosessi, vaan sekä sosiaalinen ryhmä että yhteisö muokkaavat yksilön oppimista. Reflektio on keskeinen osa oppimista, sillä uskotaan, että todellista oppimista tapahtuu vain jos yksilö pystyy tarkastelemaan kriittisesti omaa oppimistaan, ongelmanratkaisuprosessiaan ja itseään osana oppivaa yhteisöä. Koska oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa, niin reflektoinnin kohteena on oman oppimisen lisäksi myös ryhmän yhteinen oppiminen. Ohjaajilta ja muilta opiskelijakollegoilta saatu palaute on tärkeä osa opiskelijan reflektiivistä toimintaa. Hakkaraisen ym. (2001) mukaan palautteen saaminen toisilta opiskelijoilta auttaa opiskelijaa tarkastelemaan omaa toimintaansa toisten näkökulmasta ja näin ollen mahdollisesti kehittää myös yksilön metakognitiivista tietoisuutta.

Reflektio-käsite liitetään yleisesti sekä kognitiivisiin että kokemuksellisiin oppimisenäkemyksiin. Kognitiiviset oppimisenäkemykset mieltävät reflektion välineenä kognition muodostukseen sekä osaksi metakognitiivisia taitoja. Kokemuksellisissa oppimisenäkemyksissä reflektio on oppimisen lähtökohta ja ydin. Reflektio liittyy oppimisprosessissa sekä emotionaalisten, sosiaalisten kuin kognitiivistenkin ulottuvuuksien ymmärtämiseen (Poikela S, 2003).

3.2. Reflektio osana metakognitiivisia taitoja

Reflektiivisyyden määritelmä on siis Poikelan (S, 2003) mukaan lähellä metakognitiivisten taitojen määritelmää. Kuusisen ja Korhokankaan (1995b) sekä Tynjälän (1999) mukaan metakognitiolla tarkoitetaan oppijan tietoa omista oppimisstrategioistaan ja menettelytavoistaan. Nämä strategiat liittyvät oman oppimisen ohjaaviin, arvioiviin ja korjaaviin toimintoihin. Yksilön oman toiminnan tietoinen säätely, ohjailu ja tarkkailu erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa liittyy myös metakognitioihin. Metakognitiivisiin taitoihin katsotaan tärkeinä elementteinä kuuluvan oppimiseen liittyvät sekä oppimista ja tietoa koskevat skeemat eli yksilön sisäiset mallit.

Hakkaraisen ym. (2001) mukaan metakognitiivisiin toimintoihin kuuluvat esimerkiksi oman ymmärryksen syvyyden ja oman osaamisen arviointi. Näiden taitojen varassa säätelemme ja arvioimme omaa ajattelutoimintaamme. Hakkarainen ym. (2001) lisää, että etuliite ”meta” kuvaa ihmisten kognitiivisten toimintojen eräänlaista kerrostuneisuutta. Älyllisten toimintojen korkeimpana tasona pidetään juuri metakognitiivista tasoa eli yksilön kykyä arvioida omaa

osaamistaan. Metakognitiivisten taitojen kehittymisen myötä yksilön oppimisprosessi muuttuu itseohjautuvammaksi ulkoa ohjautumisen sijaan.

Opiskelun yhteydessä metakognitiiviset taidot esiintyvät muun muassa oppimisen suunnitteluna, opitun kertaamisena ja oman oppimisen tason arvioimisena. Yleensä niin sanotut hyvät oppijat hallitsevat metakognitiivisia taitoja automaattisesti. Tutkimusten mukaan metakognitiivisia taitoja voidaan kuitenkin opettaa, joka myös edistää yksilön oppimista. *Oppimaan oppimisella* tarkoitetaan nimenomaan metakognitiivisten taitojen oppimista, eli tietoisuutta siitä, mitkä tiedot ovat hyödyllisiä oppia (Kuusinen ja Korkiakangas 1995b).

3.3. Reflektiivinen toiminta

Schönin (1983, 1987) mukaan reflektio liittyy läheisesti toimintaan. Reflektiivisessa toiminnassa (*reflection-in-action*) reflektointi ja toiminta tapahtuvat samaan aikaan, mikä vaatii yksilöltä pitkälle kehittynyttä asiantuntijuutta. Tällöin yksilön pitää pystyä samanaikaisesti toimimaan ja tietoisesti ajattelemaan mitä tekee sekä muokkaamaan toimintaansa ajattelun perusteella. Toiminnan jälkeen tapahtuvassa reflektiossa (*reflection-on-action*) toimintaa tarkastellaan toiminnan lakattua.

Myös Mezirov (1995) on määritellyt toimintaan liittyvän reflektion. Hän käyttää toiminnan aikana tapahtuvasta reflektiosta käsitettä *reflektiivinen toiminta* ja toiminnan jälkeen tapahtuvasta reflektiosta käsitettä *jälkikäteisreflektio*. Clouderin (2000b) mukaan reflektiivinen toiminta ja jälkikäteisreflektio eivät ole käytännössä toisiaan poissulkevia vastakkaisia vaihtoehtoja, vaan pikemminkin yhteenkietoutuneita. Hatton ja Smith (1995) kuitenkin tuovat ilmi, että joidenkin mielestä reflektiota voi tapahtua vain tietyn ajan kuluttua toiminnasta eli jälkikäteisreflektiona.

4 OPPIMISPÄIVÄKIRJAT REFLEKTIIVISEN TOIMINNAN TUKENA

Kirjoittamisen on todettu olevan kaikkein tärkein ajattelemaan oppimisen työväline. Se edesauttaa yksilöä käsitysten muodostamisessa ja kehittelyssä. Kirjoittaminen ajattelun kehit-

tämisen työvälineenä vaatii yksilöltä omien ajatusten ja tietojen kehittämistä, uuden tiedon luomista ja tuotetun tiedon välittämistä muille. Kirjoittaminen on kokonaisvaltainen toiminta-, oppimis- ja ajatteluprosessi, joka kehittää yksilön älyllistä toimintaa (Hakkarainen ym. 2001).

Hakkaraisen ym. (2001) mukaan oppimispäiväkirjat auttavat yksilöä jäsentämään ja suhteuttamaan ajatuksiaan toisiinsa. Ne myös kehittävät yksilön itsearviointitaitoja eli reflektiivisiä ja metakognitiivisia taitoja. Opiskelijat voivat seurata oman ajattelunsa kehittymistä oppimispäiväkirjojensa kautta. Oppimispäiväkirjat toimivat erittäin hyvin oppimisen tukijoina, ajatusten jäsentäjinä ja itsearviointistrategioiden kehittäjinä.

4.1. Oppimispäiväkirjojen tarkoitus

Reflektiivisellä kirjoittamisella ja erityisesti eräällä sen muodolla eli reflektiivisillä oppimispäiväkirjoilla on useita eri tarkoituksia ja tehtäviä. Moonin (2000) mukaan osa näistä oppimispäiväkirjojen tarkoituksista voidaan liittää yksilön omakohtaiseen kirjoitusprosessiin ja osa muodollisiin koulutukseen liittyviin tilanteisiin. Pääasiallisesti oppimispäiväkirjat nähdään kuitenkin välineenä yksilön kokemusten tallentamiseen.

Reflektiivisessä oppimispäiväkirjassa eli reflektiivisessä oppimispäiväkirjassa yksilö prosessoi omaa oppimistaan peilaamalla omia kokemuksiaan tutkimustietoon ja sitä kautta päätöksentekoon sekä kriittiseen ajatteluun (Moon 2000). Reflektiivinen kirjoittaminen muun muassa kehittää yksilön oppimisstrategioita johtaen kriittisen ajattelun kehittymiseen ja syvätason oppimiseen (Morrison 1996). Reflektiiviset päiväkirjat edesauttavat yksilöä ymmärtämään omaa oppimisprosessiaan, hyödyntämään kokemuksellista oppimista, parantamaan ongelmanratkaisukykyä sekä lisäämään reflektiivitaitoja (Moon 2000). Cross (1997) ja Hakkarainen ym. (2001) toteavat oman oppimisprosessin reflektiivisen ja sen dokumentoinnin kirjalliseen muotoon kehittävän yksilön taitoa ilmaista omakohtaista tietoa yleiselle kielelle, mahdollistaen näin tiedon jakamisen myös muille.

4.2. Oppimispäiväkirjat osana opiskelua

Koulutuksen näkökulmasta oppimispäiväkirjan käyttäminen reflektiivisen toiminnan tukemiseen on Moonin (2000) mukaan huomattavasti yleistynyt. Oppimispäiväkirjojen on todettu olevan tehokas apukeino opiskelijan oppimiskokemusten reflektoinnissa muun muassa käytännön työelämäharjoitteluissa (Leino–Kilpi 1993, Hatton ja Smith 1995, Cross 1997). Esimerkiksi fysioterapiakoulutuksessa reflektiivisiä oppimispäiväkirjoja eli reflektiopäiväkirjoja on käytetty käytännön työelämäharjoitteluissa reflektiivisen ajattelun ja toiminnan tukemiseen. Opiskelijat reflektivat reflektiopäiväkirjoihin kokemuksiaan eri asiakastilanteista työelämäharjoittelussa. Tämän tarkoituksena on syventää opiskelijoiden itsetuntemusta sekä auttaa heitä oppimisessa ja yksilöllisessä ammatillisessa kehittämisessä (Cross 1997).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltavan reflektiivisen oppimispäiväkirjan eli reflektiopäiväkirjan lisäksi oppimispäiväkirjan yleisimpiä eri muotoja ovat ammatillisen kehittymisen päiväkirja, ammatillisen kehittymisen portfolio (Cross 1997) sekä dialogiin perustuva päiväkirja (Moon 2000). Ammatillisen kehittymisen päiväkirjassa opiskelija pyrkii kuvailemaan, arvioimaan ja ”järkeistämään” oppimisprosessiaan eri tilanteiden kautta. Ammatillisen kehittymisen portfolio puolestaan koostuu opiskelijan valitsemista opiskeluun liittyvistä materiaaleista ja tehtävistä, jotka kuvaavat yksilön oppimistuloksia ja ammatillista kehittymistä opiskelun aikana (Cross 1997). Dialogi-päiväkirja vastaavasti sisältää kahden tai useamman henkilön reflektioivia vuoropuheluita valitusta aiheesta (Moon 2000).

Oppimispäiväkirjat voivat olla joko yksityisiä tai julkisia (Hakkarainen ym. 2001). Routledge ja Willson (1997) toteavat, että reflektiopäiväkirjan kirjoittajan täytyy pystyä luottamaan päiväkirjan yksityisyyteen reflektoidakseen siihen täysin omia todellisia tuntemuksiaan. Päiväkirjan yksityisyys voidaan taata opiskelijoiden itse valitsemalla henkilöt, jotka ovat oikeutettuja lukemaan ja kommentoimaan päiväkirjan sisältöä.

Routledgen ja Willsonin (1997) mukaan onnistunut reflektointi on äärimmäisen vaikeaa ilman asiaan perehtyneen ammattilaisen ohjausta ja tukea. Wellardin ja Bethunen (1996) sekä Stewartin ja Richardsonin (2000) mukaan opiskelijat kaipaivat yleensä enemmän ohjausta reflektiopäiväkirjojen kirjoittamiseen ja nimenomaan siihen, mitä asioita opettajat odottavat heidän päiväkirjoissaan refleктоivan. Reflektiopäiväkirjojen ongelmana nähdään muun muassa

se, että opiskelijat kirjoittavat niihin niitä asioita, joita he luulevat opettajien oletettavan heidän reflektiopäiväkirjoihin kirjoittavan. Tällöin päiväkirjassa esille nousevat asiat eivät ole aidosti kirjoittajan itsensä refleктоimia, jolloin myös päiväkirjan todellinen merkitys jää vähäiseksi. Tämän vuoksi reflektiopäiväkirjojen sisällön arviointi nähdään myös ongelmallisena.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ammattikorkeakoulusta valmistuvien fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia reflektiivisten oppimispäiväkirjojen eli reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta. Tutkimuksen konteksti on sidottu ongelmaperustaisen oppimisen opetus-suunnitelmaan ja fysioterapian peruskoulutukseen.. Tutkimuksesta saadun tiedon avulla pyritään kehittämään fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektointitaitoja sekä tukemaan opiskelijoiden reflektointiprosesseja oppimisen tukena.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää:

1. Millaisia kokemuksia ammattikorkeakoulusta valmistuvilla fysioterapeuttiopiskelijoilla on reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta?
2. Kuinka nämä kokemukset reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta ovat muuttuneet opiskelun aikana?

6 TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta. Kylmän ja Juvakan (2007) mukaan ihmisten kokemusten tutkimisessa tutkimusaineisto koostuu ihmisten kertomuksista ja tarinoista sekä niihin liittyvistä merkityksistä. Varton (1992) mukaan näiden merkitysten kokonaisuudesta muodostuu ihmisen elämämaailma eli kokemustodellisuus, joka on koko ajan läsnä.

Merkitykset yksilön elämismaailmassa voivat ilmetä muun muassa ihmisen tai yhteisön toimintana, päämäärien asettamisena, suunnitelmina tai muina ihmisestä lähtöisin olevina tapahtumina. Jokainen elämismaailman ilmiö on riippuvainen ihmisestä itsestään, sillä yksilölliset merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta (Varto 1992). Ihmisen yksilöllisestä elämismaailmasta on mahdotonta saada määrällisen tutkimuksen tapaan tilastollisesti yleistettävää tietoa. Laadullinen tutkimus puolestaan pyrkii ymmärtämään merkityksiä, joista tutkimukseen osallistuvien ihmisten elämismaailmat rakentuvat (Kylmä ja Juvakka 2007).

6.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tässä tutkimuksessa ihminen käsitetään yksilöllisenä, ainutkertaisena olentona, jonka elämismaailma eli kokemustodellisuus rakentuu kokemusten sekä niistä syntyneiden merkitysten muovaamana. Jokaisella tähän tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on yksilöllinen elämänsänsä sekä elämismaailmansa, joka rakentuu yksilön omien kokemusten, tavoitteiden, suunnitelmien sekä yhteisöllisten tapahtumien pohjalta. Jokainen tähän tutkimukseen osallistuvista opiskelijoista kokee meille kaikille yhteisen maailman oman kokemustodellisuutensa kautta, omasta perspektiivistään, eikä kukaan toinen ihminen voi kokea toisen ihmisen kokemustodellisuutta samankaltaisena. Tässä tutkimuksessa fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta pyritään ymmärtämään fenomenologishermeneuttisen tutkimusmetodin avulla.

Laineen (2001) ja Perttulan (1998) mukaan fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta omaan elämismaailmaansa. Kokemukset, joista elämismaailma rakentuu, syntyvät ihmisen vuorovaikutussuhteesta todellisuuden kanssa. Perttulan (1998) mukaan nämä vuorovaikutussuhteet voivat esimerkiksi muodostua ihmisen suhteesta arvotodellisuuteen sekä yksilön suhteesta yhteisöön. Laine (2001) myös mainitsee, että yksilön kokemuksista heijastuu hänen suhtautumisensa toisiin ihmisiin, kulttuureihin ja esimerkiksi luontoon. Kokemuksellisuus nähdään siis ihmisen maailmansuhteen perusmuotona.

Puhuttaessa ihmisen suhteesta maailmaan, puhutaan myös intentionaalisuudesta. Intentionaalisuudella tarkoitetaan kaiken merkitsevän meille ihmisille jotakin (Laine 2001). Sadalan ja Adornon (2002) mukaan ei ole tietoisuutta ilman maailmaa ja toisaalta ei maailmaa ilman

tietoisuutta. Tietoisuuden intentionaalisuuden kautta ihmisen kaikella toiminnalla, tavoilla ja eleillä on tarkoitus. Ilman näitä tarkoituksia olisi mahdotonta puhua objekteista ja niiden olemuksista. Intentionaalisuutta pidetäänkin eräänlaisena todellisuuden kuvauksena (Koch 1995).

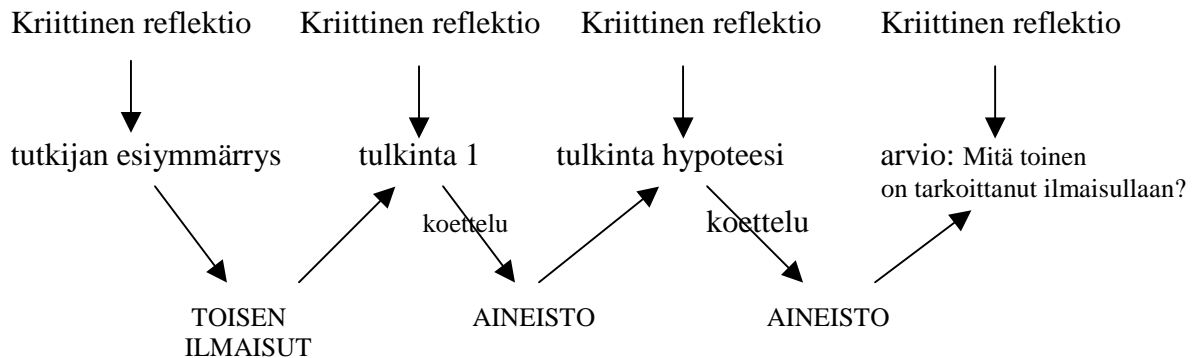
Erilaisissa yhteisöissä ja kulttuureissa eläville ihmisille samoilla asioilla on erilaisia merkityksiä. Esimerkiksi tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat, kuten myös itse tutkijat, ovat osa jotakin yhteisöä ja siihen kuuluvaa merkitysten kokonaisuutta. Tähän viitaten Perttula (1998) mainitseekin tieteellisen tutkimuksen olevan myös osa elämismailmaa, eikä tutkija voi toimia sen ulkopuolella.

Fenomenologisessa tutkimusprosessissa käytetään fenomenologista reduktiota ja hermeneuttista kehää ikään kuin tutkijoiden työvälteinä tavoiteltaessa tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kokemusten todellisia merkityksiä. Kochin (1995), Sadalan ja Adornon (2002) sekä Lukkarisen (2003) mukaan reduktion avulla tutkijat pyrkivät tuottamaan jäsentyneen ja tutkittavan ilmiön olennaisimmat piirteet paljastavan kuvauksen tutkittavasta kohteesta eli tutkimuksen osallistujien aidoista kokemuksista. Voidaan siis sanoa, että fenomenologisen reduktion avulla pyritään tavoittamaan tutkittavan ilmiön intentionaalinen rakenne.

Fenomenologisen analyysin häiritsevinä tekijöinä nähdään muun muassa tutkijoiden oma subjektiivinen tapa hahmottaa maailmaa. Kochin (1995) mukaan tutkijoiden esiymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ei voida eliminoida tai sivuuttaa, mutta sitä voidaan oikaista ja muokata. Eräs väline tähän esiymmärryksen oikaisuun ja muokkaamiseen on hermeneuttinen kehä. Hermeneuttisen kehän avulla tutkijat käyvät ikään kuin ”tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa” tavoitteenaan ymmärtää tutkittavan ”toiseus”. Laineen (2001) mukaan hermeneuttisen kehän kautta tutkijoiden ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä tulisi jatkuvasti korjautua ja syventyä. Tällöin tutkijoiden tulisi vapautua omasta perspektiivisestä minäkeskeisyydestään ja tavoitella avointa asennetta tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Laine (2001) jatkaa mainitsemalla hermeneuttisen kehän olevan nimenomaan metodinen apuväline pitämällä yllä tulkitsijan kriittistä tietoisuutta omasta subjektiivisuudestaan.

Tutkija ”kulkee” hermeneuttista kehätietä koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan tulee tiedostaa heti tutkimusprosessin alkuvaiheessa oma esiymmärryksensä tutkittavasta ilmiöstä. Hermeneuttisen kehätien alussa tutkija tekee välittömästi tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä tutkimusaineistoa kerätessään. Kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla tutkija kuitenkin pyrkii

ottamaan etäisyyttä luomastaan tulkinnasta. Tämän jälkeen tutkija palaa aineiston pariin, yrittäen nähdä se uudesta näkökulmasta. Näin toimien tutkija luo uuden tulkinnan tutkittavan ilmaisujen merkityksistä (Laine 2001) (kuvio 1).



Kuvio 1 Hermeneuttinen kehä (Laine 2001)

Tässä tutkimuksessa tutkijoina ”kuljimme” hermeneuttista kehätietä pitkin koko tutkimusprosessin ajan. Ennen tutkimusaineiston keräämistä reflektoimme omaa esiymmärrystämme tutkittavasta ilmiöstä kirjoittamalla esiymmärryksemme auki kirjalliseen muotoon. Tutkimusaineiston keruuvaiheessa olimme tietoisia omasta esiymmärryksestä tutkittavasta ilmiöstä ja pyrimme välttämään suorien tulkintojen tekemistä haastateltavien kokemuspuheesta. Tutkimusaineiston analyysivaiheessa tutkimukseen osallistuneiden fysioterapeuttipiskelijoiden kokemusten merkitysten ymmärtämiseen pyrimme palaamalla tutkimusaineiston pariin kerta toisensa jälkeen uudestaan ja uudestaan, ikään kuin esittäksemme aineistolle kysymyksiä tekemistämme tulkinnoista. Palaamalla aineiston pariin useita kertoja tutkimusaineiston analyysivaiheen aikana pyrimme koettelemaan tekemiemme tulkintojen todenmukaisuutta.

