

FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA KÄYTÄNNÖN TYÖHARJOITTELUSTA

Työharjoitteluympäristön, ohjauksen ja käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen merkitys opiskelijan oppimisprosessissa

Minna Kouvo
Fysioterapian
pro gradu – tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Terveystieteiden laitos
Kevät 2005

TIIVISTELMÄ

Kouvo Minna

Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia käytännön työharjoittelusta.

Fysioterapian pro gradu – tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Terveystieteiden laitos

Kevät 2005

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön työharjoitteluun liittyviä kokemuksia ja selvittää käytännön työharjoitteluun liittyvän arviointilomakkeen merkitystä opiskelijan oppimisprosessissa työharjoittelun aikana. Opiskelijoiden kokemusten tulkinnan myötä pyrin selvittämään, mitkä tekijät työharjoittelussa edistävät opiskelijan oppimista ja mitkä puolestaan ehkäisevät. Tutkimus on osa Laurea ammattikorkeakoulun projektia, jonka tavoitteena on käytännön työelämän ja koulun yhteistyön lähentäminen.

Tutkimuksen lähestymistapa on kvalitatiivinen, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmetodi. Fenomenologiassa tutkitaan yksilön kokemuksissa esiin tulevia merkitysrakenteita ja hermeneutiikassa tulkitaan haastateltavien ilmaisuja kokemuksista. Aineistonkeruu menetelmänä oli avoin, fenomenologinen haastattelu. Tutkimushenkilöinä oli yhdeksän Laurea-ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijaa, kolme opiskelijaa jokaiselta vuosikurssilta. Opiskelijat olivat opiskelleet haastatteluajankohtana 1,5 - 3,5 vuotta.

Fysioterapeuttiopiskelijoiden työharjoittelukokemuksista oli havaittavissa tiettyä yhtäläisyyttä yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta huolimatta opintojen eri vaiheista. Opiskelijoiden kokemusta työharjoittelun kulusta voi kuvata matkana epävarmuuden ja osaamattomuuden, jopa pelon ja jännityksen tunteista kohti uskoa omaan kehittymiseen kokemusten karttumisen myötä. Opiskelijat kokivat oppineensa työharjoittelussa ennen kaikkea käytännön taitoja ja saaneensa varmuutta asiakkaiden kanssa toimimiseen. Teoriatiedon merkitys fysioterapian suunnittelun ja toteutuksen perustana jäi yleisesti ottaen heikoksi. Opiskelijoissa oli havaittavissa samaistumista ohjaavaan fysioterapeuttiin ja tämän antamaan roolimalliin. Ohjaus perustui suurimmalla osalla opiskelijoista mallintamiseen ja eksplikointiin. Opiskelijat kokivat käytännön ohjaajan tärkeäksi oppimisen kannalta, koska häneltä sai tietoa, jolla oli käyttöarvoa asiakastilanteissa. Opettaja koettiin poikkeuksia lukuun ottamatta ulkopuoliseksi vierailijaksi. Opettajan käynnit työharjoittelussa koettiin turhiksi ja teennäisiksi niiden vähäisyyden ja opettajan roolin selkiytymättömyyden vuoksi. Käytännön työharjoittelun arviointi auttoi opiskelijoita jäsentämään ajatuksia ja hahmottamaan fysioterapian kokonaisuutta. Se toimi myös opiskelijan ilmaisukanavana omista tuntemuksista ja antoi informaatiota ohjaajalle. Osa opiskelijoista kuitenkin kritisoi arviointilomakkeen rakennetta liian ohjailevaksi. Tutkimuksesta kävi ilmi, että käytännön työharjoittelu vahvistaa ennen kaikkea fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön osaamista. Koulun teoriaopetus ja käytäntö eivät kohtaa toisiaan vielä riittävästi. Muutosta tarvitaan sekä käytännön työharjoittelun ohjauksen että koulun teoriaopetuksen kehittämiseen, jotta opiskelijoiden asiantuntijuus voi kehittyä.

Avainsanat: fysioterapeuttiopiskelija, käytännön työharjoittelu, käytännön työharjoittelun arviointilomake

ABSTRACT

Kouvo Minna

Physical therapy students' experiences of practical training. The meaning of guiding, practical setting and evaluation form to learning process.

