

**FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ JA
KOKEMUKSIA HYVÄSTÄ OPETTAJUUDESTA JA OPPIMISTA
EDISTÄVÄSTÄ OPETUSTYÖSKENTELYSTÄ
AMMATTIKORKEAKOULUSSA**

Nina Marttinen

Fysioterapian Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Terveystieteiden laitos

Kevät 2009

TIIVISTELMÄ

Fysioterapeuttiopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia hyvästä opettajuudesta ja oppimista edistävästä opetustyöskentelystä ammattikorkeakoulussa

Nina Marttinen

Fysioterapian Pro gradu – tutkielma

Jyväskylän yliopisto, Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta, Terveystieteiden laitos

Kevät 2009

68 sivua, 7 liitettä

Tutkimus on osa laajempaa projektia, joka käsittelee terveystieteiden opettajuutta ja opettajan työtä suomalaisessa terveysalan koulutusjärjestelmässä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ammattikorkeakouluopettajuutta opiskelijoiden suunnalta. Tavoitteena oli selvittää, mistä hyvä opettajuus ja oppimista edistävä opetustyöskentely opiskelijoiden käsityksen ja kokemuksen mukaan muodostuu. Ongelmanasettelun avulla pyrittiin tuomaan opiskelijoiden näkökulmia mukaan uudesta opettajuudesta käytyyn keskusteluun sekä tuottamaan tietoa opettajille pedagogisten ratkaisujen sekä opetus- ja ohjaustoiminnan tueksi.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja tutkimuskohdetta lähestyttiin fenomenografisesti. Tutkimushenkilöinä oli 13 Lahden ammattikorkeakoulun valmistumisvaiheen fysioterapeuttiopiskelijaa. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin pienryhmissä toteutettuja teemahaastatteluita, jotka toteutettiin opiskelijoiden omalla oppilaitoksella kahdessa viiden hengen ja yhdessä kolmen hengen ryhmässä. Aineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla ja tehdyissä tulkinnoissa noudatettiin abduktiivista päättelyä.

Aineiston sisällönanalyysin tuloksena saatiin neljä hyvää opettajuutta kuvaavaa yläkategoriaa. Opiskelijoiden käsitysten ja kokemusten mukaan hyvä opettajuus muodostui opettajan työskentelyyn liittyvistä henkilökohtaisista ominaisuuksista, opetettavan alan asiantuntijuudesta, suhteista opiskelijoihin ja pedagogisesta työskentelystä. Pedagogisen työskentelyn osalta opiskelijat kuvasivat opettajan oppimista edistävää toimintaa sekä yleisesti palautteen annon ja oppimistehtävien kautta että erikseen luokkahuonekontekstissa ja avoimissa oppimisympäristöissä.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että hyvä opettaja työskentelee itsenäisesti opiskelijan oppimista tukien. Hän on ensisijaisesti tietävä ja taitava käytännön työn hallitseva asiantuntija ja opiskelijoista huolehtiva persoonallinen henkilö. Opiskelijoiden oppimista hän edistää ottamalla pedagogisen vastuun ja auktoriteettiaseman työskentelyssä sekä ohjaamalla opiskelijoita asteittain kohti itseohjautuvaa oppimista.

Tutkimuksen tulosten voidaan katsoa haastavan opettajat ylläpitämään työelämätaitoja ja pysymään työelämäkehityksessä mukana. Ne haastavat opettajat myös aidosti sitoutumaan työhönsä, paneutumaan opetustehtäväänsä sekä kehittämään taitoaan ohjata opiskelijoita yksilöllisesti. Kokonaisuudessaan tutkimus painottaa opiskelijoiden tarpeiden ja näkemysten huomioimista ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittyessä eteenpäin.

Asiasanat: ammattikorkeakoulu, ammattikorkeakoulupedagogiikka, opettajuus, fysioterapeuttiopiskelija, fenomenografia, teemahaastattelu, sisällönanalyysi

ABSTRACT

Physiotherapy students' conceptions and experiences of good teachership and learning promoting teachings methods at University of Applied Sciences

Nina Marttinen

Master's Thesis in Physiotherapy

University of Jyväskylä, Faculty of Sport and Health Sciences/Department of Health Sciences

Spring 2009

68 pages, 7 appendices

This study is a part of a larger project concerned about the teacher's profession in the field of health sciences and the work of teachers in Finnish occupational health education. This study attempted to describe the teachers' profession and work from students' perspective. The aim was to answer two research questions: (1) what builds up a good teachership and (2) what is learning promoting teaching like? By answering these questions the objective was to enter the on going discussion on teachers' profession and work at Universities of Applied Sciences and to provide supportive knowledge to teachers for teaching and pedagogical decision making.

The study was qualitative and phenomenographic by nature. The research subjects consisted of 13 physiotherapy students from the University of Applied Sciences in Lahti. All students were in the graduation phase of their studies. The research data was gathered by theme interviews, which were organized in three small groups (two five persons group and one three persons group) and carried out in the students own faculty. The data was analyzed by using the method of content analysis. Abductive thinking was applied while making interpretations.

Content analysis of the data revealed four categories concerning students' conceptions and experiences of good teachership and teaching methods that promote learning. These included personal features in the work of a teacher, expertise on the subject in question, relationship with students and pedagogical working. Teachers' pedagogical work and its learning promoting features the students described in general by teachers way to give feedback and set learning tasks and also separately in the context of a classroom and open learning environments.

The results of the study indicated that a good teacher works alone and in this way individually promotes student learning. Students described him or her primarily as a person who has the know-how and practical expertise, who is caring towards students and who is also a personal personality. He or she promotes students learning best by assuming pedagogical responsibility, being authoritative and by guiding students gradually towards more student-centred learning.

The results can be considered as challenging teachers to maintain their practical skills and to keep up the development of practical work. The results also challenge the teachers to be genuinely committed to their work and teaching tasks and to develop their skills in guiding students individually. On the whole, the study emphasizes the significance of students' needs and views while pedagogy in the Universities of Applied Sciences develops.

Keywords: university of applied sciences, pedagogy in universities of applied sciences, teachership, physiotherapy student, phenomenography, theme interview, content analysis

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 AMMATTIKORKEAKOULUPEDAGOGIIKKA.....	3
2.1 Sisältö ja tavoitteet.....	3
2.2 Lahden ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia ja opetussuunnitelma fysioterapian koulutusohjelmassa.....	5
3 AMMATTIKORKEAKOULUOPETTAJUUS.....	9
3.1 Opettajuuden määritelmä ja muutos.....	9
3.2 Opettajan asiantuntijuus ja työnkuva ammattikorkeakoulussa.....	12
4 AIEMMAT TUTKIMUKSET.....	18
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	22
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	23
6.1 Tutkimuksen luonne.....	23
6.2 Tutkimushenkilöt.....	25
6.3 Tutkimusaineiston hankinta.....	26
6.3.1 Ryhmähaastattelu.....	27
6.3.2 Teemahaastattelu.....	29
6.4 Tutkimusaineiston analysointi.....	31
6.4.1 Sisällönanalyysi.....	31
6.4.2 Analyysin eteneminen.....	32
7 TULOKSET.....	36
7.1 Työskentelyyn liittyvät henkilökohtaiset ominaisuudet.....	36
7.2 Opetettavan alan asiantuntijuus.....	38
7.3 Suhteet opiskelijoihin.....	39
7.4 Pedagoginen työskentely.....	40
7.4.1 Opiskelijan oppimista edistävä toiminta luokkahuoneessa.....	42
7.4.2 Opiskelijan oppimista edistävä toiminta avoimissa oppimisympäristöissä.....	45

8 TULOSTEN YHTEENVETO.....	48
-----------------------------------	-----------

9 POHDINTA.....	51
------------------------	-----------

9.1 Tulosten pohdinta.....	51
----------------------------	----

9.2 Jatkotutkimusaiheet.....	57
------------------------------	----

9.3 Luotettavuuden ja eettisyyden pohdinta.....	57
---	----

10 LÄHTEET.....	62
------------------------	-----------

LIITTEET

1 JOHDANTO

Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuneet muutokset ovat heijastuneet voimakkaasti ammatilliseen osaamiseen. Nykyajan työntekijältä vaaditaan joustavaa asiantuntijuutta, laaja-alaista tietojen hallintaa ja soveltamista sekä ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaitoja. Työelämän yhä nopeammin muuttuvat haasteet ovat vaatineet ja vaativat muutosta myös ammatilliseen koulutukseen. Enää ei riitä, että koulutus tuottaa ammatillisen pätevyyden, vaan sen täytyy tuottaa ammattilaisia, jotka kykenevät kehittymään ja kehittämään työtään (Eteläpelto 1997). Viimeisen 15 vuoden aikana ammatillisen koulutuksen rakennetta, sisältöä ja toteutusta onkin uudistettu radikaalisti. Siirtyminen opistoasteelta ammattikorkeakouluun käynnisti laajamittaisen opetukseen kohdistuneen kehittämistyön. Syntyi ammattikorkeakoulupedagogiikan käsite, jonka myötä oppimis- ja opetustoiminta, oppimisympäristöt ja opettajuus ovat olleet suurien muutosten keskellä (Kotila, Mäki 2006).

Kehittyvä ammattikorkeakoulupedagogiikka on muuttanut opettajien työtä merkittävästi. Perinteisen opettajajohtoisen opetuksen tilalle on tullut opiskelijan oppimisen ohjaaminen, itseohjautuvuuden tukeminen ja opiskelijan kannustaminen. Uusi opetusajattelu on muuttanut myös opetuksen kontekstit avoimiksi ja työelämälähtöisiksi (Koli 2003). Opettämisen sijasta opettajan ensisijaiseksi tehtäväksi tänä päivänä määritelläänkin oppimiselle otollisten oppimisympäristöjen rakentaminen, oppimismahdollisuuksien luominen ja opiskelijan yksilöllisen oppimisprosessin tukeminen (Auvinen 2006). Uusi ammattikorkeakoululaki (2003/351) ja sitä täydentävä asetus (2003/352) lisäsi opetustyön ohella opettajien velvoitteeksi myös tutkimus- ja kehitystyön toteuttamisen. Opiskelijoiden ohjaamisen ohella opettajien tulisikin kiinnittää huomiota myös työelämän kehittämiseen, tutkimukselliseen toimintaan ja aluekehitykseen. Nykypäivän opetustyössä opettajilta odotetaankin tutkivan ja kehittävän toiminnan integroimista osaksi opetustyötä ja näin työelämän kanssa yhteisten innovatiivisten, uutta osaamista luovien ja yhteistä oppimista korostavien oppimisympäristöjen rakentamista (Venninen, Laela 2006).

Lyhyessä ajassa toteutetut muutokset ovat tehneet ammattikorkeakouluopettajien työnkuvasta varsin rikkonaisen ja laajentaneet opettajiin kohdistuvia osaamisvaatimuksia huomattavasti (Kotila, Mäki 2006, Auvinen 2006, Laakkonen 2003). Opettajilta vaaditaan jatkuvasti kehittyvää osaamista niin oman ammattialan, opetuksen ja ohjauksen kuin työelämäyhteistyön

sekä tutkimisen ja kehittämisen alueilla (Vesterinen 2004). Työn menestyksellisen suorittamisen katsotaan edellyttävän monipuolista oppimisen, tutkimuksen, työelämän ja elinkeinoelämän asiantuntijuutta sekä vuorovaikutusosaamista, kollegiaalisuutta, tiimityötaitoja ja verkostoitumista (Auvinen 2006).

Opettajien nopeasti laajentunut työnkuva ja kasvaneet osaamisvaatimukset ovatkin tutkimusten mukaan ajaneet ammattikorkeakoulujen opettajat ristiriitaiseen tilanteeseen. Opettajat kokevat, että heiltä edellytetään jatkuvaa muutosvalmiutta ja –alttiutta sekä henkisiä voimavaroja (Mäki 2000, 43-46). He kokevat asetetut tavoitteet ylimitoitettuina, epärealistisina, aikapaineisina (Peltokallio 2001, 122) ja oman osaamisensa usein riittämättömänä (Suhonen 2006). Uuden opetusajattelun mukaisen ohjaustyön onkin onnistuakseen todettu vaativan opettajilta entistä enemmän läsnäoloa, aitoa välittämistä ja kiinnostuneisuutta suhteessa opiskelijoihin (Venninen, Laela 2006). Samanaikaisesti opettajien tulisi kuitenkin kyetä myös verkostoitumaan, laajentamaan omaa osaamistaan sekä kehittämään työelämää ja rakentamaan näin uudenlaisia oppimisympäristöjä (Vesterinen 2004). Laajentunut opettajuus näyttäisikin olevan vaarassa kadottaa perustehtävänsä eli opiskelijoita varten olemisen.

Opiskelijoiden kokemuksia ammattikorkeakoulusta on tutkittu verrattain vähän ja kattavat, viimeaikaiset tutkimukset näyttäisivät keskittyneet kuvaamaan opiskelijoiden opiskelu- ja oppimiskokemuksia laajoista näkökulmista. Näissä tutkimuksissa opettajien toiminta on osoittautunut merkittäväksi opiskelijoiden asiantuntijuuteen (Käyhkö 2007), opintojen etenemiseen (Jaatinen, Lähde 2005) ja itseohjautuvuuteen (Kurunsaaari 2006) vaikuttavaksi tekijäksi. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on tarkastella opiskelijoiden kokemuksia ammattikorkeakouluopettajuudesta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mistä hyvä opettajuus ja oppimista edistävä opetustyöskentely opiskelijoiden käsityksen ja kokemuksen mukaan muodostuu. Ongelmanasettelun avulla pyritään tuomaan opiskelijoiden näkökulmia mukaan uudesta opettajuudesta käytyyn keskusteluun sekä tuottamaan tietoa opettajille pedagogisten ratkaisujen sekä opetus- ja ohjaustoiminnan tueksi.

Tutkimus on osa laajempaa projektia, joka käsittelee terveystieteiden opettajuutta ja opettajan työtä suomalaisessa terveystieteiden koulutusjärjestelmässä. Tutkimus rajautuukin fysioterapiatalan opettajuuteen ja laadullinen tutkimusaineisto on kerätty pienryhmähaastattelemalla Lahden ammattikorkeakoulun valmistumisvaiheen fysioterapeuttioiskelijoita.

2 AMMATTIKORKEAKOULUPEDAGOGIIKKA

Uudet käsitykset oppimisesta ja tiedosta sekä työelämän nopeasti muuttuneet rakenteet ja osaamisvaatimukset aiheuttivat painetta ammatillisen koulutuksen uudistamiseen 1990-luvun alussa. Haasteeseen vastaamiseksi perustettiin monialaiset ammattikorkeakoulut, joiden myötä syntyi myös ammattikorkeakoulupedagogiikan käsite (Auvinen 2006). Käsitteen kautta oppimis- ja opetustoiminta, oppimisympäristöt ja opettajuus ovat olleet suurien muutosten keskellä (Laakkonen 2003). Uuden ammattikorkeakoululain (2003/351) ja sitä täydentävän asetuksen (2003/352) myötä näiden muutosten voidaan katsoa jatkuvan edelleen (Lyytinen, Marttila 2008).

2.1 Sisältö ja tavoitteet

Ammattikorkeakoulupedagogiikan käsitteessä kohtaavat kaksi perinnettä; ammatikasvatus ja korkeakoulutus (Kotila 2003). Laakkonen (2003) määrittelee ammattikorkeakoulupedagogiikan korkeakoulupedagogiikaksi, jossa on huomioitu ammatillisuus ja ammattitaito. Tämän mukaisesti opetuksen ammattikorkeakoulussa tulee perustua alan tiedeperustaan ja tutkittuun tietoon, integroida teoriaa ja käytäntöä joustavasti sekä mahdollistaa opiskelijalle opintojen valinnaisuus ja vastuuttaa häntä omista opinnoistaan. Ammattikorkeakoulupedagogiikka voidaan määritellä myös ammattikorkeakoululaissa (2003/351) ja –asetuksessa (2003/352) ammattikorkeakouluille asetetun kolmen tehtävän kautta. Niiden mukaan ammattikorkeakoulun tehtävänä on korkeakouluopetuksen lisäksi harjoittaa tutkimus- ja kehittämistyötä sekä alueellista kehitystyötä. Ammattikorkeakoulupedagogiikka nähdäänkin näin laaja-alaisemmin ja sen kehysten voidaan katsoa kytkeytyvän paitsi tiedon ja taidon olemukseen ja oppimiskäsityksiin myös työelämän ja koko yhteiskunnan kehittämiseen (Kotila 2004).

Ammattikorkeakoulupedagogiikan *päämääränä* on osaamisen tuottaminen (Opetusministeriö 2004a). Ammattikorkeakoulujen aloitusvaiheessa ensisijaiseksi haasteeksi määriteltiin asiantuntijuuden kehittäminen ja koulutuksen tavoitteeksi tieteellisen ja ammatillisen perinteen yhdistäminen (Eteläpelto 1992). Tämän mukaisesti kehitys kohdistettiin opetus- ja ohjaustyöhön, joita uudistamalla pyrkimyksenä on ollut reflektiivisten, joustavien ja työtään

kehittävien ammattilaisten tuottaminen (Eteläpelto 1997). Suuren tietomäärän sijasta koulutuksessa huomiota onkin kiinnitetty opiskelijoiden oppimis-, ajattelu- ja kommunikaatiotaitoihin (Helakorpi, Olkinuora 1997, 32). Ammattikorkeakoulupedagogiikan tavoitteena on nähty osaaminen, jossa tutkittuun tietoon perustuva tietäminen, kontekstin ja sen ilmiöiden ymmärtäminen, tekemisen osaaminen ja erilaisten työelämän tilanteiden hallintakyky integroituvat asiantuntijuudeksi (Raij 2003).

Uudelle vuosituonnelle siirryttäessä ja uuden ammattikorkeakoululain (2003/351) ja –asetuksen (2003/352) myötä ammattikorkeakoulujen tehtävä osaamisen tuottajana laajeni merkittävästi. Lain määrittelemän tutkimus- ja kehitystyön kautta ammattikorkeakouluilta odotetaan tänä päivänä koulutustehtävänsä ohella muunmuassa alueellista innovointia, elinkeinoelämän tukemista ja hyvinvointipalvelujen kehittämistä (Opetusministeriö 2004b). Vaatimuksen voidaankin katsoa korostavan ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyötä ja tutkimuksellista osaamista (Kotila 2004). Vesterisen (2004) ja Vanhanen-Nuutisen ym. (2006) mukaan parhaimmillaan ammattikorkeakoulut voisivatkin nykypäivänä tuottaa osaamista integroimalla koulutuksen, tutkimuksen ja kehitystyön toisiinsa. Ammattikorkeakoulupedagogiikan ensisijaiseksi tavoitteeksi he näkevät monimuotoisten oppimisympäristöjen luomisen, jossa opiskelijoiden ohella myös opettajat ja työelämän edustajat oppivat ja luovat uutta tietotaitoa yhteiskunnan tarpeisiin. Tämä ammattikorkeakoulupedagogiikan uusi muoto hakee kuitenkin monilta osin vielä muotoaan ja sen toteutus vaihtelee suuresti eri ammattikorkeakoulujen ja koulutusohjelmien välillä (Lyytinen, Marttila 2008, Kotila 2004).

Kotila (2003) jaottelee ammattikorkeakoulupedagogiikan *sisällön* viiteen osa-alueeseen; oppimiseen, ohjaamiseen, oppimisympäristöön, arviointiin ja opettajuuteen. Oppimisen ammattikorkeakoulussa hän määrittelee tutkivaksi ja kehittäväksi toiminnaksi. Oleellista oppimisessa on uuden tiedon löytäminen ja työelämän kehittäminen. Ammattikorkeakoulupedagogiikassa painottuvatkin erilaiset aktiivisen oppimisen mukaiset näkemykset. Oppiminen nähdään ensisijaisesti ongelmanratkaisuna, yhteistoimintana, kokemuksena ja osallistumisena. Sen katsotaan vaativan oppijan omaa aktiivista toimintaa, motivaatiota ja tiedonhankintavalmiuksia sekä työelämälähtöisiä tai niihin sidoksissa olevia ongelmanmuotoisia oppimistilanteita (Kalli 2003). Sovellettavia oppimiskäsityksiä ammattikorkeakouluissa ovat olleet muunmuassa konstruktivismi (Tynjälä 1999), tutkiva

oppiminen (Hakkarainen ym. 2005), ongelmaperustainen oppiminen (Poikela 2002) ja situationaalinen oppiminen (Wenger 1998) sekä näiden erilaiset yhdistelmät (Kalli 2003). Kotila (2003) pitääkin ammattikorkeakoulupedagogiikassa useiden oppimiskäsitysten yhtäaikaista soveltamista tärkeänä. Näin hänen mukaansa varmistetaan muutos sekä yksilön käsitteellisessä ajattelussa että ammatillisessa toiminnassa.

Uusien oppimiskäsitysten myötä opetuksen painopiste ammattikorkeakouluissa on siirtynyt opettajajohtoisuudesta opiskelijan oppimisen ohjaamiseen ja itseohjautuvuuden tukemiseen. Samanaikaisesti myös oppimisympäristöt ovat muuttuneet yhä avoimemmiksi ja työelämälähtöisemmiksi (Koli 2003). Opinnoissa sovelletaankin enenevästi hanke-, verkko- ja projektimuotoisia työskentelytapoja, joiden tavoitteena on opiskelijoiden oppimisen lisäksi myös kehittää työelämää (Lyytinen, Marttila 2008, Vesterinen 2003) ja parhaimmillaan luoda oppimisympäristöjä koko organisaatiolle (Vesterinen 2004). Ammattikorkeakoulupedagogiikan mukaisesti ohjaustoiminta tulisikin kohdistaa sekä yksilöön että yhteisöön (Kotila 2003). Opiskelijoiden oppimisprosessin tukeminen, metakognitiivisten taitojen vahvistaminen ja itseohjautuvuuden edistäminen vaatii opettajalta läsnäoloa, ymmärtämistä ja summatiivisen loppuarvostelun sijasta jatkuvaa oppimista ohjaavaa formatiivista arviointia. Opetus- ja työkäytänteiden kehittäminen ja tutkiminen puolestaan edellyttävät opettajan kiinteää yhteistyötä ja olemassa olevien käytänteiden arviointia opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa (Venninen, Laela 2006). Ohjaustoiminnallaan opettajat luovatkin ammattikorkeakoulujen työkuilttuuria. He sitovat ja muokkaavat toiminnallaan käytänteitä niin oppilaitoksissa kuin työelämäympäristössään. Kotilan (2008) mukaan opettajuus muodostaa ammattikorkeakoulupedagogiikan ytimen.

2.2 Lahden ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia ja opetussuunnitelma fysioterapian koulutusohjelmassa

Lahden ammattikorkeakoulu määrittelee toimintansa tärkeimmiksi laatutavoitteiksi hyvän oppimisen ja aluekehittämisen. Näiden tekijöiden avulla oppilaitoksen pyrkimyksenä on vastata ammattikorkeakoululaissa (2003/351) ja -asetuksissa (2003/352, 2005/423) määriteltyihin ammattikorkeakouluille asetettuihin opintojen tavoitteisiin ja aluekehitystehtäviin (Lahden ammattikorkeakoulun laatuksikirja 2006). Tarkemmat

oppimiskäsitykset ja käytettävät oppimismenetelmät on Lahden ammattikorkeakoulussa määritelty koulutusohjelmakohtaisesti. Fysioterapian koulutusohjelmassa sovellettavia oppimiskäsityksiä ovat tutkiva oppiminen ja sosiokonstruktivismi (Lahden ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opinto-opas 2005–2006).

Hyvä oppiminen määritellään Lahden ammattikorkeakoulun laatukäsikirjassa (2006) oppilaitoksen toiminnan tulokseksi, jossa valmistuva opiskelija saa parhaat mahdolliset tiedot, taidot ja pätevyyden selviytyä työelämässä. Hyvän oppimisen -strategiassa hyvän, tavoitteellisen oppimisen katsotaankin muuttuvan työelämässä tarvittavaksi osaamiseksi. Kyse ei siis ole pelkästään opiskelijan oppimisesta, vaan pidemällä tähtäimellä myös työyhteisöjen ja alueiden oppimisesta.

Hyvän oppimisen katsotaan näkyvän opiskelijan toiminnassa seuraavalla tavalla: Opiskelija käyttää rohkeasti tietojaan ja taitojaan sekä soveltaa itsenäistä ajattelua, havainnointia ja kokeilemista tiedonhankinnassa. Opiskelija suhtautuu tietoon kriittisesti ja oppii soveltamaan tietoa todellisten ammatillisten ongelmien ratkaisuun. Opiskelija tiedostaa oman vastuunsa oppimisestaan ja ymmärtää elinikäisen oppimisen merkityksen asiantuntemuksensa kehittämisessä (Lahden ammattikorkeakoulun laatukäsikirja 2006). Hyvän oppimisen ymmärretäänkin syntyvän opiskelijan ja opettajan välisen yhteistyön tuloksena, jossa opettajan opetusteot ja opiskelijan oppimisteot ketjuuntuvat oppimiseksi. Sen katsotaan edellyttävän molemminpuolista panostusta, jossa opettajan tehtävänä on ohjata, neuvoa ja motivoida opiskelijaa ja opiskelijan tehtävänä on sitoutua ja ottaa vastuu opinnoistaan. Toisin sanoen hyvän oppimisen onnistuminen vaatii yhteisiä tavoitteita ja näkemyksiä oppimisesta (Järvinen 2008).

Koulutuksen ohella hyvää oppimista tavoitellaan Lahden ammattikorkeakoulussa myös tutkimus- ja kehitystyön sekä aluekehitystyön avulla. Pyrkimyksiksi määritellään yhteisöllinen oppiminen ja alueellisen osaamispääoman lisääminen (Lahden ammattikorkeakoulun laatukäsikirja 2006). Opetusministeriön kehityssuunnitelmaa (2004a) mukailien Lahden ammattikorkeakoulun aluekehittämisen tavoitteiksi on määritelty alueen työelämän ja yrittäjyyden kehittäminen, alueellisen oppimis- ja innovaatioympäristön kehittäminen, yksilön ja ympäristön hyvinvoinnin edistäminen ja kansainvälisyyden alueellinen edistäminen (Lahden ammattikorkeakoulun laatukäsikirja 2006). Näihin tavoitteisiin on pyritty vastaamaan monitoimijuudella, verkostoitumisella ja

työelämälähtöisyydellä. Koulutusta, tutkimus- ja kehitystyötä sekä aluekehitystyötä on integroitu muun muassa hankkeistamalla opintoja sekä liittämällä opinnäytetyöt osaksi oppilaitosten projektitoimintaa (Väänänen 2008).