6.1.1 Tutkijoiden esiymmärrys

Laineen (2001) mukaan tutkijoina olemme jo ennen tutkimuksen toteuttamista ja tutkimusaineiston keräämistä jollakin tasolla tietoisia tutkimukseen osallistuvien merkitysmaailmoista, koska elämme samassa kulttuuripiirissä. Laine mainitsee, että jonkinasteinen esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä on siis ihmisten kokemusten merkitysten ymmärtämisen edellytys. Fenomenologisessa tutkimusprosessissa tutkijoiden tulisi kuitenkin lähestyä tutkimusaineistoa ilman merkityksenantoa ohjaavia ennakkokäsityksiä ja pyrkiä tavoittamaan tutkittavien kokemukset mahdollisimman aitoina ilman omia ennako-oletuksia aineistosta. Tutkijoina em-

me voi kuitenkin täysin syrjäyttää aikaisempia omia kokemuksiamme tutkittavasta ilmiöstä, vaan meidän on reflektoitava jatkuvasti tutkimusprosessin aikana, ettemme sekoita omia kokemuksiamme reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta tutkimukseen osallistuvien fysioterapeuttipiskelijöiden kokemuksiin.

Piiraisen (2006) mukaan tutkijöiden esiymmärryksen kirjoittaminen auki auttaa tutkijöitä tunnistamaan omia oletuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. Ennen tutkimusaineiston keräämistä kirjoitimme auki oman esiymmärryksemme reflektiopäiväkirjoista omien kokemustemme muodossa sekä teimme kirjallisuuskatsauksen ongelmaperustaisesta oppimisesta ja reflektiivisestä toiminnasta. Tutkimusta tehdessämme olemme pyrkinneet sulkemaan oman esiymmärryksemme tutkittavasta ilmiöstä tutkimusaineiston ulkopuolelle (Laine 2001) ja tavoitelleet avointa asennetta tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Esiymmärryksemme ”oikaisussa” olemme käyttäneet apunamme tutkijan päiväkirjaa sekä hermeneuttista kehää (kuvio 1, kappaleessa 6.1), jonka avulla olemme käyneet ”tutkimuksellista dialogia” tutkimusaineiston kanssa.

Olemme molemmat opiskelleet ja valmistuneet Mikkelin ammattikorkeakoulun Savonlinnan terveysalan yksiköstä, fysioterapian koulutusohjelmasta, jossa opetusmenetelmänä käytetään ongelmaperustaista oppimista (PBL). Meillä molemmilla on kuitenkin myös kokemusta niin sanotusta perinteisestä opettajajohtoisesta opetuksesta, sillä olemme kumpikin aloittaneet fysioterapiaopintomme muualla kuin Savonlinnassa. Opiskelun ongelmaperustaisen oppimisen opetussuunnitelman mukaisesti olemme aloittaneet toisena opiskeluvuotenaamme. Ongelmaperustaisen oppimisen opetussuunnitelman mukaisesti oman oppimisemme ja toimintamme reflektointi on ollut luonnollinen osa omaa opiskeluaamme ja ammatillista kasvuamme. Reflektiopäiväkirjoja olemme käyttäneet opiskeluaikanaamme työelämäharjoittelussa oppimiskokemuksemme reflektoinnin työvälineinä.

Koemme, että fysioterapeuttipintojemme aikana emme täysin osanneet hyödyntää reflektiopäiväkirjojen mahdollisuutta oppimisemme tukena. Kokemuksemme reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta ovat osin olleet niiden hyödyllisyyttä epäileviä. Reflektiopäiväkirjoista olisi varmasti ollut meille enemmän hyötyä omassa oppimisessamme, jos olisimme heti opiskelun alkuvaiheessa täysin ymmärtäneet miksi reflektiopäiväkirjoja kirjoitetaan ja kuinka niitä voi hyödyntää oman oppimisen tukemiseen. Koemme kuitenkin, että reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen opiskelun aikana on edesauttanut reflektointitaitojemme kehittymistä ja näin ollen myös edistänyt ammatillista kasvuamme fysioterapian ammattilaisiksi. Oman ammatillisen

toimintamme pohdinta ja perusteiden etsimen omalle toiminnallemme on kehittynyt merkittävästi reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen kautta. Koemme, että reflektiopäiväkirjat ovat edesauttaneet kriittisen ajattelumme kehittymistä sekä oman toimintamme analysointia ammatillisesta näkökulmasta.

6.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittavien joukon valinta eroaa oleellisesti kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypillisestä satunnaisotoksen määrittämisestä. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on ihmisten kokemusten kuvaaminen, joten tutkittavien joukolla tulee olla omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkittavien henkilöiden tulee olla lisäksi halukkaita kertomaan omista kokemuksistaan. Fenomenologisessa tutkimuksessa tietoa tutkittavasta ilmiöstä kerätään yleensä haastattelujen tai vapaamuotoisten kirjallisten tuotosten avulla (Åstedt-Kurki ja Nieminen 1997, Kylmä ja Juvakka 2007).

6.2.1 Tutkimushenkilöt

Tutkimukseen osallistui kahdeksan (8) viimeisellä lukukaudella opiskelevaa fysioterapeuttiopiskelijaa Mikkelin ammattikorkeakoulun Savonlinnan terveysalan yksiköstä. Ennen tutkimushenkilöiden valintaa ja tutkimusaineistonkeruuta tutkimuksen kohdejoukolle kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, aineistonkeruutavasta ja tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Vapaaehtoiset tutkimushenkilöt tutkimuksen kohdejoukosta valittiin haastateltaviksi.

Tutkimukseen osallistujista naisia oli kolme (3) ja miehiä viisi (5). Kvalen (1996) mukaan tutkimushenkilöiden lukumäärä riippuu tutkimuksen tarkoituksesta. Haastateltavia tutkimushenkilöitä tulisi olla sen verran, että saadaan selvitettyä kyseisen ilmiön luonne mitä halutaan tutkia. Kvale (1996) mainitsee yleisimmäksi laadullisen tutkimuksen haastateltavien lukumääräksi 15 ± 10 henkilöä.

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden keski-ikä oli tutkimushetkellä 28,5 vuotta (nuorin 23 v. ja vanhin 38 v.). Haastatelluista opiskelijoista neljällä (4) oli aikaisempi ammattitut-

kinto ja kaikki kahdeksan haastateltavaa opiskelijaa olivat suorittaneet ylioppilastutkinnon. Kukaan tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ei ollut kirjoittanut reflektiopäiväkirjaa ennen fysioterapeuttiopintojaan ja kaikille heille oli myös reflektio – käsite vieras termi ennen opiskelun alkamista. Kukaan tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ei myöskään tiennyt ongelmaperustaisesta oppimisesta mitään ennen fysioterapeuttiopintoja.

6.2.2 Yksilöhaastattelut

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty avoimilla yksilöhaastatteluilla. Laineen (2001) mukaan haastattelu on laaja-alaisin keino lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmansuhdetta. Kvalen (1996) mukaan haastatteleamalla yksilöitä voidaan parhaiten kerätä tietoa heidän kokemuksistaan, käsityksistään, unelmistaan ja toiveistaan. Laadullisen tutkimuksen haastattelu aineistonkeruuna pyrkii ymmärtämään haastateltavien yksilöiden elämämaailmaa heidän näkökulmastaan sekä heidän kokemanaan.

Fenomenologinen haastattelu on luonteeltaan mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tilanne, jolloin esille nousevat ne asiat, joita kukin haastateltava pitää tärkeinä ja joista hän itse haluaa kertoa (Laine 2001, Åstedt-Kurki ja Nieminen 1997). Fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitellaan toisen ihmisen kokemusta ja se määrää esitettävien kysymysten luonteen ja tavan, jolla asiasta ryhdytään puhumaan. Haastattelukysymykset tulisi laatia niin, että tutkittavien vastaukset olisivat kuvailevia, kertomuksenomaisia, eivätkä vaatisi paljon lisäohjausta (Laine 2001). Esimerkiksi ”miten koit”, ”mitä tapahtui”, ”millaisena koit” tai ”miten ymmärsit kokemasi” (Pirainen 2006).

Kvalen (1996) mukaan haastattelun kautta saatavan tiedon määrään ja laatuun vaikuttaa suuresti haastatteluilmapiiri ja haastattelijan sekä haastateltavan välinen vuorovaikutussuhde. Tutkimusaineiston keruuvaiheessa pyrimme pitämään haastattelutilanteet mahdollisimman avoimina saavuttaaksemme yksilöiden aitoja subjektiivisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Ennen varsinaista tutkimusaineistonkeruuta harjoittelimme avointa haastattelua pilottihaastatteluilla.

Haastattelut toteutettiin rauhallisessa ja pienessä kokoushuoneessa Mikkelin ammattikorkeakoulussa Savonlinnan terveystalon yksikössä lokakuussa 2007. Haastattelutilanteissa oli läsnä

haastateltava opiskelija sekä toinen meistä tutkijoista haastattelijan roolissa. Haastateltava opiskelija sai vapaasti valita istumapaikkansa ovaalinmuotoisen kokouspöydän äärestä. Haastattelutilanteet äänitimme aineiston luotettavuuden takaamiseksi ja haastattelun jälkeen ääninauhat litteroitiin kirjalliseen muotoon.

Haastattelujen kesto vaihteli noin 20 minuutista puoleen tuntiin. Haastattelun aluksi pyysimme opiskelijoita vapaasti kertomaan omin sanoin taustastaan eli minkä ikäinen hän on, millainen koulutustausta hänellä on ja mitä hän harrastaa. Vapaamuotoisella avauskysymyksellä pyrimme luomaan rentoa ilmapiiriä haastattelutilanteeseen, jotta opiskelijat kokisivat tilanteen luotettavaksi ja avoimeksi kertoa omista kokemuksistaan. Haastattelun avauskysymyksen jälkeen keskustelu siirtyi luontevasti haastattelun aiheeseen eli reflektioon ja reflektiopäiväkirjoihin.

Haastattelutilanteessa emme käyttäneet valmiiksi muotoiltuja kysymyksiä tutkimuksen aiheesta, vaan pyysimme opiskelijoita kertomaan vapaasti kokemuksistaan reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta opiskelun aikana. Haastattelun aikana saatoimme tarkentaa lisäkysymyksillä opiskelijan kertomaa asiaa kokemuksistaan esimerkiksi pyytämällä opiskelijaa kertomaan hieman tarkemmin aikaisemmin mainitsemastaan asiasta. Jokaisen haastattelun jälkeen kirjoitimme tutkijanpäiväkirjaan muistiinpanoja haastattelun sujumisesta, haastatteluilmapiiristä, opiskelijan käyttäytymisestä sekä sanattomasta viestinnästä ja mahdollisista haastattelun häiriötekijöistä. Tutkijanpäiväkirjan kautta pyrimme lisäämään tutkimuksen luotettavuutta.

6.3 Tutkimusaineiston analysointi

Fenomenologinen tutkimusprosessi etenee aina aineistolähtöisesti ja vaiheittain. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii tietoisesti välttämään omia sekä teoreettisia ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan tavoite on ymmärtää kokemuksellinen ilmiö sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee ja kuvata se niin, että se säilyttää oman merkitysyhteytensä muuttamatta tutkijan merkitysyhteydeksi (Lehtomaa 2006). Tutkimuksen etenemisessä alempi vaihe selvitetään ennen seuraavaa vaihetta. Vaiheittaisella etenemisellä pyritään muun muassa vähentämään tutkijan tekemiä omia välittömiä tulkintoja aineistosta, jotka vaikuttaisivat tutkimuksen lopputulokseen (Laine 2001).

Fenomenologisessa aineiston analyysissä tutkija järjestää ja erittelee tutkimusaineistoa, suhteuttaa osia kokonaisuuksiin ja tekee tulkintoja. Fenomenologisessa tutkimuksessa on olemassa erilaisia analyysitapoja, joille kaikille on kuitenkin yhteistä merkitysten paljastaminen tutkittavasta ilmiöstä sekä näiden merkitysten jäsentäminen ja käsitteellistäminen. Tutkimuksen lopputuloksena tutkija tuottaa jäsentyneen kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä (Åstedt-Kurki ja Nieminen 1997).

Åstedt-Kurjen ja Niemisen (1997) mukaan fenomenologisen tutkimuksen analyysi ei ole ikään kuin tekninen suoritus, joka toistuu tutkimuksissa aina samankaltaisena. Fenomenologisen metodin yksityiskohtainen eteneminen muodostuu tutkimuksen kuluessa, vaikkakin tutkimuksen yleiset periaatteet ja toimintatavat ovat tunnistettavissa.

Ennen tämän tutkimuksen aineiston analysointia litteroimme tutkimushaastattelujen jälkeen yksilöhaastattelut ääninauhalta sanatarkasti. Tutkimusaineiston analysoimme soveltaen Laineen (2001) kuvaamia fenomenologisen analyysin vaiheita, joissa pyrimme systemaattiseen ja prosessinomaiseen etenemiseen. Kyseisen metodin analyysivaiheita ovat:

1. Aineiston kuvaus
2. Merkitysanalyysi eli merkityskokonaisuuksien muodostuminen
3. Merkitysverkoston rakentuminen merkityskokonaisuuksien synteessä
4. Merkitysverkoston ryppäiden muodostuminen merkitysverkostosta

6.3.1 Aineiston kuvaus

Aineiston analyysin ensimmäinen vaihe on kuvauksen muodostaminen haastateltavan kokemukspuheesta. Kuvauksen tavoitteena on kuvata tutkittavan kertomus kokemuksistaan mahdollisimman alkuperäisenä. Tutkittavan haastattelua ei esitetä kuvauksessa kokonaisuudessaan, vaan tutkijan on kyettävä näkemään mitkä asiat ovat olennaisia tutkimuskysymyksen kannalta (Laine 2001).

Kuvaus tehdään myötäillen mahdollisimman tarkasti haastateltavan omaa puhetta. Kuvaus on siis puheen epäsuoraa esittämistä, vaikkakin myös suoria lainauksia puheesta voidaan käyttää korostamaan haastateltavan ilmaisutapaa. Kuvauksessa on tärkeää säilyttää puheen mahdollinen metaforisuus ja kokemuksellinen side. Tässä vaiheessa on tärkeää myös välttää tutkijan

tekemiä tulkintoja tai haastateltavan puheen muuntamista yleistävämmiksi käsitteiksi (Laine 2001). Esitämme esimerkinomaisesti yhden tutkimushenkilön haastatteluaineiston kuvauksen tutkimusraportin liitteenä (Liite 1).

6.3.2 Merkitysanalyysi

Aineiston kuvauksen jälkeen aineiston moninaisuudesta ja hajanaisuudesta pyritään muodostamaan merkityksiä ja niiden kokonaisuuksia (Laine 2001). Merkitysanalyysi perustuu siis yksilöllisiin kokemusten kuvauksiin (Piirainen 2006). Giorgin analyysivaiheissa tämä analyysin vaihe on kuvattu ”tutkittavaa ilmiötä koskevien ilmaisujen erottamiseksi yksittäisten henkilöiden kuvauksista ja ilmaisujen sisältämien olennaisten piirteiden tunnistamiseksi sekä merkitysten nostamiseksi arkikielestä tieteellisiksi käsitteiksi” (Åstedt-Kurki ja Nieminen 1997).

Piiraisen (2006) mukaan merkitysanalyysissä pyritään ymmärtämään yksilöllisiä kokemuksia merkityksinä. Aineiston kuvauksista hahmottuu syvällisen tarkastelun myötä merkityksiä, jotka ovat yhteydessä toisiin merkityksiin muodostaen näin merkityskokonaisuuksia. Näitä merkityskokonaisuuksia voidaan kutsua myös tihentymiksi.

Merkitykset eivät Piiraisen (2006) mukaan välttämättä ilmene suoraan puhuttuina lauseina tai sanoina, vaan jonakin sellaisena, josta haastateltava puhuu tai vaikenee. Merkitykset ilmenevät osana kokijan kokemusten kokonaisuutta. Merkitysanalyysissä haastateltavan kokemuksista ilmenee erilaisia merkitysten ryhmiä, jotka ovat yhteydessä toisiin merkityksiin.

Laineen (2001) mukaan intuition merkitys korostuu merkityskokonaisuuksien muodostamisessa. Merkitysten välisten yhteyksien ymmärtäminen perustuu tutkijan omaan intuitiiviseen ja elämäkokemuksen myötä kehittyneeseen merkitysten tajuun. Tutkija löytää merkityskokonaisuudet sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden perusteella. Esitämme esimerkinomaisesti yhden tutkimushenkilön merkitysanalyysin eli merkityskokonaisuuksien muodostumisen tutkimusraportin liitteenä (Liite 2).

6.3.3 Merkitysverkoston rakentuminen

Fenomenologisen tutkimuksen aineiston analysoinnin viimeisen vaiheen tavoitteena on luoda kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden selvittäminen luo kuvan tutkittavasta ilmiöstä (Laine 2001). Aineiston merkitysanalyysin ja merkityskokonaisuuksien muodostamisen jälkeen merkityskokonaisuuksista muodostetaan synteessissä merkitysverkosto (Piirainen 2006). Giorgi kuvaa tätä analyysin vaihetta ”saatujen merkitysyksiköiden yhdistämiseksi siten, että ne kuvaavat tutkimukseen osallistuvien kokemuksia” (Åstedt-Kurki ja Nieminen 1997).

Kokemusten merkitysverkostossa osa merkityskokonaisuuksista muodostaa ryhmittymiä, joista toiset ovat läheisesti yhteydessä muihin merkityskokonaisuuksiin (Piirainen 2006). Piiraisen (2006) mukaan osa näistä merkitysverkoston merkityskokonaisuuksista suuntautuu tulevaisuuteen, osa menneisyyteen ja osa nykyisiin kokemuksiin. Merkitysverkostoa voidaan pitää yhteydessä yksilön elämismaailman kokonaisuuteen.

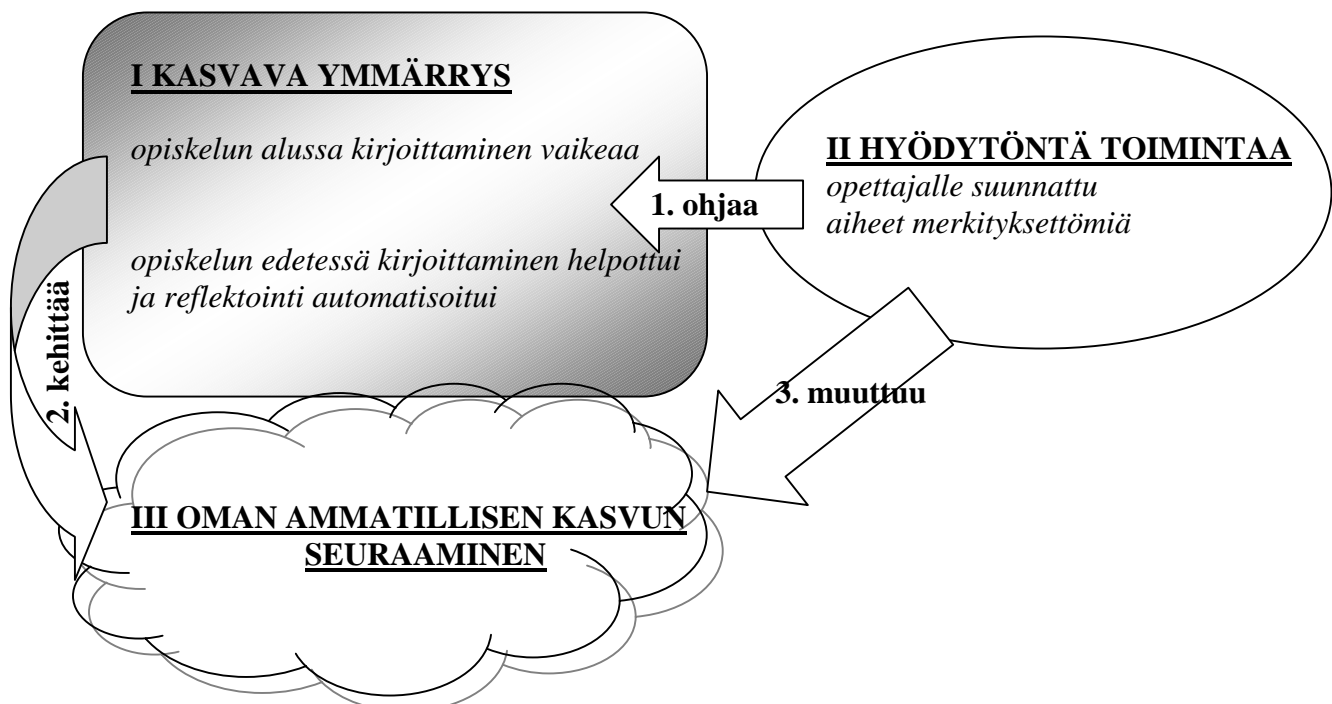
Laineen (2001) mukaan merkitysverkoston muodostamisen jälkeen tutkija voi vapauttaa itsensä aineistolähtöisyyden asettamista rajoituksista ja tarkastella saatuja tutkimustuloksia valitsemastaan tutkimuksen kannalta merkityksellisestä näkökulmasta. Tärkeää on arvioida tutkimuksen tuloksia suhteessa muihin kyseisen alan tutkimuksiin sekä arvioida tutkimuksen käytännöllistä sovellettavuutta.

