

OPETUSSISÄLLÖN VALINTAA MÄÄRITTELEVÄT DISKURSSIT
FYSIOTERAPIAN OPETUSDISKURSSISSA

Paula Kärmeniemi

Fysioterapian pro gradu- tutkielma
Jyväskylä yliopisto
Terveystieteiden laitos
Elokuu 2001

TIIVISTELMÄ

Kärmeniemi Paula: Opetussisällön valintaa määrittelevät diskurssit fysioterapian opetusdiskurssissa.

Fysioterapian Pro gradu- tutkielma, 72 sivua, 11 liitesivua

Jyväskylän yliopisto

Terveystieteiden laitos

Ohjaaja: THT Ulla Talvitie

Elokuu 2001

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada kuva fysioterapian opetusdiskurssista ammattikorkeakoulussa. Kiinnostuksen kohteena olivat fysioterapian opetusdiskurssissa esiintyvät, opetussisällön valintaa määrittelevät diskurssit ja niiden tuottamisen tavat. Tutkimus kuului fysioterapian työharjoittelun kehittämisprojektiin.

Tutkimusaineisto koostui viiden fysioterapian opetustilanteen videoinnista, fysioterapian opettajien stimulated recall- haastatteluista ja opettajien tekemistä kirjallisista suunnitelmista. Opetustilanteissa käytettiin opetusmateriaalina käytännön fysioterapiatilanteesta kuvattu videonauhaa. Aineisto kerättiin kolmesta ammattikorkeakoulusta kevään 2000 aikana. Tutkimuksen metodinen lähestymistapa on laadullinen ja teoreettinen viitekehys löytyy sosiaalisesta konstruktionismista sekä diskurssianalyysistä. Analyysimetodina käytettiin diskurssianalyysiä. Analyysi kohdistettiin ensisijaisesti puheen retorisiin keinoihin. Opetustilanteiden videoinneista analysoitiin myös vuorovaikutuksen responsiivisia piirteitä.

Analyysissä aineistosta tunnistettiin useita opetussisällön valintaa määritteleviä tekijöitä, joiden sisältöjen perusteella tunnistettiin ja nimettiin diskurssit. Asiantuntijavalta-, opettajan sisältö-, opiskelijavaatimus- ja reunaehtodiskurssit rakentuivat opetustilanteiden ja haastattelujen vuorovaikutuskonteksteissa. Aktiivisesti diskursseja rakensivat opettajat käyttäen sekä vakuuttavan, että hyökkäävän retoriikan keinoja. Keskeisin retorinen keino oli puhujakategoriolla oikeuttaminen.

Tutkimustulosten perusteella opetussisällön valintaa ja määrittelyä fysioterapian opetusdiskurssissa toteuttivat opettajat. Opetus näytti perinteiseen opetus- ja oppimis- sekä tiedonkäsitkseen perustuvalta. Käytetyt opetusmetodit, vuorovaikutuksen osapuolten positiot sekä vallankäytön ja vastuun jakautuminen opetustilanteissa kuvasivat opetuksen perinteisyyttä. Tulokset osoittavat fysioterapian opetuksen kehitys- ja muutostarpeen. Muutosta tarvitaan, jotta fysioterapiakoulutuksessa pystytään vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Kehittämisen tulee kohdistua opetuksen ohella kaikkiin fysioterapian ja fysioterapiakoulutuksen toimintakonteksteihin. Tämä vaatii yhteistyön tiivistämistä sekä ymmärrettävää dialogia ja yhteisiä diskursseja opettajien, opiskelijoiden, työelämän edustajien sekä asiakkaiden välillä.

Avainsanat: diskurssianalyysi (discourse analysis), diskurssi, fysioterapia, opetus, opetusdiskurssi, stimulated-recall, retoriikka, responsiivisuus

ABSTRACT

Kärmeniemi Paula: Choice of course contents and methods as defined by discourses in physiotherapy teaching discourse

M.Sc. thesis, 83 p.

University of Jyväskylä

Department of Health Sciences

Director: Ulla Talvitie D.Sc. (Health Care), professor

August 2001

The purpose of this study was to get an understanding of the teaching discourse concerning physiotherapy at polytechnic institutions of higher learning. Interesting points which came to light were those pertaining to physiotherapy educational discourse and discourses which define the contents of teaching situations and the ways in which they are carried out. The study was a part of a developmental project during clinical practice for physiotherapy.

The data consisted of five videotaped sessions of physiotherapy teaching situations, stimulated recall interviews of physiotherapy teachers, and written teaching plans from the teachers. During the teaching situations, a videotape of a clinical practice session for a physiotherapist was used as a teaching aid. The data were collected from 3 different polytechnics during the Spring of 2000. The research method used was qualitative, and the theoretical framework is found in both social constructionism and in discourse analysis. Discourse analysis was the method used for analysing data. The analysis was targeted primarily on rhetorical speech methods. The videotapes of the teaching sessions were analysed also on the basis of responsive relationship themes.

The analysis of the research identified several defining influences in the choice of the contents of teaching materials, which, on the basis of their contents, were named as discourses. Expert power, teacher choice, demands from the students, and fringe discourses helped to build the teaching situation and the interviewer's relationship contexts. Active discourses were built by teachers utilising both convincing and challenging rhetorical means. The central rhetorical method used was in the category of the rights of the speaker.

According to the results of this study, the choice and definition of teaching content in physiotherapy teaching discourse were carried out by the teachers. In the teaching situations was seen both traditional teaching and learning as well as that based on information processing. The teaching methods, relationship positions, and use of power as well as division of responsibility in the teaching situations exemplified traditional education. The results indicated the need for development and change in teaching methodology for physiotherapy education. Changes are indicated in order for physiotherapy education to meet the challenges of the future. The development should target not only teaching, but all the functional contexts involved in physiotherapy and physiotherapy education. In order for this challenge to be met, co-operation and understandable dialogue and general discourse between all the relevant groups, teachers, physiotherapists, students of physiotherapy, and clients, is required.

Keywords: discourse analysis, discourse, physiotherapy, teaching, teaching discourse, stimulated recall, rhetoric, responsiveness

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYS	4
3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	5
3.1 Laadullinen tutkimusmenetelmä	5
3.2 Tutkimuksen teoreettis-metodologinen viitekehys	5
3.3 Diskurssianalyysi	6
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	10
4.1 Kohdeyhteisö	10
4.2 Aineistonkeruu	11
4.2.1 Opetustilanteiden videoinnit	12
4.2.2 Haastattelut	14
4.3 Aineiston analyysi	15
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	21
5.1 Asiantuntijavaltadiskurssi	21
5.2 Opettajan sisältödiskurssi	33
5.3 Opiskelijavaatimusdiskurssi	36
5.4 Reunaehtodiskurssi	42

6 POHDINTA	47
6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	47
6.2 Tulosten tarkastelu aikaisemman tutkimustiedon valossa	54
6.2.1 Fysioterapian opetusdiskurssissa esiintyneet roolit	55
6.2.2 Vallankäyttö fysioterapian opetusdiskurssissa	56
6.2.3 Opetusmetodien käyttö fysioterapian opetus- tilanteissa	58
6.2.4 Tiedollinen asiantuntijuus ja vastuun kokeminen fysioterapian opetusdiskurssissa	59
6.2.5 Fysioterapian opetusdiskurssia määrittävät reunaehdot	61
6.2.6 Fysioterapian opetusdiskurssin muutostekijät	63

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Muutokset yhteiskunnassa ja sen rakenteissa vaikuttavat sosiaali- ja terveysalaan voimakkaasti. Yhteiskunnalliset muutokset ovat seurausta kansainvälisistä ja kansallisista ilmiöistä. Muutostekijöitä aiheuttavat muun muassa väestön ikäjakauman kehittyminen, kansantalous, työllisyyskehitys, koulutuspolitiikka ja palvelurakenteen muutokset. Sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristöjen muutos vaikuttaa työn ja sen kvalifikaatioiden muuttumiseen. Kvalifikaatioiden muutoksen tulisi vaikuttaa koulutukseen, jotta voidaan turvata osaaminen tulevaisuudessa. (Metsämuuronen 2000.) Etenkin ammatillisen koulutuksen tulisi pystyä uudistumaan muuttuvien työn vaatimusten mukana (Väärälä 1995).

Ammatillinen koulutus on kahden viimeisen vuosikymmenen aikana ollut jatkuvassa muutoksessa. Koulutus on siirtynyt keskiasteen koulutus uudistuksen kautta ammattikorkeakouluihin. Uudistuksen tavoitteena on ollut koulutuksen laadullinen ja määrällinen muutos yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi. Ammattikorkeakouluuudistuksessa sosiaali- ja terveysalan koulutuksen laadun nostamiseen on pyritty muun muassa koulutuksen tieteellisyyttä ja monialaisuutta korostamalla. Opetuksen tasoa on haluttu nostaa opetuksen sisältöä, opetusmenetelmiä ja opettajien osaamisen tasoa kehittämällä. Opiskelijoilta vaaditaan entistä enemmän itseohjautuvuutta sekä kykyä oman toiminnan reflektioon. (Tossavainen & Turunen 1999.)

Sosiaali- ja terveysalan koulutuksen muutos on jo nähtävissä esimerkiksi käytettyjen opiskelumenetelmien muuttumisena. Ammattikorkeakouluissa opiskelijoiden itsenäisen opiskelun ja ryhmätyöskentelyn määrä on lisääntynyt huomattavasti (Laakkonen 1999). Opettajien käyttämissä opetusmenetelmissä tapahtuneet muutokset ovat tutkimusten mukaan vielä vähäisiä. Tutkimuksissaan ammattikorkeakoulukokeilusta Mommo (1995) ja Laakkonen (1999) totesivat, että opettajat olivat aiempaa enemmän miettineet opetuksen uudistamista ja eri opetusmenetelmien käyttöä, mutta toteuttivat opetusta suurimmalta osin edelleen luentoina ja kyselevänä luokkaopetuksena.

Sahlbergin (1997) mukaan moni asia on yhä kouluissa ennallaan, vaikka koulu ja koulutus on muuttunut paljonkin.

Tulevaisuuden osaamistarpeiden opettaminen on sosiaali- ja terveysalan koulutukselle suuri haaste. Kivinen (1997) on korostanut, ettei koulutus voi tulevaisuudessa antaa valmiita malleja kaikkeen työntekoon. Valmiiden mallien sijaan koulutuksen tavoitteena tulee olla oppimaan oppimisen-, reflektio-, tiedonhankinta- ja tiedonkäsittely- sekä ajattelutaitojen opettaminen (Tossavainen 1999, Metsämuuronen 1999, 2000). Näiden yleisten, ns. ”hyvän työntekijän ominaisuuksien” ohella tarvitaan myös ammatillista erikoisosaamista (Metsämuuronen 1999, 2000). Kivinen (1997) ja Väärälä (1995) ovat esittäneet huolensa siitä, kuinka näitä tulevaisuuden osaamistarpeita pystytään opettamaan sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa.

Tarvitaan muutosta tavoissa opettaa ja oppia. Muutos opetustoiminnassa tapahtuu yhteiskunnallisten ja institutionaalisten reunaehtojen ja arvojen muuttumisen ohella opettajien toiminnan muuttumisen kautta (Julkunen 1998). Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset sekä muutokset oppimis- ja opetuskäsityksissä ja tiedon luonteessa vaikuttavat opettajan toimintaan kohdistuviin vaatimuksiin. Nykyisten oppimisenäkemyksen mukaan oppiminen ymmärretään aktiivisena tietojen ja taitojen rakentamisena, jossa tarvitaan edellä mainittuja ”oppimaan oppimisen” taitoja. (Raustevon Wright & von Wright 1994, von Wright 1996, Tynjälä 1999, Hakkarainen ym. 2000.) Opettaminen ei enää voi olla tiedon jakamista, vaan oppimisen tukemista ja ohjaamista (Hakkarainen 2000). Oppimisen sosiaalinen puoli korostuu. Oppimisen ajatellaan tapahtuvan oppimistilanteessa esiintyvän vuorovaikutuksen kautta. (Hakkarainen 2000, Wenger 1998.)

Opettajilla on kuitenkin edelleen keskeinen rooli. Yhteiskunnassa ja koulukulttuurissa vallitseva ajattelu ilmenee opettajien pedagogisessa toiminnassa (Patrikainen 1999). Opettajat ja koko ammatillinen koulutusjärjestelmä ovat keskeisessä osassa opiskelijan ammatillisen näkemyksen kehittämisessä (Cribb & Bignold 1999, Richardson 1999).

Tässä tutkimuksessa tutkittiin fysioterapian opetusdiskurssia kolmessa ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää fysioterapian opetusdiskurssissa esiintyviä opetussisällön valintaa määrittäviä diskursseja sekä niiden

perustelemisen retorisia keinoja. Tarkastelun kohteena oli aineistossa esiintyvä sekä kielellinen, että ei-kielellinen vuorovaikutus. Tutkimuksen analyysimetodina käytettiin diskurssianalyysiä. Diskurssianalyysi on laadullinen tutkimusmenetelmä.

Kieli ja vuorovaikutus ovat keskeinen osa opetusta ja oppimista. Opetustilanteessa opiskeltaviin asioihin liittyvät merkitykset syntyvät vuorovaikutuksen kautta. (Salomaa 1998.) Sahlbergin (1996) mukaan oppiminen on yksilön kannalta subjektiivisten merkitysten luomista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa.

Opetusdiskurssi edustaa tutkimuskohteena institutionaalista keskustelua, jossa viestitään paljolti yhteisön säätelemis tavoin. Jokainen opetustilanne on kuitenkin ainutlaatuinen. Opettaja voi yksittäisessä opetustilanteessa rakentaa vuorovaikutusprosessia haluamallaan tavalla. Opettajan institutionaaliseen rooliin on luonnostaan kuulunut asiantuntijavalta. Vallankäyttö kouluinstituutiossa voi olla tiedostamatonta tai tiedostettua. Kieli on opetustilanteen vallankäytön väline. Kielen avulla luodaan tietynlaista todellisuutta. Opetusdiskurssi on aina kaksisuuntainen vuorovaikutussuhde. Opiskelijat voivat haastaa opettajan käyttämään valtaansa esimerkiksi väistämällä heille kuuluvia velvollisuuksia. (Salomaa 1998.)

Pyrittäessä syvälliseen muutokseen, on tärkeä tunnistaa toiminnan taustoja. Rakenteiden ja reunaehtojen muuttaminen ei välttämättä johda muutokseen toiminnan tasolla. (Mäkisalo 1998.) Fysioterapian opetusdiskurssin tutkimus on keino tutkia fysioterapian opetuksen todellisuutta. Opetusdiskurssin kautta rakennetaan kuvaa fysioterapiasta. Koulutuksen tutkiminen on tärkeää ammatin kehittymisen kannalta. Koulutuksen tulisi olla ensimmäisenä reagoimassa muutostekijöiden vaatimuksiin. Jatkuva muutos vaatii jatkuvaa tutkimusta ja kehittämistä.

2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tässä tutkimuksessa selvitettiin fysioterapian opetusdiskurssissa ilmeneviä ja rakentuvia, opetussisällön valintaa määritteleviä diskursseja ja niiden perustelemisen keinoja. Kyseiset diskurssit määrittivät, mitä opetussisältöjä tilanteissa otettiin esille ja miten laajasti niitä käsiteltiin sekä kenen merkityslähtökohdista käsin käsittely tapahtui. Opetussisällöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tutkituissa opetustilanteissa käsiteltyjä, fysioterapiaan liittyviä asioita.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada kuva fysioterapian opetuksesta tutkimuksen tekohetkellä. Tutkimus on osa suurempaa tutkimusprojektia, sen ensimmäistä vaihetta. Kyseisen projektin tavoitteena on fysioterapian ja fysioterapiakoulutuksen työharjoittelun kehittäminen.

Tutkimuskysymykset

- 1) Mitkä ovat opetussisällön valintaa määrittelevät diskurssit fysioterapian opetusdiskurssissa?
- 2) Miten ja kenen toimesta opetussisällön valintaa määritteleviä diskursseja perustellaan ja rakennetaan fysioterapian opetustilanteissa ?

3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

3.1 Laadullinen tutkimusmenetelmä

Tässä tutkimuksessa analysoitavia opetussisällön valintaa määritteleviä diskursseja fysioterapian opetusdiskurssissa lähestyttiin laadullisen tutkimusorientaation kautta. Opetusdiskurssitutkimus on ollut aiemmin voittopuolisesti määrällistä (esimerkiksi Uusikylä 1979, Leiwo ym. 1987, Keravuori 1988), mutta Lindroosin (1997) mukaan laadullinen tutkimusote on tarpeen opetuksen vuorovaikutuksen ja siinä muodostuvien diskurssien dynaamisen ja heterogeenisen luonteen takia.

3.2 Tutkimuksen teoreettis-metodologinen viitekehys

Tutkimukseen teoreettis-metodologinen viitekehys löytyy sosiaalisesta konstruktionismista ja diskurssianalyysistä. Sosiaalinen konstruktionismi on kiinnostunut yksilöiden välisen vuorovaikutuksen kielellisistä prosesseista, jotka tuottavat sosiaalista todellisuutta (Jokinen 1999a, Jokinen ym. 2000, Juhila & Pösö 1999, Juhila 2000). Diskurssianalyysi on se metodinen väline, jolla etsittiin opetussisällön valintaa määritteleviä tekijöitä tutkimusaineistoista. Diskurssianalyysin avulla voidaan tutkia sosiaalisen todellisuuden rakentumista vuorovaikutustilanteissa (Jokinen 1999a).

Jokisen (1999a) mukaan sosiaalista konstruktionismia voidaan tietyssä mielessä pitää diskurssianalyysin teoreettisena orientaationa. Toisaalta diskurssianalyysiä itseäänkin pidetään väljänä teoreettisena viitekehysenä (mm. Suoninen 1999b, Jokinen 1999a, Jokinen ym. 2000), joka pyrkii yhdistelemään ja kehittämään sellaisten tieteellisten traditioiden metodisia välineitä, jotka ovat luonteeltaan konstruktionistisia (Jokinen ym. 1993, Jokinen 1999a). Diskurssianalyysi yhdistelee muun muassa etnografian, keskusteluanalyysin, narratiivisen lähestymistavan ja niin sanotun uuden retoriikan

metodisia välineitä tarpeen mukaan. Diskurssianalyttiselle tutkimukselle ovat ominaisia hyvinkin erilaiset tutkimukselliset orientaatiot ja ratkaisut (Jokinen 1999a, Jokinen ym. 2000). Diskurssianalyttisen tutkimuksen painopisteen ja analyysitavan valintaan vaikuttavat tutkimuksen kysymysasettelu sekä tutkijan mielenkiinnon kohteet (Jokinen & Juhila 1996).

Keskittyminen vuorovaikutuskäytäntöjen analysoimiseen sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssianalyysin viitekehyksessä, merkitsee aineiston tarkastelua ”alhaalta ylöspäin”. (Jokinen ym. 2000). Tutkimuksessa ei esitetä fysioterapian opetusdiskurssia ulkoapäin selittävää ja tuloksia ennakoivaa teoreettista viitekehystä, vaan pyritään tarkastelemaan aineistoa avoimin mielin. Tällöin puhutaan aineistolähtöisestä tarkastelusta (Eskolan & Suoranta 1998, Jokinen ym. 2000). Jokisen ym. (2000) mukaan aineistolähtöisyys ei tarkoita samaa asiaa kuin teoriattomuus. Tämän tutkimuksen teoreettis-metodologiset perusteet määriteltiin etukäteen, mutta aineistoa sisällöllisesti selittäviä kategorioita ei.

Peräkylän (1995) mukaan täysin ilman sisällöllistä teoreettista orientaatiota ei mitään tutkimusta ole mahdollista tehdä. Jokinen ja Juhila (1996) ovat ilmaisseet saman sanomalla, että tutkijan oma kulttuurinen tietämys on aina jossain määrin läsnä analyysissä. Aineistolähtöisyys vaatii tutkijan omien ennakkokäsitysten tiedostamisen ja esille tuomisen. Näin on mahdollista pitää ne erossa analyysistä ja pohtia niiden vaikutusta analyysiin tutkimusraportissa. (Jokinen & Juhila 1999.) On huomattava, että konstruktionistisessa orientaatiossa myös tutkijan raportissaan käyttämä kieli ja tuottama tieto nähdään sosiaalisesti tuotettuna (Potter 1996, Jokinen ym. 2000). Sosiaalinen todellisuus on siten sekä analyysin kohde että tuote (Jokinen ym. 1993).

3.3 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysin tarkoituksena on tehdä asioita näkyväksi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tehdä näkyväksi fysioterapian opetusdiskurssia. Analyysin kohteena olivat fysioterapian opetustilanteiden ja opettajien haastattelujen kielellinen ja ei-kielellinen vuorovaikutus. Jokisen ym. (2000) mukaan diskurssianalyysi soveltuu

vuorovaikutusaineistojen analyysiin. Diskurssianalyttisissä tutkimuksissa analyysin kohteena ovat sekä vuorovaikutuksessa rakentuvat merkitykset, että niiden kielellisen tuottamisen tavat. Kielellisen tuottamisen tapoja voidaan analysoida joko tarkastelemalla vuorovaikutusprosesseja tai kielenkäytön retoriikkaa. (Jokinen ym. 2000.) Tämän tutkimuksen analyysissä keskityttiin kielenkäytön retorisen puolen tarkasteluun, jota täydennettiin vuorovaikutusprosessien tarkastelulla. Jokisen (1999b) mukaan institutionaalisista kohtaamisista kerättyjen aineistojen retoriseen analyysiin on luonnollista yhdistää vuorovaikutusprosessien kulkuun kiinnittyvää responsiivista analyysiä.

Diskurssianalyysissä retorisen analyysivälineistön kautta tarkastellaan esimerkiksi miten erilaisia selontekoja tuotetaan, kuinka tekoja tai asioiden kategorisointeja pyritään oikeuttamaan tai saadaan ne näyttämään itsestäänselvyyksiltä. Tämä eroaa varsinaisesta retoriikan analyysimetodista, jossa painopiste on lausumien muotoilussa ja yleisösuhteen tarkastelussa. (Jokinen 1999a.) Tässä tutkimuksessa analysoitiin puheen argumentatiivista rakentumista fysioterapian opetusdiskurssissa sekä opettajien haastattelutilanteissa. Responsiivista analyysiä tehtiin vain fysioterapian opetusdiskurssien vuorovaikutuksesta.

Diskurssianalyysissä kielen määritelmä on laaja. Puhutun kielen rinnalle nostetaan myös muut kommunikoinnin tavat, kuten esimerkiksi puheen tauot, äänensävyt, äänen voimakkuus, intonaatio, epäröinti ja naurahdukset (Jokinen & Suoninen 1999). Diskurssianalyysin idean mukaisesti puheet ja teot ovat molemmat toimintaa, joka ylläpitää ja muuntaa sosiaalista todellisuutta (Suoninen 1997).

Lehtosen (1996) mukaan kieli ei ole vain väline, vaan erottamaton osa ihmisenä olemista. Käsitys kielestä ensisijaisesti sosiaalisena ilmiönä ja vuorovaikutuksen välineenä on funktionaalisen kielenkäsityksen peruspilari (Luukka 2000). Kielellä ja sen merkityksillä tartutaan kiinni todellisuuteen. (Lehtonen 1996.) Diskurssianalyysissä kieltä tai kielen käyttöä ei kuitenkaan oteta sellaisenaan todellisuuden kuvaksi, vaan tarkastellaan, kuinka kielen avulla muodostetaan, ylläpidetään ja muutetaan kulttuurisia merkityksiä (Jokinen ym. 1993, Suoninen 1997, Jokinen & Suoninen 1999, Jokinen ym. 2000).

Jokisen ja Juhilan (1999) mukaan diskurssianalyttisen tutkimuksen ytimen voi hahmottaa kolmiona, jonka kärkinä ovat merkitykset, kommunikatiivisuus ja kulttuurisuus. Vuorovaikutustilanteissa käsiteltävästä asiasta rakennetaan merkityksiä, jotka kietoutuvat aina osaksi kulttuurista merkityksenantoa (Jokinen & Juhila 1996, 1999). Käytetyt kuvaukset ja selonteot rakentavat uutta, mutta samalla niiden ajattelaa jo olevan tietyllä tavalla rakentuneita (Potter 1996).

Konteksti, jossa diskurssit syntyvät, on aina merkityksellinen. Tilanteessa syntyvät merkitykset ovat sidoksissa kontekstiin ja samoin retorinen vaikuttaminen on aina osa kontekstia. Eri konteksteissa toimivat erilaiset retoriset keinot. (Jokinen 1999b.) Kontekstin merkitystä ei diskurssianalyttisessä tutkimuksessa nähdä häiriöllisenä, vaan sitä pidetään analyysiä rikastuttavana ominaisuutena. Diskurssianalyysissä kontekstikäsité voidaan määritellä monella tapaa. Kontekstiksi voidaan nimittää sanojen yhteyttä lauseeseen, vuorovaikutuksen kulkua ja sen ominaisuuksia sekä kulttuurista ympäristöä. (Jokinen ym.1993).

Kontekstina voivat toimia myös tutkimusaineiston tuottamiseen vaikuttavat olennaiset tekijät eli reunaehdot. Usein reunaehdot ohjaavat tutkimuksen kulkua ja ne huomioidaan jo tutkimuksen lähtökohdissa, aineiston valinnassa ja kysymyksenasettelussa. (Jokinen ym. 1993) Tässä tutkimuksessa yhtenä reunaehtona toimivat aineistonkeruupaikat. Ammattikorkeakoulut ovat koulutusinstituutioita, joilla on oma ”kulttuurinsa”. Tutkimuskontekstin ”kulttuurinen kielioppi” vaikuttaa aina niihin retorisiin keinoihin joita käytetään argumentin rakentamiseen. (Jokinen 1999b). Toisena reunaehtona toimi opetusmateriaalina käytettävä fysioterapiatilanteen video. Tämä reunaehto on ilmentymä tutkijan etukäteen tekemästä valinnasta. Opetusmateriaalivideon kautta pyrittiin luomaan yhteys eri opetustilanteiden välille. Se loi opetustilanteille myös kehyksen, johon liittyen opetusta tuli toteuttaa. Diskurssianalyysissä reunaehtoja tulee tarkastella vain yhtenä tekijänä tutkimuksessa, ei ottaa niitä pysyvinä, ei-diskursiivisina rakenteina. Niillä ei voi selittää kausaalisesti toiminnan syitä. (Jokinen ym. 1993.) Reunaehdot ovat asioita jotka luovat tapahtumalle ja sen analysoinnille kehykset, mutta kehysten sisäisiä tapahtumia on analysoitava ennen kaikkea aineistosta itsestään käsin (Jokinen & Juhila 1999).

