

OHJAAJAFYSIOTERAPEUTTIEN  
OHJAAMISTA KOSKEVAT KÄSITYKSET

Taina Vahtera  
Fysioterapian pro gradu –tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Terveystieteiden laitos  
KEVÄT 2005

## TIIVISTELMÄ

Ohjaajafysioterapeuttien ohjaamista koskevat käsitykset

Taina Vahtera

Fysioterapian pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta, terveystieteiden laitos, kevät 2005

73 s, 5 liitettä

---

Tutkimus liittyy käytännön harjoittelua ohjaavien fysioterapeuttien ohjaajakoulutukseen, joka järjestettiin Turun ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata koulutukseen osallistuneiden ohjaajafysioterapeuttien ohjaamista koskevia käsityksiä ennen ja jälkeen koulutuksen. Lisäksi tarkoituksena oli kuvata osallistujien arviota siitä, miten koulutuksen rakenne, sisältö ja toteutus tuki heidän oppimistaan.

Tutkimushenkilöiksi valikoitui kahdeksan vapaaehtoista koulutukseen osallistunutta fysioterapeuttia. Tutkimusaineistoksi kerättiin koulutuksen alussa tutkimushenkilöiden kirjoittamat ohjaamista koskevat kirjoitelmat ja tutkimuksen lopussa heidät haastateltiin stimulated recall –menetelmällä. Haastattelua tuki koulutuksen lopussa osallistujien tekemä ohjaamista koskeva piirros. Koulutuksen lopussa tutkimushenkilöt arvioivat koulutusta kirjallisesti. Tutkimuksen analyysi toteutettiin käsitysten osalta fenomenografisella menetelmällä ja koulutuksen arvioinnin osalta sisällön analyysillä.

Ennen koulutusta ja koulutuksen jälkeen tutkimushenkilöiden ohjaamiskäsityksissä painottui kaksi pääsuuntaa. Nämä pysyivät samoina koulutuksen aikana, lukuunottamatta yhden henkilön käsityksen muutosta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja kokemuksellisen työssäoppimisen näkökulman edustajien mukaan ohjauksessa merkittävää on toimiva ohjaussuhde, sillä se mahdollistaa tekemiseen liittyvien kokemusten reflektion ja tätä kautta oppimisen. Behavioristisen oppimiskäsityksen ja oppipoikaoppimisen mallin edustajien mukaan ohjauksessa merkittävää on ensisijaisesti turvallisen ilmapiirin luominen, sillä se rohkaisee itsenäiseen tekemiseen ja harjoitteluun. Koulutuksen päätyttyä molempien näkökulmien sisällöissä tulkittiin laadullista muutosta ja osallistujien kriittinen omien ohjaamiskäytäntöjen reflektio ja kehitysprosessi oli käynnistynyt. Koulutuksen rakenne, sisältö ja toteutus tukivat osallistujien arvion mukaan heidän oppimistaan. Oman ohjaamisen kriittisen reflektion käynnistyminen ja ohjaamiskäsityksissä havaittu laadullinen muutos voidaan tulkita koulutuksen tulokseksi. Osallistujat tarvitsevat jatkossa säännöllistä koulutusta ja vertaistukea, jotta kriittinen ja kehittymään pyrkivä ote omaan ohjaamiseen säilyy.

Fysioterapia, harjoittelu, ohjaaminen, oppiminen, reflektio

## SUMMARY

Perceptions concerning clinical education by clinical educators in physiotherapy

Taina Vahtera

Master thesis in physiotherapy

University of Jyväskylä

Faculty of Sport and Health Sciences, Department of Health Sciences, spring 2005

73 pages, 5 appendices

---

The study is a part of the supervision education of physiotherapists supervising clinical practising, which was organized at the Turku Polytechnic. The purpose of the study was to describe the perceptions of clinical educators in physiotherapy participating in the education concerning clinical teaching before and after the education. Furthermore, the purpose was to describe the assessment of the participants on how the structure, contents and implementation of the education supported their learning.

Eight voluntary physiotherapists participating in the education were included as study subjects. Papers on clinical education written by the study subjects in the beginning of the education were collected as study material, and at the end of the study the subjects were interviewed by using the stimulated recall method. The interview was supported by a drawing on the clinical education made by the participants at the end of the education. At the end of the education, the study subjects assessed the education in writing. The analysis of the study was carried out by the phenomenographic method for the part of the perceptions and by a contents analysis for the part of the assessment of the education.

Before the education and after the education, two main trends were emphasized in the clinical education perceptions of the study subjects. These remained unchanged during the education, with the exception of the change of perception of one person. According to the view of the subjects in favour of a constructivistic learning perception and empirical learning in the workplace, the significant issue in clinical education is a functional education relationship, as it makes possible the reflection of the experiences associated with doing and learning through this. According to the representatives of the behavioristic learning approach and the apprentice learning model, the significant issue in clinical education is primarily to create a safe atmosphere, as it encourages to independent doing and practising. After the education, qualitative change was interpreted in the contents of both views, and a critical reflection of the participants' own clinical education practises and development process had started. The structure, contents and implementation of the education supported, in the opinion of the participants, their learning. The starting of the critical reflection concerning one's own clinical education and the qualitative change observed in the education perceptions can be interpreted as a result of the education. The participants need regular training and peer support in the future in order to maintain their critical and developing hold of their own clinical education.

Physiotherapy, clinical practising, clinical education, learning, reflection

## SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN HARJOITTELU JA SEN OHJAUS .....</b>	<b>4</b>
<b>3 OPPIMISKÄSITYS, OPPIMINEN JA OJAUS .....</b>	<b>6</b>
<b>3.1 Käsitteiden määrittelyä .....</b>	<b>6</b>
<b>3.2 Oppimiskäsitys ja oppiminen .....</b>	<b>6</b>
<b>3.3 Ohjaus.....</b>	<b>8</b>
<b>4 OHJAAJAFYSIOTERAPEUTTIEN PEDAGOGINEN KOULUTUS.....</b>	<b>11</b>
<b>5 KOULUTUKSEN ARVIOINTI .....</b>	<b>13</b>
<b>6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....</b>	<b>15</b>
<b>7 TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA JA TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>16</b>
<b>7.1 Fenomenografinen lähestymistapa... ..</b>	<b>16</b>
<b>7.2 Aineiston keruu.....</b>	<b>19</b>
<b>7.3 Aineiston analyysi.....</b>	<b>21</b>
<b>8 TULOKSET .....</b>	<b>26</b>
<b>8.1 Ohjaamiseen liittyvät käsitteet ennen koulutusta .....</b>	<b>26</b>
8.1.1 Ohjaamisen perustana on ja opiskelijan ja ohjaajan keskusteleva ohjaussuhde.....	26
8.1.2 Ohjaamisen perustana on opiskelijan turvallisuuden tunteen tukeminen sekä konkreettisen mallin antaminen ja neuvominen .....	29
8.1.3 Yhteenveto koulutusta edeltäneistä ohjaamiskäsityksistä .....	33
<b>8.2 Ohjaamiseen liittyvät käsitteet koulutuksen jälkeen.....</b>	<b>33</b>
8.2.1 Ohjaamisen perustana on reflektiivinen keskustelu konkreettiseen fysioterapiaan liittyen .....	33
8.2.2 Ohjaamisen perustana on turvallinen yhdessä tekeminen, mallin näyttäminen ja kysely.....	37
8.2.3 Yhteenveto koulutuksen jälkeisistä ohjaamiskäsityksistä .....	43
<b>8.3 Koulutuksen rakenteen, sisällön ja toteutuksen arviointi .....</b>	<b>44</b>

<b>9 POHDINTA.....</b>	<b>49</b>
<b>9.1 Tutkimushenkilöiden kaksi ohjaamiskäsitystä.....</b>	<b>49</b>
9.1.1 Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja kokemuksellisen työssäoppimisen mukaan suuntautunut ohjaamiskäsitys .....	49
9.1.2 Behavioristisen oppimiskäsityksen ja oppipoikaoppimisen mallin mukaan suuntautunut ohjaamiskäsitys .....	52
9.1.3 Yhden henkilön muuttunut ohjaamiskäsitys.....	55
9.1.4 Molempien ohjaamiskäsitysten yhteisten sisältöjen pohdinta.....	56
<b>9.2 Koulutuksen arvioinnin pohdinta .....</b>	<b>58</b>
<b>9.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....</b>	<b>60</b>
<b>9.4 Loppupäätelmät ja kehittämisajatukset.....</b>	<b>63</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>65</b>
<b>LIITTEET</b>	

## JOHDANTO

Fysioterapeutteja koulutetaan Suomessa ammattikorkeakouluissa, joiden tavoitteena on kouluttaa terveydenhuoltoalan ammattilaisia työelämän nopeasti muuttuviin tarpeisiin. Koulutuksen tehtävänä on tuottaa työntekijöitä, jotka kehittävät itseään ja omaa alaansa, hallitsevat ammattialansa tiedot, taidot ja arvot sekä hahmottavat ammatinsa aseman yhteiskunnassa (Turun ammattikorkeakoulu 2002). Opiskeluun liittyvää työelämäharjoittelua pidetään tärkeänä edellytyksenä edellä kuvattujen taitojen kehittymiselle sekä ihmisten ja työmarkkinoiden ymmärtämiselle. Työssä harjoittelua, kuten muutakin terveysalan koulutusta ja ammateissa toimimista säädellään kansallisesti ja kansainvälisesti useilla laeilla, asetuksilla ja direktiiveillä (Perälä, Ponkala 1999, 20, 7, 24, Heinonen 2003, 13-16.) Ammattikorkeakouluasetuksessa (352/2003) työelämässä tapahtuvan harjoittelun tavoitteiksi on asetettu työtehtäviin perehtyminen ja opittavien tietojen ja taitojen käytäntöön soveltaminen. Paikallisesti lakiohjeistusta sovelletaan ja koulutusta ohjataan koulujen laatimien opetussuunnitelmien avulla.

Työssä oppiminen, ammatin, yksilön ammattitaidon ja –identiteetin kehittyminen ovat tiiviisti yhteydessä käytännön harjoittelussa tapahtuvaan sosiaalisen oppimisen prosessiin. (Billett 2002a, Billett 2002b, Cross 1994, Cross 1995b, Richardson 1999, Schön 1988, 117-118, Walker & Openshaw 1994). Tässä prosessissa ohjaavan henkilöstön ja opettajien rooli on merkittävä. (Billett 2002a, Billett 2002b, Karttunen 2003, 38, 42). Työharjoittelun ohjauksessa on todettu puutteita ja kehitystarpeita. Ammattikorkeakoulujen opettajien antama ohjaus työpaikoilla on ollut liian vähäistä ja terveydenhuollon työntekijöillä on liian vähän ohjaustaitoja ja aikaa asianmukaiseen opiskelijoiden ohjaamiseen. (Perälä, Ponkala 1999, 7.) Kaupin (2003) mukaan ammattikorkeakouluissa on edelleen perinteistä, vanhoja työkäytäntöjä sellaisenaan siirtävää, eli uusintavaa työharjoittelu –ajattelua, joka ei riittävästi tue oppijan uudistavaa oppimista. Valmistuvien ammattilaisten pätevyyden kehittymiseksi tarvittaisiin sellaisia pedagogisia ratkaisuja, jotka tehokkaasti nivovat teoriaa ja käytäntöjä yhteen sekä kehittävät oppimisen taitoja. (Kauppi 2003, 8, 10.) Ohjatussa harjoittelussa oppimista voitaisiinkin kehittää esimerkiksi opettajien runsaammalla osallistumisella harjoittelun ohjaukseen, opettajien ja harjoittelupaikkojen välisen yhteistyön kehittämällä ja ohjaajille järjestetyillä koulutuksilla. (Perälä, Ponkala 1999, 64-123.)

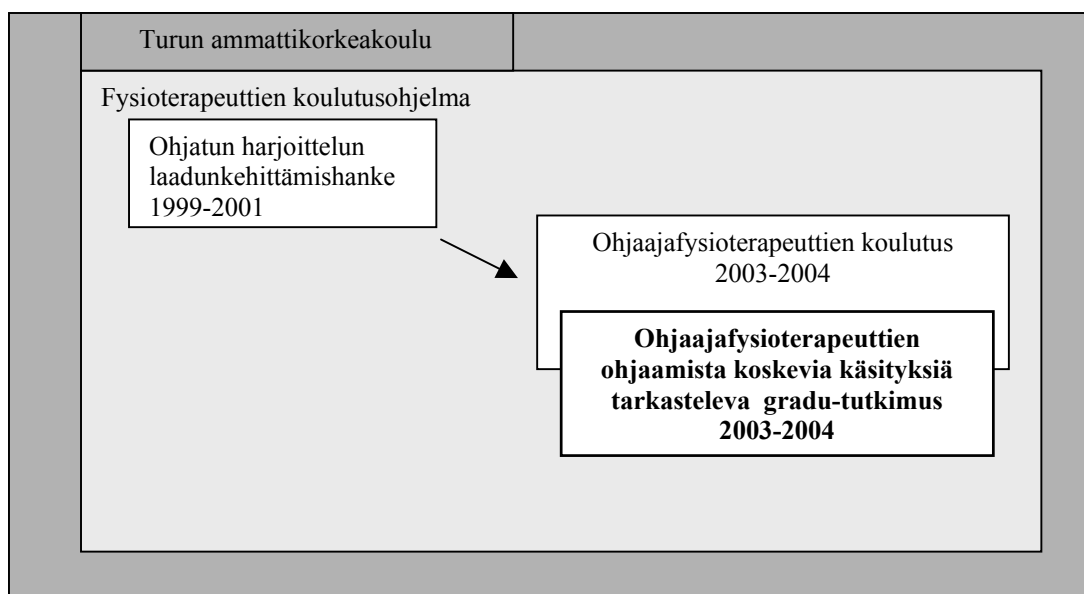
Fysioterapeuttiopiskelijoiden harjoittelun ohjaukseen ja ohjaajan rooliin liittyvät vaatimukset ovat viimeisen neljänkymmenen vuoden kuluessa muuttuneet oppimiskäsitysten muutoksen myötä. Työn rutiinien mallin näyttämisen sijaan harjoittelun ohjauksessa tarvittaisiin kouluttaja-ohjaajan taitoja hallitsevia oppimisen ohjaajia. (Cross 1994.) Teoreettisen tiedon sekä käytännön tiedon ja taidon yhdistymistä harjoittelun aikana voidaan tukea nykyaikaisten oppimisteorioiden varaan suunnitellulla ohjauksella (Higgs 1992, Gasner, Cleave-Hogg 1996, Heinonen 2003, Tossavainen, Turunen 1999, 8-17). Fysioterapeuttiopiskelijoiden ohjaustapahtumia tarkastelevissa tutkimuksissa on ohjauksen todettu usein olevan vallitsevia työtapoja uusintavaa ja niukasti oppijan oppimistarpeita huomioivaa. Lisäksi se usein toteutetaan ohjaajakeskeisesti. (Tikkanen 2002, 81, Lähteenmäki 2001, 63.) Ohjaaja toistaa opiskelijoita ja potilaitaan ohjatessaan ohjaamisen mallia, jonka mukaan häntä itseään aikanaan on koulutuksessa ohjattu (Cross 1994). Ohjaajien teoreettiset oppimista ja ohjausta koskevat tiedot ja käytännössä toteutuvat ohjaamistaidot eivät vastaa uutta käsitystä siitä, miten oppimista tuetaan ja tehostetaan. Tästä johtuen opiskelijoiden ohjaus harjoittelupaikoissa on edelleen suurelta osin ohjaajafysioterapeuttien intuitiivisen ja persoonallisen ohjauskyvykkyyden varassa. (Strohschein ym. 2002.)

Turun ammattikorkeakoulussa toteutettiin vuosina 1999-2001 fysioterapian ja toimintaterapian koulutusohjelmissa ohjatun harjoittelun laadunkehittämishanke, jolla luotiin yhtenäisyyttä ohjauskäytäntöihin. Hankkeen yhteydessä ohjaajafysioterapeutit toivat esiin oppimisen pedagogisiin perusteisiin ja opiskelijoiden ohjaamiseen liittyviä kehitystarpeitaan. Ohjaajat toivoivat täydennyskoulutusta ohjaustaitojensa kehittymiseksi. (Turun ammattikorkeakoulu 2001a.) Vastaavia täydennyskoulutustarpeita on todettu myös muissa ohjaajafysioterapeuttien itsearvioinneissa (Walker, Openshaw 1994, Golcher-Johnsson 1998, Mikkonen 1997). Syksyllä 2003 ja keväällä 2004 järjestettiin Turun ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusosastossa ohjaajafysioterapeuteille ohjaamista koskeva koulutus (Opetussuunnitelma liite 1).

Tässä tutkimuksessa kuvataan tutkimushenkilöiden ohjaamiskäsityksiä koulutuksen alussa ja lopussa ja tarkastellaan heidän arviotaan siitä, miten koulutus rakenteeltaan, sisällöltään ja toteutukseltaan palveli heitä heidän omassa oppimisessaan. Nämä kuvaukset antavat ohjaajien ohjaamiskäsityksistä ja koulutuksen kokemisesta tietoa, jota voidaan käyttää ohjaajakoulutusten suunnittelun tukena. Käsitysten kuvaus ja tutkimushenkilöiden koulutuskokemuksen tarkastelu antavat yhden näkökulman myös koulutuksen

tuloksellisuuteen. Ohjaajafysioterapeuttien ohjaamiseen liittyviä käsityksiä on tutkittu hyvin vähän, vaikka ohjaaminen on yksi fysioterapiatyön ydintehtäviä asiakas- ja opiskelijanohjaussuhteissa.

Tutkimuksen lähestymistapa oli laadullinen ja analyysi toteutettiin fenomenografisella sisällönanalyysillä. Tutkimuksen yhteys fysioterapeuttien ja ohjaajafysioterapeuttien koulutukseen on havainnollistettu kuviossa 1.



**KUVIO 1** Tutkimuksen yhteys fysioterapeuttien ja ohjaajafysioterapeuttien koulutukseen.



## 2 FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN HARJOITTELU JA SEN OHJAUS

Fysioterapeutin ammattikorkeakoulututkinnon opintojen laajuus on 140 opintoviikkoa (asetus 2003/352). Näistä fysioterapeuttiopiskelija harjoittelee ohjatusti yhteensä 50 opintoviikkoa (Heinonen 2003, 16).

Turun ammattikorkeakoulussa fysioterapeuttien koulutuksella pyritään edistämään opiskelijan oppimista ja persoonan kasvua oman alansa ammattitaitoiseksi asiantuntijaksi, joka haluaa jatkuvasti kehittää ammattiaan ja ammattitaitoaan. Fysioterapian asiantuntijan piirteiksi nostetaan oman alan tietojen ja taitojen hallinta sekä sosiaaliset taidot, omien mahdollisuuksien tietoinen hallinta ja itsereflektio, visiointikyky ja rohkeus sekä yrittäjäyys ja laatutietoisuus omassa toiminnassa. (Turun ammattikorkeakoulu 2002) Nämä fysioterapian asiantuntijan tiedot, taidot ja ominaisuudet ovat oppimistavoitteina myös fysioterapiaopiskelijoiden ohjatussa harjoittelussa. Ohjattu työharjoittelu toteutuu eri ammattikorkeakouluissa eri tavoin. Tämän tutkimuksen toteutumiskontekstissa, Turun ammattikorkeakoulussa, kukin fysioterapiaopiskelija harjoittelee viidessä fysioterapian eri alueille painottuneessa yksikössä joko terveystieteissä, sairaaloissa, kuntoutuslaitoksessa tai yksityisissä hoitolaitoksissa. Harjoittelu kestää seitsemän tai kahdeksan viikkoa kussakin työyhteisössä. Harjoittelusta vastaa ammattikorkeakoulu mutta käytännössä fysioterapiaopiskelijat toimivat suurimman osan harjoitteluajastaan ohjaajafysioterapeutin valvonnassa ja ohjauksessa. Ohjaajafysioterapeuttien ja opettajien yhteistyöväylinä toimivat puhelinkonsultaatiot ja opettajien vierailut harjoittelupaikalla sekä ammattikorkeakoulun järjestämät erilaiset yhteistyökokoukset.

Opiskelijoiden ohjaaminen on ohjaajafysioterapeuteille oman työn rinnalla tapahtuvaa vapaaehtoista toimintaa. Fysioterapiaopiskelijoiden ohjauksen toteutus ja siihen käytettävät resurssit vaihtelevat työpaikkakohtaisesti. Ohjauksen laatuun vaikuttavat ohjaajafysioterapeutin peruskoulutuksessaan saama ohjaamiskoulutus, perustyö, ja työyhteisö (Cross 1995a). Fysioterapeutin peruskoulutukseen sisältyvät ohjaamista tukevat opinnot ovat melko vähäiset antaakseen riittäviä tietoja ja taitoja nykyajan vaatimuksia vastaavaan oppimisen ohjaamiseen. Ohjauksen laadun parantamiseksi sosiaaliministeriö suosittelee terveydenhuoltoalojen toimintayksikköjä suuntamaan resursseja ohjaajakoulutukseen (Heinonen 2003, 18-19). Kuitenkin ohjaajien osuus harjoittelun aikana tapahtuvan oppimisen

ohjauksessa on kasvanut, sillä ammattikorkeakouluissa ohjattuun harjoitteluun on suunnattu yhä vähemmän opettajaresursseja (Perälä, Ponkala, 1999, 7). Turun ammattikorkeakoulussa fysioterapian opettajien vierailut harjoittelupakoissa ovat harjoittelun kokonaismäärään nähden harvoja. Kukin opiskelija saa opettajalta aikaa ohjaukseen varten keskimäärin 1,5 tuntia viikossa. Tähän ohjauksaikaan sisältyvät myös opettajien matkat ammattikorkeakoululta harjoittelupaikkoihin. Ohjaajafysioterapeutit voivat mahdollisten erityisongelmien yhteydessä konsultoida opettajia puhelimitse.

Fysioterapeuttiopiskelijoiden harjoittelussa ohjaajafysioterapeutit ohjaavat opiskelijoita esimerkiksi ammatillisten tietojen hankinnassa, manuaalisessa terapiassa, asiakkaiden kohtaamisessa, päätöksentekotaidon kehittämisessä, työyhteisön kokonaisuudessa toimimisessa, fysioterapian menetelmävalinnoissa ja niiden perustelussa sekä työhön liittyvien kokonaisuuksien hallinnassa. Metakognitiivisissa taidoissa eli tietoisessa oman kognitiivisen toiminnan tarkastelussa oppijaa ohjataan itsearvioinnissa ja itsenäisen oppimisen taitojen kehittämisessä. (Turun ammattikorkeakoulu 2001b.) Ohjaajafysioterapeutit toteuttavat tavoitteen keskustelua, antavat opiskelijoille palautetta ja arvioivat harjoittelukokonaisuuden toteuttamista (Turun ammattikorkeakoulu 2000).

Fysioterapeuttiopiskelijoiden ohjatussa harjoittelussa on erotettavissa monia harjoittelun onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä (Cross 1995a, Stachura 2000). Tutkimusten mukaan yksi fysioterapeuttiopiskelijan oppimisen kannalta tärkeimmistä oppimisen ehdoista on ohjaajafysioterapeutin taito ohjata aikuista oppijaa (Higgs 1992, Onuoha 1994, Cross 1995b). Ohjaajafysioterapeuttien ja fysioterapeuttiopiskelijoiden mukaan oleellisimpia ohjaustaitoja ovat ohjaajan ja oppijan vuorovaikutuksen onnistumiseen vaikuttavat tekijät, ohjaajan ammatillinen kyvykkyys sekä hänen taitonsa aikuisen oppimisen ohjaamisessa (Onuoha 1994, Cross 1995 b).

### 3 OPPIMISKÄSITYS, OPPIMINEN JA OHJAUS

#### 3.1 Käsitteiden määrittelyä

Käsitys –käsitettä ei ole määritelty yksiselitteisesti (Järvinen, Karttunen 1997, 166). Ahosen määrittelyn mukaan käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla jostain ilmiöstä muodostettu kuva. Käsitys on tietty tapa, jolla ihminen hahmottaa ympärillään olevaa maailmaa ilmiöineen. Käsitys ja ilmiö ovat ikäänkuin saman asian kaksi puolta. (Ahonen 1995, 116-117, Nummenmaa, Nummenmaa 2002, 68-69.) Uudet käsitykset muodostuvat ihmisen konstruoidessa uusia kokemuksiaan aiempiin kokemuksiinsa ja käsityksiinsä (Häkkinen 1996, 23-24; Järvinen, Karttunen 1997, 166). Ihminen tavoittaa ilmiöistä aina vain tietyn osan. Tämä johtuu siitä, että yksilö tarkastelee ilmiötä suhteessa aiempiin kokemuksiinsa, tietyssä kulttuurissa ja sosiaalisessa kontekstissa. Tästä syystä ilmiö ja yksilöllinen käsitys ilmiöstä on sisällöllisesti erilainen ja merkitsee eri asioita sen kontekstin mukaan mihin se liittyy. (Häkkinen 1996, 24.) Käsitteiden ympäristösidonnaisuus näkyy muun muassa siinä, että eri kulttuureissa samoille käsitteille annetaan eri merkityksiä. Toisaalta myös samassa kulttuurissa kukin yksilö muodostaa kokemustensa ja saamansa tiedon perusteella omat käsityksensä ja merkitysrakennelmansa jokapäiväisistäkin ilmiöistä. Käsitykset ovat myös tarpeen mukaan muuntuvia. Saadessaan ilmiöistä lisää kokemuksia, tietoa ja ajatuksia yksilö saattaa tilanteen tai asiayhteyden vaihtuessa kuvata tai strukturoida samaa ilmiötä koskevia käsityksiään uudella tavalla. Uudelleen strukturointia saattaa tapahtua jopa yhden haastattelun aikana. Näin käsitykset muodostavat muuntuvan suhteen yksilön ja ympäröivän maailman välille. (Häkkinen 1996, 23-24, 27, Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 69, Ahonen 1995, 117.) Käsitteiden muuttamiskyvystään huolimatta yksilö usein olettaa muiden ihmisten käsittävän samat ilmiöt samalla tavalla kuin hän ne itse kullakin hetkellä mieltää. Todellisuudessa yksilöt kuitenkin voivat käsittää samoja ilmiöitä niin eri tavoin, että heidän voi kärjistetysti sanoa elävän eri maailmoissa. (Häkkinen 1996, 24.)

#### 3.2 Oppimiskäsitys ja oppiminen

Oppimiskäsitykseen sisältyy käsitys tiedosta ja käsitys ihmisestä. Näiden käsitteiden erilainen ymmärtäminen erottaa oppimiskäsitykset toisistaan. Erilaisten oppimiskäsitysten käyttökelpoisuus opetuksen perustana määräytyy oppijan ja kulloisenkin oppimistavoitteen

mukaan. (Järvinen, Koivisto, Poikela 2000, 80-95.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tuonut ohjaajan ja opettajan työn perustaksi postmoderniin yhteiskuntaan sopivan oppimis-, opettamis- ja ihmiskäsityksen (Nummenmaa, Nummenmaa 2002, 66-67, Puurula 2002, 232-233, Patrikainen, Myller 2002, 183-184.)

Tämän tutkimuksen toteuttamiskonteksti, ohjaajafysioterapeuttien koulutus, rakentui laajasti ymmärretyyn konstruktivistinen oppimiskäsityksen teoreettiselle pohjalle. Tässä työssä konstruktivistinen oppimiskäsitys nähdään Tynjälän (2002) määrittelyn mukaisesti laajana näkemyksenä, joka ei ole yksittäinen teoria, vaan rakentuu oppimista koskevista käsityksistä ja käsitteistä. (Tynjälä 2002, 37-39.) Konstruktivismiin laajalla ymmärtämisellä tarkoitetaan sitä, että oppimisen sosiaalisuus ja kontekstisidonnaisuus nähdään oleellisina oppimiseen vaikuttavina tekijöinä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan *tieto* rakentuu yksilön tulkitsessa ympäröivää todellisuutta ja saamaansa tietoa omien aiempien kokemustensa ja käsitystensä läpi. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyvän *ihmiskäsityksen* mukaan oppija on aktiivinen tiedon muokkaaja ja rakentaja, joka aiempien ja uusien kokemustensa perustella luo tiedosta omia tulkintojaan. Samalla oppija muokkaa omia sisäisiä merkityksiään jotka rakentavat hänen identiteettiään ja asiantuntijuuttaan yhteydessä toisiin ihmisiin ja muuhun ympäristöön. (Mezirow 1995, 18-20, Wenger 1998, 145-146, Järvinen ym. 2000, 88-98, Tynjälä 2002, 21-22). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan *oppiminen* on yksilön sisäinen tiedon, kokemusten ja merkitysten konstruoitumisprosessi, ei valmiin tietoaineksen omaksumista ja toistamista. Tällaisessa oppimisprosessissa on tavoitteena sellainen yksilön oppiminen, joka johtaa muutokseen yksilön ajattelussa ja toiminnassa (Tynjälä 1999, 163, Wenger 1998, 227). Yksilön prosessiin vaikuttaa aina se ympäristö jossa hän on olemassa. Paitsi yksilön prosessina, oppimista tapahtuu myös sosiaalisen osallistumisen ja erilaisten kommunikointitapojen kautta (Ruohotie 2002, 156, Hakkarainen ym. 2004, 10-11) ja yhteisö on erittäin merkittävä oppimisympäristön luoja (Billett 2002a, Billett 2002b, Tynjälä 2002, 21-22, Wenger 1998, 214). Oppimista tehostaa ajattelu- ja tiedonrakenteluprosessien yhdistyminen samanaikaisesti kokemuksiin autenttisessa, aiheeseen liittyvässä oppimisympäristössä. (Tynjälä 2002, 21-22, Wenger 1998, 214-215) Yksilön oppimisprosessin eteneminen voidaan nähdä esimerkiksi käyttäytymisen tiedostamattomana muutoksena, tiedon muokkaamisena ajatteluprosessin avulla, kokemuksen tuottamisena tai vuorovaikutuksena (Järvinen ym. 2000, 80-95).