7 FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA REFLEKTIOPÄIVÄKIRJOJEN KIRJOITTAMISESTA OPISKELUN AIKANA

Seuraavassa esitämme tutkimuksessa mukana olleiden kahdeksan (8) fysioterapeuttiopiskelijan kokemuksia reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta opiskelun aikana opiskelijoiden yksilöllisinä merkitysverkostoina sekä opiskelijoiden kokemusten yleisenä merkitysverkostona.

7.1 Reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen yksilölliset merkitysverkostot

OPISKELIJA 1. Reflektiopäiväkirjojen merkityksen muuttuminen opiskelun aikana.



Kuvio 2 Opiskelija 1:n yksilöllinen merkitysverkosto

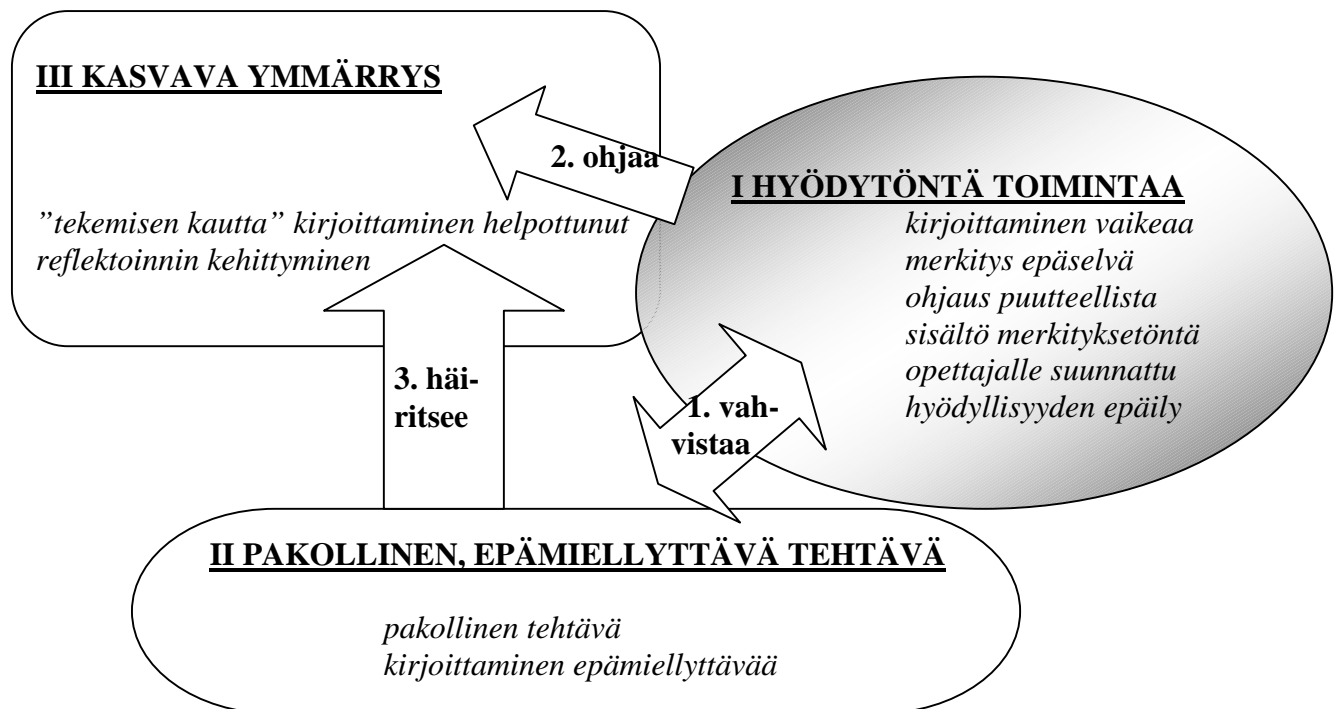
Opiskelijan kokemusten merkitysverkosto (kuvio 2) rakentui kolmesta eri merkityskokonaisuudesta. Näistä merkityskokonaisuuksista opiskelijalle olennaisin oli "kasvava ymmärrys", jonka muodostumista ohjasi opiskelijan kokemus reflektiopäiväkirjoista "hyödyttömänä toimintana". Vaikka opiskelija kokikin reflektiopäiväkirjat "hyödyttömänä toimintana", liittyy hänen kasvavaan ymmärrykseensä kokemus reflektiopäiväkirjojen muuttumisesta opiskelun edetessä hyödylliseksi työvälineiksi "oman ammatillisen kasvun seuraamisessa".

Opiskelija koki reflektiopäiväkirjat hyödyttömiksi tehtäviksi varsinkin opiskelun alkuvaiheessa. Opiskelija kertoo tällöin kokeneensa reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen opettajalle suunnattuna pakollisena tehtävänä. Myös reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen tuntui hänestä opiskelun alussa vaikealta. Koska hän koki reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen olevan opet-

tajalle suunnattua, hyödyttöä toimintaa, koki hän myös reflektiopäiväkirjojen aiheet itselleen merkityksettömiksi.

Opiskelijan kasvavasta ymmärryksestä kertoo hänen kokemuksensa reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen helpottumisesta ja reflektion ”automatisoitumisesta” opiskelun edetessä. Reflektion automatisoitumisen ja reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen helpottumisen myötä opiskelija alkoi kokea reflektiopäiväkirjat hyödyllisiksi välineiksi oman ammatillisen kasvun arvioinnissa ja seuraamisessa. Opiskelija kokee, että reflektiopäiväkirjoista voi nähdä oman ammatillisen kehittymisensä koko opiskeluajalta.

OPISKELIJA 2. Reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen hyödyttöä ja epämiellyttävää.



Kuvio 3 Opiskelija 2:n yksilöllinen merkitysverkosto

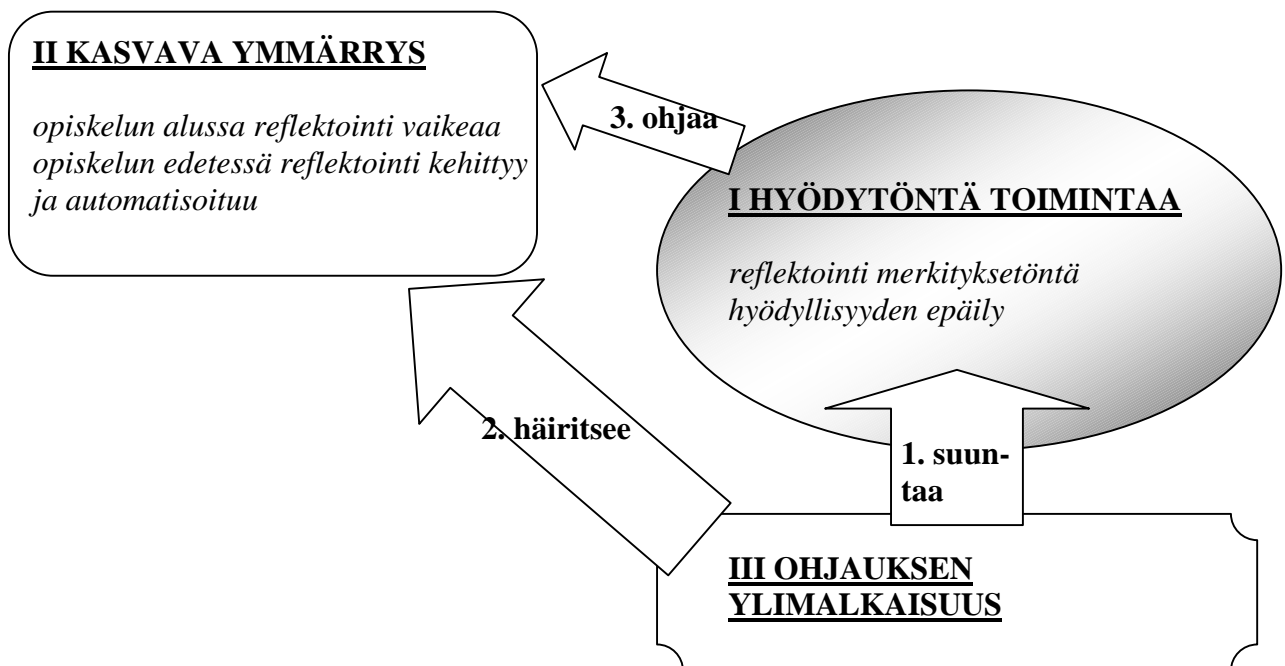
Opiskelijan kokemusten merkitysverkosto (kuvio 3) rakentui kolmesta eri merkityskokonaisuudesta. Näistä merkityskokonaisuuksista opiskelijalle olennaisin oli kokemus reflektiopäiväkirjoista ”hyödyttömänä toimintana”. Opiskelijan kokemus reflektiopäiväkirjojen hyödyttömyydestä ohjasi hänen kokemustensa muodostumista ”kasvavasta ymmärryksestä”. Puolestaan opiskelijan kokemus reflektiopäiväkirjoista ”pakollisina ja epämiellyttävinä tehtävinä” häiritsi hänen kasvavan ymmärryksen muodostumista sekä vahvisti hänen kokemustaan reflektiopäiväkirjoista ”hyödyttömänä toimintana.”

Opiskelija on kokenut reflektiopäiväkirjan kirjoittamisen koko opiskeluajan pääasiassa hyödyttömänä tehtävänä, koska hän ei ole kertomansa mukaan täysin ymmärtänyt reflektiopäiväkirjan merkitystä. Opiskelijan kokemuksen mukaan varsinkin opiskelun alkuvaiheessa reflektiopäiväkirjan kirjoittaminen oli opettajalle suunnattua, pakollista toimintaa ja hän koki ref-

lektiopäiväkirjan kirjoittamisen epämiellyttävänä ja vaikeana. Opiskelijan kokemuksen mukaan reflektiopäiväkirjojen ohjaus oli myös opiskelun alkuvaiheessa puutteellista. Opiskelija kertoo kirjoittaneensa koko opiskeluajan reflektiopäiväkirjoja pääasiassa opettajia varten, joten niiden sisällöt ovat jääneet hänelle lähes merkityksettömiksi.

Opiskelijan ”kasvavasta ymmärryksestä” kertoo hänen kokemuksensa reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen helpottumisesta opiskelun edetessä. Opiskelijan kokemuksen mukaan reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen helpottui pääasiassa tekemisen kautta. Hänen kokemuksensa mukaan myös omien reflektointitaitojen kehittyminen opiskelun edetessä on kehittänyt reflektiopäiväkirjojen kirjoittamista omaa oppimista ja kehittämishaasteita arvioivaan suuntaan. Vaikka opiskelijan ymmärrys reflektiopäiväkirjoista on kehittynyt ja kasvanut opiskelun edetessä, kokee hän silti reflektiopäiväkirjat pääasiassa epämiellyttävinä, pakollisina ja opettajille suunnattuina tehtävinä.

OPISKELIJA 3. Reflektiopäiväkirjat hyödyttömiä tehtäviä.



Kuvio 4 Opiskelija 3:n yksilöllinen merkitysverkosto

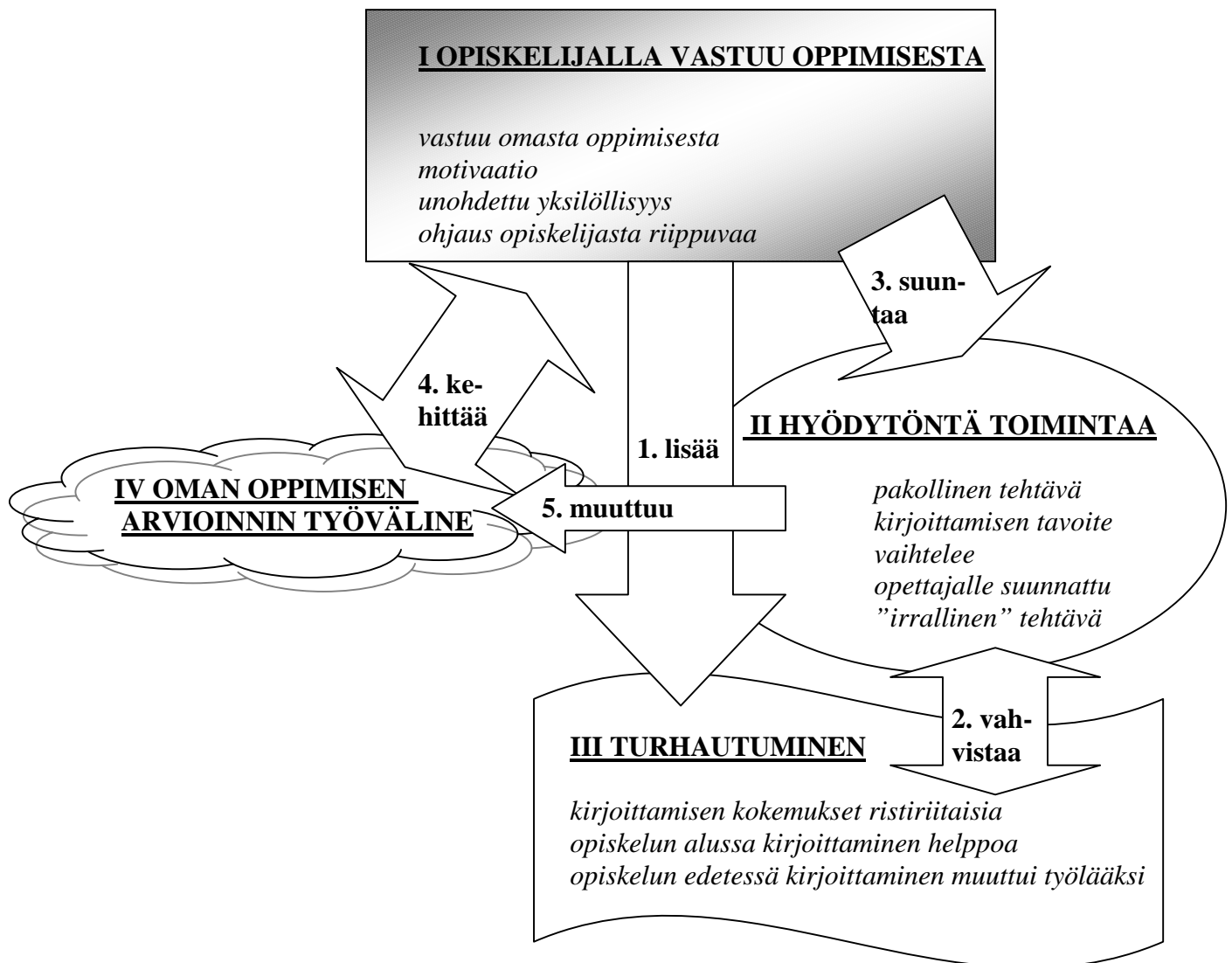
Opiskelijan kokemusten merkitysverkosto (kuvio 4) rakentui kolmesta eri merkityskokonaisuudesta. Näistä opiskelijalle olennaisin oli kokemus reflektiopäiväkirjoista ”hyödyttömänä toimintana”. Opiskelijan kokemusten muodostumista reflektiopäiväkirjojen hyödyttömyydestä suuntasi hänen kokemuksensa reflektiopäiväkirjojen ”ohjauksen ylimalkaisuudesta”. Vastavasti opiskelijan kokemukset reflektiopäiväkirjoista ”hyödyttömänä toimintana” sekä kokemukset reflektiopäiväkirjojen ”ohjauksen ylimalkaisuudesta” vaikuttivat opiskelijan ”kasvavan ymmärryksen” kokemusten muodostumiseen.

Opiskelija koki varsinkin opiskelun alkuvaiheessa reflektiopäiväkirjojen ohjauksen olleen ylimalkaista ja epäselvää. Reflektiopäiväkirjojen ohjauksen ylimalkaisuus vaikutti opiskelijan kokemusten muodostumiseen reflektiopäiväkirjojen hyödyttömyydestä. Opiskelijan kokemus-

ten mukaan hän on epävarma reflektiopäiväkirjojen hyödyllisyydestä, koska reflektointi päiväkirjoissa on pääasiassa ollut hänelle merkityksetöntä. Opiskelija kertoo reflektiopäiväkirjojen olleen usein osa jotakin muuta kirjallista tehtävää, jolloin hän on tehnyt reflektoinnin yleensä ”pakkopullana” viime tipassa ennen tehtävien palautusta.

Reflektiopäiväkirjojen ohjauksen ylimalkaisuus vaikutti myös opiskelijan kokemuksiin ”kasvavasta ymmärryksestä”. Reflektiopäiväkirjan kirjoittamisen ohjauksen epäselvyydestä johtuen opiskelija koki opiskelun alkuvaiheessa reflektoinnin ja reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen vaikeaksi. Opiskelun edetessä reflektointi kuitenkin opiskelijan kokemuksen mukaan kehittyi ja automatisoitui. Opiskelija kokeekin reflektoinnin tapahtuvan nykyään enemmän ”siinä tilanteessa” kuin itse reflektiopäiväkirjaan kirjoittaessa.

OPISKELIJA 4. Reflektiopäiväkirjat lisäävät opiskelijan vastuuta omasta oppimisesta.



Kuvio 5 Opiskelija 4:n yksilöllinen merkitysverkosto

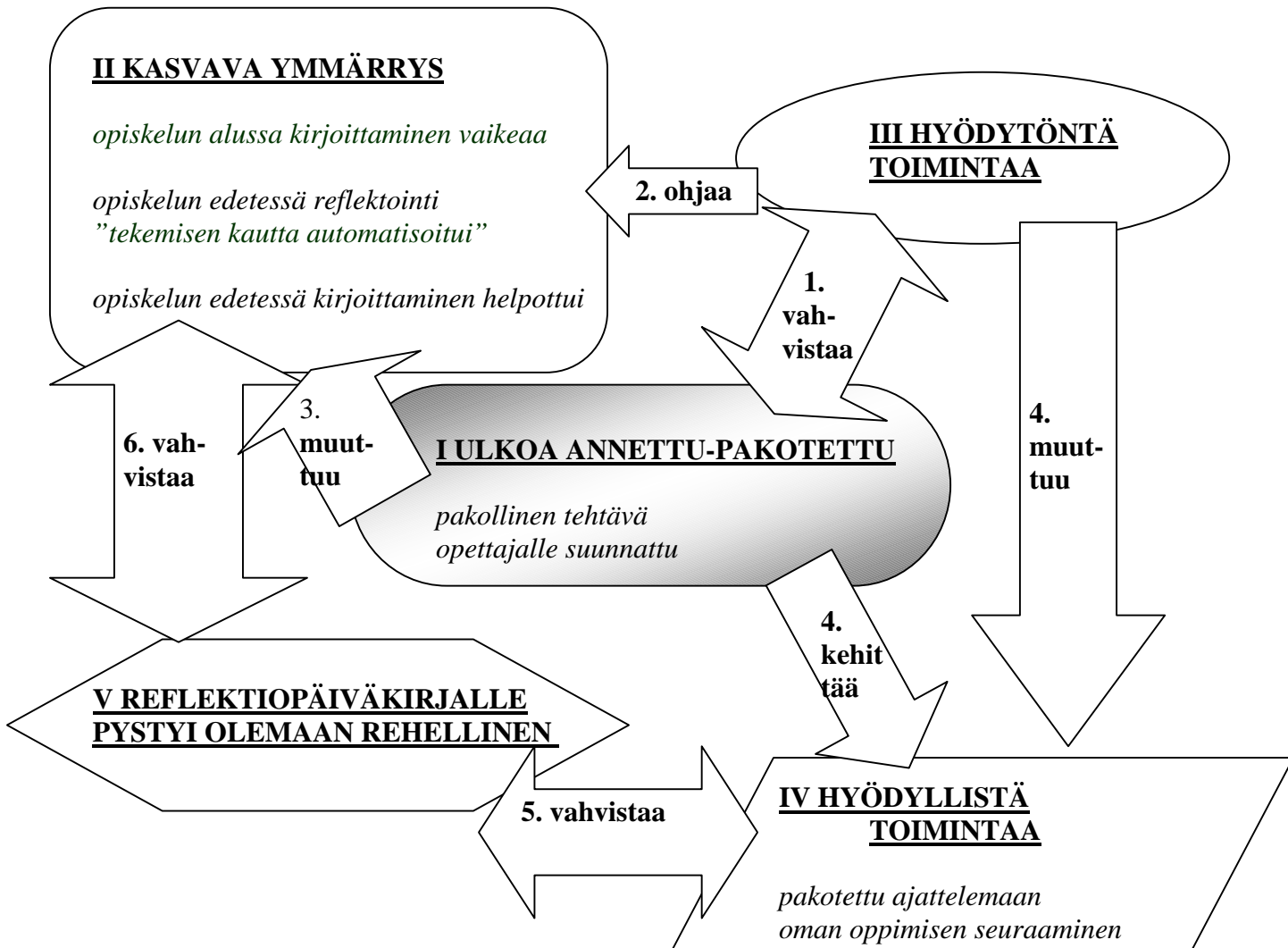
Opiskelijan kokemusten merkitysverkosto (kuvio 5) rakentui neljästä eri merkityskokonaisuudesta. Näistä merkityskokonaisuuksista opiskelijalle olennaisin oli ”opiskelijalla vastuu oppimisesta”, joka vaikutti hänen ”turhautumisen” kokemustensa muodostumiseen lisäämällä hänen turhautumistaan reflektiopäiväkirjojen kirjoittamiseen opiskelun edetessä. Opiskelijan ”turhautumisen” kokemukset vaikuttivat vahvistavasti hänen kokemusten muodostumiseen reflektiopäiväkirjojen ”hyödyttömyydestä”. Myös opiskelijan kokemukset omasta vastuusta oppimisessa suuntasivat hänen kokemustensa muodostumista reflektiopäiväkirjoista ”hyödyttömänä toimintana”. Opiskelijan kokemukset omasta vastuusta oppimisessaan vaikuttivat puolestaan kehittävästi hänen kokemustensa muodostumiseen reflektiopäiväkirjoista ”oman oppimisen arvioinnin työvälineenä”.