Fysioterapian koulutusohjelmassa koulutuksen arvoperustaksi määritellään avoimuus, tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus ja laaja-alainen ammatillisuus. Näiden pohjalle rakentuu koulutuksen oppimiskäsitys ja niiden katsotaan näkyvän ratkaisuinakin opettamisessa, ohjaamisessa kuin arvioinnissakin. Oppiminen nähdään koulutuksessa tiedon rakentamisena. Oleelliseksi määritellään olemassa olevan tiedon tarkastelu ja tutkiminen yhdessä muiden toimijoiden kanssa. Oppiminen nähdäänkin näin sosiaalisena prosessina. Opettajan rooli määritellään opetussuunnitelmassa oppimisen ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen luojaksi. Opettajan haasteena on tutkivan työotteen kehittäminen ja korostuneessa asemassa ovat hyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä pedagoginen innovatiivisuus. Opiskelun organisointi kiinteässä ja kehittävässä yhteistyössä työelämän kanssa määritellään oppimisen kannalta olelliseksi. Näin opiskelijan katsotaan harjaantuvan fysioterapialle ominaisessa päätöksenteossa sekä motivoituvan ja antavan merkityksen oppimilleen asioille (Lahden ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opinto-opas 2005–2006).

Fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma on laajuudeltaan 210 opintopistettä. Vuoden 2005–2006 opetussuunnitelmassa perusopintoja on 22 opintopistettä, ammattiopintoja 188 opintopistettä, vapaasti valittavia opintoja 15 opintopistettä, harjoittelua 60 opintopistettä ja opinnäytetyötä 15 opintopistettä (liite 1). Johtavana viitekehyksenä opetussuunnitelmassa on tutkiva oppiminen ja tämän mukaisesti opetussuunnitelma on organisoitu opintojaksoiksi eli moduleiksi ammattiopinnoissa. Myös työharjoittelu liitetään moduleihin opintojaksokohtaisten ja opiskelijan omien tavoitteiden avulla (Lahden ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opinto-opas 2005–2006). Tutkivan oppimisen periaatteita noudattaen opintomoduleissa eteneminen määritellään tutkimuksen tekemisen vaiheita mukaillen (Hakkarainen ym. 2005, 300). Opiskelijan oppimiseen katsotaankin näin sisältyvän seitsemän vaihetta; (1) modulin teemaan liittyvän aiheen valinta sekä sen kontekstin hahmottaminen, (2) ongelmien asettaminen suhteessa oppimiseen, (3) aiheeseen perehtyminen luento-opetuksen, pienryhmätyöskentelyn ja tiedonhaun avulla, (4) ilmiön käytännön puoleen perehtyminen työharjoittelun tai muun käytännön toiminnan kautta, (5) löydösten ja kokemusten jakaminen muiden kanssa, (6) löydösten teoriaa ja käytäntöä yhdistävä raportointi sekä (7) koko oppimisprosessin arviointi. Tutkivan oppimisen avulla

tavoitteena on kehittää opiskelijan itseohjautuvuutta ja yhteistyötaitoja sekä fysioterapiassa tarvittavia metataitoja eli reflektiivisyyttä, kriittistä ajattelua ja itsearviointia. Kokonaistavoitteeksi määritellään opiskelijan tutkiva asenne ja näin ammatillinen kasvu kohti asiantuntijuutta (Lahden ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opinto-opas 2005–2006).

3 AMMATTIKORKEAKOULUOPETTAJUUS

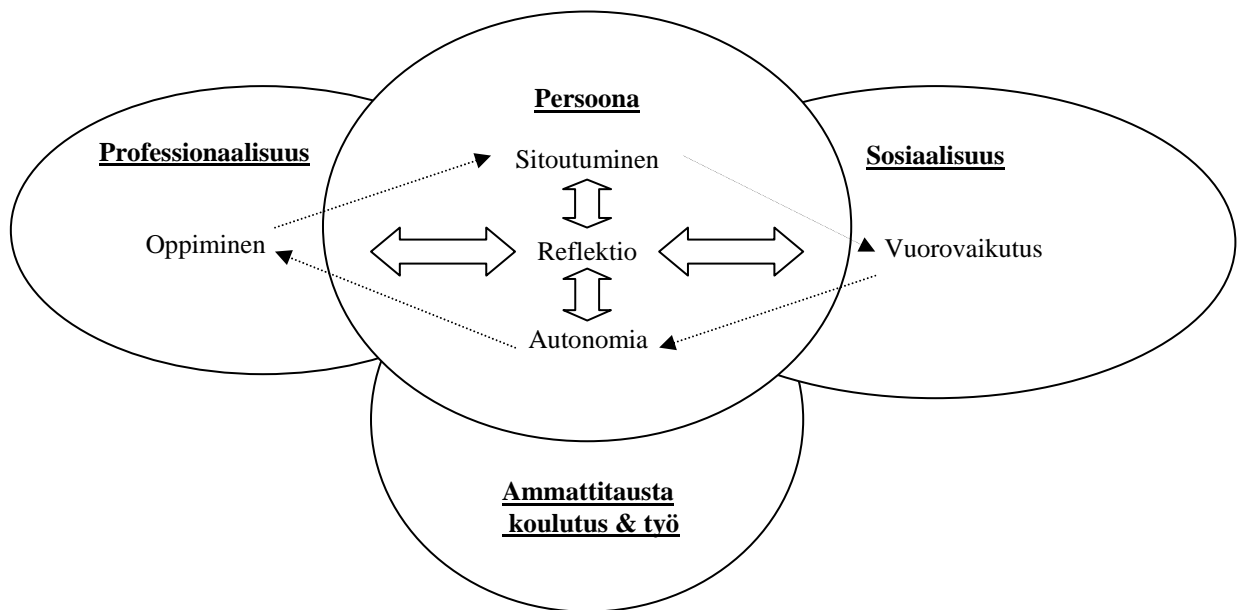
Kehittyvä ammattikorkeakoulupedagogiikka on muuttanut opettajien työtä merkittävästi. Opettajien työnkuva on laajentunut ja perinteisen opetustyön rinnalle on tullut monia muita tehtäviä (Laakkonen 2003). Tänä päivänä ammattikorkeakoulun opettaja nähdäänkin yhä enemmän oppimisen ohjaajana, yhteyksien luojana, oppimisympäristöjen rakentajana ja työelämäperustaisten kokonaisuuksien toteuttajana. Opettajasta on tullut monipuolinen asiantuntija ja vuorovaikuttaja, jonka työnkuva sisältää lukuisia sisällöllisiä ja menetelmällisiä osaamisvaatimuksia sekä henkilökohtaisia haasteita (Auvinen 2006). Näihin vastaaminen on vaatinut ja vaatii opettajilta jatkuvaa kouluttautumista ja kollegiaalista yhteistyötä sekä halua, valmiuksia ja asennetta jäsentää muuttunutta roolia. Opettajat ovatkin kokeneet ammattikorkeakouluopettajuuden sekä mahdollisuutena että henkisenä haasteena (Mäki 2000, 43–46).

3.1 Opettajuuden määritelmä ja muutos

Yleistä opettajuutta on määritelty kirjallisuudessa paljon. Määritelmissä opettajuus nähdään usein työn sisältämien osa-alueiden (Luukkanen 2000, 49), työtapojen (Patrikainen 1999, 15) tai ammattikuvan (Niemi 1998, 30) valossa. Yhteistä näille näkemyksille on opettajuuden ymmärtäminen laaja-alaisesti. Käsitteen katsotaan sisältävän opettajan varsinaisten työtehtävien lisäksi myös pedagogisen toiminnan periaatteet. Näissä määritelmissä opettajuus ymmärretään usein myös dynaamisena käsitteenä. Sen katsotaan olevan jatkuvassa muutoksessa ja edustavan aina kyseistä aikakautta ja siihen liittyviä näkemyksiä.

Viimeaikaisista tutkimuksista kattavimmin ammatillista opettajuutta ja siihen liittyviä muutoksia Suomessa ovat määritelleet Vertanen (2002), Tiilikkala (2004), Auvinen (2004) ja Savonmäki (2007) väitöskirjatoissaan. Vertanen (2002, 111–117) katsoo ammatillisen opettajuuden muodostuvan opettajan persoonasta, työhön liittyvästä professiosta eli toimintatavasta, sosiaalisuudesta ja aiemmasta ammatillisesta taustasta (kuvio 1). Mallin mukaisesti ammatillisen opettajan työssä keskeistä on sitoutuminen ja refleктоiva suhtautuminen työhön, elinikäinen oppiminen ja vuorovaikutustaidot. Opettajan persoona nähdäänkin määritelmässä olennaisena. Opettajan tulisi jatkuvasti kasvaa ihmisenä, tutkia työtään ja kehittää uusia toimintatapoja yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Tiilikkala

(2004, 37) puolestaan määrittelee ammatillisen opettajuuden huomattavasti Vertasta (2002, 111–117) laajemmin ja painottaa näkemyksessään opettajuuden kollektiivista ulottuvuutta. Ammatillinen opettajuus rakentuu hänen mukaansa tiiviisti yhteydessä opiskelijoihin ja työyhteisöön, ammattialaan ja työelämään sekä koulutukseen ja oppilaitoskulttuuriin. Vertasta (2002, 111–117) mukailien opettajuuden kulmakivinä Tiilikkala (2004, 221) kuitenkin pitää ammatillisuutta, kasvatuksellisuutta, vuorovaikutuksellisuutta ja persoonallisuutta.



Kuvio 1. Ammatillisen opettajuuden osatekijät mukailien Vertanen (2002, 114)

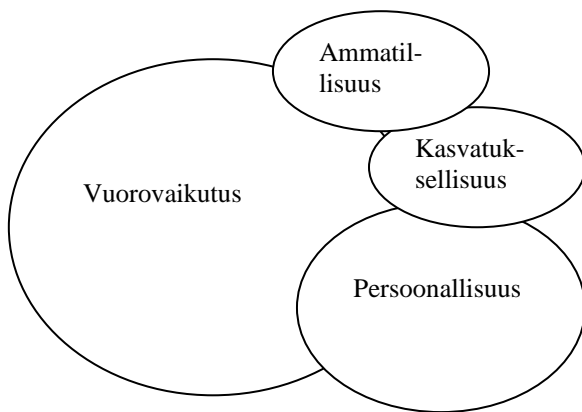
Savonmäki (2007, 44) määrittelee ammattikorkeakouluopettajuutta areenoiden kautta. Hän näkee opettajuuden rakentuvan yksityisestä, julkisesta ja vuorovaikutusareenasta. Yksityisessä areenassa yhdistyvät hänen näkemyksensä mukaan opettajan ammatillinen ja pedagoginen asiantuntijuus. Julkinen arena puolestaan sisältää työn hallinnointiin, organisointiin ja johtamiseen liittyviä kysymyksiä ja näiden välissä oleva vuorovaikutusareena koostuu yhteistyön elementeistä. Keskeistä Savonmäen määritelmässä on opettajan rooli ulkoisten ja sisäisten yhteistyösuhteiden rakentamisessa. Myös Auvinen (2004, 364–367) näkee ammattikorkeakouluopettajuuden keskeisenä piirteenä ja työn ytimenä suuntautumisen oppilaitoksesta ulos yhteiskuntaan. Hän määrittelee opettajuuden muodostuvan kolmesta osa-alueesta; sisällöllisestä ja menetelmällisestä osaamisesta sekä henkilökohtaisista

ominaisuuksista. Näiden osa-alueiden sisältöä ja muutosta opettajuudessa hän kuvaakin tutkimuksessaan kattavasti aina 1990-luvulta 2010-luvulle asti taulukon 1 mukaisesti.

Taulukko 1. Ammattikorkeakoulun opettajan työn muutoksia. Tiivistetty Auvisen (2004, 367) taulukon pohjalta.

	1990-luku	Vuosi 2002	Vuosi 2010
Sisällöllinen osaaminen	-Oman ammattiaineen sisällöllinen ja käytännöllinen hallinta	-Ammatillinen yleis- ja erikoisosaaminen -Teorian ja käytännön yhdistäminen -Työelämän hyödyntäminen oppimisympäristönä	-Yksilön ja yhteisön ammatillinen osaaminen -Uuden tiedon luominen ja hyödyntäminen -Kyky soveltaa teoriaa käytäntöön ja mallintaa käytännön ilmiöitä
Menetelmällinen osaaminen	-Opettajajohtoinen pedagogiikka -Puheviestintä -Oman työn suunnittelu	-Pedagogiikan uudelleen rakentaminen -Tietotekninen osaaminen -Projektityötaidot -Kirjallinen viestintä -Kansainvälistyminen	-Oppimisprosessiperustainen pedagogiikka -Ammatillisen kasvun ohjaaminen -Tutkimus- ja kehitystyö -Verkko-opetus -Monikulttuurinen viestintä
Henkilökohtaiset ominaisuudet	-Itsenäinen ja tunnollinen virkamies -Vuorovaikutustaidot työyhteisön sisällä	-Sisäinen yrittäjäyys -Oman työn arviointikyky -Kyky yksilölliseen kohtaamiseen -Vuorovaikutustaidot sisäisissä ja ulkoisissa suhteissa	-Sisäinen yrittäjäyys ja tulosvastuu -Yhteyksien rakentaminen ja yhteisöllinen työskentely -Erikoistuminen

Yhteistä kaikille edellä kuvatuille opettajuuden määritelmille näyttäisi olevan ammatillisen opettajuuden ymmärtäminen persoonan, vuorovaikutuksen, pedagogiikan ja ammattialaan liittyvän substanssin muodostamana kokonaisuutena. Myös opettajuuden muutos nähdään tutkimuksissa melko yhdenmukaisena. Opettajuuden katsotaan kehittyneen ja kehittyvän tulevaisuudessa etenkin ihmissuhdeammattina ja yhteistyösuhteina. Tiilikkala (2004, 240) tiivistääkin näkemyksen hyvin toteamalla ammatillisen opettajuuden kehittyneen 1990-luvun kasvatuksellisuudesta 2000-luvun vuorovaikutuksellisuuteen. Ammattikorkeakouluopettajuuden hän näkee jäsentyvän kuvion 2 tavalla.



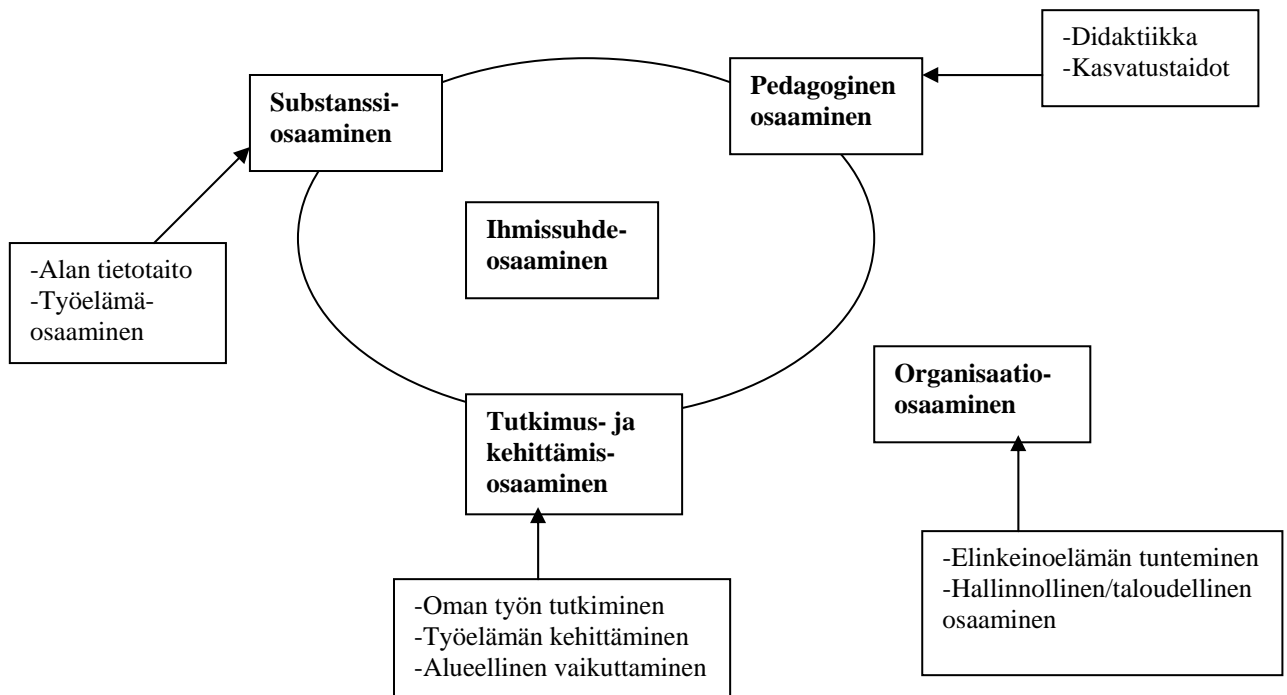
Kuvio 2. Ammattikorkeakoulun opettajuutta jäsentävät tekijät (Tiilikkala 2004, 241).

Kuviossa vuorovaikutuksen osuutta Tiilikkalan (2004, 241–242) mukaan kasvattaa opettajien lisääntyneet työt suhteessa hallintoon, suunnitteluun, kehittämiseen ja työelämäyhteistyöhön. Persoonan osuuden hän puolestaan näkee korostuneen opettajien opetussuunnitelmatyön ja näin lisääntyneen autonomian myötä. Auvinen (2004, 370) ja Savonmäki (2007, 44) yhtyvät osaltaan tähän näkemykseen ja toteavat opettajien vuorovaikutuskentän laajentuneen työyhteisön ulkopuolisten kontaktien ja kollegiaalisen yhteistyön myötä. Savonmäki toteaa muun muassa opettajan työn menestyksellisen tekemisen edellyttävän tänä päivänä verkostoitumista ja asiantuntijakulttuuriin osallistumista. Auvisen (2004, 367) näkökulma ammattillisen opettajuuden kehittymiseen on kuitenkin Tiilikkalan näkemystä laajempi (taulukko 1). Hänen mukaansa ammattillinen opettajuus on kehittynyt merkittävästi myös sisällöllisesti ja menetelmällisesti ja opettajista on tullut oman substanssialansa ohella myös oppimisen ja työelämän monipuolisia asiantuntijoita. Auvisen kuvaama kehitys näyttäisikin lähenevän monilta osin Vertasen (2002, 214–219) esittämää visiota tulevaisuuden ammattillisesta opettajuudesta, jossa opettaja on ammattillinen ja pedagoginen moniosaaja, oppimismahdollisuuksien ja yhteyksien luoja, tutkija, markkinoija ja konsultti, joka on verkostunut myös kansainvälisesti.

3.2 Opettajan asiantuntijuus ja työnkuva ammattikorkeakoulussa

Uuden ammattikorkeakoululain (2003/351) ja –asetuksen (2003/352) myötä ammattikorkeakoulujen tehtäväksi määriteltiin työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvan korkeakouluopetuksen antaminen

ammattillisiin asiantuntijatehtäviin, yksilön ammatillisen kasvun tukeminen sekä ammattikorkeakouluopetusta, työelämää ja aluekehitystä tukevan soveltavan tutkimus- ja kehitystyön tekeminen. Tämän mukaisesti ammattikorkeakouluopettajien voidaankin katsoa saaneen kolme roolia. Kotilaa ja Mäkeä (2006) mukailen opettajan tulee tänä päivänä olla pedagogi, tutkiva- ja kehittävä asiantuntija sekä alueellinen vaikuttaja. Opettajalle asetetut osaamisvaatimukset kasvoivatkin lain myötä merkittävästi ja opettajien työnkuva monipuolistui. Vesterisen (2004) ja Helakorven (1999) näkemyksen mukaisesti ammattikorkeakouluopettajilta vaaditaan tänä päivänä jatkuvasti kehittyvää asiantuntijuutta niin substanssin hallinnassa kuin pedagogiikassa, tutkimus-, kehittämis- ja organisaatio-osaamisessa sekä ihmissuhdetaidoissa (kuvio 3).



Kuvio 3. Opettajan asiantuntijuuden osa-alueet mukailen Vesterinen (2004) ja Helakorpi (1999).

Luukkanen (2004, 267) määrittelee ammatillisen opettajan työn perustaksi oman *substanssialueen* hyvän hallinnan. Tämän hän katsoo sisältävän vaatimuksen sekä alan teoreettisesta että käytännöllisestä hallinnasta. Myös Helakorpi (1999) katsoo opettajan substanssiosaamisen koostuvan ammatillisesta tietotaidosta ja työelämäosaamisesta. Auvinen (2004, 228) näkee 2000-luvun ammattikorkeakouluopettajan työn vaativan

kaksoisorientaatiota; opettajan tulisi toimia tulkkina tieteellisen ja käytännön työelämän välillä. Yhä tärkeämässä roolissa hänen mukaansa on opettajan laaja-alainen sisällöllinen osaaminen. Oman erikoisosaamisensa lisäksi opettajalla tulisi olla yleiskäsitys kaikista opetettavista aihealueista ja niiden välisistä suhteista opiskelijoiden kokonaisvaltaisen oppimisen ohjaamiseksi, opetussuunnitelmatyön tekemiseksi ja tarkoituksenmukaisten oppimisympäristöjen rakentamiseksi. Opettajan työssä tarvitaankin Auvisen (2004, 242) mukaan teoreettista ymmärrystä, käytännöllistä osaamista, kykyä soveltaa teoriaa käytännön tilanteisiin sekä kykyä yleistää ja käsitteellistää käytännön ilmiöitä. Tämän näkemyksen mukaan myös Tynjälä (2006) määrittelee opettajan asiantuntijuutta. Hänen mukaansa oleellista teorian ja käytännön yhdistämisessä on itsesääteelytieto, jolla hän tarkoittaa erilaisia reflektointia tukevia toimintatapoja. Teorian käytännöllistäminen ja käytännön teoretisoiminen vaatii näin opettajalta kykyä sekä hiljaisen tiedon eksplikointiin että teoritiedon analysointiin käytännön valossa.

Ammattikorkeakouluopettajuuden *pedagogisiksi* haasteiksi Lehtelä ja Viitala (2007) määrittelevät ohjauksellisuuden, työelämälähtöisyyden, vuorovaikutteisuuden sekä tieto- ja viestintätekniikan käytön opetuksessa. Myös Auvinen (2004, 349–353) yhtyy tähän näkemykseen ja kuvaa opettajaan kohdistuvien menetelmällisten osaamisvaatimusten muutosta ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittymisen kautta. Aktiivista oppimista korostavien oppimiskäsitysten myötä opettajan yhteistyötaidot, ohjaustaidot ja käytännön työelämän tunteminen ovatkin hänen mukaansa korostuneet. Opettajista on tullut oppimisen ohjaajia, oppimismahdollisuuksien luoja ja oppimisympäristöjen rakentajia. Myös Laakkonen (2003) kuvaa opettajuuden muutosta ja toteaa opettajien itsenäisen opetustyön muuttuneen opettajien väliseksi yhteistyöksi, työelämäyhteyksien rakentamiseksi ja opiskelijalähtöisen opetuksen suunnittelemiseksi. Hän näkeekin uudenlaisen oppimisen ja oppimisympäristöjen suunnittelun tuovan uusia osaamisvaateita opettajille. Opettajien on hallittava tiimityö, projektien ohjaus, itseohjautuvuutta tukeva ohjaus, työelämäsuhteet ja tietoverkkojen hyödyntäminen. Myös Auvinen (2004, 272) kuvaa opettajien menetelmällisten osaamisvaatimusten muuttuneen kontaktiopetuksen määrän vähentymisen, kansainvälistymisen ja tieto- ja viestintätekniikan kehittymisen myötä. Hän mukaansa erityisesti opettajien viestintätaidot ovat muuttuneet ja uudessa opettajuudessa kirjallisen, monikielisen ja tasavertaisen viestinnän osuus on korostunut.

Uuden ammattikorkeakoululain (2003/351) myötä *tutkimus- ja kehitystyö* määriteltiin opetustyön ohella osaksi ammattikorkeakoulun perustehtävää. Tämän mukaisesti opettajien tulee työssään toimia myös tutkijoina, työelämän ja opetuksen kehittäjinä sekä aluevaikuttajina. Opettajilta vaaditaan näin laajaa yhteiskunnallista asiantuntijuutta, tutkimus- ja organisaatio-osaamista sekä elinkeinoelämän tuntemista (Vesterinen 2004). Opettajan asiantuntijuudessa näyttäisikin lain myötä yhä tärkeämmäksi muodostuneen verkostoituminen ja uuden tiedon luominen. Oman työn kehittäminen, reflektointi ja tehtävien uudelleen määrittely kuuluu olennaisena osana opettajan työhön (Tynjälä 2006). Vaatimus työelämän kehittämisestä ja alueellisesta vaikuttamisesta laajentaa opettajan asiantuntijuutta kuitenkin myös yhteisölliselle tasolle. Vesterisen (2004) ja Laakkosen (2003) mukaan ammattikorkeakoulujen tulisikin nykypäivänä toimia oppivina organisaatioina, joissa innovatiivisuus, yhteinen ongelmanratkaisu ja oppiminen ovat korostuneet. He painottavat näkemyksissään opettajan roolia tutkimus- ja kehitystyön integroinnissa osaksi ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Opettajan uutena tehtävänä he näkevät työelämän kanssa yhteisten, uutta osaamista luovien oppimisympäristöjen rakentamisen ja hallinnoinnin sekä tätä kautta ammattikorkeakouluille asetetun aluekehitystehtävän toteuttamisen. Tämä edellyttääkin opettajilta uutta osaamista niin oppimisen ja tutkimuksen yhdistämiseksi, yhteistoiminnallisen tiedon tuottamiseksi kuin markkinointi, rekrytointi ja budjetointi taitojen hallitsemiseksi. Myös Lehtelä ja Viitala (2006) toteavat ammattikorkeakouluopettajien roolin muuttuneen tutkimus-, kehitys- aluevaikutustyön myötä yhä enemmän uusien käytäntöjen ja innovaatioiden kehittäjäksi, suunnittelijaksi ja toteuttajaksi.

Substanssiosaamisen, pedagogisen ja tutkimusosaamisen ohella *henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja persoonallisuudella* on suuri merkitys opettajan työssä. Vertanen (2002, 223) ja Puolimatka (2002, 37) katsovat opettajuuden kietoutuneen kokonaisvaltaisesti ihmisen perusolemukseen ja työn vaativan ihmissuhdeosaamista, kasvatustietoisuutta, vuorovaikutteisuutta ja elinikäistä oppimista. Hargreaves (1994, 60) määrittelee opetustyössä onnistumisen vaativan tervettä minäkäsitystä, vahvaa itsetuntoa, itseohjautuvuutta, vastuunottoa, luovuutta ja innovatiivisuutta. Puolimatkan (2002, 37) ja Tiilikalan (2004, 229) tutkimusten mukaan yhtä oikeaa ammattikorkeakouluopettajan perustyyppiä ei kuitenkaan ole olemassa. Tärkeimpänä heidän tulostensa mukaan on opettajan persoonallinen toimintatapa ja aitous vuorovaikutuksessa. Puolimatkan (2002, 370–371) mukaan hyvä opettaja edistääkin aidon, molemminpuolisen yhteyden ja luottamuksen syntymistä, pystyy samastumaan opiskelijan asemaan ja auttaa opiskelijaa liittämään

oppimisensa todellisuuteen ja aitoon ihmisenä olemiseen. Myös Lehtinen ja Jokinen (1996, 20) pitävät tärkeänä opettajan ja opiskelijan suhteessa oikeudenmukaisuutta, kannustamista, empatiaa ja avoimuutta ja näin opiskelijan itsetunnon, itseohjautuvuuden ja ammatillisen kasvun tukemista.