Oppimiseen vaikuttavat oleellisesti oppijan itsesäätelytaidot, joita ovat metakognitiiviset taidot ja reflektiotaidot. Metakognitiiviset taidot ovat oman kognitiivisen toiminnan, kuten ajattelun ja oppimisen tietoista tarkastelua. Reflektiotaivoihin sisältyy näiden lisäksi oman toiminnan ja kokemusten kriittistä tarkastelua ja arviointia, vastaamista kysymyksiin mitä tapahtui, miten ja miksi. Reflektio sisältää hämmennystä, epäilyä ja tutkimista sekä vastuun ottamista toiminnan seurauksista. Reflektiivisten taitojen kehittymisen tavoitteena on ajatteleva, ei rutiineita toistava asiantuntija. (Mezirow 1995, 374-375, Schön 1988, 18-21, Ojanen, 1996, 55, Tynjälä 1999, 171-172, Donaghy, Morss, 2000.) Oppijan henkilökohtaiset tekijät, kuten yksilön aiemmat kokemukset, opittavaan asiaan liittyvät tieto- ja merkitysrakennelmat sekä arkikäsitteet, ovat merkittävässä asemassa uutta tietoa tulkittaessa ja opittaessa (Gröhn, 1992, 7, 10-11, Rauste- von Wright, vonWright 1995, 59, Tynjälä 2002, 37). Oppimisen yhteydessä on oleellista se, että oppija reflektoiden tunnistaa omat elämäntilanteensa ja -kokemustensa myötä syntyneet, opittavaa asiaa koskevat oletuksensa. Yksilön on vaikea käsitellä tai ottaa vastaan sellaista tietoa, joka on ristiriidassa hänen, usein tiedostamattomien, perusoletustensa kanssa. (Tynjälä 2002, 68, 96-97, Mezirow 1995, 29.) Perusoletusten tunnistaminen mahdollistaa niiden arvioinnin eri näkökulmista ja mahdollisen muutostarpeen havaitsemisen. Reflektio voi johtaa sellaiseen omien kokemusten arviointiin ja käsitysten tiedostamiseen ja muuttamiseen, joka näkyy myös yksilön toiminnan tasolla. Muutoksen saavuttaminen edellyttää, että yksilön aiempien perusoletusten tietoista reflektiota kytketään asiasisältöjen ja käytäntöjen opiskeluun. Aikuiskoulutuksessa on tällaisesta käsitysten avaamisesta käytetty nimityksiä ”reflektiivinen ammattikäytäntö” tai ”uudistava oppiminen”. (Mezirow 1995, 28-31, Tynjälä 1999, 166-167.)

### 3.3 Ohjaaminen

Ohjaamiskäsitysten taustalla ovat samat käsitteet kuin oppimisessa tai opettamisessa. Ohjaajien ohjaamista koskeva ajattelu ja käsitykset eivät kuitenkaan ole aina tietoisia, mutta silti ne vaikuttavat ohjaajan tapaan ohjata opiskelijaa (Jyrhämä 2002, 64). Opettamisen ja ohjaamisen perusta on pedagoginen ajattelu, jonka mukaisesti opettaja tai ohjaaja työssään toimii ja tekee päätöksiä (Patrikainen 1997, 29-32, Sahlberg 1996, 96-97). Pedagogista ajattelua on mahdollista tarkastella eri näkökulmista, mutta sen keskeisiksi käsitteiksi voidaan nostaa ohjaajan tai opettajan usein tiedostamattomalla tasolla vaikuttavat oppimis-, ihmis- ja tiedonkäsitteet. Nämä sisältävät edelleen lukuisia merkityksellisiä alakäsitteitä. (Patrikainen

1997, 21, 261, Sahlberg 1996, 98-103). Jyrhämän (2002) mukaan pedagoginen ajattelu on opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessin kokonaisuuteen tai sen eri osatekijöihin kohdistuvaa ajattelua. Pedagoginen ajattelu on myös omien käsitysten tiedostamista, tavoitteisuutta ja ohjaamiseen liittyvän päätöksenteon perustelua. (Jyrhämä 2002, 8.) Opettajien pedagogista ajattelua sekä opettajien ihmis-, tiedon ja oppimiskäsityksiä tarkastelevassa tutkimuksessaan myös Patrikainen (1997) toteaa, että opettajien ajattelulla, tiedolla ja harkinnalla ja näihin perustuvilla opetuksen painotuksilla on tärkeä vaikutus siihen, miten opettajat opettavat (Patrikainen 1997, 103). Ohjaajan oma asiantuntijuus asiasisällön tai käytännön taitojen hallinnassa on merkittävä hyvän ohjaajan ominaisuus, mutta ohjaajan substanssi-eksperttiys ei takaa oppijan oppimista. Asiantunteva ohjaaja tukee pedagogisilla kyvyillään asiasisältöjen oppimista sekä huoltaa ja rikastuttaa opiskelijan oppimisen ”välineistöä”, kuten oppimisstrategioita, motivaatiota, arvoja, uskomuksia, oppimiskokemuksia, -vaikeuksia ja tunnetiloja. (Keskinen 1994, 49-50.)

Nykyaikaisen oppimiskäsityksen mukaan ohjaajan tehtävänä on oppijan omaehtoisen reflektoinnin käynnistäminen ja tukeminen sekä omien oivallusten tuottamisessa avustaminen (Puurula 2002, 232-233, Patrikainen, Myller 2002, 182-184.) Työssä tapahtuvan harjoittelun yhteydessä ohjaaja auttaa oppijaa käynnistämään omaa ajatteluaan. Oppijaa tuetaan löytämään entistä tehokkaampia tapoja oman käytännön toiminnan tutkimisessa ja toiminnan taustalla olevien arvojen, uskomusten ja oletusten merkitysten löytämisessä. Oppijaa kannustetaan kokeilemaan ja omaksumaan uusia tutkimis- ja asennoitumistapoja käytäntöihin, asioihin, tilanteisiin ja vuorovaikutussuhteisiin. (Schön 1988, 16-17, Keskinen 1994, 49-50.) Ohjaajan kyky reflektoida omaa toimintansa ja avata ongelmien ratkaisuihin johtaneita ajatus- ja päättelyprosessejaan oppijalle edistää myös oppimista ja on oleellinen osa ohjaussuhdetta. (Schön 1988, 114-117 )

Oppimista tukevan, luottamuksellisen ohjaussuhteen rakentumiseen vaikuttavat oppija ja ohjaajan tiedot, taidot, asenteet sekä persoona (Lehtinen 1994, 67-68, Malinen 2002, 76-77). Ohjauksen, ohjaussuhteen ja -ilmapiirin yhteydessä käytetään vaihtelevasti vuorovaikutuksen ja dialogin käsitteitä. Molempien käsitteiden ymmärtäminen eri- ja samassakin yhteydessä on sangen kirjavaa. Jarskin ym. (1990) tutkimusten mukaan onnistunut vuorovaikutus on luottamuksellisen ja avoimen ohjaussuhteen muodostumisen perusta (Jarski ym. 1990). Onnismaa ym. (2000) taas painottaa, että ohjaussuhteen tulisi tarjota tilaisuuksia ja mahdollisuuksia ohjausdialogille ja tässä dialogissa ohjaajan tehtävä on ohjattavan tukeminen

ja hänen näkemyksiensä kannustaminen (Onnismaa ym. 2000, 7.) Keskinen mukaan (1994) ohjauksessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa oppija ja ohjaaja vaikuttavat molemmin puolin toisiinsa (Keskinen 1994, 51). Heikkinen (1996) määrittelee vuorovaikutusta suhteessa ohjausdialogiin ja viittaa määrittelyssään Buberin ja Gadamerin dialogisuus-pohdintoihin. Näiden perusteella hän toteaa dialogin ja vuorovaikutuksen käsitteiden ydineroksi sen, että dialogiin ei kuulu tietoinen vaikuttaminen toiseen osapuoleen, kuten vuorovaikutuksessa sananmukaisesti tapahtuu. Dialogissa kumpaakaan osallistujaa ei nähdä kohteena, vaan kumpikin dialogiin osallistuva - ja myös dialogi sinällään - ovat subjekteja. Dialogia ei myöskään voi tehdä, se tapahtuu ja luo itse itsensä. (Heikkinen 1996, 167-170.)

Oppimisen määrittelyyn sisältyy aina jossain määrin pyrkimys muutokseen. Oppimisessa yksilö tarkistaa perusoletuksiaan ja mahdollisesti muokkaa niitä uudelleen. Tästä syystä ohjaajan on ohjaustilanteissa tiedostettava, millaiseen ja minkä tasoisen muutokseen pyritään ja kenen ehdoilla oppiminen tapahtuu. Ohjaussuhteessa ohjaajalla on velvollisuus kohdella oppijaa kunnioittavasti ja tasavertaisesti. Hyvä ohjaajan kykenee myös reflektoimaan omia sosiaalisia kykyjään ja hän vastaa oppimisilmapiiristä. (Malinen 2002, 65-84.) Ohjaajan ja opettajan roolien tunnistaminen ja niiden tarpeellisuuden pohdinta saattaa poistaa eriarvoisuutta.

Monologi – dialogi -näkökulmasta herää lukuisia kysymyksiä tasavertaisen dialogin todellisista toteutumismahdollisuuksista opetus- ja ohjaustilanteissa, joissa valta ohjausvelvollisuuden myötä mielletään ohjaajalle kuuluviksi (Pakkanen 2002, 252-253, Laine 1995, 77). Buber (1923) toteaa, että hoito- ja ohjaussuhteille on tyypillistä pyrkimys ainakin jossain määrin vaikuttaa toiseen ja tällöin dialogin pudas tasavertaisuus ei voi olla täydellistä (Buber 1923, 162-165). Dialogin saavuttaminen saattaa olla erityisen vaativaa oppijan ja ohjaajan perinteisistä kisälli–mestari asetelmista johtuen. Dialogiin pyrkimistä voidaan silti pitää tavoiteltavana tilana, erityisesti aikuista ohjattaessa. (Heikkinen 1996, 168.)

Vuorovaikutus ja dialogi painotuvat herkästi kielellisinä ilmiöinä. Ne käsittävät kuitenkin myös muunlaista kuin sanallista dialogia. Toiminnan kautta tapahtuva kommunikaatio, eleiden, ilmeiden ja yhteistoiminnan vuorovaikutusdialogi on oppimisessa merkityksellistä (Schön 1988, 100-118, Patrikainen 1997, 21).

#### 4 OHJAAJAFYSIOTERAPEUTTIEN PEDAGOGINEN KOULUTUS

Tämän tutkimuksen kontekstina on Turun ammattikorkeakoulussa syksyllä 2003 - keväällä 2004 järjestetty ohjaajafysioterapeuteille suunnattu pedagoginen koulutus. Koulutuksen tavoitteena oli kehittää ja syventää osallistujien pedagogisia tietoja ja ohjaustaitoja (koulutuksen opetussuunnitelma liitteessä 1). Tarve koulutukseen syntyi alun perin koulututtavista itsestään Turun ammattikorkeakoulussa toteutetun ohjatun harjoittelun laadunkehittämishankkeen yhteydessä.

Kaupin mukaan täydennyskoulutuksille on tyypillistä ulkokohtaisen teorian tiedon ja asenteiden passiivinen uusintaminen sekä koulutuksen sisältöjen ja käytännön toiminnan jääminen kauaksi toisistaan (Kauppi 1989, 106, Kauppi 2003, 12). Uusintavan oppimisen välttämiseksi ohjaajien koulutuksen viitekehykseksi valittiin aiemmin kuvattu laajasti ymmärretty konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tämän viitekehyksen puitteissa tuettiin osallistujia oman ohjaamisen arvioinnissa, ohjaamista koskevien ennako-oletusten tunnistamisessa ja kriittisessä reflektiossa. Tällaisessa reflektioprosessissa pyritään vakiintuneiden ja tavanmukaisten tottumusten tunnistamiseen ja tietoiseen uudelleenarviointiin (Mezirow 1995, 28-29). Koulutuksen suunnittelussa pyrittiin osallistujakeskeiseen lähestymistapaan, jossa koulutettavien tarpeet suuntasivat koulutuksen sisällön, rakenteen ja toteutuksen suunnittelua. Opetussuunnitelmaan ja koulutuksen alkuun suunniteltiin löyhä sisältösuunnitelma. Koulutuksen sisältö tarkentui osallistujien tarpeiden mukaan koulutuksen edetessä. Sisältöä käsiteltäessä painotettiin ohjaajien itsereflektiivisten taitojen kehittymistä, oman oppimiskäsityksen tiedostamista ja sen perusoletusten (tiedonkäsitys, oppimiskäsitys) ymmärtämistä. Koulutuksen kuluessa tutustuttiin myös yleisimpiin työssäoppimisen teorioihin.

Koulutus kesti kaksi opintoviikkoa, jotka sisälsivät kuusi koulutuspäivää ja neljä etätehtävää viiden kuukauden aikana. Kuudesta koulutuspäivästä neljä oli neljän tunnin ja kaksi kahdeksan tunnin mittaisia. Koulutuksen rakenne, erityisesti etätehtävien itsenäinen työstäminen, edellytti osallistujilta aikuisen oppijan itseohjautuvuustaitoja. Opetusmenetelmiksi valittiin osallistujien omaa aktiivisuutta ja itsereflektiota edellyttäviä menetelmiä. Opetusmenetelminä käytettiin esittäviä sekä osallistujien kokemuksia hyödyntäviä aktivoivia opetusmenetelmiä, joiden avulla tutustuttiin oppimisen ja oppimisen



ohjaamisen pedagogiseen teoriaperustaan ja käytäntöön. Esittävien luentojen yhteydessä osallistujia aktivoitiin omien ajatusten ja kysymysten esittämiseen ja reflektioon. Muina menetelminä käytettiin draamaa, itsenäistä kirjoittamista ja käsitepiirrosten työstämistä ryhmässä. Pienryhmäkeskusteluja seurasi aina keskustelujen sisällön esittäminen koko osallistujajoukolle ja ajatusten yhteinen kommentointi. Osallistujat saivat runsaasti tilaa jakaa omia kokemuksiaan, ongelmiaan ja asiantuntemustaan. Toteutuksesta vastasi pääasiassa kaksi opettajaa ja koulutuksessa ”vieraili” kaksi muuta opettajaa. Lisäksi koulutukseen osallistujat kuuluivat vuorovaikutusta käsittelevän luennon Turun ammattikorkeakoululla järjestetyn Studia fysioterapia –päivän yhteydessä.

Koulutustapahtumien ulkopuolella työstettyjen etätehtävien tarkoituksena oli tukea osallistujien reflektiivistä ajattelua ja koulutuspäivän sisältöjen soveltamista käytäntöön. Ensimmäisessä etätehtävässä osallistujat arvioivat ja kuvasivat itseään ja omia oppimistarpeitaan ohjaajina ja asettivat itselleen kehittymistavoitteita. Toisena itsenäisenä tehtävänä osallistujat arvioivat fysioterapeuttiopiskelijoiden ohjatun harjoittelun arvioinnissa käytössä olevaa lomaketta ja esittivät siihen perusteltuja kehitysajatuksia. Kolmannessa tehtävässä osallistujat miettivät itsereflektiivisesti omaa työskentelyään ohjaajina ja harjoittelivat opiskelijan arviointia ja palautteen antamista. Tehtäviin liittyi edellisten koulutuspäivien sisältöjen käyttäminen apuna mahdollisten pulmien ratkaisussa. Koulutuksen päättyessä, neljäntenä tehtävänä osallistujat piirsivät piirroksen tai käsitekartan aiheesta ”Mitä ajattelen ohjaamisesta ja oppimisesta nyt?” Viimeisellä koulutuskerralla ohjaajat avasivat käsitekarttansa kirjoittamalla. Kaikki etätehtävät purettiin koulutuspäivien yhteydessä pienryhmissä ja yhteisesti koko ryhmän kesken. Purkutilanteissa jokainen osallistuja saattoi itse säädellä sitä, missä määrin hän halusi avata etätehtävissä työstettyä henkilökohtaista reflektiotaan ryhmälle.

Fysioterapian opettajaopintojen opetusharjoitteluun liittyen osallistuin edellä kuvatun ohjaajafysioterapeuteille suunnatun koulutuksen opetussuunnitelman laadintaan, koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Toimin koulutuksessa toisena pääopettajana. Tämän Pro gradu -tutkielman aineistot kerättiin koulutuksen aikana kappaleessa 7.2 kuvatulla tavalla. Koulutuksen ja tutkimuksen suunnitteluvaiheessa oletukseni ohjaajien käsityksistä oli, että ohjaajien ohjaamiskäsitykset ja niihin sisältyvät elementit eivät ole tietoisia, eivätkä ne jäsenny jonkin teorian mukaan.

## 5 KOULUTUKSEN ARVIOINTI

Opetus- kasvatus- ja koulutustoimintaa arvioidaan koulutuksen erilaisista tehtävistä riippuen monella eri tasolla. Arvioinnin laajuus voi olla yksilö- tai koulutasolla tai se voidaan toteuttaa paikallisesti, alueellisesti, valtakunnallisesti tai kansainvälisesti. (Mattila, Olkinuora 2002, 5.) Arvioinnin tehtävä voi olla yksilön oppimisen ohjaaminen ja tukeminen, omaksutun tiedon tai oppisisällön ”määrää” mittaava kontrollitavoite tai opetuksen kehittäminen. (Hakkarainen ym. 2001, 186-187.)

Aikuiskoulutuksen kohdalla arviointi voidaan usein nähdä ylikorostettuna toimintana (Knowles 1980, 198-200). Testien tai tenttien sijaan aikuisten, vapaaehtoisesti koulutukseen hakeutuneiden henkilöiden koulutuksen mielekkään arvon voi todeta esimerkiksi koulutukseen osallistumisen aktiivisuudesta ja osallistujien oppimistaan koskevasta itsearvioinnista koulutuksen jälkeen (Kauppi 1989, 86). Ohjaajafysioterapeuttien koulutukseen liittyneellä arvioinnilla pyrittiin osallistujien oppimisen ohjaamiseen ja itsearvioinnin kehittymiseen. Lisäksi haluttiin kehittää ohjaajakoulutuksia arvioimalla koulutuksen päätyttyä sen rakennetta, sisältöä ja toteutusta. Arviointia ei tämän koulutuksen yhteydessä ollut tarpeen toteuttaa osallistujien oppisisältöjen omaksumista kontrolloivana. Koulutuksen sisällön toistava hallitseminen ei ole oppijoille oleellinen esimerkiksi ammatillisen vähimmäispätevyyden, työmarkkinoille sijoittumisen tai koulutettavien paremmuusjärjestyksen mittaamisen merkityksissä.

Koulutukseen osallistujien oppimistulokset ovat yksilöllisesti ja laadullisesti erilaisia, joten oppimistulosta tulisi myös arvioida laadullisesti, oppijan itsereflektiota ja itseohjautuvaa oppimista kehittäen (Linnakylä, 1994, 29). Oppimisen laadullisessa arvioinnissa tarkastellaan sitä, minkälaisia tietorakennelmia oppija on käsitellystä aiheesta muodostanut ja miten hänen käsityksensä asioista ovat muovautuneet (Tynjälä 2002, 173). Tällainen käsitysten tarkastelu avaa yhden näkökulman henkilöiden oppimiseen, sillä käsityksissä tapahtuvat muutokset ovat osa oppimisprosessia (Tynjälä 1999, 166-167). Ekolan ja Vahervan (1976) mukaan muutoksia oppijan asenteissa tai käsityksissä voi kutsua koulutustulokseksi ja pidemmälle konkretiaan edennyttä työkäyttäytymisen muutosta koulutusvaikutukseksi (Ekola, Vaherva 1976, 187).

Yleisesti tiedetään, että koulutuksen arviointi suuntaa oppijan opiskelutapaa arvioinnissa vaadittavan tiedon hallintatavan suuntaan (Kauppi 2003, 13, Tynjälä 2002, 174). Uudenlaisissa, aikuisen oppijan arviointiin hyvin soveltuvissa arviointikäytännössä korostetaan tiedon ymmärtämistä ja monipuolista käsittelyä, jotka tukevat tiedon siirtämistä ja soveltamista kontekstista ja tilanteesta toiseen (Tynjälä 2002, 173). Tällaista arviointia voidaan toteuttaa esimerkiksi oppimisprosessiin kytketyillä arvioinneilla, kuten toteuttamalla reflektiivistä itsearviointia kirjoittaen, tai tiedon laadullisilla luokitteluilla, kuten käsitekarttojen piirtämisellä tai fenomenografisella luokittelulla. (Tynjälä 2002, 176-182). Ohjaajakoulutuksen arviointitapa ja arvioinnin tarkoitus kuvattiin osallistujille heti koulutuksen alussa. Arviointitapa oli itsearviointi ja arvioinnin tarkoituksena oli osallistujien oppimisen tukeminen. Koulutuksen kuluessa koulutuspäivien väliset itsenäiset oppimistehtävät ohjasivat osallistujia itsereflektiiviseen oman pedagogisen ajattelun perusteiden ja ohjaamistoiminnan tarkasteluun. Näiden tehtävien kautta itsearviointi oli jatkuvasti mukana koulutuksessa. Osallistujilla oli jokaisella koulutuskerralla mahdollisuus antaa palautetta koulutuksen toteutuksesta ja esittää toiveita seuraava koulutuspäivää varten. Ohjaajakoulutusten kehittymiseksi osallistujat arvioivat viimeisellä koulutuskerralla kirjallisesti koulutuksen sisältöä, rakennetta ja toteutusta.

## **6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET**

Fysioterapian opiskelijat harjoittelevat terveydenhuollon eri alueilla fysioterapeuttien ohjauksessa. Fysioterapeuttien ohjaamiseen liittyvät käsitykset suuntaavat heidän tapansa ohjata opiskelijaa harjoittelujaksonsa aikana. Turun ammattikorkeakoulussa järjestettiin pedagoginen koulutus ohjaajafysioterapeuteille. Koulutuksen tarkoitus oli tukea ohjaajafysioterapeuttien ohjaamistaitojen kehittymistä tarkastelemalla heidän kanssaan nykykäsityksen mukaista näkemystä oppimisprosessista ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata koulutukseen osallistuneiden ohjaajafysioterapeuttien ohjaamista koskevia käsityksiä ennen ja jälkeen koulutuksen. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata osallistujien arviota siitä, miten koulutuksen rakenne, sisältö ja toteutus tuki ohjaajafysioterapeuttien oppimista.

### **Tutkimuskysymykset**

- 1 Minkälaisia ohjaamiseen liittyviä käsityksiä ohjaajafysioterapeuteilla on ennen koulutusta?
- 2 Minkälaisia ohjaamiseen liittyviä käsityksiä ohjaajafysioterapeuteilla on koulutuksen jälkeen?
- 3 Miten koulutuksen rakenne, sisältö ja toteutus tuki ohjaajafysioterapeuttien oppimista?

## 7 TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA JA TOTEUTTAMINEN

### 7.1 Fenomenografinen lähestymistapa

Tämän ohjaajafysioterapeuttien ohjaamiskäsityksiä tarkastelevan tutkimuksen lähestymistavaksi valittiin laadullinen fenomenografinen lähestymistapa, joka on kehitetty käsitysten tarkasteluun. Fenomenografiassa käsityksiä tulkitaan joko sanallisesti tai kirjallisesti tuotetun kielellisen ilmaisun perusteella, joten se soveltuu tämän tutkimuksen kirjoitetun ja haastattelulla kerätyn aineiston analysointiin.

Laadullisen tutkimuksen metodologiassa erilaiset suuntaukset, koulukunnat ja lähestymistavat limittyvät osittain toisiinsa ja toisaalta sijoittuvat erilaisille käsitteellisille tasoille. Pelkkä lähestymistavan nimi ei näinollen yksiselitteisesti kerro kaikkia tutkimuksen kannalta oleellisia asioita. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2000, 154.) Fenomenografista lähestymistapaakin on sovellettu erilaisista teoreettisista lähtökohdista käsin (Häkkinen 1996, 5).

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on jotain ilmiötä koskeva yksilön *arkiajattelu* ja ilmiöitä tarkastellaan ns. ”toisen asteen näkökulmasta”. Toisen asteen näkökulmasta pyritään ymmärtämään, miltä maailma näyttää eri yksilöiden perspektiivistä ja miten eri tavoin samojakin ilmiöitä ja ”todellisuutta” tulkitaan ja käsitetään. (Uljens 1991, 83, Marton 1996, 187, Häkkinen 1996, 5, Järvinen, Karttunen 1997, 165-166; Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 68.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten ohjaajafysioterapeutit arki ajattelun tasolla käsittävät ohjaamisen. Tutkimus ei tarkastele ohjaamista ilmiönä tai selitä ohjaajien käsitysten syitä. Fenomenografiassa käsityksiä lähestytään tarkastelemalla sitä, mitä yksilö ajattelee ja kokee (Uljens 1991, 82-84; Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 71). Lähtökohtana on empiirinen aineisto ja analyysin tuloksena hahmottuu erilaisia tapoja käsittää jokin ilmiö. (Gröhn 1992, 12-13.)

Käsitykset syntyvät tietyissä tilanteissa ja konteksteissa. Tästä syystä fenomenografisella tutkimuksella tavoitettu käsitys jostain ilmiöstä voi olla peräisin pelkästään yksilön kuulemasta ja hyväksymästä, yhteisön tai ympäristön tuottamasta informaatiosta, kasvatuksesta, opetuksesta ja sosialisatiosta. Tutkimukseen osallistuvat

ohjaajafysioterapeutit ovat kukin muodostaneet käsityksensä oppimisen, ympäristön mallien ja kokemusten perusteella. Käsitykseen ei välttämättä sisälly lainkaan omakohtaista kokemusta ilmiöstä tai omaksuttujen käsitysten testaamista. Toisaalta käsitykset saattavat perustua myös henkilökohtaiseen kokemukseen. Laineen mukaan (2001) on mahdollista, että käsitys tutkimuskohteena saattaa kertoa jopa enemmän yhteisöstä kuin yksilöstä. Henkilökohtaiset kokemukset ovatkin tutkimuskohteina käsityksiä pysyvämpiä, henkilökohtaisempia ja kontekstivapaampia. (Laine 2001, 36-37.)

Fenomenografinen käsitys todellisuudesta ja tiedosta on yhtenevä sosiaalisen konstruktivismin ja konstruktivistisen oppimisenäkemyksen kanssa. Näiden mukaan hyväksytään, että tieto rakentuu yksilöllisenä prosessina ja yksilöiden todellisuudet ovat erilaisia. Tieto ja todellisuus rakentuvat yhteydessä kulttuuriin ja muuntuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Todellisuuden kokemukseen vaikuttaa myös kaikki aiemmin koettu. Todellisuus koetaan siis yksilöllisesti eri tavoin ja ehdotonta totuutta ilmiöstä on mahdoton saavuttaa. (Uljens 1991, 85, Marton 1996, 168, Nummenmaa, Nummenmaa 2002, 66-72.) Tästä syystä ihmisen ajattelua ja toimintaa ei voida jakaa muuttujiin joita voitaisiin tarkastella yhtenevissä syy-seuraussuhteissa. Ihmisen ajattelu ja toiminta muodostavat monisäikeisen yksilöllisen todellisuuskokonaisuuden. (Ahonen 1995, 122.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa ihminen nähdään intentionaalisenä olentona, jolla on toiminnalleen tarkoitus ja päämäärä (Ahonen 1995, 121-122, Häkkinen 1996, 12). Tämä on lähtökohta, jossa fenomenografia käyttää samaa intentio- käsitettä fenomenologisen filosofian kanssa. Ihminen on tietoinen, itsenäinen subjekti, joka jatkuvasti rakentaa itselleen kuvaa maailmasta. Ihminen antaa kokemuksilleen selityksen. Yksilö tekee nykyisistä ja aiemmista kokemuksistaan itselleen mielekkään ajatusrakennelman. Tällaisia ajatusrakennelmia voidaan kutsua käsityksiksi. Käsityksilleen ihminen luo merkityksen. (Ahonen 1995, 121-122.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa ihmisen ilmaisujen, esimerkiksi kirjoitetun tekstin tai puheen kautta tutkitaan niihin sisällytetyjä merkityksiä. Ilmaisujen merkitysten tarkastelu perustuu hahmopsykologian keskeisen henkilön Bartlettin kuvauksiin ihmisen taipumuksesta hakea ja rakentaa ilmiöille merkityksiä uuden oppimisen yhteydessä (Gröhn 1992, 11, Häkkinen 1996, 5). Luovan ajattelun merkityksenhakuprosessin varassa yksilö muodostaa tietoa ja rakentaa omaa todellisuuttaan (Grön 1992, 16-17).

Fenomenografisen ajattelun mukaan ihmisen toiminnan ulkoinen tarkkailu ei kerro käsitysten ydintä, vaan käsitysten merkitykset voidaan tavoittaa nimenomaan kielen kautta ja vuorovaikutuksen keinoin (Ahonen 1995, 121-122). Kielellisen informaation subjektiivisuus, monimuotoisuus ja kielen tulkinnan monet mahdollisuudet asettavat suuria haasteita käsitysten tulkinnalle ja ymmärtämiselle (Häkkinen 1996, 28-29, Ahonen 1995, 121-122). Fenomenografialla voidaan tutkia, mitä merkityksiä tutkimushenkilön kielellisiin ilmaisuihin sisältyy ja miten merkitykset mahdollisesti eroavat toisistaan laadullisesti (Ahonen 1995, 123-124, 127, Häkkinen 1996, 5). Käsitysten merkityksiä tulkittaessa on huomioitava myös käsitysten ilmaisujen tilanne- ja asiayhteys (Uljens 1991, 86, Ahonen 1995, 123-124, 127, Häkkinen 1996, 5, Nummenmaa, Nummenmaa 2002, 69). Tämä tutkimus toteutetaan ohjaajafysioterapeuteille suunnatun ohjaajakoulutuksen yhteydessä. Koulutuksessa käsitykset ovat esillä nimenomaan opiskelijoiden ohjaamiseen liitettyinä. Ohjaajien käsitysten tarkastelu muussa yhteydessä tuottaisi mahdollisesti toisenlaisen tutkimustuloksen. Kerättyjä tutkimusaineistoja, esimerkiksi kirjoitelmia ja haastatteluja käsitellään mahdollisimman ehjinä ajatuksellisina kokonaisuuksina, jottei yksittäisiä merkityksiä hajotettaisi osiin. Tällöin aineistosta voi perustellusti tulkita siihen sisältyviä merkityksiä. (Ahonen 1995, 123-124, 143, Häkkinen 1996, 7-8, 39, Järvinen, Karttunen 1997, 168.)