Opiskelija kokee, että käyttämällä reflektiopäiväkirjoja osana opiskelua, opiskelijan täytyy ottaa itse vastuu omasta oppimisestaan. Opiskelijan kokemuksen mukaan oma motivaatio vaikuttaa siihen, kuinka reflektiopäiväkirjaa käyttää opiskelun tukena ja kuinka paljon opiskelija itse hakee opettajilta ohjausta päiväkirjan kirjoittamiseen. Opiskelija kokee, että tämän vuoksi reflektiopäiväkirja ei sovellu jokaiselle yksilölle oppimisen välineeksi.

Opiskelijan ”turhautumisen” kokemuksiin liittyvät hänen ristiriitaiset kokemuksensa reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta. Hän kokee, että opiskelun alussa reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen oli helppoa ja mukavaa. Opiskelun edetessä kirjoittaminen kuitenkin muuttui opiskelijan kokemuksen mukaan tylsäksi ja työlääksi. Reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen muuttuessa työlääksi, opiskelija koki reflektiopäiväkirjat ”hyödyttöminä” ja pakollisina tehtävinä.

Opiskelija kokee, että hänen kohdallaan reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen tavoite on vaihdellut parhaansa yrittämisestä opettajien miellyttämiseen tähtääväksi toiminnaksi. Hän kokee reflektiopäiväkirjat usein irrallisiksi tehtäviksi, jolloin niiden merkitys jää hänelle vähäiseksi. Opiskelija kuitenkin kokee reflektiopäiväkirjojen olevan hyvä työväline oman ammattitaidon kehittämisessä ja arvioinnissa jos opiskelija kantaa vastuun omasta oppimisestaan.

OPISKELIJA 5. Reflektiopäiväkirjat opettajille suunnattuja, pakollisia tehtäviä.



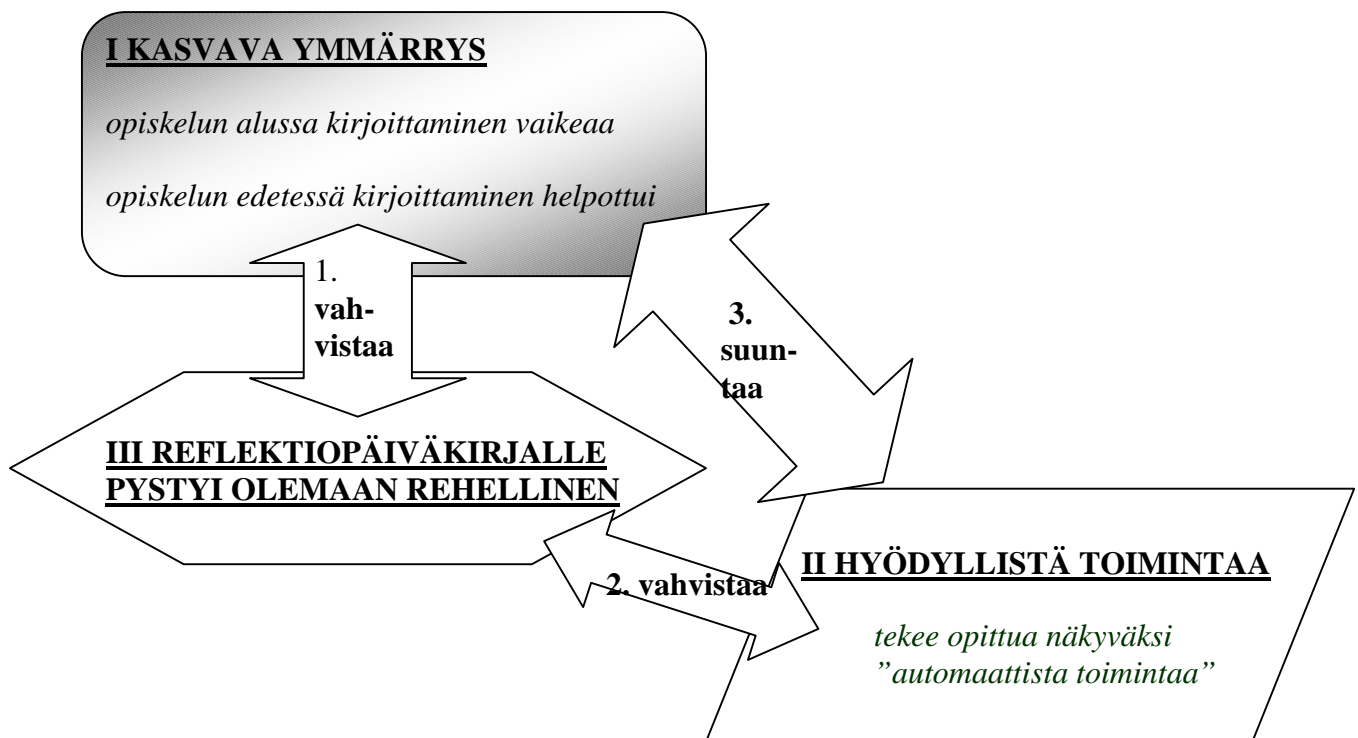
Kuvio 6 Opiskelija 5:n yksilöllinen merkitysverkosto

Opiskelijan kokemusten merkitysverkosto (kuvio 6) rakentui viidestä eri merkityskokonaisuudesta. Näistä merkityskokonaisuuksista opiskelijalle olennaisin oli "ulkoa annettu - pakotettu", joka ohjasi opiskelijan muiden merkityskokonaisuuksien muodostumista. Opiskelijan kokemukset reflektiopäiväkirjoista pakollisina, opettajille suunnattuina tehtävinä suuntasi hänen kokemuksiaan "kasvavasta ymmärryksestä", reflektiopäiväkirjoista "hyödyttömänä toimintana" sekä toisaalta myös reflektiopäiväkirjojen hyödyllisyydestä. Opiskelijan "kasvavan ymmärryksen" muodostumiseen liittyy myös hänen kokemuksensa reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen rehellisyydestä sekä kokemukset reflektiopäiväkirjojen hyödyllisyydestä.

Opiskelija koki erityisesti opiskelun alkuvaiheessa reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen vaikeaksi. Reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen oli hänelle opiskelun alussa vaikeaa, koska hän koki reflektiopäiväkirjat hyödyttöminä, opettajalle tarkoitettuina, pakollisina tehtävinä. Opiskelija kuitenkin kokee, että opiskelun edetessä reflektointi ja reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen on "tekemisen kautta" helpottunut. Tekemisen kautta myös reflektointi on opiskelijan mukaan automatisoitunut.

Opiskelijan kokemuksen mukaan reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen on pakottanut häntä ajattelemaan omaa oppimistaan. Hän kokeekin reflektiopäiväkirjat tästä syystä hyödyllisiksi oman oppimisen arvioinnissa ja seuraamisessa. Opiskelija myös kokee, että hän on pystynyt kirjoittamaan reflektiopäiväkirjoihin rehellisesti omista tuntemuksistaan ja ajatuksistaan. Tämä on edesauttanut opiskelijan ”kasvavan ymmärryksen” muodostumista ja reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen helpottumista opiskelun edetessä.

OPISKELIJA 6. Reflektiopäiväkirjat ”tekevät opittua näkyväksi”.



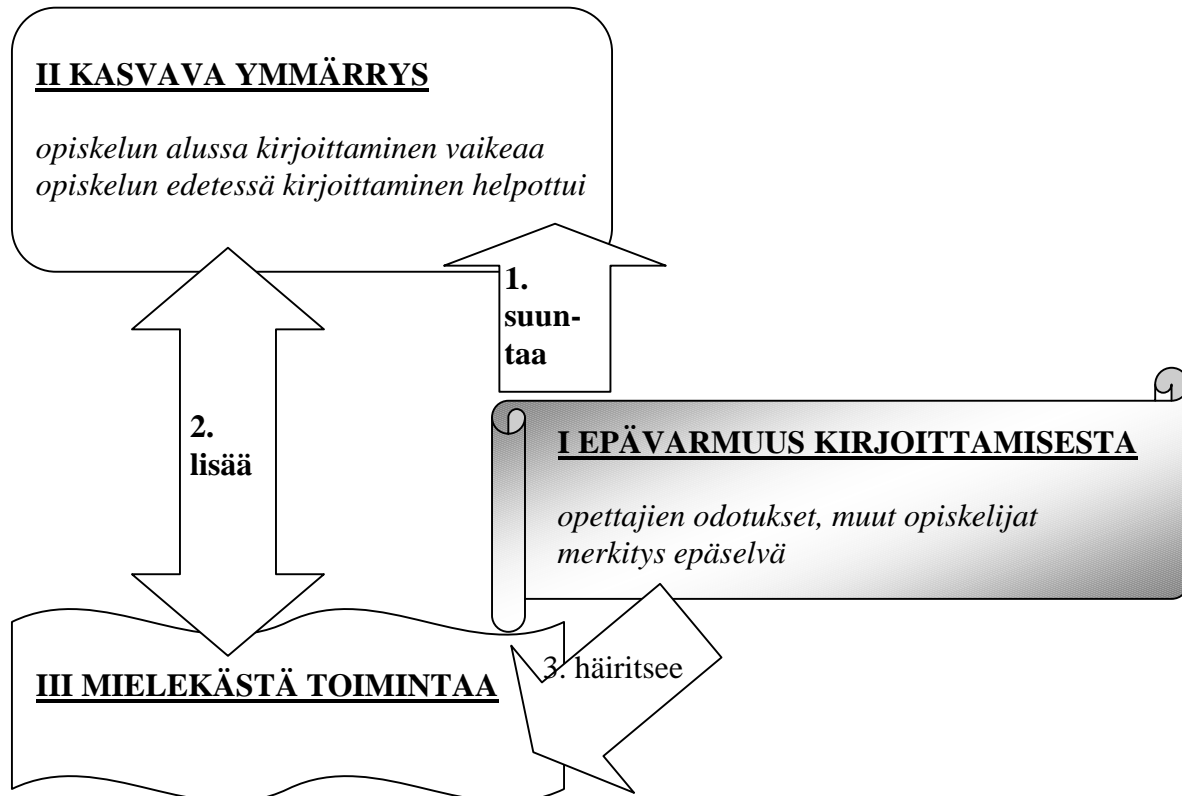
Kuvio 7 Opiskelija 6:n yksilöllinen merkitysverkosto

Opiskelijan kokemusten merkitysverkosto (kuvio 7) rakentui kolmesta eri merkityskokonaisuudesta. Näistä merkityskokonaisuuksista opiskelijalle olennaisin oli ”kasvava ymmärrys”, joka suuntasi opiskelijan muiden merkityskokonaisuuksien muodostumista. Opiskelijan kokemus kasvavasta ymmärryksestä vaikutti opiskelijan kokemuksiin reflektiopäiväkirjojen hyödyllisyydestä sekä reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen rehellisyydestä. Opiskelijan ”kasvava ymmärrys” ja kokemus reflektiopäiväkirjojen hyödyllisyydestä vaikuttivat myös vastavuoroisesti opiskelijan kokemusten muodostumiseen reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen rehellisyydestä.

Opiskelijan kasvavaan ymmärrykseen liittyy hänen kokemuksensa reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen vaikeudesta opiskelun alussa. Kirjoittaminen tuntui hänestä vaikealta, koska hän ei ollut löytänyt itselleen sopivaa tapaa kirjoittaa reflektiopäiväkirjaa. Opiskelun edetessä kirjoittaminen kuitenkin opiskelijan kokemuksen mukaan helpottui ”tekemisen kautta” ja hänelle itselleen sopivan kirjoitustavan löydyttyä. Opiskelija kokee reflektiopäiväkirjat ”hyödylliseksi toiminnaksi”, koska hänen kokemuksensa mukaan ne tekevät opittua näkyväksi. Hän myös kokee reflektoinnin luonnolliseksi sekä automaattiseksi osaksi omaa ammatillista toi-

mintaansa. Opiskelija kokee, että hän on pystynyt opiskelun aikana kirjoittamaan rehellisesti ja avoimesti omista tuntemuksistaan sekä ajatuksistaan reflektiopäiväkirjoihin.

OPISKELIJA 7. Epävarmuus reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen ”tyylistä”.



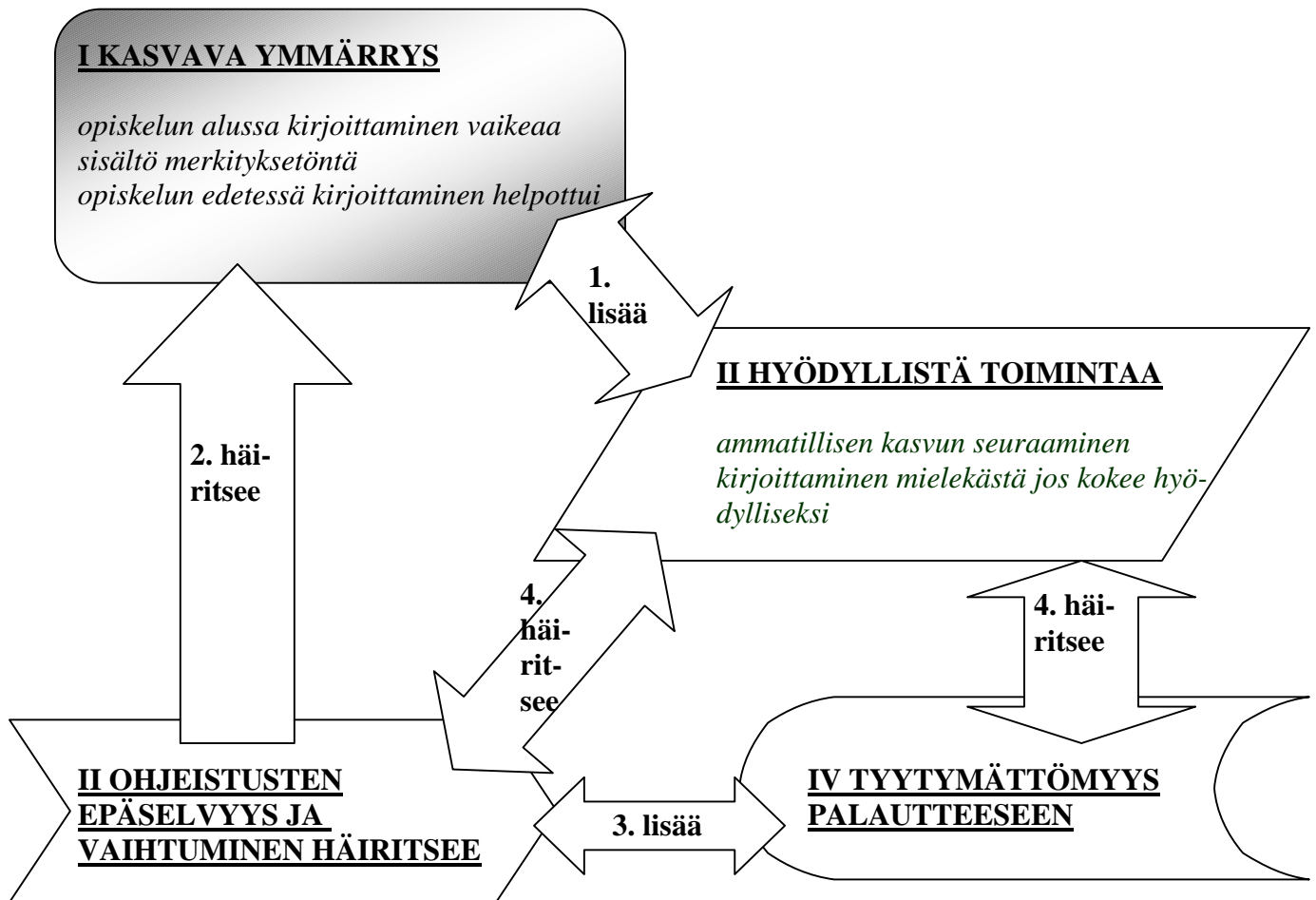
Kuvio 8 Opiskelija 7:n yksilöllinen merkitysverkosto

Opiskelijan kokemusten merkitysverkosto (kuvio 8) rakentui kolmesta eri merkityskokonaisuudesta. Opiskelijalle olennaisin merkityskokonaisuus oli ”epävarmuus reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta”, joka suuntasi opiskelijan ”kasvavan ymmärryksen” kokemusten muodostumista sekä häiritsi opiskelijan kokemusten muodostumista reflektiopäiväkirjoista ”mielekkäänä toimintana”. Opiskelijan kokemus reflektiopäiväkirjoista ”mielekkäänä toimintana” vaikutti myös hänen kasvavan ymmärryksensä rakentumiseen.

Opiskelija koki opiskelun alkuvaiheessa reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen vaikeaksi. Hän koki opettajien ohjauksen reflektiopäiväkirjojen kirjoittamiseen puutteelliseksi, joten hän oli opiskelun alkuvaiheessa epävarma mitä opettajat odottavat hänen reflektiopäiväkirjoihin kirjoittavan. Opiskelija koki epävarmuutta omasta kirjoittamisestaan myös, koska hän ei tiennyt miten muut opiskelijat reflektiopäiväkirjoja kirjoittivat. Opiskelijan kokemuksen mukaan hänelle oli opiskelun alussa, ja on edelleen, reflektiopäiväkirjojen merkitys epäselvä.

Opiskelija kuitenkin kokee, että opiskelun edetessä reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen helpottui. Hän kokee reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen ”mielekkäänä toimintana”, joten hänen on helppo arvioida reflektiopäiväkirjoihin omaa oppimistaan avoimesti ja rehellisesti. Opiskelija kokee, että opiskelun edetessä hänelle kehittyi uusia tapoja arvioida omaa oppimistaan ja tämä edesauttoi reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen helpottumista.

OPISKELIJA 8. Kriittinen suhtautuminen reflektiopäiväkirjoihin.



Kuvio 9 Opiskelija 8:n yksilöllinen merkitysverkosto

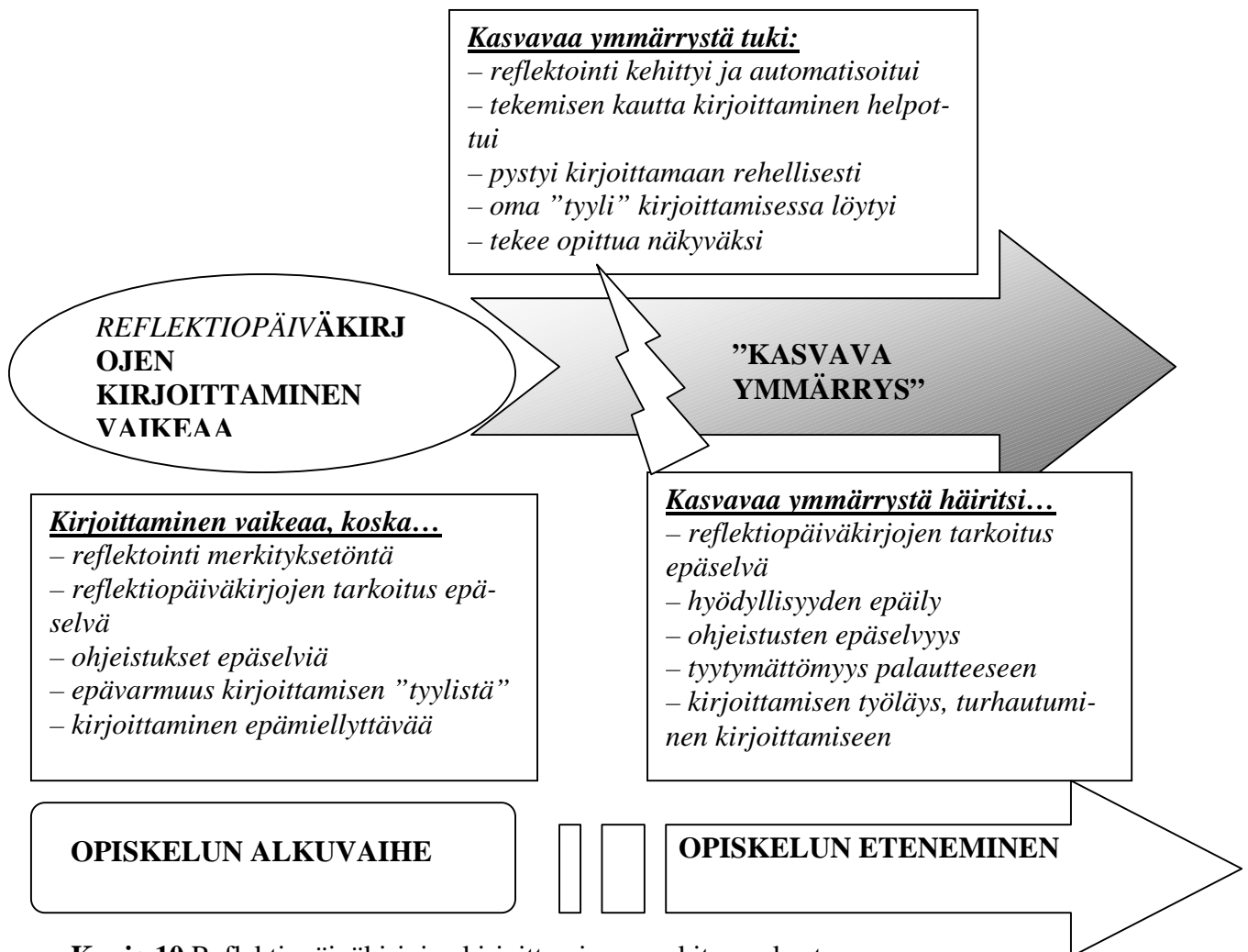
Opiskelijan kokemusten merkitysverkosto (kuvio 9) rakentui neljästä eri merkityskokonaisuudesta. Näistä ”kasvava ymmärrys” oli opiskelijalle olennaisin. Opiskelijan kokemukset kasvavasta ymmärryksestä suuntasivat hänen kokemustensa muodostumista reflektiopäiväkirjoista ”hyödyllisenä toimintana”. Opiskelijan kokemukset reflektiopäiväkirjojen hyödyllisyydestä vastavuoroisesti ohjasivat hänen ”kasvavan ymmärryksensä” rakentumista. Opiskelijan ”kasvavaan ymmärrykseen” sekä hänen kokemukseensa reflektiopäiväkirjoista ”hyödyllisenä toimintana” vaikuttivat taustalla myös hänen kokemuksensa reflektiopäiväkirjojen ohjeistusten epäselvyydestä ja ohjeistusten vaihtumisesta sekä hänen tyytymättömyytensä reflektiopäiväkirjoista saamaansa palautteeseen.