Työelämän kehittämistehtävät, verkostoituminen ja kollegiaalinen yhteistyö ovat laajentaneet opettajien *ihmissuhde- ja vuorovaikutuskenttää* merkittävästi. Auvinen (2004, 290) kuvaakin 2000-luvun ammattikorkeakouluopettajalta edellytettävän myös uusia henkilökohtaisia ominaisuuksia. Opettajasta on hänen mukaansa tullut ihmistuntija, jonka oletetaan sopeutuvan ja hallitsevan yhä monimutkaisempia vuorovaikutustilanteita niin oppilaitoksen sisäisissä kuin ulkoisissakin suhteissa. Tämän mukaisesti opettajien tulisikin omata sosiaalista kyvykkyyttä tunnetilojen lukutaidossa, kuuntelemisessa, toisten näkökulmien huomioimisessa ja vuorovaikutustilanteiden analysoinnissa (Malinen 2002). Toisaalta Auvinen (2004, 290) painottaa uusina ominaisuuksina myös opettajien sisäistä yrittäjyyttä, kykyä nähdä mahdollisuuksia ja hyödyntää niitä, rohkeutta tarttua uusiin haasteisiin, pitkäjänteisyyttä, suunnitelmallisuutta ja uudenlaista vastuuta toiminnan tuloksista. Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen ja toteuttaminen sekä sitoutuminen tutkimus- ja kehitystyöhön vaatii opettajilta myönteistä asennetta, dynaamisuutta, epävarmuuden sietokykyä ja ennakkoluulottomuutta sekä vastuullisuutta työyhteisöä, korkeakoulua ja ulkopuolisia tahoja kohtaan (Kotila, Mäki 2006).

Kaikkiaan opettajien työnkuva ammattikorkeakouluissa on hyvin laaja ja rikkonainen (Kotila, Mäki 2006, Auvinen 2006, Laakkonen 2003). Opettajilta odotetaan osaamista niin oman ammattialan, opetuksen ja ohjauksen kuin työelämäyhteistyön sekä tutkimisen ja kehittämisenkin osa-alueilla (Helakorpi 1999). Vähässä ajassa opettajien on tullut omaksua uusia rooleja, tietoja ja taitoja. Opetustyön ohella opettajista on tullut neuvottelijoita, tiedon- ja yhteistoiminnan rakentajia, tutkijoita, kehittäjiä ja koordinoijia (Venninen, Laela 2006). Nämä vaatimukset näkyvät hyvin myös Lahden ammattikorkeakoulun opettajien osaamista kuvaavan kartoituksen tuloksissa (liite 2). Kartoituksen mukaan opettajat itse arvioivat osaamisensa ja työskentelynsä painottuvan ammattialan osaamisen ja opetus- ja ohjausosaamisen ohella enenevästi myös muihin toimintoihin kuten työelämäyhteyksiin, kehittämisprojekteihin ja oppilaitosyhteistyöhön (Mikkola, Lahtinen 2007). Tulevaisuudessa ammattikorkeakouluopettajan työn kehityssuunnat tulevatkin Auvisen (2004, 355) mukaan jatkumaan työelämäyhteistyön, tutkimus- ja kehitystyön sekä yhteiskunnallisen vaikuttamisen

suuntaisesti. Myös kansainvälisyys, monikulttuurisuus ja tietotekninen kehitys tulevat hänen mukaansa asettamaan omia haasteitaan. Todennäköisenä ja tärkeänä kehityksenä tulevaisuudessa hän pitää Kotilan ja Mäen (2006) tavoin opettajien työnkuvien erilaistumista ja selkenemistä kollegiaalisen yhteistyön ja hallinnollisen vaikuttamisen kautta (taulukko 1).

4 AIEMMAT TUTKIMUKSET

Hyvää opettajuutta on tutkittu paljon *peruskouluopetuksessa*. Uusimpia tutkimuksia ovat mm. Uusikylän (2006, 10) tutkimus, jossa hyvä peruskoulun opettaja näyttäytyi opettajaopiskelijoille oikeudenmukaisena kannustajana, opetustaitoisena rohkaisijana, humanina ja tunneälykkäänä persoonana sekä aikuisena auktoriteettina. Viimeaikaisissa tutkimuksissa hyvän opettajan toimintaa on kuvattu myös käsitteillä aito ja autenttinen. Tämän mukaisesti peruskoulunopettajan työskentelyn tärkeimpinä piirteinä nähdään henkilökohtainen panostaminen, oppilaiden kunnioittaminen ja opettamisen ilo (Laursen 2006, 28). Tutkimuksissa myös oppilaat ovat nähneet oman oppimisensa kannalta opettajan tärkeimpinä ominaisuuksina halun, tahdon ja taidon opettaa. Sekä Harjusen (2007) että Kaikkosen (1999) tutkimuksissa oppilaat kaipasivat opettajassa eritoten ihmistä rinnalleen. Kaiken kaikkiaan merkityksellistä peruskoulun opettajan toiminnassa näyttäisikin olevan opettajan ja oppilaiden välinen suhde. Hyvä opettaja pitää huolta oppilaista ja on kiinnostunut heistä.

Hyvää opettajuutta *ammattikorkeakoulussa ja terveysalalla* on puolestaan tutkittu verrattain vähän. Uusimpia tutkimuksia terveysalalta ovat Salmisen (2000) ja Leino-Kilven ym. (1995) survey-tutkimukset, joissa kartoitettiin hyvän hoitotyön opettajan ominaisuuksia ja niiden toteutumista opettajien ja opiskelijoiden näkökulmilla. Molemmissa tutkimuksissa hoitotyön opettajan ominaisuudet jaoteltiin viiteen kategoriaan: hoitokompetenssi, opetustaidot, arviointitaidot, persoonallisuustekijät ja suhteet opiskelijoihin. Hyvän hoitotyön opettajan tärkeimmät ominaisuudet liittyivät molemmissa tutkimuksissa opiskelijoiden näkemyksen mukaan opettajien ja opiskelijoiden välisiin suhteisiin. Leino-Kilven ym. (1995, 52) tutkimuksessa opiskelijat arvioivatkin ideaaliopettajan tärkeimmiksi ominaisuuksiksi selkeän opetustyylin, rehellisen palautteenannon ja oikeudenmukaisen arvioinnin. Salmisen (2000, 97) tutkimuksessa opiskelijat kuvasivat hyvän hoitotyön opettajan lähes samoin. Hyvän opettajan katsottiin toimivan luottamuksellisesti, olevan rehellinen ja rohkaiseva, kohtaavan opiskelijat tasa-arvoisesti ja kunnioittavan heitä. Hänellä ei kuitenkaan opiskelijoiden mukaan tarvinnut olla aikaa heidän kanssaan tai viihtyä heidän seurassa. Opettajien näkemykset tutkimuksissa olivat samansuuntaisia opiskelijoiden näkemysten kanssa. Salmisen (2000, 97) tutkimuksessa myös opettajat pitivät suhteita opiskelijoihin tärkeimpänä ominaisuutenaan ja Leino-Kilven (1995, 59) tutkimuksessa opettajat puolestaan arvioivat ne toiseksi tärkeimmäksi ominaisuudeksi opetustaitojen noustessa tärkeimmäksi ominaisuudeksi.

Viimeaikaiset ammattikorkeakoulutusta koskevat tutkimukset näyttäisivätkin keskittyneen kuvaamaan lähinnä *ammattikorkeakouluopettajuudessa tapahtuneita muutoksia sekä opettajien kokemuksia ja sitoutuneisuutta työhönsä*. Terveysalan opettajien kokemuksia ammattikorkeakouluopettajuudesta ovat selvittäneen muun muassa Holopainen (2007), Tiilikkala (2004), Herranen (2003), Vanhanen-Nuutinen ja Harri (2003) sekä Peltokallio (2001). Näiden tutkimusten mukaan terveysalan opettajien suhtautuminen ammattikorkeakouluun on melko kriittistä. Opettajat kokivat olevansa monien vaatimusten ristipaineessa ja olivat tyytymättömiä ammattikorkeakoulujen suureen kokoon ja yhteiseen visioon (Tiilikkala 2004, 236). Huolta aiheuttivat alakohtaisen ammattikulttuurin ja perinteiden katoaminen (Herranen 2003, 210), epärealistiset tavoitteet ja visiot, vähäinen kontaktiopetus ja ohjausaika opiskelijoille, hierarkkisuus ja niukat resurssit sekä vähäiset vaikutusmahdollisuudet omaan työhön ja johdon vähäinen tuki (Tiilikkala 2004, 238, Peltokallio 2001, 122). Palkitsevaksi opettajat puolestaan kokivat työskentelyn opiskelijoiden kanssa, joskin jatkuvien muutosten ja epäselvien käytäntöjen koettiin vaikeuttavan vuorovaikutusta (Peltokallio 2001, 123).

Ammattikorkeakouluopettajuuden onkin todettu vaativan opettajilta jatkuvaa muutosvalmiutta ja –alttiutta sekä henkisiä voimavaroja (Mäki 2000, 43-46). Holopaisen (2007) tutkimuksen mukaan hoitotyön opettajuus on hyvin yksilöllinen kokemus. Vanhanen-Nuutista ja Harria (2003) sekä Peltokalliota (2001, 124) mukailen Holopainen (2007) löytää opettajista erilaisia ryhmiä opettajuuteen liittyvien kokemusten perusteella. Tutkimusten mukaan terveysalan opettajat ovat hallinneet koulutuksessa tapahtuneita muutoksia joko sopeutumalla niihin ja selviytymällä sekä kehittämällä itseään ja osaamistaan tai luovuttamalla, irrottautumalla ja tyytymällä muuttuneeseen rooliinsa. Holopainen ja Tossavainen (2003) kuvaavat hoitotyön opettajien myös ratkaiseen uuden roolinsa paineen orientoitumalla työhönsä joko substanssin tai pedagogian kautta tai tasapainoilemalla näiden molempien orientaatioiden välillä. Kokonaisuudessaan ammattikorkeakouluopettajien työhön sitoutumiseen positiivisesti näyttäisivät kuitenkin vaikuttavan opiskelijat. Mäen (2001, 50) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seuraaminen, opiskelijoilta saatu palaute ja heidän positiivinen asenne sekä vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa edistävät opettajien henkilökohtaista sitoutumista työhönsä.

Viimeaikaiset ammattikorkeakouluopiskelijoihin kohdistuneet tutkimukset näyttäisivät pääosin keskittyneet kuvaamaan opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta ja vaikutusmahdollisuuksista

(Markkula 2006, Erola 2004), opintojen etenemisestä (Jaatinen, Lähde 2005) ja asiantuntijaksi kehittymisestä (Käyhkö 2007). Terveysalan opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia on puolestaan erikseen selvitetty muun muassa itseohjautuvuudesta (Kurunsaari 2006, Helminen 2005), ongelmaperustaisesta oppimisesta (Paukkala 2001) ja oppimisesta työelämäprojekteissa (Kaaresvirta 2004).

Markkulan (2006, 108) ja Erolan (2004, 88) laajojen kyselytutkimusten mukaan noin puolet ammattikorkeakouluopiskelijoista piti opinnoistaan hyvin tai melko paljon ja katsoi niiden vastanneen odotuksiaan. Myös opiskelijoiden suhtautuminen opettajiin oli näissä tutkimuksissa positiivista. Esimerkiksi Markkulan (2006, 109) tutkimuksen mukaan 74 prosenttia opiskelijoista koki opettajat helposti lähestyttäviksi ja yli puolet piti heitä innostavina ja motivoivina sekä arvosti heidän ammattitaitoaan. Myös Jaatisen ja Lähden (2005, 96) haastattelututkimuksessa opiskelijat kokivat opettajat päteviksi, mukaviksi ja vastuuntuntoisiksi. Sen sijaan opettajien ohjaustoiminta sai useassa tutkimuksessa kritiikkiä. Markkulan (2006, 111) tutkimuksessa 60 prosenttia opiskelijoista toivoi enemmän henkilökohtaista ohjausta ja 40 prosentin mukaan ohjauksessa ei huomioida opiskelijoiden tarpeita. Myös Erolan (2004, 88) tutkimuksessa 24 % opiskelijoista koki ohjauksen riittämättömäksi sekä Jaatisen ja Lähden (2005, 97) tutkimuksessa riittämätön tutorointi osoittautui yksipuolisen palautteen ohella opintojen etenemistä haittaavaksi tekijäksi.

Kurunsaaren (2006) ja Helmisen (2005) fysioterapeuttiopiskelijoihin kohdistetuissa pitkittäistutkimuksissa opettajan toiminta osoittautuikin merkittäväksi itseohjautuvuuteen yhteydessä olevaksi tekijäksi sosiaalisen oppimisympäristön, opetusmenetelmien ja opiskelijan motivaation ohella. Tutkimuksissa opiskelijat arvioivat opettajan vuorovaikutustaidot ja sosiaalisen kyvykkyyden keskeisiksi heidän itseohjautuvuutta tukeviksi tekijöiksi. Myös Kaaresvirran (2004, 158–160) tutkimuksessa terveysalan opiskelijat toivat esiin tarvitsevansa työelämäprojekteissa tukea opettajalta. Erityisesti tukea toivottiin ongelmanratkaisu-, itsearviointi- ja reflektiovalmiuksien kehittymiseen sekä projektiopintojen käytäntöjen ymmärtämiseen. Kokonaisuudessaan opiskelijat olivatkin tyytyväisiä projektiopintoihin ja katsoivat niiden edistävän käytännön taitojen ja laaja-alaisen tietämyksen oppimista. Paukkalan (2001, 42–47) tutkimuksessa sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden suhtautuminen ongelmaperustaiseen oppimiseen oli puolestaan melko kielteistä. Alle puolet kyselytutkimukseen osallistuneista opiskelijoista piti sitä hyvänä oppimismenetelmänä. Kehittämiskohteiksi opiskelijat nostivat perehdyttämisen

oppimismenetelmään ja menetelmään liittyvän perusryhmätoiminnan. Opettajatutorin toimintaa, motivaatiota ja kiinnostusta pidettiin perusryhmän onnistumisen kannalta oleellisena, joskin opiskelijat korostivat myös ryhmän yhteisen vastuun ja sitoutumisen merkitystä. Käyhkön (2007, 137–140) viimeaikaisessa tutkimuksessa ammattikorkeakouluopiskelijat nostivatkin asiantuntijuutensa kehittämisessä tärkeäksi omien voimavarojensa ohella vuorovaikutussuhteensa opettajaan, opetuksen laadun, työharjoittelun, opetustarjonnan ja palautteen. Opettajan oma innostuneisuus, asiantuntemus ja kyky painottaa ydinasioita liittyivät läheisesti opiskelijoiden käsityksissä koulutuksen pitämiseen onnistuneena.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TAVOITTEET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ammattikorkeakouluopettajuutta opiskelijoiden suunnalta. Tutkimustehtävänä on selvittää valmistumisvaiheessa olevien fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä hyvästä opettajuudesta ja oppimista edistävästä opetustyöskentelystä. Tavoitteena on vastata seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. Mistä opiskelijoiden käsityksen ja kokemuksen mukaan hyvä opettajuus muodostuu?
2. Minkälaista opiskelijoiden käsityksen ja kokemuksen mukaan on oppimista edistävä opetustyöskentely luokkahuonekontekstissa ja avoimissa oppimisympäristöissä?

Ongelmanasettelun avulla pyritään tuomaan opiskelijoiden näkökulmia mukaan uudesta opettajuudesta käytyyn keskusteluun sekä tuottamaan tietoa opettajille pedagogisten ratkaisujen sekä opetus- ja ohjaustoiminnan tueksi.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus on laadullinen ja tutkimuskohdetta lähestytään fenomenografisesti. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla Lahden ammattikorkeakoulun valmistumisvaiheessa olevia fysioterapeuttiopiskelijoita kolmessa pienryhmässä joulukuussa 2008. Haastatteluja ohjasi teorian ja aiempien tutkimusten perusteella laadittu teemahaastattelurunko. Tutkimusluvan ammattikorkeakoulussa myönsi koulutusjohtaja (liite 3) ja haastateltavat antoivat kirjallisesti suostumuksen aineiston käyttöön tutkimustarkoituksessa (liite 4). Kerätty aineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla ja tehdyissä tulkinnoissa noudatettiin näin abduktiivista päättelyä.

6.1 Tutkimuksen luonne

Tutkimus on luonteeltaan *laadullinen tutkimus* ja siinä käytetään *fenomenografista lähestymistapaa*. Tutkimuksen laadullisuus tulee ilmi tutkimuksen kokonaisuudesta monin tavoin. Tutkimuksen tarkoitus, kerättävän tiedon luonne, tutkijan suhde tutkittaviin ja aineiston analyysi (Eskola, Suoranta 1996, 10) ovat tyypillisiä tässä tutkimuksessa ilmeneviä laadullisia tunnusmerkkejä. Fenomenografia puolestaan määrittää tutkimuksen lähestymistapaa todellisuuteen. Tutkimuskohde ymmärretään tutkimuksessa toisen asteen näkökulmasta, jonka mukaan ympäröivää maailmaa tutkitaan ihmisten erilaisten kokemusten ja käsitysten kautta välittyneenä (Marton 1994).

Laadullisen tutkimuksen katsotaan pyrkivän kontekstuaalisuuteen, tulkintaan ja toimijoiden näkökulman ymmärtämiseen. Ilmiöitä tutkitaan yleensä niiden luonnollisissa yhteyksissä ja kiinnostus kohdistuu tutkittavien havaintoihin tilanteesta (Hirsjärvi, Hurme 2000, 21–28). Tarkoituksena on usein löytää ja luoda teoriaa, tarkastella kehittyviä prosesseja ja näin tulkita todellisuutta etsien monimuotoisuutta ja säännönmukaisuuksia (Hirsjärvi ym. 2000, 151–157). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden äänen kuuleminen, heidän todellisuuden tulkinta ja kuvaaminen edellyttävät kokonaisvaltaisuutta. Kerättävä tieto koostuu opiskelijoiden kokemuksista ja reflektoiduista käsityksistä, joita tulkitsemalla tavoitteena on kuvata hyvää opettajuutta ja etsiä näin ilmiöstä samanaikaisesti sekä monimuotoisuutta että säännönmukaisuutta.

Laadulliselle otteelle tyypillisenä voidaan pitää myös tutkijan ja tutkittavien läheistä suhdetta. Tämä näkemys nousee tutkimuskohteen luonteesta ja sen vaatimasta vuorovaikutteisuudesta tutkijan kanssa (Hirsjärvi, Hurme 2000, 21–28). Opiskelijoiden kokemusten ja käsitysten tutkiminen edellyttää tutkijan tulkintaa ja näin henkilökohtaista osallistumista (Eskola, Suoranta 1996, 14–17). Teemahaastattelemalla opiskelijoita olen tutkijana eräällä tavalla mukana luomassa tutkittavaa kohdetta. Haastattelemalla teen yhteistyötä opiskelijoiden kanssa ja näin vuorovaikuttamalla pyrin siihen, että opiskelijat tuottavat aitoja kokemuksia ja reflektoituja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullisen aineiston analysoinnin kuvataan usein perustuvan induktiiviseen päättelyyn eli yksityisestä yleiseen johdettaviin päätelmiin. Teorian sijasta aineisto analysoidaan usein aineistolähtöisesti eli tutkittavien omien näkökulmien ryhmittämänä. Tavoitteena ei ole tilastollinen yleistäminen, vaan uuden luominen, uusien näkökulmien esittäminen ja mahdollisten odottamattomien seikkojen paljastaminen (Hirsjärvi ym. 2000, 151–157). Tämän voidaan katsoa olevan tavoitteena myös tutkimuksessani. Analysoimalla aineistoani teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla lähtökohtanani on aineisto ja sieltä nousevat teemat ja näkemykset (Tuomi, Sarajärvi 2003, 116). Harkinnanvaraisella tutkimushenkilöiden valinnalla sekä aineiston syvällä ja kestäväällä, teoriasidonnaisella tulkinnalla on mahdollista tuoda uskottavuutta tuloksiin (Eskola, Suoranta 1996, 39). Yksittäisen tapauksen rikkaan ja perustellun tulkinnan kautta minun on siis mahdollista tuoda esiin opiskelijoille merkittäviä seikkoja opettajuudesta sekä teoreettisesti yleistää aineistoa (Hirsjärvi ym. 2000, 169).

Fenomenografia lähestymistapana tähdentää tutkimukseni ontologiaa ja epistemologiaa edelleen. Fenomenografiassa tutkimuskohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset, kokemukset ja havainnot ilmiöistä. Ontologisesti tutkimuskohde ymmärretään toisen asteen perspektiivistä eli todellisuuden sijasta (ensimmäisen asteen perspektiivi) tutkimus kohdistuu ihmisten käsityksiin ja ymmärrykseen todellisuudesta (Marton 1994). Fenomenografisessa tutkimuksessa tehdään siis ero sen välille, miten asiat ovat ja miten niiden käsitetään olevan (Uljens 1989). Lähestymistapana fenomenografia tukee tutkimukseni näkökulmaa. Tutkimustehtäväni kautta pyrkimyksenäni on kuvata, millaisena hyvä opettajuus opiskelijoille näyttäytyy. Kiinnostukseni ei siis kohdistu niinkään oppilaitoksen todellisuuteen, vaan opiskelijoiden kokemuksiin ja käsityksiin opettajuuden olemuksesta ja opetustoiminnasta.

Fenomenografiassa ihmiskäsitys on aktiivinen. Ihminen nähdään intentionaalisenä, merkityksiä rakentavana olentona, joka reflektoi kokemaansa ja tekee sen mukaisesti toimintapäätöksiä (Ahonen 1996). Toisin sanoen ihminen selittää itselleen saamansa kokemuksen, tekee siitä oman ajatusrakennelman ja näin luo oman käsityksen todellisuudesta. Tutkijan tehtävänä fenomenografisessa tutkimuksessa onkin tuoda esiin ihmisten varioivia kuvia todellisuudesta (Uljens 1989). Tätä voidaan pitää myös näkökulmana ja tarkoituksena tutkimuksessani. Vastaaminen tutkimusongelmiin vaatii opiskelijoiden perusteltuja, reflektoituja ja kokemuksiin pohjautuvia näkemyksiä. Vastaaminen vaatii siis eräällä tavalla opiskelijoiden aktiivisuutta ja tietoista asioiden prosessointia. Pyrkimyksenäni on myös tuoda esiin opiskelijoiden kokemusten ja käsitysten kirjo eli kuvata todellisuuden eri puolia opiskelijoiden kokemusten ja käsitysten kautta välittyneenä.

Kieli ja puhe ovat epistemologisesti ensijaisia tiedonhankinnan välineitä fenomenografiassa. Lähtökohtana on ajatus tietoisesti rakennetun ymmärryksen välittämisestä kielellisesti toiselle ihmiselle. Tätä tarkoitusta varten haastattelua pidetäänkin ensisijaisena tiedonkeruumenetelmänä (Ahonen 1996). Tutkittavan ilmaisun kontekstuaalisuudella ja intersubjektivisuudella on tiedon tulkinnan kannalta fenomenografiassa kuitenkin oleellinen merkitys. Edellisen mukaan ilmaisua on mahdollista tulkita vain kyseisessä asia- ja tilanneyhteydessä ja jälkimmäinen korostaa tutkijan omien lähtökohtien vaikutuksen tiedostamista ilmaisun ymmärtämiseen (Ahonen 1996, Hasselgren, Beach 1997). Teemahaastattelu aineistokeruumenetelmänä sopii tieto-opillisesti siis hyvin tutkimukseeni. Kontekstuaalisuuteen ja intersubjektivisuuteen puolestaan pyritään aineiston analyysissä ja tulkinnassa muunmuassa laajalla analyysiyksikön valinnalla, palaamalla aineistoon analyysin edetessä toistuvasti, perehtymällä huolellisesti aiheen teoriataustaan sekä pohtimalla tietoisesti tutkimuskohteeseen liittyviä ennako-oletuksia. Nämä kohdat Ahonen (1996) määritteleeikin fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittäviksi.

6.2 Tutkimushenkilöt

Tutkimuksen kohdejoukko valittiin harkinnanvaraisesti. Tutkittavat opiskelijat valittiin Lahden ammattikorkeakoulusta ja mukaanottokriteerinä oli fysioterapiaopintojen loppuvaihe eli valmistuminen fysioterapeutiksi viimeistään kevään 2009 aikana. Lahden ammattikorkeakoulu valikoitui tutkimukseen ensisijaisesti tutkijan resurssien vuoksi.

Valinnan kannalta oleellista oli luonnollisesti myös Lahden ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia ja sen yhteys ammatikorkeakoulupedagogiikan mukaisiin näkemyksiin oppimisesta ja opetustoiminnasta.

Eskola ja Suoranta (1996, 38) korostavat laadullisen tutkimuksen yhteydessä tutkittavien valinnan merkitystä tutkimuksen teoreettisen yleistettävyyden kannalta. Heidän mukaansa tutkittavien henkilöiden tulee omata samankaltainen kokemusmaailma, heillä tulee olla tutkimusongelman kannalta merkittävää tietoa ja mielellään myös kiinnostusta tutkimukseen. Fysioterapeuttiopiskelijat valittiin tutkimukseen tutkijan oman ammatti- ja opiskelualan perusteella. Kaikista fysioterapeuttiopiskelijoista valmistumisvaiheen opiskelijat puolestaan valittiin monipuolisimman kokemuksensa perusteella. Nuorempiin opiskelijaryhmiin verrattuna heillä voidaan ajatella olevan kattavinta kokemusta sekä opettajuudesta ammattikorkeakoulussa että kokonaisvaltaisempi käsitys fysioterapeutin työstä ja siinä vaadittavista kvalifikaatioista. Tutkimustehtävän kannalta valmistumisvaiheessa olevien opiskelijoiden kokemusten ja käsitysten tutkiminen vaikuttaisi siis hedelmällisimmältä.