Diskurssianalyttinen tutkimus nähdään tutkimusorientaation mukaisesti yhtenä puheenvuorona puheenvuorojen ketjussa. Tällöin tutkimuksen keskeinen tehtävä on uuden keskustelun synnyttäminen, ei pyrkimys keskustelun lopettamiseen tarjoamalla kaiken kattavia todellisuuden selityksiä. (Jokinen & Juhila 1999.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Kohdeyhteisö

Tutkimuksen kohdeyhteisö muodostui kolmesta ammattikorkeakoulusta, viidestä fysioterapian opettajasta sekä viidestä fysioterapeuttiopiskelijoiden ryhmästä, joiden opetustilanteet videoitiin. Alun perin tutkimukseen lähdettiin hakemaan kahdeksaa fysioterapian opettajaa neljästä eri ammattikorkeakoulusta. Tutkimuslupaprosessin edetessä opettajien lukumäärä supistui viiteen ja ammattikorkeakoulujen kolmeen. Aineiston saamiseksi tutkimuslupaa haettiin kaikkiaan seitsemästä ammattikorkeakoulusta. Kaikista ammattikorkeakouluista tutkimuslupa saatiin, mutta opettajien rekrytointi oli hankalampaa. Opettajien mahdollisuutta ja halukkuutta osallistua tutkimukseen rajoittivat monenlaiset tekijät. Syitä kieltäytymiseen olivat muun muassa työkiireet, tutkimusasetelman työläys ja väsyminen jatkuvana tutkimuskohteena olemiseen.

Tutkimukseen osallistuneet viisi fysioterapian opettajaa olivat kaikki naisia, nuorin 34- ja vanhin 53 vuotias. Keski-ikä oli 46,4 vuotta. Lääkintävoimistelijan peruskoulutuksen ohella kaikki opettajat olivat hankkineet ns. vanhanmuotoisen erikoistumiskoulutuksen. Yhdellä opettajalla oli edellisten lisäksi sairaanhoidon opettajan koulutus. Kaikki olivat suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon. Opettajien työkokemus fysioterapeutin työstä vaihteli 4,5 vuodesta 28 vuoteen ja opetustyöstä kahdesta kuukaudesta 20 vuoteen. Opetustyön työkokemusta opettajilla oli keskimäärin 9,4 vuotta. Opettajista neljä oli opettanut fysioterapiaa sekä keskiasteella että ammattikorkeakoulussa, yksi ainoastaan ammattikorkeakoulussa.

Tutkimukseen osallistuneista opiskelijaryhmistä neljä oli nuorisoasteen ryhmiä ja yksi aikuiskoulutusryhmä. Aikuiskoulutusryhmän opiskelijoilla oli pohjakoulutuksena joko kuntohoitajan tai hierojan tutkinto. Opiskelijaryhmien koko vaihteli 16-22 opiskelijaan. Yhdessä ryhmässä oli mukana kolme ulkomaista opiskelijaa, joten opetuskielenä oli osittain englanti. Tutkimuksen tekohetkellä yksi opiskelijaryhmä opiskeli toisella-

kaksi kolmannella-, yksi viidennellä- ja yksi kuudennella lukukaudella. Opiskelijaryhmät valikoituivat tutkimukseen opettajien mukana. Mitään erityistä valintaperustetta ei ryhmillä fysioterapian opiskelualan lisäksi ollut. Kahteen tutkimukseen osallistuneisiin opiskelijaryhmän opiskelijoihin tutkija oli tutustunut ennen videointeja, loput kolme ryhmää olivat tutkijalle vierailta.

4.2 Aineistonkeruu

Ennen tutkimusaineiston keräämistä suoritettiin tutkimuslupien hakeminen syksyllä 1999. Hakuprosessi oli kaksivaiheinen. Ensin suoritettiin yhteisten tutkimuslupien hakeminen ”Fysioterapian ja fysioterapiakoulutuksen työharjoittelun kehittäminen” -projektiin kuuluvien muiden pro gradun tekijöiden kanssa. Yhteiset tutkimusluvut tarvittiin, koska tässä tutkimuksessa opettajat käyttivät opetusmateriaalina yhtä, projektin muuhun tutkimusaineistoon kuuluvaa fysioterapiatilanteen videota. Video kuvattiin perusterveydenhuollossa ja se sisälsi selkäongelmaisen asiakkaan fysioterapiatilanteen. Videon käyttöön opetusmateriaalina saatiin lupa perusterveydenhuollon organisaation ohella sekä asiakkaalta että fysioterapeutilta. Tutkija sitoutui vaitioloon ja kyseisen videon asianmukaiseen käsittelyyn. Suostumus- ja sitoumuslomakemallit ovat tutkimusraportin liitteenä (liite 2).

Opetusmateriaalivideon saamisen jälkeen oli mahdollista lähteä hakemaan tämän tutkimuksen tutkimuslupia. Viralliset tutkimusluvut haettiin ammattikorkeakoulujen johdolta (liite 1). Samanaikaisesti lähetettiin fysioterapian koulutusosastoille kirje ja koulutusosastojen johtajiin tai yliopettajiin otettiin yhteyttä myös puhelimitse (liite 6). Heidän kautta tieto tutkimuksesta saatiin opettajille. Opettajien suostumuksia tiedusteltiin tutkimusluvan saamisen jälkeen henkilökohtaisesti. Viimeiset tutkimusluvut ja opettajien suostumukset saatiin tammikuussa 2000. Heti tämän jälkeen sovittiin opettajien kanssa videointien ja haastattelujen ajankohdat.

Aineistonkeruu toteutettiin tammi-helmikuun 2000 aikana. Ensin fysioterapian opetustilanne videoitiin ja videoinnin jälkeen opettajaa haastateltiin stimulated recall haastattelumenetelmällä (katso esimerkiksi Jokinen ym. 1998). Opetustilanteiden

suunnitelmat opettajat olivat tehneet ja lähettäneet tutkijalle jo ennen videointeja. Useiden erilaisten aineistojen käyttöä tutkimuksessa kutsutaan aineistotriangulaatioksi. Aineistotriangulaatiolla pyritään lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. (Patton 1990, Eskola & Suoranta 1998.)

4.2.1 Opetustilanteiden videoinnit

Videonauhoitetut opetustilanteet tapahtuivat fysioterapiakoulutukselle osoitetuissa luokissa tutkimukseen osallistuneissa kolmessa ammattikorkeakoulussa. Tilanteissa olivat paikalla opiskelijaryhmä (16-22 opiskelijaa), opettaja ja tutkija videokameroineen. Yhdessä opetustilanteessa läsnä oli myös kasvatustieteen opiskelija, joka tarkasteli opettajan opetusta omiin opintoihinsa liittyen. Tutkija ei ollut yhteydessä opiskelijoihin tutkimuksen takia ennen videointeja. Opettajat olivat informoineet opiskelijoita tutkimuksesta etukäteen. Opetustilanteiden alussa tutkija selitti opiskelijoille uudelleen mistä videoinnissa on kyse. Tällä orientaatiolla tutkija pyrki vähentämään oman läsnäolonsa sekä videoinnin häiritsevää vaikutusta opetustilanteeseen.

Opetustilanteen aikana tutkija ei ottanut osaa vuorovaikutukseen, lukuun ottamatta muutamiin, hänelle esitettyihin kysymyksiin vastaamista. Kysymykset koskivat opetusmateriaalivideon sisältöä. Pysymällä sivussa vuorovaikutuksesta tutkija pyrki mahdollisimman vähän vaikuttamaan siihen mitä tilanteessa tapahtui (Pyörälä 1994). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että tutkija ja videointi vaikuttavat tutkimustilanteessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen tilanteen ei-luonnollisuuden vuoksi (Viitanen 1996). Vaikutuksen laadusta on olemassa erilaisia mielipiteitä. Salomaan (1998) mukaan ihminen käyttäytyy aina hivenen tavanomaista positiivisemmin, kun mukana on ulkopuolista yleisöä. Viitanen (1996) mukaan vaikutus käytökseen on yleensä päinvastainen.

Neljän opettajan opetusta videoitiin yhden opetustilanteen verran ja yhden opettajan kohdalla videoitiin kaksi opetustilannetta. Kahden opetustilanteen videointiin päädyttiin siksi, että videointiin liittyvien teknisten ongelmien takia opetustilanteen alku viivästyi huomattavasti. Nämä videoinnit toteutettiin kahden päivän välein. Molemmat videot on otettu mukaan aineiston analyysiin. Niitä käsiteltiin yhtenä opetustilanteena, koska

niissä oli sama aihe ja molempien pohjana oli sama suunnitelma. Tutkija huomioi analyysivaiheessa sen, että tilanne toisella videointikerralla on ollut perusteiltaan erilainen kuin muut. Toisessa videoinnissa opettajalla ja opiskelijaryhmällä oli jo kokemusta siitä, mitä tilanteessa tapahtuu. Tällä voidaan ajatella olleen vaikutusta henkilöiden käyttäytymiseen tilanteessa.

Opetustilanteiden kesto oli noin 90 minuuttia. Videoaineistoa yhdestä opetustilanteesta saatiin keskimäärin 60 minuuttia, koska tilanteita ei videoitu aivan kokonaan. Videoinnin ulkopuolelle jätettiin hetket, jolloin opetusmateriaalivideota katsottiin. Tällöin tutkija havainnoi tilannetta ja kirjasi ylös sen mitä videolta katsottiin ja millaista vuorovaikutusta katsomisen aikana esiintyi.

Videoidut opetustilanteet kuuluivat opettajien normaaliin opetusvelvollisuuteen ja olivat aiheiltaan sellaisia, joihin opettajat katsoivat voivansa sijoittaa opetusmateriaalivideon. Opetustilanteiden aiheita olivat ikääntyneen henkilön tutkiminen, fysioterapeutin kliininen päätöksenteko, fysioterapiatilanteen vuorovaikutus, selkäongelmaisen asiakkaan terapeuttinen harjoittelu ja selkäongelmaisen asiakkaan kuntoneuvolatyylinen fysioterapiatilanne.

Kaikissa opetustilanteissa opetussisältöä käsiteltiin pääasiassa opetuskeskustelun kautta. Sen ohella kolmessa opetustilanteessa käytettiin myös pienryhmätyöskentelyä. Neljässä opetustilanteessa opetusmateriaalivideon tutustuttiin vasta opetustilanteessa. Yksi opettaja oli antanut videon opiskelijoille katsottavaksi etukäteen. Kaikissa opetustilanteissa videon tarkastelu pohjautui opettajan joko etukäteen tai itse tilanteessa määrittelemiin tehtäviin.

Kukin opettaja oli etukäteen, tutkijan pyynnöstä, tehnyt videoitavasta opetustilanteesta vapaamuotoisen, pituudeltaan kahdesta neljään sivun tuntisuunnitelman. Suunnitelmissa opettajat selvittivät opetuksen tavoitteita, sisältöä, toteutusta ja suhdetta aiempiin opintoihin sekä olivat tehneet analyysiä opiskelijaryhmästä. Suunnitelmat tuli palauttaa ennen opetustilanteen toteutumista tutkijalle yhdessä taustatietolomakkeen kanssa. Palauttamista pyydettiin opettajille opetusmateriaalivideon ja taustatietolomakkeen (liite 3/2) yhteydessä lähetetyssä saatekirjeessä (liite 3/1)

Opetustilanteiden suunnitelmat liittyivät kiinteästi opetustilanteisiin. Suunnitelmien tekoa tai opetusmateriaalivideon käyttöä ei ohjeistettu, mutta tutkija keskusteli kaikkien opettajien kanssa ennen videointia. Keskusteluissa käsiteltiin opettajien esille nostamia, videon käyttöön ja opetustilanteen käytännön toteutukseen liittyviä asioita (esimerkiksi saako videon antaa opiskelijoille etukäteen katsottavaksi). Opetuksen sisältöön liittyviä kysymyksiäkin esiintyi, mutta niihin tutkija jätti vastaamatta.

Suunnitelman avulla oli tarkoitus tarkastella opettajan ajattelun näkymistä opetustilanteen vuorovaikutuksessa ja opetussisällön valinnassa. Suunnitelmia itsessään ei analysoitu diskurssianalyttisesti, vaan niiden avulla pyrittiin varmistamaan tehtyjen päätelmien luotettavuutta.

4.2.2 Haastattelut

Opetustilanteiden videointien jälkeen suoritettiin opettajien haastattelut. Haastattelut ääninauhoitettiin C-kasetille. Nauhoituksella varmistettiin aineiston spontaaniuden ja alkuperäisyyden saaminen tutkijan käyttöön. Yhden haastattelun kesto vaihteli puolesta tunnista tuntiin ja koko haastatteluaineiston pituus on kolme ja puoli tuntia.

Haastattelut toteutettiin Stimulated recall- haastattelumenetelmällä. Koska termille ”stimulated recall” ei toistaiseksi ole virallista suomenkielistä vastinetta kyseisestä haastattelumenetelmästä käytetään nimityksiä STR-haastattelu ja STRI-aineisto (Patrikainen 1999) sekä virikkeitä antavaa haastattelu tai -haastattelumenetelmä (Jokinen & Pelkonen 1996). Jokisen ja Pelkosen (1996) mukaan kyseistä haastattelutekniikkaa on käytetty lähinnä kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruussa, mutta joitain esimerkkejä löytyy myös menetelmän soveltamisesta kvantitatiiviseen tutkimukseen.

Useimmiten stimulated recall-haastattelumenetelmään on yhdistetty videoaineisto, mutta myös ääninauhoituksia, valokuvia yms. on käytetty. Aiemmissa tutkimuksissa haastattelut on toteutettu joko heti tilanteen jälkeen (esim. Engeström ym. 1989) tai joitain viikkoja myöhemmin. Haastattelun toteutus on vaihdellut täysin strukturoidusta haastattelusta vapaaseen keskusteluun. (Jokinen ym. 1997.) Menetelmää on käytetty usealla tieteenalalla. Kasvatustieteessä menetelmällä on tutkittu muun muassa

luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja ajatteluprosesseja (Eskelinen 1993). Terveystieteiden tutkimuskeskuksella menetelmää on Jokisen ym. (1997) kokoaman yhteenvedon mukaan käytetty esimerkiksi hoitajien ajattelun ja kliinisten päättelyprosessien sekä lääkärin ja potilaan välisen vuorovaikutuksen (Engeström ym. 1989) tutkimiseen.

Tässä tutkimuksessa stimulated recall- haastattelu toteutettiin siten, että opetustilanteesta kuvattua videota käytettiin haastattelun suuntaamisessa ja tukena. Engeströmin ym. (1989) mukaan videon katsominen aktivoi haastateltavaa käsittelemään tilanteesta tapahtuneita asioita. Muistikuvien muuttuminen ajan myötä vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Näin pyritään varmistamaan toiminnan monipuolinen käsittely haastattelutilanteessa.

Haastatteluista kaksi toteutettiin heti opetustilanteen jälkeen ja kolme 1-4 päivän päästä videoinnista. Tavoitteena oli toteuttaa haastattelu niin pian videoinnin jälkeen kuin se käytännössä oli mahdollista. Haastattelut toteutettiin väljästi, keskustelunomaisesti. Haastattelutilanteesta tutkija ja opettaja katsoivat opetustilanteesta nauhoitettua videonauhaa. Katselun aikana opettajaa pyydettiin kommentoimaan vapaasti videon tapahtumiin liittyviä asioita. Jos opettaja kommentoi tilannetta tutkijan mielestä liian niukasti, tutkija teki tarkentavia kysymyksiä. Tutkijan esittämät kysymykset perustuivat videointitilanteesta tehtyihin havaintoihin opetustilanteen vuorovaikutuksen kulusta. Lisäksi, ellei opettaja spontaanisti ottanut asiaa esille, tutkija kysyi kaikilta opettajilta tietyt kysymykset, jotka liittyivät opetusmateriaalina käytetyn videon sisältöön ja sen käyttöön tilanteesta, opetustilanteen tavoitteisiin, -suunnitelmaan ja -toteutukseen sekä opettajan toimintaan opetustilanteesta (haastattelun apukysymykset, liite 4).

4.3 Aineiston analyysi

Aineiston käsittely aloitettiin litteroinnilla. Sekä videonauhoitettujen opetustilanteiden että ääninauhottujen haastattelujen vuorovaikutus litteroitiin. Litteroinnit saatiin valmiiksi toukokuun 2000 kuluessa. Varsinainen analyysi tehtiin vaiheittain alla olevassa taulukossa esitetyllä tavalla (taulukko 1).

1. Video- ja haastatteluaineiston litterointi.
2. Litterointien lukeminen useita kertoja ja tarkentaminen aineistoon palaamalla.
3. Videoaineisto: Opetustilanteen vuorovaikutuksen kulun tarkastelu eli responsiivinen tarkasteleminen sekä opetussisällön valintaa käsittelevien aineistokohtien paikantaminen.
4. Videoaineisto: Opetussisällön valintaa määrittelevien tekijöiden sekä käytettyjen retoristen keinojen tunnistaminen ja nimeäminen.
5. Haastatteluaineisto: Opettajien puheellaan tuottamien opetussisällön valintaa määrittävien tekijöiden sekä käytettyjen retoristen keinojen tunnistaminen ja nimeäminen.
6. Opetustilanteiden suunnitelmien tarkastelu suhteessa video- ja haastatteluaineiston analyysihin.
7. Kokoava analyysi ja opetussisällön valintaa määrittävien tekijöitä kuvaavien diskurssien nimeäminen.
8. Tulosten esittäminen; Opetussisällön valintaa määrittelevät diskurssit ja niiden perustelemisen retoriset keinot.

Taulukko 1. Aineiston analyysin eteneminen

Syrjälän (1996) mukaan litterointi on sekä sanallisen, että ei-sanallisen aineksen tekstiksi kirjoittamista. Video- ja haastatteluaineiston litteroinnissa merkittiin sanallisen vuorovaikutuksen ohella ylös myös ei-sanallinen vuorovaikutus. Aineistossa esiintynyttä ei-sanallista vuorovaikutusta olivat esimerkiksi naurahdukset, puhujan äänensävy, -ilmeet ja -eleet, puheen painotukset ja -tauot, puhujan miettimään jääminen sekä päällekkäispuhunnan alku ja loppu (katso litterointimerkit liite 5). Ei-sanallisen vuorovaikutuksen litterointi oli oleellinen osa etenkin opetustilanteiden vuorovaikutuksen kuvausta. Litteroidun haastatteluaineiston koko on 60 sivua tekstinkäsittelyllä kirjoitettua- ja videoaineiston koko 92 sivua käsin kirjoitettua tekstiä.

Varsinaisia, standartoituja litterointimerkkejä aineistossa ei käytetty eikä litterointi noudata mitään valmista kaavaa. Diskurssianalyttisissä tutkimuksissa litterointi on yleensä melko vapaamuotoista (Silverman 1993). Diskurssianalyysissä vuorovaikutuksen analyysi on usein ”karkeampaa” kuin esimerkiksi keskusteluanalyysissä (Jokinen 1999a). Seuraavassa on esimerkki litteroinnista aineisto-otteen muodossa (ote 1(v)). Alkuperäisessä litteroinnissa on enemmän tekstiä, koska aineisto-otteista on poistettu kaikki opetusmateriaalivideon tai tutkimusaineistoon liittyvät tunnistamista helpottavat tekijät, kuten esimerkiksi nimet, murreilmaisut ja lääketieteelliset termit. Muuten litterointitapa on samanlainen. Esimerkissä näkyvät aineistossa useimmin käytetyt litterointimerkit, joiden selitykset löytyvät liitteestä 5. Otteen tulkinta löytyy tulosten yhteydestä (s 35).

Ote 1(v): Opetusmateriaalivideon käsittelyn määrittely, opettaja määrittelijänä

- 1 Opettaja: Mikä siellä oli se oleellinen tieto esimerkiksi ... ?
- 2 Opiskelija 1: Minä jäin miettimään että esittelivätkö ne ensinnäkin toinen toisiaan...siinä videolla ?
- 3 Opettaja: Ei varmasti.
- 4 Opiskelija 2: Mutta sitten...jos minä tämän mukaan ((viittaa etukäteen annettuihin videon
- 5 tarkasteluohjeisiin)).
- 6 Opettaja: Niin.
- 7 Opiskelija 2: Että miksi asiakas tulee fysioterapiaan ? ((selvittää laajasti videon tapahtumia)) ... että
- 8 sen olisin halunnut melkein siihen heti alkuun, että mitä työtä hän tekee... ?
- 9 Opettaja: Joo.
- 10 Opiskelija 2: ...sairaslomalla on ollut, mutta en tiedä miten kauan...se ei selvinnyt...
- 11 Opettaja: Se on ... () ihan näiden viimeisen () aikana on nämä vaivat olleet, että...)
- 12 Opiskelija 2: ...sitten tämä
- 13 oli ... ammatiltaan, mutta tekee noita () töitä, että siinä just valitteli sitä kylmyyttä.
- 14 Opettaja: Joo.
- 15 Opiskelija 2: Noista työasunnoista...että miten hän tekee sitä työtä, että siitäkään ei tainnut tulla
- 16 esille niissä keskusteluissa...)
- 17 Opettaja: ...) varmaan nostoja ei kauhean paljon tule, että se oli se liikkuminen
- 18 autolla, oli se pahin.
- 19 Opiskelija: Asumisesta niin, kotona asuu, mutta en saanut selville onko kerrostalo, omakotitalo vai
- 20 mikä...
- 21 Opettaja: Joo. () puhui, että todennäköisesti ()-talo.

- 22 Opiskelija 2: Aikaisemmat vaivat...mitähän tästä...?
- 23 Opettaja: No oliko siellä jokin oleellinen tieto sitä diagnoosia ajatellen, että mistä vaivasta nyt oli
- 24 niin kuin kysymys ?
- 25 Opiskelija 2: No kun en minä saanut irti muuta kuin että se oli se () ja () ...
- 26 Opettaja: Hmm...joo, joo...)
- 27 Opiskelija 2: () lääkärissä käynyt ja...
- 28 Opettaja: ((toiselle ryhmälle)) No, teidän osassa oli se ... muistatteko mitä siinä sanottiin ?

Litteroinnissa aineistoa valmistellaan analysointia varten, mutta myös tehdään jo alustavia tulkintoja. Laadullisen tutkimuksen ollessa kyseessä, on muistettava että tulkintaa tapahtuu jo ennen varsinaista analyysivaihetta, etenkin tutkijan toimiessa itse aineiston kerääjänä (Alasuutari 1993, Eskola & Suoranta 1998). Litteroinnin jälkeen aineiston analyysiä jatkettiin lukemalla litterointeja läpi useampaan kertaan. Syrjälä ym. (1996) puhuu aineiston tarkasta lukemisesta. Samanaikaisesti tutkija katsoi videoita ja kuunteli haastatteluja uudelleen, selvittääkseen jotain kohtaa lisää tai täydentääkseen litterointia ei-kielellisen vuorovaikutuksen osalta.

Videoaineiston tarkan lukemisen kautta aineistosta määriteltiin kohdat, joissa puheenvuoro vaihtuu opettajan ja opiskelijan välillä. Kyseiset kohdat otettiin jatkoanalyysin kohteeksi. Valittuja aineistokohtia tarkasteltiin ensin responsiivisesta, vuorovaikutuksen kulkua selvittävästä näkökulmasta. Responsiivisessa tarkastelussa oltiin kiinnostuneita siitä kuka avaa keskustelun, mitä asioita nostetaan keskusteluun ja miten vuorovaikutuksen toinen osapuoli reagoi avaukseen ja kenen avaamista asioista keskustellaan. Tämän jälkeen tarkastelun alaiset puheenvuoroja rajattiin edelleen tutkimuskysymyksen mukaisesti kohtiin, joissa käsiteltiin opetussisällön valintaa ja määrittelyä opetustilanteen aikana. Jatkoanalyysi kohdistui näiden valittujen tilanteiden vuorovaikutuksen suostuttelevan ja vakuuttavan retoriikan tarkasteluun. Retorisessa analyysissä tarkasteltiin sitä, miten esille nostettuja opetussisältöjä perusteltiin ja mihin perusteluilla pyrittiin. Suonisen (1999b) mukaan se mitä vuorovaikutustilanteissa sanotaan, sisältää useimmiten paljon enemmän kuin pelkän yksiselitteisen viestin. Esimerkiksi otteessa 1(v), rivillä 23-24 esitetty opettajan kysymyksellä opettaja viittaa tiettyyn ajatukseen, joka hänellä asiasta on. Se voidaan todeta siitä, ettei opettaja hyväksy opiskelijoiden tuottamia havaintoja opetusmateriaalivideosta riittävinä, vaan

palaa kysymyksellään hakemaan sitä ”oleellista tietoa”, johon hän heti tilanteen alussa viittasi.

Videoaineiston analyysin jälkeen analysoitiin haastatteluaineisto. Haastatteluaineiston analyysissä opettajien puheesta paikannettiin kohdat, jotka liittyivät opetussisällön valintaan ja määrittelyyn. Näistä puheista analysoitiin opettajien tutkijalle kohdenneet suostuttelevan ja vakuuttavan retoriikan keinot sekä puheiden ilmentämät opetussisällön valintaa määrittävät tekijät.

Tämän jälkeen opetustilanteista ja haastatteluaineistoista löydettyjä, opetussisällön valintaa määrittäviä tekijöitä tarkasteltiin kokonaisuutena. Tekijät järjestettiin ryhmiksi siten, että samaan teon tasolla pyrkiviä tekijöitä koskevat kuvaukset muodostivat yhden kokonaisuuden. Kokonaisuudet nimettiin ja näin muodostettiin opetussisällön valintaa määrittelevät diskurssit. Kaikki tekijät eivät esiintyneet kaikissa opetustilanteissa tai haastatteluissa. Aineistosta löytyneet mahdolliset poikkeukset, esimerkiksi vain haastattelu- tai videoaineistossa esiintyneet diskurssit esitettiin erikseen. Kokoavassa analyysissä noudatettiin diskurssianalyysin perusidea, jonka mukaan puheen toistuvat kuviot ja toisaalta näiden poikkeukset ovat olennaisia. Toistuvuus ei tarkoita täysin identtisiä lausumia tai esimerkiksi samoilla sanoilla tehtyä kuvausta, vaan samuutta ”puheella tekemisen” tasolla. Se tarkoittaa puheessa rakentuneen sosiaalisen todellisuuden samankaltaisuutta. Poikkeukset tällä tasolla luovat puolestaan erilaista todellisuutta (Jaatinen 1996.)

Opetustilanteiden suunnitelmia tarkasteltiin sekä video- että haastatteluaineiston analyysin yhteydessä. Suunnitelmia ei analysoitu diskurssianalyysillä, vaan niiden sisältöä peilattiin suhteessa video- ja haastatteluaineistosta löydettyihin opetussisällön valintaa määrittäviin diskursseihin. Suunnitelmia käytettiin siten analyysin luotettavuuden arvioinnissa. Aineiston analyysin alustavat tulokset esitettiin marraskuussa 2000 ja aineiston analyysi saatiin lopulliseen päätökseen toukokuussa 2001.