Opiskelijan kasvavaan ymmärrykseen liittyy hänen kokemuksensa reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen vaikeudesta opiskelun alussa. Hän kokee opiskelun alussa reflektiopäiväkirjojen sisältöjen olleen merkityksettömiä, selostuksen omaisia, ”samojen asioiden pyörittelyä”. Opiskelija kuitenkin kokee reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen helpottuneen opiskelun edetessä. Opiskelijan kokemuksen mukaan rehellisyys ja avoimuus reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisessa lisääntyivät opiskelun edetessä ja kirjoittaminen muuttui enemmän omaa osaamista pohtivaksi. Kasvavan ymmärryksensä vuoksi opiskelija kokeekin reflektiopäiväkirjat hyödylli-

siksi välineiksi oman ammatillisen kasvun arvioimisessa ja seuraamisessa. Opiskelijan mukaan reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen tuntuu mielekkäältä jos reflektiopäiväkirjat kokee itselleen hyödyllisiksi.

Opiskelija kokee itseään häiritsevinä tekijöinä ”reflektiopäiväkirjojen ohjeistusten epäselvyyden” ja ohjeistusten vaihtumisen kesken työelämäharjoittelujaksojen. Opiskelija kokee myös olevansa tyytymätön reflektiopäiväkirjoista saamaansa palautteeseen työelämäharjoittelujaksojen lopussa. Opiskelija kokee saaneensa reflektiopäiväkirjoista riittävästi palautetta työelämäharjoittelujaksojen aikana, mutta lopullinen palaute reflektiopäiväkirjoista työelämäharjoittelujaksojen jälkeen on opiskelijan mukaan jäänyt saamatta.

7.2 Reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen merkitysverkosto



Kuvio 10 Reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen merkitysverkosto

Fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen merkitysverkosto (kuvio 10) rakentui kahden eri merkityskokonaisuuden ympärille. Olennaisin merkityskokonaisuus opiskelijoille oli ”kasvava ymmärrys”, joka muodostui heidän kokemuksistaan reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen vaikeudesta opiskelun alkuvaiheessa sekä kirjoittamisen muuttumisesta helpommaksi opiskelun edetessä.

Fysioterapeuttiopiskelijat kokivat reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen opiskelun alkuvaiheessa vaikeaksi ja epämiellyttäväksi. Reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen tuntui opiskelijoista vaikealta, koska reflektointi oli opiskelun alkuvaiheessa heille merkityksetöntä toimintaa. Opiskelijat kokevat, että reflektiopäiväkirjojen ohjeistukset olivat opiskelun alkuvaiheessa epäselviä, jolloin myös reflektiopäiväkirjojen tarkoitus jäi heille epäselväksi. Tästä johtuen opiskelijat kokivat myös vahvaa epävarmuutta kirjoittamisen ”tyylistä” opiskelun alkuvaiheessa.

Opiskelun edetessä opiskelijat kuitenkin kokevat, että heidän reflektointitaitonsa kehittyivät ja reflektointi itsessään automatisoitui. Reflektointitaitojen kehittymiseen vaikutti opiskelijoiden kokemuksen mukaan kirjoittamisen helpottuminen tekemisen kautta sekä oman ”tyylin” löytyminen reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisessa. Opiskelijat kokevat, että reflektiopäiväkirjoihin on voinut kirjoittaa rehellisesti sekä avoimesti omista kokemuksistaan ja he myös kokevat, että reflektiopäiväkirjat ovat opiskelun aikana tehneet heidän oppimiaan asioita näkyviksi.

Vaikka fysioterapeuttiopiskelijat pääasiassa kokevat, että reflektiopäiväkirjat ovat kehittäneet heidän reflektointitaitojaan, niin silti heidän kokemuksistaan nousee myös esiin epäily reflektiopäiväkirjojen hyödyllisyydestä. Opiskelijat nostavat kokemuksissaan esiin reflektiopäiväkirjojen ohjeistuksen sekä tarkoituksen epäselvyyden. Opiskelijat kertovat myös olevansa tyytymättömiä opettajilta saamaansa palautteeseen reflektiopäiväkirjoista. Epäilyt reflektiopäiväkirjojen hyödyllisyydestä ovat saaneet opiskelijat osittain kokemaan reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen turhauttavana ja työläänä.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseen osallistuneiden fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemukset reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta muuttuivat opiskelun aikana. Fysioterapeuttiopiskelijat kokivat reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen opiskelun alkuvaiheessa vaikeaksi ja epämiellyttäväksi toiminnaksi. Reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen tuntui opiskelijoista opiskelun alkuvaiheessa vaikealta, koska he eivät tieneet mitä reflektio - käsite tarkoittaa ja tästä johtuen he myös kokivat reflektoinnin itselleen merkityksettömänä toimintana.

Tutkimukseen osallistuneet fysioterapeuttiopiskelijat kokivat myös reflektiopäiväkirjojen ohjeistusten ja ohjauksen olleen opiskelun aikana epäselviä. Heidän mukaansa reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen ohjauksen pitäisi olla tarkempaa, yksityiskohtaisempaa ja selkeämpää. Opiskelijat kaipaivat myös opettajilta enemmän perusteluja miksi reflektiopäiväkirjoja yleensä kirjoitetaan.

Epäselvien ohjeistusten ja reflektiopäiväkirjojen puutteellisen ohjauksen vuoksi osa tutkimukseen osallistuneista fysioterapeuttiopiskelijoista koki reflektiopäiväkirjojen tarkoituksen jääneen heille opiskelun aikana epäselväksi. Reflektiopäiväkirjojen tarkoituksen epäselvyyden vuoksi osa opiskelijoista on myös kokenut epävarmuutta reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen ”tyylistä” etenkin opiskelun alkuvaiheessa.

Opiskelun edetessä suurin osa tutkimukseen osallistuneista fysioterapeuttiopiskelijoista on kuitenkin kokenut reflektointitaitojensa kehittyneen ja reflektoinnin automatisoituneen. Reflektointitaitojen kehittymiseen vaikutti opiskelijoiden kokemusten mukaan reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen helpottuminen tekemisen kautta sekä oman ”tyylin” löytyminen reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisessa. Opiskelijat kokevat, että he ovat voineet kirjoittaa reflektiopäiväkirjoihin rehellisesti sekä avoimesti omista kokemuksistaan. Suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista fysioterapeuttiopiskelijoista koki reflektiopäiväkirjojen tekevän heidän oppimisaan asioita näkyviksi.

Kuitenkin osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista koki epävarmuutta reflektiopäiväkirjojen hyödyllisyydestä. Epävarmuutta kokeneet opiskelijat nostivat kokemuksissaan esiin reflektiopäiväkirjojen ohjeistuksen sekä reflektiopäiväkirjojen tarkoituksen epäselvyyden. Osa opiskelijoista kertoi myös olevansa tyytymätön opettajilta saamaansa palautteeseen reflektiopäiväkirjoista. Epäilyt reflektiopäiväkirjojen hyödyllisyydestä ovat saaneet osan fysioterapeuttiopiskelijoista kokemaan reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen turhauttavana ja työläänä, opettajalle suunnattuina, pakollisina tehtävinä.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Tutkimusjoukon pienuuden takia, tulee tutkimuksen tuloksiin kuitenkin suhtautua varauksella, eikä tutkimuksen tuloksia voida pitää yleistettävänä. Tutkimustulosten samankaltaisuus aiempien tutkimustulosten kanssa lisää jossain määrin tulosten vertailtavuutta ja yleistettävyyttä. Opiskelijoiden subjektiivisia kokemuksia reflektiosta ja reflektiopäiväkirjojen käytöstä opiskelun tukena on tutkittu vähän, joten lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan.

9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tuloksena syntynyt ymmärrys fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksista reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta opiskelun aikana on samansuuntainen aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Tähän tutkimukseen osallistuneet fysioterapeuttiopiskelijat kokivat etenkin opiskelun alkuvaiheessa reflektio – käsitteen vaikeana ymmärtää ja tästä johtuen he kokivat myös reflektoinnin itselleen merkityksettömänä toimintana. Tämä osaltaan vahvistaa Clouderin (2000) aikaisemmin esille tuomaa toteamusta reflektion olevan käsitteen tasolla huonosti ymmärretty fysioterapeuttiopiskelijoiden keskuudessa.

Kuten Stewart ja Richardson (2000) ovat aiemmin todenneet, myös tähän tutkimukseen osallistuneet fysioterapeuttiopiskelijat kokivat reflektiopäiväkirjojen ohjeistusten ja ohjauksen olleen opiskelun aikana epäselviä. Opiskelijat kaipaivat muun muassa opettajilta enemmän perusteluja miksi reflektiopäiväkirjoja käytetään osana opiskelua ja miksi he niitä kirjoittavat. Routledge ja Willson (1997) toteavatkin onnistuneen reflektoinnin olevan äärimmäisen vaikeaa ilman asiaan perehtyneen ammattilaisen ohjausta ja tukea.

Vaikka tähän tutkimukseen osallistuneet fysioterapeuttiopiskelijat kokivatkin epävarmuutta reflektio - käsitteen merkityksestä ja he kokivat tyytymättömyyttä saamaansa reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen ohjaukseen, niin tämä tutkimus kuitenkin myös osaltaan vahvistaa Leino-Kilven (1993), Hattonin ja Smithin (1995) sekä Crossin (1997) aikaisemmin esille tuomia näkökulmia reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen hyödyllisyydestä opiskelijoiden oppimiskokemusten reflektoinnissa. Kuten Moon (2000) on myös tuonut ilmi, suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista koki reflektiopäiväkirjojen tekemisen heidän oppimisaan asioita näkyviksi. Opiskelijat myös kokivat reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen kehittyneen ja ”automatisoituneen” opiskelun edetessä.

Reflektiopäiväkirjojen yleisenä ongelmana kuitenkin nähdään usein se, että opiskelijat ovat taipuvaisia kirjoittamaan niihin niitä asioita, joita he luulevat opettajien oletettavan heidän reflektiopäiväkirjoihin kirjoittavan. Tällöin päiväkirjassa esille nousevat asiat eivät ole aidosti kirjoittajan itsensä reflektioita, jolloin myös päiväkirjan todellinen merkitys jää vähäiseksi (Wellard ja Bethune 1996, Stewart ja Richardson 2000). Tämä ilmiö esiintyi myös jossain määrin tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuspuheessa. Opiskelijat ker-

toivat etenkin opiskelun alkuvaiheessa kirjoittaneensa reflektiopäiväkirjoja lähinnä opettajia, eikä itseään varten. Näin toimien he pyrkivät kertomansa mukaan miellyttämään opettajia sekä hakemaan hyväksyntää ja hyvää palautetta itselleen. Opiskelijat muun muassa kertoivat tietävänsä millaisia asioita kukakin opettaja reflektiopäiväkirjoissa edellyttää opiskelijoiden refleктоivan. Tällöin opiskelijat voivat kertomansa mukaan ennakoida omaa kirjoittamistaan opettajan vaatimusten ja ”tyylin” mukaisesti, jolloin he voivat itse omalla kirjoittamisellaan vaikuttaa saamansa palautteen sisältöön.

Pohdimme mahdollisia syitä edellä mainitulle opiskelijoiden reflektiopäiväkirjojen kirjoittamiskäytännölle. Yhdymme Deweyn (1933) näkemykseen opiskelijoiden itseohjautuvuudesta oppimisen tavoitteena, eikä sen lähtökohtana. Opiskelijat nostivat kokemuksissaan esiin epävarmuuden tunteen ja tietämättömyyden reflektion merkityksestä sekä reflektiopäiväkirjojen tarkoituksesta. Mielestämme opiskelijoiden ei voida olettaa refleктоivan aidosti omia oppimiskokemuksiaan reflektiopäiväkirjoihin, jos heille ei ensin avata reflektio - käsitteen merkitystä ja reflektiopäiväkirjojen tarkoitusta sekä tavoitteita selkeämmin. Tutkimushaastatteluisa havaitsimme osan opiskelijoista puhuvan reflektiopäiväkirjoista, tarkoittaen kuitenkin välillä kirjallisten tehtävien reflektio - osuuksia. Mielestämme tämä kertoo myös osaltaan reflektio- ja reflektiopäiväkirja- käsitteiden jäsentäytymättömyydestä osan opiskelijoiden kohdalla.

Tutkimushaastatteluisa fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuspuheesta kävi ilmi, että opiskelun aikana reflektointi on liittynyt ikään kuin ”automaattisesti” osaksi kaikkia heidän kirjallisia koulutehtäviään. Opiskelijat kertoivat, että opettajat ovat yleensä olettaneet heidän refleктоivan automaattisesti omaa toimintaansa esimerkiksi kirjallisten ryhmätehtävien ja tiedonhankintaraporttien yhteydessä. Opiskelijat viittasivat tutkimushaastatteluisa tähän mainitsemalla opettajien yleensä vain mainitsevan tehtävänannon yhteydessä, että refleктоinnin voi liittää kirjallisen tehtävän loppuun. Kirjallisten tehtävien tehtävänannon yhteydessä tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa ohjausta refleктоintiin opiskelijat eivät kertomansa mukaan ole saaneet. Mielestämme juuri nämä kokemukset ovat varmasti osaltaan vahvistaneet opiskelijoiden epävarmoja kokemuksia reflektion merkityksestä omassa oppimisessa sekä heidän kokemuksiaan reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen puutteellisesta ohjauksesta.

Tämä tutkimus osoittaa, että reflektiopäiväkirjojen ohjauksen tulisi olla selkeämpää, johdonmukaisempaa ja mahdollisesti hieman yksityiskohtaisempaakin kuin se tällä hetkellä on. On tärkeää, että opiskelijat, opettajat sekä oppilaitos tietävät ja tuntevat reflektiopäiväkirjojen

kirjoittamisen tarkoituksen sekä sen tavoitteet. Opiskelijoiden täytyy kokea reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen mielekkäänä toimintana ja heille itselleen suunnattuna, jotta reflektiopäiväkirjojen aito tarkoitus ja tavoite - eli oman toiminnan reflektointi toteutuisi. Uskomme, että opiskelijat eivät kokisi reflektiopäiväkirjojen kirjoittamista opiskelun alkuvaiheessa niin hankalaksi, jos reflektiopäiväkirjojen ohjaus vastaisi heti opiskelun alkuvaiheessa opiskelijoiden kokemaa tarvetta.

Pohdimme kuinka paljon opiskelun alkuvaiheessa ilmenevä reflektiopäiväkirjan kirjoittamisen vaikeus liittyy yleiseen PBL – opetusmetodilla opiskeluun liittyvään opiskelun alkuvaiheen ”ahdistukseen”. Lähteenmäen (2000) ja Williamsin ym. (2003) mukaan oppiainejakoiseen eli ”perinteiseen” opetussuunnitelmaan tottuneella opiskelijalla voi olla opiskelun alkuvaiheessa vaikeuksia toimia ongelmaperustaisen opetussuunnitelman mukaisesti. Esimerkiksi opiskeltavan asian tarkoituksenmukainen rajaaminen voi olla opiskelijalle vaikeaa ja opiskelija voi kokea ahdistusta ”kaiken opiskelusta kerralla”. PBL:n korostama opiskelijoiden itseohjautuvuus ja tätä kautta opiskelun ”työläys” voi myös opiskelun alkuvaiheessa yllättää monia opiskelijoita.

Opiskelun alkuvaiheeseen liittyy monilla opiskelijoilla usein myös muitakin suuria muutoksia opiskelussa sekä elämässä yleensä, kuten mahdollinen muutto uuteen kaupunkiin, itsenäistyminen, uudet kaverit ja uusi koulu. Opiskelijoilta vie opiskelun alkuvaiheessa aikaa ja energiaa sulautua opiskelijaryhmään ja löytää oma rooli ryhmän jäsenenä. Opiskelun ensimmäinen lukukausi voikin olla usealle opiskelijalla melko ”kaoottista” aikaa. Tähän pohjautuen pohdimmekin, tulisiko varsinaisten reflektiopäiväkirjojen käytön ajankohtaa opiskelussa miettiä vasta opiskelun alkuvaiheen suurten muutosten ja ”kaoksen” jälkeen, kuten esimerkiksi toisella tai kolmannella lukukaudella?

Opiskelun alkuvaiheessa opiskelijan on tärkeää sisäistää uusi opetusmenetelmä, siihen liittyvät keskeiset käsitteet sekä koulutusohjelman ja opetuksen rakenne. Mielestämme opiskelijoiden reflektointitaitojen kehittymisen kannalta oman toiminnan reflektointia olisi hyödyllistä harjoitella ensimmäisellä lukukaudella pienimuotoisten reflektointiharjoitusten avulla. Nämä harjoitukset voisivat olla esimerkiksi osa kirjallisia ryhmätehtäviä tai muita kirjallisia raportteja, kuten tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovatkin kertomansa mukaan reflektointia harjoittaneet. Pienimuotoisten reflektointiharjoitusten kautta opiskelijat oppisivat tunnistamaan omia reflektointitaitojaan, osaamisalueitaan sekä kehittymishaasteitaan.

Mielestämme reflektoinnin ohjauksella on erityisen tärkeä merkitys opiskelijoiden reflektointitaitojen kehittymisen kannalta. Saadessaan ohjausta, palautetta ja tukea reflektointiinsa, uskomme, että opiskelijat varmasti kokisivat reflektoinnin mielekkäänä ja luonnollisena osana omaa opiskeluaan. Näin ollen reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen opiskelun edetessä olisi luultavasti opiskelijoille mielekkäämpää, helpompaa ja etenkin itselle suunnattua.

9.1 Tutkimustulosten hyödyntäminen ja kehittämishaasteet

Ongelmaperustaisen oppimisen opetussuunnitelman mukaisen fysioterapiakoulutuksen, jossa reflektiopäiväkirjoja yleisesti käytetään, kehittämishaasteiksi näkisimme tutkimuksen tulosten pohjalta seuraavat asiat. Ensinnäkin, reflektio-käsite tulisi avata opiskelijoille selkeämmin heti koulutuksen alkuvaiheessa. Opiskelijoiden tulee ymmärtää ja sisäistää reflektio-käsitteen merkitys, ennen kuin voidaan olettaa, että opiskelijat pystyvät kirjoittamaan oppimistavoitteiden mukaisesti reflektiopäiväkirjaa. Tutkimuksen tulokset kuvastavat tilannetta, jossa reflektiivisyyden oletetaan olevan jossain määrin oppimisen lähtökohta, ei sen tavoite.

Toiseksi, reflektiopäiväkirjojen ohjeistusten tulisi olla selkeitä ja johdonmukaisia. Kaikkien fysioterapianopettajien tulisi ohjata reflektiopäiväkirjojen kirjoittamista opiskelijoille yhtenevällä tavalla, jotta opiskelijat eivät hämmentyisi ohjeistusten epäselvyydestä ja vaihtelevuudesta. Myös opettajien tulisi tunnistaa omia reflektointitaitojaan ja kehittämishaasteitaan, voidakseen ohjata ja tukea opiskelijoiden reflektointiprosesseja mahdollisimman tehokkaasti.