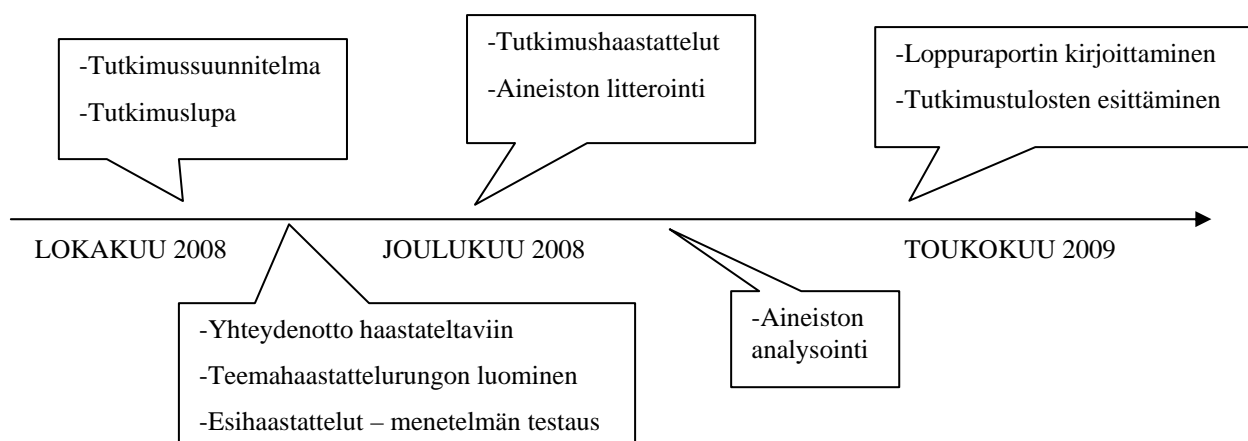
Lahden ammattikorkeakoulussa valmistumisvaiheessa olevia fysioterapeuttiopiskelijoita oli 18. Tutkimukseen osallistuminen oli opiskelijoille vapaaehtoista ja tutkimukseen halukkaiksi ilmottautui 13 opiskelijaa. Eskola ja Suoranta (1996, 74) määrittelevät sopivaksi ryhmähaastatteluvien määräksi 4-8 henkilöä kerrallaan tutkimuksen tarkoituksesta riippuen. Tutkimukseen halukkaat opiskelijat jaettiin kolmeen pienryhmään teemahaastattelujen varten. Jakoperusteeksi muodostui annetun haastattelu-aikataulun sopivuus opiskelijoille. Haastatteluryhmistä kahdessa oli viisi opiskelijaa ja yhdessä kolme opiskelijaa. Teemahaastatteluvien määrä pienryhmässä haluttiin tässä tutkimuksessa pitää mahdollisimman pienenä sekä haastattelujen teknisen toteutuksen vuoksi että luottamuksellisen ilmapiirin saavuttamiseksi.

6.3 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimusmenetelmänä tutkimuksessa käytettiin pienryhmissä toteutettuja teemahaastatteluja. Ryhmähaastattelu valittiin tutkimusmenetelmäksi sen tehokkuuden ja tutkittavia motivoivan vaikutuksen johdosta (Hirsjärvi, Hurme 2000, 63). Teemahaastattelu puolestaan sopii hyvin ryhmähaastattelun toteutusmuodoksi sen salliessa vapaamuotoisen keskustelun, mutta

varmistaessa kuitenkin jokaisessa haastattelussa myös tiettyjen teemojen ja näkökohtien käsittelyn (Eskola, Suoranta 1996, 67).

Tutkimuksen empiirisen osan toteutus on esitetty kuviossa 4. Tutkimusluvan tutkimukselle myönsi Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden koulutusjohtaja (liite 3). Tämän jälkeen tutkimusjoukkoa eli ammattikorkeakoulussa valmistumisvaiheessa olevia fysioterapeuttiopiskelijoita (n=18) lähestyttiin sähköpostilla, jossa heitä informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta ja menettelytavoista sekä tiedusteltiin mahdollista halukkuutta osallistua tutkimukseen. Opiskelijoista seitsemän vastasi sähköpostiin ja kertoi olevansa kiinnostunut osallistumaan pienryhmähaastatteluihin. Tutkimusjoukon kasvattamiseksi opiskelijoita informoitiin joulukuun alussa tutkimuksesta myös yhteisessä tilaisuudessa. Tilaisuuden perusteella kuusi uutta opiskelijaa ilmaisi halukkuudestaan osallistua tutkimukseen. Kaikenkaikkiaan tutkimukseen osallistui näin 13 opiskelijaa, jotka jaettiin kolmeen pienryhmään temahaastatteluiden toteuttamista varten. Jakoperusteeksi muodostui annetun haastatteluajataulun sopivuus opiskelijoille. Haastatteluryhmistä kahdessa oli viisi opiskelijaa ja yhdessä kolme opiskelijaa.



Kuvio 4. Tutkimuksen kulku.

6.3.1 Ryhmähaastattelu

Ryhmähaastattelun suosio aineistokeruumuotona laadullisessa tutkimuksessa on vuosien myötä vähitellen lisääntynyt ja se on todettu käyttökelpoiseksi menetelmäksi moneen eri

tarkoitukseen (Hirsjärvi, Hurme 2000, 61–63). Esimerkiksi Sulkunen (1990) määrittelee menetelmän sopivan hyvin sekä faktuaalisen tiedon hankintaan että kommunikaation ja yhteisten ihanteiden tutkimiseen. Myös Syrjälä ja Numminen (1988, 104–105) näkevät ryhmähaastattelun puoltavan paikkaansa erityisesti silloin, kun tutkimuksen tarkoituksena on ihmisten vuorovaikutuksen ymmärtäminen tai uusien ideoiden ja monipuolisten näkökulmien tavoittaminen.

Tähän tutkimukseen ryhmähaastattelu valittiin paitsi tutkimuksen tarkoituksen myös menetelmän tehokkuuden ja tutkittavia motivoivan vaikutuksen johdosta. Useamman henkilön yhtäaikaisella haastattelulla on mahdollista saada nopeasti ja kattavasti tietoa tutkitusta aiheesta (Hirsjärvi, Hurme 2000, 63). Lisäksi ryhmän jäsenten keskinäisen vuorovaikutuksen voidaan ajatella monipuolistavan yksilön omaa ajattelua ja tuovan näin useampia näkökulmia esiin (Eskola, Suoranta 1996, 72). Tämän tutkimuksen tarkoituksen kannalta nämä näkökohdat palvelevatkin toteutusta hyvin. Tutkimukseni resurssien ollessa rajalliset useamman opiskelijan yhtäaikaisella haastattelulla minun on mahdollista saavuttaa suurempi tutkimusjoukko ja näin kattavammin opiskelijoiden näkökulmia opettajuuteen. Lisäksi yksittäisen opiskelijan omien kokemusten ja käsitysten reflektoinnin voidaan ajatella syvenevän ryhmähaastattelutilanteessa opiskelijan suhteuttaessa omia näkemyksiään muiden opiskelijoiden kokemuksiin ja käsityksiin. Kaikenkaikkiaan ryhmähaastattelun avulla minun on siis mahdollista tavoittaa ja tuoda esiin yksilöhaastattelua monipuolisemmin opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä hyvästä opettajuudesta ja opetustoiminnasta.

Ryhmähaastattelutilanteessa ilmapiiriin tulisi olla mahdollisimman avoin ja vapaa (Eskola ja Suoranta 1996, 74). Hirsjärvi ja Hurme (2000, 61) määrittelevätkin ryhmähaastattelun parhaimmillaan keskusteluksi, jossa osanottajat kommentoivat asioita spontaanisti, tekevät havaintoja ja tuottavat näin melko vapaamuotoisesti tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelijan roolin tilanteessa he näkevät lähinnä keskustelun virittäjänä ja helpottajana, ei niinkään ryhmän ”haastattelijana”. Valtonen (2005) tuo puolestaan esiin ryhmähaastattelun kaksi puolta ja painottaa tavoitteen merkitystä haastattelun toteutuksessa. Hänen mukaansa haastattelua suunniteltaessa tulee päättää, onko tilaisuus enemmän tutkijajohtoinen haastattelu vai tutkittavien välinen keskustelu. Haastattelun toteutusmuodosta riippumatta sekä Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 61) että Valtosen (2005) mukaan haastattelijan tärkein tehtävä ryhmähaastattelussa on kuitenkin varmistaa, että haastattelu pysyy tutkimuksen kannalta

oleellisissa aihepiireissä ja että kaikilla osanottajilla on tasapuolinen mahdollisuus osallistua keskusteluun.

Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelut toteutettiin vapaamuotoisen keskustelun periaatetta noudattaen. Haastattelijana pyrkimyksenäni oli haastateltavien vuoropuhelun aikaansaaminen ja tukeminen sekä syventävien kysymysten esittäminen valituista teemoista. Yksittäisille henkilöille kysymyksiä kohdennettiin vain haastattelun alussa ja ensimmäisen teeman yhteydessä (liite 6). Näin tavoitteena oli tunnelman vapauttaminen ja avoimen ilmapiirin luominen. Toteuttamalla haastattelut keskustelunomaisesti tutkitusta aihepiiristä katsottiin saatavan monipuolisista ja kattavista kuvista.

6.3.2 Teemahaastattelu

Haastattelu sopii tutkimusmenetelmäksi erilaisiin tutkimustarkoituksiin joustavuuteensa ja avoimuutensa johdosta. Se on kuitenkin samasta syystä myös haastava ja työläs tiedonkeruumenetelmä, joka sisältää monia virhelähteitä. Haastattelijalta vaaditaan huolellista ennakkovalmistautumista ja vankkaa pätevyyttä (Kvale 1996, 84). Haastattelun toteutusmuoto eroaa strukturointiasteen perusteella. Puhutaan lomakehaastatteluista, teemahaastatteluista ja avoimista haastatteluista. Ensimmäisessä haastattelutyypissä kysymysten muotoilu ja järjestys pidetään kaikille haastateltaville samana, jälkimmäisessä haastattelu puolestaan toteutetaan hyvin vapaamuotoisesti keskustellen ja tilanteen ehtoilla toimien. Teemahaastattelun katsotaan sijoittuvan näiden kahden haastattelutyypin välille. Siinä haastattelun aihepiirit ja teema-alueet suunnitellaan etukäteen, mutta niiden käsittelyjärjestystä ja -laajuutta voidaan vaihdella haastattelusta toiseen (Hirsjärvi, Hurme 2000, 43-48). Teemahaastattelu mahdollistaakin samanaikaisesti jäsennellyn, mutta melko joustavan ja vapaamuotoisen toteutuksen (Eskola, Suoranta 1996, 67).

Tähän tutkimukseen teemahaastattelu valittiin struktuurinsa perusteella. Koska haastattelijana kokemukseni oli vähäistä, koin teemahaastattelulle tyypillisten ennalta suunniteltujen aihepiirien ja teema-alueiden helpottavan haastattelutilanteen hallintaa. Lisäksi katsoin teemahaastattelun sopivan hyvin ryhmähaastattelun toteutusmuodoksi sen salliessa vapaamuotoisen keskustelun, mutta varmistaessa kuitenkin jokaisessa haastattelutilanteessa

tiettyjen teemojen ja näkökohtien käsittelyn. Tämän arvioin helpottavan aineiston myöhempiä analysointia.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 66–67) mukaan teemahaastattelurungon tehtävänä on toimia haastattelutilanteessa haastattelijan muistilistana ja keskustelua ohjaavana kiintopisteenä. Heidän mukaansa vasta haastattelutilanteessa teema-alueet tarkennetaan kysymyksillä. Kvale (1996, 129–131) puolestaan määrittelee teemahaastattelurungon koostuvan keskustelun pääteemoista, niihin liittyvistä kysymyksistä ja ehdotuksesta teemojen käsittelyjärjestykseksi. Haastattelukysymyksille hän asettaa kaksi vaatimusta. Ensinnäkin niiden tulee tuottaa tutkimustehtävän kannalta oleellista tietoa ja toiseksi ylläpitää hyvää vuorovaikutusta. Teemoihin liittyvien kysymysten tulisikin hänen mukaansa olla kuvailevia ja näin pääosin muodoltaan minkälainen-, mitä- ja miten-kysymyksiä. Myös Laine (2007) korostaa keskustelunomaisen haastattelun vaativan kuvailevia ja konkreettisia kysymyksiä haastateltavien kokemusten tavoittamiseksi. Tässä tutkimuksessa teemahaastattelurunko laadittiin opettajuuteen liittyvien aihealueiden ympärille (liite 6). Lisäksi teema-alueita jäsenneltiin niitä tarkentavilla kuvailevilla ja konkreettisilla kysymyksillä. Pyrkimyksenä oli näin syventää haastattelua ja saada tutkittavat henkilöt refleктоimaan omakohtaisia kokemuksiaan.

Opiskelijaryhmien teemahaastattelut toteutettiin heidän omalla oppilaitoksellaan eli Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden laitoksella kahden päivän aikana. Haastattelujen kestot vaihtelivat tunnista puoleentoista tuntiin ja niiden toteutusta ohjasi aiheeseen liittyvän teorian ja aiempien tutkimusten perusteella laadittu teemahaastattelurunko (liite 6). Lisäksi haastattelujen yhteydessä haastateltavilta kerättiin taustatietoja ennalta laaditun lomakkeen avulla (liite 5) sekä pyydettiin kirjallinen suostumus haastattelun nauhoittamiseen ja haastatteluaineiston käyttöön tutkimustarkoituksessa (liite 4). Sekä teemahaastattelurunko että taustatietolomake testattiin ennen tutkimushaastatteluja suoritettuna esiryhmähaastattelussa ja sen perusteella niihin tehtiin tarkennuksia ja pieniä muutoksia. Tutkimushaastattelut sujuivat häiriöttä ja suunnitellusti.

Teemahaastatteluaineistot litteroitiin kolmen viikon kuluessa aineiston keräämisestä (kuvio 4). Aineiston analysointi aloitettiin tästä viikon kuluessa ja tulosten sekä pohdinnan kirjoittamiseen edettiin vaiheittain toistuvasti teoriaan ja aineistoon palaten kevään 2009 aikana.

6.4 Tutkimusaineiston analysointi

Tuomi ja Sarajärvi (2003, 93) määrittelevät sisällönanalyysin laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmäksi. He yhtyvät näkemyksessään Toivosen (1999) käsitykseen sisällönanalyysin sovellettavuudesta kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Myös Eskola (2007) toteaa kaikkien laadullisten lähestymistapojen noudattelevan hyvin samakaltaista analyysirunkoa, jossa edetään aineiston pelkistämisen ja koodauksen kautta aineiston luokitteluun, tyypittelyyn tai teemoitteluun. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmäksi valittiinkin sisällönanalyysi juuri sen selkeyden ja sovellettavuuden johdosta.

6.4.1 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysiä kuvataan usein menetelmäksi, jonka avulla dokumentteja voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysin tavoitteeksi Latvala ja Vanhanen-Nuutinen (2001) määrittelevätkin olemassa olevan aineiston järjestämisen tiiviiseen ja selkeään muotoon ja näin hajanaisesta aineistosta mielekkään, yhtenäisen informaation tuottamisen. Myös Kyngäs ja Vanhanen (1999) pitävät sisällönanalyysin vahvuutena sen järjestelmällisyyttä ja näin strukturoimattomastakin aineistosta saatavaa selkeää muotoa tulkintojen ja johtopäätösten tekoa ajatellen. Tutkimuksessani sisällönanalyysi mahdollisti teemahaastatteluaineistojeni järjestämisen ja tiivistämisen yhdeksi yhtenäiseksi kuvauskokonaisuudeksi ja näin aineiston hallittavuuden ja luotettavampien tulkintojen teon.

Sisällönanalyysi jaotellaan teoriaan liittyvän merkityksensä kautta aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Näistä ensimmäisessä eli aineistolähtöisessä analyysissä teoria pyritään konstruoimaan aineistosta, kun taas jälkimmäisessä eli teorialähtöisessä analyysissä eteneminen nojaa ennalta määriteltyyn teoriaan tai malliin. Teoriasidonnaisesta analyysistä puolestaan puhutaan, kun analyysissä on nähtävillä teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei suoranaisesti nouse teoriasta tai pohjaudu teoriaan (Tuomi, Sarajärvi 2003, 95-99). Tässä tutkimuksessa noudatettiin abduktiivista päättelyä eli aihetta lähestyttiin teoriasidonnaisesti peilaamalla sitä aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Toisin sanoen aineiston analyysissä aineistolähtöisyys ja teoria vuorottelivat ja teoriaa käytettiin

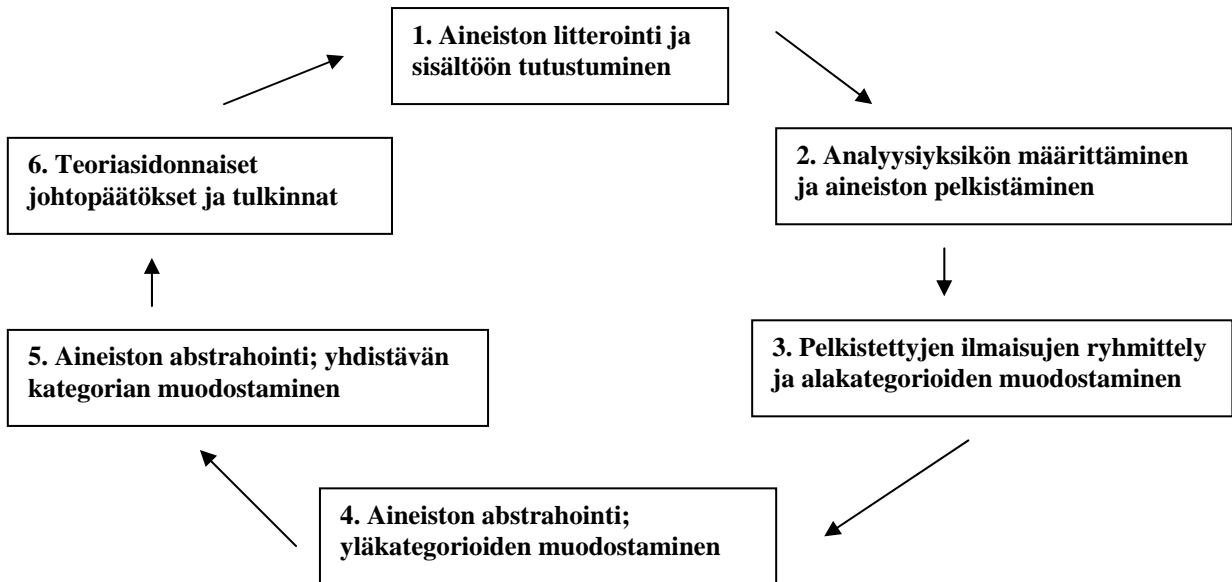
löyhästi apuna niin teemahaastattelurungon luomisessa kuin aineiston ryhmittelyssä ja tehtävissä tulkinnoissa. Teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla onkin Latvalan ja Vanhanen-Nuutisen (2001) mukaan mahdollista ”aukoa uusia ajatusuria” ja luoda uutta. Tähän tutkimukseen abduktiivinen ajattelu sopi näin hyvin. Se monipuolisti ja toi uusia näkökulmia tutkittuun aiheeseen.

6.4.2 Analyysin eteneminen

Tuomi ja Sarajärvi (2003, 101) kuvaavat teoriasidonnaisen aineiston analyysin etenevän kaksijakoisesti. Heidän mukaansa analyysi aloitetaan usein aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa analyysia ohjaavaksi tekijäksi nostetaan teoria. Näin meneteltiin myös tässä tutkimuksessa. Aineiston analysointi aloitettiin avoimesti aineiston ehdoilla edeten pelkistämällä, ryhmittelemällä ja kategorioimalla aineistoa. Vasta analyysin loppuvaiheessa ammattikorkeakouluopettajuuden teoreettinen viitekehys otettiin mukaan kuvamaan tuloksia. Viitekehysten avulla aineistolähtöisesti nousseet aineiston kielelliset ilmaisut yhdistettiin teoreettisiin käsitteisiin ja niistä muodostettiin kokonaisvaltaisia tutkimuksen tuloksia kuvaavia teemoja ja kategorioita.

Aineiston analyysissä edettiin kuvion 5 mukaisesti. Analysointi aloitettiin kuuntelemalla äänitettyjä haastattelumateriaaleja ja kirjoittamalla ne sanatarkasti auki tietokoneelle. Yksittäisien puhujien kommentit erotettiin toisistaan aukikirjoituksen yhteydessä omiksi kappaleiksi, mutta ainoastaan haastattelijan kysymyksille annettiin tunnistuskoodi. Litteroinnin jälkeen haastattelumateriaaliin tutustumista jatkettiin perehtymällä materiaalin sisältöön sekä tunnistamalla materiaalista tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelmien kannalta oleellisia kohtia. Tästä vaiheesta Tuomi ja Sarajärvi (2002, 111-112) käyttävät nimitystä aineiston pelkistäminen eli redusointi. Vaiheen tarkoituksena on tiivistää ja pilkkoa kerättyä aineistoa sekä karsia siitä tutkimuksen tarkoituksen kannalta epäolennainen pois. Toisin sanoen aineiston alkuperäisilmaisut tiivistetään yksinkertaisempaan muotoon valitun analyysiyksikön mukaisesti. Tässä tutkimuksessa aineistoa pelkistettiin teemahaastattelurungon mukaisten kysymysten ohjaamana niin, että kaikkien haastattelujen pelkistetyt ilmaisut kyseiseen teemaan liittyen koottiin yhteen erilliseksi tiedostoksi. Analyysiyksikkönä oli haastateltavan ajatuskokonaisuus aiheeseen, joka saattoi sisältää

useampia lauseita, lauseenosan tai sanan ja keskeytyä toisten yhtyessä keskusteluun. Esimerkki aineiston pelkistämisestä on esitetty taulukossa 2.



Kuvio 5. Analyysiprosessin eteneminen

Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tässä vaiheessa pelkistettyjä ilmaisuja siis luokitellaan jonkin niitä yhdistävän ominaisuuden mukaisesti ja syntyneelle kategorialle annetaan sen sisältöä kuvaava nimi (Latvala, Vanhanen-Nuutinen 2001). Tässä tutkimuksessa aineiston ryhmittely ja alakategoriointi tapahtui pääosin alkuperäisten teemojen sisällä. Samaa tarkoittavat pelkistetyt ilmaisut yhdistettiin yhdeksi niiden sisältöä kuvaavaksi alakategoriaksi ja aineistoa tiivistettiin näin edelleen (taulukko 2). Tässä vaiheessa alkuperäisaineistoon palattiin useasti tulkinnan varmistamiseksi ja muutamassa kohdassa pelkistetty ilmaus ryhmiteltiin sisältönsä perusteella osaksi eri teemaa. Teemahaastattelun oppimiskokemuks-teeman hyvää opettajuutta kuvaavat pelkistetyt ilmaisut ryhmiteltiin kokonaisuudessaan soveltuviin alakategorioihin.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja kolmen alakategorian muodostamisesta teemassa henkilökohtaiset ominaisuudet.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaus	Alakategoria
"...Että opettajaa oikeasti kiinnostaa ja se välittää siitä, kuinka me edetään ja miten me pärjätään..." R3	Opettajan kiinnostus opiskelijan opintojen sujumiseen	
"...Että opettaja on oikeasti lämmin ja välittää silleen ja ajattelee niiku sitä opiskelijan parasta..." R2	Opettaja välittää ja ajattelee opiskelijan parasta	Välittäminen
"...Opettaja on semmonen tosi kiltti tai jollain tavalla siitä näkyy semmonen välittäminen..." R2	Opettajan toiminnassa näkyy opiskelijasta välittäminen	
"...mun mielestä opettajaan täytyy voida luottaa, että jos sä kerrot jonkun henkilökohtasen asian niin siihen täytyy voida luottaa, ettei se mene sen opettajan ulkopuolelle..." R3	Luottamuksellisuus opettajan toiminnassa	Luotettavuus
"...semmonen luotettavuus opettajassa myös, että jos oikeesti lupaa jotain niin myöskin hoitaa homman..." R3	Opettaja pitää lupauksen	
"...Ehkä se mikä on tavallaan yhdistänyt kaikkia hyviä opettajia on se, että niistä heijastuu heidän oma kiinnostus sitä asiaa kohtaan..." R2	Opettajasta heijastuu kiinnostus opetettavaa asiaa kohtaan	
"...Yksi on sitten kiinnostus opetettavaan aiheeseen..." R1	Opettajan kiinnostus opetettavaan aiheeseen	Kiinnostus
"...Mut jos se opettaja on vähän semmonen, et sitä ei itseäkään kiinnosta se asia, et se vähän puoliväkisin yrittää siellä..." R1	Opettajan tulee olla itse kiinnostunut opetettavasta asiasta	

Tuomen ja Sarajärven (2002, 113–114) sekä Latvalan ja Vanhanen-Nuutisen (2001) mukaan aineiston luokittelua jatketaan yhdistelemällä samansisältöisiä alakategorioita yläkategorioiksi ja muodostamalla lopulta näitä yhdistäviä luokkia. Tästä he käyttävät nimistystä aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen ja kuvaavat vaiheessa siirtyvän aineiston alkuperäisilmaisuista teorettisiin käsitteisiin. Tässä tutkimuksessa ylä- ja yhdistävien kategorioiden luomisessa käytettiin apuna ammattikorkeakouluopettajuuden teorettista viitekehystä. Aineistolähtöisesti muodostuneet alakategoriat yhdistettiin siis teorettisiin käsitteisiin viitekehyksen ohjaamina. Näin pyrkimyksenä oli luoda tutkimusongelmien

mukainen käsitteellinen kuvaus aineistosta ja mahdollistaa teoriasidonnaisten tulkintojen teko peilaamalla aineistoa ja teoriaa toisiinsa. Analyysin kaikissa vaiheissa tutkittavia pyrittiin kuitenkin ymmärtämään heidän omasta näkökulmastaan käsin ja analyysin edetessä alkuperäisiin nauhoituksiin ja litteroituun aineistoon palattiin toistuvasti tulkinnan varmistamiseksi.

7 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset perustuvat 13 valmistumisvaiheessa olevan fysioterapeuttiopiskelijan kokemuksiin ja käsityksiin hyvästä opettajuudesta ja oppimista edistävästä opetustyöskentelystä. Tutkituista opiskelijoista 10 oli naisia ja 3 miehiä. Iältään opiskelijat olivat 22–38 vuotiaita (ka 25 vuotta) ja yhtä opiskelijaa lukuunottamatta he olivat opiskelleet fysioterapian koulutusohjelmassa 3,5 vuotta. Opiskelijoista yhdellätoista oli pohjakoulutuksena ylioppilastutkinto. Lisäksi kahdella opiskelijalla oli ammatillinen toisen asteen tutkinto ja kahdella korkea-asteen tutkinto sekä aiempia keskeytyneitä koulutuksia oli kolmella opiskelijalla. Aiempaa työkokemusta kaikilla opiskelijoilla oli vähintään kahdelta eri alalta ja yhdeksän opiskelijaa oli ollut terveystyössä aiemmin.