Tulosten tulkinnassa fenomenografisessa tutkimuksessa tiedostetaan se, että tutkijalla on tutkimuskohteesta tietty esiymmärrys ennakko-oletuksineen ja omine käsityksineen. Tästä syystä tutkija ymmärtää ilmaisun ja sen merkityksen oman asiantuntemuksensa ja esiymmärryksensä avulla. (Ahonen 1995, 122-124, Moilanen, Räihä 2001, 50.) Tutkimuksessa on oleellista tutkijan lähtökohtien tiedostaminen ja avaaminen, ns. hallittu subjektiivisuus, joka on yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden takeista (Ahonen 1995, 122). Tutkittavien ilmaisujen merkitysten kuvaamisen tulee nojata selkeästi aineistoon (Moilanen, Räihä 2001, 51). Tässä tutkimuksessa tutkijan esiymmärrystä avataan tämän raportin luvuissa 1-5. Näin pyritään antamaan lukijalle mahdollisuus arvioida tuloksia suhteessa tutkijan ajatteluun. Lisäksi tutkija on analyysin kuluessa jatkuvasti palannut lukemaan aineistojen ehjiä kokotekstejä. Näin tutkimushenkilöiden ajatukset eivät ole päässeet erkaantumaan alkueräisestä yhteydestään ja merkityksestään. Ahosen mukaan (1995) analyysin kuluessa syntyy tutkimusaineiston ja tutkijan oman ymmärryksen reflektoinnin kehä, intersubjektiivinen tutkijan ja tutkimushenkilön lausumien vuorovaikutus. Tämän vuorovaikutuksen seurauksena aineiston sisältämät merkitykset vähitellen jäsentyvät uudelleen vastaukseksi tutkimuskysymyksiin. (Ahonen 1995, 122, 136.)

## 7.2 Aineiston keruu

### Tutkimushenkilöiden valinta

Turun ammattikorkeakoulussa järjestettyyn ohjaajafysioterapeuttien koulutukseen osallistui 32 fysioterapeuttia, joista kaksikymmentä ilmoittautui vapaaehtoiseksi osallistujaksi tutkimukseen. Heistä tutkimukseen valittiin aluksi ne yksitoista henkilöä, jotka koulutuksen alussa tiesivät varmasti, että heillä oli fysioterapiaopiskelija ohjattavanaan koulutuksen kuluessa. Näistä kolme fysioterapeuttia valittiin pilottihaastateltaviksi. Pilottiryhmään valittiin ne henkilöt, joiden osallistuminen varsinaiseen tutkimukseen olisi saattanut heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Kaksi pilottihenkilöä oli tutkijan henkilökohtaisesti erittäin hyvin tuntemaa kollegaa. Yksi pilottihaastateltava oli parhaillaan fysioterapian opettajakoulutuksessa. Loput kahdeksan henkilöä osallistuivat tutkimukseen.

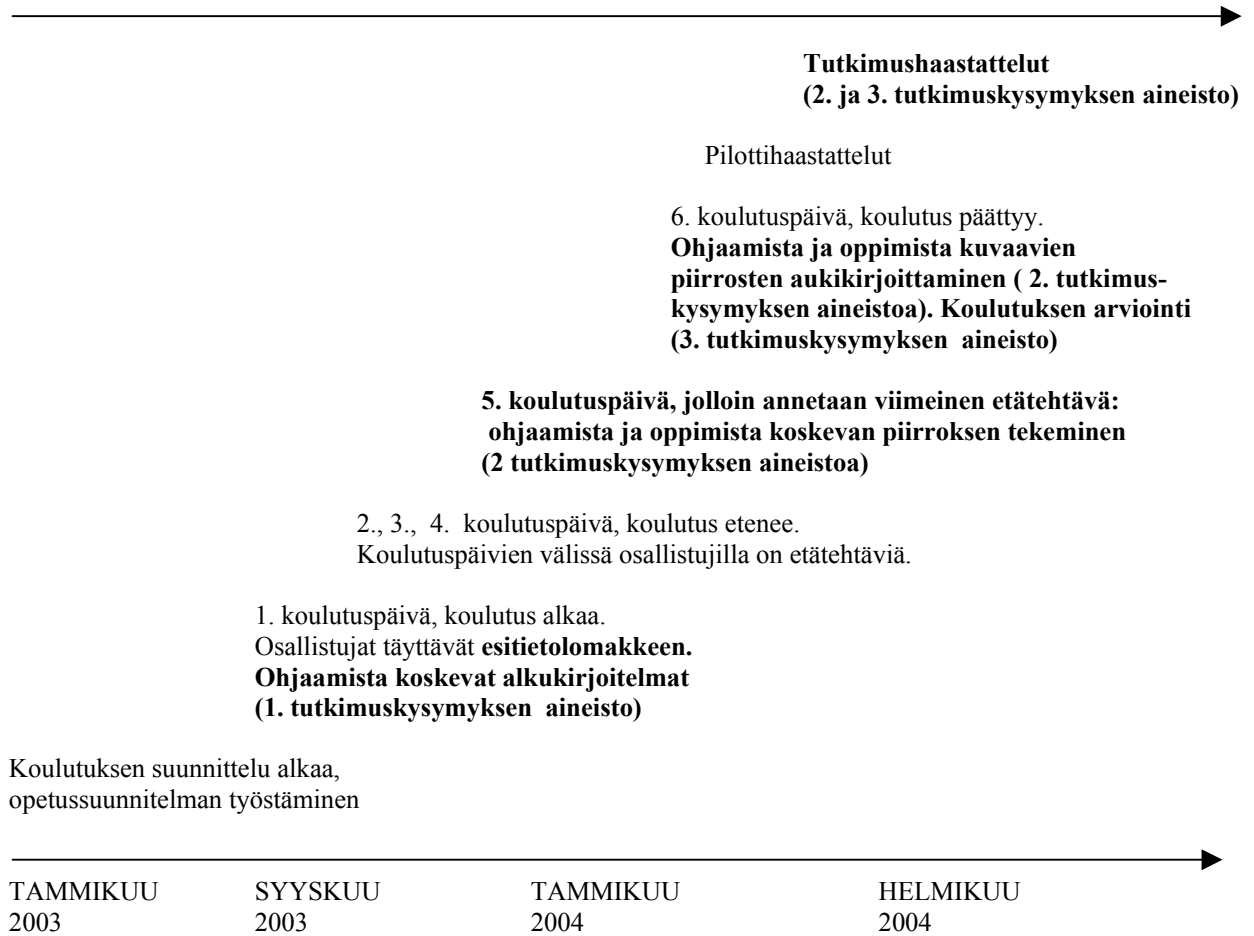
Koulutuksen alkaessa kaikki koulutukseen osallistujat täyttivät taustatietolomakkeen, jossa selvitettiin työkokemuksen määrä ja erikoisala, opiskelijoiden ohjaamiskokemus ja aiempi jatkokoulutukseen osallistuminen (liite 2). Yksi tutkimushenkilö oli työskennelleet fysioterapeuttina kaksi ja yksi henkilö 26 vuotta. Kolmen henkilön työkokemus oli 7-10 vuotta ja kolmen 13-16 vuotta. Tutkimushenkilöt työskentelivät fysioterapian eri alojen osastoilla sairaaloissa ja terveyskeskusten fysioterapiayksiköissä. Aiemmat täydennyskoulutukset olivat suuntautuneet fysioterapian substanssin hallinnan kehittämiseen. Kaikki henkilöt olivat työssälönsä aikana ohjanneet vähintään yhtä tai kahta, jopa neljää opiskelijaa lukukaudessa. Tutkimushenkilöt antoivat kirjallisesti luvan aineiston käyttämiseen tutkimustarkoituksessa (liite 3).

### Aineiston keruu

*Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tutkimusaineistoksi* kerättiin ensimmäisenä koulutuspäivänä kirjoitetut kirjoitelmat. Kirjoitelmaa varten annettu instruktio kuten muutkin tutkimusaineiston keräämiseksi annetut instruktioit on kuvattu liitteessä 4. *Toisen tutkimuskysymyksen aineisto* oli koulutuksen päätyttyä toteutettu avoin haastattelu. Tukiaineistona haastattelussa käytettiin ohjaamista ja oppimista koskevia piirroksia ja niiden kirjallista selitystä. Tutkimushenkilöt tekivät piirrokset koulutuksen viimeisenä etätehtävänä. Viimeisenä koulutuspäivänä tutkimushenkilöt lisäksi selittivät piirroksensa sisältöä kirjoittamalla. Haastattelun aikana kunkin haastateltavan oma piirros ja sitä selittävä kirjoitelma olivat haastattelijan ja haastateltavan käytettävissä. *Kolmannen*



*tutkimuskysymyksen aineisto* koostuu kahdesta materiaalista. Viimeisenä koulutuspäivänä osallistujat arvioivat koulutusta kirjallisesti (instruktio ja kysymykset liitteessä 5). Kysymysten teemoina olivat koulutuksen rakenne, sisältö ja toteutus. Lisäksi osallistujilla oli mahdollisuus antaa kehitysehdotuksia. Tämän lisäksi tutkimushenkilöt arvioivat koulutusta haastattelun kuluessa. Tutkimuksen kulku ja aineiston keruu ohjaajakoulutuksen eri vaiheissa on koottu kuvioon 2.



**KUVIO 2 Tutkimuksen kulku ja aineiston keruu ohjaajakoulutuksen eri vaiheissa**

### Haastattelumenetelmä

Tutkimuksessa käytettyä haastattelumenetelmää kutsutaan Stimulated recall –haastatteluksi. Stimulated recall –haastattelussa kuva-, ääni- tai muuta materiaalia käytetään apuna tutkittavaan ilmiöön tai asiaan liittyvien muisti- ja mielikuvien aktivoimiseen. Tavoitteena on saada mahdollisimman luotettavaa tietoa kyseisestä asiasta. Stimulated recall -haastattelu voi olla strukturoitu tai strukturoimaton. (Jokinen, Pelkonen 1996.) Haastattelut toteutettiin tutkimushenkilöiden valitsemissa paikoissa: 5 työpaikoilla, 2 tutkimushenkilön kotona ja 1 ammattikorkeakoululla. Ennen haastatteluja tutkija perehtyi kunkin haastateltavan piirrokseen ja sen kirjalliseen selitykseen. Kunkin tutkimushenkilön oma piirros ja sen selitys olivat keskustelun virittäjänä haastattelussa. Tutkimushenkilöt selittivät piirtämiään kuvia spontaanisti ja vapaasti. Haastattelu aloitettiin pyytämällä tutkimushenkilöä selittämään sitä, mistä piirros kertoo ja mitä se tarkoittaa. Tämän jälkeen häntä pyydettiin tarkentamaan hänen itse mainitsemiaan, ohjaamiseen liittyviä asioita. Tarkentavien kysymysten vastauksissa nousi esiin käytännön esimerkkejä, joilla tutkimushenkilöt kuvasivat ja arvioivat omaa ja työyhteisöjensä ohjaamiskäytäntöä. Samalla osallistujat arvioivat myös ohjaajakoulutuksen sisältöä ja rakennetta oman oppimisensa kannalta.

Aineiston käsittelyn ensimmäisessä vaiheessa tutkimushenkilöiden koulutuksen alussa laatimat kirjoitelmat ja nauhoitettu haastattelumateriaali kirjoitettiin sanatarkasti puhtaaksi.

### **7.3 Aineiston analyysi**

Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista laadullisen aineiston analyysimenetelmää. Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen analyysissä käytettiin fenomenografista induktiivista sisällönanalyysiä. Kolmannen tutkimuskysymyksen analyysi toteutettiin teemakysymysten analyysiin soveltuvalla sisällönanalyysillä.

Fenomenografisen induktiivisen sisällönanalyysin tarkoituksena on selvittää sitä, miten ihmiset käsityksiään sanallisesti ilmaisevat ja minkälaisia laadullisia eroja ilmaisuista löytyy. Analyysin vaiheista ei ole olemassa yhtä ainoaa suoritustapaa tai etenemisjärjestystä (Järvinen, Karttunen 1997, 168). Analyysi toteutuu kuitenkin karkeasti määritettyjen

suuntaviivojen mukaisesti. Analyysin toteutuminen tässä tutkimuksessa kuvattiin tarkasti, jotta tutkimuksen luotettavuuden arviointi olisi mahdollista.

Fenomenografisen analyysin aluksi aineistosta etsitään tutkimuskysymysten kannalta oleellisia osallistujien lausumia tai ilmaisuja (Häkkinen 1996, 41, Uljens 1991, 90, Järvinen, Karttunen 1997, 168). Ilmaisuihin on ajatuksellinen kokonaisuus, joka ei ole ulkoisesti tai mekaanisesti määritetty yksikkö, kuten esimerkiksi lause. Vain ajatuksellisten kokonaisuuksien hahmottamisen avulla voidaan perustellusti tulkita ilmaisujen merkityksiä (Ahonen 1995, 143). Tässä tutkimuksessa yksi ilmaisu sisälsi yhden tai useamman lauseen riippuen siitä, kuinka monella lauseella tutkimushenkilö yhtä ajatustaan kuvasi.

Analyysin tarkoituksena on löytää aineiston eri ilmaisuista sellaisia sisällöllisiä merkityksiä, jotka kuvaavat yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Analyysissä ilmiötä koskevat käsitykset voivat olla selkeästi havaittavissa tai ne tulkitaan esiin kielellisen ilmaisun takaa. Ilmaisujen erilaisista sisällöllisistä merkityksistä tutkija analyysin lopussa muodostaa omat johtopäätöksensä tutkimuksen tuloksista. (Ahonen 1995, 128.)

Ilmaisujen etsintä aloitettiin lukemalla aineisto kokonaisuutena läpi useita kertoja. Samalla tarkasteltiin, mistä asioista eli ”puheenaiheista” tutkimushenkilöt puhuivat, kun he puhuvat ohjaamisesta. Näitä puheenaiheita voidaan kutsua elementeiksi. Ohjaamisen kuvaamisessa käytettyjä elementtejä etsiessään tutkija haki vastausta kysymykseen, mistä tutkimushenkilö kertoo, kun hän kirjoittaa tai puhuu ohjaamisesta. Tämä on fenomenografisen tutkimuksen ”mitä ihminen käsittää” –näkökulma (Uljens 1991, 83-84). Tutkimushenkilöt puhuivat ohjausta kuvatessaan esimerkiksi opiskelijasta, ohjaajasta, ohjaussuhteesta, ohjaamista ja oppimista hankaloittavista tekijöistä, oppimisesta, ohjaamisen keinoista, oppimisympäristöstä, potilaasta ja ohjaamisen aikaresursseista. Osa ilmaisuista sisälsi samanaikaisesti useamman kuin yhden elementin kuvausta. Tutkimushenkilö esimerkiksi puhui ohjaajasta ja kuvasi samalla ohjaamisen keinoja. Tällaisissa tapauksissa sama ilmaisu koodattiin kaikkien siinä mainittujen elementtien kuvaajaksi.

Analyysin teknisessä toteuttamisessa käytettiin apuna tietokoneen excel-taulukkoa. Aineistotekstit kopioitiin sellaisenaan excel-taulukkoon ja kukin lause omalle rivilleen. Ilmaisuja etsittäessä samaan ilmaisuun sisältyvät peräkkäiset lauseet siirrettiin samalle taulukkoriville. Taulukon sarakkeistoon merkittiin tunnustekoodit, jotka kertoivat mistä

aineistosta on kysymys (ain), kunkin ilmaisuuden numero (ilm) ja tutkimushenkilön numero (hlö1-8). Kuhunkin ilmaisuun liittyi lopulta kolme tunnusnumeroa, esimerkiksi ain2, hlö3, ilm60.

Jokainen ilmaisuissa esiintyvä, ohjaamista kuvaava elementti sai oman sarakkeensa, joka nimettiin elementin mukaan. Taulukkoon lisättiin ja nimettiin uusia elementtisarakeita aina uuden ohjaamiseen liitetyn elementin löytyessä. Mikäli yhdessä ilmaisukokonaisuudessa oli useamman kuin yhden elementin kuvausta, se luokiteltiin siihen sisältyvien kaikkien eri merkitysten mukaa useaan elementtikategoriaan. Taulukossa 1 on esimerkki aineiston luokittelusta elementteihin.

**TAULUKKO 1.** Esimerkki aineiston tunnistekoodauksesta ja luokittelusta ohjaamiseen liittyvien elementtien mukaan elementtikategorioihin.

AINEISTON TUNNISTEKOODIT			KOKO HAASTATTELUAINEISTO	ELEMENTTIKATEGORIAT					
ain	hlö	ilm	ilmaisukokonaisuudet	ohjaamis-keinot	ohjaaja	ohjaamista hankaloittavat tekijät	opiskelija	potilas	jne...>
2	3	60	Ei ole pystynyt eikä osannut kaikkiin asioihin tuoda niitä miksi- kysymyksiä. On tiennyt että ei sen näinkään kuuluis mennä mut sit sitä ...Mä teidän et mä annan liikaa niitä valmiita malleja siinä alussa ja siellä lopussakin...Ne vaan tulee, sitä niin kovasti haluis vaan auttaa sitä toista.	x	x	x			
2	3	61	jne						

Elementtikategorioihin luokittelun jälkeen kutakin elementtiä kuvaavat ilmaisut kerättiin omiksi tekstitaulukkoiksi. Esimerkiksi kaikki ohjaamisen keinoja kuvaavat ilmaisut muodostivat oman tekstitaulukonsa, elementtikategorian. Sama ilmaisu saattoi päätyä siihen sisältyvän usean merkityksen vuoksi useaan eri elementtikategoriaan. Esimerkiksi tutkijan tulkinnan mukaan henkilö 3 puhuu yllä esitetystä ilmaisusta ohjaamisen keinoista, ohjaajasta ja ohjaamista hankaloittavista tekijöistä. Kyseinen lausuma päätyi kaikkien näiden elementtien elementtikategorioihin. Tämän jälkeen kunkin elementtikategorian sisältöjä luettiin ja täsmennettiin esimerkiksi siirtämällä joitain lausumia kategoriasta toiseen.

Seuraavaksi elementtikategorioista etsittiin elementeille annettuja erilaisia sisältöjä. Tutkija tulkitse tekstistä, minkälaisia sisältöjä kuhunkin elementtiin sisällytettiin. Tämä vaihe on kahden eri tutkimushenkilön ilmaisuin esitetty taulukossa 2.

**TAULUKKO 2.** Esimerkki elementtikategorioiden tulkinnasta ja niiden sisältöjen nimeämisestä

AINEISTON TUNNISTEKOODIT			YHDEN ELEMENTTIKATEGORIAN SISÄLTÖ	ELEMENTIN ”OHJAAMISKEINOT” SISÄLTÖKATEGORIA
ain	hlö	ilm	ilmaisukokonaisuudet: ”ohjaamiskeinot”	
2	3	60	Ei ole pystynyt eikä ...osannu kaikkiin asioihin tuoda niitä miksi kysymyksiä. On tiennyt että ei sen näinkään kuuluis mennä mut sit sitä ...mä teidän et mä annan liikaa niitä valmiita malleja siinä alussa ja siellä lopussakin...Ne vaan tulee, sitä niin kovasti haluis vaan auttaa sitä toista.	fysioterapian yhteydessä: •kyseleminen •mallin antaminen •opisk. auttaminen
2	5	179	Mä olen kyllä sitä aikasemminkin mielestäni yrittänyt, että mä en haluu niitä ohjaustilanteitakaan sellaseksi että nyt tehdään, meni miten meni ja sitten myöhemmin mietitään, vaan siinä koko ajan pohditaan ja keskustellaan sitä tilannetta eteenpäin.	fysioterapian yhteydessä: • tilanteen pohdinta • keskustelu
x	x	x	jne	

Ilmaisuiden sisältöjen löytymisen jälkeen tutkija luki rinnakkain elementtikohtaisia tekstitaulukkoita ja niistä pelkistettyjä sisältöjä ja tulkitse, mitä erilaisia merkityksiä niihin sisältyy. Tutkija haki sitä, miten eri tavoin kustakin elementistä puhutaan tai kirjoitetaan. Tämä on fenomenografisen aineiston analyysin ”millä tavoin ihminen käsittää” – näkökulma (Uljens 1991, 83-84). Eri henkilöt antoivat elementeille erilaisia sisältöjä ja merkityksiä. Elementeille annetuista sisällöistä ja siitä kontekstista jossa sisältöä kuvattiin tutkija tulkitse elementin merkityksen. Esimerkki merkitysten tulkinnasta on esitetty taulukossa 3.

**TAULUKKO 3.** Esimerkki elementtien sisältöjen merkitysten tulkinnasta eli merkityskategorioiden muodostumisesta.

AINEISTON TUNNISTEKOODIT			ELEMENTIN ”OHJAAMISKEINOT” SISÄLTÖKATEGORIA	MERKITYSKATEGORIA
ain	hlö	ilm	ilmaisukokonaisuuksista tulkitut sisällöt	sisällöistä tulkitut merkitykset
2	3	60	fysioterapian yhteydessä: • kyseleminen • mallin antaminen • opisk. auttaminen	Toimivat välineinä tietojen ja taitojen antamisessa ja arvioinnissa
2	5	179	fysioterapian yhteydessä: • tilanteen pohdinta • keskustelu	Tukevat opiskelijan ajattelua
x	x	x	jne	

Analyysin jälkeen todettiin, että tutkimushenkilöiden täyttämistä esitietolomakkeista saatujen tietojen perusteella tutkimushenkilöiden iällä, työpaikalla, työkokemuksen määrällä, ohjaamiskokemuksen määrällä tai heidän ohjaamiensa opiskelijoiden opiskeluvaiheella ei ollut johdonmukaista yhteyttä tutkimushenkilöiden käsityksiin.

#### Koulutuksen rakenteen, sisällön ja toteutuksen arviointien analyysi

Koulutuksen päättyessä kukin tutkimushenkilö arvioi koulutusta kirjoittaen vastauksen kahteen teemakysymykseen. Toisessa kysymyksessä heitä pyydettiin arvioimaan koulutuksen rakennetta, sisältöä ja toteutusta. Toisessa kysymyksessä pyydettiin koulutuksen kehittämisehdotuksia (instruktio ja kysymykset liitteessä 5).

Analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aluksi jokainen koulutusta arvioiva mielipide luokiteltiin sen mukaan, mihin kysymysteemaan se vastasi. Lisäksi koottiin erikseen koulutuksen kehitysehdotukset. Kaikki tutkimushenkilöiden arviot kirjattiin niiden aiheen mukaan omiin taulukoihinsa, joihin merkittiin myös arvioinnin esittäneen tutkimushenkilön numero. Kirjaamisessa käytettiin arvioijan käyttämiä sanoja, mikäli vain mahdollista. Jos asia oli esitetty erityisen monisanaisesti, se lyhennettiin pelkistämällä tekstiä niin että sen merkitys ja arvioivat laatusanat säilyivät samoina kuin alkuperäistekstissä. Jos useampi kuin yksi arvioija oli kirjannut saman arvion tai kehitysehdotuksen, merkittiin kaikki arvion esittäneet henkilöt taulukoon. Näin taulukoista on luettavissa kaikki esitetyt arviot ja kehitysehdotukset sekä arvioinnin esittäjät.

Tutkimushenkilöt arvioivat koulutusta myös suullisesti tutkimushaastattelun yhteydessä. Haastattelussa esiin tulleet arviot merkittiin (●) edellä mainittuihin taulukoihin.

## 8 TULOKSET

Tutkimuksen toteutus tapahtui suunnitellusti. Kaikilta tutkimushenkilöiltä saatiin alkukirjoitelmat, piirroksat ja niiden selitykset. Haastattelut ja niiden nauhoitukset toteutuivat odotetusti.

Tutkimushenkilöiden eri elementeille antamien merkitysten perusteella oli tulkittavissa kaksi erilaista näkökulmaa ohjaamiseen. Eri ohjaamisnäkökulmia edustavien tutkimushenkilöiden esittämät elementtien sisällöt ja näille sisällöille annetut merkitykset poikkesivat toisistaan. Kukin henkilö käsitti ohjaamisen eri elementit kuitenkin oman ohjaamisnäkökulmansa mukaan johdonmukaisesti. Esimerkiksi, kun tutkimushenkilö kuvasi elementtejä ohjaaja, ohjaamiskeinot ja opiskelija, jokaisen elementin kuvaus tuki muiden elementtien sisältöjä ja oli johdonmukainen niille annettujen merkitysten kanssa. Tutkimushenkilöillä oli siis oma päälinjoiltaan yhdenmukainen ohjaamiskäsityksensä, josta oli mahdollista tulkita tutkimushenkilön käsitys oppimisesta, ihmisestä oppijana ja tiedosta. Tulokset esitetään kahden ohjaamisnäkökulman mukaan.

### 8.1 Ohjaamiseen liittyvät käsitykset ennen koulutusta

#### 8.1.1 Ohjaamisen perustana on opiskelijan ja ohjaajan keskusteleva ohjaussuhde

Tutkimushenkilöiden 5 ja 8 kirjoitelmista on tulkittavissa ohjaamiskäsitys, jonka mukaan opiskelijan ja ohjaajan välinen ohjaussuhde on ohjaamisen ja oppimisen onnistumisen kannalta kaikkein merkittävin asia. Ohjaussuhteessa tärkeää on onnistunut, luottamuksellinen ja turvallinen vuorovaikutus ja se, että ohjaaja ja opiskelija tekevät yhteistyötä aidoissa fysioterapiatilanteissa. Ohjaussuhteen onnistuminen tukee opiskelijan oppimista ja epäonnistuminen vaikeuttaa sitä. Tutkimushenkilöiden 5 ja 8 kirjoitelmissa kuvatut ohjaamisen elementit ja niiden sisällöistä tulkitut merkitykset on tiivistetysti esitetty taulukossa 4.

**Taulukko 4** Tutkimushenkilöiden 5 ja 8 kirjoitelmissa kuvatut ohjaamisen elementit ja niiden sisällöistä tulkitut merkitykset ennen koulutusta.

Elementti-kategoria	Elementin sisältökategoria	Merkityskategoria
Oppiminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tiedon hankinta</li> <li>•Tiedon yhdistely</li> <li>•Tapahtuu fysioterapian tekemisen ja sen arvioinnin kautta</li> <li>•Tapahtuu opiskelijan oman ajattelun myötä oivaltamalla</li> </ul>	Ankkuroituu työhön johon liittyvä pohdinta tukee opiskelijan oivaltamista.
Ohjaussuhde	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Merkittävin ohjaamisen tekijä</li> <li>•Opiskelijan ja ohjaajan kahdenkeskinen suhde, johon liittyy:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- molemminpuolinen luottamus</li> <li>- turvallisuus</li> <li>- yhteistyö</li> </ul> </li> <li>•Tapahtuu fysioterapiatilanteissa, joihin liittyy:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- oppimismyönteinen ilmapiiri</li> <li>- hienovarainen ohjaus</li> <li>- pohdinta</li> <li>- keskustelu</li> </ul> </li> </ul>	<p>Vastavuoroinen luottamus ja uskallus vapauttavat opiskelijan ja ohjaajan oppimaan fysioterapiassa.</p> <p>Aito konteksti ja ohjaajan kannustava ohjaus johtaa itsenäiseen oppimistyöskentelyyn.</p>
Opiskelija	•Oppijapersoona, jolla on oma oppimistyyli	Erilaiset persoonat oppivat eri tavoin.
Ohjaaja	•Opiskelijan oppimisen tukija, yhteistyökumppani	Opiskelijan oppimisen tukija, yhteistyökumppani
Ohjaamiskeinot	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fysioterapiaan liittyvä ohjaussuhde:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- vuorovaikutus</li> <li>- pohdinta</li> <li>- keskustelu</li> </ul> </li> </ul>	Tukevat opiskelijan omaa ajattelua ja oivallusta.
Ohjaamista ja oppimista hankaloittavat tekijät	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Huono ilmapiiri</li> <li>•Kiire</li> <li>•Erilaiset ajatukset tavoitteista</li> <li>•Erilaiset odotukset</li> <li>•Aiemmat negatiiviset kokemukset</li> <li>•Työyhteisö: perustehtävän hoitamisen ohessa ei ole ohjauksen aikaa</li> <li>•Huono ohjaussuhde</li> </ul>	<p>Selittävät ohjaussuhteen syntymisen ja oppimisen ajoittaista vaikeutta.</p> <p>Ovat lähtöisin opiskelijasta, ohjaajasta ja työyhteisöstä</p>
Potilas	•Vuorovaikutukseen osallistuja	Opiskelijan ohjaajan ja potilaan vuorovaikutus tukee onnistuessaan oppimista ja rohkaisee opiskelijaa
Oppimisympäristö	•Lähin työyhteisö ja kiire voivat vaikeuttaa ohjaamista	Lähin työyhteisö ja kiire voivat vaikeuttaa ohjaamista.

Oppiminen nähdään oivaltamisena, joka tapahtuu fysioterapian tekemisen ja ongelmien pohdinnan kautta. Ohjaamiskeinoina toimii hienovarainen ohjaus, joka perustuu luottamukseen. Keskustelulla ja pohdinnalla tuetaan oppijan oivaltamista. Keskustelu tapahtuu fysioterapian kontekstissa, mutta tutkimushenkilöt eivät tarkemmin kuvaa fysioterapiaa tekemisen tai tapahtumien tasolla.



*Positiivisia ohjauskokemuksia syntyy silloin, kun onnistuu ohjaamaan opiskelijaa niin, ettei hän itseasiassa huomaa saaneensa ohjausta vaan hoksaa opittavia asioita itse, motivoituu ottamaan asioista selvää omatoimisesti, kysyy ja onnistuu käyttämään jo oppimaansa tietoa hyväkseen. Tällaisen tilanteen ja ohjaussuhteen onnistumiseksi on tärkeää molemminpuolinen luottamus, tavallaan itsensä likoon laittaminen, jolloin (molemmat) uskaltaa näyttää tietonsa, taitonsa ja puutteensa, uskalletaan pohtia yhdessä tilannetta ja ongelmia. (hlö5,ilm3)*

*Kun ilmapiiri on vapautunut, oppimismyönteinen ja vuorovaikutus toimii, niin kuntoutujan, opiskelijan kuin ohjaajankin välillä, parhaimmillaan syntyy tilanteita, joissa opiskelija oivaltaa, uskaltaa kokeilla ja muuttaa toiminansa havainnointinsa mukaan. ... (hlö8ilm4)*

Opiskelija ja ohjaaja kuvataan ohjaussuhteen osapuolina, joilla molemmilla on merkitystä suhteen laadun, ohjaamisen ja oppimisen onnistumisessa. Opiskelija on persoona, jolla on oma tapansa toimia ja oppia. Opiskelijalta odotetaan aktiivisuutta oman oppimisensa eteen toimimisessa sekä asioiden pohdinnassa ja prosessoinnissa.