Kolmanneksi, reflektiopäiväkirjojen käyttöön ottamisen ajankohtaa tulisi opetussuunnitelman suunnittelussa pohtia. Mielestämme ensimmäinen lukukausi uuden ammattialan opiskelussa vaatii opiskelijoilta paljon aikaa ja energiaa keskittyä ainoastaan sopeutumiseen uuteen ympäristöön ja uusiin toimintamalleihin. Jo yksistään ongelmaperustainen opetussuunnitelma tuo mukanaan paljon uusia ulottuvuuksia ”perinteiseen” opettajajohtoiseen opetukseen tottuneelle opiskelijalle. Kaikki opiskelun alkamisen tuomat muutokset elämään ja uudet asiat hämmentävät opiskelijoita ja vaativat paljon sopeutumista. Mielestämme fysioterapeuttiopintojen ensimmäisellä lukukaudella olisi hyvä keskittyä sisäistämään ongelmaperustaisen oppimisen opetusmenetelmä ja sen keskeiset periaatteet sekä pyrkiä hahmottamaan mistä opintokokonaisuuksista fysioterapiaopinnot koostuvat.

Opintojen ensimmäisellä lukukaudella olisi hyvä orientoitua reflektiivisyyteen ja omien reflektointitaitojen tunnistamiseen sekä kehittämiseen. Reflektointia olisi hyvä harjoitella opintojen alkuvaiheessa esimerkiksi kirjallisten tehtävien osana tai osana käytännön harjoittelua. Erilliset reflektointiharjoitteet kehittäisivät opiskelijoiden reflektointitaitoja ja valmistaisivat opiskelijoita laajempien reflektointitehtävien, kuten reflektiopäiväkirjojen kirjoittamiseen.

Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta jatkotutkimusaiheiksi nostaisimme etenkin reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen ajankohdan opiskelussa. Pohdimme missä vaiheessa opintoja opiskelijoiden reflektointitaidot ovat kehittyneet vastaamaan reflektiopäiväkirjojen tarkoitusta ja tavoitteita? Mikä olisi ajankohdallisesti paras vaihe opiskelussa ottaa reflektiopäiväkirjat opetukseen mukaan, niin että ne tukisivat opiskelijoiden reflektointiprosesseja mahdollisimman tehokkaasti?

10 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Seuraavassa käsittelemme tämän tutkimuksen eettisyys- ja luotettavuuskysymyksiä. Tutkimuksen eettisillä lähtökohdilla ja luotettavuuden arvioinnilla on tärkeä merkitys arvioitaessa tutkimustulosten merkittävyyttä tutkimuksen tieteenalan, yhteiskunnan ja tutkimustulosten sovellettavuuden kannalta.

10.1 Tutkimuksen eettisyys

Kylmän ja Juvakan (2007) mukaan laadullisen tutkimuksen eettisiä seikkoja pohdittaessa tulee aina ottaa huomioon mahdolliset vaikutukset, joita tutkimuksella saattaa olla tutkimushenkilöiden elämään. Tutkimuksen eettisiin lähtökohtiin kuuluu myös huolellinen perehtyminen tutkimusaiheeseen ennen varsinaista tutkimuksen toteuttamista. Tutkijoiden tulisi pohtia tutkimusongelmien pohjana olevia arvoja sekä tutkimuksen kautta saadun tiedon merkitystä kyseisen tieteenalan sekä yhteiskunnan kannalta.

Tutkimuksen eettisiin lähtökohtiin kuuluu myös Kylmän ja Juvakan (2007) mukaan tutkimushenkilöiden asianmukainen tiedottaminen tutkimusprosessista. Tutkimushenkilöitä on infor-

moitava muun muassa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimuksen kestosta, menettelytavoista sekä mihin tutkimustuloksia on tarkoitus käyttää. Tutkimushenkilöiltä pyydetään kirjallinen suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta.

Tämän tutkimuksen toteuttamisessa pyrimme tutkijoina noudattamaan koko tutkimusprosessin ajan laadullisen tutkimuksen eettisiä periaatteita. Ennen varsinaista tutkimusprosessia tutustuimme huolellisesti tämän tutkimuksen kontekstiin eli ongelmaperustaiseen oppimiseen ja reflektiiviseen toimintaan tekemällä systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aiheesta. Tutkimuksen lähestymistapaan perehdyimme opiskelemalla tietoa laadullisista tutkimusmenetelmistä sekä erityisesti fenomenologisesta tieteenfilosofiasta ja fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen lähestymistavasta.

Tutkimushenkilöiden valinnassa tutkimuksen kohdejoukolle korostettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tutkimushenkilöille kerrottiin ennen aineistonkeruuta tämän tutkimuksen tarkoituksesta, aineistonkeruusta, tutkimusprosessin aikataulusta sekä tutkimustulosten käyttötarkoituksesta. Tutkimushenkilöille korostettiin myös heidän anonymiteettinsä säilymistä koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkimushenkilöiltä pyydettiin kirjallinen suostumus (Liite 3) haastatteluun sekä siitä nauhoitettavan haastattelumateriaalin käyttämiseen tutkimustarkoituksessa. Mikkelin ammattikorkeakoulun Savonlinnan terveystalon yksikkö antoi kirjallisen tutkimusluvan (Liite 4) tutkimuksen toteuttamiseen. Uskomme, että tutkimustuloksista on merkittävää hyötyä fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektointitaitojen kehittämisessä sekä reflektointiprosessien tukemisessä.

10.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen arviointikriteerit poikkeavat määrällisen tutkimuksen validiteetti- ja reliabiliteettivaatimuksista (Tynjälä 1991). Laadullista tutkimusta ei voida arvioida määrällisen tutkimuksen arviointikriteerein, koska laadullinen ja määrällinen tutkimus perustuvat erilaisiin perusoletuksiin todellisuudesta ja tiedon luonteesta (Kylmä ja Juvakka 2007). Laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita, joten laa-

dullisella tutkimuksella ei ole yhtä yhtenäistä tutkimusperinnettä. Näin ollen ei voida myöskään määritellä kaikelle laadulliselle tutkimukselle yhtenäisiä luotettavuuden arviointikriteerejä (Tynjälä 1991).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa voidaan puhua myös tutkimuksen *uskottavuudesta, vastaavuudesta, vahvistettavuudesta ja siirrettävyydestä*. Tutkimuksen uskottavuudella ja vastaavuudella tarkoitetaan tutkimustulosten vastaavuutta tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden käsityksiin ja kokemuksiin tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen uskottavuudella ja vastaavuudella tarkoitetaan myös sitä, että tutkimuksen tulkinta on ajateltavissa olevaa, tutkittavat hyväksyvät tutkijan tulkinnan, tutkimusprosessi ja tutkimusmenetelmät ovat kuvattu tarkasti tutkimusraportissa sekä tutkija reflektoi tutkimusprosessin aikana omia lähtökohtiaan ja sitoutuneisuuttaan tutkimusaiheeseen (Kiviniemi 2001, Kylmä ja Juvakka 2007, Soininen 1995).

Tutkimuksen vahvistettavuudella tarkoitetaan, että tutkijoiden tulkintojen monipuolisuutta voidaan lisätä käyttämällä eri menetelmällisiä tekniikoita, kuten triangulaatiota. Vahvistettavuus sisältää myös tutkimusprosessin tarkan kirjaamisen ylös niin, että toinen tutkija voi seurata tutkimusprosessin etenemistä pääpiirteissään.. Tutkimuksen siirrettävyydestä voidaan puhua myös sovellettavuutena. Tällä ymmärretään tutkimustulosten mahdollinen siirrettävyys vastaavanlaiseen ilmiöön toisissa tilanteissa. Sovellettavuuteen kuuluu myös tutkimuksen anti kohdeorganisaatiolle (Kiviniemi 2001, Kylmä ja Juvakka 2007, Soininen 1995).

Soinisen (1995) mukaan tutkimuksen uskottavuuden, vastaavuuden, vahvistettavuuden ja siirrettävyyden lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerejä voidaan tarkastella vielä syvällisemmällä tasolla arvioimalla tutkimuksen aineistolähtöisyyttä, tutkimusprosessin johdonmukaisuutta, kontekstisidonnaisuutta, tavoiteltavan tiedon tai aineiston laatua, tutkimusprosessissa tehtyjen valintojen perustelua sekä tutkijan subjektiivista osuutta osana tutkimusprosessia. Kylmän ja Juvakan (2007) mukaan laadullisessa tutkimuksessa korostuukin tässä suhteessa tutkijanpäiväkirjan merkitys eräänä tutkimuksen luotettavuuskriteerinä.

Piiraisen (2006) mukaan tutkijanpäiväkirja toimii tutkijan oman toiminnan reflektoinnin lisäksi myös tutkijan esiymmärryksen tiedostamisen työvälineenä. Tutkijanpäiväkirjat auttavat tutkijaa muun muassa litteroitujen haastatteluiden kuvausvaiheessa palaamaan haastattelutilanteeseen. Kirjalliset tutkijanpäiväkirjat toimivat dokumentteina, joihin tutkija voi palata

tutkimusprosessin aikana reflektoidakseen kokemaansa tilannetta ja tekemiään johtopäätöksiä uudesta näkökulmasta.

Jokaisen tutkimusprosessin vaiheen aikana pyrimme kiinnittämään huomiota tutkimuksen eettisten lähtökohtien toteutumiseen ja tutkimuksen luotettavuuteen. Ennen tutkimusaineiston keruuta, kirjoitimme auki oman esiymmärryksemme tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimushaastattelujen jälkeen litteroimme haastattelujen ääninauhat sanatarkasti kirjalliseen muotoon ja kirjoitimme jokaisen tutkimushenkilön haastattelusta aineiston kuvauksen. Lähetimme sähköpostitse jokaiselle tutkimushenkilölle hänen oman haastattelunsa kuvauksen ja pyysimme tutkimushenkilöitä antamaan palautetta meille tutkijoille, oliko heidän käsityksensä haastattelujensa sisällöistä ja etenemisestä samankaltaisia kuvauksemme kanssa.

Tutkimusaineiston analyysissä olemme pyrkineet läpinäkyvyyteen ja helppoon seurattavuuteen, jotta tutkimusraportin lukijan olisi mahdollisimman helppo seurata tekemiämme analyysijä, valintoja ja niiden perusteluja. Tutkimusraportin liitteiksi olemme liittäneet yhden haastateltavan aineiston analyysin vaihevaiheelta haastattelun litteroinnista merkitysverkoston muodostamiseen (Liitteet 1, 2, 5), jotta tutkimusraportin lukija voi seurata tekemiämme tulkintoja ja johtopäätöksiä aineistosta.

Tutkimusprosessin aikana kirjoitimme molemmat tutkijat omaa tutkijanpäiväkirjaa koko tutkimusprosessin ajan. Aineiston analyysivaiheissa palasimme usein tutkijanpäiväkirjojen pariin tarkistaaksemme tutkimushaastattelujen aikana tekemiämme havaintoja tulkintojemme tueksi.

Kuten Kiviniemi (2001), Kylmä ja Juvakka (2007) sekä Soininen (1995) toteavat, aineiston analyysin luotettavuutta lisää myös tutkimuksen vahvistettavuus. Tutkimuksen vahvistettavuutta tämän tutkimuksen kohdalla lisää kahden tutkijan tekemä aineiston analyysi. Molemmat meistä tutkijoista teki litteroinnin, haastattelun kuvauksen, merkitysanalyysin ja merkitysverkoston muodostamisen itsenäisesti neljästä eri haastattelusta. Jokaisen aineiston analyysivaiheen jälkeen luimme ristiin toisen tutkijan tekemän analyysin kyseisestä analyysivaiheesta ja muokkasimme analyysiä tarvittaessa yhteisten keskustelujen ja pohdintojen perusteella. Uskomme, että ymmärryksemme fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksista reflektio-päiväkirjojen kirjoittamisesta syveni tutkijatriangulaation kautta ja tutkimustuloksia voidaan myös näin ollen pitää luotettavimpina.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat sovellettavissa ongelmaperustaisen oppimisen opetussuunnitelman ja Mikkelin Ammattikorkeakoulun Savonlinnan terveystalon yksikön fysioterapian koulutusohjelman opetuksen kehittämiseen sekä fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektointitaitojen edistämiseen. Mikkelin ammattikorkeakoulun Savonlinnan terveystalon yksikön fysioterapian koulutusohjelman opettajilta saamamme palaute tutkimuksesta on ollut kannustavaa ja he ovat olleet kiinnostuneita tutkimuksen tuloksista sekä niiden sovellettavuudesta fysioterapeuttiopiskelijoiden reflektointitaitojen edistämiseksi ja tukemiseksi.

LÄHTEET

- Bright B. Reflecting on “reflective practice”. *Studies in the education of adults* 1996; 28:162-184.
- Boud D, Walker D. Promoting reflection on professional courses: the challenge of context. *Studies on Higher Education* 1998; 23:191-206.
- Boud D, Feletti, G. Changing problem-based learning. Introduction to the second edition. Teoksessa Boud D, Feletti G (toim.) *The challenge of problem based learning*. 2nd ed. London: Kogan Page Limited, 1997: 1-16.
- Clouder L. Reflective practice: Realising its potential. *Physiotherapy* 2000a; 86:517–522.
- Clouder L. Reflective practice in physiotherapy education: a critical conversation. *Studies in Higher Education* 2000b; 25:211-223.
- Cross V. Introducing physiotherapy students to the idea of ”reflective practice”. *Medical Teacher* 1993; 15(4): 293-308.
- Cross V. The professional development diary. A case study of one cohort of physiotherapy students. *Physiotherapy* 1997;83:375–383.
- Dewey, J. *How we think?* New York: Health & Co. 1933.
- Donaghy ME, Morss K. Guided reflection: A framework to facilitate and assess reflective practise within the discipline of physiotherapy. *Physiotherapy Theory and Practise* 2000;16:3–14.
- Engel CH. Not just a method but a way of learning. Teoksessa Boud D, Feletti G, (toim.) *The challenge of problem based learning*. 2nd ed. London: Kogan Page Limited, 1997:17-27.
- Giorgi, A. 1985. Sketch of a Psychological Phenomenological Method. Teoksessa A. Giorgi. *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 8–21.
- Hakkarainen K, Lonka K, Lipponen L. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WS Bookwell Oy. 2001.
- Hatton N, Smith D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education* 1995; 11:33-49.
- Hmelo CE, Evensen DH. Introduction – Problem-based learning: gaining insights on learning interactions through multiple methods of inquiry. Teoksessa Hmelo CE, Evensen DH (toim.) *Problem-based learning – A research perspective on learning interactions*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2000:1-18.

- Kiviniemi K. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalla tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino. 2001: 68–83.
- Koch T. Interpretive approaches in nursing research: the influence of Husserl and Heidegger. *Journal of Advanced Nursing* 1995;21:827–836.
- Kolb D. *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. London: Prentice-Hall Inc, 1984.
- Kuusinen J, Korhonen M. Kognitiivinen oppiminen: Ausubelin oppimisteoria. Teoksessa Kuusinen, J (toim.) *Kasvatuspsykologia*. 4. painos. Juva: WSOY, 1995a:47–50.
- Kuusinen J, Korhonen M. Kognitiivinen oppimiskäsitys. Teoksessa Kuusinen, J (toim.) *Kasvatuspsykologia*. 4. painos. Juva: WSOY, 1995b:51–55.
- Kvale S. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage, 1996.
- Kylmä J, Juvakka T. *Laadullinen terveystutkimus*. Helsinki: Edita Prima Oy, 2007.
- Laine T. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola J, Valli R (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 2001:26–43.
- Lehtomaa M. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula J, Latomaa T (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Vantaa; Dialogia, 2006: 163–194.
- Leino – Kilpi H. Kehittävän opiskelija-arvioinnin kokeilu. *Oppimispäiväkirja itsearvioinnin tukena. Loppuraportti 2*. Painatuskeskus Oy. Helsinki. Opetushallitus, ammatillisen koulutuksen linja, 1993.
- Lukkarinen H. Ihmisten kokemukset hoitotieteellisenä tutkimusilmiönä: Fenomenologinen lähestymistapa. Teoksessa Janhonen S, Nikkonen M (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Juva: WSOY, 2003: 116–164.
- Lähteenmäki M-L. Problem-based learning – ongelmaperustainen oppiminen ammatillisessa koulutuksessa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimuksen ja selvitykset. Nro 1. Tampere: Multiprint Oy, 2000.
- Lähteenmäki M-L. Asiantuntijuuden kehittyminen ongelmaperustaisessa fysioterapeuttikoulutuksessa. Kasvatustieteen väitöskirja. Tampereen yliopisto, 2006. Tampere: Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print.
- Mezirov J. Esipuhe. Teoksessa Mezirov J (toim.) *Uudistava oppiminen – kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Oppimateriaaleja 23*. Helsinki: Painotalo Miktor, 1995:5-13.
- Moon JA. *Reflection in learning & professional development*. London: Kogan Page, 2000.

- Morrison K. Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. *Studies in Higher Education* 1996; 21:317–332.
- Nummenmaa AR, Karila K, Virtanen J, Kaksonen H. Negotiating a problem-based curriculum – A reflective learning process of renewing the culture of teaching and learning. Teoksessa Poikela E, Poikela S (toim.) PBL in context. Bridging work and education. Tampere: Tampere university press and authors, 2005:45–66.
- Perttula J. The experienced life-fabrics of young men. *Jyväskylä Studies of Education. Psychology and Social Research* 136, 1998.
- Piirainen A. Asiakkaan ja asiantuntijan pedagoginen suhde. Fenomenologinen tutkimus fysioterapiatilanteista asiakkaiden ja fysioterapeuttien kokemana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 2006; 207.
- Poikela E. Ongelmaperustainen pedagogiikka – mitä se on? *Fysioterapia* 2003;50(5):18–21.
- Poikela E, Poikela S. The strategic points of problem-based learning – organising curricula and assessment. Teoksessa Poikela E, Poikela S (toim.) PBL in context. Bridging work and education. Tampere: Tampere university press and authors, 2005:7–22.
- Poikela S. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 38/18445, 1998.
- Poikela S. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Kasvatustieteen väitöskirja. Tampereen yliopisto, 2003. Tampere: Tampere University press.
- Routledge J, Willson M. Reflection on the development of a reflective assessment. *Medical Teacher* 1997; 19:122–128.
- Saarinen-Rahiika H, Binkley JM. Problem-based learning in physical therapy: a review of the literature and overview of the McMaster University experience. *Physical Therapy* 1998; 78:195-211.
- Sadala M, Adorno R. Phenomenology as a method to investigate the experience lived: a perspective from Husserl and Merleau Ponty`s thought. *Journal of Advanced Nursing* 2002;37:282–293.
- Schmidt HG. Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education* 1983;17(58):11-16.
- Schmidt HG. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education* 1993;27:422-432.
- Schmidt HG, Moust JHC. Factors affecting small-group tutorial learning: A review of research. Teoksessa Hmelo CE, Evensen DH (toim.) Problem-based learning. A research perspective on learning interactions. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates inc, 2000:19-52.

Schön D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

Schön D. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Fransisco: Jossey Bass, 1987.

Soininen M. *Tieteellisen tutkimuksen perusteita*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43. Turku: Painosalama Oy. 1995.

Stewart S, Richardson B. Reflection and its place in the curriculum on an undergraduate course: should it be assessed? *Assessment & Evaluation in higher Education* 2000;25:369–380.

Tynjälä P. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 1991; 21:387–398.

Tynjälä P. *Towards Expert Knowledge? A Comparison Between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in University*. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto 1999, Jyväskylä: Jyväskylä University Press.

Varto J. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Kirjayhtymä Oy, 1992.

von Wright J. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 1996;27:9–21.

Wellard SJ, Bethune E. Reflective journal writing in nurse education: whose interests does it serve? *Journal of Advanced Nursing* 1996; 24:1077–1082.

Williams RM, McDermid J, Wessel J. Student Adaptation to problem-based learning in an entry-level master`s physical therapy program. *Physiotherapy Theory and Practice* 2003;19:199–212.

Åstedt-Kurki P, Nieminen H. Fenomenologisen tutkimuksen peruskysymykset hoitotieteessä. Teoksessa Paunonen M, Vehviläinen-Julkunen K. (toim.) *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. Juva: WSOY, 1997: 152–163.

OPISKELIJA 2; Aineiston kuvaus

Haastattelu toteutettiin avoimena yksilöhaastatteluna rauhallisessa kokoustilassa Mikkelin ammattikorkeakoulun Savonlinnan terveystalon laitoksella. Haastateltava opiskelija sai vapaasti valita oman istumapaikkansa ovaalinmuotoisen kokouspöydän äärestä. Opiskelija istui haastattelun ajan pöydän ääressä haastattelijan vastakkaisella puolella. Haastattelutilanne oli rennonoloinen, avoin ja rehellinen. Haastattelun aluksi opiskelija kertoi vapaasti omasta taustastaan, eli minkä ikäinen hän on, millainen koulutustausta hänellä on ja mitä hän harrastaa. Tämän jälkeen keskustelu siirtyi haastattelun aiheeseen eli reflektioon ja reflektiopäiväkirjoihin.