Aineiston sisällönanalyysin perusteella fysioterapeuttiopiskelijoiden hyvää opettajuutta koskevia käsityksiä ja kokemuksia kuvaaviksi yläkategorioiksi muodostui: (1) työskentelyyn liittyvät henkilökohtaiset ominaisuudet, (2) opetettavan alan asiantuntijuus, (3) suhteet opiskelijoihin ja (4) pedagoginen työskentely. Näistä kategoria pedagoginen työskentely sisältää opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia opettajan oppimista edistävästä opetustyöskentelystä luokkahuoneessa ja avoimissa oppimisympäristöissä. Liitteessä 7 on esitetty tutkimuksen tulokset kokonaisuudessaan kategorioiden mukaan järjestettyinä. Tässä tutkimuksen tuloksia kuvataan muodostuneiden yläkategorioiden mukaan ryhmiteltyinä. Opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia selvennetään haastattelumateriaalista poimituin kursivoiduin autenttisin lainauksin. Lainauksen perässä käytetään koodia R1, R2 tai R3 osoittamaan, missä ryhmässä esiintyneestä käsityksestä on kyse.

7.1 Työskentelyyn liittyvät henkilökohtaiset ominaisuudet

Opiskelijoiden käsitysten ja kokemusten mukaan hyvän opettajan työskentelyssä näkyi *rehellisyys, varmuus* ja *sitoutuneisuus* työhön. Opiskelijat kuvasivat hyvän opettajan myös *persoonalliseksi* ja *kiinnostuneeksi opettamaansa aineetta kohtaan*.

Kaikkien haastatteluryhmien opiskelijat kuvasivat hyvän opettajan *rehelliseksi*. Opiskelijoiden käsityksissä rehellisyys liitettiin opettajan osaamiseen ja oman

asiantuntijuuden rajallisuuden myöntämiseen opiskelijoille. Opettajan toivottiin myös olevan rehellinen itselleen ja tarvittaessa tukeutuvan asiantuntijuudessaan kollegoihin.

Eihän kukaan voi kaikkea tietääkään, mutta sitten on ne opettajat, jotka sanoo että hei, nyt mä en muuten tiedä, mutta otan selvää. Se on tosi hyvä vastaus, koska ei kukaan tiedä kaikkea. R2

Ja jos se ei oo mahdollista siltä opettajalta iteltään antaa sitä uusinta tietoa niin hommais sitten jonkun vierailevan opettajan joka vois sitten täydentää opetusta. Ettei yritä sitten opettaa vaikka taidot ja tiedot eivät siihen välttämättä riitä. R3

Kahden haastatteluryhmän opiskelijat katsoivat *varmuuden* huokuvan hyvän opettajan työskentelystä. Hyvä opettaja kuvattiin tilanteen herraksi, tietäväksi ja iloiseksi erotuksena huonolle opettajalle, jonka työskentelystä katsottiin heijastuvan arkuuden ja epävarmuuden. Työskentelyvarmuuden katsottiinkin syntyvän opettajan opetuskokemuksesta ja sen nähtiin heijastuvan tunnin yleisestä olemuksesta opettajan itsevarmuutena, tietotaitona ja asiantuntemuksena.

Semmonen tunnin yleinen olemus erottaa opettajat, että opettaja on vähän semmonen iloinen, kannustava ja tietävä, kun se et se tulee vähän silleen arkailleen sinne tunnille ja ei oikein tiedä, miten sen asian esittää. R1

Hyvä opettaja on tilantenteen herra. Se on kun ne on opettannu kauan niin ne on oppinu omista virheistään ja sitä kautta ne osaa opettaa paremmin sitte. Kyl sen näkee, jos on ihan nuori opettaja niin niil on kauheen vaikeeta se opettaminen. R1

Mun mielestä hyvästä opettajasta jotenkin huokuu niille opiskelijoille, että se tietää mistä mistä se puhuu. Siitä huokuu se tietotaito läpi. R3

Opettajan *sitoutuneisuutta* työhönsä opiskelijat kuvasivat useasta näkökulmasta käsin. Hyvän opettajan katsottiin panostaneen opetukseen, ottavan vastuun opettamastaan aiheesta ja hänen toiminnassaan kuvattiin näin näkyvän aito yritys saada opiskelijat oppimaan. Kuvauksissa korostui myös opettajan oleminen opiskelijan rinnalla koko opintojen ajan ja näin opiskelijan tunteminen ja tukeminen opinnoissa. Toisaalta näkemyksissä pidettiin opettajien sopivan aikavälin vaihtuvuutta myös tärkeänä opettajien tuoreen työelämä tietoisuuden kannalta. Kokonaisuudessaan nämä kahden haastatteluryhmän opiskelijat painottivatkin opettajien sitoutuneisuutta työhönsä siis sekä suhteessa opiskelijoihin että opetukseen.

...Ja on semmonen, selvästi panostannu siihen juttuun et näkee et se opettaja selvästi yrittää siellä. Koska se kannustaa sit itteäkin opiskelemaan, jos huomaa et toi opettajakin yrittää saada meidät oppimaan. R1

Optimaalisintahan olisi, että opettaja olisi seurannut meitä ihan sieltä ekasta syksystä asti ja osaisi sitten viedä niitä tavoitteita siihen suuntaan mitä tarvii. Että opettajilla olisi jokin semmonen jäsentely meistä opiskelijoista ja siitä missä me ollaan ollu ja mitä meidän tavoitteet on ollu ja mitä olis vielä kehitettävää. R3

Totta kai se että opettaja vaihtuu joka vuosi ei oo hirveen hyvä juttu, mut se et sopivalla aikavälillä se vaihtuvuus on hyvä kun tää tosissaan on sen verran nopeasti kehittyvä ala, että saadaan niitä uusia tuulia sieltä työelämästä sitte. R3

Kysyttäessä opiskelijoiden käsityksiä hyvän opettajan *persoonallisuudesta* yhdenkään haastatteluryhmän opiskelijat eivät osanneet nimetä hyvälle opettajalle yksiselitteisiä persoonallisuuden piirteitä. Sen sijaan hyvää opettajaa kuvattiin persoonaksi tai hyväksi persoonaksi ja hänellä määriteltiin olevan jokin ominaisuus, joka vangitsee. Opettajan persoonasta pitämisen katsottiin myös olevan yksilöllistä. Tärkeänä opettajan ominaisuutena kahden haastatteluryhmän opiskelijat pitivät kuitenkin opettajan *omaa kiinnostusta* opetettavaa asiaa kohtaan ja näin opiskelijankin innostumista opetettavasta asiasta (taulukko 2).

Jos miettii, minkä tyyppiset opettajat on omasta mielestä ollu hyviä niin ne on ollu aika erilaisia, mutta ne on ollu persoonia. R2

Opettajassa tulee olla jotain sellaista ominaisuutta mikä vangitsee, oli se sitten huumori tai joku muu palo siinä ihmisessä. R3

Kaikki ei välttämättä tykkää samoista opettajista, niiden persoonasta tai jostain. R1

7.2 Opetettavan alan asiantuntijuus

Opiskelijoiden käsitysten ja kokemusten mukaan hyvä opettaja hallitsee sekä opettamansa alan *teoriatiedon* että *käytännön työn*. Kaikkien haastatteluryhmien kohdalla opiskelijoiden näkemyksissä opettajan käytännön tietämys ja työkokemus painottui kuitenkin teoritietämystä enemmän. Hyvän opettajan katsottiinkin omaavan käytännön taitojensa ja kokemuksensa kautta jonkin vahvuusalueen opetuksessa. Myös käytännön tietotaidon viimeaikaisuutta korostettiin ja sen päivittämistä pidettiin tärkeänä sekä opettajan asiantuntijuuden että koulun ja työelämän kuilun tasoittamiseksi. Kärjistetyimmässä näkemyksissä hyväksi opettajaksi kuvattiin käytännön kentältä tuleva ammattilainen, jolla on vankat kädentaidot ja sellainen asiantuntijuus, jota ei lukemalla tai vuosia opettamalla saavuteta.

On asiantunteva, et opettaja on itekin opiskellu sitä asiaa jonkun teorian pohjalta ja sit et on jotain käytännön kokemustakin siit asiasta. R1

Käytännönläheinen mun mielestä pitää sillai olla, et on niit käytännön taitoja ja se vahva oma kokemus siellä pohjalla sillai, et sen kautta on sitte jokin vahvuusalue siinä opetuksessa. R2

Ja nimenomaan sillee et se kokemus on suht viime ajoilta, et siitä ei oo mitään 15 vuotta tai... R3

Parhaimmat kokemukset mitä on ollu opettajista niin ne on just näit opettajii, jotka on tullu työelämän puolelt. Onks se just se vankka käden taito ja semmonen kokemus mikä niil on. R3

7.3 Suhteet opiskelijoihin

Opiskelijoiden käsitysten ja kokemusten mukaan hyvän opettajan suhdetta opiskelijoihin määrittä *luotettavuus, tasapuolisuus, välittäminen ja tavoitettavuus*. Hyvän opettajan kuvattiin myös olevan helposti *lähestyttävä*, mutta tiedollisesti ja kurinpidollisesti *auktoriteettiasemassa*.

Opettajan *luotettavuus* suhteessa opiskelijoihin korostui yhden ryhmän käsityksissä ja kokemuksissa. Näissä luotettavuus liitettiin sekä opiskelijalle annetun lupauksen pitämiseen että opettajan luottamuksellisuuteen suhteessa opiskelijan henkilökohtaisiin asioihin (taulukko 2). Opettajan *tasapuolisuutta* pidettiin niin ikään tärkeänä yhden ryhmän kokemusten perusteella. Tasapuolisuutta korostettiin niin suhteessa opiskelijoiden yleiseen kohteluun kuin ohjaustoimintaankin. Myös opettajan antamiin erivapauksiin suhtauduttiin kriittisesti.

Et se tasapuolisuus on mun mielestä ihan hirveen tärkeä opettajan työssä. Et kaikkien täytyy olla samalla viivalla. Kyllä opiskelijat sen aistii, jos suhtautumisessa sitä epätasa-arvoa on, niin kyllä sen aistii. R3

Joo tässäkin tullaan tähän tasapuolisuuteen. Tuntuu vaan, että joidenkin töihin opettaja on niin kuin panostanu enemmän ja antannu enemmän kuin toisten. R3

Niin jos joku saa erivapauksia tai muuta, se on silleen aika ikävä. R3

Kahden haastatteluryhmän opiskelijat liittivät hyvään opettajuuteen opettajan *välittämisen* opiskelijoista. Tällaisen opettajan kuvattiin olevan kiinnostunut opiskelijan opinnoista ja pärjäämisestä, ajattelevan opiskelijan parasta ja välittävän opiskelijasta (taulukko 2). Yhden haastatteluryhmän opiskelijat kuvasivat hyvän opettajan myös olevan *tavoitettavissa* ja tarvittaessa varaavan aikaa opiskelijalle.

Hyvää on se, että opettajat eivät ole missään kaukana, ettei ne edes näe meitä, vaan että tuonne voi aina mennä koputtelee ja aina tuntuu, että olet tervetullut, vaikka ne olis kuinka puhelimen päässä. R2

Niin ja vaikka siinä heti ei sitä aikaa olisikaan niin sitten sähköpostin välityksellä ainakin voidaan keskustella ja varata paremmin sitten sitä kasvokkain olo aikaakin. R2

Kahden haastatteluryhmän opiskelijat kuvasivat hyvän opettajan helposti *lähestyttäväksi*, mutta *auktoriteetiksi*, johtajaksi, tiedon varmistajaksi ja kurin pitäjäksi. Opiskelijoiden näkemysten mukaan hyvältä opettajalta uskaltaa kysyä ja häntä uskaltaa lähestyä. Hyvän opettajan katsottiin myös opettavan ja ohjaavan siten, ettei hän aseta itseään ”jumala-asemaan”. Samanaikaisesti hyvän opettajan toiminnassa katsottiin kuitenkin näkyvän opiskelijaa korkeampi asema niin tiedollisesti kuin kurinpidollisestikin. Opettajan toivottiin varmistavan opiskelijoiden löydöksiä tarkistamalla, kommentoimalla ja puuttamalla opiskelijoiden löytämän tiedon sisältöön. Lisäksi hyvän opettajan katsottiin vaativan opiskelijoilta säntillisyyttä läsnäolossa ja tehtävien palautuksissa. Opettajan toivottiinkin laativan selkeät ja yhteiset pelisäännöt, joiden mukaan toimitaan.

Sitten on myös semmoinen helposti lähestyttävä, että uskaltaa kysyä ja lähestyä opettajaa, mutta sillai että siinä pysyy joku kuri tai kunnioitus opettajien ja oppilaiden välillä. R2

Meilläkin oli alussa sillee, et ryhmissä tehdää ja toisille opetetaa. No, mistä mä voin luottaa, että hän (toinen opiskelija) on hakenu just sen mikä on oikeaa tietoa, kun hän opettaa mulle sitten. Et kyl mä ainaki kaipaisin jotain semmosta varmistusta joltakin korkeammalta taholta. Et tää on nyt näin. R3

Ne (pelisäännöt) antaa opettajalle myös sellasta auktoriteettia, ettei tule opiskelijoille sellasta oloa et tuotahan voi pyörittää ihan miten päin vaan, et onks sil loppujenlopuks mitään sananvaltaa, et kyl opettajan pitää olla korkeammassa asemassa. R2

7.4 Pedagoginen työskentely

Opiskelijoiden käsityksissä ja kokemuksissa hyvän opettajan pedagoginen työskentely jakautui neljään alakategoriaan: *palautteen antaminen, oppimistehtävät, opiskelijan oppimista edistävä toiminta luokahuoneessa ja opiskelijan oppimista edistävä toiminta avoimissa oppimisympäristöissä*. Näistä kaksi ensimmäistä kategoriaa kuvaavat opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia oppimistehtävien oppimista edistävästä tekijöistä ja palautteen annosta opetus- ja ohjaustilanteissa yleensä. Kahdessa jälkimmäisessä kategoriassa opiskelijat kuvaavat opettajan oppimista edistävää toimintaa erikseen oppituntitilanteessa ja avoimissa oppimisympäristöissä eli tässä tutkimuksessa harjoittelujaksoilla ja opinnäytetöiden ohjauksessa. Nämä kokonaisuudet on laajuutensa vuoksi erotettu omien alaotsikoiden alle.

Opettajan antaman *palautteen* oppimista edistävää vaikutusta kaikkien haastatteluryhmien opiskelijat kuvasivat palautteen sisältöön, muotoon ja ajankohtaan liittyen. Palautteen sisällön osalta tärkeänä opiskelijat pitivät sen rakentavuutta. Palutteen tuli sisältää sekä opettajan

positiivisia havaintoja opiskelijasta että kehittämiskohtia. Pelkän positiivisen palautteen saamisen opiskelijat kokivatkin riittämättömänä ja hyvän opettajan katsottiin osoittavan opiskelijalle perustellusti kohtia, joihin hänen tulisi jatkossa vielä panostaa.

Sekä positiivista että sitten niitä kehittämideoita. Et muistas aina antaa niitä molempia. Että ei pelkkää positiivista tai pelkkää sitä kehittämistä R1

Jos on laitettu pelkkä hyvähyvä niin sitä ajattelee, että eikö tässä muka ole mitään parannettavaa. Enhän mä ole vielä mikään valmis ammattilainen. Jotain niitä kohtia kaipaa kuitenkin, mihin kannattas panostaa ja mitä lähtee kehittää vielä enemmän R2

Palautteen muodon osalta opiskelijoiden näkemykset poikkesivat jonkin verran toisistaan. Yleisesti henkilökohtaista kirjallista ja suullista palautetta pidettiin pelkän numeron sijasta parempana vaihtoehtona ja numeroa taas hyväksyty/hylätty -arviointia parempana palautteena sen kannustaessa opiskelijaa parempiin suorituksiin. Osa opiskelijoista piti suullista palautetta parempana kuin kirjallista palautetta sen mahdollistaessa asioista keskustelun ja tarvittaessa niiden selventämisen. Toisaalta opiskelijan häkeltymisen katsottiin palautetta kuunnellessa mahdollisesti vaikeuttavan sen ymmärtämistä tai muistamista. Kirjallisen palautteen etuna nähtiinkin mahdollisuus lukea palautetta rauhassa useamman kerran lävitse. Opettajan ilmaisun muodosta opiskelijoiden keskuudessa oli myös hieman eriäviä näkemyksiä. Osa opiskelijoista korosti opettajan hienovaraisuuden ja hienotunteisuuden tärkeyttä palautteen annossa, osa puolestaan katsoi suoran palautteen opettavan parhaiten. Yksimielisiä opiskelijat olivat kuitenkin palautteen annon ajankohdasta. Opettajan välitön tilanteen jälkeinen palaute koettiin opettavaiseksi tilanteen tuoreuden ja oman reflektoinnin tukemiseksi. Myös kokeen jälkeisten palautustilaisuuksien järjestämisen katsottiin kuuluvan hyvän opettajan työskentelyyn. Näissä tilaisuuksissa opettavaiseksi koettiin oikeiden vastauksien läpikäyminen ja mahdollisuus selventää opettajalta epäselviä tai vaikeita kokeen kohtia.

Niin ei se numero kyllä ihan kaikkea kerro. Kun ei tiedä yhtään missä pitäis parantaa. Kyllä se kirjallinen tai suullinen palaute tukee paljon paremmin kuin se pelkkä numero. R3

Mä ainakin tykkään suorasta palautteesta, et siin oppii kaikista parhaiten kun sanotaan asia suoraan, miten se on menny eikä ruveta kiertelemään. Ainakin menee kauheen paljo aikaa jos aletaan kiertelee. R1

Välitön palaute nimenomaan ois siis kaikessa ihan... Mä ainakin tykkäisin, et sais heti sen palautteen. Pääsis tavallaan heti reflektoimaan sitä hommaa, et miten se on menny ja näin...R3

Parhaiten oppii siinä kokeen palautustilanteessa, kun tietää ettei oo tienny vastausta ja näkee sitten sen oikean vastauksen. R1

Oppimistehtävien oppimista edistävää vaikutusta opiskelijat kuvasivat kolmesta lähtökohdasta käsin. Yhden haastatteluryhmän opiskelijat katsoivat hyväksi oppimistehtäväksi prosessimaiset, kauemmin aikaa vievät ja syvää paneutumista vaativat tehtävät. He pitivät tärkeänä myös itsenäistä aiheen valintaa, työskentelyvapautta ja käyttivät esimerkkinä hyvästä oppimistehtävästä opinnäytetyötä. Toisen haastatteluryhmän opiskelijat puolestaan kokivat oppimispäiväkirjan hyväksi oppimistehtäväksi. Sen katsottiin ohjaavan yksilöllistä oppimista johdattelemalla pohtimaan itselle sillä hetkellä merkityksellisiä seikkoja sekä toimivan näin myös kommunikointi- ja etäohjausvälineenä opettajan kanssa. Kahden haastatteluryhmän opiskelijat kuvasivat lisäksi ryhmämuotoisia käytännön tenttejä hyväksi oppimistehtäviksi ja – tilanteiksi. Näiden tenttien oppimista edistäviksi tekijöiksi opiskelijat katsoivat oman vastuun ottamisen valmistautumisessa, välittömän palautteen saamisen niin opettajalta kuin asiakkaana olleelta opiskelijalta sekä asioiden yhteisen käsittelyn ja näin kattavan tiedon saamisen oikeista ja vääristä menettelytavoista. Myös opettajan luomaa rentoa ilmapiiriä pidettiin merkittävänä oppimista edistävänä tekijänä tilanteessa.

Opinnäytetyössä oppi tosi paljon. Siin sai vapaat kädet ja siin sai tehdä kaikkea, kysellä ja ottaa selvää. R1

Se oppimispäiväkirja on tavallaan semmonen kommunikointivälinekin opettajan kanssa. Että vaikka mä yritän olla avoin ja keskustella kaikista asioista, mutta kun se opettaja ei ole koko aikaa siinä läsnä niin tuntuu, että jotenkin niitä asioita haluaa välittää ja vielä varmistaakin. R3

Noi käytännön tentit on ollu tosi hyviä. Niissä se ei oo ollu katastrofi, jos sä et oo jotain osannu, vaan sit se on käyty siinä tilanteessa läpi. Siinä ei jää sitte mitään epäselvää, et jos on ymmärtänytkin jonkin asian ihan väärin niin se korjataan sitte siinä ja kaikki oppii sen samalla. R2

7.4.1 Opiskelijan oppimista edistävä toiminta luokkahuoneessa

Opiskelijoiden kuvaukset opettajan oppimista edistävästä toiminnasta oppituntitilanteessa muodostivat kolme alakategoriaa: *valmistautuneisuus, tunnin sisältö ja opettajan opetuksen piirteet.*

Hyvän opettajan opetustyöskentelyä oppituntitilanteessa opiskelijoiden mukaan määrittä opettajan *valmistautuneisuus* tuntitilanteeseen. Kaikkien haastatteluryhmien opiskelijat kuvasivat hyvän oppitunnin valmistelluksi ja ajankäytön tunnilla suunnitelluksi. Näkemyksissään opiskelijat korostivat opettajan tietoutta opiskelijoiden aiempien kurssien sisällöstä ja tunnin pääasian selkeää erottamista muista teemoista. Myös opettajien omia

materiaaleja ja tunnin jouhevaa, harkittua etenemistä pidettiin osoituksena opettajan valmistautumisesta tilanteeseen.

Kai se on sitte opettajallakin se valmistautuminen siihen opetushetkeen, että... Tietenkin se on ymmärrettävää et on kiire ja muita vuosikursseja ja kaikkea, mut tavallaan juuri se tieto siitä, et mitä nää on jo käyny läpi. Ihan siihen tuntiin valmistautumista varten, ettei mennäkään ihan tabula rasa sinne, et mitä tehtäs. Että ois jonkun näköstä valmistautumista. R3

Esimerkiks semmonen valmistautuminen tuntitilanteeseen erottaa opettajia. Siin menee vähän maku, jos opettaja tulee sillee et sil on jonkun toisen materiaalit mist se ei ite tiedä mitään tai sit et tunnil koko ajan vatvotaan niit samoi asioit monee kertaa vaan erilaisis ryhmis eikä edetä ollenkaan. R2

Hyvän oppitunnin opiskelijat kuvasivat sisältävän sekä teoriaa että käytäntöä, kertaamista ja opiskelijoiden orientoinnin. Kaikkien haastatteluryhmien opiskelijat katsoivat oppimisensa kannalta parhaaksi käytännön, jossa ensin asiaa käsitellään teoriassa ja tämän jälkeen harjoitellaan käytännössä. Tätä pidettiin tärkeänä niin mielenkiinnon ylläpysymisen kuin motivaation ja opittavien asioiden konkretisoitumisenkin kannalta. Kertaamisen merkitystä oppitunnilla korostivat kahden ryhmän opiskelijat. Hyvänä käytäntönä pidettiin oppitunnin alussa järjestettävää ”minitentiä”, jossa edellisen oppitunnin asiat kerrattiin ja näin varmistettiin niiden oppiminen. Myös käytännön taitojen harjoittelun kohdalla kertaamista pidettiin oppimisen kannalta olennaisena ja hyväksi opetuskäytännöksi kuvattiin harjoitteiden läpikäyminen oppitunnilla useampaan kertaan. Kahden haastatteluryhmän opiskelijat painottivat hyvällä oppitunnilla opettajan myös orientoivan opiskelijoita tunnin sisällöstä ja tavoitteista. Tämän opiskelijat katsoivat helpottavan omien odotusten ja ajatuksien suuntaamista.

Sellanen sopiva kombinaatio teoriaa ja käytäntöä. Joillakin tunneilla se on toteutunu tosi hyvin. On esimerkiks käsitelty teorias joku asia ja sitten lähdetty kokeilemaan ja siitä tulee samalla sellasta vaihtelevuutta siihen, et jaksaa pysyä se mielenkiinto yllä. R2

Mun mielest se mikä niist (teoriaa ja käytäntöä yhdistävä oppitunti) tekee hyvän on, et niis näkee konkreettisest et mihin sen tiedon tarvii. Se motivoi sitte opiskelemaankin ne asiat kun näkee et sitä tietoa tarvii käytännössäkin ettei se oo pelkkää mitää yleissivistävää tietoo mitä luetaa. R1

Mun mielest ainaki yks hyvä on ollu kun ollaa käyty jotain asiaa läpi niin ensin on käyty vähän sitä teoriaa ja sit on päästy tekemään sitä. Mut siihen tekemiseen pitää olla hyvin aikaa ja niit juttui pitää kerrata useasti. Ei niit muuten opi. R3

Sit semmonen orientointi, et vaik just siin tunnin alus kertoo, et mitä tänää tehään niin se auttaa tosi paljon itseä jäsentämään et mitä tänää pitäs keretä tekee. Vähän suuntaa niit ajatuksii siihen mitä ollaa tekemässä. R1

Oppimista edistäviksi opettajan opetuksen piirteiksi opiskelijat kuvasivat opettajajohtoisuuden, vuorovaikutuksellisuuden ja neuvonnallisuuden. Myös opetuksen

käytännönläheisyyttä, ymmärrettävyyttä ja huumoripitoisuutta pidettiin tärkeänä. Opettajajohtoisuus korostui kaikkien haastatteluryhmien opiskelijoiden näkemyksissä. Sen katsottiin edistävän opiskelijan oppimista erityisesti tilanteissa, joissa oppimiskohtena on faktatieto tai muu muuttumaton teoretieto. Perusteeksi opettajajohtoisuudelle opiskelijat nostivat ajansäästämisen ja etenemisen sekä vankan pohjan rakentamisen muulle oppimiselle. Hyvän opettajan katsottiinkin ottavan oppikurssin alussa vastuun opettamisesta ja näin pohjan rakentamisesta. Tämän jälkeen itsenäistä tiedonhankintaa ja tutkivuutta opiskelijat pitivät hyvänä asiana. Yhden haastatteluryhmän opiskelijat kuvasivat hyvän opettajan opetusta vuorovaikutteiseksi. Hyvän opettajan katsottiin opettaessaan keskustelevan opiskelijoiden kanssa ja johdattelevan heidät ajattelemaan asioita. Myös opiskelijoiden mielipiteen kysymistä opetettavista asioista pidettiin tärkeänä ja näin opetuksen suuntaamista oikeisiin asioihin. Neuvonnallisuutta opetuksessa korostivat kahden haastatteluryhmän opiskelijat. Hyvän opettajan kuvattiin antavan opetuksessaan vinkkejä tiedonlähteistä ja ohjaavan näin itsenäistä tiedonhakua oikeaan suuntaan.