*Ohjaajan on hyvä tuntea opiskelijaa ainakin hieman persoonana, jotta on helpompi ymmärtää hänen tapaansa toimia ja oppia. Yhteistyötä helpottaa, jos opiskelija on tottunut/osaa arvioida itseään, tekee sitä spontaanisti ja tuo vielä julki pyytämättä. (hlö8,ilm2-3).*

Oppiminen ja ohjaaminen hankaloituu merkittävästi, jos ohjaussuhdesuhde ei ole kunnossa, jos luottamusta ei ole. Ohjaajan ja opiskelijan erilaiset käsitykset tavoitteista, erilaiset odotukset tai kokemukset tai erilaiset käsitykset rooleista saattavat aiheuttaa epäluottamusta. Ohjaajan ja opiskelijan odotuksia tai roolien sisältöjä ei selitetty tarkemmin. Opiskelijan ja ohjaajan persoonista johtuvat tekijät, kuten henkilökemia saattavat vaikuttaa oppimisen onnistumiseen. Opiskelijan haluttomuus ongelmien reflektointiin nostettiin erikseen esiin opiskelijaan liittyvänä oppimisen mahdollisena esteenä. Oppimisympäristöstä, eli ohjaamisen kontekstista puhutaan lyhyesti. Oppimista hankaloittavien tekijöiden kohdalla mainitaan kiire tai työyhteisö, jotka saattavat hankaloittaa ohjaussuhteen syntymistä ja ohjaamisen ja oppimisen onnistumista.

*Vaikeuksia opiskelija-ohjaajasuhteessa koen tulleen, jos avointa luottamuksellista suhdetta ei synny. Opiskelija ei uskalla tai halua kysyä, ihmetellä tai pohdiskella ääneen ongelmia, jolloin ohjaaja joutuu arvailemaan missä mennään ja ilmapiiristä tulee helposti epäluuloinen. Tulee kyräilyä puolin ja toisin, kun ei todellisuudessa tiedetä missä mennään ja missä apua ja ohjausta tarvittaisiin. (hlö5,ilm5)*

*Opiskelijan oppimista häiritsee jos ilmapiiri on jännittynyt, ehkä kiireinen, huonosti valmisteltu. On vaikea päästä yhteisestä juonesta kiinni. (hlö8,ilm4)*

Potilasta kuvataan hyvin vähän. Ainoa lyhyt viittaus potilaaseen sisältyy henkilön 8 tekstiin kun hän kirjoittaa opiskelijan, ohjaajan ja potilaan välisen vuorovaikutuksen sujumisen olevan tärkeää oppimisen onnistumisen kannalta (hlö8,ilm4), lainaus ed. sivun yläosassa. Tässä yhteydessä potilas nähdään oppimistilanteen vuorovaikutteisena osallistujana.

#### 8.1.2 Ohjaamisen perustana on opiskelijan turvallisuuden tunteen tukeminen sekä konkreettisen mallin antaminen ja neuvominen

Tämän käsityksen edustajien, henkilöiden 1, 2, 3, 4, 6 ja 7 mukaan ohjaamisessa merkittävintä on se, että ohjaaja tukee opiskelijan turvallisuuden tunnetta ja viihtymistä vuorovaikutuksen avulla. Hyvä oppimisilmapiiri auttaa oppimista, joka tapahtuu potilastilanteissa kun opiskelija harjoittelun kautta omaksuu fysioterapian tekemistavan mallin. Tutkimushenkilöiden 1, 2, 3, 4, 6 ja 7 kirjoitelmissa kuvatut ohjaamisen elementit ja niiden sisällöistä tulkitut merkitykset on esitetty seuraavalla sivulla taulukossa 5.

**Taulukko 5** Tutkimushenkilöiden 1,2,3,4,6 ja 7 kirjoitelmissa kuvatut ohjaamisen elementit ja niiden sisällöistä tulkitut merkitykset ennen koulutusta.

Elementti-kategoria	Elementin sisältökategoria	Merkityskategoria
Oppiminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fysioterapian mallin omaksuminen</li> <li>•Tekemisen oppiminen</li> <li>•Prosessi</li> </ul>	Ankkuroituu työhön ja on tekemisen mallin omaksumista
Vuorovaikutus	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tärkeää ohjaamisessa</li> <li>•Ohjaajan ja opiskelijan kahdenkeskinen suhde johon liittyy:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- pelon lievittäminen</li> <li>- turvallisuuden luominen</li> <li>- juttelu</li> <li>- keskustelu</li> <li>- mallin näyttö</li> </ul> </li> </ul>	Turvallinen vuorovaikutus luo ilmapiirin, joka vapauttaa opiskelijan harjoittelemaan.
Opiskelija	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ohjaajan tuen tarvitsija erityisesti pelkojen lievittämiseksi</li> <li>•Ohjaajan antaman fysioterapiatiedon vastaanottaja</li> <li>•Persoonaa</li> <li>•Opiskelijat voivat olla eri oppimisprosessin vaiheissa</li> </ul>	Oppii ohjaajan huolehtimisen varassa ottamalla tiedon ja taidon vastaan.
Ohjaaja	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Osaaja</li> <li>•Tiedon antaja</li> <li>•Opastaja</li> <li>•Opiskelijan tukija</li> <li>•Motivoija</li> </ul>	Vastaa oppijasta ja opettamisesta, motivoi ja antaa opiskelijalle tiedon ja taidon.
Ohjaamiskeinot	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fysioterapiaan liittyvät teot:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- mallin näyttö</li> <li>- tiedon hakuun kannustaminen</li> <li>- potilaan ongelmien paloittelu esiin</li> <li>- ohjaajan työn seuraaminen</li> <li>- perehdytys</li> <li>- konkreettinen harjoittelu</li> <li>- ohjauspalaverit</li> <li>- kannustava palaute, motivointi</li> <li>- päätöksenteon tukeminen</li> </ul> </li> </ul>	Toimivat välineinä tietojen ja taitojen antamisessa ja arvioinnissa.
Ohjaamista ja oppimista hankaloittavat tekijät	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Opiskelijan motivoitumattomuus</li> <li>•Opiskelijan kiinnostumattomuus</li> <li>•Opiskelijan arkuus</li> <li>•Opiskelijan jännittyneisyys</li> <li>•Opiskelijan tekniikkaorientoituneisuus</li> <li>•Opiskelijan kokemattomuus</li> <li>•Ohjaajan heikko valmistautuminen ohjaustilanteisiin</li> <li>•Ajan puute</li> </ul>	Opiskelija on ohjaamisen kohde joka saattaa tehdä ohjaamisen hankalaksi.  Ohjaamisen hankaluudet ovat pääosin opiskelijasta lähtöisin.
Potilas	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Harjoittelussa toteutuvan fysioterapian kohde</li> </ul>	Harjoittelussa toteutuvan fysioterapian kohde
Aiemmat kokemukset	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Opiskelijan aiemmilla kokemuksilla on vaikutusta harjoitteluun motivoitumiseen joka edelleen vaikuttaa myös ohjaamiseen</li> </ul>	Aiempien kokemusten merkitystä ei kuvata

Konkreettisesti opiskelijan turvallisuuden tunteen lisäämiseen käytettiin ohjaamiskeinoina keskustelua ja juttelua, lisäksi ohjaaja luo opiskelijalle turvaa myös yhdessä tekemällä, mallia näyttämällä ja kädestä pitäen opastamalla.

*Auttoi varmaankin, kun opiskelija sai jutella pelostaan, koska ei ollut joutunut kohtaamaan vastaavia tapauksia aikaisemmin. ”Isosta” leikkauksesta tulleen*

*potilaan ohjaus tuntuu opiskelijoista vaikealta, jos ei ole nähnyt kertaakaan ft-tilannetta. Pt on dreeneissä ym. seurantalaitteissa ”kiinni”. Opiskelijan on vaikea tietää, mistä uskaltaa ottaa kiinni, mitä voi vaatia heikolta, väsyneeltä potilaalta jne. Näissä tapauksissa ohjaajan esimerkki, yhdessä hoitaminen ja kädestä pitäen neuvominen on aina auttanut seuraavia kertoja ajatellen. Opiskelija on oppinut uskaltamaan itse arvioimaan tilannetta jatkossa. (hlö7,ilm3)*

*Terapiatilanteet pyritään rauhoittamaan ja opiskelijaa ei aluksi jätetä yksin potilaan kanssa. Ohjaustilanteissa tullaan apuun, eikä jätetä opiskelijaa yksin epävarmuuteen. Uskon että edellä mainituilla seikoilla on merkitystä, kun luodaan turvallinen oppimisilmapiiri. (Hlö4,ilm2)*

Oppiminen tapahtuu konkreettisen tekemisen kautta. Oppimiselle on merkityksellistä se, että opiskelijalle annetaan fysioterapian tekemisen malli ja oppimistilanteen ilmapiiri on niin turvallinen, että opiskelija uskaltautuu kokeilemaan tekemistä itse. Myös sana oppimisprosessi mainitaan mutta sen sisältöä tai merkitystä ei kuvata. Alla olevasta tekstistä voi tulkita että tutkimushenkilö jatkaa oppimisprosessin maininnan jälkeen kuvaamalla motivaatiota, joka rakentuu fysioterapian erityisalan tietojen hahmottamisesta ja aiemmista harjoittelukokemuksista.

*Oppijaa tulee kunnioittaa omassa oppimisprosessin vaiheessa. Sillä motivoituneenkin opiskelijan saa lannistettua ja toisaalta matalasti motivoituneen saa innostumaan asiasta. Tästä esimerkkinä opiskelijakson loppusuoralla jo väsähtäneen oppijan perehtyminen pakkopullamaisesti johonkin erityisalaan. Erityisalasta ei oppijalla ole kovinkaan aikaisempaa tietoa ja asenne voi olla melko mitäänsanomaton tai edellisen arvioinnin jälkeen pettynyt. Opiskelija voi kokea uuden asian yhtäkkiä mielenkiintoiseksi ja että ”toihan vois olla mulle hyvä suuntautuminen. (hlö2, ilm4-5)*

Ohjaamiskeinoina lueteltiin ohjaajan toteuttamia toimia, joilla voidaan samalla myöskin lievittää opiskelijan pelkoja. Näitä olivat perehdyttäminen, kannustavan palautteen antaminen, opiskelijan tukeminen omassa päätöksenteossa, tiedon hakuun kannustaminen, potilaan ongelmien ja tilanteen paloittelu esiin, tiheästi toistuvat ohjauspalaverit ja oppijan ottaminen mukaan työtiimiin. Konkreettisimpia fysioterapian toteutuksen ohjaamiskeinoja olivat yhdessä tekeminen, kädestä pitäen neuvominen, mallin näyttäminen, mittaamisen harjoittelu ja fysioterapeuttien työn seuraaminen. Konkreettiseen yhdessä tekemiseen tai vuorovaikutukseen viitattaessa vain henkilö 7 kirjoittaa opiskelijan toimista. Sivun yläosassa olevassa lainauksessa opiskelija jutteli peloistaan ja oppi uskaltamaan itse arvioimaan.

Ohjaaja mainittiin edellä esitetyissä oppijaa tukevissa ja neuvovissa merkityksissä. Ohjaaja on osaa, joka konkreettisin keinoin antaa opiskelijalle neuvoja ja luo turvallisuutta ja opastaa

opiskelijaa. Opiskelija on ohjaajan antamien neuvojen vastaanottaja. Opiskelija on myös se ohjaamiseen liittyvä elementti, josta ovat lähtöisin ohjaamista hankaloittavat tekijät. Kun kirjoittajat kuvasivat vaikeita tai haasteellisia ohjaamistilanteita, he kuvasivat opiskelijan ominaisuuksia ja/tai asenteita jotka vaikeuttavat ohjaamista ja vaikuttavat ohjaajan tapaan ohjata.

*Oppilaasta huokuva huono motivaation aste vaikuttaa ohjaajaan. Joko antaa asiasta ja itsestään vain välttämättömän tai vähän vielä ekstraakin ja ohjaa mistä saa tietoa lisää ja miten oppija valmistuttuaankin pääsisi kehittämään kiinnostuksen osaluueitaan. (hlö2,ilm3)*

Oppijan huonoa motivaatiota tai kiinnostuksen puutetta pidettiin eniten ohjaamista hankaloittavana tekijänä. Myös opiskelijan negatiiviset tunteet, kuten pelko, jännittyneisyys tai epävarmuus ovat tekijöitä jotka vaikeuttavat ohjaamista ja oppimista, siksi ohjaaja pyrkii niitä lievittämään. Muita opiskelijasta riippuvia ohjaamista vaikeuttavia asioita ovat oppijan liiallinen tekniikkaorientoituneisuus ja oppijan kyvyttömyys reagoida nopeisiin potilaiden tilan muutoksiin, eli ohjaaminen koettiin vaikeaksi jos opiskelija ei osaa asiantuntijan tavoin reagoida muuttuviin työtilanteisiin. Ohjaajaan liittyvän oppimista vaikeuttavan asian mainitsee yksi tutkimushenkilö (lainaus alla, hlö1). Ohjaaja ei huomaa opiskelijan pelokasta tunnetilaa ja siksi oppimistilanne voi epäonnistua.

*Joskus tilanteet pilaantuvat koska opiskelija pelkää tulevaa, eikä ohjaaja (kiireiltään tai innostukseltaan) huomaa tätä. Eli ohjaajan valmistelutyö tilannetta varten on jäänyt kesken. Vaatii yleensä jälkepäin vaihtoehtojen analysointia ja ohjaajan itseravistelua. (hlö1, ilm7)*

Ohjaajan auktoriteettiasema ja oppijan tukijan rooli sekä oppimisvaiheiden prosessointi jäivät alla olevan maininnan tasolle.

*Tietynlainen auktoriteettiasema ohjaavalla fysioterapeutilla tulee olla, mutta myös kyky kulkea oppijan rinnalla tukena. Tukena, jolle voi avoimesti puhumalla prosessoida oppimisvaiheitaan. (hlö2,ilm7)*

Aikaresurssin ohjaamista vaikeuttavana tekijänä mainitsee kaksi henkilöä jotka kokevat, että työn ohessa ohjaamiseen liikenevän ajan vähyys hankaloittaa ohjaamista.

Potilas mainitaan esimerkeissä, joilla kuvataan opiskelijan ohjaamista. Näissä kuvauksissa potilas on ohjaamisen ja oppimisen väline ja fysioterapian ja potilastilanteiden kohde, jolla ei ole aktiivista roolia.

### 8.1.3 Yhteenvedo koulutusta edeltäneistä ohjaamiskäsityksistä

Kullakin tutkimushenkilöllä oli ohjaamisen eri elementteihin henkilökohtaisesti johdonmukainen näkökulma. Nämä tutkimushenkilöiden näkökulmat edustivat kahta erilaista ohjaamiskäsitystä, jotka erosivat toisistaan siinä, miten henkilöt käsittivät oppimisen, tiedon ja ihmisen oppijana. Kahden tutkimushenkilön käsittämistavan mukaan ohjaamisen perustana on opiskelijan ja ohjaajan keskusteleva ohjaussuhde, jolla tuetaan opiskelijan oivaltavaa oppimista. Kuuden tutkimushenkilön mukaan ohjaamisen perustana on opiskelijan turvallisuuden tunteen tukeminen sekä konkreettinen mallin antaminen ja neuvominen.

## 8.2 Ohjaamiseen liittyvät käsitykset koulutuksen jälkeen

Koulutuksen jälkeen uutena elementtinä puhuttiin opiskelijan ja ohjaajan aiempien kokemusten vaikutuksesta ohjaamisessa ja oppimisessa. Vähiten puhuttiin oppimisympäristöstä, potilaasta ja aikaresursseista. Näiden merkitys ohjaamisen kannalta oli myös vähäisin. Eniten kaikki haastateltavat puhuivat ohjaajan ja opiskelijan vuorovaikutuksesta ja keskusteluyhteydestä. Kaikki henkilöt eivät puhuneet kaikista elementeistä ja eri henkilöt antoivat elementeille erilaisia sisältöjä ja merkityksiä. Tutkimushenkilöiden eri elementeille antamien merkitysten perusteella oli tulkittavissa kaksi erilaista näkökulmaa ohjaamiseen. Eri ohjaamisnäkökulmia edustavien tutkimushenkilöiden esittämät elementtien sisällöt ja näille sisällöille annetut merkitykset poikkesivat toisistaan. Kukin henkilö käsitti ohjaamisen eri elementit kuitenkin oman ohjaamisnäkökulmansa mukaan johdonmukaisesti. Esimerkiksi kun tutkimushenkilö kuvasi elementtejä ohjaajaa, ohjaamiskeinot ja opiskelija, tuki jokaisen elementin kuvaus muiden elementtien sisältöjä ja oli johdonmukainen niille annettujen merkitysten kanssa. Tutkimushenkilöillä oli siis oma päälinjoiltaan yhdenmukainen ohjaamiskäsityksensä, josta oli mahdollista tulkita tutkimushenkilön käsitys oppimisesta, ihmisestä oppijana ja tiedosta. Tulokset esitetään kahden ohjaamisnäkökulman mukaan.

### 8.2.1 Ohjaamisen perustana on reflektiivinen keskustelu konkreettiseen fysioterapiaan liittyen

Koulutuksen jälkeen tutkimushenkilöt 5 ja 8 sekä heidän lisäksi henkilö 6 kuvasivat oppimisen ja ohjauksen prosessina. Tässä prosessissa he näkivät oppimisen kannalta

merkittävänä sen, että harjoittelun ohjaamisessa liitetään yhteen fysioterapian tekeminen ja arvioiva pohdinta. Tutkimushenkilöiden 5, 6 ja 8 kuvaamat ohjaamisen elementit ja niiden sisällöistä tulkitut merkitykset on esitetty taulukossa 6.

**Taulukko 6** Tutkimushenkilöiden 5, 6 ja 8 haastattelussa kuvaamat ohjaamisen elementit ja niiden sisällöistä tulkitut merkitykset koulutuksen jälkeen.

<b>Elementti-kategoriat</b>	<b>Elementin sisältökategoria</b>	<b>merkityskategoria</b>
Oppiminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Prosessi, johon liittyy:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- kokeminen</li> <li>- oivaltaminen</li> <li>- tekeminen ja ajattelu</li> <li>- näkeminen</li> </ul> </li> </ul>	On prosessi, joka sisältää työhön ankkuroituvien kokemusten reflektion kautta syntyvää oivaltamista.
Ohjaussuhde	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Merkittävin ohjaamisen tekijä</li> <li>•Opiskelijan ja ohjaajan kahdenkeskinen, luottamuksellinen vuorovaikutussuhde</li> <li>•Tapahtuu fysioterapiatilanteissa, joihin liittyy:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- turvallinen, oppimismyönteinen ilmapiiri</li> <li>- ääneen ajattelu ja yhteistyö</li> <li>- pohdinta</li> <li>- keskustelu</li> </ul> </li> </ul>	Vastavuoroinen luottamus ja uskallus vapauttavat opiskelijan ja ohjaajan oppimaan fysioterapiassa  Aito konteksti ja reflektiivinen ohjaaminen johtavat oivaltavaan oppimisen
Opiskelija	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Yksilöllinen persoonallisuus</li> <li>•Vastuussa oppimisestaan</li> <li>•Joskus ei ole aloitteellinen</li> </ul>	Vastuullinen, omalla tyylillään oppiva persoona Opiskelijalla on joskus heikot reflektio- ja keskustelutaidot
Ohjaaja	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Oppimisen tukija jolla on ohjaamistaidoissa kehittymisen varaa</li> <li>•Oppija opiskelijan rinnalla.</li> </ul>	Opiskelijan oppimisen tukija ja samalla myös itse oppija
Ohjaamiskeinot	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fysioterapiaan liittyvät:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- vuorovaikutus</li> <li>- pyrkimys reflektiivisyyteen yhteistyössä</li> <li>- pohdinta</li> <li>- keskustelu</li> <li>- toistensa työn seuraaminen</li> <li>- työympäristöön tutustuminen ja osallistuminen</li> </ul> </li> </ul>	Tukevat opiskelijan ajattelua ja oivaltamista, ovat opiskelijalähtöisiä.
Ohjaamista hankaloittavat tekijät	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Opiskelijan puutteelliset reflektiotaidot ja passiivisuus keskustelussa.</li> <li>•Ohjaajan puutteelliset ohjaustaidot tai puutteellinen motivaatio</li> <li>•Ajan vähyys on haaste, joka hankaloittaa ohjaamista jos ei tee järjestelyjä</li> </ul>	Selittävät ohjaussuhteen hankaloitumista, reflektion vähyyttä ja oppimisen ja ohjaamisen vaikeutumista
Potilas	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ohjaamistilanteissa vuorovaikutukseen osallistuja, myös oppija.</li> </ul>	Vuorovaikutukseen osallistuva oppija (ohjaamisessa ja fysioterapiassa)
Oppimis- ja elinympäristö	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Erilaiset kontekstit jäävät kaukaisiksi toisistaan, eivät tue toisiaan.</li> <li>•Elinympäristö on olemassa</li> </ul>	Oppimisympäristön hajanaisuus aiheuttaa opiskelijoille vaikeuksia teorian tiedon liittämässä käytännön harjoitteluun. Elinympäristön merkitystä ei kuvata.
Opiskelijan ja ohjaajan aiemmat kokemukset	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elämäntilanteet</li> <li>•Kokemukset</li> <li>•Henkilössä olemassaolevia, erottamattomia</li> </ul>	Ohjaamista ja oppimista vaikeuttavia tai helpottavia

Ohjaaja pyrkii vuorovaikutteisen keskustelun avulla rohkaisemaan opiskelijaa ja kannustamaan häntä itsearviointiin (itsereflektioon), perusteluiden hakemiseen ja pohdintaan, tietojen hakuun ja/tai itsenäiseen toimintaan. Seuraavassa lainauksessa haastateltava pohtii fysioterapiaa koskevan ohjauskeskustelun merkitystä oppimisessa. Hän myös toteaa, että keskustelun esteitä voitaisiin todennäköisesti käytännön järjestelyin helpottaa. Samalla tutkimushenkilö arvio omaa ohjaamistapaansa.

*Ja sitten tää keskustelu, tämä oppijan ja ohjaajan välinen dialogi minkä perään mä kans kirjoitin et se on tärkeä ja sitä pitäis paljon enemmänkin mun mielestä ainakin minun harrasta. Toisille se voi olla luontevampaa syventyä keskusteluun siin kaikessa päivän tohinassa, et saada se semmonen hyvä keskustelu jostain aikaiseksi mut se ei aina onnistu siin, siinä hulinassa arkipäivässä. Eli. Et jälleen kerran - pitäs itte miettiä mitä on tekemässä, varata aikaa ja keskittyä oikeaan asiaan oikeaan aikaan. Koska nähtävästi se yhdessä funtsailu välillä veisi sitä asiaa paljon paremmin eteenpäin kuin se että "lue nyt tästä tai mieti ny ittekses". Keskusteluyhteyden parantaminen sekä opiskelijan että ohjaajan, se on varmaan ollut semmonen mitä mä oon tässä (näyttää piirrosta) ja koko ton koulutuksen ajankin ajattellu, mitä en ole siis niin ajattellu aikaisemmin ainakaan tietosesti. (hlö6,ilm18-21)*

Opiskelijan ja ohjaajan välisen vuorovaikutuksen tavoitteena on yhteisen oppimisen ja oivaltamisen lisäksi opiskelijan turvallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunteiden tukeminen. Oivalluksiin tähtäävää ajattelua tuetaan keskusteluun liitetyillä asioilla syventävillä kysymyksillä. Myös opiskelijan toivotaan olevan aktiivinen keskustelija ja ajattelija.

*Sitten se koko työyhteisö täällä vaikuttaa siihen (oppimiseen) ja ne asiat ja kysymykset mitä siinä on. Näit mitä, miksi, miten, pitäs ohjaajan ja opiskelijan kummankin viljellä koko ajan paljon. Pitäs itselleen esittää niitä mutta myös ohjaajalta oppijalle sekä toisin päin. Se on semmosta jatkuvaa kyselyä. Ja sit arviointia siinä et minkä takia ajattelee niin, tai minkä takia joku asia on niin. Se on koko ajan molemminpuolista ja kohdistuu itseen ja toiseen. Ja tässä (näyttää piirrosta) mä kuvaan sitä et voi tulla ahaa- elämyksiä molemmin puolinkin, että joku asia selkiytyy jollakin lailla, toivottavasti oppijalle ja yhtä hyvin ohjaajallekin! Voi tulla vastauksia niihin pienempiin kysymyksiin tai niihin isompiin kokonaisuuksiin. Mut sitten se jatkuvuus tässä koko ajan etenee, että niistä sitten luultavasti tulee taas uusia kysymyksiä ja ongelmia mistä sitte taas päästään eteenpäin. Et ei se siitä oikeestaan varmaan koskaan lopu se oppiminen, se jatkuu sit taas eteenpäin ehkä syvemmällä tasolla tai toisten kysymysten muodossa. (Hlö5,ilm12-20)*

Ohjaamiskeinoina yhdessä tekemisessä mainittiin reflektion lisäksi fysioterapeutin ja opiskelijan työn seuraaminen ja ohjaajan tuottama selittäminen. Tekemisestä opiskelija saa kokemuksia, joiden purkaminen ohjaajan kanssa tukee oppimista. Kokemuksiin liittyvän keskustelun ja pohdinnan aloitteiden toivottaisiin olevan molemminpuolisia, mutta opiskelijat ovat haastateltavien mukaan harvoin aloitteellisia. Vaikeinta ohjaamisessa on opiskelijan



saaminen mukaan keskustelemaan. Keskustelu muuttuu pelkäksi ohjaajan tuottamaksi selittämiseksi, jos opiskelija ei lähde mukaan vastavuoroiseen keskusteluun. Eniten ohjaamista voivat hankaloittaa opiskelijan heikko motivaatio, itsenäisen opiskelun tai arvioivan keskustelun taidot ja/tai ohjaajan alhainen motivaatio ja heikot ohjaustaidot. Haastateltavat kokivat, että opiskelijalla ei aina ole kykyjä reflektiiviseen pohdintaan. Opiskelijoiden lisäksi myös ohjaajan opetuskeskustelun virittämiskyvyissä nähtiin puutteita.

*No, ohjaamises mun mielestä on tärkein se vuorovaikutus, mitä mä pidän sil tavall tärkeenä, että sen kautta tavallaan ehkä voi tulla niitä oivalluksia, sen keskustelun kautta. Ja mä pidän omaa rooliani just semmosena sen keskustelun alottajana ja, tai ylläpitäjänä, et mä oon vähän niinku vastuuss ett sitä olis, mut sitä ei silti ain oo. Niin, vuorovaikutuksessakin on monta ulottuvuutta ja tasoa. (hlö8,ilm4-7)*

*Mut sitä mä olen miettiny ennen tätä koulutusta varsinkin että mitä jos sitä keskustelua ei synny. Nykyään sit pitää niin itsestäänselvänä että nykypäivän opiskeluun se kuuluu et aina opiskelija arvioi mut sitten on niitä hiljasii persoonii jotka ei tuota sitä arviointia itse. Mä koen sillon aika turhauttavana et mulla ei oo mitään keinoi millai mä yritän sitä sieltä kiskoo. (hlö8,ilm43-44)*

Haastateltavat pohtivat runsaasti, mikä on fysioterapian tekemisen ja siitä saatavien kokemusten määrän merkitys oppimisessa. Toisaalta kokemuksia olisi hyvä saada mahdollisimman paljon. Toisaalta haastateltavat tiedostavat, että pelkkä kokemusten määrä ei takaa oppimista.

*Vaikka olis teoritietoa niin opiskelijalla ei ole ollut kokemuksia mihin sitä kiinnittäis. (hlö8,ilm61)*

*Sellasia käytännön asioita voi oppia mitkä toistuu monta kertaa. Ne muistaa myöhemmin mitkä oppii kunnolla. Saa kokemuksia erilaisista ihmisistä, kudoksista, nivelistä. Mitä enemmän niihin tarttuu, niin kyllä niistä joku jälki jää. Tietenkin ne unohtuu kun niitä ei pääse käyttämään. Ajattelutavan voi oppia, eikä mitään temppuja. (hlö8,ilm83-85)*

*Jos sitte taas se yks potilaskontakti vie ja sen miettimine kauheesti aikaa niin niitä on pakko vähentää niitä potilaskontakteja, et kumpi sit on parempi? Et riittäskö vähän vähempikin kokemusten määrä jos niitä syvennettäs? (hlö5,ilm90-91)*

Ohjaamiseen käytettävän ajan vähyys liittyi opiskelijan tarvitsemien fysioterapiakokemusten määrän pohdintaan, samoin potilaan asema. Ajan puute on kuitenkin vähämerkityksinen haitta ohjaamisessa. Potilas halutaan pitää mukana ohjaajan ja opiskelijan keskusteluissa aina kun se vain on mahdollista. Näin opiskelijan todettiin oppivan eniten ja toisaalta potilaan saavan laadukkainta mahdollista fysioterapiaa. Potilaan osuutta opiskelijan oppimiseen ei kuvata tarkemmin.

Opiskelijan ja ohjaajan oppimis- ja elinympäristö ja aiemmat kokemukset mainitaan oppimiseen ja ohjaamiseen vaikuttavina tekijöinä. Näiden kuvaaminen, erityisesti aiempien kokemusten merkitysten kuvaaminen jää kuitenkin ohueksi. Aiempien kokemusten mainitaan vaikuttavan oppimiseen ikään kuin perustan muodossa, mutta merkityksiä ei tarkenneta.

*Ja jos tässä on oppija ja ohjaaja niin molempien nää kaikki taustat, tiedot, taidot, motivaatiot, tavoitteet, resurssit, persoonallisuus, aiemmat sosiaaliset tilanteet, nehän on se lähtötilanne. Nää vaikuttaa siihen miten se oppiminen ja ohjaaminen etenee. (hlö5,ilm7)*

Oppimisympäristön merkityksestä oppimiselle puhuu tarkimmin haastateltava 6. Hän pohtii erityisesti oppijan ja ohjaajan tiedon erilaisuutta, teoretiedon ja kokemustiedon eroa sekä koulua ja harjoittelupaikkoja oppijan kohtaamina erilaisina oppimisympäristöinä. Tämä on henkilön 6 henkilökohtaisesti merkittävä oivallus hänen suhteessaan opiskelijoihin. Alkutilanteeseen verrattuna hän ymmärtää opiskelijoita uudella tavalla, jota hän kuvaa alla olevassa lainauksessa.