Samanaikaisesti analyysin kanssa tutkija perehtyi kirjallisuuteen. Metodikirjallisuuden ja opetusdiskurssia kuvaavien tutkimusten lukemisen kautta tutkija pyrki ymmärtämään analyysimetodia syvemmin sekä pyrki tunnistamaan omia ennakko-oletuksia. Tässä

vaiheessa tutkimuskysymykset myös vielä tarkentuivat. Tutkimuskysymysten tarkentuminen analyysin edetessä on laadulliselle tutkimukselle mahdollista (Eskola ja Suoranta 1998). Jokisen ja Juhilan (1996) mukaan tutkimuskysymyksen tarkentaminen jo aineiston lukuvaiheen alkajaisiksi rajaa tutkijan kiinnostusta, eivätkä kaikki aineistosta paikannettavissa olevat diskurssit pääse esille.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tuloksissa esitetään tutkituissa fysioterapian opetustilanteissa ja opettajien haastatteluissa esiintyneet, opetussisällön valintaa ja käsittelyä määritelleet tekijät ja niitä kuvaavat diskurssit, sekä diskurssien rakentamiseen ja perustelemiseen käytetyt puheen retoriset ja responsiiviset keinot. Tuloksissa esitetyistä aineisto-otteista on poistettu nimet, murreilmaisut, lääketieteelliset termit ja opetussisällön tarkemmat kuvaukset tunnistamisen ehkäisemiseksi. Opetustilanteiden videoinneista poimitut aineisto-otteet on merkitty tunnuksella (v) ja haastattelu-otteet tunnuksella (h). Keskeiset otteista löydetyt ja nimetyt opetussisällön valintaan vaikuttavat tekijät ja niiden perustelemisen retoriset keinot sekä responsiiviset, vuorovaikutuksen etenemistä kuvaukset on merkitty tekstiin kurssiivilla. Tuloksia tarkasteltaessa on hyvä pitää mielessä diskurssianalyttisen tutkimuksen idea, jonka mukaan tuloksia ei tule tarkastella yksittäisen henkilön toimintana ja puheena, vaan vuorovaikutuksessa rakentuvana ainutkertaisena sosiaalisena käytäntönä. Tätä seikkaa muun muassa Jokinen & Juhila (1999) ja Suoninen (1999a) ovat korostaneet kirjoituksissaan.

Tutkimusaineistosta löydetyt, opetussisällön valintaa määrittäviä tekijöitä kuvaavat diskurssit nimettiin seuraavasti: 1) *asiantuntijavaltadiskurssi*, 2) *opettajan sisältödiskurssi*, 3) *opiskelijavaatimusdiskurssi* ja 4) *reunaehtodiskurssi*.

5.1 Asiantuntijavaltadiskurssi

Asiantuntijavaltadiskurssia rakentavia tekijöitä löytyi sekä opetustilanteiden vuorovaikutuksesta, että opettajien haastatteluista. Tekijöitä löytyi useita. Asiantuntijavaltaa diskurssissa tuotettiin opettajalle. Opetustilanteiden vuorovaikutuksessa opettajan valta-asemaa ja asiantuntijuutta rakennettiin sekä retorisin, että responsiivisin keinoin. Käytetyt retoriset keinot olivat; puhujakategoriolla oikeuttaminen, tosiasiapuheiden-, ääri-ilmaisujen-, kvantifioinnin- ja yksityiskohtaisten

kuvausten käyttö sekä konsensuksella vahvistaminen. Analyysissä keskityttiin vuorovaikutuksen retoriseen puoleen, joten tuloksissa ei esitetä varsinaista aineiston responsiivista analyysiä, ainoastaan retorista analyysiä tukevia havaintoja vuorovaikutuksen kulusta.

Asiantuntijavaltadiskurssin rakentuminen lähti kaikissa opetustilanteissa liikkeelle opetustilanteiden aloitusreplikeistä ja keskustelun avauksista lähtien. Tutkittujen opetustilanteiden vuorovaikutuksen kulussa oli paljon samankaltaisuutta. Aineistootteiksi valittujen keskustelun aloitusten (*ote 2(v) ja ote3(v)*) *responsiivinen tarkastelu* osoittaa, että kyseessä ei ole tavallinen arkipäiväinen vuorovaikutustilanne, vaan institutionaalinen tilanne, jossa toimijoilla on selvästi toisistaan poikkeavat tehtävät, jotka vahvistuvat keskustelun edetessä.

Ote 2 (v): Keskustelun ja opetustilanteen avaus, orientaation ja tehtävän määrittäminen

- 1 Opettaja: () nyt on tullut sellainen video ja tarkoitus on analysoida sitä videota () siinä videossa
 2 on fysioterapiatilanne. Se on tunnin video, joka lähtee siitä kun potilas tulee hoitoon ja lähtee
 3 sieltä pois. Ja nyt teillä on sen verran kokemuksia näistä fysioterapiatilanteista, kun te siellä
 4 käytännön harjoittelujaksolla olette olleet. Että nyt me tuota...tarkoituksena on että me käydään
 5 tämä video läpi, katsotaan pätkiä...ja sitten meillä on tarkoituksena se, että te mietitte painottuen
 6 siihen vuorovaikutustilanteeseen, että mitä fysioterapiatilanne on vuorovaikutustilanteena ja
 7 mitä siinä tulee esille tuossa videossa, mitkä on huomioita siitä, minkälainen se
 8 vuorovaikutustilanne on.
 9 Opettaja: Sen jälkeen kun me katsotaan yhdessä tuota videota, niin sen jälkeen
 10 ryhmissä...vedätte semmoisen yhteenvedon teidän omista mielipiteistä tuosta
 11 vuorovaikutuksesta ()
 12 Opettaja: ...ja nyt tarkoituksena on, että videon katsomisen aikana kirjaatte itsellenne niitä
 13 asioita ylös.
 14 (järjestäytymistä luokassa)
 15 Opettaja: ...ja ainakin nyt sellaisia asioita katselette () ...((seuraa selostus mitä asioita
 16 opiskelijat katsovat opetusmateriaalivideoilta))

Ote 3 (v): Keskustelun ja opetustilanteen avaus, orientaation määrittäminen ja tiedon jakaminen

- 1 Opettaja: Tarkastellaan alaselkäasiakkaan, tai –potilaan, ihan kummin haluatte..., tällaista
 2 kuntoneuvolakäyntiä.
 3 Opettaja: Tavoitteena on,...että teille muodostuisi kokonaisuus tällaisen alaselkäpotilaan tutkimisesta
 4 ja ohjauksesta. Teillä on ollut ((oppikurssin nimi)) tätä tutkimista, mutta se, että miten nyt ne pienet

- 5 osaset nyt sitten yhdistetään tällaiseen kokonaisuuteen ..., niin tämä video varmaan auttaa teitä siinä.
- 6 Opettaja: Ja kuinka moni teistä on nyt sitten ollut tai nähnyt kuntoneuvolatoimintaa ?
- 7 Opiskelijat: ((vastaavat viittaamalla))
- 8 Opettaja: No muutamit. Mikä teille jäi keskeisenä asiana siitä mieleen ?
- 9 Opiskelija 1: Ainakin se, että siinä on pelkästään sitä ohjausta ja neuvontaa, että siinä ei ...itse sitä
- 10 terapiaa.
- 11 Opettaja: Joo, joo ((nyökkäilee))
- 12 Opiskelija 2: Kun sitten siinä on ne kontrollikäynnit.
- 13 Opettaja: Joo. Just. Side olet saanut oikein hyvän, hyvän kuvan.
- 14 Opiskelija 2: Ja se, että sinne voi tulla ...ilman lähetettä.
- 15 Opettaja: Mitä se merkitsee fysioterapeutin toiminnalle jos kuntoneuvolaan voi tulla ilman lääkärin
- 16 lähetettä?
- 17 ((hiljaisuus, taukoa))
- 18 Opettaja: Niin, mitä se merkitsee sille fysioterapeutille, sille toiminnalle? Ajatelkaa nyt sitten vastuun
- 19 kannalta.
- 20 Opiskelija 1: No suurempaa vastuuta ainakin kun se lääkäri ei ole mitenkään määritellyt sitä ()
- 21 tutkimista...
- 22 Opettaja: Niin. ((odotteleva tauko))
- 23 Opettaja: Aivan, joo. Todellakin, se on sellaista työtä. Koska kuntoneuvolatoimintahan toteuttaa tätä
- 24 kansanterveyslain ennaltaehkäisevää toimintaa. Ja se on sellaista toimintaa, jota fysioterapeutti voi
- 25 tehdä itsenäisesti. ((opettaja jatkaa kertomalla monisanaisesti kuntoneuvolatoiminnan perusteista ja
- 26 toteutuksesta...))

Otteista 2(v) ja 3(v) havaitaan, että avausrepliikkien esittäjät eli opettajat ottavat tehtäväkseen selvittää mitä opetustilanteessa käsitellään (ote 2(v) rivit 1-7 ja ote 3(v) rivit 1-6) ja miten tilanteessa on tarkoitus toimia (ote 2(v) rivit 4,5,8-10,12). Samalla opettajat jo avausreplikeillään asettuvat määrittelijän asemaan opetussisällön suhteen. Opiskelijat osallistuvat opettajan avaamaan vuorovaikutuspeliin eli kuten Soininen (2000) asian ilmaisee, hyväksyvät opettajien institutionaalisen ”tanssiinkutsun” asettumalla tiedon ja ohjeiden vastaanottajiksi (ote 2(v)) sekä kysymyksiin vastaajiksi (ote 3(v), rivit 9,10,12,14,20). Opettajien ”tanssiinkutsujan” rooli tilanteissa perustuu opettajan institutionaaliseen asemaan, jossa opettaja on asiantuntija ja auktoriteetti. *Retorisesti* puhutaan *puhujakategoriolla oikeuttamisella* vakuuttamisesta ja suostuttelusta. Puhujakategorian käyttö perustuu ajatukseen, että arvostetusta kategoriasta lausuttu mielipide saa helpommin vakuuttavan statuksen, riippumatta varsinaisesti sisällöstä (Potter 1996).

Otteessa 2(v) opettaja lisäksi suostuttelee opiskelijoita omaa aloituksensa taakse *me-retoriikan eli konsensuspuheen avulla (rivit 4,5,8)*. Me-retoriikan avulla opettajat asemoivat itsensä opiskelijoiden kanssa ”samaan veneeseen”, näin opettajan antamat käskyt saadaan näyttämään yhteiseltä tavoitteelta. *Otteessa 2(v)* opettaja näennäisesti korostaa opiskelijoiden roolia käyttämällä persoonapronominia *-te (rivit 5,10-12)*, mutta samalla pronominin käyttö määrittää kuka tilanteessa toimii eli puhe rakentaa opettajan auktoriteettiasemaa. *Otteessa 3(v)* vuorovaikutus on tasavertaista, mutta keskustelun aihe on opettajan esille nostama. Responsiivisesti *otteessa 3(v)* opettaja ja opiskelijat pelaavat ”vuorovaikutuspeliä”, jossa opettaja hakee vastauksia pseudokysymyksiinsä, kuten Lindroos (1997) asian ilmaisee, joihin hän itse tietää vastaukset (*ote 3(v), rivit 7-22*). Kuten *otteista 2(v) ja 3(v)* selviää opettajat sekä retoristen, että responsiivisten keinojen avulla määrittelivät opetussisältöä opetustilanteiden aloituksissa. Näin tapahtui kaikissa tutkituissa opetustilanteissa.

Opetustilanteiden aloitusten ohella opettajat puhujakategoriaan perustuen määrittelivät opetussisällön käsittelyä koko opetustilanteen ajan. *Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta opettajan puhujakategoriaa ei asetettu kyseenalaiseksi opiskelijoiden toimesta opetustilanteiden aikana. Otteessa 4(v)* esitetään yksi poikkeus. *Rivillä 3* opiskelija 2 asettuu painokkaasti vastustamaan luultua opettajan näkemystä sisällöstä ja tuo esille oman näkemyksensä sisällöstä *rivillä 6*. Opettaja vastaus on *naurahtaminen (rivi 8)*. Naurahtamalla opettaja puhujakategoriansa antaman vallan tuella osoittaa opiskelijan näkemyksen epäkelvoksi. Opiskelijan lopettaessa oman esityksensä opettaja palaa määrittelemään sisältöä ottamalla vain opiskelijan esityksestä tarkasteluun (*”katsotaan sieltä joitain asioita”, rivi 10*). *Otteesta 4(v)* nähdään, ettei opettajan puhujakategorian kyseenalaistaminen opiskelijan toimesta johda sisällön määrittelyyn opiskelijan lähtökohdista. Opettaja sivuuttaa opiskelijan näkemyksen käyttämällä valtaa tilanteessa.

Ote 4(v): Opiskelija asettuu vastustamaan opettajan puhujakategoriaa ja näkemystä sisällöstä

- 1 Opiskelija 1: Siinäpä ne oli ((ryhmäpohdinnan tulokset)).
- 2 Opettaja: Joo, No sitten, ei kauhean paljon jäänyt)
- 3 Opiskelija 2:) Jäi !) ((hyvin painokkaasti))
- 4 Opettaja:) vaihtoehtoja ryhmissä, sitä tarkoitan, asiaahan
- 5 tietysti jäi.

- 6 Opiskelija 2: Jos tilassa oli muita niin tuo intimizeettisuoja oli aika huono. Sitten tuossa plintissä
 7 ei ollut paperia)
 8 Opettaja:) (naurahtaa)
 9 Opiskelija 2: ((selvittää loput ryhmätyön tulokset, eri asiaa kuin edellä))
 10 Opettaja: Joo...anna olla vaikka siinä se () katsotaan sieltä joitain asioita.

Puhujakategoriolla oikeuttamisen ohella opettajat käyttivät opetustilanteiden edetessä myös muita retorisia keinoja opetussisällön valintaa ja käsittelyä määritellessään. Yksi käytetty keino oli *yksityiskohdilla vakuuttaminen*. Yksityiskohdilla vakuuttamista esiintyi opettajien tekemissä yhteenvedoissa. Yhteenvetoja tehtiin tiettyjen asiakokonaisuuksien välissä, opetustilanteiden lopussa ja usein silloin kun sisällön käsittely ei edennyt opettajan haluamalla tavalla. Tekemällä monisanaisen yhteenvedon käydystä keskustelusta, opettajalla oli mahdollista tuoda esille oma tulkintansa aiheesta esille nostamallaan yksityiskohdilla. Yhteenvetojen yksityiskohtaisilla kuvauksilla voidaan tapahtumista tuottaa totuudenmukainen vaikutelma, jolloin kuulija tekee tarpeelliset tulkinnat itse, ilman että niitä tarvitsisi edes sanoa (Potter 1996). *Otteessa 3(v) (rivit 23-26)* opettaja tekee yhteenvedon käydystä keskustelusta, ja tulee samalla esittäneeksi oman näkemyksensä keskustelusta, sen keskeisistä seikoista. Puhujakategoriolla oikeuttamista näissä tilanteissa on se, että opettajat ottavat itselleen oikeuden tehdä yhteenvetoja. Se on asiantuntijavallan käyttöä. Opiskelijat eivät tehneet opetustilanteiden aikana yhteenvetoja.

Asiantuntijavaltadiskurssia rakennettiin opetustilanteiden aikana myös *tosiasiapuheita* käyttämällä. Tosiasiapuheilla tarkoitetaan puheita, joissa faktat saadaan näyttämään puhujasta riippumattomilta tosiasioilta (Potter 1996). *Otteessa 5(v)* opettaja rakentaa opiskelijoille kuvaa tietyistä lääketieteellisistä tosiasioista (*rivit 4-7*), jotka liittyvät olennaisesti käsiteltävään opetussisältöön. Tosiasiapuheen käyttö korostaa opettajan asiantuntemusta ja sen avulla opettaja voi perustella muita, esille ottamiaan sisällön seikkoja (*rivit 7-9*).

Ote 5 (v): Tosiasiapuheita

- 1 Opettaja: Niin, sanoit tuossa, että meni vähän aikaa ennen kuin ymmärsit, että oli kyse selkäkivuista ?
 2 Opiskelija: Ei kun minä en aluksi jotenkin kuullut...tuo ääni...)
 3 Opettaja:) Joo...tuo alkaa keskeltä,

4 että ei ala ihan alusta, mutta että nyt kun teillä ei ole ollut vielä niitä lääketieteen luentoja, ei ole sillä
 5 tavalla hahmottunut että mitä kaikkea, minkä tyyppisiä oireita ...alaselänkipuun liittyy... . Tässä on
 6 yksi pieni puuttuva lenkki. Mutta ehkä toisaalta on ihan hyväkin, ettei me takerrutakaan johonkin
 7 diagnoosiin ja sairauteen, vaan että me nyt enemmän tarkastellaan niitä minkälaisia tuntemuksia,
 8 minkälaisia oireita...sitten sitä kautta lähdetäänkin miettimään sitä mikä olisi se fysioterapeutin
 9 rooli.

Opettajat perustelivat argumentointiaan opetustilanteissa myös ääri-ilmaisuja ja kvantifiointia käyttämällä. Potterin (1996) mukaan ääri-ilmaisujen avulla voidaan korostaa niitä piirteitä, joita kuvauksen kohteena olevaan asiaan halutaan liittää. Aineistossa ääri-ilmaisuilla korostettiin opettajien keskeisinä pitämiä asioita opetussisällöstä. Käytetyt ääri-ilmaisut olivat sekä verbaalisia; *hirvittävän, hyvä, hienoa, just niitä tärkeitä*, että non-verbaalisia kuten *erilaiset äänensävyt ja puheen painotukset, naurahdukset, ilmeet ja eleet ja taputukset*. Oteessa 6(v) opettaja yhteenvedossaan vahvistaa argumentointiaan käyttämällä ääri-ilmaisuja useaan kertaan ”*just sitten niitä asioita*” (rivi 21) , ”*niitä tärkeitä asioita*” (rivit 21-22), ”*just tämä tasapuolisuus*” (rivi 22).

Kvantifiointia voidaan toteuttaa sekä numeraalisesti että sanallisesti (Jokinen 1999b). Esimerkkejä tutkimusaineiston kvantifioinnin käytöstä löytyy oteessa 6(v). Siinä opettaja käyttää kvantifiointia määrittelemällä käsiteltäviksi ”*jotain*” asioita opiskelijoiden esityksestä (rivi 1, 6), kuten tapahtuu myös oteessa 4(v) (rivi 10). Sen ohella oteessa 6(v) löytyvät ” *se on just se mikä on*”(rivi 14) ja ” *ne on just niitä asioita*” (rivi 20). Kvantifioinnin avulla opettajat tuottavat *vaihtoehdottomuuspuhetta*. Vaihtoehdottomuuspuheessa tuotetaan jostain vaihtoehdosta tai toimintatavasta ainut järkevä (Jokinen 1999b). Kvantifioimalla opettaja valitsee tarkastelun alaiseksi tietyt sisällöt. Opettajan asema opetustilanteessa mahdollistaa ääri-ilmaisujen ja kvantifioinnin tehon opetustilanteessa. Kyseisten retoristen keinojen avulla opettajat määrittelivät opetussisällön käsittelyä hyvin vahvasti.

Ote 6 (v): Kvantifioinnin ja ääri-ilmaisujen käyttö

- 1 Opettaja: Joo, anna olla vaikka siinä se...(kalvo), katsotaan sieltä joitain asioita.
 2 Opiskelija 1: Siihen jutteluun, että se lähti sen asiakkaan mukaan, mitä ei pitäisi kyllä tehdä,
 3 että)
 4 Opettaja:) Joo, joo)

- 5 Opiskelija 1:) että niin)
- 6 Opettaja:) Joo (hyvin lyhyesti), onko siellä nyt joitakin sellaisia tullut esille mitä
7 haluaisitte vielä...olisiko joitain sellaisia asioita mitä tuli esille, että itse olitte miettinyt, mutta ei
8 tullut niin kuin ryhmän yhteisissä asioissa esille ?
- 9 Opiskelija 2: No ainakin se, että aika useasti tuli se, että kun asiakas oli plintillä vähissä
10 vaatteissa, niin se oli siinä pään yläpuolella ja jutteli vaan...
- 11 Opettaja: Mikä asia siinä kärsi silloin jos tehtiin tällä tavalla ?
- 12 Opiskelija 3: Vuorovaikutus.
- 13 Opettaja: Niin, mikä siinä vuorovaikutuksessa ?
- 14 Opiskelija 3: No se laittaa itsensä siinä ylempään asemaan.
- 15 Opettaja: Niin, eli tasapuolisuus siinä vuorovaikutustilanteessa. Eli se on just se mikä on. Sitten
16 siinä muistatte...esimerkiksi sen tilanteen kun tämä potilas...kun oli tutkittu näitä... oli siinä
17 hoitopöydän päässä, hän jäi siihen hoitopöydän päähän niin, että oli polvet koukussa ja siinä
18 vaiheessa keskusteltiin hyvinkin pitkä pätkä. Niin jos mietitte sitä asetelmaa...siinä tulee just se,
19 että tulet itse ylhäältä ja asiakas puhuu alhaalta...siinä ei viesti mene perille.
- 20 Opiskelija 2: Asiakas kokee että tässä on inhottava olla niin ajattelee ihan muita asioita.
- 21 Opettaja: Niin, eli ne on just sitten niitä asioita mitkä siellä vuorovaikutustilanteessa oli niitä
22 tärkeitä asioita. Just tämä tasapuolisuus on varmasti sellainen ja tasa-arvoisuus, että ne on aina
23 samanarvoisia.

Edellä esitellyissä aineisto-otteissa on tuotu esille opettajien käyttämiä, vakuuttavan retoriikan keinoja, joilla he määrittivät opetussisältöä asiantuntijavaltadiskurssissa. Ääri-ilmaisujen ja kvantifioinnin sekä myös muiden retoristen keinojen avulla voidaan tuottaa myös hyökkäävää retoriikkaa. *Otteessa 6(v)* opettaja käyttää opetussisällön määrittelyssä *hyökkäävää retoriikkaa* sivuuttaessaan opiskelijan (opiskelija 1) käsittelyyn nostaman asian *minimipalautteella "joo, joo"* (rivi 4) ja *päälle puhumisella* (rivit 6-8) siitä huolimatta, että opiskelija sinnikkäästi yrittää tuoda asiaansa esille (rivit 2 ja 5). Rivillä 6 oleva minimipalautteella, nopeasti, ohimennen sanotulla "joo" ja kysymyksellä "onko siellä nyt joitain sellaisia asioita mitä haluaisitte vielä ?" (rivit 5-6) opettaja jatkaa hyökkäävää retoriikkaa. Kysymys on nimittäin suunnattu muille opiskelijoille. Näin se osoittaa opiskelijalle 1, ettei hänen esille ottamansa asia ole "oikea" asia. Hyökkäävän retoriikan tarkoituksena on vähentää vastapuolen argumentin arvoa (Jokinen 1999b). Sen avulla opettaja *otteessa 6(v)* onnistuu osoittamaan opiskelijan argumentin arvon vähäpätöiseksi.

Hyökkäävän retoriikan käyttö ei tutkituissa opetustilanteissa ollut yleistä. Hyökkäävää retoriikkaa toteutettiin sekä verbaalisesti, että non-verbaalisesti. Käytettyjä non-

verbaalisia hyökkäävän retoriikan keinoja olivat nauru tai naurahtaminen, - epäröinti tai asian sivuuttaminen, eleet ja ilmeet, joista voi nähdä ettei opiskelija tuota haluttua sisältöä. Verbaalisesti käytettiin minimipalautetta, *joo, niin, hmm (katso esimerkiksi ote 6(v))* sekä sanoja tai lauseita, joiden avulla voitiin osoittaa opiskelijan argumentin vajavuus tai vääryys. *Otteessa 7(v)* opettajan lausahdus ”*Mutta jos te ihan ajattelette*” (*rivi 4*) osoittaa selkeästi edellä esitetyn opiskelijoiden pohdinnan vajavuutta. Lisäksi opettaja *otteessa 7(v)* tukee hyökkäävää argumentointiaan viittaamalla omaan mielipiteeseensä, ”*se mitä minä olisin kaivannut*” -lauseella (*rivi 6-7*). Näin opettaja määrittelee opetussisältöä sekä hyökkäävän, että vakuuttavan retoriikan kautta. *Otteessa 4(v)* hyökkäävänä retoriikkana toimii opettajan *naurahtaminen (rivi 8)* opiskelijan kommentin jälkeen.

Ote 7 (v): Hyökkäävää retoriikkaa ja opettajan mielipiteeseen viittaaminen

- 1 Opiskelija 1: Hyvin teki ainakin sen ihotuntotestin...minä ainakin sain vinkkiä.
- 2 Opettaja: joo...o...hyvä.
- 3 Opiskelija 2: sama minusta oli se, että kun se teki sen...taivutuksen...selkä seinää vasten...
- 4 Opettaja: Joo. Mutta jos te ihan ajattelette sitä mitä tehtiin...tuohon voi ottaa toisenkin
- 5 pontin...että onko parempi tehdä selkä seinää vasten vai onko parempi että näkee sivusta ja
- 6 ...että välttämättä siinä ei nähdä kaikkea...että se mitä minä olisin kaivannut, että siinä olisi
- 7 katsottu myöskin sivusta näitä määrättyjä asioita” .

Puhujakategoriaansa liittyen opettajat perustelivat argumentointiaan useissa kohdin videoaineistoa esittämällä oman mielipiteensä käsittelystä opetussisällöstä. Myös suuressa osassa haastatteluja tutkijaa vakuutettiin opettajan opetustilanteessa tekemien sisältöön liittyvien valintojen soveltuvuudesta korostamalla omaa mielipidettä (*katso esimerkiksi ote 15(h), rivit 3,4; ote 16(h), rivit 3-7*).

Oman mielipiteen esille tuomiseen liittyivät myös opettajien esille tuomat, omiin kokemuksiin liittyvät perustelut. Esille tuodut kokemukset olivat fysioterapiaan liittyviä kokemuksia (*ote 8(v), rivit 6,7-*). Omista kokemuksista puhuttiin itse todettu- puheella. Jokisen (1999b) mukaan *omakohtaiseen kokemukseen perustuvaa argumentaatiota* on vaikea kumota, sillä toisen kokemukseen ei ole pääsyä. Opettajan kokemuksille painoarvoa antaa myös opettajan valta-asema opetustilanteessa. Opettajalla oletetaan olevan kokemuksia ja tietoa opettamastaan ammatista.