On se teoria mikä pitäis opettajan kyllä opettaa koska se on kaiken pohja ja siitä pitää sitten lähteä tutkimaan ja kattamaan niitä menetelmiä ja muita ja jos se pohja on jo siellä vähän hutera, kun se on ite pitäny alottaa ihan nolliasta niin ei se kauheen hyvään suuntaa vie. R3

Tietyt asiat on hyvä mun mielestä käydä opettajajohtosesti. Joissakin asioissa se toimii niin kuin mikä on faktaa ja tämmöstä muuttumatonta tietoa niin kuin joku anatomia. R3

Kyl niinku kaipaa sitä et joku luennoi siellä edessä, mut kuitenkin et se ottaa huomioon ja keskustellaan. R1

Osan tiedoista opettajan tulee opettaa itse ja sitten neuvoa vähän väyliä, mistä sä pystyt saamaan viel sen lisätiedon. R2

Käytännönläheisyyttä, ymmärrettävyyttä ja huumoripitoisuutta opetuksessa korostivat kahden haastatteluryhmän opiskelijat. Hyvän opetuksen opiskelijat kuvasivat sisältävän käytännön maustetta: opettajan omia kokemuksia ja esimerkkejä. Edellisten ohella myös mielikuvien käytön katsottiin lisäävän mielenkiintoa ja konkretisoivan opetettavaa asiaa sekä näin edistävän oppimista ja asioiden mieleenpainumista. Opetuksen ymmärrettävyyteen opiskelijat liittivät opettajan taidon esittää asiat selkeästi ja opiskelijoiden taso huomioiden. Ymmärrettävyyden kannalta tärkeänä pidettiin myös opetettavaan aiheeseen liittyvien oikeiden vastausten ilmenemistä opetuksessa, jossa asioita käsiteltiin ryhmämuotoisesti keskustellen. Huumorin osana opetusta opiskelijat katsoivat niin ikään edistävän oppimista pitämällä tylsyyden ja kuivuuden oppimiseta loitolla.

Mutta jos käyttää esimerkkejä ja niitä omia kokemuksia niin onhan sitä mukavampi kuunnella ja ne jää opiskelijalla paremmin tänne päähän, kun ne tuodaan sinne käytännönläheisyyteen. R3

Se opettajan asiantuntijuus todentuu mun mielestä myös siinä, että se osaa mukauttaa sitä opetusta sen mukaan millä tasolla ne opiskelijat on. Että tavallaan vaikka oot kuinka asiantuntija, se voi mennä opiskelijoilla niin kuin ihan yli. Kyllä siinä pitää jotenkin huomioida se opiskelijoiden sen hetkinen taso ja kyky omaksua asioita. R3

Ja sit kun on semmonen pien huumori seassa niin se parantaa sitä tylsää oppimista aina. R1

7.4.2 Opiskelijan oppimista edistävä toiminta avoimissa oppimisympäristöissä

Opiskelijoiden kuvaukset opettajan oppimista edistävästä toiminnasta avoimissa oppimisympäristöissä voitiin jakaa kahteen alakategoriaan: *opettajan rooli työharjoittelussa ja opettajan ohjaus opinnäytetyössä.*

Kaikkien haastatteluryhmien opiskelijat kuvasivat hyvän *opettajan roolia työharjoittelujaksolla* melko yhtenäisesti. Opintojen alussa ja ensimmäisillä harjoittelujaksoilla opettajan läsnäolon ja tuen opiskelijat kokivat tärkeäksi. Hyvän opettajan katsottiin vierailevan harjoittelupaikassa ja mahdollisesti myös seuraavan asiakastilanteita ja näin ohjaavan opiskelijan oppimista olennaisiin asioihin. Opintojen edetessä ja opiskelijan varmuuden lisääntyessä optimaaliseksi opiskelijat katsoivat opettajan roolin asteittaisen pienenemisen. Viimeisillä harjoittelujaksoilla opettajan läsnäoloa ei kaivattu ja osa opiskelijoista koki sen jopa haitalliseksi pyrkiessään keskittymään omaan tekemiseen ja vastuullisempaan toimintaan. Opintojen lopussa opettajan roolina työharjoittelussa pidettiin lähinnä opiskelijan oppimisen tukemista oppimispäiväkirjan ja muiden oppimistehtävien ohjaamisen sekä tavoitteiden asettelun kautta. Osa opiskelijoista piti näitä tehtäviä opettajan olennaisimpana roolina kaikilla harjoittelujaksoilla ja opiskelijan vapaata toimintaa oppimisen kannalta tärkeänä.

Kyllä mun mielestä tavallaan sen opettajan roolin tulee olla alussa isompi, et se on alussa enemmän mukana ja seuraamassa, kun sitä on ite ihan pihalla silloin ja sit loppua kohti se vähenee kun pitäis olla jo valmis työelämään, et sit sen opettajan tulis vaan tukea niis tehtävis ja semmosis. R2

Ton viimisen harjoittelun suhteen mul oli ihan sama tuntemus, et en mä kaivannutkaan siihen opettajan läsnäoloa, et se ois vaan häirinny liikaa. Oli tosi kiva kun voi keskittyä vaan siihen tekemiseen ja lähteä kohti sitä ammattia, että siitä opiskelijan roolista pikku hiljaa alkaa sulauttaa itteään sinne työmaailmaan. R3

Mä ainaki tykkään kun saan tosi vapaasti toimia. Että ei olla koko ajan sanomassa, että ei näin. Vaan et mä saan eka tehdä ja voin sitte tehdä väärinkin kunhan se ei oo mikään hengenvaarallinen tilanne. Et sielt oppii parhaiten melkein kun eka epäonnistuu ja sitte itellä herää ajatuksia et mikä meni pieleen ja kirjottaa niit sit sinne oppimispäiväkirjaan. R1

Opettajan roolia käytännön työn ohjauksessa työharjoittelussa kahden haastatteluryhmän opiskelijat pitivät melko suppeana. Käytännön työhön liittyvää ohjausta opiskelijat kokivatkin saavansa parhaiten ohjaavalta fysioterapeutilta. Hänen katsottiin omaavan työpaikan kannalta enemmän työkokemusta ja näin käytännön taitoja sekä hänen ohjauksen katsottiin olevan helpommin käytettävissä. Hyvän opettajan opiskelijat kuvasivatkin lähinnä sivustakatsojaksi ja seuraajaksi, joka tarvittaessa laajentaa opiskelijan käytäntöön liittyviä näkökulmia. Vain tilanteissa, joissa käytännön työn ohjaus ei työharjoittelupaikassa jostain syystä toiminut opettajalta toivottiin suurempaa panosta ja tukea opiskelijan käytännön taitojen vahvistamiseksi.

Ne on kuitenkin ne harjoittelun ohjaajat siellä harjoittelupaikoissa. Niil on kuitenkin pitkä kokemus just siltä puolelta ja siit hommasta et ne on mun mielestä parhaita ohjaamaan siinä ja antamaan palautetta, et ei mun mielestä ohjaavaa opettajaa siin hirveest tarvita. R3

Opettaja on mun mielest vähän niin kuin se sivustakatsoja tai ulkopuolisen roolissa ja joka tuo niit näkökulmia sille opiskelijalle. Ehkä sil ohjaajalla on ne tietyt omat tavat ja normit ja se kattoo vähän, et mä teen näin ni säkin voisit tehdä vähä näin.. Et se opettaja tuo enemmän niit näkökulmia siihen omaan käytännön toimintaan. R1

Opettajan oppimista edistävää ohjausta opinnäytetyössä kaikkien haastatteluryhmien opiskelijat kuvasivat ohjauksen muotoon ja ohjauskohteeseen liittyen. Ohjauksen muotona opiskelijat pitivät opettajan henkilökohtaista ohjausta antoisampana ja rakentavampana kuin useammalle opiskelijalle järjestettyjä yhteisiä ”pajamuotoisia” ohjaustilanteita. Yhteisten ohjaustilanteiden ongelmaksi opiskelijat kokivat asioiden käsittelyn liian yleisellä tasolla ja näin vaikeuden poimia oman työn kannalta oleellista tietoa. Osa opiskelijoista koki pajatyöskentelyn kuitenkin mielenkiintoiseksi ja piti hyvänä asiana muiden opiskelijoiden töiden kuulemista ja niiden kautta myös oman työn pohtimista. Lisäksi muiden opiskelijoiden kommenttien kuulemista omasta työstä pidettiin kiinnostavana.

Pajat ei ollu niin tärkeitä mulle, kun niissä puhuttiin yleisiä asioita, mut ainaki ne kahdenkeskiset ohjaustuokiot oli ihan rakentavia. R1

En mä tiedä onko sieltä pajasta kauheesti silleen saanut, mut kyl mun mielestä oli mielenkiintoista kuunnella niiden muiden ja töitä ja sit tavallaan heitä kuuntelemalla tuli myös niin kuin ite mietittyä sitä omaa työtä. R3

Opettajan ohjausta opiskelijat kuvasivat kaipaavansa erityisesti opinnäytetyön aloituksessa ja rajauksessa. Opiskelijat katsoivat hyvän opettajan antavan selkeät ohjeet työn tekemiseen sekä osaavan valitun aiheen asiasisällöllisesti ja näin myös omaavan selkeän vision aiheen rajaamiseksi. Kahden haastatteluryhmän opiskelijat pitivät lisäksi tärkeänä sekä opettajien

välistä yhtenäistä linjaa opinnäytetyön ohjauksessa että opettajan ja työelämäedustajien näkemysten yhtenevyyttä opinnäytetyön sisällöstä. Näiden tekijöiden katsottiin helpottavan opiskelijan työskentelyä sekä vähentämällä ristiriitaisuutta että tuomalla luottamusta saatuihin ohjeisiin. Yhden haastatteluryhmän opiskelijat korostivat opinnäytetyön ohjauksen onnistumisessa kuitenkin myös opiskelijan omaa vastuuta. Hyvää ohjausta saadakseen opiskelijan tuli olla itse aktiivinen ja paneutunut aiheeseensa.

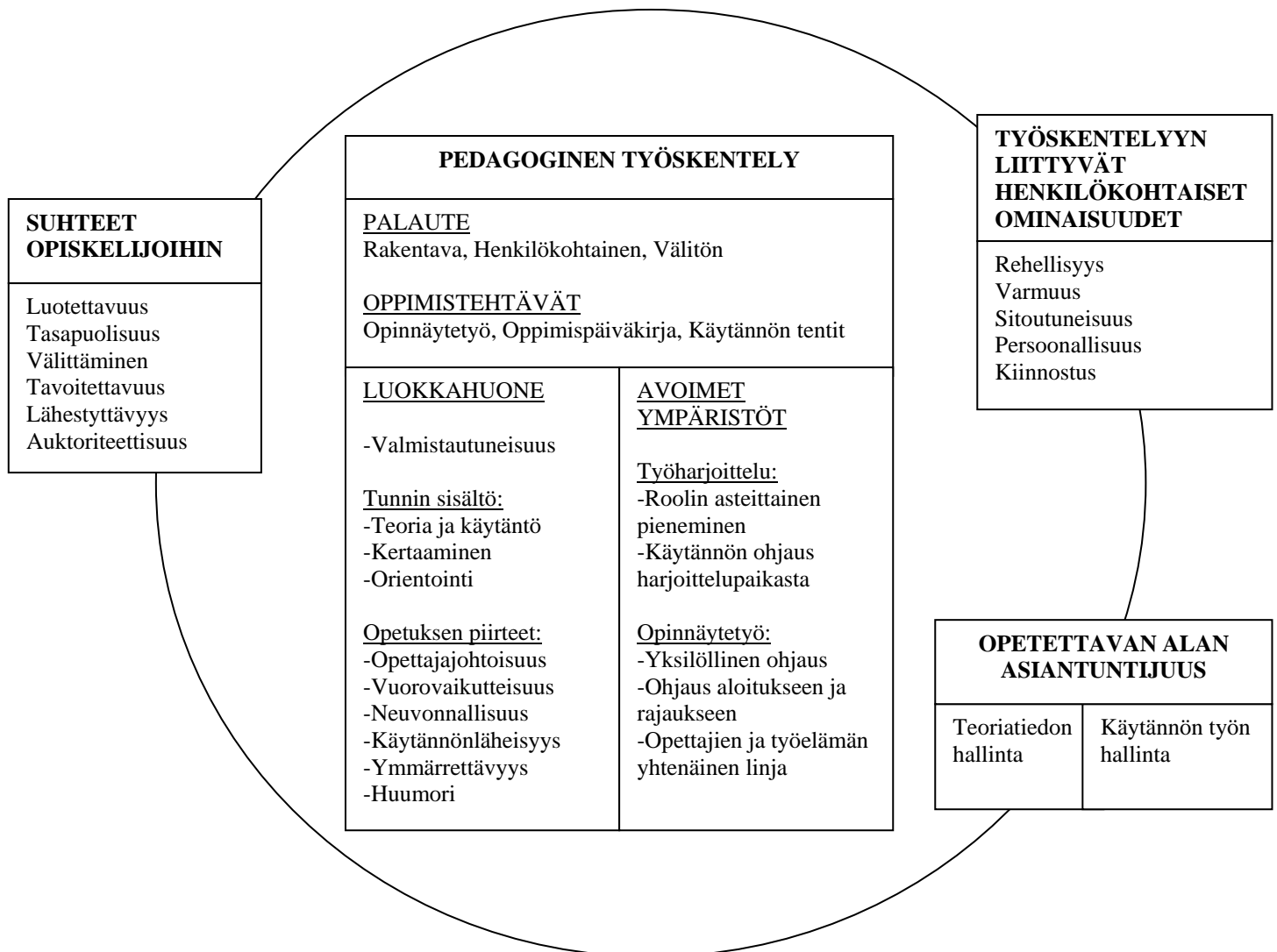
Opettajalta tarvitsee tukea siihen työn alottamiseen. Semmonen jämpä aloitus, et se opettaja selvittää mitä lähdetään tekeen ja mitä siel pitää olla. R3

Sitä asiantuntijuutta siihen rajaamiseen, et selkeästi sanos mitä voi jättää pois ja mikä on tärkeä olla. R2

Opettajilla tulis olla semmonen yhteinen linja siihen opinnäytetyöhön, koska se tuo hirveesti ristiriitaisuutta, kun kuulee, että toisille on sanottu sitä, tätä ja tota ja itelle ei oo puhuttu semmosesta ollenkaan niin se lisää kauheesti painetta sen työn tekemiseen.... Ja se yhteistyö sinne tilaajatahoon, sekin on hankalaa, jos se opettaja on ihan eri linjoilla siinä. R1

8 TULOSTEN YHTEENVETO

Fysioterapeuttiopiskelijoiden käsityksen ja kokemuksen mukaan hyvää opettajuutta määrittäviksi tekijöiksi muodostuivat opettajan työskentelyyn liittyvät henkilökohtaiset ominaisuudet, opettavan alan asiantuntijuus, suhteet opiskelijoihin ja pedagoginen työskentely. Opettajan pedagogista työskentelyä opiskelijat kuvasivat sekä yleisesti palautteenannon ja oppimistehtävien kautta että erikseen luokkahuonekontekstissa ja avoimissa oppimisympäristöissä. Yhteenvetona tutkimuksen tuloksista voidaankin rakentaa kuvio hyvästä opettajuudesta ja siihen liittyvästä opetustyöskentelystä (kuvio 6).



Kuvio 6. Hyvän opettajuuden osa-alueet ja niiden välinen yhteys.

Kuvion mukaisesti hyvään opettajuuteen liittyvät osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa. Opettajan pedagogisessa työskentelyssä voidaan tulkita näkyvän piirteitä kaikista opettajuuden osa-alueista. Samoin muut kolme osa-aluetta on yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi opetettavan alan asiantuntijuuden voidaan katsoa liittyvän niin työskentelyvarmuuteen kuin opettajan ja opiskelijan väliseen auktoriteettisuhteeseen. Tässä yhteydessä tutkimuksen tuloksista esitetään kuitenkin yhteenveto hyvään opettajuuteen liittyvien osa-alueiden mukaisesti jäsenneilynä.

Opiskelijoiden kuvauksissa hyvän opettajan työskentelyssä näkyy rehellisyys, varmuus ja sitoutuneisuus. Opiskelijat katsoivat hyvän opettajan olevan itsevarma, tietävä ja kokenut opetuksessaan, mutta samalla myös rehellinen asiantuntijuudessaan. Työhönsä hyvä opettaja on opiskelijoiden mukaan sitoutunut niin opetuksen kuin opiskelijoidenkin kautta. Hänen työskentelyssään kuvattiin näkyvän myös persoonallisuus ja henkilökohtainen kiinnostus opetetavaa asiaa kohtaan. Opiskelijoiden mukaan hyvä opettaja onkin opettamansa alan asiantuntija ja hän hallitsee etenkin alan käytännön työn. Tästä hänellä on myös viimeaikaista kokemusta ja näin jokin vahvuusalue opetuksessa.

Hyvän opettajan suhdetta opiskelijoihin määrittää luotettavuus, tasapuolisuus ja välittäminen. Opiskelijoiden kuvauksissa hyvä opettaja on luottamuksen arvoinen ja pitää opiskelijalle annetun lupauksen. Hän myös välittää ja on kiinnostunut opiskelijoista sekä kohtelee heitä tasapuolisesti. Lisäksi hän varaa opiskelijoille aikaa ja on opiskelijoiden tavoitettavissa. Hyvältä opettajalta opiskelija uskaltaa myös kysyä ja opiskelija uskaltaa häntä lähestyä. Samanaikaisesti hän on kuitenkin tiedollisesti ja kurinpidollisesti auktoriteettiasemassa opiskelijaan nähden. Tämän mukaisesti hyvä opettaja vähintäänkin varmistaa opiskelijan löytämän tiedon sisällön sekä vaatii opiskelijoilta säntillisyyttä läsnäoloissa ja tehtävien palautuksissa.

Opiskelijoille annettava henkilökohtainen suullinen tai kirjallinen palaute on osa hyvän opettajan pedagogista työskentelyä niin avoimissa oppimisympäristöissä kuin luokkahuonetyöskentelyssäkin. Opiskelijoiden kuvauksissa hyvä opettaja antaa palautetta rakentavasti ja välittömästi tilanteen jälkeen. Hän myös järjestää yhteisen kokeen jälkeisen palautustilaisuuden, jossa opiskelijoiden on mahdollista selventää vaikeita tai epäselviä kokeen kohtia. Oppimistehtävät hyvä opettaja sitoo niin ikään sekä oppituntityöskentelyyn että avoimiin oppimisympäristöihin. Avoimissa ympäristöissä tehtävien tavoitteena tulee olla

opiskelijan oppimisen tukeminen niin oman pohdinnan kuin vapaan, pitkäkestoisen ja prosessimaisen työskentelyinkin kautta. Luokkahuonekontekstissa opiskelijan käytännön taitojen vahvistamiseksi hyvä opettaja puolestaan järjestää rentoja ryhmämuotoisia käytännön tenttitilanteita, joissa asioita käsitellään kattavasti, yhteisesti ja korjaavasti.

Opiskelijoiden kuvauksissa hyvän opettajan työskentelyä luokkahuonekontekstissa määrittää valmistautuminen tuntitilanteeseen ja näin suunnitelmallinen ja harkittu eteneminen. Oppitunnin hyvä opettaja on rakentanut opiskelijoiden orientoinnin, teorian ja käytännön yhdistämisen sekä asioiden kertaamisen kautta. Hänen opetustyöskentelyään kuvaa sekä opettajajohtoisuus että vuorovaikutteisuus ja neuvonnallisuus. Opiskelijoiden mukaan hyvä opettaja ottaa vastuun opetuksesta etenkin teoriaopintojen kohdalla sekä oppikurssin alkuvaiheessa ja rakentaa näin pohjan opiskelijan myöhemmälle itsenäiselle työskentelylle. Opettaessaan hän kuitenkin huomio opiskelijat, keskustelee heidän kanssaan sekä johdattaa heidät pohtimaan ja neuvoo tiedonlähteille. Hyvä opettaja opettaa myös ymmärrettävästi, käytännönläheisesti ja huumoripitoisesti. Tämän mukaisesti hyvä opettaja ottaa huomioon opiskelijoiden tason, opettaa selkeästi sekä käyttää opetuksessaan käytännön esimerkkejä, mielikuvia ja omia kokemuksia.

Avoimissa oppimisympäristöissä opiskelijat kuvasivat hyvän opettajan tukevan ja ohjaavan opiskelijan toimintaa etenkin opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijan ensimmäisillä varsinaisilla työharjoittelujaksoilla hyvän opettajan katsottiin vierailevan harjoittelupaikassa ja mahdollisesti seuraavan asiakastilanteita sekä näin ohjaavan opiskelijan oppimista olennaisiin asioihin. Opiskelijan opintojen edetessä hyvän opettajan kuvattiin kuitenkin antavan opiskelijalle itselleen enemmän vastuuta ja hänen katsottiin ohjavan harjoittelua pääasiassa erilaisten oppimistehtävien ja tavoitteiden asettelun avulla. Käytännön työn ohjaukseen työharjoitteluisissa hyvä opettaja osallistuu opiskelijoiden mukaan vain tarvittaessa ja lähinnä tilanteissa, joissa sen toteutus harjoittelupaikassa jostain syystä ontuu. Opinnäytetyötä hyvä opettaja ohjaa henkilökohtaisesti paneutuen ja tukee työn tekemistä etenkin sen alkuvaiheessa selkein ohjein ja rajaukseen liittyvin asiantuntijanäkemyksin. Hyvässä työskentelyssä kuvattiin myös näkyvän opettajien välinen yhtenäinen linja ohjauksessa sekä opettajan ja työelämänedustajien yhtenäinen näkemys työn sisällöstä.

9 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää valmistumisvaiheessa olevien fysioterapeuttiopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia hyvästä opettajuudesta ja oppimista edistävistä opetustyöskentelystä ammattikorkeakoulussa. Tavoitteena oli saada vastaus kahteen tutkimusongelmaan; (1) mistä hyvä opettajuus opiskelijoiden käsityksen ja kokemuksen mukaan muodostuu ja (2) minkälaista opiskelijoiden käsityksen ja kokemuksen mukaan on oppimista edistävä opetustyöskentely luokkahuonekontekstissa ja avoimissa oppimisympäristöissä.

Ammattikorkeakoulupedagogiikka on muuttanut opettajien työtä merkittävästi. Opettajiin kohdistuneet osaamisvaatimukset ovat kasvaneet ja työnkuvasta on tullut varsin laaja ja rikkonainen (Kotila, Mäki 2006, Auvinen 2006, Laakkonen 2003). Tästä viitekehyksestä käsin tutkimuksen tulosten tulkinta on mielenkiintoista. Mitkä asiat painottuvat opettajuudessa ja opetustyöskentelyssä opiskelijoiden suunnalta ja vastaavatko ne ammattikorkeakoulupedagogisia näkemyksiä oppimisesta ja opetustyöskentelystä? Miten tutkimuksen tulokset suhteutuvat aiempiin tutkimustuloksiin ja mitä jatkotutkimusaiheita tuloksista nousee? Näiden tekijöiden lisäksi pohditaan myös tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuuteen liittyviä tekijöitä.

9.1 Tulosten pohdinta

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa voidaan havaita ammattikorkeakouluopettajuuden näyttäytyneen opiskelijoille pääasiassa opettajan itsenäisenä työskentelynä (kuvio 6). Verrattaessa tutkimuksen tuloksena syntynyttä kuviota esimerkiksi Helakorven (1999) ja Vesterisen (2004) tai Auvisen (2004) näkemyksiin opettajan asiantuntijuudesta voidaan opettajan työhön liittyvän kollegiaalisuuden ja verkostoitumisen todeta jääneen opiskelijoiden näkemyksissä pieneen rooliin. Opiskelijoiden kuvaukset opettajien välisestä yhteistyöstä rajoittuivat yhteisten ohjauslinjojen sopimiseen sekä opettajan rehellisyyteen suhteessa omaan asiantuntijuuteen. Opiskelijoiden käsityksissä hyvä opettaja turvautuikin kollegan apuun lähinnä tilanteissa, joissa omat tiedot ja taidot eivät riittäneet asian opettamiseen. Vesterisen (2004) määritelmä opettajan työn sisäisestä vuorovaikutteisuudesta, jaetusta

asiantuntijuudesta ja tiimityöstä eivät näin liittyneet opiskelijoiden käsityksissä hyvän opettajan työskentelyyn.

Myöskään uuteen opettajuuteen kiinteästi liittyvä tutkimus- ja kehitystyö (Ammattikorkeakoululaki 2003/351) sekä sen mukainen läheinen yhteistyö työelämän kanssa (Laakkonen 2003) eivät tulleet opiskelijoiden näkemyksissä esiin. Sen sijaan opettajan toiminta nähtiin melko erillisenä suhteessa käytännön työelämään. Opiskelijoiden kuvauksissa hyvä opettaja vieraili harjoittelupaikassa ja tuki opiskelijan oppimista harjoitteluun sidotuin oppimistehtävin ja tavoitteen asetteluin. Suhteessa harjoittelun käytäntöihin hänet määriteltiin kuitenkin ulkopuoliseksi ja sivustakatsojaksi. Hänen ei toivottu puuttuvan harjoittelun käytäntöihin muulloin kuin ongelmien ilmetessä ja hänen ensisijaiseksi rooliksi määriteltiin suhteiden ylläpito harjoittelupaikkaan. Ammattikorkeakoulupedagogiikan mukaiset näkemykset yhteistoiminnallisesta tiedon ja uuden osaamisen tuottamisesta (Kotila 2004) olivat siis melko kaukana opiskelijoiden hyvään opettajuuteen liittyvistä käsityksistä. Tulos ei ole yllättävä, kun sen suhteuttaa Suhosen (2006) tutkimuksen tulokseen, jonka mukaan ammattikorkeakoulujen opettajille tutkivan ja kehittävän työtteen soveltaminen ja työelämän kanssa yhteisten oppimisympäristöjen rakentaminen oli vielä vierasta. Myös Lyytinen ja Marttila (2008) toteavat artikkelissaan ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnan hakevan monelta osin vielä muotoaan. Tulevaisuus tulee todennäköisesti näyttämään, kuinka uudessa ammattikorkeakoululaissa (2003/351) ja -asetuksessa (2003/352) määritellyt uudet ammattikorkeakoulujen tehtävät tulevat vaikuttamaan opiskelijoiden ja opettajien käsityksiin hyvästä opettajuudesta.

Ammatillisen opettajan asiantuntijuuden perustana pidetään opettavan alan substanssialueen hyvää hallintaa (Luukkanen 2004, 267). Työssä katsotaan tarvittavan teoreettista ymmärrystä, käytännöllistä osaamista, kykyä soveltaa teoriaa käytännön tilanteisiin sekä kykyä yleistää ja käsitteellistää käytännön ilmiöitä (Tynjälä 2006). Tämä näkyi myös opiskelijoiden käsityksissä hyvästä opettajuudesta. Hyvän opettajan katsottiin hallitsevan sekä opetettamansa alan teorian tiedon että käytännön työn. Opetuksessaan hänen kuvattiin yhdistävän käytäntöä ja teoriaa sekä konkretisoivan opetustaan omakohtaisin kokemuksiin ja esimerkein. Toisin sanoen hyvällä opettajalla katsottiin olevan kykyä käytännönläheistä teorian tietoa. Tämä näkemys tuli esiin myös Salmisen (2000) tutkimuksessa hyvän opettajan ominaisuutena. Hänen tutkimuksessaan opiskelijat kritisoivat paljon opettajien teoreettisuutta ja vieraantuneisuutta käytännön hoitotyöstä. Myös tässä tutkimuksessa *opettajan käytännön työn*

hallinta painottui selvästi opiskelijoiden näkemyksissä. Hyvällä opettajalla kuvattiin olevan viimeaikaista tietoa käytännön työelämästä ja näin jokin vahvuusalue opetuksessa. Opiskelijoiden näkemykset näyttäisivätkin painottavan opettajien yhä vahvempaa erikoistumista ja työelämäkokemusta. Näin niiden voidaan katsoa haastavan myös opettajat vähintäänkin ylläpitämään työelämätaitoja ja –suhteita sekä pysymään työelämäkehityksessä mukana.