*Kun opiskelija tulee kentälle ja se on pois siitä koulumaailmasta ja se onkin ihan eri ympäristössä niin samat asiat mitkä siel koulussa tuntu yksinkertasilta ja läpikäydyiltä niin ne ei ookaan sitte samoi asioi siellä kentällä. Ne tulee vaan niin erilaisina ne asiat vaiks ne on ihan samaa, eikä sitä pysty löytämään. (hlö6,ilm24)*

## 8.2.2 Ohjaamisen perustana on turvallinen yhdessä tekeminen, mallin näyttäminen ja kysely

Koulutuksen jälkeen tutkimushenkilöt 1, 2, 3, 4, ja 7 arvioivat omia ohjaamiskäsityksiään. Tutkimushenkilöt tunnistivat toimintansa vahvuuksia ja toisaalta kyseenalaistivat omia ohjaamiskäytäntöjään ja pohtivat runsaasti omia kehitysjatuksiaan. Eniten pohdittu aihe oli opiskelijan ja ohjaajan välisen vuorovaikutuksen sisältö ja opiskelijan ajattelun tukemisen merkitys ja mahdollisuudet fysioterapian harjoittelun ohjauksessa. Tutkimushenkilöt näkivät edelleen tärkeänä sen, että opiskelijat saavat tietyn fysioterapian erityisalan tekemisestä jonkinlaisen mallin, jotta voivat oman kokemuksen kertymisen myötä kehittää omaa osaamistaan. Ohjaajan ja opiskelijan vuorovaikutuksessa keskustelu liitetään turvallisuuden tunteen luomiseen. Lisäksi keskustelu sisältää ohjaajan esittämiä, fysioterapian tekemisen perusteluita koskevia kysymyksiä ja opiskelijan vastauksia näihin kysymyksiin. Tutkimushenkilöiden 1, 2, 3, 4, ja 7 kuvaamat ohjaamisen elementit ja niiden sisällöistä tulkitut merkitykset on esitetty seuraavalla sivulla taulukossa 7.

**Taulukko 7** Tutkimushenkilöiden 1, 2, 3, 4 ja 7 haastattelussa kuvaamat ohjaamisen elementit ja niiden sisällöistä tulkitut merkitykset koulutuksen jälkeen.

<b>Elementti-kategoria</b>	<b>Elementin sisältökategoria</b>	<b>Merkityskategoria</b>
Oppiminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fysioterapian tekemistavan omaksumista</li> </ul>	Ankkuroituu työhön ja on mallin oppimista myöhemmin sovellettavaksi Vaatii myös ajattelua
Vuorovaikutus	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tärkeintä ohjaamisessa</li> <li>•Turvallisuuden luominen</li> <li>•Keskustelu - kysyminen ja vastaaminen</li> </ul>	Ohjaajan suunnalta aktiivista turvallisen ilmapiirin luomista.  Keskustelua: kysymistä ja vastaamista
Opiskelija	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Harjoittelija</li> <li>•Tutustuja, seuraaja</li> <li>•Turvan ja ohjauksen tarvitsija</li> <li>•Ei aina kiinnostunut asiasta</li> <li>•Ei aloitteellinen keskustelija</li> </ul>	Tietoja vastaanottava harjoittelija
Ohjaaja	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Taidon, tiedon ja työn tekemisen mallin antaja</li> <li>•Vastuun kantaja (fysioterapiasta) ja opiskelijasta</li> <li>•Voi opiskelijan ohjaamisen myötä syventää osaamistaan omassa työssään</li> <li>•Haluaa oppia lisää ohjaamistaitoja</li> <li>•Ei ole fysioterapiassa kaikkietävä</li> </ul>	Osaaja joka opastaa opiskelijaa tiedon vastaanottamisessa  Fysioterapian oppija opiskelijan rinnalla
Ohjaamiskeinot	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fysioterapiaan liittyviä tekoja: - vuorovaikutus - mallin antaminen yhdessä tekemällä - tiedon hakuun kannustaminen - selittäminen - ohjaajan työn seuraaminen</li> </ul>	Tiedon ja taidon antamisen välineitä
Ohjaamista hankaloittavat tekijät	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Opiskelijan motivoitumattomuus</li> <li>•Opiskelijan heikot itseohjautuvuuden ja itsenäisen oppimisen taidot</li> <li>•Opiskelijan heikko aloitteellisuus</li> <li>•Ohjaajan ohjaamistaidot</li> </ul>	Opiskelijasta lähtöisin olevat tekijät selittävät ohjaamisen ja keskustelun vaikeutta mutta myös ohjaajan taidoilla on merkityksensä oppimisen ja ohjaamisen onnistumiseen
Potilas	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ohjaajan vastuulla</li> <li>•Fysioterapian ”saaja”, tarvitsija</li> <li>•Haaste opiskelijalle</li> <li>•Opisk. harjoittelun väline</li> </ul>	Haasteellinen fysioterapian kohde ja harjoittelun väline
Oppimis-ympäristö	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Välitön harjoitteluympäristö: - yksikkö - osasto - työyhteisö (fysioterapeutit)</li> <li>•terveyden huolto-alan toimintayksikkö: - sairaala - terveyskeskus - tms.</li> </ul>	Merkityksellinen viihtymisen ja turvallisuuden kokemisen kannalta.  Oppimisympäristö kulttuureineen määrittää ohjaamisen tapaa ja luo kuvaa fysioterapiasta.
Opiskelijan ja ohjaajan aiemmat kokemukset	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Opiskelijan kokemattomuus (erityisesti ihmissuhde-taidoissa) aiheuttaa pelokkuutta ja vaikeuttavat fysioterapian oppimista</li> <li>•Ohjaajan työkokemus vaikuttaa ohjaamiseen</li> </ul>	Hyvät ihmissuhdetaidot helpottavat fysioterapian oppimista.  Kokenut fysioterapeutti on parempi ohjaaja
Aikaresurssit	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ajan vähyys hankaloittaa ohjaamista</li> <li>•Keskustelua opiskelijan kanssa on vähän koska se vie aikaa</li> </ul>	Ohjauskeskustelun esteet liittyvät opiskelijan lisäksi olosuhdetekijöihin, kuten: perustyö vie ajan.

Haastateltavat kuvasivat vuorovaikutuksen sisältöä ja toteutustapaa. Alla olevat lainaukset ovat tyypillisiä esimerkkejä tutkimushenkilöiden kuvaamista opiskelijan ja ohjaajan keskusteluista ja vuorovaikutustilanteista. Henkilön 2 kuvaamassa tilanteessa on myös potilas läsnä.

*Mä yritän sitä sillälaililla ennakoida et jo ennen ku mennään siihen tilanteeseen niin mä yritän vähän kysellä et mitä sä olet ajatellu tehdä. Et jos tuntuu siltä et se on kauheen puutteellista niin sit voin sanoa et mahtuisko tähän kertaan myös tämmöstä ja tämmöstä, hiukan ohjaan etukäteen. (hlö3,ilm25)*

*Se menee usein käytännös sill taval, et mä yritän et niiden tilanteiden jälkeen jäisi pikkase aikaa keskustella, se valitettavast on kovin lyhyt aika useimmiten, mut mä koitan et hiukan pysähdyttäs. Saattaa olla et sitten vielä jälkeinpäin jutellaan lisää mut et hänelle heti siinä jäis sellane olo et mikä tässä meni hyvin ja mikä ei mennyt nii hyvin. (hlö3,ilm17)*

*Mä yritä selittää siinä et mikä on meidän yksikön systeemi. Mä monta kertaa alotan siitä, et mä yritän saada pelkoo pois. (hlö1,ilm23-24)*

*Mä selitä miksi ja miten jotain tehdään ja miksi jotain ei tehdä, esimerkiksi jos joku potilaan harrastus onki kielletty, niin miksi se on kielletty, täällä on tämmönen tilanne, ei voi tehdä tätä mutta tämmöstä voi tehdä ja sitten päästään tästä perustasta siihen että miten tehdään. Ja sit voi opiskelijallekin valjeta että miksi tää on kaks kertaa päivässä, ja toistot ja määrät, ettei ne oo vaan jotai numeroita. Ja jos potilas ei onnistukaan kotona niillä ohjeilla niin sitte antaa siihenki neuvot että opiskelijakin oppii antamaan ne niin että potilaan pitää kuunnella omia oireitaan ja että potilas ittekin osais analysoida niitä tarkemmin. Se on niinku kaikkien oppimistilanne. Jos on läsnä niin myös omaisille. Siin ollaan kaikki oppijan asemassa tavallaan. (hlö2,ilm82-87)*

Lainauksista käy ilmi, miten ohjaustilanteissa ohjaaja on vuorovaikutuksen hallitsija. Ohjaaja selittää, kyselee, sanoo, aloittaa, usein myös käy asioita läpi. Puheenaiheena on konkreettisen tekemisen tapa tai tekemisen onnistumisen arviointi. Teoreettista tietoa ei systemaattisesti liitetä keskusteluihin, jotka koskevat käytännön työtä. Yksi ohjaaja käytti kirjojen kuvia selittäessään fysioterapiaan liittyviä anatomisia tai biomekaanisia asioita opiskelijalle tai potilaalle. Opiskelija on kommunikoinnin aloitteellisuudessa passiivinen, vastaa ohjaajan kysymyksiin ja ottaa ohjaajan neuvoja vastaan.

Toisaalta opiskelija ja ohjaaja liitetään puheessa ja piirroksissa alkutilanteeseen verrattuna enemmän toisiinsa. Tutkimushenkilöt puhuvat yhteistyöstä ja yhteydestä. Yhteyden tai yhteistyön merkitystä oppimisen kannalta ei kuitenkaan syvennetä. Tästä esimerkkinä seuraava lainaus. Opiskelijan ja ohjaajan yhteyttä kuvatessaan tutkimushenkilö mainitsee samalla, että aiemmat kokemukset ja elinympäristö antavat tukea ohjaajalle ja opiskelijalle.

*Ja sitte tietenkin tää oppija on saanu sieltä entisestä elämästään ja muista kontakteista samanlaisia tukipuita, niinku ohjaajakin on saanu. Tääl on näitä perhe, ystävät, tiedot, taidot, harrastukset, mikä sit onki vaikuttanu, ihmisiä mitä hän on kohdannu niin hän on siält saanu tukipuita valmiiksi. Kun näitä tulee näitä tukipuita jokapuolelta niin siin se ihminen pysy niinku pystyssä. Ja sitte täs on, osa näistä jutuista menee suoraan täältä ohjaajasta oppilaaseen ja suoraan oppijasta ohjaajaan, ne on, mä aattelin, sillai niinku käsikädessä. Et ne pitää tällaikein pystyssä sitä ihmistä. Et täs on sit enempi ehkä tämmösiä, semmosia ku yhteistyötä ja tunnetasollakin olevaa yhteistyötä, mut myöskin yhdessä tekemistä mikä auttaa opiskelijaa. Tähänkin tulee muukin elämä ja muitakin käsiä. En mä sinänsä näitä sanoja erikseen niin ajatellu, pistin mitä kaikkii asioita siinä yhteistyössä on mukana. (Hlö7,ilm9-15)*

Vuorovaikutukseen liittyen lähes kaikki tutkimushenkilöt miettivät opiskelijan ja ohjaajan väliseen vuorovaikutukseen sisältyvien keskustelujen määrää, sisältöjä ja kehitysmahdollisuuksia. Tähän aiheeseen liittyen he pohtivat erittäin avoimesti ja itsekriittisesti omaa ohjaamiskäytäntöään ja kehityskohteitaan. Oman toiminnan ongelmakohtia on tiedostettu. Omissa reflektiivisen keskustelun ja ohjaamisen taidoissa hahmotetaan hyvinkin yksityiskohtaisia ja selkeitä kehitystarpeita. Esimerkiksi opiskelijoille ei malteta antaa aikaa ajatella, vaan heille syötetään ja tuputetaan ohjaajan omia ajatuksia ja valmiita malleja. Monet haastateltavat tunnistivat olevansa omassa ohjaamisessaan joskus kiireisiä ja kärsimättömiä.

*En oo aikasemmin ennen tätä kulutusta osannut oikeestaan ajatellakaan sitä omaa ohjaamista. Mä ole tehny niin ku on hyvältä tuntunu ja sillä sipuli. Tietysti on ajatellu, et miten mä nyt hyvin tekisin, mut ei sitä ole tarkkaillut itseään, nyt sitä tarkkailee enempi. Nyt on alkanu samalla mieltä et miten se sit olis järkevää tehdä et sille toiselle olis siit jotai hyötyykin, et hän itte ajattelis. (hlö3,ilm64-65)*

*Mä luulen et kyl mul on liikaa ollu sitä et mä halun täytyltaval mieleistellä jotenki sitä opiskelijaa. Mä haluun olla semmone ystävällinen ja kiltti ohjaaja. Mä oon aina ajatellu sil tavalla et miten mä nyt vaan saisin ne tunteen olonsa mukavaks ja vois in auttaa ja neuvoa. (hlö3,ilm121,123)*

*Vuorovaikutus on kolahtanu. Se ei ole vain sitä että mä kommunikoin oppijalle, vaan se on sitä, että se opiskelijakin kommunikoi mulle. (hlö4,ilm198)*

*Et jotenki, miten sais sen ilmapiirin ja sen ajan järjestettyä et olis semmosta, semmost et vois vähän syvemmälle mennä siihen asiaan. Onko se ittetstäki kiinni ettei anna sitä mahdollisuutta, tai ei osaa luoda sitä tilannetta semmoseks et se opiskelija rupeis miettimään sitä asiaa vähän pidemmälle. Sitä on nyt ton kurssin aikaa tullu mietittyä, et sitä on, onks sitä sit kärsimätön, tai mikä sit on, jotenki. Kyl se varmaan on siitäki kiinni ettei osaa antaa sitä mahdollisuutta sille opiskelijalle. (hlö7,ilm 25,28,33).*

Omien ohjaustaitojen arvioinnista huolimatta henkilöt 1, 2, 3, 4, ja 7 kokevat, että ohjaamista hankaloittaa edelleen myös opiskelijaan liittyvät tekijät. Hankalinta on, kun opiskelija ei ole kiinnostunut ohjatusta harjoittelusta eikä ole aktiivinen keskustelija. Opiskelijan sanotaan vastaavan oppimisestaan, mutta opiskelijaa ei koeta oman harjoittelujaksonsa vastuulliseksi suunnittelijaksi ja toteuttajaksi, vaan opiskelija on ohjaajan vastuulla myös oppimisensa suhteen.

Ohjauskeinoina nousevat vuorovaikutuksen, eli keskustelun, rinnalle oppijan tekemiseen liitetyt opiskelijan tehtävät, kuten opiskelija seuraa, tutustuu, katsoo, ottaa vastaan mallin. Ohjaajan työn seuraamiseen, johonkin toimipisteeseen tai työhön tutustumiseen tai mallin näyttämiseen ei liitetä opiskelijan tai ohjaajan toteuttamaa ohjaajan työn arviointia tai esimerkiksi pohdintatehtäviä. Seuraamista tai työhön tutustumista ei ohjeisteta ja niistä saavutettava tieto on opiskelijan kokemuksen sekä oman tukinnan ja prosessoinnin varassa.

Opiskelijan oppimisympäristön ja aiempien kokemusten vaikutus oppimiseen tai ohjaamiseen todetaan mutta niiden kuvaus jää vähäiseksi ja ohueksi. Opiskelijan oppimisympäristöön käsitetään kuuluvaksi lähin ohjaajafysioterapeutin työyhteisö ja työtiimi ja laajimmillaan kyseinen terveydenhuollon toiminta-alue, esim. sairaala. Oppimisympäristön vaikutuksesta oppimiseen kuvataan ainoastaan outojen ympäristöjen ja haasteellisten potilaiden opiskelijoissa aiheuttamat pelot. Pelon tunteen tiedostaminen on melko voimakas, sillä kaikki haastateltavat puhuivat siitä ja turvallisuuden tunteen rakentamisen merkityksellisyydestä. Opiskelijan aiemmillä kokemuksilla on merkitystä oppijan harjoittelumotivaatioon ja kykyyn tulla toimeen ihmisten kanssa.

*Kokemukset on ainakin semmosta että mitä opiskelijalla on itellä aiemmin elämäs valmiuksii ja kokemuksii, niil on aika iso merkitys, esimerkiks vuorovaikutuksessa, et onko ylipäättään joutunu oleen ihmisten kanssa tekemisissä. (hlö4,ilm67)*

Ohjaajan työ- ja elinympäristön merkitystä ohjaamiseen ei tietoisesti oteta esimerkein esiin. Välillisesti kuitenkin tulee esiin, miten erilaiset fysioterapiatyöhön liittyvät käsitykset vaikuttavat myös ohjaajien tapaan ohjata. Esimerkiksi työyhteisössä saatetaan suhtautua negatiivisesti sellaiseen ohjaajaan, joka istuu keskustelemassa opiskelijan kanssa.

*Kyl meil fysioterapeuteilla taitaa olla sellane ajatus et se puhumine ja keskustelu ei ole mitään työtä. Mu täytyy tunnustaa et kun mä joskus keskustelen potilaan kanssa melko suuren osan terapia-ajasta, vaikka se olis ihan siihen harjotteluun tai potilaan tilanteeseen liittyvää, niin siten ku mä tilastoin sitä työtä niin mä vähennän osan siitä ajasta, ihan ku se ei olis ollu oikeaa työtä. Ja ku kanslias istuu joskus pitkään*

*tekemässä kirjallisia, niin siitä lähdetään välillä et kauheeta sentään, mä en ole tehny mitään töitä, nyt pitää lähteä töihin. Kai se sitte on vaikee siihe ohjaamiseenki ottaa mukaan pohtimista! (hlö3, ilm159-161)*

Fysioterapia mielletään tehokkaana tekemisenä, ensisijaisesti on tehtävä fysioterapiaa. Tämä vaikuttaa opiskelijan ohjaamiseen. Potilaan kiireinen fysioterapiatarve, potilaan kanssa tekeminen, ei aina anna mahdollisuutta sellaiseen keskusteluun opiskelijan kanssa kuin ohjaajien mielestä olisi opiskelijan oppimisen kannalta tarpeen. Opiskelijan ohjaaminen ja oppiminen koetaan irralliseksi potilaan ohjaamisesta. Potilaan ja opiskelija ohjaaminen ovat tutkimushenkilöille kaksi erilaista asiaa.

*Ja sit se kun ne tilanteet on lyhyitä sen potilaan kanssa ja se potilas saattaa lähteä kotiinkin siinä päivän parin päästä, niin, et se potilas kerkeis saamaan mahdollisimman paljon. Siin tuntuu et jossei se opiskelija just tässä nyt tee sitä, niin meil menee taas yks päivä hukkaan ja sit meidän pitää huomenna niit samoi asioita vielä, et pitäs jo päästä eteenpäin! Niin tää on semmonen mikä monta kera vaikeutta tätä. (hlö 3, ilm22-23)*

*Jos mä aattelen tänäänki, kuin pal mä oon tualla juossu, niin kuka ne ois hoitanu, jos mä olisin keskustelua harrastanu jonku opiskelijan kanssa, tai pysähdytty jonku potilaan viereen ja ois käyty sitä siin. (hlö7, ilm116)*

Tutkimushenkilöiden mukaan opiskelijoiden ohjaaminen ja varsinkin keskustelu vie aikaa potilaan fysioterapiasta. Edellä kiirettä kuvailevassa lainauksessa haastateltava puhuu opiskelijan ohjuksesta ja alla hän kuvaa potilaan ohjausta.

*Meidän homma (fysioterapia) on enempi ja enempi semmost puhumist ja kuuntelemist. Kohtaamista potilaiden kanssa. Se korostuu koko ajan enempi. Ehkä se on ajan puutekin siin, ei kerkiä tekeen käsillään niin paljon enää. Sitä pitää korvata sillä, et miten sä kohtaat sen potilaan ja saat potilaan mukaan siihen jujuun, potilaan omatoimisesti tekemään ja ymmärtään se asian, siitä on paljon kysymys. Ei voi saada mitään aikaan sen potilaan pualest, vaan miten hän ymmärtäs se asian itte. (hlö7, ilm143)*

Kuten esimerkistä voi tulkita, potilaan oppimista tukee potilaan ottaminen mukaan terapiaan myös ymmärryksen tasolla. Fysioterapia on myös puhumista ja kuuntelemista. Potilaalle selitetään ja perustellaan hänen kannaltaan oleellisia asioita. Se, että potilas ymmärtää terapiansa perusteita johtaa fysioterapiassa parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. Opiskelijan oppimisesta ei ajatella samalla tavalla. Seuraavalla sivulla on saman tutkimushenkilön (7) lausuma, jossa hän kertoo koulutuksesta saaneensa tukea ajatuksilleen, että myös opiskelijan kanssa voisi pysähtyä miettimään fysioterapian tekemisen perusteita.

Haastateltavat pohtivat opiskelijalle tarjottavien erilaisten fysioterapiakokemusten sopivaa määrää ja merkitystä suhteessa ohjauskeskustelujen määrään. Lukuisien kokemusten antaminen koettiin tärkeäksi.

*Ohjaajan tukemana tulis vaan mahdollisimman paljon niitä tilanteita että enste se opiskelija on siinä sivummalla ja se vastaava hoitaa sen tilanteen ja sit enempi ja enempi ain yhdessä. Rohkeutta niihin potilastilanteisiin tuo enempi se. (hlö2,ilm37-38)*

Toisaalta ohjaajat kokivat helpottavana sen koulutuksessa esiin tulleen tiedon, että ohjaus voi olla muutakin kuin opiskelijan tai ohjaajan toteuttamia erilaisia fysioterapiatilanteita.

*Nyt aattelee, on ollu sellainen ajatus tässä, se oli mun mielestä kauheen kiva, ku jossain kohtaa sanottiin, et ei sen opiskelijan välttämättä tartte niin kauheesti saada niitä potilaskokemuksia, kokemuksia, kokemuksia vaan, pelkästään, että kyl voi pysähtyyki välillä. Et tavallaan sitä on ehkä menny semmosta linjaa aika paljo, et on ajatellu että se on niinku tärkeetä, että opiskelija saa vaan erilaisii potilaskokemuksii mahdollisimman paljon. Että mua on oikeestaan vaivannu itteeni et ei oo semmosta pohdintaa ollu. Mut ehkä sitä nyt antaa itelleen luvan myöski siihen. (hlö7,ilm39-41)*

### 8.2.3 Yhteenvedo koulutuksen jälkeisistä ohjaamiskäsityksistä

Tutkimushenkilöillä oli edelleen ohjaamisen eri elementteihin henkilökohtaisesti johdonmukainen näkökulma. Kuten alkutilanteessakin, näkökulmat edustavat kahta eri tavoin painottunutta ohjaamiskäsitystä. Koulutuksen jälkeen tutkimushenkilöiden ohjaamiskäsitysten päälinjat olivat saman suuntaiset kuin ennen koulutusta. Omat näkökulmat olivat pysyneet samoina ja syventyneet. Toisaalta oman ohjaamisnäkemysen arvioiva reflektio oli koulutuksen päättyessä käynnissä. Yksi tutkimushenkilö oli muuttanut näkökulmaansa alkutilanteesta. Koulutuksen jälkeen kolmen tutkimushenkilön mielestä ohjatussa harjoittelussa oppiminen on prosessi, jonka perustana on luottamuksellinen ohjaussuhde. Tämä perusta antaa turvallisen ympäristön fysioterapian tekemiseen liittyvälle reflektiiviselle keskustelulle, joka tukee opiskelijan ajattelua ja oivaltavaa oppimista. Käytännössä tämä toteutuu siten, että opiskelija ja ohjaaja keskustellen arvioivat ja potivat yhdessä fysioterapiaan liittyviä tapahtumia ja kokemuksia. Viiden tutkimushenkilön mielestä ohjatussa harjoittelussa oppiminen on fysioterapian tekemisen tavan oppimista. Ohjaamisen perustana on turvallinen, vuorovaikutteinen yhdessä tekeminen, jossa opiskelijaa tuetaan mallia näyttämällä ja ajattelua suunnataan ohjaajan kyselyn avulla. Vuorovaikutus tarkoittaa ohjaajan toimia, joilla ohjaaja luo turvallisia harjoittelutilanteita. Näin opiskelijalla on mahdollisuus tehdä fysioterapiaa ja saada fysioterapiasta kokemuksia. Molempien



ohjaamiskäsitysten edustajien oma ohjaamiskäsitys oli pohdinnan kohteena. Omaa ohjaamista arvioitiin kriittisesti.

Tutkimushenkilö, joka oli muuttanut näkökulmaansa koulutuksen aikana arvioi haastattelussa käsityksiään oppimisesta ja ohjaamisesta. Oman ohjaustoimintansa reflektion lisäksi hän tarkasteli opiskelijaa ja ohjaajaa oppijoina ja pohdiskeli, mitä tieto fysioterapiassa on. Hän myös harkitsi, millä tavoin ohjaamista tulisi käytännössä omalla työpaikalla uudistaa ja mitä esteitä tai mahdollisuuksia uudistuksilla saataisi olla.

Kaikki tutkimushenkilöt kyseenalaistivat omia ohjaamiskäytäntöjään itsereflektion kautta ja tiedostivat henkilökohtaisia kehityskohteita. He pohtivat miten ohjaajana voivat tukea paremmin opiskelijan ajattelua ja miettivät, mikä on fysioterapiakokemusten ja ajattelua tukevan reflektion paras suhde oppimisen kannalta. Yhtä mieltä oltiin siitäkin, että opiskelijoilla ei aina ole kykyjä keskusteluun ja pohdintaan, jota ammatillisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymisessä tarvitaan. Kaikilla kahdeksalla tutkimushenkilöllä on koulutuksen päättyessä yhteinen käsitys siitä, että harjoittelussa opiskelijan tulee hahmottaa fysioterapiatyön todellisuus ja oppia työn tekeminen käytännössä. Ohjauksella halutaan yhdistää käytännön taitoja fysioterapian tekemisen perustana olevaan teoriaan.

### **8.3 Koulutuksen rakenteen, sisällön ja toteutuksen arviointia**

Tutkimushenkilöt arvioivat koulutusta viimeisenä koulutuspäivänä vastaamalla kirjallisesti kahteen kysymykseen (kysymyslomake liite 5). Kunkin henkilön kirjoittamat arviot on esitetty tässä kappaleessa taulukoissa 8-10. Näiden lisäksi taulukoihin on lisätty haastattelun yhteydessä suullisesti esitetyt koulutuksen arvioinnit.

Koulutuksen rakenteesta esitettiin vain kaksi arviota. Henkilöiden 2, 3, 5 ja 7 mielestä koulutuksen rakenteellinen sijoittuminen pitkälle ajanjaksolle tuki oppimista. Koulutustapaamisten välinen aika ja itsenäiset tehtävät antoivat mahdollisuuden syventää asiasisältöjä. Henkilö 2 koki puolikkaat koulutuspäivät liian lyhyiksi keskittymisen ja työstä poissaolon kannalta. Koulutuksen rakenteen arviointi on koottu taulukkoon 8.

**TAULUKKO 8** Koulutuksen rakenteen arviointi

arvioitava osa-alue	arvio	tutkimushenkilö no							
		1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Rakenne</b>	½ pv koulutustuokit liian lyhyitä – päivä kerrallaan olisi ollut parempi työstä poissaolon ja keskittymisen kannalta.		x						
	Kokoontumiskertojen rytmitys pitkähkölle ajanjaksolle onnistunut – ehti kokeilla ja soveltaa käytännössä koulutuksessa esillä olleita asioita.		x ●	x		x			x

x on kirjallinen arvio. Suullinen arvio on ●.

Koulutuksen sisältöä arvioitiin kirjallisesti vähiten. Henkilöt 2 ja 6 totesivat koulutuksen sisällön hyväksi. Haastattelun yhteydessä kaikki koulutettavat toivat suullisesti esiin tyytyväisyytensä koulutuksen sisältöön. Tätä tyytyväisyyttä perusteltiin sillä, että osallistujien sisältötoiveita kuultiin ja huomioitiin koulutuksen aikana.

Koulutuksen toteutusta tutkimushenkilöt arvioivat eniten, tämä arviointi on koottu taulukkoon 9, joka on seuraavalla sivulla. Toteutuksen arvioinnin mukaan oppimista tuki erityisesti asiantuntijoiden yhteinen ryhmätyöskentely ja -keskustelu sekä kotona suoritettavat kirjalliset, itsereflektiota aktivoineet tehtävät. Nämä molemmat opetusmenetelmät auttoivat koulutuksessa esitetyn teorian testaamisessa ja soveltamisessa käytäntöön. Koulutuksen osallistujien yhteinen työskentely ja keskustelu antoivat mahdollisuuden kokemusten jakamiseen. Tämä tarjosi vertaistukea, josta koettiin olevan konkreettista hyötyä ohjaamisen ongelmatilanteiden kohtaamiseen.

*Oli hyvä kuulla niistä eri ohjaajien omista ohjaamistilanteista...Kaikki oli ollu niin paljon sen ohjaamisen kanssa tekemisissä ja oli kiinnostuneita kehittää sitä omaa ohjaamista, se oli semmonen hyvä tekijä siinä koulutuksessa. Kun nyt muita koulutuksia, kalvosukeisia aattelee, niin sinne tullaan istumaan ja joku kuuntelee mitä kuuntele, mikä itteä kiinnostaa. Mut tässä oli se ryhmä ja se vuorovaikutus tosi mukava asia. (hlö2,ilm189-190)*

*Ettei se ole niin, että näin ja näin kuuluu tehdä ja kaikki muut ohjaajat tekee tällai ja mä en vaan osaa tätä. Et se onki koko ajan sit miettimistä se ohjaaminenki, kaikilla. (hlö5,ilm166- 167)*

*Ja se on iso anti kun kuulee niitä muita. Et kaikki on samoissa ongelmassa. Et kyllähän sekin helpottaa kauheesti. Et ei kai sitä tartte niin hirveesti vaatia itteiltän. Et ehkä vähän lunkimminkin osaa ottaa. (hlö7,ilm 135 –138)*

TAULUKKO 9

## Koulutuksen toteutuksen arviointi

arvioitava osa-alue	arvio	tutkimushenkilö no								
		1	2	3	4	5	6	7	8	
<b>Toteutus</b>	Kaipausta vieläkin tarkempaan taustalla vaikuttavien teorioiden (oppiminen, tieto, ihmiskäsitykset) käsittelyyn tai tavoitteiden ja arvioinnin käsittelyyn.		x	x						
	Koulutuksen totutustapa selkiytti käsitteitä ja terminologiaa tai teoriaa.	•		•	•	x				•
	Teorian liittyminen käytännön esimerk. ”kolahti”, tuki omaa työtä ohjaajana ja fysioterapeuttina		•	•						
	Draama oli antoisa.		x							
	Keskustelut olivat antoisa, ryhmätyöt antoisa ja toimivia.	•	x	•	x	•	•	•	x	•
	Vieläkin lisää keskustelua					x				
	Toteutuksen ilmapiiri hyväksyvä ja kannustava, rohkaisi osallistumaan ja kokeilemaan opittua käytännössä		•			•			•	
	Omalla ajalla (työajalla ei sellaisia ehti tehdä) tehtäviä kirjallisia tuotoksia oli liikaa.		x							
	Ilman kirjallisia tehtäviä oppiminen olisi ollut huomattavasti ohuempaa		•		•	•				
	Kirjalliset tehtävät olivat vaikeita.			x						
	Kirjalliset tehtävät selkiyttivät ajatuksia.			x	x	x			x	
	Toteutus oli johdonmukainen (opetus-menetelmien) esittelystä harjoitteluun.				x					
	Opetuskerrat olivat vaihtelevia ja sisällöt tukivat toisiaan.					x	x	x	x	
	Kertausta oli riittävästi.					x				
	Asiasisältö pilkottu tarkoituksenmukaisiin osa-alueisiin, joiden avulla voi jäsentää oman tietokokonaisuutensa.	x								
	Lähteet hyvin merkitty – oli helppo omin päin paneutua asiaan tarkemmin.		x							
	Kouluttajat olivat päteviä				•	x				x

x on kirjallinen arvio. Suullinen arvio on •.