Ote 8 (v): Opettajan kokemukset fysioterapiasta

- 1 Opettaja: Tulisiko tästä nyt sitten kun te olette nähneet nämä (), niin tästä viimeisestä ()
- 2 tulisiko tästä jotakin ?
- 3 Opiskelija: Kaikennäköistä voi käyttää ((hiljaisella äänellä, paljon taustahälyä))
- 4 Opettaja: Anteeksi mitä ? ((kysyvästi))
- 5 Opiskelija: Tosi monipuolisesti voi käyttää.
- 6 Opettaja: Kyllä, joo. Se oli minulle itselleni, minä en ole ennen ajatellut sitä mitä olen nähnyt
- 7 LHT:tä ohjattavan ja käytettävän, että tässä sillä lailla () ((selostusta opettajan kokemuksista
- 8 liittyen opettajan havaitsemaan asiaan))).

Opettajat puhuivat myös opiskelijoiden kokemuksista opetustilanteiden aikana. *Otteessa 2(v) (rivit 3-4)*, opettaja viittaa opiskelijoiden kokemuksiin tavoitteena aktivoida opiskelijoita. ”*Ja nyt teillä on sen verran kokemuksia näistä fysioterapiatilanteista kun te siellä käytännön harjoittelujaksoilla olette olleet*”. Opettaja puhuu opiskelijoiden kokemuksista *tosiasiapuheella*. Tosiasiapuheella tuotetaan opiskelijan kokemukselle tietynlainen, yleisesti tiedossa oleva sisältö siitä, mitä kokemuksia opiskelijoilla on. Näin näyttää siltä, että opettaja ei itse määrittele kokemuksen sisältöä, vaikka tosiasiassa niin tekeekin. Näin opettaja sivuuttaa näkemyksen siitä, että toisen kokemukseen ei ole pääsyä ja siksi se on hyvä vakuuttavan retoriikan keino. Opettaja asettuu tilanteessa puhujakategoriaansa ja asemaansa vedoten opiskelijan kokemusten asiantuntijaksi ja käyttää näin valtaa.

Kyseinen opettaja puhuu opiskelijoiden kokemuksista tosiasiapuheella myös haastattelussa, asettautuen asiantuntijaksi opiskelijoiden kokemusten suhteen ja perustelee tällä tutkijalle toteuttamaansa opetussisällön valintaa ja määrittelyä opetustilanteessa (*ote 9(h), rivi 4-10*).

Ote 9 (h): Opiskelijoiden kokemuksista puhuminen ja opiskelijoiden sisällön osaamattomuuden tuottaminen puheessa

- 1 Tutkija. Onko sinulla muistikuvaa, tietysti se näkyy täältä kun me katsotaan eteenpäin, mutta nyt
- 2 näin alustavasti siitä, kuinka hyvin tai huonosti tai siltä väliltä opiskelijat sitten tuottivat niitä
- 3 asioita sieltä videolta?
- 4 Opettaja: No opiskelijat tuottivat minusta just siltä kantilta, että kun ne on ollut siellä
- 5 harjoittelussa, niin niille on niin kuin joitain asioita sanottu, että plintin päällä pitää olla paperi ja

6 muut tällaiset asiat, joka ei varmasti, jos se oltaisi katsottu ennen niitä orientoivan harjoittelun
 7 kenttiä, että ne ei olisi käyneet seuraamassa fysioterapeutin työtä, niin ei kukaan olisi varmaan
 8 edes huomannut paitsi näistä, näistä tuota entisistä ((opiskelijoista)), että sieltä nyt
 9 jotain paperia puuttuu. Että eihän ne olisi sellaiseen kiinnittänyt huomiota. Että kyllä ne aika
 10 ulko-, siis tämmöisiin...ulkokohtaisiin tekijöihin, että ei ne osaa ne opiskelijat kyllä sitten sieltä
 11 ihan...siellä oli joissakin niissä yhteenvedoissa niitä asioita mitä ...että ne piti nyt sitten
 12 kuitenkin johdatella () että ne ei ihan osannut...löytännyt niitä mitä olin ajatellut, vaikka ne tuli
 13 sitten niistä keskusteluista.

Osassa opetustilanteita opettajat määrittivät opetussisältöä viittaamalla yleisiin käsityksiin fysioterapiasta. Puhuessaan yleisistä käsityksistä fysioterapiaan liittyen, opettajat perustelivat argumentointejaan *me-retoriikan, omista intresseistä etäännyttämisen ja puhujakategorialla oikeuttamisen avulla. Konsensuspuheilla (me-retoriikka)* opettajat asemoituivat fysioterapeutiksi ja siten tietyn ”yleisen fysioterapeuttisen tietämyksen” omaavaksi henkilöksi (*ote 10(v), rivit 1-2; ote 11(v), rivit 16-18*). Tällöin puheista tuli *tosiasiapuheita* joilla opettajat kuvasivat ”yleisiä totuuksia”. Tarpeen mukaan opettajat puheissaan yleisistä käsityksistä etäännyttivät tai lähensivät oman näkemyksensä ” kyseisestä käsityksestä. *Omista intresseistä etäännyttämistä* voidaan käyttää keinona perustella näkemysten oikeellisuutta. Etäännyttäminen korostaa puhujan pyyteettömyyttä (Jokinen 1999b, Potter 1996). Etäännyttämällä oman näkemyksensä, opettajat kritisoivat (*ote 11(v), rivit 16-18*) yleisiä käytäntöjä ja näin korostivat asiantuntijuuttaan. Samalla tavalla opettajan yleistä käsitystä tukeva asenne vahvisti opettajan asiantuntijuutta (*ote 10(v), rivi 2*).

Ote 10 (v): Yleiset käsitykset fysioterapiasta, me-retoriikka, käsitystä tukeva lähestyminen

1 Opettaja: Niin. Meidän tulee vuorovaikutustilanteissa muistaa mikä on kenenkin reviiriä ja
 2 mitenkä lähelle me mennään...se on meille fysioterapeutteina luonnollista...potilaalla se oma
 3 reviiri...
 4 Opiskelija: ...esimerkiksi vuodeosastolla, että sen oppii kenen sänkyyn ei missään nimessä mene
 5 istumaan, että jos juttelee...()
 6 Opettaja: Niin.

Ote 11 (v): Yleiset käsitykset fysioterapiasta perusteluna; omista intresseistä etäännyttäminen, käsityksen kritisointi

1 Opettaja: Niin, minkälaisia piirteitä oli tuossa kun lähdettiin sitä hoitoa suunnittelemaan ? Toitte

- 2 juuri
- 3 tuossa, että otettiin nämä asiakkaan toivomukset huomioon...oliko muita asioita jotka
- 4 vahvistaisi toista tai toista...tai molempia ?
- 5 Opiskelija 1: Ajatteli sitä asiakasta siinä, kun se ei ottanut niitä liikkeitä kovin monta...
- 6 Opettaja: Niin, joo, siinä hän arvioi sitä mikä on...)
- 7 Opiskelija 1:) asiakas...)
- 8 Opettaja:) tavallaan realistista. Mites
- 9 tavoitteista sovittiin ?
- 10 (hiljaisuus)
- 11 Opiskelija 1: ...jäi vaan sellainen, että sit katsotaan...seuraavalla kerralla.
- 12 Opettaja: Niin.
- 13 Opiskelija 2: Ja sitten sitä niskaa...tulee sellainen kokonaisuksena.
- 14 Opettaja: Niin, koska asiakas toi esille että hänellä on ...niskavaivoja...
- 15 Opiskelija 2: Niin.
- 16 Opettaja: Niin, minä tein kanssa sitä samaa huomiota, että ainakaan silleen selkeästi ei sovittu
- 17 tavoitteista, että ne olisi myös asiakkaan tiedossa... ()...kun on tutkittu, hyvin harvassa
- 18 tapauksessa sovitaan tavoitteista. Kuitenkin auttaisi sitoutumaan ja ...

Opettajat rakensivat asiantuntijavaltadiskurssia rakentaessaan puheillaan opiskelijoille erilaisia kategorioita. Kyseessä on *kategorioiden tilanteinen käyttö*, yksi vakuuttavan retoriikan keinoista. Kategorioiden tilanteinen käyttö mahdollistuu opettajan aseman kautta. Luomalla puheillaan kategorioita opiskelijoille, opettajat asemansa perusteella määrittivät opiskelijoiden osallistumisen määrää ja laatua opetustilanteissa.

Käyttämällä puheessaan *käskyjä ja komentoja* opettajat kategorisoivat opiskelijat vastaanottajiksi ja toteuttajiksi ja asemoituivat itse auktoriteeteiksi. *Auktoriteettipuheilla* opettajat organisoivat työskentelyä sekä siihen vetoamalla ottivat käsittelyyn tiettyjä asioita opetussisällöstä (*ote12(v)*, rivi 8).

Ote 12 (v): opiskelijoiden kategorisointi toimijoiksi, opettajan auktoriteettipuheet

- 1 Opettaja: Tuleeko teillä tähän joku semmoinen kommentti, kysymys tai ihmettely ? ...
- 2 Huomasitte varmaan ne ... ()
- 3 Opettaja: OMT-lyhennehän on varmaan teille myös tuttu...onko ?
- 4 Opiskelijat: On (nyökkäilyä)
- 5 Opettaja: On...joo...eli tässä mennään taas askelta pidemmälle näissä ((opettaja selostaa laajasti
- 6 katsottavan videon sisältöä, jonka jälkeen aletaan katsoa videota))
- 7 ((yleistä levottomuutta ryhmässä))

- 8 Opettaja: No niin, maltetaanpas tämä katsoa vielä.
 9 ((opiskelijat rauhoittuvat hieman ja videon katselu aloitetaan))

Yrittäessään aktivoida opiskelijoita opettajat käyttivät *aktivointipuheita*, joissa opiskelijoita kategorisoitiin aktiivisiksi ja vastuullisiksi toimijoiksi. Aiemmin mainitulla me-retoriikan käytöllä (*katso esimerkiksi ote 2(v), rivit 4,5 ja 8*) opettajat asemoivat itsensä opiskelijoiden kanssa *tasavertaiseen kategoriaan*. Tällöin opettajan esille nostamia asioita pyrittiin perustelemaan *yhteisellä hyödyllä*. Opettajat myös tiedustelivat opiskelijoiden mielipidettä opetussisältöön liittyvistä asioista (*ote 13(v), rivit 4-5*). Mielipiteen tiedustelemista voidaan pitää yrityksenä aktivoida opiskelijoita. *Otteesta 13* kuitenkin havaitaan, ettei opettaja tosiasiaassa ole kiinnostunut opiskelijoiden mielipiteistä, vaan hän määrittelee ja ohjaa opiskelijoiden vastauksia haluamaansa suuntaan johdattelevalla kysymyksellä (*ote 13(v), rivit 9-12*). Näin opettaja tietoisesti tai tahattomasti ohjaa opiskelijoiden ajattelua tiettyyn suuntaan esittämällä vaihtoehtoja, joita asemansa perustuen nostaa esille kysymyksessään.

Ote 13 (v): Opiskelijoiden mielipiteen tiedusteleminen, kategorisointi

- 1 Opettaja: No ekakommentit ? Niin minä sitä vielä korostan, että tämä oli tällainen
 2 alku...vaihe tutkimisen jälkeen.
 3 (hiljaisuus)
 4 Opettaja: Luuletteko te että näillä...no nyt minulla tuli ehkä johdatteleva kysymys...tuntuuko,
 5 että näillä pääsee liikenteeseen selän suhteen ?
 6 Muutamat opiskelijat: (Nyökkäilevät)
 7 Opettaja: Mitä mieltä te muut olette ?
 8 (hiljaisuus)
 9 Opettaja: Eli miten..., sanotaan nyt vaikka tämän fysioterapeutin ...oliko hänen ohjauksessaan
 10 jotain sellaista että te olisitte tehneet mahdollisesti jollain toisella tavalla...tai muuta menetelmää
 11 siinä sitten...tai kirjallisesti ne ohjeet myös...tai olisiko tarvinnut enemmän harjoitella tai ohjata
 12 tai...
 13 Opiskelija 1: No ainakin...siis niitä liikkeitä paljon enemmän, kun se vaan muutaman kerran
 14 teki...)

Näin opettajat *kategorioiden tilanteisen käytön* avulla ohjaavat opetussisällön valintaa haluamaansa suuntaan. Kategorioiden tilanteinen käyttö on selkeästi yhteydessä opettajan asemaan opetustilanteessa.

5.2 Opettajan sisältödiskurssi

Opettajan sisältödiskurssi nousi opetussisällön määrittelyyn vaikuttavaksi tekijäksi sekä opetustilanteiden, että haastattelujen vuorovaikutuksessa. Diskurssissa opettajat kuvasivat puheissaan käsityksiään opetussisällöstä suhteessa tekemäänsä opetustilanteen suunnitelmaan, aiemmin opiskeluihin sisältöihin ja opetusmateriaalivideon. Opetustilanteen suunnitelma ja opetusmateriaalivideon käyttö olivat asioita, joista keskusteltiin kaikissa haastatteluissa, joko opettajan itsensä tai tutkijan esille nostamina.

Opetustilanteen suunnitelman vaikutuksesta sisällön valintaan puhuttiin tosiasiapuheilla ja asiantuntijuuspuheilla. Tosiasiapuheilla rakennettiin kuvaa tietystä, itsestään selvästä sisällöstä kyseisessä kurssissa (ote 15(h), rivit 4-9) ja asiantuntijuuspuheilla opettajat korostivat omaa näkemystään opetussisällöstä ja asettivat itsensä asiantuntijoiksi sisällön suhteen (ote 9(h), rivit 12-13 ja ote 14(h), rivit 3-5, 11 sekä ote 15(h), rivit 3-4), samalla kun tuottivat kuvaa opiskelijoiden osaamattomuudesta (ote 9(h), rivit 11-13 ”ne piti...johdatella, ne ei ihan osanneet...löytää mitä olin ajatellut” ja ote 14(h), rivit 3, 7-8).

Ote 14 (h): Opettajan näkemys sisällöstä kyseisessä opetustilanteessa

- 1 Tutkija: Jos sinä kertoisit sellaisen yleisvaikutelman tästä tunnista mikä videoitiin.
- 2 Opettaja: Minusta se onnistu aika hyvin kuitenkin vaikka pikkuisen ne opiskelijat oli silleen niin
- 3 kuin jähmeitä tai vähän epätietoisia että mitä tässä niin kuin on että, vaikka minä olin tarkkaan
- 4 antanut ohjeet, että mitä tällä tunnilla tapahtuu ja edellisellä kerralla antanut kaikki tiedot mitä
- 5 niiden pitäisi analysoida ja katsoa...
- 6 Tutkija: joo...
- 7 Opettaja: ...jotenkin siellä oli vielä sellaisia heikkoja kohtia, että jotkut opiskelijat eivät olleet
- 8 vielä valmistelleet sitä omaa ja silleen oli sitä epävarmuutta siinä ja...
- 9 Tutkija: joo...
- 10 Opettaja: ... mutta kuitenkin se loppujen lopuksi minusta meni aika hyvin ja pystyin
- 11 kommentoimaan ihan ja mitä minä olin suunnitellut että tarvitsee näyttää, niin pystyin
- 12 näyttämään ja kokoamaan ... ()
- 13 Tutkija: joo...
- 14 Opettaja: ...kuitenkin saatiin se (tunnin tavoite)... ()
- 15 Tutkija: joo...

- 16 Opettaja: ...kuitenkin aikataulussa säilyttiin ja se meni niin kuin dynaamisesti koko ajan
 17 eteenpäin ja ehkä vähän itsekin sitä hoputin eteenpäin...

Opettajien sisältödiskurssia tuotettiin myös haastattelussa. Opettajat viittasivat haastattelupuheessaan *aiemmin opiskeltuihin opetussisältöihin* ja näin liittivät kyseisen opetustilanteen osaksi laajempaa sisältökokonaisuutta. Aiemmin opiskelluista sisällöistä puhuttiin *asiantuntijapuheilla*. *Otteessa 15(h)* opettaja määrittelee itsensä asiantuntijaksi aiemmin opiskeltujen sisältöjen ja tapahtuneen oppimisen suhteen (*rivit 4,5,8,9*). Määrittelyä perustellaan puhujakategorialla oikeuttamalla, tarkemmin opettajan omaan näkemykseensä viittaamalla (*rivi 4*). Perustelun tueksi opettaja käyttää konsensuksella vahvistamista luomaan kuvaa yhteisestä tiedosta ja päämäärästä, joka myös opiskelijoilla on laajempaan opetussisältöön liittyen ("*...meillä on ollut lähtökohtana ...*" *rivi 4*, "*...me ollaan lähdetty liikkeelle...*" *rivit 5-6 ja ...*"*me oltiin käyty hyvin tarkkaan läpi...*" *rivit 7-8*).

Ote 15 (h): Aiemmin opiskeltuun viittaaminen

- 1 Tutkija: Voisitko sinä...mitä tässä nyt katsottiin, niin suhteessa tähän...varmaan tähän
 2 koko...kurssiin ja tähän videoitavaan tuntiin...mikä tämän tarkoitus oli....
 3 Opettaja: Joo... . No minulla on ollut tuollaiset seitsemän pääkohtaa mitä pitäisi aina ottaa
 4 huomioon silloin kun työskentelee () kanssa. Ja meillä on ollut lähtökohtana, että kaiken
 5 pohjana ja perustana on se tutkiminen. Mutta jotta ihmiset ymmärtää sen eroavaisuuden, niin me
 6 ollaan lähdetty kuitenkin liikkeelle sieltä, että mitkä ovat normaaleja () liittyviä muutoksia ja
 7 mikä liittyy sitten näihin patologistiin asioihin. Me oltiin käyty tätä ennen nimenomaan hyvin
 8 tarkkaan läpi sitä, että mitä fysiologisia muutoksia ihmisessä tapahtuu ...(selostus taustasta
 9 jatkuu).

Aiemmin opittuihin asioihin viitattiin haastattelujen ohella myös opetustilanteissa (*katsota ote 3(v), rivit 5,6*). Tällöin puheita toteutettiin *tosiasiapuheina*. Niillä viitattiin yleiseen tietämykseen aiemmin opiskeltujen asioiden sisällöstä. Samalla opettaja käyttää myös konsensuspuheetta, "*teillä on ollut*" (*rivi 5*), jolloin viitataan kaikilla opiskelijoilla olevaan yhteiseen tietämykseen.

Kolmantena opettajan sisältödiskurssiin sisältyvänä opetussisällön valintaan vaikuttavana tekijänä aineistosta nousivat puheet opettajille annetun opetusmateriaalivideon käytöstä sekä havaittavissa oleva opetusmateriaalivideon

sisällön käsittely opettajan suunnitelman pohjalta. Kuten jo otteista 2(v) ja 3(v) havaittiin, opettajat määrittivät opetusmateriaalivideolta tarkasteltavat sisällöt antamiensa tehtävien kautta. Näin tapahtui kaikissa opetustilanteissa. Missään tutkituista opetustilanteista videota ei lähdetty tarkastelemaan ilman etukäteistehtäviä.

Kaikki opettajat myös käyttivät opetusmateriaalivideota tavalla, jonka kokivat soveltuvan kyseiseen kurssiin. Kurssiin soveltuminen selvisi opettajien tekemistä suunnitelmista ja opettajien haastatteluista sekä myös opetustilanteiden vuorovaikutuksesta, jossa opetusmateriaalivideota käsiteltiin (*katsota ote 1(v), rivit 4-5 ja 24-25, sivu ?*).

Ote 1(v) on kuvaus opetustilanteen vuorovaikutuksesta, josta löytyy kuvaus opetusmateriaalivideon käytön määrittelystä. *Otteessa 1(v) (rivi 2)* opiskelija tarjoaa käsittelyyn pohtimaansa asiaa, ”...*esittelivätkö ne toinen toisiaan...*”. Opettaja vastaa tähän hyvin lyhyesti ja toinen opiskelija (*rivi 4*) tulee väliin ”...*mutta sitten, jos minä tämän mukaan ...*”- repliikillä, heiluttaen ilmassa opettajan antamaa tehtäväpaperia. Opiskelijan repliikistä ilmenee selvästi, että asian käsittely palautetaan näin opettajan määrittelemään tehtävänasetteluun. Opiskelijan kysymykseen (*rivi 8*) opettaja vastaa *minimipalautteella "joo"* (*rivi 9*). Minimipalautteilla opettaja osoittaa kuuntelevansa, olevansa mukana. Opiskelijoiden muihin kysymyksiin opettaja antaa lyhyet tietopitoiset vastaukset (*rivit 11, 17-18, 21*), eikä niistä synny pidempää keskustelua. Opiskelijan edelleen *pohtiessa ja epäröidessä (rivi 22, kysyvällä äänensävyllä tehty kommentti)*, opettaja palaa aloituskysymykseensä, ”...*oliko siellä jokin oleellinen tieto sitä diagnoosia ajatellen ?...*” (*rivi 24*). Diagnoosin löytäminen oli opetustilanteen tavoitteena, *mikä havaittiin opettajan suunnitelmasta*. Opiskelijat tuottavat keskusteluun monia heitä askarruttavia asioita, mutta opettaja ei ole tyytyväinen. opettajan minimipalautteen äänensävy (*rivillä 27*) ilmaisee epäröintiä, opiskelijat eivät tuota opettajan hakemaa sisältöä. Tämä todentuu opettajan jatkokysymyksessä toiselle ryhmälle ”*no teidän osassa oli se () muistatteko mitä siinä sanottiin ?*” (*rivi 28*). .

Puhuessaan opetusmateriaalivideon käytöstä opetustilanteessa haastattelussa, opettajat kuvasivat videon sisällön yhteensopivuutta tai –sopimattomuutta suhteessa kurssin sisältöön. Useimmissa puheissa tuotettiin *oppikurssin sisällön ja opetusmateriaalivideon välistä ristiriitaa*. Ristiriidan kuvausta tuotettiin *hyökkävään*

retoriikan avulla, jolloin kuvauksista nousi opetusmateriaalivideon huono soveltuvuus kyseisiin kursseihin. Tarkemmin soveltumattomuutta tuotettiin *vaihtoehdottomuuspuheella* (ote 16(h) rivit 2-4, 14-15, jota täydennettiin retorisisella ääri-ilmaisulla ”*periaatteessa ainut vaihtoehto*” (rivi 14). Vaihtoehdottomuuspuheilla opettajat perustelivat tutkijalle suunnitteluvaiheessa tekemiään valintoja opetussisällön suhteen. Vaihtoehdottomuuspuheella perustellaan opettajan asiantuntemusta ja määrittelyvaltaa opetussisällön suhteen opetustilanteessa.

Ote 16 (h): Opetusmateriaalivideon soveltuvuuskuvaus ja Opiskelijoiden osaamisen kategorisointi opiskeluvaiheen mukaan

- 1 Tutkija: Ihan ensimmäisenä kysyn sellaisen yleisen kysymyksen, että mitä mieltä sinä
 1 olit tämän videon käytöstä tässä sinun tunnilla, tällä ryhmällä ja tässä kurssissa.
- 2 Opettaja: No, niin kuin eilen sanoin, se periaate olisi varmasti ollut enemmän antava jossain
 3 muussa vaiheessa oleville opiskelijoille. Että tietysti...se on yksi tilanne ja...mutta se ei niin
 4 kuin palvele sillä lailla opiskelijoita, koska heillä ei ole fysioterapiasta oikeastaan muuta kuin
 5 sellainen ulkoko-, ulkopuolinen näkemys vaan ihan sieltä katsojan roolissa, koska heillä ei ole
 6 vielä mitään opintoja ollut.
- 7 Tutkija: Joo.
- 8 Opettaja: Että se on varmasti myöhäisemmässä vaiheessa olevien opiskelijoiden kohdalla olisi
 9 ollut, on varmasti enemmän hyötyä.
- 10 Tutkija: Koitko sinä...vaikeutta nostaa sieltä jotakin heille ?
- 11 Opettaja: No se, että siinä vaiheessa ennen kuin ensimmäisen kerran keksin, että edes mistä
 12 asiasta, mihin asiaan tämän liitän, niin siinä vaiheessa oli vähän hankalaa
- 13 Tutkija: Joo.
- 14 Opettaja: Mutta sitten kun sen keksi, että se on oikeastaan periaatteessa ainut vaihtoehto mitä
 15 tässä, näille opiskelijoille tässä kurssissa voi olla se, että katsotaan se ()...niin siinä olisi pitänyt
 16 tulla enemmän sellaisia karrikoituja tilanteita, () että siinä olisi voinut olla näitä ääripäitä...niin
 17 kuin vähän tehtynä (), että ne opiskelijat olisi se myös huomanneet, ettei olisi tarvinnut sitten
 18 minun löytää niitä asioita sieltä.

5.3 Opiskelijavaatimusdiskurssi

Opiskelijavaatimusdiskurssi tuli esille opettajien haastattelupuheissa opetussisällön määrittelyyn vaikuttaneena tekijänä. Haastattelussa opettajat puhuivat opiskelijoiden

esittämistä ”vaatimuksista” opetussisältöjen suhteen. Puheet vaatimuksista pitivät sisällään opiskelijoitten eri tavoin sanallisesti esille nostamia asioita ja kysymyksiä sekä opiskelijoiden käyttäytymiseen liittyviä seikkoja. Opetustilanteissa opiskelijoiden käyttäytymisen vaikutus opettajan valintoihin ja toimintaan oli havaittavissa opettajan sekä sanallisessa, että ei-sanallisessa vuorovaikutuksessa.

Opiskelijavaatimusdiskurssia rakennettiin *velvollisuuspuheilla*. Velvollisuuspuheilla opettajat rakensi kuvaa sisällöistä, joita opettaja tunsu velvollisuudekseen käsitellä, koska opiskelijat ottivat asian esille. Koska kyse on velvollisuudesta, *opettaja etäännyttää oman näkemyksensä* kyseisestä sisällöstä. Etäännyttämisen ideaa tukee havainto, että opiskelijoiden käsittelyyn ”vaatimat” opetussisällöt nousivat useimmiten opettajan suunnitteleman opetussisällön ulkopuolelta. Otteessa 17(h), rivillä 3-4 opettaja kertoo, että otti käsittelyyn opiskelijoiden tuottaman asian ”...joka vaivasi heitä...”. Tehtyä valintaa opettaja perustelee *opiskelijoiden hyödyllä ja opiskelijälähtöisyydellä* (ote 17(h), rivit 3-4, 11-12, 18-20). Opettajien velvollisuuspuheet ja opiskelijoiden hyödyn korostaminen viestittää myös opettajan asemaan liittyvästä ammatillisesta, pedagogisesta toiminnasta. Opettajan kuuluu vastata opiskelijaa askarruttavaan asiaan, opettajan kuuluu jakaa tietoa. Rivillä 4 opettaja kuitenkin kertoo, että kyseessä oli asia ”joka liittyi siihen sisältöön...ja sen takia vastasin”. Opiskelijälähtöisyydestä huolimatta opettaja kuitenkin toimii itse opetussisällön valinnan määrittelijänä. Ehkäpä aivan aiheesta sivussa oleva kysymys olisi jäänyt käsittelemättä.