Kiinnostavaa tutkimuksessa olikin opiskelijoiden näkemys opettajan toiminnan erillisyydestä suhteessa harjoittelun käytänteisiin sekä toisaalta taas näkemys hänestä käytännön työn hallitsevana asiantuntijana. Hyvän opettajan työskentelyn opiskelijat liittivät edellä kuvatusti vahvasti oppilaitosympäristöön ja työharjoittelussa ohjausvastuun katsottiin olevan harjoittelupaikan ohjaajalla. Tämä tulos on ristiriitainen Leino-Kilven ym. (1995) ja Salmisen (2000) tutkimustulosten kanssa, joissa opiskelijat toivoivat opettajien osallistuvan enemmän kliinisen oppimisen ohjaamiseen. Näkemys on sen sijaan yhtenäinen samoissa tutkimuksissa ilmi tullessiin opettajien näkemyksiin, joiden mukaan opiskelijoiden käytännön ohjaus kuuluu ensisijaisesti harjoittelupaikan ohjaajille. Opiskelijoiden ristiriitaisessa näkemyksessä voidaankin ajatella näkyvän mahdollinen opetuksessa vallitseva perinteinen käytäntö, mutta sen voidaan ajatella viittavan myös opiskelijoiden haluun toimia itsenäisesti harjoittelujaksoilla ja näin integroitua paremmin kyseiseen työyhteisöön. Toisaalta sen voidaan katsoa viittaavan myös esiin tulleeseen näkemykseen, jonka mukaan hyvä opettaja erikoistuu ja hallitsee näin hyvin vain oman erikoisalansa sisällön. Kiinnostavaa olisikin selvittää, poikkeaisiko opiskelijoiden näkemys opettajan roolista työharjoittelussa, jos ohjaavana opettajana toimisi aina kyseisen alaan erikoistunut opettaja.

Opettajuuden on määritelty kietoutuneen kokonaisvaltaisesti ihmisen perusolemuksen ja opettajan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla on katsottu olevan suuri merkitys opettajan työssä. Työn on katsottu vaativan myös ihmissuhdeosaamista ja vuorovaikutteisuutta (Vertanen 2002, 223, Puolimatka 2002, 37). Tässä tutkimuksessa opiskelijat kuvasivat hyvän opettajan asiantuntijuudessaan rehelliseksi, työhönsä sitoutuneeksi ja opettamaansa alaa kohtaan kiinnostuneeksi. Hänen työskentelyssään kuvattiin näkyvän myös itsevarmuuden ja tilanteen hallinnan. Suhteessaan opiskelijaan hänet puolestaan kuvattiin luotettavaksi, tasapuoliseksi ja välittäväksi. Nämä tulokset näyttäisivätkin olevan varsin yhteneviä muiden tutkimusten kanssa. Esimerkiksi Hargreaves (1994, 60) määrittelee opetustyössä onnistumisen vaativan opettajan tervettä minäkäsitystä, vahvaa itsetuntoa, itseohjautuvuutta ja vastuunottoa.

Käyhkön (2007, 140) tutkimuksessa opettajan oma innostuneisuus puolestaan liitettiin opiskelijoiden käsityksissä opetuksen pitämiseen onnistuneena ja Salmisen (2000) tutkimuksessa ideaaliopettajan piirteisiin luettiin rehellisyys, oikeudenmukaisuus, luottamuksellisuus ja tasa-arvoisuus.

Mielenkiintoista tutkimuksessa oli opiskelijoiden yhtenäinen näkemys opettajan persoonallisuudesta. *Hyvän opettajan katsottiin olevan hyvä persoona ja hänellä määriteltiin olevan jokin piirre joka vangitsee.* Myös Tiilikkala (2002, 229) ja Puolimatka (2002, 37) ovat päätyneet tutkimuksissaan johtopäätökseen, jonka mukaan yhtä oikeaa ammattikorkeakouluopettajan perustyyppiä ei ole olemassa. Tärkeää heidän tutkimustulostensa mukaan on opettajan persoonallinen toimintatapa ja aitous vuorovaikutuksessa sekä näin molemminpuolisen yhteyden ja luottamuksen saavuttaminen. Tässä tutkimuksessa opiskelijat kuvasivat hyvän opettajan suhdetta opiskelijoihin muunmuassa välittämisen ja tavoitettavuuden kautta. Hyvän opettajan katsottiin ajattelevan opiskelijan parasta, olevan kiinnostunut hänen opinnoistaan ja varaavan hänelle aikaa. Venninen ja Laela (2006) kuvaavatkin uuden opetusajattelun mukaisen ohjaustyön onnistuvan vain opettajan läsnäolon, aidon välittämisen ja kiinnostuksen kautta.

Huomionarvoista tutkimuksessa oli opiskelijoiden näkemys opettajan auktoriteettisuudesta. Opiskelijoiden kuvauksissa hyvä opettajan nähtiin helposti lähestyttävänä, mutta tiedollisesti ja kurinpidollisesti hänet määriteltiin auktoriteettiasemaan. Tämän mukaisesti hyvän opettajan katsottiin vaativan opiskelijoilta säntillisyyttä läsnäoloissa ja tehtävien palautuksissa sekä hänen toivottiin toimivan johtajana ja vähintäänkin opiskelijan löytämän tiedon varmistajana. Tarkasteltaessa tätä näkemystä yhdessä opiskelijoiden kuvaaman opettajan välittävän suhtautumisen kanssa *hyvästä opettajasta piirtyy huolehtivainen ja vastuullinen kuva.* Hänen voidaan katsoa kantavan huolta opiskelijoiden pärjäämisestä, asettavan heille rajoja ja valvovan heidän työskentelyään. Hän näyttäytyy opiskelijoille myös luotettavana ja korkeana tiedonlähteenä korjaamalla, puuttamalla ja tarkistamalla opiskelijoiden löytämän tiedon sisältöä. Ammattikorkeakoulupedagogiikan mukaiset oppimiskäsitykset korostavat ongelmanratkaisua ja yhteistoiminnallisuutta. Niissä opettajan rooli määritellään opiskelijan oppimisen ohjaajaksi ja itseohjautuvuuden edistäjäksi. Parhaimmillaan opettaja ja opiskelija nähdään oppimiskumppaneina ja yhteisen tiedon luojina (Kalli 2003). *Tähän viitekehykseen sijoitettuna tutkimuksen tulokset näyttäisivät painottavan opettajan aktiivista roolia ja vastuuta työskentelyn onnistumisesta, eräänlaista pedagogista auktoriteettisuutta.*

Lahden ammattikorkeakoulussa fysioterapian koulutusohjelmassa oppiminen nähdään sosiaalisena prosessina ja opetuksen viitekehyksenä on tutkiva oppiminen. Tutkimuksen tulokset näyttäisivätkin mielenkiintoisella tavalla lähenevän Hakkaraisen ym. (2005) kuvausta hyvän opettajatutorin toiminnasta, jossa tutor vaatii selkeitä sopimuksia työskentelytavoista, huomioi opiskelijoiden tiedon tason ja mukauttaa ohjaustaan ja opetustaan sen mukaisesti sekä pidemmällä aikavälillä näin myös muuttaa rooliaan vähitellen tiedonjakajasta opiskelijan itsenäisen oppimisen ohjaajaksi ja tukijaksi. Opiskelijoiden kuvauksissa edellä kuvatun kaltainen opetustoiminta tuli ilmi opettajan työskentelyssä sekä luokkahuoneessa että avoimissa oppimisympäristöissä. Opiskelijoiden mukaan hyvä opettaja oli selvillä opiskelijan aiemmista opinnoista ja tiedoista ja hänen kuvattiin työskentelevän luokkahuoneessa näin sekä valmistautuneesti, ymmärrettävästi että neuvonnallisesti. Näissä kuvauksissa hyvän opettajan katsottiin mukauttavan opetustaan opiskelijoiden tasolle ja kohdistavan opetuksen näin opiskelijoiden oppimisen kannalta olennaisiin asioihin sekä erotuksena huonolle opettajalle konkreettisesti ohjaavan opiskelijaa tiedonlähteille. Auktoriteettisuhteensa kautta hänen toivottiin myös laativan selkeät yhteiset pelisäännöt, joiden mukaan työskentelyssä edetään.

Kaksonen ym. (2003) kuvaa Hakkaraisen ym. (2005) tavoin hyvän tutortoiminnan etenevän kohti opiskelijan valtautumista ja opiskelijan vastuuta omasta oppimisestaan. Opiskelijoiden kuvaama luokkahuoneyöskentelyn opettajohtoisuus ja opettajan roolin muutos työharjoittelussa viittaavat tutkimuksen tuloksissa opettajan tämän kaltaiseen toimintaan. Opiskelijoiden kuvauksissa hyvä opettaja otti vastuun opetuksesta etenkin oppikurssin alkuvaiheessa ja teoriaopintojen yhteydessä ja hänen toivottiin näin rakentavan pohjan opiskelijan itsenäiselle työskentelylle. Työharjoittelussa hyvän opettajan puolestaan kuvattiin ohjaavan, tukevan ja olevan läsnä etenkin ensimmäisillä harjoittelujaksoilla, mutta opintojen edetessä hänen toivottiin antavan opiskelijalle itselleen enemmän vastuuta ja hänen roolikseen määriteltiin lähinnä ohjaus oppimistehtävien kautta. Myös opinnäytetyön osalta opiskelijat kuvasivat kaipaavansa ohjausta etenkin työn alkuvaiheessa ja aiheen rajauksessa. Tiivistetysti opiskelijoiden voidaankin todeta määritelleen opettajan tuen, läsnäolon ja opetuksen opintojen alkuvaiheessa tärkeäksi, mutta opintojen edetessä opiskelijan omaa vastuunottoa pidettiin oppimisen kannalta yhä oleellisempänä. Opiskelijoiden kuvaus näyttäisikin näin lähenevän konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista näkemystä opetuksellisen tuen rakentamisesta, jossa opiskelijan itseohjautuvuus lisääntyy oppimisen edetessä (Tynjälä 1999, 60, Lehtinen, Jokinen 1996, 35). Toisin sanoen opiskelijoilla näyttäisi olevan halu ottaa vastuuta

oppimisestaan, mutta opettajan aktiivisuutta ja opettajakeskeistä opetustyyliä pidetään etenkin opintojen alkuvaiheessa tärkeänä.

Rauste- von Wright (1997, 42) määrittelee konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmalta hyvän opettajuuden edellytykseksi taidon luoda oppimisympäristöjä, jotka herättävät opiskelijoissa kysymyksiä ja auttavat heitä konstruoimaan vastauksia. Oleelliseksi opettajan toiminnassa hän määrittelee opiskeltavan asian kannalta tärkeiden kysymysten virittämisen sekä monipuolisen palautteenannon ja näin opiskelijoiden ajattelu- ja ymmärtämisvalmiuksien harjaannuttamisen. Opettajan hän määrittelee Poikelan (2003, 47) tavoin opiskelijan yhteistyökumppaniksi, joka toiminnallaan auttaa opiskelijaa tämän omien tavoitteiden saavuttamisessa. Tässä tutkimuksessa opiskelijat katsoivat hyvän opettajan johdattavan opetuksessaan pohtimaan ja hänen toivottiin pistävän opiskelijat ajattelemaan. Hänen katsottiin myös antavan opiskelijalle palautetta henkilökohtaisesti ja ohjaavan opiskelijan oppimista näin yksilöllisesti. Myös oppimistehtävien osalta hyvänä opiskelijat pitivät niiden laajuutta, pohtivuutta ja yksilöllisyyttä. Varsinaisena oppimiskumppanina hyvää opettajaa ei kuitenkaan pidetty. Opiskelijoiden käsityksissä hyvä opettaja antoi selkeitä vastauksia, asetti opiskelijalle tavoitteita ja erotti ”oikean” ja ”väärän” tiedon toisistaan. Tämän mukaisesti hyvän opettajan toiminnassa näkyi opiskelijan oppimisen helpottaminen poistamalla tiedossa ja käsityksissä mahdollisesti ilmeneviä ristiriitaisuuksia sekä osoittamalla suoraan opiskelijalle oppimisen kohteita. Ammattikorkeakoulupedagogisista opiskelijakeskeisistä näkemyksistä poiketen opettajan toivottiin siis ottavan ensisijassa vastuun löydetystä tiedosta ja työskentelyn kohteesta.

Kaikkiaan tämän tutkimuksen perusteella opiskelijoiden näkemyksissä näyttäisikin olevan piirteitä sekä uuden opettajuuden mukaisesta opetustyöskentelystä että perinteisistä opettajakeskeisistä työskentelytavoista. Tiivistetysti voidaan todeta, että opiskelijoiden suunnasta hyvä opettaja työskentelee itsenäisesti opiskelijoiden oppimista tukien. Hän on ensisijaisesti tietävä ja taitava käytännön työn hallitseva asiantuntija ja opiskelijoista huolehtiva persoonallinen henkilö. Hänen opetustyöskentelyään kuvaa aktiivisuus ja vastuullisuus. Opiskelijoiden oppimista hän edistää ottamalla pedagogisen auktoriteettiaseman työskentelyssä sekä ohjaamalla opiskelijoita asteittain kohti itseohjautuvampaa oppimista. Tutkimuksen tulokset haastavatkin opettajat ylläpitämään työelämätaitoja ja pysymään työelämäkehityksessä mukana. Ne haastavat opettajat myös

aidosti sitoutumaan työhönsä, paneutumaan opetustehtäväänsä sekä kehittämään taitoaan ohjata opiskelijoita yksilöllisesti.

9.2 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tuloksista saatiin varsin kokonaisvaltainen kuva hyvästä opettajuudesta opiskelijoiden suunnalta. Aiempiin tutkimuksiin (Leino-Kilpi ym. 1995, Salminen 2000) verrattaessa tämä tutkimus antoi yksittäisten hyvään opettajuuteen liittyvien ominaisuuksien ohella tietoa myös opettajan pedagogisesta työskentelystä ja sen oppimista edistävästä tekijöistä opiskelijoiden suunnalta. Jatkossa mielenkiintoista olisikin syventyä opettajan pedagogiseen työskentelyyn vielä lähemmin esimerkiksi etnografisesti havainnoimalla tai osallistumalla opetuskäytänteisiin. Myös opettajien ja opiskelijoiden näkökulmien vertailu pedagogisen työskentelyn oppimista edistävästä vaikutuksista voisi olla hedelmällistä.

Tämä tutkimus antoi tietoa hyvästä opettajuudesta yhden ammattikorkeakoulun viitekehyksessä. Jatkossa mielenkiintoista olisikin tutkia hyvää opettajuutta useamman ammattikorkeakoulun kautta ja saada näin vertailevaa tietoa opetuskäytänteiden vaikutuksesta opiskelijoiden käsityksiin ja kokemuksiin hyvästä opettajuudesta. Myös tutkimuksen toistaminen esimerkiksi viiden vuoden kuluttua olisi kiinnostavaa. Se antaisi osaltaan tietoa ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittymisestä ja opettajuuteen kohdistuneista muutoksista sekä niiden vaikutuksesta opiskelijoiden kokemuksiin opettajuudesta.

9.3 Luotettavuuden ja eettisyyden pohdinta

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole yhtä yhtenäistä tapaa arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi, Sarajärvi 2003, 131, Hirsjärvi, Hurme 2000, 185, Eskola, Suoranta 1996, 164). Eskola ja Suoranta (1996, 164) määrittelevät laadullisen tutkimuksen pääasialliseksi luotettavuuden kriteeriksi tutkijan itsensä ja ulottavat luotettavuuden arvioinnin näin koskemaan koko tutkimusprosessia. Tuomen ja Sarajärven (2003, 133) sekä Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 188) tavoin he ehdottavat myös perinteisten reliabilitetti- ja validiteetikäsitteiden korvaamista paremmin laadulliseen tutkimukseen soveltuvien käsitteiden. Seuraavassa tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan kuuden usein laadulliselle

tutkimukselle asetetun kriteerin valossa. Näitä ovat *uskottavuus, vahvistettavuus, varmuus, riittävyys, siirrettävyys ja relevanssi* (Tuomi, Sarajärvi 2003, 136–137, Eskola, Suoranta 1996, 167). Pyrkimyksenä on näin ulottaa luotettavuuden arviointi koko tutkimusprosessiin. Tämän lisäksi arvioidaan tutkimuksessa tehtyjä valintoja ja niiden *eettisyyttä*.

Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa tutkijan ja tutkittavien käsitysten vastaavuutta. Arvioitava on, kuinka hyvin tutkijan käsitteellistäminen ja tulkinta vastaavat tutkittavien käsityksiä (Eskola, Suoranta 1996, 167, Tyjälä 1991). Eräällä tavalla on siis kyse tutkimuksen sisäisestä validiteetista eli tutkimuksen kyvystä tuottaa tietoa totuudenmukaisesti (Holloway, Wheeler 1996, 56). Näkemykset totuuden luonteesta ja objektiivisen tiedon mahdollisuudesta vaihtelevat laadullisen tutkimuksen traditioissa. Usein puhutaan kuitenkin puolueettomuudesta ja avoimesta subjektiivisuudesta tutkimuksen luotettavuutta lisäävinä tekijöinä. Tämän mukaan tutkijan on oltava tietoinen omasta esiyymmärryksestään ja subjektiivisuudestaan kyetäkseen tutkimusaineiston objektiiviseen käsittelyyn ja näin tutkimushavaintojen luotettavaan raportointiin (Tuomi, Sarajärvi 2003, 133, Varto 1996, 100)

Tässä tutkimuksessa lähestymistapa tutkittavien todellisuuteen oli fenomenografinen. Tutkimuskohde ymmärrettiin toisen asteen perspektiivistä ja todellisuuden sijasta tutkimus kohdistui tutkittavien käsityksiin ja kokemuksiin todellisuudesta (Marton 1994). Fenomenografiassa tutkimuksen uskottavuuteen pyritään intersubjektiivisuudella ja kontekstuaalisuudella. Tämän mukaisesti aineistosta tehtävä tulkinta on sidottava asiayhteyteen ja tutkijan on tiedostettava omien lähtökohtiensa vaikutus tutkittavien ilmaisujen ymmärtämiseen (Ahonen 1996, Hasselgren, Beach 1997). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin ja tulkinnan uskottavuutta pyrittiin lisäämään monin tavoin. Tutkijana perehdyin aiheen teoriataustaan huolellisesti ennen aineiston keruuta. Näin jo haastatteluiden aikana minun oli mahdollista tarkentaa ja selventää opiskelijoiden ilmaisuja sekä käyttää heidän kanssaan samoja käsitteitä ja välttää näin mahdollisia väärinkäsityksiä ja –tulkintoja. Aineiston analyysivaiheessa pyrin avoimuuteen ja omien ennakko-oletusteni tietoiseen reflektointiin. Tutkittavien ilmaisujen sisällön mahdollisimman tarkkaan ymmärtämiseen pyrin puolestaan valitsemalla analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden yksittäisen sanan tai lauseen sijasta. Tulkinnan varmistamiseksi ja kontekstiin sitomiseksi palasin myös alkuperäisaineistoon ja nauhoituksiin analyysin edetessä toistuvasti. Ahonen (1996) määrittelee nämä tekijät fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta

merkittäviksi. Kaikkiaan tavoitteenani oli ymmärtää tutkittavia kaikissa analyysin vaiheissa mahdollisimman hyvin heidän omasta näkökulmastaan käsin.

Tulkintojen *vahvistettavuudella* Holloway ja Wheeler (1996, 60) viittaavat tutkimuksessa tehtyjen ratkaisujen ja päättelyn oikeutukseen. Heidän mukaansa tutkimuksessa tehdyt ratkaisut tulee tämän mukaisesti esittää niin seikkaperäisesti, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja arvioimaan sitä. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 189) käyttävät tästä nimitystä rakennevalidius ja painottavat näin myös tutkijan dokumentoinnin kattavuutta ja perusteltavuutta tutkimuksen luotettavuuden lähteenä. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen toteutus ja aineistosta tehty analyysi on pyritty raportoimaan mahdollisimman tarkasti. Pyrkimyksenä on ollut osoittaa lukijalle sekä sanallisesti että erilaisin kuvion ja taulukoin, miten tutkimuksessa tehtyihin ratkaisuihin on päädytty ja miten tehty luokitus ja sen mukainen kuvaus aineistosta on syntynyt (luku 6). Lisäksi tehtyä tulkintaa on pyritty havainnollistamaan tutkimuksen tulososiossa alkuperäisestä aineistosta otetuina autenttisin lainauksin. Tätä Latvala ja Vanhanen-Nuutinen (2001) pitävätkin sisällönanalyysin avulla saatujen tulosten luotettavuuden kannalta olennaisena. Heidän mukaansa myös toisen luokittelijan käyttämisellä voidaan parantaa aineiston ja tulosten välistä yhtenevyyttä ja näin tulkinnan toistettavuutta. Tähän tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan valitettavasti ollut mahdollisuutta.

Tutkimuksen *varmuuden* Eskola ja Suoranta (1996, 167) liittävät läheisesti tutkimuksen toistettavuuteen. Tämän mukaisesti tutkijan tulee ottaa mahdollisuuksien mukaan huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat tekijät. Tynjälä (1991) käyttää tästä nimitystä tutkimustilanteen arviointi. Hänen mukaansa tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä arvioimalla erilaisten tutkimustilanteen sisäisten ja ulkoisten tekijöiden vaikutusta tuloksiin. Tässä tutkimuksessa varmuutta pyrittiin lisäämään huolellisella teemahaastattelurungon luomisella ja testaamisella sekä ryhmähaastattelutekniikan harjoittelemisella. Lisäksi haastatteluympäristöksi valittiin tutkittavien omalla oppilaitoksella sijaitseva rauhallinen ja häiriötön pieni kokoushuone. Myös nauhurin kuuluvuus ja toimivuus testattiin sekä haastatteluille varattiin rauhallinen, pitkä 90 minuutin aika. Litteroinnin osalta noudatettiin tarkkuutta ja ripeyttä. Nämä asiat liitetäänkin yleisesti haastatteluaineiston luotettavuuden ja laadun lähteiksi (Hirsjärvi, Hurme 2000, 185, Kvale 1996, 229)

Tutkimushaastattelut toteutuivat suunnitellusti. Ilmapiiri haastatteluiden aikana oli avoin ja luottamuksellinen. Ryhmädynamiikaltaan haastatteluryhmät toimivat hyvin ja haastattelijana minulla oli mahdollisuus vetäytyä taka-alalle haastateltavien käydessä vuoropuhelua keskenään. Tähän voidaan katsoa vaikuttaneen haastateltavien tuttuus toisilleen ja näin rohkeus osallistua ja ilmaista omia näkemyksiään. Litteroinnin osalta haasteellista olikin opiskelijoiden puheen paikoittainen päällekkäisyys. Haasteltavilla voidaan katsoa olleen myös hyvä motivaatio tutkimukseen. Osallistuminen oli vapaaehtoista ja tapahtui heidän omalla ajallaan. Valmistumisvaiheen opiskelijoista 72 prosenttia osallistui tutkimukseen. Haastattelun ajankohdan voidaan kuitenkin katsoa mahdollisesti vaikuttaneen tuloksiin. Tutkimushaastattelut toteutuivat vain viikko ennen opiskelijoiden valmistumista. Tämän voidaan ajatella olleen tunteellista aikaa ja sen voidaan ajatella johtaneen hyvin avoimiin ja jopa kärkeviin näkemyksiin. Myös opetussuunnitelmalla ja sen mukaisella tutkivan oppimisen näkökulmalla on keskeinen sija tuloksissa. Tutkivan oppimisen mukainen opetustyöskentely aloitettiin Lahden ammattikorkeakoulussa lukukaudella 2005–2006. Sen soveltamisen voidaankin näin katsoa olleen varsin uutta opiskelijoiden ohella myös opettajille.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida edelleen aineiston *riittävyiden* ja tutkimustulosten *siirrettävyyden* kautta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tarkoituksena on toimia tutkijan ajattelun vauhdittajana. Tämän mukaisesti pyrkimyksenä on ennemminkin löytää hypoteeseja kuin testata niitä (Kvale 1996, 229, Eskola, Suoranta 1996, 170). Perinteisesti aineiston riittävyttä laadullisessa tutkimuksessa arvioidaankin käyttämällä saturaation käsitettä. Tämän mukaisesti aineisto katsotaan riittäväksi samojen asioiden toistussa haastatteluissa (Hirsjärvi ym. 2000, 169). Tässä tutkimuksessa saturaatiota käytettiin aineiston riittävyden toteamiseen sekä yksittäisen haastatteluryhmän sisällä että eri ryhmien välillä. Aineisto katsottiin riittäväksi, kun samantyylliset käsitykset ja kokemukset toistuiivat eikä uusia näkökulmia enää syntynyt. Tynjälä (1991) määrittelee tutkimustulosten siirrettävyyden toiseen kontekstiin riippuvaiseksi siitä, miten samankaltainen tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Myös Varto (1996, 104) viittaa siirrettävyyteen tutkimustulosten ja vastaanlaisen kontekstin välillä. Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten rakentamia omakohtaisia käsityksiä ja reflektoituja kokemuksia. Tutkijan tehtävänä pidetään näiden varioivien kuvien esille saattamista (Uljens 1989). Käsitysten ja kokemusten yksilölähtöisyydestä huolimatta niillä voidaan katsoa olevan tietyn varauksin myös yhteisiä piirteitä. Yhteisöllisyyden kautta opiskelijoilla on opiskeluympäristössään yhteisiä käsitteitä ja toiminnan periaatteita. Tämän mukaisesti yhden opiskelijan käsitys ja kokemus hyvästä

opettajuudesta ja opetustoiminnasta paljastaa näin myös jotain yleistä hyvästä ammattikorkeakouluopettajuudesta. Tutkimustulosten siirrettävyydessä on kuitenkin käytettävä harkintaa ja tutkimuksen ammattikorkeakoulupedagoginen viitekehys on huomioitava.

Tutkimuksen *relevanssi* liittyy sen käytännölliseen ja yleiseen hyötyyn (Kvale 1996, 248). Eskolan ja Suorannan (1996, 169) mukaan luotettavuuden mittarina voidaankin pitää myös tutkimuksen kykyä tuottaa uutta tietoa ja vastata sille asetettuihin tavoitteisiin. Tämä tutkimus antoi tietoa hyvästä opettajuudesta ja siihen liittyvästä opetustyöskentelystä opiskelijoiden suunnalta. Tutkimuksen ongelmanasettelun avulla pyrkimyksenä oli tuoda opiskelijoiden näkökulmia mukaan uudesta opettajuudesta käytyyn keskusteluun sekä tuottamaan tietoa opettajille pedagoisten ratkaisujen sekä opetus- ja ohjaustoiminnan tueksi. Mielestäni tutkimus onnistui vastaamaan näihin pyrkimyksiin. Toivon, että tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää ammattikorkeakoulujen opetus- ja ohjaustoiminnan suunnittelussa ja kehittämisessä sekä yksittäisten opettajien toiminnan peilaamisessa.