Koulutustapaamisten opetusmenetelmät olivat tutkimushenkilöiden mielestä vaihtelevia ja tapaamiskerrat etenivät sisällöllisesti johdonmukaisesti ja tukivat toisiaan. Itsenäiset tehtävät pakottivat pohtimaan ja syventäen työstämään koulutuksen sisällöllistä asiaa myös tapaamisten väliaikoina. Toisaalta tehtävien vapaaehtoisuus aiheutti sen, että ne jäivät myös toisinaan liian vähälle työstämiselle. Tehtävät koettiin myös vaativina ja yhden osallistujan mielestä niiden tekeminen olisi ollut aktiivisempaa, jos niihin olisi saanut käyttää työaika.

Kaikkien opettajien (yhteensä viisi henkilöä) todettiin olevan asiantuntevia, kannustavia ja helposti lähestyttäviä. Tämä rohkaisi avoimuuteen ja vaikeidenkin asioiden esiin nostamiseen.

*Tää kurssi anto hirveen paljon sill lailla ett kun sai puida asioita ääneen vapaasti, ilman oikeeta ja väärää. (hlö4,ilm104)*

Oppimisen kannalta hyväksi todettiin myös kahden pääopettajan ”vuoropuhelu” ja kolmen vierailevan opettajan osuus koulutuksessa. Tutkimushenkilöiden mukaan erilaiset opettajat avasivat erilaisia näkökulmia aiheisiin, ja opettajien vaihtelu säilytti mielenkiintoa ja virkisti kuulijoita.

Kehittämisehdotukset olivat pääasiassa yksittäisiä ideoita, jotka näkyvät taulukossa 10. Neljä henkilöä ehdotti ohjaajakoulutukselle jatkokurssia, jossa toivottiin nyt toteutuneen koulutuksen sisältöjen syventämistä. Koulutus voisi myös tiiviimmin liittyä fysioterapiaopiskelijoiden harjoittelujaksojen kulkuun.

**TAULUKKO 10** Ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi

arvioitava osa-alue	ehdotus	tutkimushenkilö no							
		1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Kehittä- misehd.</b>	Järjestetään vielä jälkitapaaminen / "jatkokurssi".	●		x		x			x
	Keskusteluryhmät pienemmiksi.							x	
	Jonkin teemapäivän voisi integroida peruskurssiopiskelijoiden kanssa.				x				
	Jatkokurssin sisältöjä voisi sovittaa yhteen opiskelijoiden harj. jaksojen ajoittumisen kanssa.			x					
	Koulutuspäivät kokonaisiksi.		x						
	Tiedonkulkua voisi parantaa työyhteisön ja koulun välillä.		x						
	Yliopistojen tietotaitoa voisi hyödyntää enemmän.		x						
	Ryhmäkeskusteluista olisi hyvä saada kirjalliset koosteet.	x							
Vastaava koulutus tulisi tarjota kaikille halukkaille ohjaajille	●	●	●	●	●	●	●	●	

x on kirjallinen arvio. Suullinen arvio on ●.

Tutkimushenkilöt arvioivat koulutusta myös haastattelun yhteydessä. Tutkimushenkilöt kokivat, että koulutuksen aikana oppimisen teoriaan liittyvät omat ajatukset jäsenyivät. Tutkimushenkilöt kokivat oppimisen kannalta hyvänä sen, että koulutuksessa oppimiseen ja ohjaamiseen liittyvä käsitteistö liitettiin omaan työhön erilaisin esimerkein ja asiaa syvennettiin vielä tehtävissä ja keskusteluissa.

Kaikki tutkimushenkilöt totesivat oppineensa asioita erityisesti opiskelijan ja ohjaajan välisen keskusteluun ja vuorovaikutukseen liittyen. Kuten edellisessä kappaleessa on esitetty, keskustelu osana ohjaamista (tai fysioterapiaa) on joskus saatettu fysioterapeuttien työyhteisössä käsittää ”laiskotteluna” tai opiskelijan viihtymiseen liittyvänä rupatteluna. Nyt keskustelu on hahmottunut opetuskeskusteluna, joka sisältää molemminsuuntaista arviointia,

ideoita ja kysymyksiä, vastauksia ja mielipiteitä. Eräs henkilö kuvaa olevansa *kaavoihin kangistunu* ja saaneensa koulutuksesta rohkeutta yrittää toteuttaa uusia asioita. Useat tutkimushenkilöt kokivat ainakin jonkin aiemman ohjaamista koskevan epävarman oman ajatuksensa saaneen koulutuksen aikana vahvistusta.

*Ja sit se vahvistuminen, et mä olen ajatellu ihan oikeen, kun sitä on ajatellu et mä olen ihan huono enkä ymmärrä et miten mä saan ton oppimaan tai ymmärtämään, niin sen hyväksyminen, et uskaltaa ruveta miettimään et mistä täs on nyt tässä tapauksessa kysymys.” (hlö5,165) ” Tää anto kauheesti semmosta rohkeutta luottaa itteen että mä voin kokeilla ja tehdä ihan eri lailla ku toiset ohjaajat on tehny, että ei tässä ole mitään semmosta yhtä ainoaa oikeeta tietä tai tapaa ohjata. (Hlö5, ilm170,172)*

Ohjaustaitojen kehittymiseksi tarvittaisiin haastateltavien mielestä kaikille ohjaajina toimiville fysioterapeuteille nyt toteutuneen koulutuksen kaltaisia säännöllisiä ohjaajakoulutuksia ja vertaistapaamisia. Ohjaajien koulutukset tulisi mielellään sisällyttää työaikaan. Ohjaajien kouluttautumisen ja ohjaajana toimimisen katsottiin olevan myös työnantajaa ja koko työyhteisöä hyödyttävää toiminta. Harjoittelupaikan työnantajan ja koulun välille toivottiin tiiviimpää yhteistyötä ohjaajien työn helpottamiseksi. Runsaamman yhteistyön arveltiin lisäävän myös opiskelijoiden ja opiskelijoiden ohjaamisen arvostusta.

Yhteenveto koulutuksen arviointiin liittyvistä tuloksista

Tutkimushenkilöiden tuottaman koulutuksen arvioinnin perusteella koulutuksen rakenne, sisältö ja toteutus tukivat tutkimushenkilöiden oppimista. Tutkimushenkilöt eivät esittäneet asioita, jotka olisivat vaikeuttaneet oppimista. Koulutuksen sijoittuminen rakenteellisesti pitkälle ajanjaksolle edisti koulutuksessa käsitellyn teorian yhdistymistä käytäntöön. Tutkimushenkilöiden arvion mukaan koulutuksen toteutuksessa oppimista tuki erityisesti kollegiaalinen vertaistuki ja asioiden runsas reflektointi yhdessä sekä opettajien ja ryhmäläisten luottamuksellinen ja rohkaiseva ilmapiiri. Opetusmenetelmiin oltiin tyytyväisiä, mutta etätehtävien tekeminen koettiin osittain ongelmalliseksi. Niiden tekeminen oli usein liian hätäistä tai keskittymätöntä, sillä niiden tekemiseen ei ollut kotona tai työssä aikaa. Etätehtävien merkitys oman oppimisen kannalta selkiytyi koulutuksen loppua kohti. Tutkimushenkilöt kokivat, että etätehtävät tukivat oppimista ja huolellisesti tehtyinä ne olisivat toimineet paremmin. Koulutuksen sisältö vastasi osallistujien mielestä heidän tarpeitaan.

## 9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ohjaajafysioterapeuttien käsityksiä ohjaamisesta ja heidän arviotaan toteutuneesta, ohjaajille suunnatusta koulutuksesta. Erilaisten ohjaamiskäsitysten olemassaolon tiedostaminen ja niiden tunteminen sekä koulutuksen arvioinnin tarkastelu auttaa ohjaajien koulutusten suunnittelua jatkossa. Tutkimushenkilöiden ohjaamiskäsitykset edustivat kahta erilaista ohjaamisnäkökulmaa. Tässä pohdinnassa tutkimustuloksia tarkastellaan näiden kahden erilaisen näkökulman kautta siten, että tarkastelun kohteiksi nostetaan ohjaamiskäsityksiin sisältyvät tiedonkäsitys, ihmiskäsitys ja käsitys oppimisesta.

### 9.1 Tutkimushenkilöiden kaksi ohjaamiskäsitystä

#### 9.1.1 Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja kokemuksellisen työssäoppimisen mukaan suuntautunut ohjaamiskäsitys

Ennen koulutusta kahden ja koulutuksen jälkeen kolmen tutkimushenkilön ohjaamiskäsityksessä saattoi tulkita konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja kokemuksellisen työssäoppimisen mallin mukaisia piirteitä. Tutkimushenkilöiden käsitys tiedosta tulkittiin oppimista, ohjaamiskeinoja ja ohjaamista hankaloittavia tekijöitä koskevista kuvauksista. Tutkimushenkilöt käsittivät fysioterapiatiedon yksilöllisesti rakentuvana, teoreettisten, käytännöllisten ja vuorovaikutuksellisten tietojen ja taitojen yhdistelmänä. He näkivät fysioterapeutin tarvitsevan työssään manuaalisten taitojen rinnalla ongelmanratkaisukykyä ja työn teoreettista perustelutaitoa. Tämä tutkimushenkilöiden käsitys tiedosta vastaa Richardsonin (1999) kuvausta ammatillisesta fysioterapiatiedosta, joka koostuu käytännöllisestä menettelytapatiedosta (proseduraalinen tieto) ja tieteellisestä, tunnetusta tiedosta (propositionaalinen tieto) sekä käytännön kokemuksen kautta saavutetusta henkilökohtaisesta, hiljaisesta tiedosta. Hiljainen tieto on sanatonta, ei –käsitteellistä taitamista, joka ilmenee asiantuntijan ammatillisessa osaamisessa. (Richardson 1999.)

Tutkimushenkilöiden mukaan oppiminen tapahtuu fysioterapiatilanteissa työskennellen, kokemuksia saaden sekä työhön liittyvistä kokemuksista yhdessä keskustellen ja niitä arvioiden. Opiskelija saattaa tarvita myös mallin ja suoraa neuvomista, jotta hän voi saada

oivalluskokemuksen tai havaita oppimisen kannalta oleellisia asioita. Kehollinen oppiminen liitettiin erottamattomasti oppimiseen ja kokemusten arviointiin. Tutkimushenkilöt pyrkivät tukemaan opiskelijoiden omaa ajattelua refleктоimalla saatuja kokemuksia ja fysioterapiassa tehtyjä ratkaisuja heidän kanssaan fysioterapian tekemisen ohessa ja siitä erillään. Tämä vastaa Richardsonin (1999), Tynjälän (1999) ja Karttusen (2003) käsityksiä asiantuntijatiedon rakentumisesta ja sen rakentumisen tukemisesta. Persoonallisesti rakentuvan asiantuntijatiedon opettamisessa ohjauksen keinon tulisi opiskelijalle antaa jatkuva mahdollisuus oman työnsä kriittiseen reflektioniin ja työhön liittyvien pulmien avaamiseen työyhteisössä keskustelun avulla. (Richardson 1999, Tynjälä 1999, 170, Karttunen 2003, 34-38.) Näin mahdollistuu myös hiljaisen, henkilökohtaisen kokemustiedon rakentuminen (Järvinen ym.2000, 72-73, Karttunen 37-40).

Järvinen ym. (2000, 85-91) kuvaa eri oppimisteorioita. Näiden mukaan tarkasteltuna tutkimushenkilöiden käsityksessä oppijasta tulkittiin samanlaisia piirteitä kuin Järvinen ym. liittivät konstruktivistiseen ja kokemusperustaiseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivistiseen ja kokemusperustaiseen oppimiskäsitykseen liittyvän humanistisen ihmiskäsityksen suuntaisesti tutkimushenkilöt käsittivät opiskelijan aktiivisena oppijapersoonana, jolta odotettiin myös itseohjautuvuutta ja vastuullisuutta omasta oppimisestaan. Harjoittelu oli oppijalle ikään kuin yksi oppimisväline jota opiskelijan odotettiin aktiivisesti käyttävän. Tämä tutkimushenkilöiden ilmaisuista tulkittu käsitys oppijasta on sama kuin Crossin (1995a) kuvaamassa koulutuksen prosessimallissa. Cross kuvaa fysioterapiassa havaitsemiaan kahta erilaista ihmiskäsityksellistä näkökulmaa oppijaan ja ohjaamiseen. Toista näistä näkökulmista hän kutsuu koulutuksen prosessimalliksi. Tässä ohjaamisen mallissa opiskelija ei ole koulutuksen tuote, vaan ”koulutustuotteen” aktiivinen käyttäjä. Crossin mukaan tämä näkökulma opiskelijaan on tavoiteltava ja se ohjaa opiskelijaa elinikäisen oppimisen käsitteen oivaltamiseen (Cross 1995a.)

Ohjaajan ja opiskelijan välisen ohjaussuhteen merkityksen korostamisesta oli tulkittavissa myös piirteitä, joita Järvinen ym. (2000, 91-92) kutsuvat humanistisen oppimiskäsityksen mukaisiksi. Tutkimushenkilöiden mukaan toimiva ohjaussuhde rakentaa miellyttävän oppimisilmapiirin ja tuo opiskelijalle turvaa. Tärkeintä kuitenkin on se, että ohjaussuhde luo edellytyksiä avoimelle ja tasavertaiselle keskustelulle ja ihmettelylle. Tutkimushenkilöiden kuvaamassa ohjaussuhteessa opiskelija ja ohjaaja korostuvat ja muun oppimisympäristön, kuten työyhteisön merkitys jää vähäiseksi. Oppimistutkimuksissa on osoitettu että

työssäoppimista tapahtuu myös yhteistoiminnallisen työyhteisöön osallistumisen kautta, kun yksilö omaksuu sosiaalisia käytäntöjä (Kauppi 1993, 74, Wenger 1998, 214, Billett 2002a, 2002b).

Edellä kuvattuja käsityksiä esittäessään tutkimushenkilöt kutsuivat opiskelijan ajattelua ja reflektiivistä havainnointia pohdinnaksi, tätä seuraavaa ymmärtämistä oivaltamiseksi ja fysioterapiaan kiinnittyvää ulkoista toimintaa eli fysioterapian toteutusta kokeiluksi. Oppimisen onnistumisen ehtona tutkimushenkilöt pitivät työhön liittyvää reflektiivistä keskustelua, johon opiskelijan tulisi aktiivisesti osallistua. Näistä tutkimushenkilöiden käsityksistä oli tulkittavissa viitteitä Kolbin (1984) kuvaamasta reflektiivisen kokemuksellisen työssäoppimisen mallista. Heikkilä-Laakson ja Heikkilän (1997) mukaan Kolb yhdisti mallissaan monien eri kasvatus- ja oppimistutkijoiden tuloksia. Kolbin kokemuksellisen työssäoppimisen mallissa huomioidaan ihmisen kognitiivisen prosessoinnin rakenne, kasvun ja kehityksen vaiheet, oppimistyylit ja oppimisympäristöt. (Heikkilä-Laakso, Heikkilä 1997, 41-45.) Tässä mallissa oppimisen ydin on oppimisprosessin lähtökohtana oleva ja tuloksena saavutettava oppimiskokemus. Ekspertin työn seuraamiseen ja työssä koettuihin elämyksiin liitetään kokemusten, toiminnan sisällön, prosessin ja perusteiden reflektio (Järvinen ym.2000, 88-89). Oppiminen edellyttää siis tietoa, tekemistä, kokemista ja reflektiota, eikä mikään näistä oppimisprosessin elementeistä ole korvattavissa toisella.

Koulutuksen päättyessä edellä kuvattua ohjaamiskäsitystä edustaneiden tutkimushenkilöiden ohjaamiskäsitys oli laadullisesti muuttunut siten, että tutkimushenkilöt tunnistivat selkeämmin ohjaamisen eri elementtien yhteyden oppimiseen ja he olivat saaneet teoreettista jäsenystä omille ajatuksilleen. Omassa ohjaamisessa koettiin hyvänä fysioterapiaan liitetty keskustelu ja pohdinta. Tästä tutkimushenkilöt olivat aiemmin kokeneet jopa syyllisyyttä konkreettista tekemistä arvostavissa fysioterapian työyhteisöissä. Alkutilannetta selkeämmin tiedostettiin opiskelijan aiempien oppimis- ja elämäkokemusten yhteys oppimisprosessiin. Tämän elementin merkitys ja vaikutus käytännön ohjaamisessa oli pohdinnassa, käsitysten muutosprosessi oli käynnissä. Koulutuksen lopussa uusi ohjaamiskäsitykseen sisältyvä elementti oli oppimisympäristö, joka tiedostettiin sanana. Oppimisympäristö jäi kuitenkin ilman käytännön tasolla ymmärrettyä merkitystä. Tutkimushenkilöt tiedostivat ohjaamisessaan kehittymistarpeita. Kriittisen reflektiivisen keskustelun ja ajattelun ohjaamistaidoissa todettiin eniten puutteita heikosti motivoituneiden ja huonosti itsearviointiin tai fysioterapiatilanteiden hahmottamiseen kykenevien opiskelijoiden kanssa



toimiessa. Tutkimushenkilöt totesivat opiskelijan itseohjautuvuustaidot ja vastuun kantamisen toisinaan puutteellisiksi.

### 9.1.2 Behavioristisen oppimiskäsityksen ja oppipoikaoppimisen mallin mukaan suuntautunut ohjaamiskäsitys

Ennen koulutusta kuuden ja koulutuksen jälkeen viiden tutkimushenkilön ohjaamiskäsityksissä oli tulkittavissa behavioristisen oppimiskäsityksen piirteitä ja suuntautumista työssäoppimisen oppipoikamalliin. Behavioristisen näkemyksen mukainen tiedonkäsitys tuli esiin tutkimushenkilöiden kuvatessaan opiskelijoiden ohjaamista fysioterapiassa. Kuvauksissa tiedon ja taidon antaminen opiskelijalle viittaa behavioristisen oppimiskäsityksen suuntaan. Tämän käsityksen mukaan tieto voi olla olemassa valmiina ja se voidaan antaa opiskelijalle, joka ottaa se vastaan kokemusten ja aistihavaintojen kautta (Järvinen ym. 2000 82-83, Poikela 2002, 234, Tynjälä 2002, 29, 31). Tutkimushenkilöt eivät ilmaisseet hallitsevansa ehdottomasti ainoaa oikeaa, pysyvää fysioterapiatietoa tai fysioterapian tekemisen tapaa, vaan korostivat että uutta tietoa on fysioterapiassa saatavilla jatkuvasti. Harjoittelupaikassa opiskelijoita kannustettiin itsenäiseen tiedon hakuun kirjoista ja työyhteisön asiantuntijoilta kysymällä, mutta teoriaperusteiden oppiminen tai esillä pitäminen ei liittynyt saumattomasti fysioterapiatyöhön. Opiskelijaa ohjattiin omaksumaan ohjaajan hyväksi havaitsema työtapo ja työtä perustelevan tiedon yhteys opiskelijan oppimisprosessiin jäi irralliseksi. Richardson (1999) on fysioterapeuttien työssäoppimista tutkiessaan todennut, että mikäli työyhteisössä oletetaan yksilön ammatillisen tiedon muodostuvan kumuloitumalla toisilta saadun tiedon ja kokemusten perusteella, ilman oppijan aktiivista prosessointia tai yhteistä keskustelua työhön liittyvistä ongelmista ja niiden ratkaisuista, saattaa nuoren ammattilaisen tai opiskelijan ammatillinen kehittyminen hidastua (Richardson 1999).

Oppipoikaoppimisen mallia ohjaamisessaan noudattavat ohjaajat painottivat fysioterapian käsityöläisammattin luonnetta. Fysioterapia nähtiin ensisijaisesti jonkin asian manuaalisena tekemisenä tietyllä tavalla. Tutkimushenkilöiden oppimista koskevien käsitysten mukaan opiskelija oppii fysioterapian tekemisen tavan omaksumalla ohjaajan opastaman mallin ja kokeilemalla sitä toiminnassa. Ohjauksessa pidettiin tärkeimpänä opiskelijan käden taitojen harjaannuttamista ja työyhteisössä toimimisen opettamista, joihin päästään perehdyttämisen, neuvojen antamisen, tekemisen onnistumista arvioivan palautteen sekä turvallisen, vuorovaikutteisen oppimisilmapiirin avulla. Aiemmissa fysioterapiatyötä ja opiskelijoiden

ohjausta koskevissa tutkimuksissa on havaittu saman suuntaisia vaikeuksia fysioterapian asiantuntijan työn avaamisessa. Fysioterapiaan liittyvien ongelmien ratkaisujen kuvaaminen ja työn teoreettinen perustelu jäivät usein vähälle huomiolle ja ne koettiin vaikeina. (Talvitie 1991, 104, Lähteenmäki 2001, 70.) Tutkimushenkilöiden osaaminen ja tieto on pitkäaikaisen harjaantumisen tuloksena syntynyttä hiljaista tietoa, johon liittyvän ajattelun ja ongelmanratkaisun avaaminen opiskelijalla koettiin vaikeana.

Tekemisen mallin ja suoria neuvoja sisältävä oppipoikamalli on käytännön taitoa vaativien ammattien opiskelussa käytetty ja osittain toimiva työssäoppimisen malli (Kauppi 1989, 27-28, Tynjälä 1999, 168-169, Tynjälä 2002, 134). Erityisesti opintojensa alussa opiskelija usein tarvitsee konkreettisen kuvan siitä, miten käytännössä tulisi toimia. Kaupin (1993) mukaan toimintayhteisöön ja –kulttuuriin sosiaalistuminen on myös tarpeen ja hyödyllistä, jos halutaan ylläpitää toiminnan tai organisaation pysyvyyttä. Ohjaajan toiminnan jäljittely saattaa kuitenkin johtaa uusintavaan, vanhaa toistavaan oppimiseen, joka ei edistä yksilön ja yhteisön oppimista ja uudistumista. (Kauppi 1993, 77-79.) Nykyaikainen käsitys fysioterapeutista asiantuntijana edellyttää ammattilaisilta käytännön taitoihin liittyvää kykyä ratkaista monen tyyppisiä ongelmia erilaisissa konteksteissa ja tilanteissa. Tätä vaatimusta vasten tarkasteltuna oppipoikaoppimisen mallissa on puutteita. Ilman kokemusten ja niihin johtaneiden päättely- ja ongelmanratkaisuprosessien avaamista ja toiminnan reflektioita opiskelija saa fysioterapiasta sellaisia elämyksiä ja työn tekemisen malleja, jotka eivät ole oppimista syventäviä tai käytäntöä ja teoriaa yhdistäviä kokemuksia (Richardson 1999, Kauppi 1993, 81.) Jäljitellen opittu tieto ei ole helposti siirrettävissä tilanteesta toiseen tai sovellettavissa erilaisissa ongelmatilanteissa (Richardson 1999, Järvinen ym. 2000, 87, Kauppi 2003, 8).

Tutkimushenkilöiden käsitys oppijasta oli tulkittavissa vuorovaikutuskuvauksista sekä opiskelija- ja ohjaajakuvauksista. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti opiskelija kuvattiin opetuksen kohteena ja ohjaaja tiedon ja taidon antajana mutta samalla korostettiin sympaattisen vuorovaikutuksen merkitystä ohjauksessa. Myös työssäoppimisen oppipoikamallissa oppimiseen liittyvä oleellisesti vuorovaikutus, sillä ”kisälli” seuraa läheltä ”mestarin” työtä (Kauppi 1989, 27-28, Tynjälä 1999, 169-170, Tynjälä 2002, 133-134). Järvisen ym. (2000, 81) kuvaamien oppimisteoreettisten suuntausten mukaan tarkasteltuna tutkimushenkilöiden behavioristiseen ohjaamiskäsitykseen sisältyi humanistinen vuorovaikutusnäkemys. Humanistisen näkemyksen mukaan ohjaaja keskittyy

opetusvuorovaikutuksessa opiskelijan tarpeiden täyttämiseen ja yksilön motivaation tukemiseen (Järvinen ym. 2000, 91-93). Nämä olivat tyypillisiä piirteitä tutkimushenkilöiden kuvaamassa vuorovaikutuksessa. Opiskelija käsitettiin turvallisen ilmapiirin tarvitsijana ja ohjaaja opiskelijan tarpeiden täyttäjänä. Turvallisuuden avulla pyrittiin rohkaisemaan opiskelijaa itsenäiseen toimintaan. Tätä näkökulmaa edustavat tutkimushenkilöt tunnistivat omassa toiminnassaan samoja ongelmia, joita Järvinen ym. (2000) kuvaavat ylikorostuneen humanistisen ohjausvuorovaikutuksen vaaroina. Vuorovaikutus saattaa painottua opiskelijan viihtymisen turvaamiseen. Kun tämä yhdistyy opiskelijan heikkoihin itseohjautuvuuden taitoihin ja ohjaajan vajaisiin reflektiivisen ajattelun ohjaustaitoihin, saattavat oppimisen kannalta oleelliset aiheet jäädä käsittelemättä. (Järvinen ym. 2000, 91-93.) Muita Järvisen ym. mainitsemia humanistisen oppimiskäsityksen piirteitä, kuten oppimisen sosiaalista kontekstia, ohjaajaa fasilitaattorina tai aikuisen oppijan itseohjautuvuutta tutkimushenkilöt eivät tuoneet esiin.

Tutkimushenkilöt näkivät ohjaajan persoonan ja tehtävät behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Ohjaaja on ammattilainen, jolta opiskelijat saavat roolimallin. Ohjaaja kantoi myös suuren vastuun opiskelijasta ja siitä mitä hän harjoittelujakson aikana oppii. Tämä on samansuuntainen tulos kuin Crossin (1995b) tutkimuksessa, jonka mukaan fysioterapeutit pitivät tärkeänä sitä, että opiskelija saa ohjaajasta fysioterapeutin roolimallin. Crossin tutkimuksessa merkittävänä ohjaajan taitoina nähtiin kommunikaatiotaidot ja lähestyttävyyys sekä tietotaso. Vasta tämän jälkeen arvostettiin oppija oppimisprosessin ymmärtämiseen ja tukemiseen liittyviä tietoja ja taitoja, kuten opiskelijan oppimisen ohjaamistaitoja ja oppimisvastuullisuuden tukemisen taitoa. (Cross 1995b.) Onuohan (1994) tutkimuksessa sensijaan ohjaajat arvottivat ammatilliset taidot, aikuisen oppijan ohjaustaidot, kommunikaatiotaidot ja persoonalliset kyvyt samanarvoisiksi.

Tutkimushenkilöt odottivat opiskelijalta myös itseohjautuvaa oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta sekä vastuun kantamista omasta oppimisestaan. Vastuuta edellytettiin erilaisten harjoittelupaikassa annettujen tehtävien, kuten tiettyjen tutustumiskäyntien järjestämisessä tai terapiatilanteen läpiviemisessä mutta tapahtumiin ja tilanteisiin liittyneiden sisältöjen oppimisen prosessointia ei kuvattu. Tämän näkökulman edustajat luottivat konstruktivistis-kokemuksellisen näkökulman edustajia enemmän roolimallin, sosiaalisen ympäristön ja työyhteisön arkirutiinien opettavaan vaikutukseen.

Ohjaamiskäsityksissä oli koulutuksen päättyessä meneillään omien lähtöajatusten ja koulutuksen sisällön reflektointi suhteessa omaan toimintaan. Ohjaamiseen liittyen pohdittiin oppijan ajattelun tukemisen merkitystä oppimisessa ja keinoja teoretiedon ja käytännön taitojen sujuvaksi yhdistämiseksi. Pohdinnoissa tutkimushenkilöt kuitenkin edelleen miettivät behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan, mitkä olisivat parhaita mahdollisia keinoja tietyn oleellisen tiedon ja taidon siirtämisessä ohjaajalta opiskelijalle. Opiskelijan oppimisprosessin tukeminen sai vähästä huomiota.

Merkittävä ohjaamiseen liittyvien käsitysten laadullinen muutos oli se, että koulutuksen jälkeen tutkimushenkilöt hahmottivat alkutilannetta paremmin oman ohjaamisensa kehityskohteita. Myös koulutuksen alussa omat ohjaamisen taidot koettiin kyllä puutteellisiksi mutta ohjaamisen hankaluuksien syitä ei tunnistettu. Koulutuksen päätyttyä tutkimushenkilöt arvioivat avoimesti omaa toimintansa ohjaajina, hahmottivat vahvuuksia ja kehitystarpeita sekä pohtivat vaihtoehtoisia tapoja ohjaamisen toteuttamiseen. Tikkasen (2002) tutkimuksessa toteutui vuoden mittainen ohjaajien koulutusprosessi, jonka päättyessä havaittiin samanlaista kehitystä ohjaajien oman toiminnan ja kehitystarpeiden tiedostamisessa (Tikkanen 2002, 92). Tässä esiteltävässä ohjaamiskäsityksiä tarkastelevassa tutkimuksessa henkilöt kokivat koulutuksen jälkeen omat ohjaustaitonsa puutteellisiksi opiskelijan toteuttaman fysioterapian arvioinnissa, opiskelijan ajattelu- ja reflektiotaitojen tukemisessa ja käytännön terapian perustelussa. Myös Cross (1995b) on omassa tutkimuksessaan havainnut samoissa asioissa kehitystarpeita ohjaajafysioterapeuttien työskentelyssä ja ohjaamistoiminnassa. Lähteenmäki (2001) havaitsi, että opiskelijoiden oppimisen kannalta näiden asioiden ohjaamistaidot ovat oleellisia (Lähteenmäki 2001, 81-82). Tässä tutkimuksessa kuten myös edellä kuvatuissa tutkimuksissa ohjaajat itse tiedostavat puutteita ohjaamistaidoissaan. Myös Walkerin ja Openshawn (1994) tutkimuksen mukaan vain harvat ohjaajat arvioivat kykenevänsä opiskelijoiden itseohjautuvan oppimisen ohjaamiseen tai refleктоivaan ohjaamiskeskusteluun. Sensijaan opiskelijan työn seuraaminen ja demonstroiva mallin näyttäminen olivat hyvin hallittuja ja käytettyjä ohjauskeinoja. (Walker, Openshaw 1994.)