Opiskelija kertoi reflektiosta ja reflektiopäiväkirjoista, että ”...mulle tulee lähinnä mieleen se että omalla subjektiivisella näkemyksellä arvioi sitä omaa oppimistaan ja omia kehittymistarpeitaan...no nyt mä sit liitän sen reflektion lähinnä koulumaailmaan mutta voihan se reflektio olla ihan mitä muutakin, mut mä nyt puhun tästä koulumaailman reflektiosta...ja tota...lähinnä sitä että arvioi tosiaan sitä omaa oppimistaan ja vaikka jotain tilannetta että on kuuntelemassa vaikka jotain luentoo ja sit reflektoi sen mitä jäi siitä ittellemieleen...ja se on eri asia kuin esimerkiksi suoraan kopioida se mitä siellä tapahtu, vaan siinä tulee niitä omia näkemyksiä ja omia mielipiteitä siihen mukaan...”

Opiskelija jatkoi kertomalla oppimistilanteista, joissa hän on kirjoittanut reflektiopäiväkirjaa. ”...no meillä on integroitu ne noihin työelämäharjotteluihin ja...tai siis ainoastaan oon käyttänyt sitä silloin kun sitä on pakko ollu käyttää...en oo henkilökohtaisesti käyttänyt sitä oppimisvälineenä omasta mielihalusta sitä ikään kuin koskaan...tai siis oon voinut reflektoida jotain mut en oo kirjallisesti reflektoinu...oon mä reflektoinu tuolla pääni sisällä jonkun tapahtuman jälkeen et mitähän mulle jäi tästä käteen...ja niin pois päin...mutta kirjallista ulosantia oon tehnyt ainoastaan silloin kun on vaadittu sitä...työelämäharjottelu...ja nyt sitten...muutama... ja esimerkiksi nyt alko sitten ikääntyneiden fysioterapian erityiskysymykset kurssi missä pitää reflektoida noita asiantuntijaluentoja...”

Opiskelija jatkoi kertomalla kokemuksistaan reflektiopäiväkirjan kirjoittamisesta opiskelun aikana. ”sillo alkuvaiheessahan sitä kun teki tota reflektiota ja reflektiopäiväkirjaa niin ei ollu ihan selvillä siitä mitä siihen piti laittaa...ja tuntu että se meni niissä ensimmäisissä harjotteluissa lähinnä päiväkirjan pitämiseksi kun reflektiopäiväkirjan pitämiseksi...eli siinä tuli listattua vaan niitä asioita ja tapahtumia mitä oli tapahtunu...myöhemmin se on ehkä vaihtunut siihen että on miettinyt että mitä on oppinu ja missä on vielä kehittämishaasteita...”

Opiskelija jatkoi haastattelun edetessä kertomustaan kokemuksistaan reflektiopäiväkirjan kirjoittamisesta opiskelun alussa. ”...silloin ei oikeesti ollu vielä...mä en ihan tarkkaan..en mä tiedä oonko mä vieläkään nyt ymmärtänyt ihan mitä siinä täydellisesti pitää tehdä...mut silloin tuntu et ei ollu mitään hajua et mitä mä nyt tähän laitan ja minkä takia...en mä tiää menikö sit ohitte sitte se perehdytys et kuinka se siihen tehään vai... oonko hidas hämäläinen et ei ihan täysin tajunnu sitä...mut se oli tosi vaikeeta mun mielestä tehdä...et siihen olis mun mielestä pitänyt kiinnittää enemmän huomiota...perustella vielä...mä haluan hirveesti perustella et miks mä teen jotain...et ei vaan sen takia et tää kuuluu harjotteluun tällänen ja tällänen tehtävä...et se oli vaikeeta kirjoittaa silloin aluksi sitä reflektiopäiväkirjaa...”

Vielä myöhemmin haastattelun edetessä opiskelija kertoi kokemuksistaan reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisprosessista. ”...no todella vaikeeta...en oo ite koskaan tykänny siitä ja oon enemmän niinku supliikkimies kuin kirjottajamies...että on välillä vaikeeta saada puettua sanoiksi se mitä pään sisällä liikkuu...että suunnatonta vaikeutta joskus tuottaa se...ja sit sitte siinä tulee se turhautuminen...että ku yyyhmm...että mitä mä nyt laitan tähä ja sitte joskus...ainaki sillo alkuvaiheen noissa reflektiopäiväkirjoissa ja noissa..tuli vähän sillee... että ihan sama kuhan siinä luki jotain...”

Opiskelija vertasi opiskelun alkuaajan kokemuksiin reflektiopäiväkirjan kirjoittamisesta opiskelun loppuvaiheen kokemuksiin. ”...kyllä se on helpottunu...oon niinku, nyt jo pystyy...kun me ollaan saatu palautetta sit niistä päiväkirjoista ja kaikista niistä niin sit jo tietää et minkä näköisiä asioita opettajakin halua niissä nähä ja tälläkin tavalla...et se ite kirjoitusprosessi on helpottunu kun sitä on tehny ja sit kokemuksenkin kautta...mut ei se edelleenkään mikään mun suosikki...suosikkihommaa oo ollu..”

Opiskelija tarkensi kertomaansa kokemusta reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta ja siitä, että hän kokee tietävänsä mitä opettaja haluaa reflektiopäiväkirjoissa käsiteltävän. ”...mä pystyn aika hyvin kun mä kirjotan jonkun asian niin mä pystyn tota...etukäteen olemaan suhteellisen varma siitä et minkälaisen palautteen mä siitä saan..ja pystyn sit muokkaan sitä mun tekstiä sitte et minkälaisen palautteen mä sieltä haluaisin saada...että tota...sehän ei nyt millään tavalla varmaankaan oo suotavaa tai muuten mutta... jos mä kirjotan jonkun jutun niin mä pystyn sanoo et toi on varmaan tota mieltä tosta asiasta ja vastaa näin..mut jos mä laitankin tähän tälleen et mä lisään ton jutun vielä...niin sit mä tiedän et sieltä tulee et hyvä... et noin se pitää...”

Opiskelija jatkoi kertomalla esimerkin mahdollisesta reflektiopäiväkirjan aiheesta. ”...no esimerkiksi tässä viimesimmässä harjottelussa oli toi suspensiohoito ennen harjottelua... niin reflektiopäiväkirjassa pohdin et mitä mun pitäs tästä tietää tässä vaiheessa koulutusta ja minkä takia ja mistä mä voisin saada tietoo siitä kyseisestä aiheesta ja sit puolessa välissä harjottelua reflektoin et kuinka mä oon edistyny tässä ja kuinka mä voin uusia haasteita mitä pitäis tehdä ja harjottelun loppupuolella reflektiomaisesti arvioin itse itseäni, että kuinka mulla nyt on onnistunu nää oppimistehtävät täyttämään ja oonko mä ollu tyytyväinen...ja sit siinä oli kans se että mitä jatkossa vois niinku...eli se ei pelkästään jääny siihe...tosin tähänhän vaikeutti paljon se että siihen piti laittaa et mitä jatkossa vois olla vielä kehittämishaasteita...”

Opiskelija kertoi kokemuksistaan reflektiopäiväkirjojen ohjauksesta viitaten kertomaansa esimerkkiin reflektiopäiväkirjan mahdollisesta aiheesta. ”...se oli varmaan sillä tavalla että...oiskohan se ollu sillä tavalla että me mun työelämäohjaajan kanssa tultiin siihen tulokseen että näitä vois...tai että näitä kannattas jatkaa näitä tavoitteita..ja pohdittiin että miten näitä vois vielä...se ei kyllä tullu koulunpuolelta se...”

Vielä myöhemmin haastattelun aikana opiskelija jatkoi kertomustaan kokemuksistaan reflektiopäiväkirjojen ohjauksesta. ”..no kuten sanoin niin sillan alkuvaiheessa tuntu ettei niitä kyllä kauheen tarkasti ohjattu...mulla on ainakin itelläni sellaset...niinku mielikuvat...no se et... nyt kun niitä on joutunu tekemään enemmän niin tosiaan tietää enemmän et mitä niihin pitää...kannattaa kirjoitella ja niin pois päin...et ohjausta olisin ehkä toivonu enemmän sillan alkuvaiheessa ja perusteluja sille että minkä takia teijän pitää tehdä näin..eikä vaan että tehkää näin...”

Opiskelija kertoi kokemuksistaan reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta opiskelun edetessä sekä kokemuksistaan reflektiopäiväkirjoista oman oppimisensa työvälineenä. ”...kyllähän se varmaan jollain tavalla on niinku edistänyt oppimista että on oikeesti miettiny sitä että mitä mä osaan tällä hetkellä ja on käyttänyt...uhrannu aikaa siihe ja siihe joutuu uhraamaan aikaa kun joutuu tekemään sitä kirjallista ulosantia...mut onhan se varmaan välillisesti edistänyt...ollu hyötyä..ollu hyödyllinen kapine...mutta mä en kyllä tykkää yhtään tehdä sitä...ennemmin mä funtsaan tuolla omassa pienessä mielessä että miten nää asiat on...”

Opiskelija jatkoi kertomalla...” varmaan jonkun näkönen työväline mutta en nää sitä primäärisenä välineenä tai ehdottomana välineenä...se on pakottavan tarpeellinen...se on yks väline mutta ei oo mitenkään mun suosikkiväline...mutta kyllä siitä on varmaan ollu hyötyä..vaikkei aina siltä tunnukaan...”

Opiskelija jatkoi kertomaansa määrittelemällä käyttämänsä termin ”pakottavan tarpeellinen työväline”. ”... no sellasta että mä en pystys oppimaan mitään ellei mulla olis sitä reflektiopäiväkirjaa käytössä...mä uskon että mä kykenisin ihan yhtä hyvin... suoriutumaan noista asioista ilman että mä tekisin sitä päiväkirjaa...”

Haastattelun lopuksi opiskelija kertoi tämän hetkisistä kokemuksistaan reflektiopäiväkirjoista. ”...no sen tekeminen on entisestään helpottunu..ja ei oo vieläkään mikään mun suosikki homma ja...emmä tiää...kokemukset...emmä tiää onko ne ristiriitaset...siinä mielessä kuitenkin vaikkei nyt tässä nyt opiskeluvaiheessa välttämättä tai aina siinä tekovaiheessa välttämättä suoraan pysty aina näkee sitä että mitä hyötyä mikä siitä on..niin kyllä siitä vamaan ainakin välillisesti..niinku apua on siinä omassa kehityksessä...vaikka sitä ei niinku ite hiffaakaan...emmä kyllä varmaan aio jatkaa niinku tuolla työelämässä kirjottelua..en mitään reflektiopäiväkirjoja..eiköhän ne nyt oo kirjoitettu jo täällä...”

Opiskelija jatkoi vielä kertomaansa. ”...no se mikä mua niinku on...välillä mietityttänyt..kun mehän sitte aika usein ku me tuolla laitetaan niitä tonne verkkoympäristöön...niin on tota vertaisarviointia...että me tota sitte luetaan niitä toistemme reflektiopäiväkirjoja...niin en sitte tiää oonko ite niin inhorealisti tai pessimistinen että en aina kirjota samalla...tai kirjoitanko sitte realistisesti...mutta välillä kun lukee niiden muitten päiväkirjoja niin ei voi kun ihmetellä että kuinka joku kehtaa oikeesti valehdella noin paljon itestään..että vaikka tässä vaiheessa opintoja kaikki on niinku mennyt aivan täydellisesti ja on kaks viikkoo sit ku on tullu kouluun niin on sanottu et oot täysin valmis niinku työelämään ja...mun mielestä niihinkin kannattas painottaa sitä realismia...se on niinku tietysti vähän miten ihmiset niinku näkee sen oman tilanteensa...mut mua välillä vähän huvittaa se että..kun kaikki on aina niinku mennyt ihan täydellisesti ja hyvin vähän kirjoitetaan mitään negatiivista itsestään...tai ei negatiivista mutta sellasta kriittistä itsearviointia tai muuta että...tai emmä tiää eikä ihmiset sitte halua että myöntää itselleen että kaikki ei ehkä välttämättä ookaan ihan toivotulla tasolla tai joku asia on ehkä heikommalla tasolla tai muuta...mut se mua vähän ihmetyttää...aina on niinku kaikki on niinku täydellistä...sitä voitais mun mielestä painottaa että pitäis olla sellanen realistinen et just sen opiskelijan henkilökohtanen väline sitte..että se ei oo mikään sellanen että kilpaillaan siellä verkkoympäristössä et kellä on mennyt parhaiten...”

OPISKELIJA 2; Merkitysanalyysi

I HYÖDYTÖNTÄ TOIMINTAA

MERKITYS EPÄSELVÄ

Opiskelija kertoo, että opiskelun alkuvaiheessa hän ei ymmärtänyt reflektiopäiväkirjan kirjoittamisen tarkoitusta.

*no sillo alkuvaiheessahan sitä kun teki tota reflektiota ja reflektiopäiväkirjaa niin ei ollu ihan selvillä siitä mitä siihen piti laittaa... (B2)
...mut sillon tuntu et ei ollu mitään hajua et mitä mä nyt tähän laitan ja minkä takia... (B4)
...en mä tiiä menikö sit ohitte sitte se perehdytys et kuinka se siihen tehään vai... oonko hidas hämäläinen et ei ihan täysin tajunnu sitä...(B4)*

Opiskelija kokee, ettei hän vielääkään ymmärrä täysin reflektiopäiväkirjan tarkoitusta.

... en mä tiedä oonko mä vielääkään nyt ymmärtäny ihan mitä siinä täydellisesti pitää tehdä... (B4)

OHJAUS PUUTTEELLISTA

Opiskelijan kokemuksen mukaan reflektiopäiväkirjojen kirjoittamista ei ohjattu opiskelun alkuvaiheessa kovin tarkasti.

...sillon alkuvaiheessa tuntu ettei niitä kyllä kauheen tarkasti ohjattu...(B5)

Hän olisi kaivannut opiskelun alkuvaiheessa tarkempaa ohjausta reflektiopäiväkirjojen kirjoittamiseen.

*...et siihen olis mun mielestä pitäny kiinnittää enemmän huomiota... (B4)
...et ohjausta olisin ehkä toivonu enemmän sillon alkuvaiheessa ja perusteluja sille että minkä takia teijän pitää tehdä näin..eikä vaan että tehkää näin... (B5)*

SISÄLTÖ MERKITYKSETÖNTÄ

Opiskelija kertoo, että opiskelun alkuvaiheessa reflektiopäiväkirjan kirjoittaminen ei ollut reflektiivistä, päiväkirjaan ”listasi vaan niitä asioita ja tapahtumia mitä oli tapahtunu”.

...tuntu että se meni niissä ensimmäisissä harjotteluissa lähinnä päiväkirjan pitämiseks kun reflektiopäiväkirjan pitämiseks...eli siinä tuli listattua vaan niitä asioita ja tapahtumia mitä oli tapahtunu... (B2)

Hän myös kokee, että opiskelun alkuvaiheessa reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisessa vallitsi välinpitämättömyys, ”ihan sama kuhan siinä luki jotain”.

...ainaki sillo alkuvaiheen noissa reflektiopäiväkirjoissa ja noissa...tuli vähän sillee... että ihan sama kuhan siinä luki jotain...(B3)

OPETTAJALLE SUUNNATTU

Opiskelijan kokemuksen mukaan opettajilta saatu palaute ohjaa reflektiopäiväkirjaan kirjoitettavan asian sisältöä. Opiskelija kertoo, että reflektiopäiväkirjojen sisältö on opettajalle suunnattu, ”minkä näkösiä asioita opettaja halua niissä nähä”.

...kun me ollaan saatu palautetta sit niistä päiväkirjoista ja kaikista niistä niin sit jo tietää et minkä näkösiä asioita opettajakin halua niissä nähä... (B4)

Opiskelijan kokemuksen mukaan opettajilta saadun palautteen reflektiopäiväkirjoista pystyy ennakoimaan omalla kirjoittamisellaan. Opiskelun edetessä oppii tuntemaan opettajien tyylin antaa palautetta reflektiopäiväkirjojen sisällöistä ja oppii kirjoittamaan reflektiopäiväkirjoja ”opettajan tyylin mukaisesti”.

mä pystyn aika hyvin kun mä kirjotan jonkun asian niin mä pystyn tota...etukäteen olemaan suhteellisen varma siitä et minkälaisen palautteen mä siitä saan...ja pystyn sit muokkaan sitä mun tekstiä sitte et minkälaisen palautteen mä sieltä haluaisin saada...(B4)

Opiskelija kokee, että reflektiopäiväkirjojen sisällöt eivät ole olleet ”aidon” reflektiivisiä, enemmänkin mitä ”pitää tai kannattaa” kirjoittaa.

...nyt kun niitä on joutunu tekemään enemmän niin tosiaan tietää enemmän et mitä niihin pitää...kannattaa kirjoitella...(B5)

HYÖDYLLISYYDEN EPÄILY

Opiskelija epäilee reflektiopäiväkirjojen hyödyllisyyttä omassa oppimisessa, mutta uskoo kuitenkin niistä olevan hyötyä ainakin osittain.

...kyllä siitä on varmaan ollu hyötyä...vaikkei aina siltä tunnukkaan...(B3)

...onhan se varmaan välillisesti edistänyt...ollu hyötyä..ollu hyödyllinen kapi-ne...(B4)

...vaikkei nyt tässä opiskeluvaiheessa välttämättä tai aina siinä tekovaiheessa välttämättä suoraan pysty aina näkee sitä että mitä hyötyä muka siitä on...niin kyllä siitä varmaan ainakin välillisesti...niinku apua on siinä omassa kehityksessä...vaikka sitä ei niinku ite hiffaakaan...(B4)

Vaikka opiskelija epäileekin reflektiopäiväkirjojen hyödyllisyyttä, kokee hän, että oman osaamisen arviointi on edistänyt ”jollain tavalla” hänen oppimistaan.

kyllähän se varmaan jollain tavalla on niinku edistänyt oppimista että on oikeesti miettinyt sitä että mitä mä osaan tällä hetkellä...(B3)

Opiskelija kokee, että reflektiopäiväkirja toimii eräänä oppimisen työvälineenä. Se ei kuitenkaan opiskelijan mielestä ole ”elintärkeä” työväline oppimisessa, vaan oppia voi myös ilman sitä.

no varmaan jonkun näkönen työväline mutta en nää sitä primäärisenä välineenä tai ehdottomana välineenä... (B3)

Hän ei koe reflektiopäiväkirjan olevan hänelle paras mahdollinen oppimisen väline.

...mä uskon että mä kykenisin ihan yhtä hyvin... suoriutumaan noista asioista ilman että mä tekisin sitä päiväkirjaa... (B4)

II PAKOLLINEN, EPÄMIELLYTTÄVÄ TEHTÄVÄ

PAKOLLINEN TEHTÄVÄ

Opiskelija kertoo kirjoittaneensa reflektiopäiväkirjaa ainoastaan ”pakon sanelemana”.

*...kirjallista ulosantia oon tehny ainoastaan silloin kun on vaadittu sitä... (B2)
...ainoastaan oon käyttäny sitä silloin kun sitä on pakko ollu käyttää...en oo henkilökohtasesti käyttäny sitä oppimisenvälineenä omasta mielihalusta sitä ikään kuin koskaan... (B2)*

KIRJOITTAMINEN EPÄMIELLYTTÄVÄÄ

Opiskelija kokee reflektiopäiväkirjan kirjoittamisen epämiellyttävänä.

*...mutta mä en kyllä tykkää yhtään tehdä sitä... (B3)
...en oo ite koskaan tykänny siitä... (B3)
...se on yks väline mutta ei oo mitenkään mun suosikkiväline... (B3)
... mut ei se edelleenkaan mikään mun suosikki...suosikkihommaa oo ollu.. (B4)
...ei oo vieläkään mikään mun suosikki homma... (B4)
... oon enemmän niinku supliikkimies kuin kirjottajamies... (B3)*

Hän reflektoi mielummin ”oman pään sisällä” kuin kirjoittaa reflektiopäiväkirjaa.

*... oon voinu reflektoida jotain mut en oo kirjallisesti reflektoinu..oon mä reflektoinu tuolla pääni sisällä jonkun tapahtuman jälkeen et mitähän mulle jäi tästä käteen... (B2)
...ennemmin mä funtsaan tuolla omassa pienessä mielessä että miten nää asiat on... (B3)*

Kirjoittamisen vaikeus turhauttaa opiskelijaa.

...ja sit sitte siinä tulee se turhautuminen... (B3)

Opiskelija kokee, että reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen on työlästä ja aikaavievää.

ja on käyttäny...uhrannu aikaa siihe ja siihe joutuu uhraamaan aikaa kun joutuu tekemään sitä kirjallista ulosantia... (B3)

III KASVAVA YMMÄRRYS

KIRJOITTAMINEN VAIKEAA

Opiskelija kokee, että opiskelun alkuvaiheessa reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen oli vaikeaa.

... se oli tosi vaikeeta mun mielestä tehdä...(B4)

... se oli vaikeeta kirjoittaa sillon aluks sitä reflektiopäiväkirjaa...(B4)

Hän kokee reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen olevan edelleen vaikeaa.