Lisäksi opettaja täydentää näkemystään opetussisällön valinnasta omalla mielipiteellään ”minusta on ihan hyvä, että...” (rivit 6-7) sekä pohdinnoillaan opetussisällön laadusta ”Jää miettimään, että pysytteleekö liian yksinkertaisella tasolla kun...” (rivi 17). Sekä jatkaa myöhemmin, ”että joskus sitä pitää tärkeimpänä, että opiskelijat tulee mukaan ja tuottaa” (rivi 20). Opettaja tuottaa kuvausta opiskelijoiden kyvyttömyydestä käsitellä tarpeellisia opetussisällön asioita. Opiskelijan osallistuminen sekä oikeiden ja riittävien sisältöjen käsitteleminen ovat ristiriidassa keskenään.

Ote 17 (h): Opiskelijavaatimus, pedagogisia puheita

- 1 Tutkija: Sinä olit lähtenyt hakemaan jotain, mutta he sitten vastas-, oliko se sitä mitä sinä hait
2 heiltä ?
- 3 Opettaja: Ei, ei ollut. Mutta tuota kuitenkin, niin...tämä oli asia joka heitä vaivasi, jonka he
4 halusivat tarkentaa, joka liittyi siihen sisältöön ja...ja.... Sitten sen takia vastasin ja halusin, että
5 tämä asia nyt sitten menee loppuun, koska kuitenkin tässä nyt on sitten taas sellainen, että tietyt
6 asiat, että meillä on paljon sellaisia asioita jotka täytyy tehdä tarkasti. Ja silloin minusta on ihan
7 hyvä, että opiskelija kiinnittää huomiota sitten siihen, että jos hänellä itsellä on toisenlainen
8 käsitys siitä, miten se pitäisi tehdä, hän tarkistaa sen.
- 9 Opettaja: Mutta tässä oli, tämä oli minusta hyvä kohta mihin opiskelija kiinnitti huomiota, että
10 miten ja milloin ... ().
- 11 Opettaja: Tässä halusin sitten katsoa, että opiskelijoitten omia ehdotuksia ja...mitä ideoita he
12 tuottaisivat.
- 13 ((Sama asia jatkuu hieman myöhemmin))
- 14 Opettaja: Että minä olen sitten näissä palautekeskusteluissa kun...opiskelijat sitten kertovat
15 niistä havainnoistaan niin sitten halusin myös tarkentaa tietyjä käsitteitä ihan, että...silloin se on
16 ihan aiheellista.
- 17 Opettaja: Jää miettimään, että pysytteleekö liian yksinkertaisella tasolla kun...mutta sitten
18 toisaalta taas on ihan hyvä, että on sitäkin, että opiskelijat ...mahdollisimman moni pystyy
19 osallistumaan sitten siihen keskust...joskus sitä sitäkin pitää tärkeämpänä, tärkeimpänä, että et
20 opiskelijat tulee mukaan ja tuottaa...asioita ja ovat valmiita keskustelemaan, vaikka sitten, että
21 se asia sitten pysyisi liian yksinkertaisella tasolla, niin kuin sitten tässä jään miettimään, että
22 juutunko opiskelijoitten nostamiin, liian yksinkertaisiin asioihin.

Otteessa 18(h) on toinen kuvaus opiskelijan nostaman asian käsittelystä opetustilanteessa. Otteessa opettajan rooli korostuu sisällön osaajana. Kuten edellä, opettaja tuottaa *vaihtoehdottomuuspuhetta*. Rivillä 1-3, 5-6 opettaja pohtii opiskelijan mielenkiinnon kohdetta ihmettelevään sävyyn ja rivillä 2 opettajan naurahtaa. Naurua voidaan tilanteessa pitää hyökkäävänä retoriikkana. Naurun ja ihmettelyn avulla opettaja myös etäännyttää itsensä opiskelijan mielenkiinnon kohteesta. Näin opettaja luo kuvaa opiskelijoiden ja opettajan erillisistä ja orientaatiosta opetussisällön suhteen. Opettaja myös tuo selkeästi esille, että kyseessä oli nimenomaan opiskelijan vaatima ja nostama asia (*ote 18(h) rivit 2, 5-6*). Opiskelijan hyöty taas on kyseessä rivillä 31-34, opettajan kuvatessa miksi hän lähti "*heti napakasti niin kuin itse johtamaan*" (rivi 33-34) opetussisällön käsittelyä

Opettajat tuottivat puheita omasta roolistaan opetustilanteessa opiskelijavaatimusdiskurssin ohella myös reunaehtodiskurssissa (*katso kappale 5.4*).

Ote 18 (h): opiskelijan vaatimukset ja opettajan ammatillinen toiminta

- 1 Opettaja: Tuo oli jännä, että se rupesi tuota (opiskelijan nimi) kiinnostamaan tuo ()
 2 ... (naurua) homma, että se oli semmoinen uusi viritys, että se lähtikin sinnepäin, että kun satuin
 3 mainitsemaan, että se ()
 4 Tutkija: Joo.
 5 Opettaja: Niin, että se olikin yhtäkkiä kauhean mielenkiintoinen ja että se lähti se juttu siihen
 6 suuntaan... mutta olin tyytyväinen että pystyin vastaamaan, ettei jäänyt sitten H-moilaseksi siinä,
 7 että silleenhän se tuli sitten selvitettyä... ja sitten vielä vahvistui tuossa lopussa... ()
 8 Tutkija: Joo.
 9 Opettaja: Että silleen oli ihan kiva... semmoinen juoni tuossa välillä...
 10 Tutkija: Niin just ja niin kuin asian kannalta ihan...)
 11 Opettaja:) yhm... hmm
 12 Tutkija: Niin, niin kuin sanoit, sehän vahvistu ...siellä loppupuolella. Mutta, minä haluaisin
 13 palata siihen itse asiassa mitä keskusteltiin tuossa yhdessä... kun sanoit siitä, että lähtee
 14 opiskelijoitten mukaan tavallaan, tai näille sivujuonteille.
 15 Opettaja: ...niin, niin...?
 16 Tutkija: Niin, palaisitko vähän siihen, että mitkä sinun ajatukset noin yleisesti oli suhteessa
 17 siihen, mitä sinä olit suunnitellut ja sitten ...se sinun kokemus ja ajatus siitä, kun se juttu lähtee
 18 tällaiselle sivuraiteelle ?
 19 Opettaja: Niin, no tässähan nyt oli yksi tällainen sivuraide mihin en ollut valmistunut, se ()
 20 heikkous, niin kuin siinä oli mielenkiintoinen ja tuli uutena ja lähti sinne suuntaan, että ...silleen
 21 sitä ei olisi tullut jos en olisi antanut tilaa opiskelijalle, jäänyt kuuntelemaan ja sitten toiset sitä
 22 höystä, puhuu päällekkäin, että siinä niin kuin pitää olla kauheasti kuulolla. Tosiaan että jos
 23 yleensäkin antaa sen luvan, että opiskelija pääsee ääneen ja sanomaan mielipiteensä, niin sitten
 24 pitää olla varautunut kaikkeen. Että sitä materiaalia pitää ja tietoa ja taitoa siellä taustalla, niin
 25 kuin valmis-, valmis sitten kohtaamaan sen tilanteen. Että ei menekään niin kuin itse on
 26 suunnitellut tietyt kysymykset ja tietyt vastaukset, vaan se on paljon niin kuin ...laajempaa ja
 27 vaativampaa ja epävarmuutta tuo... ()...se vaatii kyllä semmoista heittäytymistä
 28 ja...luottamusta toisiinkin sitten ja...luottamusta itseensä...että vaikka tuosta nyt ei ihan puhtain
 29 paperein, niin tämä niin kuin selvitetään, ettei jää puoleksi vuodeksi epäselväksi mitä se () on ...
 30 Tutkija: Joo... . No tässähan oli sitä () selvitystä (uusi asia)
 31 Opettaja: No tässähan minä otin ohjekset sen takia, kun minä tämän (opiskelijan nimi) tietysti
 32 tunsin ja oli tämä kohta... ja hän katsoi minua koko ajan ja oli hirveän epävarman oloinen
 33 silleen, että minä tein tuollaisia etelkintoja siinä, sen takia minä lähdin heti aika napakasti niin
 34 kuin itse johtamaan sitä,

Toisena opiskelijavaatimusdiskurssiin liittyvänä tekijänä aineistosta nousivat opettajien *puheet opiskelijoiden osaamisesta suhteessa opiskeluvaiheeseen*. Opettajat kategorisoivat opiskelijoita haastatteluissa opiskeluvaiheen mukaisesti ja käyttivät sitä perustelemaan toteuttamaansa opetussisällön valintaa opetustilanteessa sekä perustelivat sillä suunnitelmansa mukaan etenemistä (*ote 9(h), rivit 4-13, ote 16(h), rivit 4-6, 15 ja ote 19(h), rivi 6-10*). Kategorisoinnin avulla opettaja tulee *etäännyttäneeksi omat intressinsä* opetussisällön määrittelyyn liittyen, *intressinä on opiskelijan hyöty*. Näin opettajan puheesta tulee vaihtoehdottomuuspuhetta ja opettaja asettaa itsensä asiantuntijaksi sekä opiskelijoiden osaamisen, että opetussisällön suhteen.

Ote 19 (h): Opiskelijoiden kategorisointi opiskeluvaiheen mukaan

- 1 Tutkija: Miksi valitsit tietyt kohdat tästä videosta (opetusmateriaalivideo) analysoitavaksi...mitä
- 2 ajattelit tästä videona ja miksi teit juuri tällaisen suunnitelman kuin teit ?
- 3 Opettaja: No videonahan toi sisälsi hyvin paljon, sellaisen yhden kokonaisuuden. Että nythän
- 4 minä nostin tuosta esille hyvin paljon, että mehän katsottiin periaatteessa näitten kahden tunnin
- 5 aikana koko video...koska näitä asioita joita tässä videossa tuli, niin meillä on tarkoitus myös
- 6 sitten käydä jossain vaiheessa tämän opintojakson aikana, koska tämä (kurssin nimi), niin tämä
- 7 ensimmäinen opintoviikko, niin sen tavoitteena on myös antaa tietynlaisia välineitä opiskelijoille
- 8 kun he menee ensimmäistä kertaa nyt harjoittelemaan () jotta he kokisivat että he osaavat siellä
- 9 jotain tehdä, niin sen takia katsoin, että sekä tämä tutkimisosio, että tämä harjoitteluosio olisi
- 10 hyvä katsoa tästä videolta. Että se niin kuin miksi minä käytin tätä kokonaisuudessaan.

Kuten aiemmin mainittiin, opiskelijavaatimusdiskurssiin liittyvät myös opiskelijoiden käyttäytymisen kuvaukset opettajien haastattelupuheissa sekä havaittavissa olevat opiskelijoiden käyttäytymisen vaikutukset opetustilanteissa. *Esimerkiksi otteissa 2(v) ja 3(v)* havaittiin, että opiskelijoiden käyttäytyminen opetustilanteissa vahvisti opettajan puhujakategoriaa ja sitä kautta opettajan valtaa määrittellä opetussisällön käsittelyä. Silloinkin kun opiskelija käytöksellään kyseenalaisti opettajan puhujakategorian, opettaja erilaisia retorisia ja responsiivisia keinoja käyttämällä johdatteli vuorovaikutusta niin, että opiskelija lopulta tyytyy opettajan valitsemaan opetussisältöön (katso *ote 4(v)*).

Aineistosta löytyi myös vuorovaikutustilanteita, joissa opiskelijoiden passiivisuus vaikutti opetussisällön valintaa määrittävästi. Opiskelijoiden passiivisuus voi tarkoittaa

täydellistä vetäytymistä tai aktiivista, mutta hiljaista tilanteen seuraamista. Suonisen (1999b) mukaan vuorovaikutuksen osapuolten passiivisuudella on aina omat seurauksensa, vaikka sitä ei kenties tietoisesti ajatella. Aineistossa opiskelijoiden passiivinen käytös vahvisti opettajan asemaa opetussisällön määrittäjänä (*ote 20(v), rivit 2, 4, 9*). Otteesta huomataan, kuinka opiskelijoiden passiivinen käytös saa opettajan itse vastaamaan esittämiinsä kysymyksiin monisanaisesti, tavoitteenaan selvittää esille ottamiensa kysymysten sisällön ja vakuuttaa myös opiskelijat asiasta (*rivit 3, 5, 7-8, 10*).

Ote 20 (v): Opiskelijoiden passiivisuus opetustilanteessa

- 1 Opettaja: Muistatteko te mistä instabiliteetti selässä yleensä johtuu ?
- 2 ((Hiljaisuus))
- 3 Opettaja: Mitä...muistelkaas...
- 4 ((Hiljaisuus))
- 5 Opettaja: Mikä siellä rakenteessa voi olla semmoinen mistä se antaa periksi ?
- 6 Opiskelija: Välilevy.
- 7 Opettaja: Kyllä, välilevy. Eli tietysti välilevyn rapistuminen, kutistuminen, se vaikuttaa siihen
- 8 löysyyteen. Mitä vielä ?
- 9 ((Hiljaisuus))
- 10 Opettaja: Eli sitten tietysti fasettinivelet on yksi...((opettaja selvittää asiaa hyvin
- 11 seikkaperäisesti ja monisanaisesti))

Kyseisestä *otteen 20(v)* perusteella ei voida tehdä tulkintaa opiskelijoiden passiivisuuden syistä. Diskurssianalyysissä ei tutkita yksittäisten henkilöiden ajatuksia tai toimintaa, vaan vuorovaikutuksessa syntyneitä merkityksiä (Jokinen 1999a). Kyseinen ote (*20(v)*) kuitenkin osoittaa selkeästi, että opiskelijoiden passiivisuuden seurauksena on opettajan näkemyksen voimakkaampi esille tuominen. Myös haastattelupuheesta nousee kuvaus opettajan roolin korostumisesta, kun opettajat kommentoivat opiskelijoiden passiivisuutta. Opettaja ottaa aktiivisen roolin (*ote 21(h), rivi 1-2 ja ote 22(h), rivit 1,3,4,6,10*) ja päällimmäisenä tavoitteena opetustilanteessa on kuitenkin sisällön läpikäyminen mikä tulee selkeästi esille *otteessa 22(h), rivillä 15*.

Ote 21 (h): Puheita opiskelijoiden passiivisuudesta haastattelussa

- 1 Opettaja: Jouduin aika paljon antamaan vastauksia, mutta toisaalta...ne olivat jotenkin sitten niin
- 2 hiljaisiakin...sai ruveta melkein lypsämään sitten...haloo, että...

- 3 Tutkija: Eli tämä oli tätä () osiota vielä...
- 4 Opettaja. Tämä oli kyllä kaikille tuttu kun me katsottiin viimeksi näitä () juttuja yhdessä jo.

Ote 22 (h): Puheita opiskelijoiden passiivisuudesta haastattelussa

- 1 Opettaja: Tämä on nyt tätä tivaamista.
- 2 Tutkija: Sinä ajattelit jotain toista kautta saada heitä...((aktivoitua)).
- 3 Opettaja: Niin kuin tämä oli...minä ajattelin jos tästä saisi heitä jututettua... ()
- 4 Opettaja: Ei, ei lähtenyt ei... Minä ajoin tällä kysymyksellä sitä takaa, että ... ()
- 5 Tutkija: Joo.
- 6 Opettaja: Sitä minä yritän tässä lopussa heiltä tivata, mutta luultavasti niin
- 7 kuin...(naurua)...siinä mapin kansi heiluu tuossa kuvassa...
- 8 ((opettaja selvittää sisältöä tutkijalle))
- 9 Opettaja: Nyt laitettiin ...pakattiin jo kassia...
- 10 Opettaja: Tietysti se menee nyt, nyt se menee tuollaiseksi yksinpuheluksi mikä ei ole tietysti nyt
- 11 aina paras mahdollinen, mutta sitten tällaisessa tilanteessa, niin ei se nyt kun sitä katsoo, niin ei
- 12 se niin pahalta näytä kun minusta tuntui silloin...
- 13 Tutkija: ...niin...
- 14 Opettaja: ...siis sillä lailla, minusta tuntuu että voi ei ja...vaikka mitä, mutta tuota nyt kun sen
- 15 näkee, niin se oli, kuitenkin se asia jonka halusin tuli siinä...()

5.4 Reunaehtodiskurssi

Reunaehtodiskurssi piti sisällään neljä erilaista, opetustilanteen toteutukseen ja sitä kautta opetussisällön määrittelyyn vaikuttanutta tekijää. Tekijät liittyivät opettajaan sekä opetustilanteen ulkoisiin, organisatorisiin tekijöihin. Opettajien puheissa esiintyviä organisatorisia reunaehtotekijöitä olivat opetuksen kokonaisresurssit ja opetustilanteen aikaresurssi sekä laajemman, opetussisältöä määrittävän (opetus)suunnitelman vaikutus. Opettajaan liittyvä reunaehto käsitteli opettajan osaamisen ja roolin vaikutusta opetussisällön määrittelyyn.

Opettajat tuottivat puheessaan viittauksia *opetustilanteen aikaresurssiin* opetussisältöä määrittävänä tekijänä. Ajasta puhuttiin *vaihtoehdottomuuspuheena* (ote 24, rivit 1-2,6-8), aika määritti opetustilanteessa tehtäviä sisällön valintaan liittyviä ratkaisuja. Opettaja oli ratkaisun tekijä. Opettaja määritteli mitä käsiteltiin kyseisellä tunnilla ja

miten asian käsittely jatkui seuraavilla kerroilla (ote 24, rivit 10-11). Valinnat toteutettiin opettajan tekemään suunnitelmaan perustuen, opettajan pyrkimys oli saada suunnitellut asiat käsiteltyä opetustilanteen aikana (ote 23, rivit 9-11).

Ote 23 (h): Ajan vaikutus I

- 1 Tutkija: Jos sinä nyt mietit tätä tunnin kulkua, niin kuin tavallaan alkupuoli ja loppupuoli,
 2 ollaan tässä jo puhuttu että opiskelijat selkeästi aktivoitu...?)
 3 Opettaja:)Hmmm...hmmm...)
 4 Tutkija:) tässä
 5 loppupuolella, niin näkyikö se sinun mielestäsi myöskin siinä asian käsittelyssä jotenkin ?
 6 ...tuottavatko he paremmin sitä asiaa ?
 7 Opettaja: Tuottaa, joo...että nämähän oli paremmin valmistautuneet nämä...loppupäät...nämä
 8 oli mietitympiä...ja sitten...oma varmuus, oma jännitys laukesi...että olihan siinä sekin...ja
 9 sitten minua helpotti yhdessä vaiheessa, minä katsoin kelloa, kello oli kolme ja me oltiin niin
 10 kuin loppupuolella ja minulla oli itselläni sellainen...aah...minä kerkesin tämän kaikki käydä
 11 !...että meillä ei ole mitään hätää enää, että me keretään tämä tässä puolessa tunnissa...()...ja
 12 totta kai tämä loppu oli antoisampi ja keskustelua syntyi enemmän ja...tunnelma kohosi ja oma
 13 tietämys pääsi esille ja...ihan...niin kuin pystyin... viemään sen loppuun, silleen ettei ajatus
 14 jäänyt kesken...()...

Ote 24 (h): Ajan vaikutus II

- 1 Opettaja: No niin...taas oli tällainen tyypillinen tilanne, että aika rupesi loppumaan kesken ja
 2 ei, ei niin kuin päästy siihen mitä...mitä oikeastaan oli ajatuksena.
 3 Tutkija: Niin.
 4 Opettaja: Eli, että olisi tosissaan vielä käytetty aikaa siihen, että ne olisi ryhmissä sen asian
 5 tehnyt ja...ehkä sen puoleen olisi pitänyt saada vielä tarkemmat instruktioit heille siihen
 6 liittyen...() Että kyllähän tämä sillä lailla herätti, mutta se, että ehkä olisi pitänyt ainakin tunnin
 7 puitteissa tai näitten tuntien puitteissa päästä vielä ...vetämään yhteen se kokonaisuus. että se
 8 jäi nyt vähän irralliseksi sinne sitten.
 9 Tutkija: Joo-o...joo, mutta että siitä nyt lähdette sitten...?
 10 Opettaja: Joo, no meidän pitää vetää se yhteen ihan ehdottomasti joka tapauksessa seuraavalla
 11 kerralla ja sitten todella mennään tarkemmin sinne...()

Opettajan huoli tietyn sisältökokonaisuuden läpikäymisestä ohjaa opettajan toimintaa ja se on luettavissa molemmista edellä olevista otteista (otteet 23, rivit 10-11 ja 24, rivit 1-2, samanlaista kuvausta tuotettiin myös otteessa 14, rivit 10-12 ja 16-17). Opettajalla on tietty kuva siitä, mitä opetussisällön asioita kyseisessä opetustilanteessa tulisi käydä

läpi. Vaikka rajallinen aika koetaan ahdistavaksi (*ote 23, rivi 11 ja ote 24, rivit 6-8, 10-11*), se on myös keino perustella opettajan tekemiä valintoja opetustilanteessa. *Otteessa 24*, opettaja ei kyseisessä tilanteessa lähde strukturoimaan työskentelyä aivan tiukasti, vaan päättää tehdä sen ensi kerralla, ”*pitää vetää se ehdottomasti yhteen ensi kerralla*” (*rivit 10-11*). *Otteessa 23* opettaja ohjeistaa työskentelyä hyvin vahvasti ja varmistaa, että tietty sisältö saadaan läpikäytyä kyseisessä opetustilanteessa, suunnitelman mukaisesti. Näin molemmat opettajat suorittavat opetussisällön valintaa ja määrittelyä suhteessa opetustilanteessa käytettävissä olevaan aikaan.

Opetustilanteissa on viitteitä siitä, että opettaja perustelee sekä tekemäänsä suunnitelmaa että opetussisällön valintaa opetustilanteessa opetussuunnitelman kautta. Opettajien näkemyksen opetussisällöistä kyseisessä opetustilanteessa voidaan ajatella olevan yhteydessä opettajan näkemykseen laajemmasta sisältötavoitteesta, kyseisen kurssin sisällöstä sekä myös opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelman vaikutusta voidaan lukea haastatteluista suoraan sekä epäsuorasti. *Otteessa 17(h)* opettaja pohtii käsitellyn sisällön suhdetta laajempaan kokonaisuuteen pohdinnoillaan sisällön laadusta; ”*pysyttelenkö liian yksinkertaisella tasolla*” *rivi 17 ja ”...juutunko opiskelijoitten nostamiin liian yksinkertaisiin asioihin...” rivi 22*. Laajempaa kokonaisuutena voidaan pitää joko kurssin suunnitelmaa tai opetussuunnitelmaa tai molempia.

Opetussuunnitelman vaikutuksesta opetussisällön määrittelyyn puhuttiin selkeästi vain yhdessä haastattelussa. Siinä opetussuunnitelman vaikutus opetussisältöihin tulee esille selkeästi (*ote 25, rivit 4-11*). Opettaja pohtii opetussuunnitelman vaikutusta, ”*pitäisi niin kun keikauttaa koko opetussuunnitelma ympäri*” (*rivi 11*), koska hän on kokenut sen huonoksi. Puhetta tuotetaan itse koettu- puheena. Edelleen sisältöjä kuitenkin käsitellään opetussuunnitelman luomissa puitteissa. Voidaan siis sanoa, että opetussuunnitelmaa käytettiin kyseisessä opetustilanteessa myös perusteluna tehdyille sisällön valinnoille.

Ote 25 (h): Opetussuunnitelman vaikutus

- 1 Tutkija: Tämä paperiasia puhututtaa...?
- 2 Opettaja: Niin...se on aika mielenkiintoinen että se keskittyi siihen. Mutta se on jotenkin
- 3 se...se on vaan aina enemmän ja enemmän tullut opettajan uran aikana esille se, että se on

4 tässä alussa niin konkreettista. Ja sen takia minä olen ...nyt aina vaan enemmän tullut että
 5 meillä, itse asiassa meidän opetus etenee väärästä päästä. Että kun me aloitetaan
 6 jostain...mitä fysioterapia on, jollain määritelmällä tai jollain muulla, ei se sano yhtään
 7 mitään opiskelijoille alkuvaiheessa, ei yhtään mitään. Määritellään kaikenlaisia asioita
 8 ja...johdantona fysioterapiaan on...kaikki määritellään, ammatin kvalifikaatiot ja
 9 kaikki...jota ne ei hahmota ei yhtään. Että miksi käyttää tuntimäärän siinä vaiheessa
 10 siihen, kun ne pitäisi käyttää jossain myöhäisemmässä vaiheessa...se on...en tiedä...se
 11 pitäisi niin kun keikauttaa koko opetussuunnitelma ympäri...

Reunaehtodiskurssissa tuotettiin myös puhetta opetuksen kokonaisresursseista. Edellä mainitussa otteessa 17(h), opettajan puheen *liian yksinkertaisiin kysymyksiin juuttumista (ote 17(h), rivit 21-22)* voidaan ajatella kuvastavan puhetta opetuksen resursseista. Opettaja tuottaa kuvaa paineesta saada tiettyjä asioita käsiteltyä tiettyjen resurssien puitteissa. Opetustilanteen aikaresurssi on yhteydessä kokonaisuudessa käytettävissä oleviin resursseihin.

Haastattelussa eräs opettaja tuo selkeämmin esille opetuksen resurssien määrittävän merkityksen opetussisällön valintaan, puhuessaan lähiopetuksen tuntiresursseista. Koska lähiopetuksen tuntiresurssit ovat vähäiset, ” *ne niin kuin on aika vähäiset nämä meidän kontaktitunnit*” (ote 26(h), rivit 7-8), opettajilla on huoli siitä, että hänen tärkeäksi kokemansa opetussisällöt tulee käsiteltyä kyseisillä tunneilla. Opettaja kokee, ettei opetusmateriaalivideo soveltunut kyseisen opetustilanteen aiheeseen, joten tunti ei ollut kovin onnistunut (ote 26(h), rivit 8-9). Opettajan ajatusta tärkeistä opetussisällöistä perustellaan konsensuspuheella, ” *meidän kontaktitunnit*”, ” *mentäis*” (rivit 8 ja 9), näin luodaan kuvaa yhteisestä näkemyksestä sisällön suhteen.