Tutkimuksen *eettisen* hyväksyttävyyden edellytyksenä pidetään hyvän tieteellisen käytännön mukaista toimintaa. Tämän mukaisesti tutkijan tulee noudattaa rehellisyyttä, tarkkuutta ja huolellisuutta tutkimustyössään, soveltaa eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä sekä toteuttaa avoimuutta tutkimuksen tuloksia julkaistessaan (Tuomi, Sarajärvi 2003, 127). Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa eettisyyden perustan muodostavat ihmisoikeudet. Latvala ja Vanhanen-Nuutinen (2001) määrittelevätkin tärkeiksi eettisiksi periaatteiksi tiedonantajan vapaaehtoisuuden, anonymiteetin ja luottamuksellisuuden. Tässä tutkimuksessa luotettavuus ja eettiset ratkaisut kietoutuivat toisiinsa. Tutkimuksen teossa ja raportoinnissa on pyritty edellä kuvatusti huolellisuuteen, tarkkuuteen ja ehdottomaan rehellisyyteen. Aineiston hankinnan yhteydessä tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista ja heiltä kerättiin kirjallinen suostumus aineiston käyttöön tutkimustarkoituksessa. Tutkimukseen osallistuminen oli opiskelijoille vapaaehtoista ja heidän luovuttamia tietoja käsiteltiin ehdottoman luottamuksellisesti sekä heidän henkilöllisyytensä suojattiin. Hyvää tieteellistä käytäntöä pyrittiin näin noudattamaan kaikissa tutkimuksenteon vaiheissa.

10 LÄHTEET

Ahonen S. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä L, Ahonen S, Syrjäläinen E, Saari S (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 1996: 113–159.

Ammattikorkeakouluasetus 352 / 15.5.2003

Ammattikorkeakouluasetus 423/16.6.2005

Ammattikorkeakoululaki 351 / 9.5.2003

Auvinen P. Yhteistyö saa ihmeitä aikaan. Teoksessa Kotila H (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita, 2006: 27–41.

Auvinen P. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi. Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 2004; 100.

Erola H. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi 2004. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004; 16

Eskola J. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola J, Valli R (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 2007: 159-183.

Eskola J, Suoranta J. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 1996.

Eteläpelto A. Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset. Teoksessa Kirjonen J, Remes P, Eteläpelto A (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 1997: 86–102.

Eteläpelto A. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Ekola J (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 1992: 19–42.

Hakkarainen K, Lonka K, Lipponen L. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy, 2005.

Hargreaves A. Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age. London: Cassell, 1994.

Harjunen E. Ihmisenä ihmiselle. Pedagoginen auktoriteettisuhde oppilaan kannalta katsottuna. Teoksessa Lavonen J (toim.) Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys: Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006 Osa 2. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 2007; 286.

Hasselgren B, Beach D. Phenomenography – a good for nothing brother of phenomenology? Outline of an analysis. Higher Education Research & Development 1997;16(2):191-202.

Helakorpi S. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1999; D119

Helakorpi S, Olkinuora A. Asiantuntijuutta oppimassa, ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Porvoo: WSOY, 1997.

Helminen E. Itsestään selvä itseohjautuvuus. Fysioterapeuttiopiskelijoiden käsityksiä itseohjautuvuudesta ja sen kehittymisestä koulutuksen aikana. Tiivistelmä. Terveystieteiden lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto, 2005.

Herranen J. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 2003;85.

Hirsjärvi S, Hurme H. Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino, 2000.

Hirsjärvi S, Remes P, Sajavaara P. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi, 2000.

Holloway J, Wheeler S. Qualitative research for nurses. Bodmin: Blackwell Science Ltd, 1996.

Holopainen A. Changes in meanings of teacherhood among Finnish nurse teachers: a substantive theory of nurse teacherhood. Kuopion yliopisto. Kuopion yliopiston julkaisuja 2007; E143.

Holopainen A, Tossavainen K. Hoitotyön opettajien kokemuksia opettajuudestaan. Hoitotiede 2003;15:38–46.

Jaatinen P, Lähde S. Kolme näkökulmaa, kolme todellisuutta. Haastattelututkimus opintojen etenemistä edistävästä ja haittaavista tekijöistä. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Satakunnan ammattikorkeakoulun tutkimukset 2005; A3.

Järvinen MR. Yhdessä paremmat tulokset. Teoksessa Haapasilta M, Saikkonen S (toim.) Näkökulmia laadukkaaseen oppimiseen ja aluekehitykseen. Lahden ammattikorkeakoulu. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu 2008; C47: 11–19.

Kaaresvirta P. Oppiminen työelämäprojekteissa. Ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisesta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 2004; E70.

Kaikkonen P. Itsenäinen ja sosiaalinen oppilas: oppiminen ja opettajan merkitys oppilaiden arvioimina. Teoksessa Kaikkonen P, Kohonen V (toim.) Elävä opetussuunnitelma 3 – Ok-projektin vaikuttavuuden arviointia. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1999; A19.

Kaksonen H, Perä-Rouhu H ja Nummenmaa AR. Tutor ryhmän oppimisprosessin ohjaajana. Teoksessa Nummenmaa AR ja Virtanen J (toim.). Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. 2. painos. Tampereen yliopistopaino Oy, Tampere 2003: 67 – 88.

Kalli P. Ratkaisukeskeinen pedagogiikka ammatillisen opettajan työvälineenä. Teoksessa Kotila H (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 2003: 59–76.

Kansanen P, Pitkäniemi H, Byman R, Hulkkonen H. Pedagogical thinking in a student's mind. Teoksessa Kansanen P (toim.) Discussions on some educational issues IX. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 2000; 211.

Kohonen V, Kaikkonen P. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa Niemi H (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 1998:130–143.

Koli H. Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympäristöissä. Teoksessa Kotila H (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 2003: 153–169.

Kotila H. Ammattikorkeakoulun opettaja, muutoksen airut vai ilmapuntari. Tiedepolitiikka 2008;1:13–16.

Kotila H, Mäki K. Ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa Kotila H (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita, 2006: 11-26.

Kotila H. Tutkimus- ja kehitystoiminnan haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kotila H, Mutanen A (toim.) Tutkiva- ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 2004: 11–23.

Kotila H. Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa Kotila H (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 2003: 13–23.

Kurunsaari M. Opiskelun edetessä on tullu enemmän ja enemmän sitä itseohjautuvuutta. Fysioterapeuttiopiskelijoiden itseohjautuvuuskokemuksia ja itseohjautuvuuteen yhteydessä olevia tekijöitä ammattikorkeakouluopintojen aikana. Tiivistelmä. Terveystieteiden lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto, 2006.

Kvale S. Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. California: Sage, 1996.

Kyngäs H, Vanhanen L. Sisällön analyysi. Hoitotiede 1999;11:3–12.

Käyhkö R. ”Positiivinen suhtautuminen edesauttaa kehittymistä” Ammattikorkeakoulu asiantuntijuuden kehittäjänä opiskelijoiden käsitysten mukaan. Lapin yliopisto 2007; 122.

Laakkonen R. Muuttuva opettajuus. Teoksessa Kotila H (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 2003: 273–284.

Lahden ammattikorkeakoulu. Laatukäsikirja. Hyvän oppimisen strategia. 2006. [www-dokumentti] Päivitetty 14.9.2006 [viitattu 13.12.2008]. <http://www.lamk.fi/material/laatukasikirja.pdf>

Lahden ammattikorkeakoulu. Fysioterapian koulutusohjelma. Opinto-opas 2005–2006. [www-dokumentti] Päivitetty 11.8.2005 [viitattu 13.12.2008]. http://www.lamk.fi/material/opsn05stl_fyti.pdf

Laine T. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola J, Valli R (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 2007: 28-45.

Latvala E, Vanhanen-Nuutinen L. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällön analyysi. Teoksessa Janhonen S, Nikkonen M (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 2001: 21–43.

Laursen PF. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Keuruu: Otavan kirjapaino oy, 2006.

Lehtelä PK, Viitala T. Ammattikorkeakouluopettajuuden haasteita. Teoksessa Jääskeläinen M, Laukia J, Luukkainen O, Mutka U, Remes P (toim.) Ammatikasvatuksen soihdunkantaa. Juva: WS Bookwell Oy, 2007: 121–134.

Lehtinen E, Jokinen T. Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Porvoo: WSOY, 1996.

Leino-Kilpi H, Leinonen T, Salminen L, Hupli M, Katajisto J. Hyvä hoitotyön opettaja. Millainen hän on – ja onko hän? Opetushallitus. Tutkimuksia 1995; 2.

Luukkanen O. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston julkaisuja 2004; 986.

Luukkanen O. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Helsinki: Opetushallitus, 2000.

Lyytinen A, Marttila L. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta – haasteita ja mahdollisuuksia. Tiedepolitiikka 2008;1:31–39.

Malinen A. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa Sallinen P, Malinen A (toim.) Opettajuus muutoksessa. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark, 2002: 63-92.

Markkula J. Ammattikorkeakoulu opiskelijan silmin – opinnot, opintojen ohjaus ja vaikuttamismahdollisuudet. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus. Helsinki: Yliopistopaino, 2006.

Marton F. Phenomenography. Teoksessa Huse`n T, Postlethwaite T.N (toim.) International Encyclopaedia of Education. Pergamon, 1994: 4424–4449.

Mikkola S, Lahtinen P. Opetushenkilöstön osaamiskartoituksen suunnittelu ja toteutus päijät-hämeen koulutus konsernissa. Teoksessa Haapasilta M, Siikaniemi L, Soikkeli S (toim.) Näkökulmia opettajuuteen ja asiantuntijuuteen. Lahden ammattikorkeakoulu. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu 2007; C24: 73–81.

Mäki K. Amk-opettaja on kuin luotsi, pitää tietää karikot. Ammattikorkeakouluopettajien käsityksiä sitoutumisesta opettajan työhön. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2000; D:128.

Niemi H. Aktiivinen oppiminen – opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa Niemi H (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 1999: 64–90.

Niemi H. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa Niemi H (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 1998: 39–50.

Opetusministeriö 2004a. Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004; 6.

Opetusministeriö 2004b. Tutkimus ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004; 7.

Pantzar E. Oppimisympäristöjä etsimässä – Kolme tosikertomusta elävästä elämästä ja päätöstarina. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 1998.

Patrikainen R. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus, 1999.

Paukkala M. Opetuksen kohteesta aktiiviseksi oppijaksi. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden käsityksiä ongelmaperustaisesta oppimisesta. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Mikkelin ammattikorkeakoulun tutkimuksia 2001; A4.

Peltokallio L. Nyt olisi pysähtymisen paikka: fysioterapian opettajien työhön liittyviä kokemuksia terveysalan ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 2001; 74.

Poikela E. Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 2002.

Poikela S. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 2003; 250.

Puolimatka T. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi, 2002.

Raij K. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Kotila H (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 2003: 42–58.

Rauste – von Wright M. Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY, 1997.

Salminen L. Hoitotyön opettajan muotokuva – opettajaan kohdistuvat vaatimukset ja niiden arviointi. Turun yliopiston julkaisuja 2000; C158.

Savonmäki P. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos 2007; 23.

Suhonen L. Tutkiva- ja kehittävä työote lehtoreiden näkökulmasta. Teoksessa Kotila H (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita, 2006: 147–168.

Sulkunen P. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa Mäkelä K (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 1990: 264–285.

Syrjälä L, Numminen M. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 1988; 51.

Tiilikkala L. Mestarista tutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 2004; 236.

Toivonen T. Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia. Helsinki: WSOY, 1999.

Tuomi J, Sarajärvi A. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi, 2003.

Tyjälä P. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa Nummenmaa AR, Välijärvi J (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 2006: 99–122.

Tynjälä P. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto A, Tynjälä P (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 1999:160–179.

Tynjälä P. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammerpaino Oy, 1999.

Tynjälä P. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 1991;22(5-6):387-398.

Uljens M. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur, 1989.

Uusikylä K. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Gummerus kirjapaino, 2006.

Valtonen A. Teoksessa Ruusuvuori J, Tiitula L (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 2005: 223-241.

Vanhanen-Nuutinen L, Helenius J, Järvinen R, Lumme R, Pöyhönen H, Soine-Rajanummi S, Spets A, Taajamo T, Lambert P. Työ kehittyy ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöverkostossa. Teoksessa Kotila H (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita, 2006: 242–260.

Vanhanen-Nuutinen L, Harri M. Opettajan muutos ja kehittyminen tarinana. Teoksessa Kotila H (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 2003: 285–295.

Varto J. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammerpaino Oy, 1996.

Wenger E. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: University press, 1998.

Venninen T, Laela S. Työelämälähtöinen tutkimus- ja kehitystyö opettajan haasteena. Teoksessa Kotila H (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita, 2006: 216–226.

Vertanen I. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen ja Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 2002; 6.

Vesterinen ML. Tutkimus- ja kehitystyön kokonaisuus. Teoksessa Kotila H, Mutanen A (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 2004:40–67.

Vesterinen P. Projektioiskelu ja –oppiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kotila H (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 2003: 79–94.

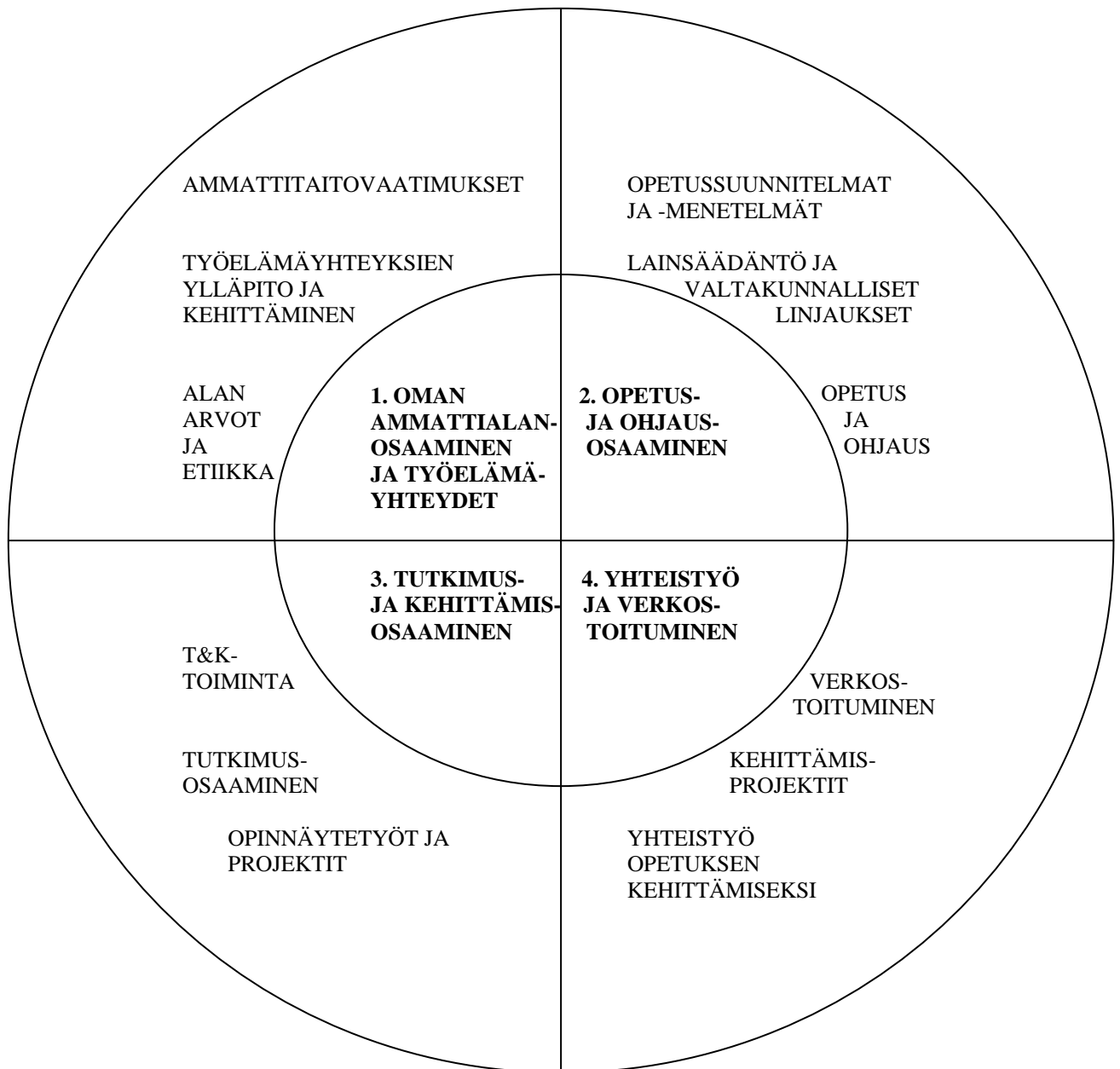
Väänänen I. Lahden ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön nykytila ja tulevaisuuden haasteet. Teoksessa Haapasilta M, Saikkonen S (toim.) Näkökulmia laadukkaaseen oppimiseen ja aluekehitykseen. Lahden ammattikorkeakoulu. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu 2008; C47: 83-90.

FYSIOTERAPIAN KOULUTUSOHJELMA

Opinnot	Suoritusvuosi				
	1	2	3	4	Σ
PERUSOPINNOT	22				22
Kaikille pakolliset yhteiset perusopinnot					14
01PSUO Suomen kieli ja viestintä	4				4
01PRUO Ruotsin kieli			3		3
01PENG Vieras kieli ja viestintä		3			3
01PJYT Yrittäjyysopinnot			4		4
Muut perusopinnot					8
08TIETOT05 Tietotekniikka	3				3
08FYHOSOY05 Fysioterapian, hoitotyön ja sosiaalialan koulutusohjelmien yhteiset perusopinnot	5				5
AMMATTIOPINNOT	188				188
08FYSAMMK05 Fysioterapeutin ammatillinen kasvu	3	2	1	2	8
Ammatilliset perusopinnot					25
08FYSTASI05 Fysioterapia ja asiakkuus	4				4
08IHMIVRY05 Ihmiskäsitys ja vuorovaikutus fysioterapiassa	2		1		3
08LIIKBIA05 Liikuntabiologiset aineet	3				3
08OHJAMOT05 Ohjaaminen ja motorinen oppiminen	3				3
08LIIKLÄÄ05 Liikunta lääkkeenä		4			4
08LÄÄKAIN05 Lääketieteelliset aineet	1	4			5
08MINÄSIM05 Minä, sinä, me - yhdessä	2	1			3
Toimintakyky, analysointi ja terapia					37
08TERTOIM05 Terveys ja toimintakyky	3				3
08KIPUFYS05 Kipu ja fysioterapia		4			4
08HENVERK05 Hengitys- ja verenkiertoelimistön toiminta ja fysioterapia	5				5
08NIVETFY05 Nivelten toiminta ja fysioterapia		6			6
08LIHASTF05 Lihasten toiminta ja fysioterapia		8			8
08RUUMASFS05 Ruumiinkuva, asennonhallinta ja fysioterapia	3				3
08LIIKFYS05 Liikkuminen ja fysioterapia	5				5
08ELINTOF05 Elin- ja toimintaympäristö ja fysioterapia		3			3
Fysioterapian soveltaminen					13
08TUKILIF05 Tuki- ja liikuntaelinsairauksien fysioterapia			3		3
08LASNUIF05 Lasten/nuorten ja ikääntyvien fysioterapia			3		3
08SISNEPF05 Sisätautien, neurologinen ja psykiatrinen fysioterapia		4			4
08TYÖFYSI05 Työfysioterapia			3		3
Valinnaiset opinnot					3
08FYSTERIO05 Fysioterapian erityiskysymykset			3		3
08ERITERA05 Erityisterapiat			3		3
Fysioterapian tutkiva ja kehittävä toiminta					12
08JOHTUKE05 Johdatus tutkimus- ja kehittämistoimintaan			3		3
08LAADTUP05 Laadullisen tutkimuksen perusteet			3		3
08MÄÄRTUP05 Määrällisen tutkimuksen perusteet			3		3
08FYSTEHA05 Fysioterapian hallinto				3	3
VAPAASTI VALITTAVAT OPINNOT	15				15
HARJOITTELU	60				60
OPINNÄYTETYÖ			7	8	15
KOKO TUTKINTO	210				

(Lahden ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opinto-opas 2005-2006)

OPETTAJAN OSAAMINEN LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA
(OSAAMISKARTOITUS 2006)



Nina Marttinen
Tellervonkatu 13A5
40200 JYVÄSKYLÄ
P. 050-3655836
e-mail: nina.e.marttinen@jyu.fi

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS
4.11.2008

Lahden ammattikorkeakoulu
Sosiaali- ja terveystieteiden laitos
Hoitajankatu 3
15850 Lahti

Koulutusjohtaja Tuula A. Kilpinen

TUTKIMUSLUPA

Pyydän kohteliaimmin lupaa pro gradu tutkimustani varten.

Työni käsittelee valmistumisvaiheessa olevien fysioterapeuttiopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia hyvästä opettajuudesta. Työ on osa laajempaa projektia, joka käsittelee terveystieteiden opettajuutta ja opettajan työtä suomalaisessa terveystieteiden koulutusjärjestelmässä. Aineisto kerätään haastattelemalla fys05s-ryhmän opiskelijoita pienryhmissä joulukuussa 2008. Haastattelut suoritetaan sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksella ja ne tallennetaan nauhurilla. Kaikkia tutkimuksen aikana saatavia tietoja käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti niin, että tutkimushenkilöt eivätkä mahdollisesti ryhmäkeskusteluissa esiintyvät opettajat ole tunnistettavissa. Tuloksia käytetään pro gradu työhön ja aihetta koskeviin julkaisuihin. Työn on tarkoitus valmistua keväällä 2009 aikana. Pro gradu työn ohjaajana toimii lehtori, TtT Liisa Peltokallio terveystieteiden laitokselta.

Lupa myönnetään / ei myönnetä (yliviivaa tarpeeton)

Lahdessa /2008

Tuula A. Kilpinen
Koulutusjohtaja
Sosiaali- ja terveystieteiden laitos
Lahden ammattikorkeakoulu

Nina Marttinen
Terveystieteiden ylioppilas
Terveystieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Näitä lupahakemuksia on allekirjoitettu kaksi kappaletta. Yksi molemmille osapuolille.
Liite: Tutkimussuunnitelma

SUOSTUMUS AINEISTON KÄYTTÖÖN TUTKIMUSTARKOITUKSESSA

Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu kokemuksiinne ja käsityksiinne hyvästä opettajuudesta. Aineisto kerätään ryhmäkeskustelun avulla, joka tallennetaan nauhurilla myöhempää purkamista varten. Kaikkia haastattelun aikana esiin tulevia tietoja käsitellään *luottamuksellisesti* niin, että yksittäiset henkilöt eivät ole tunnistettavissa. Tutkimuksen tuloksia käytetään pro gradu –työhön ja aihetta koskeviin julkaisuihin. Työn on tarkoitus valmistua kevään 2009 aikana.

Tällä suostumuslomakkeella annan luvan käyttää haastattelun tietoja luottamuksellisesti yllämainitussa tutkimuksessa.

Paikka ja aika

Allekirjoitus ja nimen selvennys

TAUSTATIETOLOMAKE

Täytä oheiset esitiedot haastattelua varten.

1. Sukupuoli: _____

2. Ikä: _____

3. Aiemmat tutkinnot ja valmistumisvuodet (toinen aste/korkea-aste):

4. Mahdollinen aiempi keskeytynyt koulutus: _____

5. Opiskelu-aika Lahden ammattikorkeakoulussa fysioterapian koulutusohjelmassa:

6. Työkokemus (muu kuin työharjoittelu): _____

Kiitos vastauksesta!

Tietoja käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.

TEEMAHAASTATTELURUNKO

I TEEMA: HYVÄ OPPIMISKOKEMUS

- Kuvaile tilannetta, jossa koit oppivasi (minkälainen?, mitä siihen liittyi?)
 - Minkä arvelet aiheuttaneen tilanteen ”hyvyyden”?
 - Mitä opintoja sinulla oli tällöin takana?
 - Mitä opettaja teki tilanteessa (rooli)?
- Onko muilla samantapaisia tai aivan päinvastaisia kokemuksia?

II TEEMA: HYVÄ OPETTAJA

- *Henkilökohtaiset ominaisuudet & Sisällöllinen osaaminen:*
 - Minkälainen on hyvä opettaja?
 - Mitä hän osaa?
 - Miten hän toimii luokassa/kentällä?
- *Menetelmällinen osaaminen*
 - Miten fysioterapiaa tulisi opettaa?
 - Minkälainen on hyvä oppitunti?
 - Minkälainen on hyvä oppimistehtävä ja kuinka sen suorittamista tulisi ohjata?
 - Miten palautetta tulisi antaa?
- Mistä erottaa hyvän ja huonon opettajan?

SYVENTÄVÄT KYSYMYKSET: Mitä tarkoitat tällä? Kerrotko tarkemmin? Anna jokin esimerkki...

AINEISTON ANALYSOINNIN TULOKSENA MUODOSTUNEET KATEGORIAT JA NIIDEN SISÄLTÖ

Yhdistävä kategoria	Yläkategoriat	Alakategoriat	Alakategoriat
KÄSITYKSET JA KOKEMUKSET HYVÄSTÄ OPETTAJUDESTA JA OPPIMISTA EDISTÄVÄSTÄ OPETUSTYÖSKENTELYSTÄ	OPETETTAVAN ALAN ASiantuntijuus	-Teoriatiedon hallinta -Käytännön työn hallinta	
	TYÖSKENTELYYN LIITTYVÄT HENKILÖKOHTAISET OMINAISUUDET	-Rehellisyys -Varmuus -Sitoutuneisuus -Persoonallisuus -Kiinnostus	
	SUHTEET OPISKELIJOIHIN	-Luotettavuus -Tasapuolisuus -Välittäminen -Tavoitettavuus -Lähestyttävyys -Auktoriteettisuus	
	PEDAGOGINEN TYÖSKENTELY	-Palautteen antaminen -Oppimistehtävät -Opiskelijan oppimista edistävä toiminta luokkahuoneessa - Opiskelijan oppimista edistävä toiminta avoimissa oppimisympäristöissä	-Valmistautuneisuus -Tunnin sisältö (käytännön ja teorian yhdistyminen, kertaaminen, opiskelijan orientointi) -Opettajan opetuksen piirteet (opettajajohtoisuus, käytännönläheisyys, ymmärrettävyys, huumori, vuorovaikutteisuus, neuvonnallisuus) -Opettajan rooli työharjoittelussa -Opettajan ohjaus opinnäytetyössä