...emmä tiä onko mun mielipide hirveesti muuttunu tosta...(B3)

...no todella vaikeeta... (B3)

...välillä on vaikeeta saada puettua sanoiksi se mitä pään sisällä liikkuu...että suunnatonta vaikeutta joskus tuottaa se...

”TEKEMISEN KAUTTA” KIRJOITTAMINEN HELPOTTUNUT

Opiskelija kokee, että reflektiopäiväkirjojen kirjoittaminen on opiskelun edetessä helpottunut.

...no kyllä se on helpottunu...(B4)

...sen tekeminen on entisestään helpottunu...(B4)

Hän kokee reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisen helpottuneen ”tekemisen kautta”.

...et se ite kirjoitusprosessi on helpottunu kun sitä on tehny ja sit kokemuksenkin kautta...(B4)

REFLEKTOINNIN KEHITTYMINEN

Opiskelija kokee, että opiskelun edetessä reflektiopäiväkirjan kirjoittaminen on muuttunut reflektiivisemmäksi, omaa oppimista ja kehittämishaasteita arvioivaan suuntaan.

myöhemmin se on ehkä vaihtunu siihen että on miettyny että mitä on oppinu ja missä on vielä kehittämishaasteita...(B2)

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Terveystieteiden laitos

Heikki Kapanen

Elina Päykkönen

HAASTATELTAVAN SUOSTUMUS

Annan suostumukseni haastatteluun ja siitä nauhoitettavan haastattelumateriaalin tutkimuskäyttöön. Haastattelusta nauhoitettavat ääninauhat puretaan haastattelun jälkeen kirjalliseen muotoon tutkimusaineiston analyysiä varten. Tämän jälkeen ääninauhat tuhoataan.

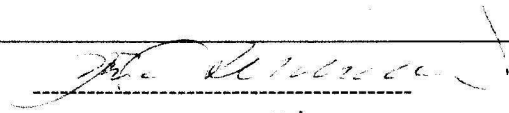
Haastatteluaineistoa käsitellään luottamuksellisesti siten, ettei haastateltavan henkilöllisyys paljastu. Saatua aineistoa tullaan käyttämään ainoastaan tämän tutkimuksen tarkoitukseen sekä siitä tehtäviin julkaisuihin.

Päiväys ja allekirjoitus

PYYNTÖ

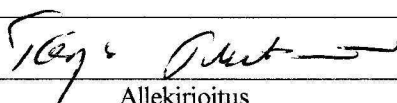
Opinnäytetyön aineiston kokoamiseksi
Opinnäytetyön toteuttamiseksi

Laitos, yritys, yhteisö,
jolle pyyntö osoitetaan: Mikkelin ammattikorkeakoulu, Savonlinnan terveystieteiden yksikkö, fysioterapian ko.

Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoitteet	Tämä tutkimus on Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitoksen fysioterapian pro gradu – tutkielma. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ammattikorkeakoulusta valmistuvien fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia reflektiivisistä oppimispäiväkirjoista eli reflektiopäiväkirjoista. Tutkimuksen tavoitteena on saada luotettavaa tietoa fysioterapeuttiopiskelijoiden subjektiivisista kokemuksista reflektiopäiväkirjoista.
Opinnäytetyön kohde, kohderyhmä tai yhteistyötaho kehittämistyössä	Mikkelin ammattikorkeakoulun Savonlinnan terveystieteiden yksikössä viimeisellä lukukaudella opiskelevat fysioterapeuttiopiskelijat.
Opinnäytetyössä käytettävät menetelmät ja/tai aineiston kokoamistapa	Tutkimusaineisto kerätään avoimilla yksilöhaastattelulla. Tutkimusmenetelmänä käytämme fenomenologis-hermeneuttista tutkimusmetodia.
Aineiston kokoamisen tai kehittämistoiminnan ajankohta	Tutkimusaineiston keräämme loka-marraskuussa 2007.
Opinnäytetyön arvioitu valmistumisaika	Kevät 2008.
Opinnäytetyön suunnitelma hyväksytty terveystieteiden laitoksella	21 päivänä syyskuuta 2007  opettaja
Opinnäytetyön ohjaajat ja heidän yhteystietonsa	Jyväskylän yliopisto, terveystieteiden laitos Fysioterapian didaktiikan lehtori Liisa Peltokallio Keskussairaalan tie 4, 40014 Jyväskylä p. 014 – 260 2151 email: peltokal@sport.jyu.fi
Opinnäytetyön tekijöiden yhteystiedot	
Nimi: Heikki Kapanen puh: 050 – 491 6951, email: hejokapa@cc.jyu.fi	
Osoite: Rasinrinne 5 A 13, 40320 Jyväskylä	
Nimi: Elina Päykkönen puh: 044 – 336 7094, email: eljolind@cc.jyu.fi	
Osoite: Nojanmaantie 14 D 13, 57210 Savonlinna	

Anomus käsitelty 12 10 2007

lupa myönnetty
 lupa evätty, peruste: _____


Allekirjoitus

OPISKELIJA 2; Litteraatio

H = Haastattelija

O = Opiskelija eli haastateltava

H: Myö voitais aloittaa ihan ekaks sillä, että sie kertosit vähän siun taustatiedoista...eli minkä ikänen oot, minkälainen koulutustausta siulla on ja mitä harrastat?

O: ookoo...onko nauhuri päällä?

H: ..kyllä näyttää olevan...(nauria)...

O: eli koulutustaustasta sen verran että aikasemmin on taustalla lukio ja sen jälkeen kolme vuotta Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa energiatekniikka...en valmistunu ikinä, vaihdoin alaa kävin lukemassa kuntosaliohjaajan peruskurssin sitten olin kuntosalilla töissä jonkun aikaa ja sitten tänne...yllättävän hyvään savonlinnaan pääsin heti ensimmäisellä hakemalla läpi...tai hain lappeenrantaan aikasemminki...tänne tulin varasijalta...sinne ei päässy sillo...kaheksantoista tyttöä valittiin silloin lappeenrantaan...mä olin toisella varasijalla muis- taakseni ja kaikki otti paikan, joten ei sinne silloin päässy...

H: ...aijaa...

O: ...ikää on uskomattomat kaksytkahexan...

H: ...miten niin uskomattomat...(nauria)...

O: no seitsemäntoistavuotiaan ulkonäkö ja kolmetoistavuotiaan ja mieli, mutta passissa lukee jonkun kumman takia että mä oon syntyny vuonna seitkytyheksän...

H: ..mutta paljonhan sie oot jo kerenny tehdä...

O: ..no joo...oonhan mä...mitäs vielä... härkä oon horoskoopilta...

H: ...entäpä harrastukset?

O: ...joo, harrastukset on lähinnä omien narsististen piirteiden tyydyttäminen kuntosalilla ja vähän tollasta uintia ja lenkkeilyä...lähinnä yksilölajeja...aikasemmin oon pelannu jääkiekko a-junnuihin asti ja jalkapallossa e-poikien piirinmestaruus...siinähan ne olikin.

H: ..joo-o...(nauria)...

O: ja sit jos ei puhuta noista liikunnallisista harrastuksista niin sit elokuvat on yks mikä kiinnostaa paljon..

H:..joo-o...no sit jos mennään tähän itse aiheeseen eli reflektioon ja reflektiopäiväkirjoihin...niin, sie voisit ite kertoa omin sanoin mitä sie ymmärrät käsitettävän sanalla reflektio ja reflektiopäiväkirjat?

O: ..kröhöm....noo....mulle tulee lähinnä mieleen se että omalla subjektiivisella näkemyksellä arvioi sitä omaa oppimistaan ja omia kehittymistarpeitaan...no nyt mä sit liitän sen reflektion lähinnä koulumaailmaan mutta voihan se reflektio olla ihan mitä muutakin mut mä nyt puhun tästä koulumaailman reflektiosta...ja tota...lähinnä sitä että arvioi tosiaan sitä omaa oppimistaan ja vaikka jotain tilannetta että on kuuntelemassa vaikka jotain luentoo ja sit reflektoi sen mitä jäi siitä itelle mieleen...ja se on eri asia kuin esimerkiksi suoraan kopioida se mitä siellä tapahtu vaan siinä tulee niitä omi näkemyksiä ja omia mielipiteitä siihen mukaan...aikalailla tolle...oliko väärä vastaus?...(naurua)....

H: ...no ei oo oikeita tai vääriä vastauksia vaan mitä mieltä sie ite oot...(naurua)...

O: ...välitön hiki iski...(naurua)...

H: no minkälaisissa oppimistilanteissa sie oot käyttäny reflektiopäiväkirjoja?

O: ..ööö....no meillähän on integroitu ne noihin työelämäharjotteluihin ja...tai siis ainoostaan oon käyttäny sitä silloin kun sitä on pakko ollu käyttää...en oo henkilökohtaisesti käyttäny sitä oppimisvälineenä omasta mielihalusta sitä ikään kuin koskaan...tai siis oon voinu reflektoida jotain mut en oo kirjallisesti reflektoinu...oon mä reflektoinu tuolla pääni sisällä jonkun tapahtuman jälkeen et mitähän mulle jäi tästä käteen...ja niin pois päin...mutta kirjallista ulosantia oon tehny ainoostaan silloin kun on vaadittu sitä...työelämäharjottelu...ja nyt sitten...muutama..ja esimerkiks nyt alko sitten ikääntyneiden fysioterapian erityiskysymykset kurssi missä pitää reflektoida noita asiantuntijaluentoja...näähän nyt mulle tulee mieleen ensimmäisenä...

H: ..joo-o...eli se on lähinnä siellä työelämäharjoittelussa...

O: ...joo-o...kyllä...

H: minkälaisia asioita sie oot käsitelly niissä päiväkirjoissa?

O: ...hmm...mitähän tähän nyt sitte sanos...lähinnähän sitä on sitte ite käsitelly sitä sitte että..tota.. no sillo alkuvaiheessahan sitä kun teki tota reflektiota ja reflektiopäiväkirjaa niin ei ollu ihan selvillä siitä mitä siihen piti laittaa..ja tuntu että se meni niissä ensimmäisissä harjotteluissa lähinnä päiväkirjan pitämiseksi kun reflektiopäiväkirjan pitämiseksi...eli siinä tuli lisattua vaan niitä asioita ja tapahtumia mitä oli tapahtunu...myöhemmin se on ehkä vaihtunu siihen että on miettyny että mitä on oppinu ja missä on vielä kehittämishaasteita...ööö...jos jotain yksittäisiä...haluutsä et mä kerron jotain esimerkkejä vaikka...

H: ..no voisit kertoa jonkun esimerkin jostakin aiheesta..

O: ...no esimerkiks tässä viimesimmässä harjottelussa oli toi suspensiohoito ennen harjoittelua..tai oikeestaan sen jälkeen kun mä olin ensimmäisen kerran nähny sen..niin reflektiopäiväkirjassa pohdin et mitä mun pitäs tästä tietää tässä vaiheessa koulutusta ja minkä takia ja mistä mä voisin saada tietoo siitä kyseisestä aiheesta ja sit puolessa välissä harjoittelua reflektoin et kuinka mä oon edistyny tässä ja kuinka mä voin uusia haasteita mitä pitäis tehdä ja harjoittelun loppupuolella reflektiomaisesti arvioin itse itseäni että kuinka mulla nyt on onnistunu näähän oppimistehtävät täyttämään ja oonko mä ollu tyytyväinen...ja sit siinä oli kans se että mitä jatkossa vois niinku...eli se ei pelkästään jääny sihe..tosin tähänhän vaikutti paljon se että siihen piti laittaa et mitä jatkossa vois olla vielä kehittämishaasteita...että näin..

H: eli mistä se ohjeistus tuli...että piti laittaa...

O: ...se oli varmaan sillä tavalla että...oiskohan se ollu sillä tavalla että me mun työelämäohjaajan kanssa tultiin siihen tulokseen että näitä vois..tai että näitä kannattas jatkaa näitä tavoitteita..ja pohdittiin että miten näitä vois viellä...se ei kyllä tullu koulunpuolelta se....

H: ...joo-o...

O: ...se oli se työelämäohjaaja se...sen kanssa käytyä keskustelua...

H: ..aivan...

O: kyllä...

H: voisitko kuvailla tätä reflektiopäiväkirjojen kirjoitusprosessia...millasia kokemuksia sulla on tästä kirjoitusprosessista?

O: ..kröhöm...no todella vaikeeta...en oo ite koskaan tykänny siitä ja oon enemmän niinku supliikkimies kuin kirjottajamies..että on välillä vaikeeta saada puettua sanoiksi se mitä pään sisällä liikkuu...että suunnatonta vaikeutta joskus tuottaa se...ja sit sitte siinä tulee se turhautuminen...että ku yyyhmm...että mitä mä nyt laitan tähä ja sitte joskus...ainaki sillo alkuvaiheen noissa reflektiopäiväkirjoissa ja noissa..tuli vähän sillee... että ihan sama kuhan siinä luki jotain...nii näin..

H: joo-o...no, minkälaisia kokemuksia sulla on tällä hetkellä sitte...jos nää on ollu sillo alkuvaiheessa tämmösiä kokemuksia...

O: emmä tiä onko mun mielipide hirveesti muuttunu tosta...kyllähän se varmaan jollain tavalla on niinku edistäny oppimista että on oikeesti miettiny sitä että mitä mä osaan tällä hetkellä ja on käyttäny..uhrannu aikaa siihe ja siihe joutuu uhraamaan aikaa kun joutuu tekemään sitä kirjallista ulosantia..mut onhan se varmaan välillisesti edistäny...ollu hyötyä..ollu hyödyllinen kapine...mutta mä en kyllä tykkää yhtään tehä sitä...ennemmin mä funtsaan tuolla omassa pienessä mielessä että miten nää asiat on...

H: ..joo-o..

O: ja se että...no sä kysyt varmaan tään kysymyksen niin mä liitän tän sit siihen...

H: ...joo.-o...(naurua)...okei...

O: ..mä ennakoin sun toimintaa...mä reflektoin tätä sitte...

H: no jos sie ajattelet reflektiopäiväkirjaa oman oppimisen työvälineenä, niin miten sie koet reflektiopäiväkirjan tälläsenä työvälineenä omaan oppimiseen?

O: no varmaan jonkun näkönen työvälinen mutta en nää sitä primäärisenä välineenä tai ehdottomana välineenä...se on pakottavan tarpeellinen...se on yks välinen mutta ei oo mitenkään mun suosikkiväline...mutta kyllä siitä on varmaan ollu hyötyä..vaikkei aina siltä tunnukaan...

H: voisitko sie tarkentaa mitä sie tarkoitat pakottavan tarpeellisella...

O: no sellasta että mä en pystys oppimaan mitään ellei mulla olis sitä reflektiopäiväkirjaa käytössä...mä uskon että mä kykenisin ihan yhtä hyvin... suoritumaan noista asioista ilman että mä tekisin sitä päiväkirjaa...

H: mites tota... kuvailisitko millasia kokemuksia sulla on reflektiopäiväkirjan kirjottamisesta ihan silloin opiskelun alussa kun oot alottanu fysioterapianopinnot..muistelisitko sitä ensimmäistä lukuvuotta...minkälaisia kokemuksia sulla on sieltä...

O: no...silloin ei oikeesti ollu vielä...mä en ihan tarkkaan..en mä tiedä oonko mä vieläkään nyt ymmärtäny ihan mitä siinä täydellisesti pitää tehdä...mut silloin tuntu et ei ollu mitään haju et mitä mä nyt tähän laitan ja minkä takia...en mä tiä menikö sit ohitte sitte se perehdytys et kuinka se siihen tehään vai... oonko hidas hämäläinen et ei ihan täysin tajunnu sitä...mut se oli tosi vaikeeta mun mielestä tehdä...et siihen olis mun mielestä pitäny kiinnittää enemmän huomiota...perustella vielä...mä haluan hirveesti perustella et miks mä teen jotain...et ei vaan sen takia et tää kuuluu harjotteluun tällänen ja tällänen tehtävä...et se oli vaikeeta kirjottaa silloin aluks sitä reflektiopäiväkirjaa..

H: no mites sit opiskelujen edetessä?

O: no kyllä se on helpottunu..oon niinku nyt jo pystyy...kun me ollaan saatu palautetta sit niistä päiväkirjoista ja kaikista niistä niin sit jo tietää et minkä näkösiä asioita opettajakin haluu niissä nähä ja tälläkin tavalla...et se ite kirjoitusprosessi on helpottunu kun sitä on tehny ja sit kokemuksenkin kautta...mut ei se edelleenkään mikään mun suosikki...suosikkihommaa oo ollu..

H: ..joo-o..voisitko vielä tarkentaa tuota kun sie sanoit että mitä opettaja haluu niissä päiväkirjoissa nähä...niin mitä sie tarkoitat sillä...

O: mä tarkoitan sitä että mä pystyn aika hyvin kun mä kirjotan jonkun asian niin mä pystyn tota...etukäteen olemaan suhteellisen varma siitä et minkälaisen palautteen mä siitä saan..ja pystyn sit muokkaan sitä mun tekstiä sitte et minkälaisen palautteen mä sieltä haluaisin saada...että tota...sehän ei nyt millään tavalla varmaankaan oo suotavaa tai muuten mutta... jos mä kirjotan jonkun jutun niin mä pystyn sanoo et toi on varmaan toi on varmaan tota mieltä tosta asiasta ja vastaa näin..mut jos mä laitankin tähän tälleen et mä lisään ton jutun vielä...niin sit mä tiedän et sieltä tulee et hyvä (nimi)... et noin se pitää...

H: no..sie oot nyt valmistumassa fysioterapeutiks...niin minkälaisia kokemuksia sulla on nyt tällä hetkellä reflektiopäiväkirjoista?

O: ..kröhöm...no eiks se just sama kysymys ku sillo äske...

H: ..no mie kysyin silloin niitä kokemuksia opiskelun edetessä...mut nyt niitä kokemuksia kun sie valmistut...

O: niin joo...no tuota...no sen tekeminen on entisestään helpottunu..ja ei oo vieläkään mikään mun suosikki homma ja...emmä tiä...kokemukset...emmä tiä onko ne ristiriitaset...siinä mielessä kuitenkin vaikei nyt tässä nyt opiskeluvaiheessa välttämättä tai aina siinä tekovaiheessa välttämättä suoraan pysty aina näkee sitä että mitä hyötyä mikä siitä on..niin

kyllä siitä vamaan ainakin välillisesti..niinku apua on siinä omassa kehityksessä...vaikka sitä ei niinku ite hiffaakkaan...emmä kyllä varmaan aio jatkaa niinku tuolla työelämässä kirjoittelu..en mitään reflektiopäiväkirjoja..eiköhän ne nyt oo kirjoitettu jo täällä...

H: no, minkälaisia kokemuksia sulla on näitten reflektiopäiväkirjojen ohjauksesta?

O:no kuten sanoin niin silloin alkuvaiheessa tuntuu ettei niitä kyllä kauheen tarkasti ohjattu...mulla on ainakin ittelläni sellaset...niinku mielikuvat...no se et... nyt kun niitä on joutunut tekemään enemmän niin tosiaan tietää enemmän et mitä niihin pitää...kannattaa kirjoitella ja niin pois päin...et ohjausta olisin ehkä toivonut enemmän silloin alkuvaiheessa ja perusteluja sille että minkä takia teijän pitää tehdä näin..eikä vaan että tehkää näin...

H: onks sulla jotain mielessä mitä sie haluisit vielä sanoa tästä tutkimusaiheesta ite...

O: no se mikä mua niinku on...välillä mietityttänny..kun mehän sitte aika usein ku me tuolla laitetaan niitä tonne verkkoympäristöön...niin on tota vertaisarviointia...että me tota sitte luetaan niitä toistemme reflektiopäiväkirjoja...niin en sitte tiiä oonko ite niin inhorealisti tai pessimistinen että en aina kirjoita aina samalla...tai kirjoitanko sitte realistisesti...mutta välillä kun lukee niitten muitten päiväkirjoja niin ei voi kun ihmetellä että kuinka joku kehtaa oikeesti valehdella noin paljon itestään..että vaikka tässä vaiheessa opintoja kaikki on niinku mennyt aivan täydellisesti ja on kaks viikko sit ku on tullu kouluun niin on sanottu et oot täysin valmis niinku työelämään ja...mun mielestä niihinkin kannattaa painottaa sitä realismia...se on niinku tietysti vähän miten ihmiset niinku näkee sen oman tilanteensa...mut mua välillä vähän huvittaa se että..kun kaikki on aina niinku mennyt ihan täydellisesti ja hyvin vähän kirjoitetaan mitään negatiivista itsestään...tai ei negatiivista mutta sellasta kriittistä itsearviointia tai muuta että...tai emmä tiiä eikä ihmiset sitte halua että myöntää itselleen että kaikki ei ehkä välttämättä ookaan ihan toivotulla tasolla tai joku asia on ehkä heikommalla tasolla tai muuta...mut se mua vähän ihmetyttää...aina on niinku kaikki on niinku täydellistä...sitä voitais mun mielestä painottaa että pitäis olla sellanen realistinen et just sen opiskelijan henkilökohtainen väline sitte..että se ei oo mikään sellanen että kilpaillaan siellä verkkoympäristössä et kella on mennyt parhaiten...

H: ...aivan...

O: ..että näin...