Ote 26 (h): Tuntiresurssien vaikutus

1 Tutkija. () Mikä sinun mielestä tämä videon käyttökelpoisuus oli tässä sinun kurssissa,
 2 mitä se antoi tai ei antanut ?
 3 Opettaja: No...kyllä minusta tuntui, että se antoi joka tapauksessa se, että ...((opettaja
 4 selvittää opetussisällön soveltuvuutta videon sisältöön))
 5 Tutkija: Niin, tarkoitatko...() että olisiko tässä pitänyt olla jotain muutakin ?
 6 Ymmärsinkö minä nyt oikein ?
 7 Opettaja: Hmm...(hämällinen naurahdus)...no ehkä sillä lailla ajattelen, kun tuota nämä,
 8 ne niin kuin on aika vähäiset nämä meidän kontaktitunnit ja nyt ...ajatuksena tässä on koko
 9 ajan ollut, että me mentäisi niin kuin tavallaan syvemmälle...()

Reunaehtodiskurssissa esiintyi opettajien omaa toimintaa ja toiminnan taustoja kuvaavia puheita. Niistä puhuttiin pääasiassa *itse koettu-puheilla ja asiantuntijuuspuheilla*. Puheillaan opettajat asettivat itsensä vastuuseen opetussisällön osaamisesta sekä pohtivat omaa toimintaansa pedagogiselta kannalta. Näin opettajat perustelivat opetussisällön määrittelyssä käyttämänsä valtaa.

Opettajan vallasta opetustilanteesta kertoo *otteessa 18* opettajan selostus luvan antamisesta opiskelijalle ”...jos yleensäkin antaa sen luvan, että opiskelija pääsee ääneen ja sanomaan mielipiteensä...” (rivit 22-23). Opettaja määrittelee, pääseekö opiskelija ensinnäkin ääneen vai ei. Tähän taas vaikuttaa opettajan asiantuntemus sisällön suhteen ”pitää olla varautunut kaikkeen...sitä materiaalia pitää ja...tietoa ja taitoa siellä taustalla...” (rivit 23-25). Opettajan osaaminen toimii opettajan valintojen määrittäjänä; sen minkä opettaja osaa, sitä voidaan turvallisesti mielin käsitellä. Osaamisen ohella opettaja puhuu myös opettajan uskalluksesta ja epävarmuuden sietokyvystä opetussisältöä määrittävänä tekijänä (rivit 26-28). Edellä mainituista asioista opettaja puhuu *itse koettu-puheena*. °

Otteessa 24 opettaja kokee, että jos olisi pystynyt ohjeistamaan opiskelijoita paremmin, ”olisi pitänyt saada vielä tarkemmat instruktioit heille” (rivi 5), olisi kenties päästy siihen ”mikä oli ajatuksena” (rivi 2). Näin opettaja viittaa sekä omaan toimintaansa opetustilanteessa, että samalla omaan näkemykseensä opetussisällöstä. Vastaavanlaisia, pohdintoja opettajan toiminnan (esimerkiksi käytettyjen opetusmenetelmien) ”tehottomuudesta” suhteessa opetussisällön käsittelyyn esiintyi useissa haastatteluissa. Pohdinnat kuvastavat opettajan kokemaa vastuuta opetussisällöstä. Kuvaa vastuusta tuotetaan asiantuntijuuspuheella.

Opettajan roolista ja tehtävästä sisällön osaajana opettajat puhuivat myös paljon. Sitä on käsitelty jo aiemmin opiskelijavaatimusdiskurssissa (katso luku 5.3).

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Fysioterapiakoulutuksen tai muun terveydenhuollon ammatillisena koulutuksen piirissä ei ole tehty opetusdiskurssiin liittyvää tutkimusta. Opetusvelvollisuuskoulun piirissä opetusdiskurssitutkimuksia on Suomessa tehty 1970-luvulta lähtien. 1970- ja 1980-luvuilla tehdyt opetusdiskurssitutkimukset ovat keskittyneet opetusdiskurssin yleisten lainalaisuuksien tarkastelemiseen (katso esimerkiksi Uusikylä 1979, Leiwo ym. 1987, Keravuori 1988). Leiwon ym. (1987) tutkimusta pidetään suurena suomalaisena opetusdiskurssianalyysinä, jonka tarkoituksena oli jäsentää kouludiskurssia vuorovaikutuksellisella, pedagogisella ja kognitiivisella tasolla. Lindroosin (1997) mukaan aiempi opetusdiskurssitutkimus on ollut voittopuolisesti määrälliseen tutkimustraditioon pohjautuvaa. Hän korostaa laadullisen tutkimusotteen tarpeellisuutta, vuorovaikutuksen ja siinä muodostuvien diskurssien dynaamisen ja heterogeenisen luonteen takia. Tähän tutkimukseen valittiin laadullinen lähestymistapa.

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella opetussisällön valintaa määrittäviä tekijöitä fysioterapian opetusdiskurssissa. Aihetta lähestyttiin opetustilanteessa esiintyvän sekä opettajan ja tutkijan välistä vuorovaikutusta analysoimalla. Aineiston vuorovaikutuksellisen tason analyysi toimi perustana pedagogisen tason pohdinnoille. Vuorovaikutuksen nostaminen tarkastelun kohteeksi perustuu ajatukseen vuorovaikutuksen olemisesta opetustyön ”ammatillisuuden herkästi huomaamatta jäävää ydinaluetta, joka on läsnä vuorovaikutuksen ja kielenkäytön yksityiskohdissa”. Lainaus on peräisin sosiaalityön tutkijoilta (katso Jokinen ym. 2000, 15). Ajatus voidaan yleistää myös opetustyöhön, jossa on yhtä lailla kyse ihmisten välisestä kohtaamisesta ja vuorovaikutuksen kautta tehtävästä työstä kuin sosiaalityössäkin.

Koska tutkimuksen kohteena oli opetuskulttuurissa tapahtuvan vuorovaikutus oli luontevaa valita tutkimuksen metodologiseksi viitekehykseksi sosiaalinen konstruktionismi. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan kieli ja kielenkäyttö ovat vuorovaikutustilanteen ohella sidoksissa niihin yhteisöihin, joissa kieltä käytetään

(Luukka 2000). Jokisen (1999) mukaan sosiaalista konstruktionismia voidaan myös pitää diskurssianalyysin teoreettis-metodologisena viitekehystenä. Diskurssianalyysiä käytettiin tutkimusmetodina. Diskurssianalyysin avulla voidaan tutkia yhteisen sosiaalisen todellisuuden rakentumista vuorovaikutuksessa (Jokinen 1999a). Tällöin analyysi keskittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuotettujen merkitysten ja niiden tuottamisen tapojen tarkasteluun (Jokinen & Juhila 1999). Opetustilanteessa vuorovaikutuksen kautta rakennetaan keskustelukonteksti, jossa opetussisältöä käsitellään ja merkityksiä tuotetaan. Tutkittujen fysioterapian opetustilanteiden- ja opettajien haastattelujen vuorovaikutuksen analyysi kohdistettiin opettajien opetussisällön valintaa koskevaan puheeseen, erityisesti sen retorisiin keinoihin. Kielen retorisilla keinoilla puhuja pyrkii vakuuttelemaan ja suostuttelemaan vuorovaikutuksen osapuolta asiansa taakse. Retoristen keinojen tarkastelu analyysissä ei ole itsetarkoitus, vaan analyysissä ollaan kiinnostuneita siitä mitä niiden avulla saadaan aikaan. (Jokinen 1999.) Tutkimuksen metodisten lähtökohtien mukaan voitiin olettaa, että tutkimusaineistot tuottavat kuvauksia opetussisällön valintaa määrittävistä tekijöistä sekä retorisista keinoista, joilla niitä perustellaan ja rakennetaan.

Aineiston retorinen analyysitapa oli tutkijan tutkimuskysymykseen perustuva, selkeä valinta. Analysoitava aineisto ei itsessään kerro mihin miten -analyysissä kannattaa keskittyä. Retorisuus ja responsiivisuus voivat olla läsnä samassa aineistossa, ja usein näin onkin juuri kasvokkain tapahtuvassa keskustelussa. (Jokinen & Juhila 1999.) Siksi opetustilanteiden videointeja tarkasteltiin myös responsiivisesti, tarkoituksena lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Tämä ei tarkoita koko aineiston responsiivista analyysiä. Se olisi tuottanut toisenlaisen kuvan tutkimusaineistosta.

Valitulla, aineiston retorisella analyysitavalla, oli vaikutuksensa analysoitavan aineiston määrään. Tutkimusaineistosta analysoitiin vain tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset osat, eli puheet, joissa kuvattiin opetussisällön valintaa ja määrittelyä. Tutkimustulokset eivät siten kuvaa koko opetus- tai haastattelutilanteissa tapahtunutta vuorovaikutusta. Juhilan ja Suonisen (1999) mukaan diskurssianalyttiseen aineistoon jää aina paljon analysoimattomia osia joihin voi tarttua toisenlaisella analyysimetodilla. Tämä on ominaista kielellisille aineistoille yleensä. Metodologian taustalla vaikuttavat teoreettiset orientaatiot vaikuttavat näin aineiston analyysiin. Niiden avulla tutkija

suuntaa huomionsa joihinkin aineiston ominaisuuksiin. Kyse ei kuitenkaan ole selittävästä teoreettisesta orientaatiosta. (Juhila & Suoninen 1999).

Toinen tutkimusta suuntaava valinta oli keskittyminen aineiston tilanteiseen analyysiin. Sosiaalisessa todellisuudessa tuotettujen merkitysten rakentumista voidaan diskurssianalyysissä tarkastella joko vahvasti ”tässä ja nyt” tapahtumina, tai kohdistaa kiinnostus kulttuuriseen jatkumoon (Jokinen & Juhila 1999). Tilanteisuus tukee analyysin aineistolähtöisyyttä (Jokinen & Juhila 1999). Aineistolähtöisyys on ollut yksi tämän tutkimuksen keskeisiä valintoja. Aineistolähtöisyyden idean toteutuminen näkyi tutkimuksessa esimerkiksi siinä, että tutkimuskysymysten tarkentuminen tapahtui tutkimusprosessin kuluessa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan se on laadulliselle tutkimukselle mahdollista. Myös Alasuutari (1993) mainitsee kysymyksenasettelun muutoksen esimerkkinä aineiston vaikutuksesta tutkimuksessa.

Lehtisen mukaan aineistolähtöisyys voidaan myös ymmärtää väärin, liiallisena heittäytymisenä aineiston varaan. Hän toteaa, että ”aineistolähtöisyys (voi) aiheuttaa päänsärkyä, vaikka sen olisi ymmärtänyt täysin oikein, silloin kun sen aikoo ottaa vakavasti”. (Lehtinen 1997.) Tutkijan kokemuksen mukaan tämä on enemmän kuin mahdollista. Aineistojen runsaus ja diskurssianalyysin monet analyysivaihtoehdot johtavat helposti hallitsemattomaan runsauden suohon. Aloitteleva tutkija ei yksinkertaisesti voi olla huomaamatta muiden diskurssianalyyttisten analyysimenetelmien tuottamaa informaatiota. Aineiston sisältämä maailma on niin runsas ja houkutteleva. Ehdoton edellytys tutkimuksen etenemiselle on selkeä päätös analyysitavasta ja hyvä perehtyminen valitun analyysitavan toteutukseen. Tähän tarvitaan metodikirjallisuuden ahkeraa lukemista.

Aineistolähtöisyys on käsitettävä oikein ja realistisesti. Peräkylän mukaan ilman teoreettista orientaatiota tutkimusta ei kuitenkaan ole mahdollista tehdä. Jo tutkittavan aineiston taivuttaminen tutkittavissa olevaksi ongelmaksi vaatii teoreettisen orientaation. Sen avulla rajataan aineistosta omalle kysymyksenasettelulle merkitykselliset asiat. Tietyssä analyysivaiheessa tästä orientaatiosta tulee päästä eroon, jotta pystytään tekemään omaperäisiä, aineistolähtöisiä tulkintoja. On kuitenkin huomioitava, että tästä pyrkimyksestä huolimatta teoreettinen orientaatio vaikuttaa aina siihen mitä havaitsemme. (Peräkylä 1995.) Lisäksi tulee huomioida

diskurssianalyttiselle tutkimukselle ominaiset tekijät, jotka muovaavat aineistolähtöisyyden käsitettä diskurssianalyttisissä tutkimuksissa.

Aineiston analyysi diskurssianalyttisen metodin mukaisesti ei ole yksiselitteinen ja selkeä prosessi, jonka aikana oikeat tulkinnat nousevat ikään kuin itsestään selvästi esiin. Tulkintoja ei voida paikantaa pelkästään aineiston ominaisuudeksi, vaan ne ovat syntyneet tutkijan ja aineiston vuoropuhelun kautta. Tutkija konstruoi tutkimuskohdettaan niiden välineiden puitteissa joita hän kulloinkin käyttää. Tulkinta aina yksinkertaistaa todellista tilannetta. Objektivisten tutkimustulosten sijaan voidaan puhua ”perustelluista tulkinnoista”. Tulkinnat on perusteltu parhaalla mahdollisella tavalla tutkijan valitsemasta näkökulmasta käsin. (Jokinen & Juhila 1996, Suoninen 1997, Wood & Kroger 2000.)

Tämä asettaa vaatimuksensa tutkimusraportille. Viimeistellyn tutkimusraportin ”pinnan alle” kätkeytyy iso määrä metodisia ja teoreettisia valintoja, jotka täytyy saada esille jotta voidaan tarkastella tutkimuksen luotettavuutta. Tulkintojen ja niiden perustelujen ohella koko tutkimusprosessin kulku ja tehdyt päätökset on oltava lukijan ulottuvissa (Juhila & Suoninen 1999). Woodin ja Korgerin (2000) mukaan tutkimusprosessin kulun selvittäminen on minimivaatimus, joka tuottaa kontekstin tulkintojen ymmärtämiselle. Tutkimusraportissa pyrittiin kuvaamaan sekä tutkimusprosessin kulku että tulkintojen perustelut huolellisesti. Tärkeällä sijalla raportoinnissa ovat aineisto-otteet. Aineisto-otteiden avulla lukija pääsee muodostamaan oman näkemyksensä tulkinnoista (Juhila & Suoninen 1999, Wood & Kroger 2000.)

Tutkimuskohteesta tehtyjen havaintojen luotettavuutta ja kattavuutta pyrittiin tutkimuksessa vahvistamaan usealla eri tavalla. Yhtenä näistä käytettiin useiden eri tavalla kerättyjen aineistojen yhdistämistä tutkimuksessa. Tätä kutsutaan aineistotriangulaatioksi (Eskola & Suoranta 1998). Aineistotriangulaatiota käytettiin, koska yksittäisillä aineistoilla on aina rajoitteensa. Aineistotriangulaatiota pidetään yhtenä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä (Eskola & Suoranta 1998). Toisaalta Woodin ja Krogerin mukaan aineistotriangulaation käyttö diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ei ole ongelmantonta, jos ajatellaan, että eri versiot (eri aineistoista saadut) johtavat johonkin yhteeseen oikeaan versioon niiden takana. Tämä ei ole diskurssianalyysin orientaation mukaista. (Wood & Kroger 2000.) Eri aineistojen

tuottaman tiedon ainutlaatuisuutta on raportissa pyritty korostamaan tuomalla esiin mistä aineistolähteestä havainto on peräisin ja tuomalla esiin mahdolliset ristiriitaiset tai poikkeavat havainnot. Ne olivat kuitenkin harvassa. Molemmissa aineistoissa tuotettiin diskursseja, joilla pyrittiin samaan tekemisen ja toiminnan tasolla. On kuitenkin mahdollista, että tutkija ei ole taustaoletustensa johdantelemana havainnut joitain eri aineistojen poikkeavia versioita.

Opetustilanteiden videointien valinta yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi oli onnistunut. Vuorovaikutuksen kielelliset ja ei-kielelliset elementit saatiin hyvin esille videoaineistosta, koska videoimalla kerätty tieto on luonteeltaan pysyvää. Videoaineistolla on myös heikkoutensa. Videoinnin aikana tapahtuu aina valikointia jo tekniikan asettamien rajojen vuoksi (Viitanen 1996). Videointi vaikuttaa myös osallistujien käyttäytymiseen (Viitanen 1996, Salomaa 1998). Molemmat tekijät havaittiin myös tässä tutkimuksessa. Videoaineiston suurimpana rajoitteena on kontekstuaalisuuden puute, on vaikea tietää mitä tapahtui tai tapahtuu ennen ja jälkeen nauhoituksen (Viitanen 1996). Tätä puutetta voidaan korjata keräämällä taustatietoja sekä yhdistämällä videointiin muita tiedonkeruutekniikoita (Ericson 1992). Stimulated recall- haastattelumenetelmä valittiin tutkimukseen koska menetelmän katsotaan parantavan tutkimukseen kertyvän aineiston luotettavuutta (Jokinen & Pelkonen 1996, Jokinen ym. 1998). Menetelmän avulla on myös katsottu voitavan saavuttaa autenttista tietoa tutkimuskohteesta (Eskelinen 1993). Opettajien tekemien opetustilanteiden suunnitelmien tarkastelun tavoitteena oli myös lisätä analyysin luotettavuutta ja tuottaa laajempaa kuvausta tutkimuskontekstista. Kuten edellä mainittiin, sekä stimulated recall-haastattelut, että opettajien tekemät suunnitelmat tukivat analyysin mukaan opetustilanteiden videoaineistosta tehtyä analyysiä.

Aineiston käsittely- ja analyysivaiheessa tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään huolellisella työskentelyllä. Tehtyjen havaintojen oikeellisuutta pyrittiin varmistamaan jo litteroinnin yhteydessä toistuvilla palaamisilla video- ja ääninauhoihin. Samoin varsinaisessa analyysivaiheessa litteroitua video- että haastatteluaineistoa tarkasteltiin useaan kertaan. Havaintojen oikeellisuuden varmistuksessa käytetään usein myös tutkittavia, antamalla heille mahdollisuus tutkijan tekemien havaintojen kommentoimiseen. Silverman (1993) ei näe kyseisen tavan lisäävän tutkimuksen validiteettia, vaan esittää eriävän mielipiteensä kyseiseen näkemykseen. Tutkittavien

kommenttien ei tule antaa vaikuttaa tutkijan tulkintoihin. Ne ovat tutkittavien merkitysmaailmasta lähtöisin olevia, eivätkä ole yhteismitallisia tutkijan rakentaman merkitysmaailman kanssa. Koska tutkittavat kuitenkin ovat olleet tutkimustilanteessa läsnä toimijoina, ovat heidän kommenttinsa arvokas lisä tutkimuksen onnistumista pohdittaessa. Tässä tutkimuksessa yksi tutkittava luki ja kommentoi tutkimusta sen valmistuttua.

Tehtyjen havaintojen oikeellisuuteen ja laadullisen tutkimuksen objektiivisuuteen liittyvään kritiikkiin kohdistuen Lehtinen nostaa pohdittavaksi kysymyksen, onko samassa kulttuurissa ollenkaan mahdollista tehdä samasta aineistosta erilaisia havaintoja. Havaintojen perusteella tehdyt tulkinnat ovat hänen mukaansa jo eri asia (Lehtinen 1997.) Tässä tutkimuksessa tutkittiin sosiaalista toimintaa kulttuurissa, jossa sekä tutkija itse, että tutkittavat työskentelevä. Voidaan kysyä olisiko fysioterapian opetuskulttuuria tuntematon henkilö tehnyt aineistosta erilaisia havaintoja?

Tutkimusaineiston analysointi lopetettiin kun valitulla diskurssianalyttisellä metodilla ei enää kyetty tunnistamaan aineistosta uusia opetussisällön valintaa määrittäviä tekijöitä. Tällöin puhutaan aineiston kylläntymisestä (Eskola & Suoranta 1998). Voidaan kuitenkin ajatella, että täydentävällä tai kokonaan toisella analyysimetodilla aineistosta olisi kyetty tuottamaan uusia löydöksiä. Tämä on ominaista kielellisille tutkimusaineistoille. Kielellisiä tutkimusaineistoja on lähes mahdotonta analysoida kokonaisuudessaan. (Juhila & Suoninen 1999).

Tuloksia tarkasteltaessa on muistettava olemassa oleva mahdollisuus, ettei analyysissä ole havaittu jotain opetussisällön valintaa määrittänyttä diskurssia. Syinä tähän voivat olla esimerkiksi tutkijan puutteelliset havainnot tai vaikkapa ei-sanallisen viestin väärä tulkinta. On myös mahdollista ettei analysoiduissa aineistokatkelmissa ole esiintynyt kyseistä diskurssia. Voidaan myös pohtia videoinnin sekä tutkimusaineiston koon- ja aineistonkeruupaikkojen lukumäärän (kolme ammattikorkeakoulua, viisi opettajaa) vaikutusta aineistossa esiintyneisiin opetussisällön valintaa määrittäneisiin diskursseihin. Aineistojen kerääminen useammista ammattikorkeakouluista olisi epäilemättä antanut varmuutta aineiston kylläntymisestä. Saattaa myös olla, että tällöin olisi mukaan tullut joku tai joitain erilaisia opetussisällön valintaa määrittäneitä tekijöitä lisää. Tutkimusaineiston kokoon diskurssianalyttisissä tutkimuksissa vaikuttavat

tutkimustehtävän ja -asetelman lisäksi käytettävissä olevat resurssit. Diskurssianalyttisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että täsmällisiä aineistomääriä on mahdotonta määrittää. (Juhila & Suoninen 1999.) Tiukemmin tilanteeseen sidoksissa olevat aineistot ovat usein suppeampia ja analyysi hienovaraisempaa kuin kulttuurisesti orientoituneet aineistot (Jokinen & Juhila 1999).

Tuloksia tarkasteltaessa on siis pidettävä mielessä diskurssianalyysin perusoletus, että tutkijan tulkinta on vain yksi versio kyseisestä aineistosta. Eri versioita ei voi asettaa paremmuusjärjestykseen, sillä erilaisuus ei tarkoita paremmuutta tai huonommuutta, vain tulkintoja erilaisista lähtökohdista käsin. (Jaatinen 1996, Wood & Kroger 2000.) Juhilan mukaan diskurssianalyytikon toiminta on aina vahvasti vuorovaikutuksellista. Tutkija ”keskustelee” paitsi aineistonsa kanssa myös muiden tutkijoiden kanssa tekstien välityksellä. Lisäksi hän on itse kulttuurinen toimija. Tätä kautta hänellä on käytössään tietyt tulkintaresurssit, joiden perusteella tulkintaa tehdään. Tutkija voi kuitenkin aktiivisesti valita millaisen roolin tutkimuksessa ottaa. Tämän tutkimuksen aikana tutkija pyrki pitäytymään analyytikon roolissa. Juhilan mukaan analyytikon rooli on tyypillinen etnometodologisissa tutkimuksissa. Analyytikko pyrkii analysoimaan tutkittavien kielellisiä toimintoja toimijoiden itsensä tekemissä konteksteissa. Tällöin tutkimuksen kohteena ja tuloksina ovat tutkittavien omat kuvaukset, ei tutkijan tuottamat selitykset. Toki myös analyyttinen tutkija käyttää kulttuurista pääomaansa analyysiä tehdessään, mutta sen ei pidä antaa ohjata analyysiä. (Juhila 1999.)

Diskurssianalyysin luonteen mukaisesti tulosten perusteella ei voida määrittää aineistosta löydettyjen, opetussisällön valintaa määrittävien diskurssien totuus- tai painoarvoja. Retorisessa analyysissä tutkijan tehtävänä ei ole tutkittavien tuottamien versioiden totuusarvojen arvioiminen. (Jokinen 1999b.) Tutkimuksessa ei myöskään arvioida tai määritellä tutkittavien ajatuksia tai taustalla olevia arvoja ja asenteita, vaan tarkastellaan sitä sosiaalista todellisuutta, mikä oli nähtävissä ja kuultavissa fysioterapian opetustilanteiden ja opettajan ja tutkijan välisissä vuorovaikutustilanteissa.

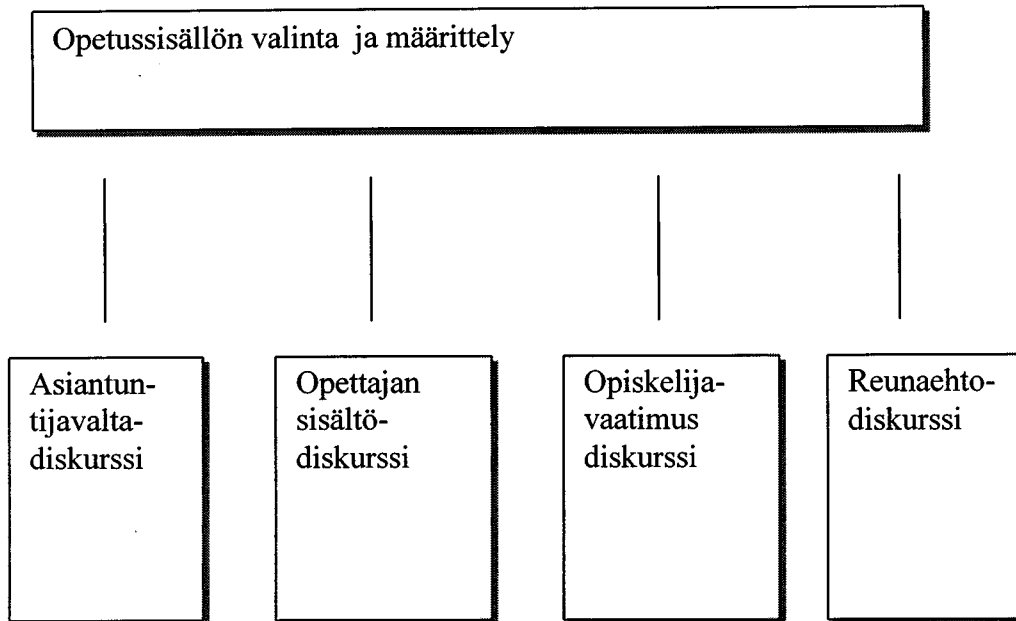
On huomattava, ettei tämän tutkimuksen perusteella voi tehdä johtopäätöksiä koko fysioterapiakoulutuksesta. Diskurssianalyysin perusteiden mukaan syntyneet diskurssit ovat tyypillisiä juuri kyseisille tilanteille. Tulosten yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä arvioidessa on myös hyvä huomioida tutkimuksen lähtökohdat. Tämän tutkimuksen

tarkoituksena ei alun alkaen ollut tulosten yleistäminen, vaan tutkimuskohteen ja ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen. Tästä huolimatta tulkintaa on laajennettu fysioterapian opetusdiskurssin kulttuuristen olemassaolon ehtojen suuntaan. Koska opetusdiskurssissa institutionaaliset ja kulttuuriset ehdot ovat jatkuvasti läsnä, myös kulttuuristen olemassaolon ehtojen pohdinta oli tarpeellista. Laajentamiselle löytyivät myös perusteet verrattaessa tutkimuksen tuloksia ja aiempia opetusdiskurssitutkimuksia keskenään (katso luku 6.2).