### 9.1.3 Yksi henkilö muutti ohjaamiskäsitystään

Tämän tutkimuksen tuloksena tulkittiin, että yksi tutkimushenkilö muutti näkökulmaansa koulutuksen aikana behavioristisen oppimiskäsityksen ja oppipoikaoppimisen mallin mukaan suuntautuneesta ohjaamiskäsityksestä laajasti ymmärretyn konstruktivistisen

oppimiskäsityksen ja kokemuksellisen työssäoppimisen mukaisen ohjaamiskäsityksen mukaan painottuneeksi Koulutuksen jälkeisessä haastattelussa hän arvioi kriittisesti käsityksiään oppimisesta, ihmisestä oppijana, fysioterapiatiedosta sekä tiedon siirrettävyyttä ja ymmärrettävyyttä eri oppimisympäristöissä. Hän tarkasteli opiskelijan asemaa ja itseään ohjaajana sekä arvioi mahdollisuuksiaan muuttaa työyhteisössään vallitsevaa ohjauskulttuuria enemmän reflektiota sallivaksi. Tämän tutkimushenkilön pohdinta oli niin kriittistä, teoreettisesti monitahoista ja teoriaa käytäntöön soveltavaa, että hänen käsityksensä tulkittiin muuttuneen. Tynjälä (2002) kutsuu tällaista muutosta mentaalisen mallin tarkistukseksi ja uudelleen muodostumiseksi. Tällaiseen muutokseen liittyy hyvin usein olemassa olevan käsityksen rikastumista ja muovautumista (Tynjälä 2002, 77), joka tulee esiin myös tutkimushenkilön itsereflektiossa.

Käsitteellinen muutos saattaa johtaa myös toiminnan muutoksiin. Tämän tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voida päätellä, miten tuloksista tulkittu käsitteellinen muutos vaikuttaa tutkimushenkilön arkikäsityksiin tai näkyy tutkimushenkilön ohjaamiskäytäntöjen tasolla. Tietoa saatetaan omaksua ilman, että arkikäsitykset ja niihin perustuvat käytännöt muuttuisivat (Tynjälä 2002, 72-76).

#### 9.1.4 Molempien ohjaamiskäsitysten yhteisten sisältöjen pohdinta

Kaikkien tutkimushenkilöiden ohjaamiskäsityksissä oli koulutuksen päättyessä esillä koulutuksessa esitetty tieto, oma lähtöajattelu ja näiden molempien arviointi suhteessa omaan toimintaan. Yksi tutkimushenkilö vaihtoi ohjaamisnäkökulmaansa ja kaikkien tutkimushenkilöiden pyrkimyksenä oli oman ohjaamiskäytännön kehittyminen. Oppimisen kannalta tärkeänä asiana molempien käsitysten edustajat nostivat esiin opiskelijan ajattelun tukemisen ja reflektiivisten pohdintojen tarpeellisuuden käytännön työn ohessa. Oppimiseen liittyvän reflektoinnin merkitystä on mahdollista myös ylikorostaa. Konstruktivistisen, reflektiota korostavan oppimiskäsityksen heikkoutena voidaan pitää yksilön ajattelun ja nimenomaan reflektion merkityksen ylikorostumista suhteessa käytäntöön osallistumisessa tapahtuvaan sosiaaliseen ja tiedostamattoman oppimiseen (Kivinen, Ristelä 2003). Tässä tutkimuksessa kaikkien tutkimushenkilöiden ilmaisuista tuli koulutuksen päättyessä kuitenkin selkeästi esiin reflektion ymmärtäminen käytännössä saatavien oppimiskokemusten ymmärtämisen tukena ja lisänä, ei niiden korvaajana.

Oppimiseen liittyvien eri käsitteiden ymmärtäminen oli vaihtelevaa. Saman nimistä käsitettä käytettiin erilaisissa merkityksissä. Cross (1995b) on tutkinut fysioterapeuttien ohjaamiseen liittyviä käsityksiä ja niiden ilmenemistä käytännössä. Hän on todennut, että ohjaajat esimerkiksi antavat opiskelijoille valmiita käyttäytymismalleja vaikka heidän tarkoituksenaan on edistää oppimista. Fysioterapeuttien tarkoitus ja toteutuma eivät ole yhtenevät. (Cross 1995b.) Myös tämän tutkimuksen tutkimushenkilöt käyttivät jotain oppimiseen liittyvää käsitettä vaikka käsitteellä ei ollut tutkimushenkilölle käytännön tasoista merkitystä. Tällainen oli esimerkiksi ennen koulutusta ”oppimisympäristön merkitys” oppimisessa. Piirroksia selitettäessä oppimisympäristöstä puhuttiin, mutta molempien ohjaamiskäsitys –näkökulmien edustajilla oppimisympäristön merkitys oppimisessa jäi etäiseksi. Ympäristöllä (oppimiskontekstilla) on suuri merkitys työssäoppimiseen. Toimintaan osallistuminen toisten kanssa ja toiminnan yhteinen arviointi kehittää sekä yksilöä että yhteisöä. (Billett 2002a, Billett 2002b, Järvinen, Poikela 2000). Tämän asian heikko tiedostaminen koulutuksen päättyessä saattoi johtua asian liian heikosta esilläpidosta koulutuksen sisällössä tai fysioterapeuttien ammatillisesta painottumisesta yksilöön.

Fysioterapian historiassa ammatillinen koulutus on oppimisteorioiden kehittymisen myötä edennyt viime vuosikymmenellä fysioterapeutin manuaalisen tekemisen korostamisesta kohti fysioterapiaa, jossa manuaalisen työn lisäksi keskustellen ja ohjaten ratkotaan potilaan ongelmia potilaan kanssa yhdessä ja moniammatillisissa ryhmissä (Cross 1994, Richardson 1999). Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että tutkimushenkilöiden fysioterapia -työyhteisöjen sisäisessä kulttuurissa konkreettinen tekeminen – sekä potilaan että opiskelijan kanssa – arvotetaan kuitenkin potilaan tai opiskelijan kanssa käytävää ohjauskeskustelua korkeammalle. Tästä huolimatta fysioterapeutin tulisi työssään ohjata potilaita ja heidän omaisiaan, opiskelijoita ja muiden ammattien edustajia.

Tutkimushenkilöiden mukaan fysioterapiayhteisöissä tai terveydenhuoltoalan konteksteissa joissa fysioterapeutit toimivat, ei ohjaamiseen tai fysioterapian muuhun toteutukseen liittyvien toimintatapojen arviointi ja muuttaminen ole itsestäänselvästi osa toimintakulttuuria. Tämä näkyy myös aiempien tutkimusten tuloksissa. Lähteenmäen (2001) tutkimuksen mukaan opiskelijat ja fysioterapeutit sekä Talvitien (1991) ja Tikkanen (2002) mukaan fysioterapeutit toimivat tiettyjen totuttujen käytänteiden mukaan ilman työn teoreettisen tai ongelmanratkaisuun liittyvän perustelun pohdintaa. (Talvitie 1991, 104, Lähteenmäki 2001, 64, Tikkanen 2002, 81) Kaupin mukaan (1993) kehittymään pyrkiville yhteisöille on

tyypillistä kriittinen reflektio, jolla tarkoitetaan yksilöiden toiminnan ja ajattelun reflektion lisäksi koko yhteisön toimintakulttuurin arviointia ja pyrkimystä muutokseen (Kauppi 1993, 82-84 ).

## **9.2 Koulutuksen arvioinnin pohdinta**

Koulutuksen jälkeen, viimeisenä koulutuspäivänä tutkimushenkilöt arvioivat koulutuksen rakennetta, sisältöä ja toteutusta oman oppimisensa kannalta. Tällaisella arvioinnilla voidaan saada näkyviin osallistujien henkilökohtaisesti havaitsemia koulutuksen vahvuuksia ja heikkouksia, joiden tuntemista voidaan hyödyntää vastaavanlaisten koulutusten suunnittelussa. Koulutuksen vaikuttavuuden, eli yksilön toimintaan yltävän oppimisen ja käsitysten muutoksen arvioimiseksi tulisi koulutusta arvioida viivästetysti ja myös osallistujien toimintaa havainnoiden (Vaherva 1983, 83).

Koulutuksen sisältöä arvioitiin kirjallisesti vähän ja esitetyt arviot olivat tyytyväisiä. Myös spontaaneissa, haastattelun yhteydessä tuotetuissa arvioissa koulutuksen sisältöä pidettiin hyvänä ja osallistujien tarpeisiin vastaavana. Tämä saattoi johtua mahdollisesti siitä että koulutuksen sisältöaiheet olivat koulutukseen osallistujien toiveiden mukaan valittuja ja ne täydentyivät koulutuksen kuluessa osallistujien tarpeiden mukaan. Tutkijan näkökulmasta koulutuksen sisältö oli laaja. Sisällön supistaminen ja samojen teemojen laajempi käsittely käytäntöön liittyvistä eri näkökulmista olisi saattanut edistää sisällön sovellettavuutta etätehtävien yhteydessä.

Koulutuksen rakenne, erityisesti sen toteutuminen viiden kuukauden kuluessa ja siihen liittyneet itsenäiset tehtävät tukivat tutkimushenkilöiden mukaan oppimiskäsitysten ja oman ohjaamisen reflektoinnin käynnistymistä. Yksittäisten koulutuspäivien väliajaksi muotoutui noin kuukausi. Koulutuspäivät olivat riittävän pitkäkestoisia (neljä - kahdeksan tuntia) ryhmän vuorovaikutuksen luomiseen ja keskustelun käynnistymiseen. Tutkijan näkökulmasta koulutuksen sisällöt olisivat mahdollisesti liittyneet tiiviimmin toisiinsa ja itsenäinen työskentely olisi saattanut tehostua jos väliaika olisi ollut lyhyempi, esimerkiksi kaksi tai kolme viikkoa.

Koulutuksen toteutuksessa koettiin parhaiksi oppimismenetelmiksi alustetut kollegiaaliset vertaiskeskustelut ja niihin liittynyt yhteinen työskentely. Koulutuksen työmuodot mahdollistivat asiantuntijoiden keskinäisen tiedon ja kokemusten jakamisen, neuvottelun, erilaisten tulkintojen esittämisen ja argumentoinnin. Tällaiset yhteistoiminnalliset työskentelymuodot ovat nykyaikaisen oppimiskäsityksen mukaan asiantuntijoiden oppimisessa toimivia. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta oppija voi tarkastella omaa ajatteluaan selkeämmin, saada muilta aineksia itsearviointiin sekä antaa ja saada myötätuntoa ja tukea (Tynjälä 1999, 164). Koulutuksen toteutuksessa yhdeksi merkittäväksi positiiviseksi tekijäksi koettiin opettajien ja ryhmäläisten välinen rohkaiseva ilmapiiri sekä osallistujien suuri avoimuus ja aktiivisuus, jotka mahdollistivat yhteisen prosessoinnin.

Koulutustapahtumien väliaikoina työstettävien reflektiota ja tiedon käytäntöön soveltamista tukevien oppimistehtävien tekeminen koettiin ongelmalliseksi. Tehtävien tekeminen oli usein liian hätäistä tai keskittymätöntä, sillä niiden tekemiseen ei ollut kotona tai työssä aikaa. Koulutuksen loppua kohti etätehtävien merkitys oman oppimisen kannalta selkiytyi osalle tutkimushenkilöistä ja niiden työstäminen lisääntyi jonkin verran. Tutkimushenkilöt kokivat että etätehtävät tukivat oppimista siltä osin kun niihin paneuduttiin. Etätehtävien työstämisessä aikuisen itseohjautuva oppiminen ei toteutunut parhaalla mahdollisella tavalla. Koron mukaan useissa tutkimuksissa on todettu, että kaikki aikuiset eivät pysty käynnistämään tai ylläpitämään itseohjattua opiskelua. Koron tutkimuksen mukaan itseohjautuvuuskyvyt lisääntyvät melko johdonmukaisesti iän myötä (Koro 1993 35, 169). Reflektioprosessien etenemistä olisi saattanut tukea etätehtävien liittäminen tiiviimmin tutkimushenkilöiden ohjaamiskäytäntöön. Tehtävissä itsereflektiota tuettiin ohjaamalla ajattelua kirjoitus- tai piirrostehtävien avulla. Esimerkiksi oman ohjaustoiminnan videointi ja videoinnin avulla oman toiminnan arviointi olisi saattanut toimia paremmin oman toiminnan hahmottamisessa. Myös kollegiaalisen yhteistyön liittäminen etätehtävien työstämiseen saattaisi antaa arvokasta lisätukea ajatusten prosessointiin.

Koulutuksen suullinen arviointi liittyi tutkimushenkilöiden itsereflektioon. Reflektiosta kävi ilmi, että koulutuksen myötä osallistujat pyrkivät rakentamaan itselleen työkaluja oman ohjaamistoiminnan havainnointiin ja kehittämiseen myös jatkossa. Mikäli he siinä onnistuvat, saattaa jatkuva, oman ohjaamistoiminnan ja ajattelun kriittinen arviointi luoda edellytyksiä sellaiselle oppimiselle, joka mahdollisesti johtaa myös ohjaamiskäytäntöjen muutokseen.



### 9.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta on olemassa erilaisia käsityksiä, joiden taustalla on viimekädessä näkemys totuuden luonteesta. Laadullisille tutkimuksille ei ole löydettävissä yhtä totuusteoriaa johtuen laadullisten tutkimusten näkökulmaeroista (Tuomi, Sarajärvi 2002, 131-132.) Tässä tutkimuksessa tavoitellaan tietoa yksilöiden laadullisesti erilaisista ohjaamista koskevista käsityksistä, joten objektiivista, tilastollisesti yleistettävää totuutta ilmiöstä ei ole löydettävissä.

Tutkija on laadullisen tutkimusprosessin keskeinen tutkimusväline (Eskola, Suoranta 2001, 210) ja siksi laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaankin koko tutkijan tuottaman tutkimusprosessin osalta. Objektivisuutta tukee tutkijan persoonaan liittyvän subjektiivisuuden tiedostaminen (Eskola, Suoranta 2000,18, Tuomi, Sarajärvi 2002, 133.) Tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi tässä tutkielmaraportissa kuvataan tarkasti tutkimusprosessin kulku ja tutkijan osallisuus tutkimuksen kontekstissa sekä tutkijan yhteys tutkimushenkilöihin (kappaleet 4 ja 7). Myös analyysin etenemisvaiheet on kuvattu ja tulosten esittämiseen on liitetty runsaasti tutkimushenkilöiden tekstien ja puheen lainauksia.

Kaikki tutkimushenkilöt olivat vapaaehtoisesti hakeutuneet ohjaaja koulutukseen ja tiedostivat kehitystarpeensa pedagogisten tietojen ja taitojen hallinnassa. Tämän perusteella saattoi olettaa, että heillä oli koulutuksessa hyvä sisäinen oppimismotivaatio. Koko osallistujajoukosta tutkimushenkilöt valikoitiin tutkimuksen luotettavuutta lisäävällä tavalla.

Tynjälän (1991) mukaan on tärkeää, että tutkija tuntee tutkimuksen ympäristön ja tutkimushenkilöt. Suhde tutkittaviin ei kuitenkaan saa olla liian läheinen, jotta tutkijan omat kokemukset pysyvät erillään tutkittavien kokemuksista. Tässä tutkimuksessa liian läheinen suhde tutkimushenkilöiden ja tutkijan välillä vältettiin poistamalla tutkijalle erityisen läheiset henkilöt tutkimushenkilöiden joukosta ennen tutkimuksen alkua.

Tutkijan liittyminen ohjaajafysioterapeuttien koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen on tutkimuksen luotettavuutta tukeva ja toisaalta mahdollisesti myös heikentävä tekijä. Tutkimushenkilöiden ilmaisiin sisältyneet viittaukset koulutuksen sisältöön ja tapahtumiin

ovat tutkijalle helposti ymmärrettäviä. Koulutuksen kuluessa tutustuminen tutkimushenkilöihin ja osallistuminen koulutuksen kokonaisuuteen auttaa tutkijaa ymmärtämään tutkimushenkilöiden tekstien ja puheen vivahteita. Tutkimuskontekstin lisäksi tutkija tuntee fysioterapeutin ammatin ja opiskelijoiden ohjaamisen fysioterapiatyön ohessa, mikä syvensi tutkimushenkilöiden puheen ja tekstin tulkinnan oikeellisuutta ja lisäsi tutkijan ja tutkimushenkilöiden välistä luottamusta.

Tässä tutkimuksessa ei tutkita sitä, miten ohjaajat toimivat ohjatessaan, vaan miten he ohjaamisen käsittivät. Kun käsityksiä tutkitaan tutkimushenkilöiden tuottaman puheen tai tekstin perusteella, on mahdollista, että he ”kaunistelevat” käsityksiään kuvatessaan niitä. Sitä, miten rehellisesti tutkimushenkilöt kuvaavat omia käsityksiään ja ajatuksiaan kirjoittaessaan tai puhuessaan, voidaan osittain arvioida aineiston keruutavan ja henkilöiden ilmaisujen perusteella. Tämän tutkimuksen ensimmäistä kirjoitelma-aineistoa tuottaessaan osallistujat eivät tienneet tutkimuksesta eivätkä omasta osallisuudestaan siihen. Kaikki koulutukseen osallistujat kirjoittivat nimettöminä kirjoitelmaa itselleen. Tutkimuksesta kerrottiin ja osallistumishalukkuutta kysyttiin vasta välittömästi kirjoitelmien tekemisen jälkeen. Näin kirjoittajilla ei ollut ulkoista tarvetta kaunistella tekstinsä sisältöä. Haastattelussa haastateltavien itsereflektion avoimuuden perusteella voidaan olettaa, että tutkimuksessa haastattelun keinoin hankittu aineisto kuvaa tutkimushenkilöiden käsityksiä mahdollisimman aidosti.

Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöiden käsitysten tulkinnan luotettavuutta tukivat osallistujien piirrokset. Koulutuksen jälkeisissä piirroksissa tutkimushenkilöt kuvasivat ohjaamiskäsitystään ja arvioivat niissä esittämiään asioita ohjaamisen todellisuuteen. Järvinen ym. (2000) kuvailevat yksilön tietämisen ja tekemisen välillä olevaa ristiriitaa Argyriksen ja Schönin 1978 kuvaaman käyttöteorian kautta. He nimeävät yksilön ajattelun taustalla olevat teoriat julkiteoriaksi ja käyttöteoriaksi. Julkiteoria on malli, jonka mukaan yksilö sanoin kuvaa toimintaansa ja jonka mukaan he saattavat kuvitella toimivansa. Käyttöteoria on käytännössä todellisissa tilanteissa ilmenevä malli, jonka vaikuttimet eivät aina ole tiedostettuja ja joihin sisältyy heikosti tietoisesti jäsenneiltyä toimintaa. (Järvinen, Koivisto ja Poikela 2000, 87.) Piirroksissa ja niiden selittämisessä tutkimushenkilöt kuvasivat oman tulkintansa koulutuksen sisällöstä. Järvisen ym. (2000) esittämän Argyriksen ja Schönin teorian mukaan tätä voidaan pitää tutkimushenkilöiden ohjaamiskäsitysten julkiteorian. Toisaalta haastattelussa omaa piirrosta ja toimintaa kuitenkin myös reflektointiin kriittisesti ja

avoimesti. Piirrostaan vasten tutkimushenkilöt kuvasivat ja arvioivat käytännössä toteutuvaa ohjaamista ja vertasivat piirrosta ja toteumaa toisiinsa. Tässä vertailussa tutkimushenkilöt arvioivat käyttöteoriaansa suhteessa julkiteoriaan ja toivat esiin omia kehitystarpeitaan. Haastattelujen määräävin piirre oli haastateltavien avoimuus ja itsereflektion runsas määrä. Alla on esitetty esimerkit ilmaisuista, joiden tapaan useat haastateltavat toivat selvästi esiin, että he olivat piirroksessaan kuvanneet ohjausta sellaisena kuin he toivoisivat sen toteutuvan.

*Et tää kuva minkä mä olen tähän kuvannu niin ehkä tämä on sellanen idealistisempi kuva ku et miten se todellisuudessa on ollu. (hlö3,ilm59)*

*No, mä haluaisin et tommoseen mitä on tossa (näyttää ohjaamista kuvaavaa piirrostaan) ois enemmän aikaa. Tommosta ei niin välttämättä tuu niin paljon käytyä, helposti vaan käydään ne potilastapaukset läpi ja ”mitä sä teet tän ja tän kanssa”. Sitä on aika kaavoihin kangistunu. (hlö7,ilm19-20, 23)*

Alkukirjoitelma-aineisto oli määrällisesti niukka haastatteluaineistoon verrattuna. Niukan aineiston ylitulkintaa pyrittiin estämään pitämällä yllä tiivis yhteys aineistoon. Jatkuva alkuperäisten, kokonaisten kirjoitelmien lukeminen analyysin edetessä hillitsi tutkijaa näkemästä aineistossa jotain sellaista, mitä siellä ei ollut. Haastattelun lähtökohtana käytettiin tutkimushenkilöiden tekemiä piirroksia, joten haastattelussa esillä olleet aiheet olivat tutkimushenkilöiden itsensä tuottamia. Haastattelujen taitavammalla toteutuksella tutkimuksen tulosta ja luotettavuutta olisi voinut lisätä. Aineistoa olisi voinut syventää tarkentavilla kysymyksillä. Haastatteluun myös kertyi ylimäärästä puhetta, joka ei syventänyt asiaa, vaan teki aineiston käsittelyn aikaa vieväksi ja raskaaksi. Kolmesta pilottihaastattelusta ja fysioterapeutin työhön sisältyneestä potilaiden haastattelukokemuksesta huolimatta tutkija oli kokematon tutkimushaastattelun tekemisessä.

Fenomenografisella menetelmällä halutaan tuoda esiin ja kuvata yksilöiden käsitysten erilaisuutta ja niiden kautta maailman vaihtelevia hahmotustapoja. Tässä tutkimuksessa päädyttiin pääpiirteiltään kahdentyyppisen käsittämistavan tulkintaan. Tämän tuloksen alkaessa hahmottua tutkija palasi useita kertoja aineistoihin ja pyrki havaitsemaan kahden näkökulman rinnalle myös muita ohjaamisen käsittämistapoja. Tästä huolimatta tutkimuksen tulos on esitetyn kaltainen, kahden erilaisen käsittämistavan kuvaus. On mahdollista, että tutkimushenkilöiden ammattikoulutus, ammatti- ja työkonteksti suuntavat tutkimushenkilöiden käsityksiä juuri näiden näkökulmien suuntaan. On myös mahdollista, että tutkija on omasta taustastaan johtuen kykenemätön näkemään useampia vaihtoehtoja. Tutkijan kasvatustieteellinen teorianäkemys ja ajattelu on vasta kehittymässä ja syvempi

ymmärrys kasvatustieteen alueella olisi saattanut monipuolistaa tulosta. Toisaalta tuloksen poikkeaminen tutkijan ennakkokäsityksestä, eli useampien erilaisten ja monitahoisempien käsitysten olemassaolosta on tutkimuksen luotettavuutta lisäävä seikka.

#### **9.4 Loppupäätelmät ja kehittämisajatukset**

Tämä tutkimus tuotti tietoa ohjaajafysioterapeuttien ohjaamiseen liittyvistä käsityksistä ja toteutuneen ohjaajakoulutuksen tuloksellisuudesta käsitysten laadullisen muutoksen osalta.

Tutkimushenkilöiden ohjaamiskäsitykset olivat henkilökohtaisesti johdonmukaisia kun niitä tarkasteltiin oppimis-, ihmis- ja tiedonkäsityksen mukaan. Ohjaamiskäsitykset painottuivat kahden erilaisen näkökulman suuntaan. Nämä näkökulmat eivät ole ehdottomia eivätkä selkeärajaisia. Laajasti ymmärretyn konstruktivistisen ohjaamiskäsityksen ja kokemuksellisen oppimisen suuntaan painottunut ohjaamiskäsitys pitää sisällään myös behavioristisen oppimiskäsityksen ja mallioppimisen hyödyntämisen tarpeen vaatiessa. Näin se on käsityksistä laajempi. Käsitykset pysyivät samoina ennen koulutusta ja koulutuksen jälkeen, lukuunottamatta yhden henkilön muuttuneita käsityksiä.

Käsityksissä havaittuja laadullisia muutoksia voidaan pitää koulutuksen tuloksena. Koulutuksen ja tutkimusprosessin päättyessä kaikki tutkimushenkilöt olivat hahmottaneet selkeämmin omaan ohjaamistoimintaansa liittyviä elementtejä. Ohjaamisessa nähtiin vahvuuksia ja kehitystarpeita. Koulutus oli siltä osin tuloksellista, että se tuki henkilöiden omien ohjaamiskäytäntöjen ja koulutuksessa esitettyjen sisältöjen kriittistä reflektiota ja uusien toimintamallien pohdintaa.

Ohjaajien koulutukseen tulee sisällyttää osallistujien yhteistä työskentelyä ja tehokkaita itsereflektiota tukevia menetelmiä. Ohjaamisongelmien jakaminen ja ratkominen yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa syventää ohjaamistyön teoreettisen perustan ymmärtämistä ja sen liittymistä käytäntöön. Ohjaajakoulutusten aikaista oppimista tukee sellainen koulutuksen rakenne, joka sisältää oman toiminnan analyysitehtäviä ja harjoituksia, joilla tehdään näkyväksi omia ohjaamiseen sisältyviä käsityksiä. Koulutusten mahdollisimman tiivis kytkeminen ohjaajien toteuttamaan konkreettiseen ohjaamistoimintaan tukee oppimista. Koulutusten jälkeen ohjaajat tarvitsevat säännöllistä ohjaamiseen liittyvien ongelmien

pohdintaa ohjatuissa ryhmissä. Tällainen vertaistuki edistää koulutuksen asiasisällön soveltamista käytäntöön ja tukee oman ohjaamistoiminnan jatkuvaa kehittymistä.

Tämän laadullisen tutkimuksen tuloksen perusteella ei voida tehdä empiirisesti yleistettäviä päätelmiä fysioterapeuttien ohjaamiskäsityksistä yleensä, tai siitä, miten tämän tutkimuksen tutkimushenkilöt ohjaavat opiskelijoita käytännössä.

Tutkimuksessa tuli ilmi, että tutkimushenkilöiden mielestä opiskelijoiden itsenäisen opiskelun taidoissa on paljon puutteita. Fysioterapeuttien koulutuksessa tulisi mahdollisesti systemaattisemmin tukea opiskelijoiden itseohjautuvuustaitojen kehittymistä ja opiskelutaitoja, kuten vastuun kantamista omasta oppimisesta ja reflektiivisiä taitoja. Alla oleva tutkimushenkilön ilmaisu kuvaa ja perustelee tutkijan ja tutkimushenkilöiden yhteisiä, tutkimuksessa esiin tulleita ajatuksia ohjaajafysioterapeuttien ja fysioterapiaopiskelijoiden koulutusten kehittämistä.

*Mun mielestä olis tärkeää olla (koulutusta) ihan itsetuntemuksesta, arviointia omista vahvuuksista, ja omista heikkouksista lähtevää itsetuntemuksen opiskelua, koska sillä on niin suuri vaikutus myös siihen oppimiseen. Siihen voisi kylä panostaa. Kun me ollaan tällasessa käytännön ammatissa niin siinä on semmonen vaara et siit oppimisesta tulee sellanen temppu eikä riittävästi mietitä. On sellasia ihmisiä tälläkin alalla et halki poikki ja pinoon, ja se oli siinä. (hlö8,ilm78-79)*

## LÄHTEET

- Ahonen E. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Poin Oy. 1.-2. painos.
- Asetus ammattikorkeakouluista 2003. 352 / 15.5.2003 [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi)
- Billett S. 2002a. Workplace Pedagogic Practices: Co-participation and Learning. British Journal of Educational Studies Vol 50 (4) December 2002. 457-481.
- Billett S. 2002b. Toward a Workplace Pedagogy: Guidance, participation, and engagement. Adult Education Quarterly. Vol 53 (1) November 2002. 27-43.
- Buber M. 1923. Minä ja sinä. Juva: WSOY. 3.painos.
- Cross V. 1994. From Clinical Supervisor to Clinical Educator. Too Much to Ask? Physiotherapy. Vol 80 (9) 609-611.
- Cross V. 1995a. Some Aspects of the Quality Debate in Clinical Education. Physiotherapy. Vol 81 (9) 502-505.
- Cross V. 1995b. Perceptions of the Ideal Clinical Educator in Physiotherapy Education. Physiotherapy. Vol 81 (9) 506-513.
- Donaghy ME, Morss K. 2000. Guided reflection: A framework to facilitate and assess reflective practice within the discipline of physiotherapy. Physiotherapy Theory and practice. Vol (16) 3-14
- Ekola J, Vaherva T. 1976. Aikuisopetusopas. Helsinki: Tammi.
- Eskola J, Suoranta J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 5.painos.

- Gasner C, Cleave-Hogg D. 1996. The Model for integrative learning: Bringing the clinic into a subject-centered curriculum. *Physiotherapy Theory and Practice*. Vol 12 103-112.
- Golcher-Johansson M. 1998. Pedagogik inom sjukgymnastisk verksamhet. *Nordisk Fysioterapi*. (2) 156-166.
- Gröhn T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa: T. Gröhn, J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino. 1-32.
- Hakkarainen K, Lonka K, Lipponen L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittämien. Porvoo: Werner Söderström Oy.
- Hakkarainen K, Lonka K, Lipponen L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Heikkilä-Laakso K, Heikkilä J. 1997. Inovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:57. PAINOSALAMA Oy.
- Heikkinen HLT. 1996. Vuorovaikutuksesta dialogiin opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa: S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino. 167-176.
- Heinonen N. 2003. Terveysalan koulutuksen työssäoppiminen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2003:22. [www.stm.fi](http://www.stm.fi)
- Higgs J. 1992. Managing Clinical Education: The Educator-manager and the Self-directed learning. *Physiotherapy*. Vol 78 (11) 822-828.
- Hirsjärvi S, Remes P, Sajavaara P. 2000. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy. Uudistettu laitos.