Tulkintojen suhteuttaminen aikaisempaan tutkimukseen on yksi tapa määritellä tutkimuksen vakuuttavuutta. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa puhutaan tulosten kumuloitumisesta, jolloin aiemmat tutkimukset toimivat sekä uusien tutkimuskysymysten suuntaajina että tulosten vertailukohteina. Kumuloituminen edellyttää teoreettiselta orientaatioltaan samanlaisten tutkimusten tarkastelemista. Yhteismitallinen teoreettinen orientaatio pitää sisällään muut diskurssianalyttiset- ja keskusteluanalyttiset tutkimukset sekä muut konstruktionistisesti orientoituneet tutkimukset. (Juhila & Suoninen 1999.)

6.2 Tulosten tarkastelu aikaisemman tutkimustiedon valossa

Kuten tulos-luvussa esitettiin, aineistosta tunnistettiin neljä diskurssia; 1) asiantuntijavaltadiskurssi, 2) opettajan sisältödiskurssi, 3) opiskelijavaatimusdiskurssi ja 4) reunaehtodiskurssi (kuvio 1). Kolme ensimmäistä esiintyivät aineistossa toisiinsa kietoutuneina ja niitä käytettiin perustelevaan toinen toisiaan. Neljäs, reunaehtodiskurssi esiintyi vain opettajien haastatteluissa, kun muut esiintyivät sekä opetustilanteissa että haastatteluissa. Reunaehtodiskurssia käytettiin toisten diskurssien rinnalla, tukemaan niitä. Diskurssien tuottamiseen osallistuivat kaikki vuorovaikutuksen osapuolet, opettaja, opiskelijat ja tutkija. Kaikkia tunnistettuja diskursseja sitoo tietty yhtäläisyys. Niitä kaikkia käytettiin tuottamaan opettajalle asema opetustilanteen vallankäyttäjänä ja sitä kautta opetussisällön valitsijana ja määrittelijänä.



Kuvio 1. Fysioterapian opettajan opetussisällön valintaa määrittävät diskurssit

6.2.1 Fysioterapian opetusdiskurssissa esiintyneet roolit

Tutkimusta varten tarkasteltujen opetusdiskurssitutkimusten tuloksissa on korostettu diskurssin pysyvyyttä ja muuttumattomuutta (Uusikylä 1979, Keravuori 1988, Lindroos 1997, Salomaa 1998). Lindroosin (1997) mielestä voisi sanoa, että opetusdiskurssi on opettajan ”lääkärintakki”, johon osallistuessa opettajalla on yllään tietty rooli. Tutkituissa fysioterapian opetustilanteissa opetusdiskurssi näyttäytyi verrattain pysyvänä kielipelinä, jossa opettajalla ja opiskelijoilla oli melko rajatut ja pysyvät roolit. Uusikylä (1979) totesi samoin tutkimastaan opetusdiskurssista jo vuonna 1979.

Fysioterapian opetusdiskurssin roolien rajallisuus ja pysyvyys nousi esille sekä aineiston responsiivisessa, että retorisessa tarkastelussa. Vuorovaikutuksen kulkua tarkasteltaessa (responsiivinen analyysi) havaittiin, että opettajat olivat opetusdiskurssissa aloitteentekijöitä, kyselijöitä ja opetussisällön jäsentäjiä. Opiskelijat kuuntelivat, vastailivat kysymyksiin ja toimivat annettujen ohjeiden mukaan tai vaikuttivat poissaolevilta. Uusikylän (1979) tutkimuksen mukaan opettajan rooliin kuuluu kysyminen, strukturoiminen ja reagoiminen, oppilaan rooliin vastaaminen.

Keravuori (1988) puhuu kouludiskurssista vuorovaikutuspelinä, jossa opettajalla ja oppilailla on erilaisia diskurssitehtäviä (diskurssifunktioita). Opettajan tehtäviin kuuluu toimia aloitteentekijänä. Tehdessään aloitteita, opettaja joko jäsentää diskurssia tai opettaa. Jäsentämällä diskurssia opettaja hakee opiskelijoiden huomiota, esittelee opetussisältöä tai tekee yhteenvetoja. (Keravuori 1988.) Näin toimiessaan opettaja samalla johtaa kommunikaatiota opetustilanteessa (Salomaa 1998.) Tässä tutkimuksessa havaittiin opettajien lähes poikkeuksetta johtavan kommunikaatiota opetustilanteissa. Tämä kuvaa opetustilanteiden roolien perinteisyyttä. Suonisen (1997) mukaan erilaisissa institutionaalisissa keskusteluissa, etenkin opetuskulttuurissa, on hyvin tyypillistä asemoitua tiettyihin asemiin. Opettajat ja opiskelijat ottavat positionsa usein kuin annettuina. Positiot eivät kuitenkaan ole ennalta olemassa olevia valmiita ”paikkoja” joihin yksilöt asettuvat, vaan ne tuotetaan aina erikseen sosiaalisissa käytännöissä. (Suoninen 1997.)

On mahdollista, että toimijoille muodostuu erilaisia positioita eri diskurssien sisällä (Jokinen & Juhila 1999). Tutkitussa aineistossa opettajan ja opiskelijoiden positiot pysyivät melko samoina diskurssista riippumatta. Selkeitä ja pysyviä roolien muutoksia ei aineistossa tapahtunut. Opettajat kyllä tuottivat puheessaan opiskelijoille erilaisia kategorioita sen mukaan, millä retorisella keinolla he perustelivat opetussisällön valintaa ja määrittelyä. Opiskelijoille luodut kategoriat eivät kuitenkaan johtaneet roolien muutokseen opettajan ja opiskelijoiden kesken. Esimerkiksi konsensuspuheista (me-retoriikka) huolimatta opettaja kuitenkin viime kädessä toimi opetussisällön käsittelyn suuntaajana ja määrittelijänä. Toisaalta opiskelijat eivät aina vastaanottaneet tarjottua, aktiivisempaa roolia. Siten opiskelijoiden positoiden muutokset aineistossa olivat hetkellistä ja nimellistä. Samalla tavalla nimellisenä aineistossa näyttäytyy myös fysioterapian opetusdiskurssin opiskelijalähtöisyys.

6.2.2 Vallankäyttö fysioterapian opetusdiskurssissa

Fysioterapian opetusdiskurssin responsiivinen tarkastelu tukee ja vahvistaa retorisen analyysin kautta tehtyjä havaintoja ja niiden tulkintaa. Erilaiset retoriset keinot, joilla opettajat perustelivat argumentointiaan ja toimiaan opetustilanteessa, rakensivat tilanteista tunnistettuja diskursseja. Kyseisten diskurssien avulla opettajat johtivat kommunikaatiota ja toteuttivat opetussisällön valintaa ja määrittelyä eli käyttivät valtaa

opetustilanteessa. Asiantuntijavaltadiskurssi muodosti vuorovaikutuksen perustan. Diskurssissa opettajalle rakennettiin asiantuntijan, auktoriteetin ja vastuullisen toimijan rooli. Opettajan sisältö-, opiskelijavaatimus- ja reunaehtodiskurssit tukivat asiantuntijavaltadiskurssia, rakentuivat sen muodostamalla pohjalle ja edelleen tuottivat esille niitä perusteluja, joihin opettajan valta perustui.

Asiantuntijavaltadiskurssin rakentamisessa keskeisin opettajan käyttämä retorinen keino oli puhujakategorialla oikeuttaminen. Puhujakategoriaansa korostamalla, opettaja viittaa institutionaaliseen asemaansa. Opettaja perustelee toimiaan ja valintojaan institutionaalisen aseman tuoman auktoriteetin kautta. Opiskelijat puolestaan rakensivat ja tukivat asiantuntijavaltadiskurssia hyväksymällä, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta (katso esimerkiksi ote 4(v)), opettajan määräys- ja asiantuntijavallan. Näissä poikkeustilanteissa opettajat vahvistivat asemaansa ja asiantuntijavaltadiskurssia korostamalla auktoriteettiaan tai käyttämällä hyökkäävää retoriikkaa. Hyökkäävän retoriikan tarkoituksena oli vähentää opiskelijan esille ottama asian arvoa ja korostaa opettajan tiedollista asiantuntijuutta. Tällä tavalla saatiin opiskelijat ”hiljaiseksi” ristiriitatilanteissa. Sitä, mitä opiskelijoiden hiljaisuus opetussisällön käsittelyn ja tiedon rakentumisen tasolla tarkoitti, ei tutkimuksessa voida määritellä. Vuorovaikutuksen tarkastelun tasolla se oli kuitenkin opettajalle viesti opiskelijan tyytymisestä opettajan näkökulmaan. Suonisen (1999b) mukaan tällainen yleisön palautteen kautta peilaaminen saattaa olla yksi keskeinen mekanismi, joka saa meidät omaksumaan diskursiivisia käytäntöjä ikään kuin luonnostaan. Tutkituissa fysioterapian opetustilanteissa opettajan ja opiskelijoiden yritykset ”murtaa” perinteisiä opetusdiskurssin käytäntöjä ja rooleja kilpistyivät vuorovaikutuksessa saatuun palautteeseen ja siihen reagoimiseen.

Lindroosin mukaan opetusdiskurssi on institutionaalista, koska sillä on jokin tavoite ja päämäärä ja siinä toimitaan tiettyjen sääntöjen puitteissa. Diskurssiin osallistuminen tapahtuu säännön seuraamisena, jolloin toimija toimii kulttuuristen kehysten puitteissa. (Lindroos 1997). Diskurssille on ominaista, että ne tuottavat erilaisia seurauksia niihin kiinnittyneille toimijoille (Suoninen 1997). Vaikka koulun institutionaalisten ja sosiaalisten käytäntöjen voidaan ajatella tukevan opettajan toimintaa ja asemaa, voi myös opettaja toiminnallaan vahvistaa jotain koulun diskurssia. Näin opettaja tulee paikantaneeksi sekä itsensä, että opiskelijat diskurssin mahdollistamiin asemiin. (Suoninen 1997.) Opettaja saattaa olla osallisena sellaisessa diskurssissa, joka ei

mahdollista opiskelijan äänen esille pääsemistä, vaikka opettaja haluaisikin toimia opiskelijalähtöisesti (Saikkonen & Väänänen 2000). Etenkin, jos opetustapahtuman diskurssifunktiot ovat heikosti tiedostettuja, kuten Keravuori (1988) asian näkee. Kuinka tiedostettua tai tiedostamatonta opetussisällön valintaa määrittävien diskurssien- ja toimijoiden diskurssifunktioiden rakentaminen tässä tutkimusaineistossa oli, sitä ei analyysin perusteella voida määrittellä. Diskurssianalyysin perusidea ei ole analysoida toiminnan intentioita, ainoastaan sitä sosiaalista todellisuutta jota vuorovaikutuksessa tuotetaan (Jokinen 1999a).

Kuten asemointien ja roolien, myös diskurssien ajatellaan usein olevan varsin vakiintuneita kokonaisuuksia. Näin on etenkin puhuttaessa ihmistieteistä ja koulutuksessa esiintyvistä diskursseista. Tämän ajattelun vaarana on, että diskurssit alkavat näyttäytyä itsenäisinä toimijoina, jotka tuottavat kausaalisia seurauksia toimijoille ja vuorovaikutukselle. Näin ei kuitenkaan ole, vaan diskurssit ovat aina tietyissä konteksteissa rakentuneita sosiaalisia käytäntöjä. (Jokinen & Juhila 1999.) Tutkituissa fysioterapian opetustilanteissa opettaja ja opiskelijat ja tutkituissa haastatteluissa opettajat ja tutkija yhdessä rakensivat tietyn, kyseisille tilanteille ainutlaatuisen diskurssitodellisuuden. On muistettava, ettei tämä kuvaa yleisesti kaikkia fysioterapian opetusdiskursseja. Tutkimuksen tulos ei myöskään kuvaa tutkimuksessa mukana olleiden opettajien ja opiskelijoiden tapaa rakentaa vuorovaikutusta yleisellä tasolla.

6.2.3 Opetusmetodien käyttö fysioterapian opetustilanteissa

Roolien ja opettajan valta-aseman ohella tutkittujen fysioterapian opetustilanteiden opetusmenetelmät näyttäytyivät perinteisinä vuorovaikutuksen tasolla tarkasteltuna. Kaikissa opetustilanteissa opetusmenetelmänä käytetty opetuskysely toteutui opettajajohtoisena. Opettaja oli tyypillisesti kysymysten esittäjä. Esitetyt kysymykset ja niihin annetut vastaukset olivat lyhyitä ja tietopitoisia. Käytetty opetusmenetelmä ei siten useinkaan johtanut aiheen laajempaan pohdintaan. Tossavainen mukaan tämä on tyypillistä luokkahuonetyöskentelylle. Vaikka opiskelija oppii kysymysten kautta, usein luokkahuoneissa toiminta loppui opiskelijan vastaukseen. (Tossavainen 1999.) Tutkitussa aineistossa toiminnan loppumiseen vaikutti vuorovaikutuksessa saatu palaute, opettajan reagointi opiskelijan vastaukseen. Tarkoittivat opettajat sitä tai eivät,

heidän näkemyksensä opiskelijan vastauksen ”hyvyydestä tai huonoudesta” ei jäänyt yleensä piiloon. Opettajan ei-sanallinen viestintä toimi usein palautteena opiskelijalle. Opettajan olemus paljasti oliko opiskelijan vastaus haluttu vai ei. Kielteinen tai kielteiseksi tulkittu palaute johti keskustelun loppumiseen tai tarkentaviin kysymyksiin. Näin opettajat, yleisesti opiskelijalähtöiseksi koetusta toimintatavasta (opetuskysely) huolimatta, tosiasiaa määrittelivät opetussisällön käsittelyä. Salomaa on todennut opetusdiskurssia tarkastellessaan, että opettajan esittämät kysymykset voivat tuntua henkilökohtaista näkökulmaa vaativilta, mutta lähes aina opettajalla on tietty vastaus mielessään. Tällöin kysymykset ovat pedagogisia kysymyksiä, joihin edellytetään pedagogisia vastauksia, eli kyse ei ole aidosta kommunikaatiosta, vaan opetusdiskurssista. (katso Salomaa 1998, 12) Uskon, että jokainen toimintaansa refleктоiva opettaja on havainnut tehneensä Salomaan kuvaamia pedagogisia kysymyksiä.

6.2.4 Tiedollinen asiantuntijuus ja vastuun kokeminen fysioterapian opetusdiskurssissa

Asiantuntijavaltadiskurssissa opettajalle rakennetun institutionaalisen aseman lisäperusteluja aineistossa tuotettiin opettajan sisältödiskurssin ja opiskelijavaatimusdiskurssin kautta. Kyseisten diskurssien rakentuminen puolestaan mahdollistui asiantuntijavaltadiskurssin muodostamalle pohjalle.

Opettajien tuottamien kuvausten perusteella erilaisilla opettajien sisältöön liittyvillä käsityksillä oli keskeinen merkitys opetussisällön valinnassa. Näistä kuvauksista muodostui opettajan sisältödiskurssi. Diskurssissa opettajat kuvasivat ja perustelivat muun muassa asiantuntijuus- ja vaihtoehtottomuuspuheilla sekä hyökkäävää retoriikkaan käyttäen käsityksiään opetussisällöstä suhteessa tekemäänsä opetustilanteen suunnitelmaan, - aiemmin opiskeluihin sisältöihin ja - opetusmateriaalivideoon. Opettajilla oli mielessään selkeä kuva kyseisen opetustilanteen opetussisällöstä ja oppikurssin- sekä myös sitä laajempien opetuskokonaisuuksien sisällöistä. Käsityksiinsä- sekä vuorovaikutuspalautteeseen perustuen opettajat rakensivat ja määrittivät opetussisältöä omasta näkökulmastaan käsin. Opiskelijan asema määrittyi opettajan sisältödiskurssissa noviisiksi. Opettajat

tuottivat paljon kuvauksia opiskelijoiden osaamattomuudesta. Näin opettajat asettautuivat asiantuntijoiksi sekä sisällön, että opiskelijoiden osaamisen suhteen.

Puheillaan omasta ammatillisesta, etenkin pedagogisesta roolistaan ja opiskelijoiden toiminnasta opetustilanteessa, opettajat rakensivat opiskelijavaatimusdiskurssia. Diskurssia rakennettiin lähinnä velvollisuus- ja vaihtoehdottomuuspuheilla. Näin opettajat tuottivat kuvauksia oman intressin vastaisesta toiminnasta. Opettajan tuli ottaa vastuu opetustilanteen etenemisestä ja sisällön käsittelystä, koska opiskelijoista lähtöisin olevat tekijät ja opiskelijan paras sitä vaativat. Kyseisiä tekijöitä olivat muun muassa opiskelijoiden osaamattomuus tai passiivisuus sekä opettajalle kohdistetut ei-sanalliset avunpyynnöt. Opettajan ammatillinen vastuunotto sai opiskelijat käyttäytymään opettajan roolia korostavasti, mikä taas lisäsi opettajan kokemaa vastuuta. Näin opettaja ”joutui” määrittämään opetussisällön käsittelyä. Tämä käy hyvin ilmi esimerkiksi *otteesta 22(h)* (sivu 42), jossa opettaja tuottaa puheessaan perusteluja ”*yksinpuhelulle*”. Entäpä jos opettajat olisivat kieltäytyneet vastaanottamasta tarjottua vastuuta opetustilanteissa? Mitä opiskelijat olisivat tehneet?

Opiskelijavaatimusdiskurssissa tuotiin esille myös opettajien kuvauksia opiskelijoiden käsittelyyn nostamista opetussisällöistä. Näitä kuvauksia voidaan pitää viittauksina opiskelijalähtöisyyteen. Opiskelijoiden osallistuminen nähtiin positiivisena. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että opiskelijoita askarruttavat asiat tulevat käsittelyyn. Opiskelijan esille nostaman opetussisällön tärkeyteen suhtauduttiin kuitenkin vaihtelevasti; joko neutraalisti, positiivisesti tai negatiivisesti. Opettajan suhtautuminen vaikutti sisällön käsittelyn laajuuteen. Reagoinnillaan opettajat myös arvottivat opiskelijoiden nostamia vastauksia ja kysymyksiä ja tulivat näin määritelleeksi opetussisällön käsittelyä asemaansa perustuen hyvin vahvasti. Kyseisiä opetustilanteita käsittelevistä haastatteluaineistoista oli kuitenkin löydettävissä opiskelijalähtöisyyttä korostavia puheita. Opetustilanteessa opiskelijalähtöisyys ei juurikaan toteutunut. Opettajien voidaan ajatella olleen mukana diskurssissa, joka ei mahdollistanut opiskelijalähtöisyyttä (katso Saikkonen & Väänänen 2000).

6.2.5 Fysioterapian opetusdiskurssia määrittävät reunaehdot

Reunaehdodiskurssissa opettajat kuvasivat niitä opetustilanteiden ulkopuolisia tekijöitä, jotka vaikuttavat heidän tekemiinsä ratkaisuihin, sekä opetustilanteessa, että opetuksen suunnitteluvaiheessa. Nämä tekijät liittyivät organisaatioon sekä opettajaan itseensä. Yhteistä organisaatioon liittyville, diskurssia rakentaville tekijöille oli, että ne rajoittivat opettajien toimintaa opetustilanteessa sekä aiheuttivat opettajille ahdistusta. Tämä tulkinta on mahdollista tehdä tarkastelemalla opettajien reagoitua useissa kohtaa haastatteluja ja opetustilanteita. Opettajat olivat huolissaan opetuksen toteutumisesta ja opiskelijoiden oppimisesta olemassa olevien organisatoristen resurssien, etenkin opetukseen käytettävissä olevan ajan puitteissa. Opettajien tuntema huoli sai opettajat määrittämään opetussisällön käsittelyä vahvasti, koska vain silloin he pystyivät kontrolloimaan, että kaikki tärkeät asiat tulivat käsitellyiksi opetustilanteissa. Kuvausta edellä mainituista reunaehdoista tuotettiin vaihtoehdottomuuspuheella. Opettajien huoli opetuksen toteutuksesta tuli esille myös Peltokallion tutkimuksessa, joka käsitteli fysioterapian opettajien kokemuksia työstään terveysalan ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimuksessa kuvattiin esimerkiksi opettajien kokemaa kiirettä ja opetustyöhön käytettävän ajan riittämättömyyttä. (Peltokallio 2001.)

Vaihtoehdottomuuspuheilla tuotettiin reunaehdodiskurssissa myös kuvauksia opettajien opetettavan alueen sisällön hallinnasta. Sisällön hallinnan tärkeys opetussisällön valintaan vaikuttavana tekijänä tuli selkeimmin esille vähiten työvuosia omanneen opettajan kohdalla. Opettajan osaaminen toimii reunaehtona opetussisällön käsittelylle opetustilanteessa. Opettaja kontrolloi opiskelijan osallistumista omaan osaamiseensa perustuen ja puhuukin ”luvan antamisesta” opiskelijalle lähteä ”sivuraiteille” opetussisällön käsittelyssä (katso ote 18, s. 39). Opettajan dominointi on keino säilyttää auktoriteettiasema opetustilanteessa. Puolimatkan (1997) mukaan opettajan auktoriteetin oikeutus on ainakin osittain riippuvainen tiedollisesta asiantuntijuudesta. Näyttäisi siltä, että opettajilla on paineita oman sisällön osaamisen suhteen. Mistä paineet ovat lähtöisin, sitä ei tutkimuksessa voida määritellä. Opettajat kuitenkin tuntevat selkeää tarvetta hallita opetettava sisältö. Puheissa omasta osaamisestaan, opettajat asettivat itsensä myös vastuuseen opiskelijoiden oppimisesta. Näillä seikoilla on epäilemättä vaikutusta opettajan käyttäytymiseen opetustilanteessa.

Opetustilanteiden vuorovaikutuksen analyysi vahvisti haastatteluista saatua kuvaa opettajan sisällön osaamisen paineesta. Opiskelijat odottivat opettajan osaavan ja tietävän, he selkeästi käyttivät opettajaa tietolähteenään. Toimillaan opettajat vastasivat saamaansa vuorovaikutuspalautteeseen. Opettajan tiedollisen auktoriteetin vaatimus tuottaa jälleen kuvaa fysioterapian opetusdiskurssin perinteisyydestä. Puolimatkan mukaan perinteinen opetus perustuu oletukseen opettajan tiedollisesta auktoriteetista sekä objektiivisesta tiedon luonteesta. Samalla opetus, jossa tietoa siirretään oppilaille, on myös eräs muoto vääristynyttä vallankäyttöä. (Puolimatka 1997.) Näkemys ei sovi uusimpien tutkimusten tuottamaan kuvaan tehokkaasta opetuksesta ja oppimisesta tai tiedon luonteesta.

Törmän (2001) mukaan inhimillinen oppimisprosessi on aina sidoksissa merkitysten rakentumiseen. Koska oppimisen mielekkyys ja merkityksellisyys tutkimusten mukaan ovat opiskelijalle oleellisia, ei opetuksen tehokkuuskriteereiksi riitä pelkästään opettavan sisällön hallinta (Tossavainen 1999). Samoin oppiminen ei voi olla pelkästään tiedon vastaanottamista. Tosiasioiden luetteloimisen sijaan olisi opittava kysymään, ongelmallistamaan, hakemaan vaihtoehtoja ja perustelemaan ratkaisuja (Tossavainen 1999). Merkitysten rakentuminen vaatii tiedon käsittelyä ja reflektointia. Voidaan sanoa, että tässä tutkimuksessa tarkastelluissa fysioterapian opetustilanteissa käsitystä opetussisällöstä rakennettiin opettajien merkitysrakenteiden pohjalta. Millä tasolla opiskelijat jakoivat opettajan merkitysrakenteet, sitä ei tutkimuksessa voida määrittellä. On myös muistettava, ettei tämän tutkimuksen perusteella voi tehdä johtopäätöksiä tutkimukseen osallistuneiden opettajien ammattitaidosta tai opetustilanteiden onnistuneisuudesta.

Tutkimuksen tuottaman kuvan perusteella voidaan kuitenkin todeta fysioterapian opetuksen muutoksen tarpeellisuus. Muutosta tarvitaan, jotta fysioterapiakoulutuksessa pystyttäisiin vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Perinteinen opetus- ja oppimiskulttuuri eivät kehitä opiskelijoiden metakognitiivisia taitoja. Metakognitiiviset taidot, kuten itsereflektio, palautteen hyödyntäminen ja yhteistoiminnallisuus tuottavat korkeamman tason sovellettavuutta eli juuri sitä mitä nopeasti muuttuva työympäristö myös sosiaali- ja terveysalalla tänä päivänä ja tulevaisuudessa vaatii. (Könnilä 1999.) Tutkivan ja oppivan asenteen tulisi Tossavaisen (1999) mukaan olla arkipäivää ammattikorkeakouluopettamisessa ja opiskelussa.

6.2.6 Fysioterapian opetusdiskurssin muutostekijät

Tutkimuksessaan terveydenhuolto-oppilaitosten organisaatiokulttuurista Mäkisalo (1998) totesi, että virallisten koulutusrakenteiden muuttuessa terveys ja sosiaalialan opetuksessa ei välttämättä ole tapahtunut muutoksia. Peltokallion (2001) tutkimuksessa fysioterapian opettajat kokivat, etteivät sekä opettajat, että opiskelijat ole riittävästi pystyneet poisoppimaan vanhoja toimintatapojaan. Samanlainen johtopäätös voitaneen tehdä myös tämän tutkimuksen fysioterapian opetusdiskurssien tarkastelun perusteella. Vuorovaikutuksen eli todellisen vaikuttamisen tasolla muutosta fysioterapian oppimis- ja opetustavoissa ei ollut juurikaan havaittavissa. Voidaan kysyä onko todellisia edellytyksiä tälle muutokselle edes ollut olemassa ammattikorkeakouluissa? Perälä & Ponkala (1999) toteavat, että oppimisen tavoite ammattikorkeakouluissa on edelleen saavuttamatta. Myös Peltokallio korostaa ammattikorkeakoulun opetuksen muuttumattomuutta ja samalla pohtii muutoksen esteitä. Peltokallio ihmettelee, kuinka vähän opettajat hänen tutkimuksessaan puhuivat opetuksesta tai työstään opiskelijoiden kanssa, vaikka sen pitäisi olla opettajan perustehtävä. Opetuksen sijaan muut koulun toimintaa määräävät asiat olivat päälimmäisinä opettajien mielessä. (Peltokallio 2001.)

Yksi tutkimuksissa ja kirjallisuudessa esiin nostetuista opetuksen muutoksen esteistä on koulutuskulttuuri, joka vaikuttaa sekä opettajan, että opiskelijan toimintaan. Opettajan työn sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti on kaksitasoinen; siihen kuuluvat opettajan oma työympäristö osakulttuureineen, sekä yhteiskunnan rakenteet, normit ja odotukset, jotka ovat kaikki muutoksessa tänä päivänä. (Sahlberg 1997.) Opiskelijoilla on samalla tavalla oma kulttuurinen ja sosiaalinen kontekstinsa.