- Häkkinen K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Jarski RE, Kulig K, Olson RE. 1990. Clinical teaching in Physical Therapy: Student and Teacher Perceptions. *Physical Therapy*. Vol 70 (3) 173-178.
- Jokinen P. Pelkonen M. 1996. Virikkeitä antava haastattelu (Stimulated recall interview) – menetelmä käsitysten, kokemusten ja ajattelun tutkimiseen hoitotieteessä. *Hoitotiede*. Vol 8 (3) 134-141.
- Jyrhämä R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236. Helsinki: Yliopistopaino. Väitöskirja.
- Järvinen A, Karttunen P. 1997. Fenomenografia – käsitysten kirjon kuvaaja. Teoksessa: M. Paunonen, K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. Juva. WSOY. 164-172.
- Järvinen A, Koivisto T, Poikela E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: Werner Söderström Oy.
- Järvinen A, Poikela E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus*. (4) 316-324
- Karttunen P. 2003. Tietävien käytännön osaajien kouluttaminen sosiaali- ja terveysalalla. Teoksessa: A. Kauppi, T. Huttula (toim.) *Laatua ammattikorkeakouluihin*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003. Helsinki: Oyj Edita Abp. 33-43.
- Kauppi A. 1989. Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.



- Kauppi A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa: A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot: kohti aktiivista oppimista. Vapaaan sivistystyön vuosikirja 34. 51-109.
- Kauppi A. 2003. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen kehityslinjoja. Teoksessa: A. Kauppi, T. Huttula (toim.) Laatu ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003. Helsinki: Oyj Edita Abp. 6-18.
- Keskinen A. 1994. Ohjauksesta ja sen osista. Teoksessa: L. Lakio, E. Lehtinen. Aikuisen oppimisen ohjausta oppimassa. Raportti Jyväskylän, Varkauden ja Savonlinnan seudun aikuisoppilaitosten ohjauksoikeilusta vuosina 1991-1993. Helsinki: Hakapaino Oy. 49- 53.
- Kivinen O. Ristelä P. 2003. Pragmatistisia näkökulmia konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin. *Psykologia*. (1) 4-11.
- Knowles M. 1980. The modern practice of adult education. From pedagogy and andragogy. Revised edition. Chicago: Ill. Follett.
- Koro J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. *Studies in education, psychology and social research* 98. Jyväskylän yliopistopaino.
- Laine T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltonen, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 26- 43.
- Laine T. 1995. Filosofiaa dialogina. Teoksessa: J. Kotaviita (toim.) Filosofia koulunpenkillä. Kirjoituksia oppiaineen didaktikasta. Helsinki: Painatuskeskus. 70-108.
- Laine T. 1993. Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 96.

- Lehtinen E. 1994. Haasteellinen kynnys: opettajasta ohjaajaksi. Teoksessa: L. Lakio, E. Lehtinen (toim.) Aikuisen oppimisen ohjausta oppimassa. Raportti Jyväskylän, Varkauden ja Savonlinnan seudun aikuisoppilaitosten ohjauskokeiluista vuosina 1991 –1993. Helsinki: Hakapaino Oy. 61-84.
- Linnakylä P.1994. Arviointi oppilaan oppimisen ja kasvun tukena. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen, P.Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta. Helsinki: Opetushallituksen sarja. 2/94. 29-41.
- Lähteenmäki M- L. 2001. Fysioterapia ohjatussa harjoittelussa. Fysioterapian jäsentymisen fysioterapeutiksi opiskelun eri vaiheissa. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Licensiaattityö.
- Malinen A. 2002 Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa: P. Sallila, A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43 vuosikirja. Vantaa: Dark Oy. 63-94
- Marton F. 1996. Cognosco ergo sum - Reflections on reflections. Teoksessa: Gloria Dall'Alba & Björn Hasselgren (toim.) Reflections on phenomenography. Toward a Methodology? Acta universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences. 109. Göteborg: Kompendiet. 163-187
- Mattila E, Olkinuora E. 2002. Saatteeksi. Teoksessa: E. Olkinuora, R. Jakku - Sihvonen, E. Mattila. (toim.) Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. B:70. 5-6.
- Mezirow J. et al. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Mikkonen A-R. 1997. Työelämä muuttuu, miten on kliinisen ohjauksen laita? Fysioterapia. (6) 7-8.

- Moilanen P, Räihä P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: J. Aaltonen, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino Oy. 44-67.
- Nummenmaa AR, Nummenmaa T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa: M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY. 67-76.
- Onnismaa J, Pasanen H, Spangar T. (toim). 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: WS Bookwell Oy. Alkusanat.
- Onuoha A, R, A. 1994. Effective clinical Teaching Behaviours from Perspective of Students, Supervisors and Teachers. *Physiotherapy*. Vol 80 (4) 208-214.
- Ojanen S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa: S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino. 51-62
- Pakkanen M. 2002. Dialogisuus opettajaksi kasvamisen haasteena. Teoksessa: P. Sallila, A Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy. 241-263
- Patrikainen R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuu yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.
- Patrikainen R, Myller L. 2002. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa: M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY. 182 –198. Toinen painos.
- Perälä M-L, Ponkala O. (toim.) 1999. Tietoa ja taitoa terveysalalle – terveysalan koulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8:1999. Helsinki Oy Edita AB.

- Puurula A. 2002. Aikuiskasvattajan roolimuuos kollektiivisissa ja individualistisissa kulttuureissa. Teoksessa P. Sallila, A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43 vuosikirja. Vantaa: Dark Oy. 225-238.
- Poikela E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa: R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 229-245
- Rauste vonWright M-L, vonWright J. 1995. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY. Toinen painos.
- Richardson B. 1999. Professional Development: Professional Knowledge and Situated Learning in the Workplace. *Physiotherapy*. Vol 85 (9) 467-474.
- Ruohotie P. 2002. Oppiminen tavoitteena. Näkökulmia eräisiin keskeisiin teorioihin. Teoksessa: R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 153-169.
- Sahlberg P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuorjektin valossa. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä university Printig House and Sisäsuomi Oy.
- Schön DA. 1988. Educating the reflective practioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Kolmas painos.
- Stachura K, Garven F, Reed M. 2000. Quality assurance: Measuring the quality of clinical education provision. *Physiotherapy*. Vol 86 (3) 117-126.
- Stroschein J, Hagler P, May L. 2002. Assessing the Need for Change in Clinical Education Practice. *Physical Therapy*. Vol 82 (2) 160-172.

- Talvitie U. 1991. Aktiivisuuden ja omatoimisuuden kehittyminen fysioterapian tavoitteena. *Studies in Sport, Physical Education and Health*. 28. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monitoimikeskus.
- Tikkanen P. 2002. Koulutusvaiheen merkitys fysioterapiatyön ja fysioterapiakoulutuksen työharjoittelun kehittämässä. Jyväskylän yliopisto: Terveystieteiden laitos. Lisensiaattitutkimus.
- Tossavainen K, Turunen H. 1999. Neuvojasta oppimisen ohjaajaksi – ohjaamiskäytännöt tarkoituksenmukaisiksi. K. Tossavainen, H. Turunen (toim.) *Terveys- ja sosiaalialan opiskelijoiden ohjaamisesta ammattikorkeakouluissa*. Tampere: Tammer-Paino Oy. 8-17.
- Tuomi J, Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Turun ammattikorkeakoulu 2002. Fysioterapeuttien koulutusohjelman opetussuunnitelma 2002-2003.
- Tynjälä P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6) 387-898.
- Tynjälä P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. A. Eteläpelto, P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Juva: WSOY. 160-179.
- Tynjälä P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammerpaino Oy. 1-3 painos.
- Uljens M. 1991. Phenomenography – A qualitative approach in educational research. Teoksessa: L. Syrjälä, J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia työtapoja*. Kasvatustieteellisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990. Esitelmiä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 39/1990. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.

Vaherva T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Research reports. Department of education. Jyväskylän yliopisto. A 1/1983

Walker EM, Openshaw S. 1994. Educational Needs as Perceived by Clinical Supervisors. *Physiotherapy*. Vol 80 (7) 424-431.

Wenger E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge.

## **JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET**

Turun ammattikorkeakoulu 2000. Ohjatun harjoittelun laatukriteeristö.

Turun ammattikorkeakoulu 2001a. Ohjatun harjoittelun laadunkehityshankkeen raportti. Fysioterapian ja toimintaterapian koulutusohjelmat.

Turun ammattikorkeakoulu 2001b. Ohjatun harjoittelun arviointilomake.

Turun ammattikorkeakoulu 2003. Laatuksikirja. Opetussuunnitelman perusteet lukuvuodesta 2001 - 2002 alkaen.

Turun ammattikorkeakoulu

**HYVÄKSI OHJAAJAKSI -KOULUTUS**

Täydennyskoulutus fysioterapeuttiopiskelijoiden ohjatun harjoittelun ohjaajille

**2003 - 3004**

**OPETUSSUUNNITELMA**

Laatijat:

Taina Vahtera

Opetusharjoittelija. Jyväskylän yliopisto,  
liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta,  
fysioterapia

Raija Nurmi

Yliopettaja. Turun ammattikorkeakoulu,  
opetusharjoittelun ohjaaja

## 1 HYVÄKSI OHJAAJAKSI -KOULUTUKSEN TAUSTAA

Turun ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa on fysioterapeuttien koulutuksen ammatilliseksi ja pedagogiseksi tavoitteeksi asetettu asiantuntijuus jolla voidaan vastata tulevaisuuden haasteisiin. Opetussuunnitelmassa fysioterapeuttien asiantuntijuuden katsotaan rakentuvan tutkivasta työotteesta, ammattitiedoista ja taidoista, työssä kehittymisestä ja työn kehittamisestä sekä persoonallisesta ja ammatillisesta kasvusta. (Fysioterapeuttien koulutusohjelman opetussuunnitelma 2002-2003.) Näiden asiantuntijuuden osa-alueiden kehittymiseen vaikuttaa oleellisesti opiskelijoiden työelämässä tapahtuvan ohjatun harjoittelun onnistuminen. Asiantuntijuuteen tähtäävässä oppimisprosessissa käytännön työharjoittelun ohjaajan merkitys opiskelijan oppimisen suuntaajana ja harjoittelunaikaisena tukijana ja opastajana on merkityksellinen. Opiskelijan ohjaaminen oman fysioterapeutin työn ohessa on fysioterapeutille haasteellinen tehtävä sillä ohjaajafysioterapeutin päätehtävä on ensisijaisesti asiakkaan fysioterapian toteuttaminen. Opiskelijan ohjaustyöhön käytettävät resurssit muotoutuvat tämän perustyön ja sen toteuttamiseen tarkoitetun työyhteisön ehdoilla.

Opiskelijoiden ohjatun harjoittelun laadun kehittämiseksi toteutettiin Turun ammattikorkeakoulun fysioterapian ja toimintaterapian koulutusohjelmassa opettajien ja ohjaajafysioterapeuttien yhteistyönä kehityshanke vuosina 1999-2001. Hankkeen yhteydessä ohjaajafysioterapeutit toivat esiin kehittämistarpeita pedagogisten perusteiden tuntemuksessaan ja ohjaamisen käytännötaidoissa, kuten esimerkiksi opiskelijan kliinisen työn ohjaamisessa, palautteen antamisessa ja arvioinnissa. Ohjaajafysioterapeutit tuottivat myös kehitysajatuksia. Yksi usein esitetty toive ohjauksen laadun parantamiseksi oli ohjaajafysioterapeuteille suunnattu ohjaamistaitoja tukeva pedagoginen täydennyskoulutus.

## 2 KOULUTUKSEN TAVOITE

Koulutuksen tavoitteena on kehittää ja syventää ohjaajafysioterapeuttien pedagogisia tietoja ja käytännön ohjaustaitoja.

Tarkoituksena on rakentaa ohjaajafysioterapeuttien kanssa kuva oppimisprosessin kulusta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tähän liittyen tarkastellaan ohjaajafysioterapeutin osuutta ja työyhteisöllisen oppimisympäristön merkitystä fysioterapiaopiskelijan oppimisessa.

Tavoitteena on käytännön tasolla tehdä ymmärrettäväksi ja harjoitella asiantuntijuuden kasvulle tärkeitä (opiskelijan ja ohjaajan) metakognitiivisia itsereflektiivisiä taitoja ja itseohjautuvuutta. Fysioterapeuttiopiskelijan harjoittelun ohjausta käsitellään niin, että oppimiskäsityksiä ja niihin liittyviä ihmis- ja tiedonkäsityksiä tarkastellaan käytännön ohjaustyöhön ja sen mahdollisiin pulmakohtiin liitettyinä.

## 3 KOULUTUKSEN TOTEUTUS JA AIKATAULU

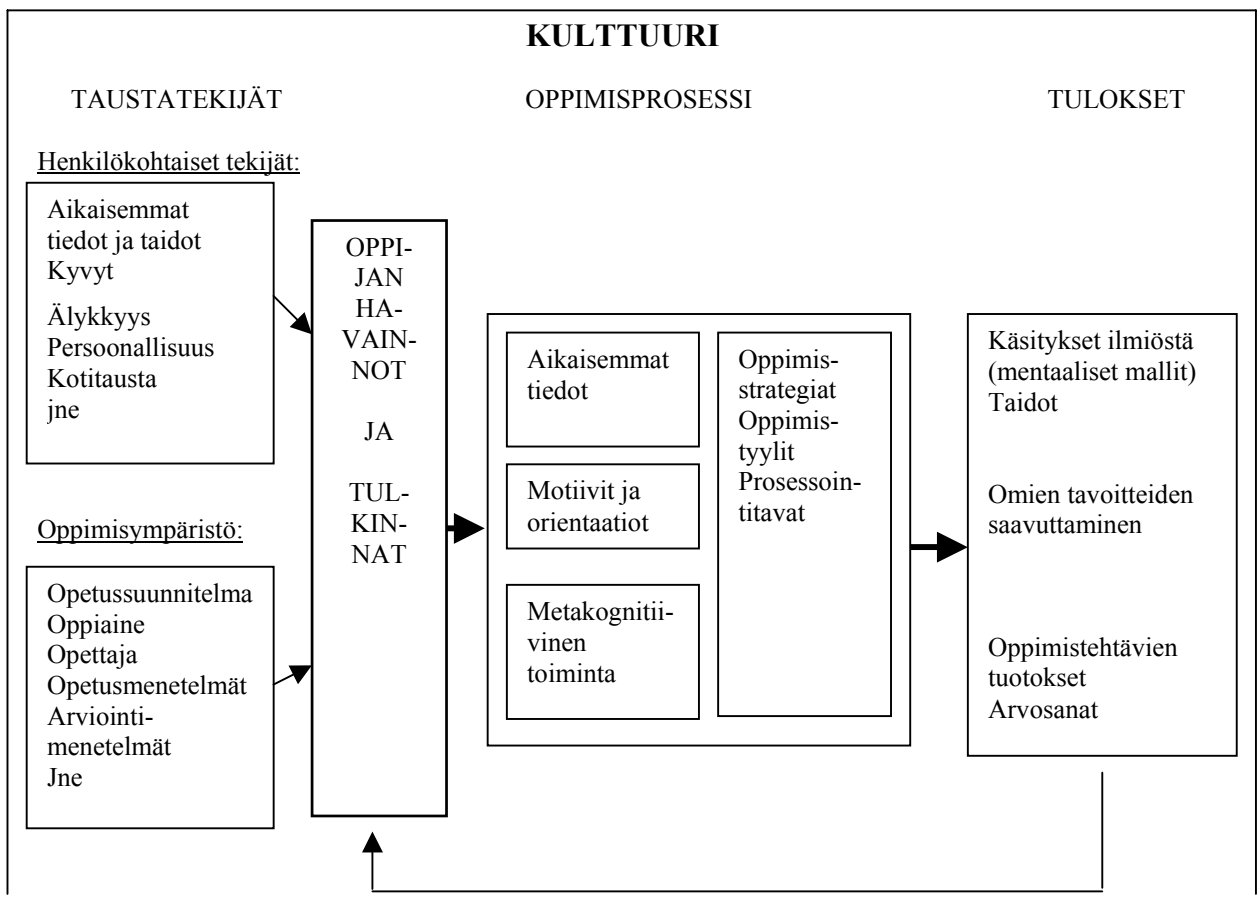
### 3.1 Opetusmenetelmät

Hyväksi ohjaajaksi -koulutuksen perustana on konstruktivistinen käsitys oppimisesta. Tässä yhteydessä konstruktivistinen oppimiskäsitys nähdään oppimista kuvaavana laajana näkemyksenä, joka ei ole yksittäinen teoria, vaan rakentuu useista oppimista koskevista



käsityksistä ja käsitteistä. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen voi sisältyä monia erilaisia painotuksia ja näkökulmia oppimiseen. Merkittävin ero erilaisten konstruktivististen oppimiskäsitysten välille muodostuu siitä, ollaanko ensisijaisesti kiinnostuneita yksilöllisestä vai sosiaalisesta ryhmässä tapahtuvasta tiedon konstruoinnista. Työyhteisössä tapahtuvassa fysioterapiaopiskelijoiden harjoittelussa on yksilön yhteys oppimisympäristöön ja sen eri vaikuttajiin erityisen merkityksellistä.

Ohjaus/opettaminen ovat oppimisprosessin kokonaisuuteen liittyviä osia, jotka voidaan liittää oppimisympäristöön. Teoksessaan ”Oppiminen tiedon rakentamisena” (2002) Päivi Tynjälä esittää oppimisprosessin kokonaiskuvan, jossa oppimisen kulttuurisidonnaisen kokonaisuuden muodostavat oppimisen *taustatekijät*, *oppimisprosessi* ja *oppimisen tulokset*. Taustatekijät otsikon alla Tynjälä kuvaa oppijaan liittyviä *henkilökohtaisia tekijöitä* ja monia vaikuttajia sisältävän *oppimisympäristön* (kuvio 1). (Tynjälä 2002, 17.)



**KUVIO 1** Oppimisen kokonaismalli. Tynjälä 2002, 17.

Koulutuksen opetusmenetelmiä valittaessa on tavoitteena laajasti ymmärretyyn konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen opetus. Tärkeää on luoda tilaa ohjaajafysioterapeuttien itsereflektiolle ja heidän asiantuntijuutensa hyödyntämiselle. Opetusmenetelminä toivotaan käytettävän aktivoivia menetelmiä, joissa huomioidaan ja hyödynnetään osallistujien ammatillinen asiantuntijuus. Fysioterapeuttiopiskelijoiden

ohjaamisen teoriaperustaan ja käytäntöön tutustutaan osallistujien työskentelyn, prosessoinnin ja reflektion avulla sekä esittävän opetuksen keinoin. Työskentely tapahtuu yksilöllisesti ja ryhmissä.

Koulutukseen osallistujat ovat työssä koulutuksen kuluessa. Osalla heistä on myös opiskelijoita ohjattavanaan. Kaikilla osallistujilla on siis mahdollisuus ohjaamiseen liittyvään käytännön harjoitteluun joko opiskelijoiden tai asiakkaiden kanssa työskennellen.

### **3.2 Aikataulu**

Hyväksi ohjaajaksi -koulutus muodostaa kahden opintoviikon kokonaisuuden. Koulutus rakentuu kuudesta koulutuspäivästä, joista neljä on puolen päivän (neljä tuntia) ja kaksi koko päivän mittaisia. Koulutuspäiviin osallistumisen lisäksi fysioterapeuteille ohjataan itsenäisiä tai ryhmätehtäviä. Koulutus toteutuu Turun ammattikorkeakoulussa 10.9. 2003 – 31.1. 2004.

## **4 KOULUTUKSEN ARVIOINTI**

Oppimistulokset ovat yksilöllisesti laadullisesti erilaisia, joten oppimistulosta tulee myös arvioida laadullisesti, oppijan itsereflektiota ja itseohjautuvaa oppimista kehittäen. Konstruktivismiin perustuvassa oppimisen arvioinnissa tarkastellaan laadullisesti sitä, minkälaisia tietorakennelmia oppija on muodostanut ja miten hänen käsityksensä asioista ovat muovautuneet. Hyväksi ohjaajaksi -koulutusta arvioidaan laadullisesti, koulutukseen osallistuvien ohjaajafysioterapeuttien omaa oppimistaan koskevan reflektion kautta. Oppimista ohjaavalla ja tukevalla arvioinnilla pyritään itsearvioinnin taitojen kehittymiseen ohjaamalla koulutettavia arvioimaan omia kokemuksiaan, heikkouksiaan ja vahvuuksiaan sekä kehittymistään ohjaajina. Koulutettavat arvioivat ajatteluaan ja toimintaansa sekä niissä mahdollisesti tapahtuneita muutoksia pohtimalla koulutuksen sisältöä käytäntöön sovellettavin esimerkein. Ohjaajafysioterapeutit saavat koulutuksen teemoihin liittyviä tehtäviä, joiden mukaisesti reflektointi tapahtuu kirjoittamalla, ryhmissä keskustelemalla ja mahdollisesti videoanalyysiä käyttäen.

Hyväksi ohjaajaksi – koulutuksen alustava ohjelma

---

**HYVÄKSI OHJAAJAKSI**

Fysioterapeuttien pedagoginen koulutus (2 ov)

Koulutus on tarkoitettu käytännön opiskelun ohjaajille ja ohjauksesta kiinnostuneille fysioterapeuteille. Tavoitteena on kehittää ja syventää ohjaajien tietoja ja taitoja oppimisprosessissa ja opiskelijan ohjaamisen kokonaisuuteen liittyvissä tehtävissä.

Alustava ohjelma ja aikataulu:

10.9.2003 klo 12.30-16.00	Tervetuloa! Uudet oppimisenäkemykset ohjauksen perustana
19.9.2003 klo 8.30-16.00	Minkälaisia ovat käytännön pulmatilanteet ohjaamisessa? Koulutusjärjestelmän asettamat lähtökohdat ohjatulle harjoittelulle. Työyhteisö oppimisympäristönä.
23.10.2003 klo 12.30-16.00	Käytännön pulmatilanteet ohjaamisessa: ohjaavan fysioterapeutin työkalupakki
25.11.2003 klo 12.30-16.00	Vuorovaikutustaidot, Studia Fysioterapia- päivä
09.12.2003 klo 12.30-16.00	Työkalupakki jatkuu
30.01.2004 klo 8.30-16.00	Päätösseminaaripäivä Kehitysideoita: miten kehittyä ohjaajana ja edistää opiskelijan oppimista tulevaisuudessa?

HYVÄKSI OHJAAJAKSI KOULUTUS 2003 -2004 Osallistujien taustatietolomake 10.9.2003
---

Nimi \_\_\_\_\_

1 Kuinka monta vuotta olet työskennellyt fysioterapeuttina? \_\_\_\_\_

2 Minkälaisissa paikoissa olet ohjannut fysioterapiaopiskelijoita? (esim. pienessä / isossa yksityisessä hoitolaitoksessa tai terveyskeskuksen fysioterapiassa, kuinka monta fysioterapeuttia työpaikalla, työyhteisössänne /osastollanne on toiminut, työtiloja runsaasti, rajoitetusti...)

---

---

---

---

3 Kuinka paljon ohjauskokemusta sinulla on fysioterapiaopiskelijoiden ohjaamisesta? (esim. 1 opisk./vuosi, 1 opisk./lukukausi, paljon ohjattavia ajoittain, vuosien ohjaustauko välillä...)

---

---

---

4 Onko työyhteisössäsi sinun mielestäsi riittävästi resursseja opiskelijoiden ohjaamiseen: aikaa, tilaa, henkilökunnan määrä? Jos jostain on pulaa, niin mistä?

---

---

---

5 Onko sinulla aiempaa ohjauskoulutusta, opetuskokemusta tai oletko muuten perehtynyt ohjaamiseen ja opettamiseen? Minkälaista?

6 Teetkö fysioterapeutin työtä tämän koulutuksen aikana? \_\_\_\_\_

7 Onko sinulla fysioterapiaopiskelija ohjattavanasi tämä koulutuksen aikana, syyslukukaudella 2003? \_\_\_\_\_ Jos on, oletko ottanut ohjattavan mielelläsi? \_\_\_\_\_

KIITOS VASTUKSESTASI!

Hyvä koulutukseen osallistuja

*Osallistut Turun ammattikorkeakoulussa 2003-2004 järjestettävään Hyväksi ohjaajaksi -täydennyskoulutukseen. Koulutuksen aikana tapahtuvan oppimisen arvioinnista osa tapahtuu pro gradu- tutkielmani puitteissa. Pro gradu –tutkielma liittyy fysioterapian opettajan opintoihini Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa.*

Pyydän ystävällisesti lupaasi käyttää koulutuksen yhteydessä tuottamaasi materiaalia pro gradu –tutkielmani tutkimusaineistona. Aineisto käsitellään tutkimuksen yhteydessä luottamuksellisesti ja nimettömänä. Aineistoa säilytetään nimettömänä viisi vuotta pro gradu –tutkielman julkaisun jälkeen. Tämän jälkeen se tuhotaan.

Luottamuksestasi kiittäen

Taina Vahtera

Annan luvan Hyväksi ohjaajaksi –koulutuksen yhteydessä tuottamani kirjallisen materiaalin ja haastattelusta kertyvän aineiston käyttämiseen Taina Vahteran pro gradu –tutkielman tutkimusaineistona.

Turussa \_\_\_\_\_ 2003

---

*Nimi ja nimen selvitys*

## **OHJAAJAFYSIOTERAPEUTTIEN KOULUTUS TUTKIMUSAINEISTONA KÄYTETTYJEN TEHTÄVIEN OHJEISTUS**

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tutkimusaineistoksi kerättyä kirjoitelmaa varten 10.9.2003 annettu ohje. Kirjoitelma kirjoitettiin koulutustapaamisen yhteydessä koulutuksen aluksi.

”Kirjoita vapaasti alla olevan tekstin herättämiä mietteitä.

Muistele ohjauskokemuksiasi. Jonkin opiskelijan ohjaus tai jotkin ohjaustilanteet ovat saattaneet olla erityisen merkityksellisiä opiskelijan oppimisen kannalta. Kerro mitä tällaisissa ohjaustilanteissa on tapahtunut. Muistele, minkä ajattelisit edistäneen opiskelijan ohjausta, millä tai minkälaisilla asioilla arvelet olleen yhteyttä oppimiseen? Saatat muistaa myös ohjauksia, joiden yhteydessä tuli vaikeuksia. Millä tai minkälaisilla tekijöillä arvelet olleen yhteyttä kokemuksi ohjaamisen ja opiskelijan oppimisen vaikeuksiin?”

-----

Toisen tutkimuskysymyksen aineistona käytetyn kuvan piirtämiseen 9.12.2003 annettu ohje. Tehtävä tehtiin koulutustapaamisten välisenä aikana.

Johdanto: Mitä sinä tällä hetkellä ajattelet ohjaamisesta? Mitä oppimien ohjaaminen sinun mielestäsi on? Minkälaisia asioita, elementtejä ja sisältöjä siihen sinun mielestäsi liittyy? Mitä niistä sinä pidät erityisen tärkeinä ydinasioina ja mitä vähemmän tärkeinä, vai ovatko kaikki sinulle merkittävät asiat ehkä yhtä tärkeitä? Ovatko jotkin asiat ehkä suhteissa toinen toisiinsa?

Tehtävä: Piirrä sanoja apuna käyttäen havainnollinen kuva, kooste, käsitekartta tai hahmotelma, jossa kuvaat sitä, mitä sinä nyt, vuoden 2003 lopulla, ajattelet ohjaamisesta ja ihmisen oppimisesta.

-----

Toisen tutkimuskysymyksen aineistona käytetyn kuvan kirjalliseen selittämiseen 30.1.2004 annettu ohje. Tehtävä tehtiin koulutustapaamisen yhteydessä, viimeisen tapaamisen aluksi.

”Olet piirtänyt käsitekartan aiheesta: Mitä ajattelen ohjaamisesta ja oppimisesta nyt?

Kirjoita nyt sanallinen selitys kuvastasi. Mitä ajatuksia ja käsityksiäsi kuvasi sisältää ja esittää? Kirjoita ikään kuin kertoisit kuvasi sisällön toiselle henkilölle.”

**HYVÄKSI OHJAAJAKSI -KOULUTUKSEN RAKENTEEN, SISÄLLÖN JA  
TOTEUTUKSEN ARVIOINTILOMAKE 30.1. 2004**

---

**Koulutuksen tavoitteena** oli kehittää ja syventää ohjaajafysioterapeuttien pedagogisia tietoja ja käytännön ohjaustaitoja ja rakentaa ohjaajafysioterapeuttien kanssa kuva oppimisprosessin kulusta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Koulutus **rakentui** kuudesta lähiopetuskerrasta (2x 8h ja 4x 4h) joiden välissä oli itsenäisiä tehtäviä.

Koulutuksen **sisällössä** olivat esillä ohjaamiseen ja oppimiseen liittyvät pedagogiset käsitteet, kuten oppimiskäsitykset, tiedonkäsitys, ihmiskäsitys, oppimistavoitteiden asettaminen, palaute ohjaamisessa, opiskelijan arviointi, vuorovaikutus ohjaussuhteessa, oppimisorientaatiot, motivaatio, oppijan ja ohjaajan reflektiiviset taidot, ja itseohjautuvuus. Lisäksi koulutuksessa esiteltiin ammattikorkeakoulun toimintaa ja ohjattua harjoittelua fysioterapeuttiopiskelijan oppimisympäristönä.

**Toteutuksessa** käytettiin opetusmenetelminä esittävää luento-opetusta, draamaa, ryhmäkeskusteluja sekä suullisia ja kirjallisia itsereflektiivisiä tehtäviä. Toteutuksesta vastasi pääasiassa kaksi opettajaa, lisäksi koulutuksessa ”vieraili” kaksi muuta opettajaa. Lisäksi koulutukseen osallistujat kuuluivat Riitta Keskinen-Rosenqvistin vuorovaikutusta käsittelevän luennon Studia fysioterapia –päivän yhteydessä.

---

1. Arvioi, miten koulutuksen sisältö, rakenne ja toteutus tuki tai häiritsi omaa oppimistasi?
2. Miten koulutusta voisi kehittää jatkossa?