Koulutuskulttuuri määrittelee vahvasti opetustilanteiden vuorovaikutusta (Sahlberg 1997). Kansanen (1997) mukaan opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on yleensä asymmetristä, mikä vaikuttaa opiskelijan tavoitteisiin ja motivaatioon. Vuorovaikutussuhteiden muutos onkin keskeinen muutoksen kriteeri opiskelijoiden kannalta (Sahlberg 1997), kun oppimisen ajatellaan tapahtuvan oppimistilanteessa esiintyvän vuorovaikutuksen kautta (Hakkarainen 2000, Wenger 1998). Oppimisen ohjaamisen näkökulmasta ongelmallista on se, miten oppijan ja ohjaajan erilaiset merkitysmaailmat kohtaavat (Törmä 2001).

Sahlbergin (1997) ja Patrikaisen (1999) mukaan opettajalla on keskeinen rooli muutoksen aikaansaamisessa, koska koulussa vallitseva ajattelu näkyy opettajan toiminnassa. Muutoksen näkökulmasta keskeiseksi tekijöiksi nousevat opettajan opettamista koskevat uskomukset, käsitykset tiedon luonteesta sekä opettajan roolista opetustapahtumassa. (Sahlberg 1997.) Nämä asiat korostuivat myös tämän tutkimuksen tuloksissa opetussisällön määrittelyyn vaikuttavina tekijöinä.

Tossavaisen (1999), samoin kuin monen muun tutkijan mukaan, opetuksen muuttaminen vaatii opettajalta erilaista orientaatiota työhönsä sekä erityisesti vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen hallintaa. Opiskelijan roolia tulisi muuttaa valmiisiin kysymyksiin vastaajasta kysymysten tekijäksi ja ongelmien metsästäjäksi (Sahlberg 1997). Oppimisen kannalta optimaalisessa kontekstissa sallitaan ristiriitaiset ajattelutavat ja tuetaan normien kyseenalaistamista. Samalla kuitenkin pyritään rakentamaan yhteisiä merkityksiä yhteistoiminnan perustaksi. Merkitysten muodostuminen kytkeytyy monimutkaisiin vuorovaikutusprosesseihin. Oppimisen ohjaamisen ongelmana ja haasteena on merkitysten kohtaamattomuus, joka näyttäytyy erityisen ongelmallisena perinteisen opetuksen näkökulmasta. Törmän mukaan kohtaamattomuus kuuluu kuitenkin olennaisena osana inhimilliseen vuorovaikutukseen, eikä se välttämättä ole oppimisen näkökulmasta negatiivinen ilmiö. Tärkeintä on, että pyritään ymmärrettävään kommunikointiin ja yhteisymmärrykseen sekä siedetään myös erilaisia näkemyksiä.

Kun perinteisen opetuksen ja kasvatuksen päämääräksi on nähty merkitysten siirtäminen ja uudelleentuottaminen, tulisi se tänä päivänä olla yhteisöllisyyden vaaliminen sekä ymmärrettävien dialogien ja diskurssien ylläpitäminen. (Törmä 2001.) Luukan (2000) käsitys tiedon luonteesta antaa tukea Törmän ajatuksille. Hänen mukaansa tieto ei ole yksilön ominaisuutta, vaan se kumpuaa sosiaalisesta yhteisöstä. Tässä suunnassa tulee myös fysioterapian opetus- ja oppimiskulttuuria kehittää. Kehittäminen tulee kohdistaa laajasti kaikkiin fysioterapian ja fysioterapiakoulutuksen toimintakonteksteihin. Tämä vaatii yhteistyön tiivistämistä sekä ymmärrettävää dialogia ja yhteisiä diskursseja kaikkien osapuolten; opettajien, opiskelijoiden, työelämän ohjaajien ja asiakkaiden välille.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1993: Laadullinen tutkimus. Jyväskylä. Vastapaino.

Cribb, A. & Bignold, S. 1999: Towards the Reflexive Medical School: the hidden curriculum and medical education research. *Studies in Higher Education*, 24, 2, 195-208.

Engeström, Y., Engeström, R., Helenius, J., Koistinen, K., Rekola, J. & Saarelma, O. 1989: Terveyskeskuslääkäreiden työn kehittämistutkimus. Levike-projektin tutkimushankkeen III väliraportti. Espoon kaupungin terveystoimisto. Espoo.

Ericson, F. 1992: Ethnographic Microanalysis of Interaction. Teoksessa LeCompte, M.D., Millroy, W.L. & Preissle, J. (toim.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press. New York.

Eskelinen, T. 1993: Opetusintentiot, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 15. Yliopiston monistuskasutuskeskus. Joensuu.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Vastapaino. Jyväskylä.

Hakkarainen, K. 2000: Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 2/2000, 84-98.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 2000: Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WSOY. Porvoo.

Jaatinen, J. 1996: Terapeuttinen keskustelutodellisuus. Diskurssianalyttinen tutkimus alkoholi-ongelmien sosiaaliterapeuttisesta hoidosta. *Stakes. Tutkimuksia* 72. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Jokinen, A. 1999a: Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Gummerrus Kirjapaino Oy. Jyväskylä. 37-53.

Jokinen, A. 1999b: Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Gummerrus Kirjapaino Oy. Jyväskylä. 126-159.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1996: Merkitykset ja vuorovaikutus. Poimintoja asunnottomuuspuheiden kulttuurisesta virrasta. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 510. Tampereen yliopisto. Tampere. Vammalan kirjapaino Oy. Vammala.

Jokinen, A & Juhila, K. 1999: Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Gummerrus Kirjapaino Oy. Jyväskylä. 54-97.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993: Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino. Jyväskylä.

Jokinen, P. & Pelkonen, M. 1996: Virikkeitä antava haastattelu (Stimulated recall interview)- menetelmä käsitysten, kokemusten ja ajattelun tutkimiseen hoitotieteessä. Hoitotiede 8, 3, 134-141.

Jokinen, P., Pelkonen, M., Voutilainen, U. & Meriläinen, P. 1997: Stimulated recall interview- adifferent gathering method for studying perceptions and experiences in transcultural nursing. Teoksessa Meriläinen, P. & Vehviläinen-Julkunen, K. (eds.). The 23rd annual nursing research conference 1997. Transcultural nursing – global unifier of care, facing diversity with unity. Proceedings. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 59. Kuopio university publications E. Social sciences 59.

Jokinen, A. & Suoninen, E. 1999: From crime to resource: Constructing narratives in a social work encounter. Teoksessa Karvinen, S., Pösö, T. & Satka, M. (eds.). Reconstructing social work research: Finnish metodological adaptations. University of Jyväskylä. Jyväskylä. 208-241.

Jokinen, A., Suoninen, E. & Wahlström, J. 2000: Miten tavoittaa auttamistyön ydintä? Teoksessa Jokinen, A. & Suoninen, E. (toim). Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Vastapaino. Gummerrus Kirjapaino Oy. Tampere. 15-33.

Juhila, K. 1999: Tutkijan positiot. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Gummerrus Kirjapaino Oy. Jyväskylä. 201-232.

Juhila, K. 2000: Organisaation sanelemaa toimintaa vai syvällistä vuorovaikutusta? Teoksessa Jokinen, A. & Suoninen, E. (toim). Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Vastapaino. Gummerrus Kirjapaino Oy. Tampere. 191-219.

Juhila, K. & Pösö, T. 1999: Local cultures in social work: Ethnographic understanding and discourse analysis of probation work. Teoksessa Karvinen, S., Pösö, T. & Satka, M. (eds.). Reconstructing social work research: Finnish metodological adaptations. University of Jyväskylä. Jyväskylä. 165-207.

Juhila, K. & Suoninen, E. 1999: Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Gummerrus Kirjapaino Oy. Jyväskylä. 233-252.

Julkunen, M-L. (toim.) 1998: Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. WSOY. Juva.

Kansanen, P. 1997: Teacher`s purposes and student`s intentions. Do they ever meet? Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues VII. University of Helsinki. Department of Teacher Education & Research.

Keravuori, K. 1988: Ymmärrätkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssirooleista ja – funktioista. SHKS. Helsinki.

Kivinen, K. 1997: Äänetön ammattitaito pätevyyden osatekijänä. Teoksessa Räisänen, A. (toim). Hallitaanko ammatti – Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Opetushallitus, Arviointi 2/1998. Yliopistopaino. Helsinki.

Könnilä, P. 1999: Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä. Acta Universitas tamperensis 646. Tampereen yliopisto. Tampere. Vammalan kirjapaino. Vammala.

Laakkonen, R-L. 1999: Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993-1997. Acta Wasaensia No 67, Hallintotiede 4. Universitas Wasaensis. Vaasa.

Lehtinen, A. 1997: Haastattelupuheesta tutkijan tulkintaan: kolme kertomusta laadullisesta yleisötutkimuksesta. Helsingin yliopisto, viestinnän laitos. Sarja 2A. Helsingin yliopisto. Helsinki.

Lehtonen, M. 1996: Merkitysten maailma: kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Vastapaino. Tampere.

Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987: Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa I-III.. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 2-4. Jyväskylän yliopisto.

Lindroos, M 1997: Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopisto. Helsinki.

Luukka, M-R. 2000: Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Sarja: Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä. 133-160.

Metsämuuronen, J. 1999: Pehmeät kvalifikaatiot sosiaali- ja terveysalan työssä ja ammatillisessa koulutuksessa. Aikuiskasvatus 2, 140-150.

Metsämuuronen, J. 2000: Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala ? 2. tarkistettu painos. STM, Opetushallitus, Stakes, Suomen kuntaliitto. Oy Edita Ab. Helsinki.

Mommo, H. 1995: Hoito-opin opettajana ammattikorkeakoulukokeilussa. Kuopion Yliopisto. Hoitotieteen laitos. Tutkielma.

Mäkisalo, M. 1998: Terveystieteiden oppilaitoksen organisaatiokulttuuri. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset todellisesta ja toivotusta toiminnasta. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 58. Kuopion yliopisto.

Patrikainen, R. 1999: Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. PS-kustannus. Jyväskylä.

Patton, M.Q. 1990: Qualitative evaluation and research methods. Sage Publications Inc. Newbury Park.

Peltokallio, L. 2001: Nyt olisi pysähtymisen paikka. Fysioterapian opettajien työhön liittyviä kokemuksia terveysalan ammatillisessa koulutuksessa. Studies in sport, physical education and health 74. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Peräkylä, A. 1995: Teoria vuorovaikutuksen tutkimuksessa. Janus 1/1995, 15-20.

Perälä, M.-L. & Ponkala, O. (toim.) 1999: Tietoa ja taitoa terveysalalle. Terveystieteiden korkeakoulutuksen arviointi. Edita. Helsinki.

Potter, J. 1996: Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction. Sage Publications. London

Puolimatka, T. 1997: Opetusta vai indoktrinaatiota ? : Valta ja manipulaatio opetuksessa. Kirjayhtymä. Tammer Paino Oy. Tampere.

Pyörälä, E. 1994: Kvalitatiivisen terveystutkimuksen metodologisia perusteita. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 13, 4-14.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994: *Oppiminen ja koulutus*. WSOY. Helsinki.

Richardson, B. 1999: Professional development: 1. Professional socialisation and professionalisation. *Physiotherapy*, 85, 9, 461-467.

Sahlberg, P. 1996: Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä.

Sahlberg, P. 1997: *Opettajana koulun muutoksessa*. WSOY. Juva.

Saikkonen, T-L. & Väänänen, S. 2000: Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit: lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. *Kasvatus* 31, 3, 266-279.

Salomaa, P. 1998: Opettajan asenteet ja vallankäyttö opetusdiskurssissa. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja N:o 12. Oulun yliopisto. Oulu.

Silverman, D. 1993: *Interprating Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Sage Publications Ltd.

Suoninen, E. 1997: Miten tutkia moniäänistä ihmistä?: Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. *Acta Universitas Tampereensis* 580. Tampereen yliopisto. Tampere.

Suoninen, E. 1999a: Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K.. & Suoninen, E.: *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Vastapaino. Gummerrus Kirjapaino Oy. Jyväskylä. 17-36.

Suoninen, E. 1999b: Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E.: Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Gummerrus Kirjapaino Oy. Jyväskylä. 101-125.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996: Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.

Tossavainen, K. & Turunen, H. (toim.) 1999: Koulutusrakenteet muuttuvat - muuttuuko opetus ja oppiminen? Terveys- ja sosiaalialan koulutus ammattikorkeakoulun uudistusvaiheessa. Kirjayhtymä Oy. Tammer-Paino Oy. Tampere.

Tossavainen, K. 1999: Oppimisen ja opetuksen kehittämismahdollisuudet terveys- ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa: Tossavainen, K. & Turunen, H. (toim.): Koulutusrakenteet muuttuvat - muuttuuko opetus ja oppiminen ? Terveys- ja sosiaalialan koulutus ammattikorkeakoulun uudistusvaiheessa. Tammer-Paino Oy. Tampere. 9-18.

Tynjälä, P. 1999: Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tammer-Paino Oy. Tampere.

Törmä, S. 2001: Merkityksellinen oppiminen ja tiedon rakentuminen kasvatuksen haasteena. Kasvatus 32, 1, 5-14.

Uusikylä, K. 1979. Miten kuvaan opetustapahtumaa. Gaudeamus. Helsinki.

Viitanen, E. 1996: Videoaineiston mahdollisuudet laadullisessa tutkimuksessa. Sosiaalilääketieteellinen aikakausilehti 2, 166-170.

Von Wright, J. 1996: Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27, 1, 9-21.

Väärälä, R. 1995: Ammattikoulutus muuttuvilla työmarkkinoilla. Opetushallitus. Tutkimus 4/1995. Yliopistopaino. Helsinki.

Wenger, W. 1998: *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. Cambridge.

Wood, L.A. & Kroger, R.O. 2000: *Doing discourse analysis. Methods for studying action in talk and text*. Sage Publication, Inc. USA.

_____Ammattikorkeakoulu

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

30.11.1999

Koulutusjohtaja _____,

Haen lupaa suorittaa pro gradu tutkimukseni ”Fysioterapian opettajien opetukseen sisältyvät fysioterapian ammatilliset vaatimukset“ aineistonhankintaa _____ ammattikorkeakoulun _____.

Tutkimukseni on osa Jyväskylän yliopistossa toteutettavaa ”Fysioterapian työharjoittelun kehittäminen“ - projektia. Projektista vastaa sekä tutkimustyötäni ohjaa fysioterapian ma. professori Ulla Talvitie.

Tutkimusaineisto koostuu fysioterapian opettajien opetustuntien videoinneista, kirjallisista tuntisuunnitelmista sekä haastatteluista. Opetustuntien suunnittelun ja toteutuksen pohjana käytetään etukäteen annettua terapiatilanteen videointia. Kyseinen video käsittelee joko tuki- ja liikuntaelin- tai neurologisen potilaan fysioterapiaa. Aineistoa kerätään neljästä ammattikorkeakoulusta. Oppilaitoksestanne tarvitaan 2-4 opettajaa tutkimushenkilöiksi.

Koko projektin tutkimussuunnitelman tiivistelmä ja oman tutkimukseni tutkimussuunnitelma ovat hakemuksen liitteinä.

Paula Kärmeniemi**LIITTEET**

Projektikuvaus (liite 1)

Tutkimussuunnitelma (liite 2)

Paula Kärmeniemi, terveystieteiden yo.

osoite:

p.

e-mail:

Suostumus seuraaviin toteutettaviin tutkimuksiin osallistumisesta "hoitopaikan nimi"

1) Fysioterapian opettajien opetukseen sisältyvät fysioterapian ammatilliset vaatimukset, 2) Fysioterapeutin päätöksenteko fysioterapiassa ja 3) Fysioterapiatilanteen fysioterapeutin opettamistaidoille asettamat vaatimukset. Tutkimusten aineistonkeruussa kuvataan videolle kaksi fysioterapiatilannetta, joissa olen fysioterapeutin asiakkaana. Kuvattuja videoita saa käyttää fysioterapian työharjoittelun kehittämis- projektiin kuuluvissa tutkimuksissa. Minulle on tiedotettu, että tutkimuksissa sitoudutaan noudattamaan lain terveydenhuollon ammattihenkilöistä 3. luvun, terveydenhuollon ammattihenkilön yleiset velvollisuudet 17§, salassapitovelvollisuutta.

.....
Paula Kärmeniemi terv. tiet. yo.

.....
Veli- Matti Kauppinen terv. tiet. yo.

.....
Timo Puustinen terv. tiet. yo.

Osallistun tutkimukseen

"Paikan nimi"...../...../1999

Allekirjoitus:

Suostumus seuraaviin toteutettaviin tutkimuksiin osallistumisesta "hoitopaikan nimi"

1) Fysioterapian opettajien opetukseen sisältyvät fysioterapian ammatilliset vaatimukset, 2) Fysioterapeutin päätöksenteko fysioterapiassa ja 3) Fysioterapiatilanteen fysioterapeutin opettamistaidoille asettamat vaatimukset. Tutkimusten aineistonkeruussa kuvataan videolle kaksi fysioterapiatilannetta, joissa toimin fysioterapeuttina. Kuvattuja videoita saa käyttää fysioterapian työharjoittelun kehittämis- projektiin kuuluvissa tutkimuksissa. Suostun myös fysioterapiatilanteistani kuvattuihin videoihin perustuvaan haastatteluun. Minulle on tiedotettu, että tutkimuksissa sitoudutaan noudattamaan lain terveydenhuollon ammattihenkilöistä 3. luvun, terveydenhuollon ammattihenkilön yleiset velvollisuudet 17§, salassapitovelvoitusta.

.....
Paula Kärmeniemi terv. tiet. yo.

.....
Veli- Matti Kauppinen terv. tiet. yo.

.....
Timo Puustinen terv. tiet. yo.

Osallistun tutkimukseen

"Paikan nimi"...../...../1999

Allekirjoitus:

Tutkimustulosten raportointi

Tutkimusten 1) Fysioterapian opettajien opetukseen sisältyvät fysioterapian ammatilliset vaatimukset, 2) Fysioterapeutin päätöksenteko fysioterapiassa ja 3) Fysioterapiatilanteen fysioterapeutin opettamistaidoille asettamat vaatimukset tutkijat esittävät tutkimusraportit "Hoitopaikan nimi". Tutkimusraporteista luovutetaan yhdet kopiot kyseiseen työyksikköön.

.....
Paula Kärmeniemi terv. tiet. yo.

.....
Veli- Matti Kauppinen terv. tiet. yo.

.....
Timo Puustinen terv. tiet. yo.

Videoaineiston säilyttäminen

Tutkimuksien 1) Fysioterapian opettajien opetukseen sisältyvät fysioterapian ammatilliset vaatimukset, 2) Fysioterapeutin päätöksenteko fysioterapiassa ja 3) Fysioterapiatilanteen fysioterapeutin opettamistaidoille asettamat vaatimukset aineistonkeruussa "hoitopaikan nimi" kuvatut alkuperäiset videot säilytetään Jyväskylän Yliopiston, liikunta- ja terveystieteiden laitoksella siten, että niiden käyttö on mahdollista vain fysioterapian työharjoittelun kehittämis- projektissa mukana oleville tutkijoille. Kuvatuista videoista otetaan tarkoituksenmukaiset kopiot, joita asianomaiset tutkijat säilyttävät itsellään siten, että niiden käyttö on mahdollista vain tutkimustyössä, esitettyjen tutkimussuunnitelmien mukaisesti. Alkuperäiset videot ja kaikki niistä otetut kopiot hävitetään fysioterapian työharjoittelun kehittämis- projektin päättyessä.

.....
Paula Kärmeniemi terv. tiet. yo.

.....
Veli- Matti Kauppinen terv. tiet. yo.

.....
Timo Puustinen terv. tiet. yo.

Sitoumus salassapitovelvollisuuden noudattamiseen

Allekirjoittaneet sitoutuvat noudattamaan lain terveydenhuollon ammattihenkilöistä 3. luvun, terveydenhuollon ammattihenkilön yleiset velvollisuudet 17§, salassapitovelvollisuutta, tutkimuksissa 1) Fysioterapian opettajien opetukseen sisältyvät fysioterapian ammatilliset vaatimukset, 2) Fysioterapeutin päätöksenteko fysioterapiassa ja 3) Fysioterapiatilanteen fysioterapeutin opettamistaidoille asettamat vaatimukset "hoitopaikan nimi".

.....
Paula Kärmeniemi terv. tiet. yo.

.....
Veli- Matti Kauppinen terv. tiet. yo.

.....
Timo Puustinen terv. tiet. yo.

_____ 16.1.2000

Hei _____ !

Lähetän tässä sinulle tämän graduni ” taustamateriaalin” eli terapiatilanteen videon. Kyseinen video sisältää selkäpotilaan ensimmäisen fysioterapiatilanteen (potilaan tutkimisesta terapian toteutukseen). Videon pituus on noin tunti. Sinun on siis tarkoitus tehdä em. videon pohjalta suunnitelma oppitunnillesi (jota minä tulen videoimaan) ja sitten käyttää kyseistä videota oppitunnilla, opetuksessa.

Tarkoituksena on, että teet videoitavan oppitunnin toteutuksesta kirjallisen suunnitelman, jonka lähetät minulle (paperilla, **levykkeellä tai e-mailina**) ennen kuin tuen videoimaan tuntiasi.

Videoinnin jälkeen on sitten vuorossa haastattelu. Haastattelu nauhoitetaan ääninauhalle. Haastattelu pohjautuu videoituun oppituntiin. Eli siinä on tarkoitus keskustella siitä, mitä oppitunnilla tapahtui. Kuvattua videota on tarkoitus käyttää haastattelun suuntaamisessa ja tukena.

Kyseisen taustamateriaalivideo palautetaan minulle takaisin sitten kun tapaamme. Videoissa esiintyviltä henkilöiltä on pyydetty lupa terapiatilannevideon käyttöön vain tätä tarkoitusta varten.

Lähetän tässä ohella tutkimushenkilöille tarkoitettua taustatietolomakkeen, jonka toivon sinun täyttävän ja palauttavan minulle haastattelutilanteessa.

Jos sinulla on joitain kysymyksiä oman osuutesi suhteen olen tavoitettavissa sähköpostitse tai sitten puhelimitse päivittäin.

Yhteistyötä odottaen,

Paula Kärmeniemi

P. _____

e-mail: _____

osoite: _____

Paula Kärmeniemi
Pro gradu-tutkimus
Kevät 2000

TAUSTATIETOLOMAKE

Ikä _____
Sukupuoli _____

KOULUTUSTAUSTA

Peruskoulutus _____
Ammatillinen peruskoulutus _____ valmistumisvuosi _____

Mahdollinen ammatillinen jatkokoulutus / -koulutukset ja valmistumisvuosi /-vuodet ?

Korkeakoulututkinto /-tutkinnot, valmistumisvuosi /-vuodet ja valmistumispaikka /-paikat

Kuinka kauan olet toiminut fysioterapeutin tehtävissä ?

Kuinka kauan olet toiminut opettajana terveydenhuolto-oppilaitoksessa / ammattikorkeakoulussa ?

Onko sinulla muuta työkokemusta opettajan tehtävistä ?

Jos on, niin missä olet toiminut opettajana ja kuinka kauan ?

HAASTATTELUN APUKYSYMYKSET

Nämä aiheet on tarkoitus ottaa esille kaikkien haastateltavien kanssa, elleivät he itse tuo niitä esille.

- Miksi valitsit juuri tietyt kohdat / sisällöt videosta näytettäväksi ja käsiteltäväksi opetustilanteessa?
 - Mitä halusit niiden kautta tuoda esille ?
- Mitä mieltä olet opetusmateriaalivideon käyttökelpoisuudesta kyseisessä opetustilanteessa ja/tai kyseisessä oppikurssissa ?
- Vastasivatko mielestäsi suunnittelemasi opetustilanteen tavoite ja toteutunut opetustilanne toisiaan ?
 - Missä / Miten se näkyi opetustilanteessa ?

LITTEROINNISSA KÄYTETTYJEN MERKKIEN SELITYKSET

...	tauco puheessa
)	päällekkäispuhuminen, toisen puheen keskeyttäminen
((opettaja jatkaa ...))	tutkijan huomioita ja kommentointia
(naurahtaa)	non-verbaalisen toiminnan selvitystä
()	poistettu sana, sanoja tai pidempi tekstiosio

31.10.1999

Hyvä fysioterapian opettaja !

Teen pro gradua Jyväskylän yliopistossa fysioterapian opettajankoulutuksessa. Tutkimukseni aiheena on ”Fysioterapian opettajien opetukseen sisältyvät fysioterapian ammatilliset vaatimukset”. Graduni liittyy isompaan, Fysioterapian käytännön opetuksen kehittäminen –projektiin. Tässä projektissa pääasiallisena tutkijana työskentelee lisenssiaattityötään tekevä Sirpa Väänänen. Projektia ja graduani ohjaa fysioterapian ma. professori Ulla Talvitie.

Olen saanut oppilaitoksestanne tutkimusluvan ja nyt tarvitsen tutkimushenkilöitä aineistonkeruuta varten. Tarvitsisin oppilaitoksestanne 4 opettajaa tutkimukseeni. Liitteenä olevasta tutkimussuunnitelmasta selviää tarkemmin tutkimuksen toteutus, mutta kerron siitä myös tässä hieman. Tarkoitukseni on kerätä tutkimusmateriaalia videoimalla yksi opetustilanne / opettaja sekä haastatella opettajaa opetustilanteen jälkeen. Tämän lisäksi haluan kirjallisena opettajan tuntisuunnitelman kyseiseen opetustilanteeseen liittyen. Tutkimuksessani olen halunnut asettaa ehtoja opetustilanteen toteutumiselle siten, että tilanne tulee suunnitella ja toteuttaa käytännön fysioterapiatilannetta kuvaavan videon pohjalta. Näissä videoissa toteutetaan joko tuki- ja liikuntaelinongelmaisen potilaan tai neurologisen potilaan fysioterapiaa. Videon käyttö opetustilanteessa on vapaa.

Tutkimukseni aikataulu on hieman muuttunut alkuperäisestä suunnitelmasta, joten minulle sopisi erittäin hyvin, että opetustilanteiden videoinnit ja haastattelut tapahtuisivat tammi- helmikuussa 2000 (tarvittaessa jopa maaliskuussa). Tämä antaisi myös teille aikaa enemmän sovitaa tutkimuspyyntöni kurssien suunnitteluun.

Toivottavasti teillä olisi mahdollisuus antaa minulle tämän verran aikaa ja panostanne, jotta saisin tutkimukseni aineiston kasaan. Toivon, että ehtisitte vastata minulle suostumuksestanne mahdollisimman pian, viimeistään marraskuun 12 päivään mennessä.

Lisätietoja annan mielelläni ja pyrin myös ottamaan teihin henkilökohtaisesti yhteyttä. Ajattelin kuitenkin lähestyä teitä ensin näin kirjeellä, koska se on varmempi tapa tavoittaa teidät.

Voimia loppuvuoden koitoksiin yhä hektisemmäksi muuttuvassa työelämässä,

Paula Kärmeniemi