Master's thesis in physiotherapy

Jyväskylä University

Department of health sciences

Spring 2005

The purpose of this study was to outline experiences related to the practical training of physical therapy students. At the same time a goal was to outline what kind of experiences the students had from the use of students' assessment form and how it affected learning process during practical training. By interpreting students' experiences the purpose was to investigate what kind of things during practical training improve learning and what prevent it. The research is one part of Laurea Polytechnic's project which aims at bringing nearer practical working life and school.

The research strategy was qualitative, phenomenological-hermeneutic research method. In phenomenological research, researcher tries to understand people's expressions. The aim is to interpret the lived experience that the individual has understood in a certain way. The phenomenological method used in this study contains four steps. The interviewees of this study consist of nine physical therapy students from Laurea Polytechnic, three students from every class. The students had studied 1,5-3,5 years at the time when interviews were done.

The experiences of physical therapy students were quite similar, except for one student. The students felt uncertain feelings, excitement and even fear at the beginning of practical training, but slowly they gained more confidence. Self-confidence was related to clinical experiences, positive and concrete feedback and time spent in practical settings. The students expressed that they had learned especially practical skills and they had gained a lot of confidence when communicating and acting with clients. They knew what to do with their clients and groups. The meaning of theory as a base for physiotherapy was generally speaking slow. The students learned mainly by following clinical educators' example. They saw a model that they started to use in their own physiotherapy sessions without critical thinking. Clinical educators were the most important teachers during practical training, because they taught students skills that they needed with their clients, like manual handling skills. Teachers were almost without exception outside visitors. Teachers' visits were experienced as unnecessary and unnatural situations. That was so because students said that number of visits was too low and teacher's role was unclear to students.

The assessment form which was used during practical training helped students to analyse their thoughts and to outline the wholeness of physiotherapy. Using the assessment form also provided a means for the students to express their feelings and fears which were of valuable information to the clinical educator. It was found that some students criticized the structure of the evaluation form and found it too guiding. Conclusion of the results shows that practical training strengthens especially physical therapy students' practical skills. Theory and practice don't meet each other sufficiently yet. Change is needed both to improve practical training guiding and to improve theory teaching at school, if our goal is to improve physical therapy students' professional knowledge during practical training.

Keywords: physical therapy student, practical training, practical training's evaluation form

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	5
2. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET.....	9
3. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	10
3.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmetodi	10
3.2 Fenomenologinen haastattelu	12
3.3 Tutkimuksen kulku.....	13
3.4 Tutkimushenkilöt.....	15
4. AINEISTON ANALYYSI	17
5. TULOKSET	23
5.1 Minä oppijana – oma kehitys työharjoittelun aikana.....	23
5.1.1 Epävarmuuden tunne	23
5.1.2 Usko omaan kehittymiseen.....	28
5.1.3 Tarpeellisuuden tunne	34
5.1.4 Tarve syventää asiantuntijuutta	35
5.1.5 Pakollinen suoritus	36
5.1.6 Tarve olla ”oman itsensä ja oppimisensa herra”	36
5.1.7 Ahdistuksen tunne	37
5.2 Ohjauksen ja työharjoitteluympäristön merkitys oppimisprosessissa.....	38
5.2.1 Tyytyväisyys työharjoittelupaikkaan.....	38
5.2.2 Turvallisuuden tunne	38
5.2.3 Tasavertaisuuden tunne	42
5.2.4 Pettymyksen tunne.....	44
5.2.5 Turhautumisen tunne	46
5.3 Käytännön työharjoittelun arviointilomakkeeseen liittyvät kokemukset	48
5.3.1 Ajattelun jäsentäjä	48
5.3.2 Turhautumisen tunne	51
5.3.3 Kirjaamisen vaikeuksia	52
5.3.4 Valmiuksien ja pelkojen ilmaisukanava	53
6. SYNTEESI	55
7. POHDINTA.....	59
7.1 Fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan luotettavuus ja soveltuvuus	59
7.2 Tulosten pohdinta	62
7.2.1 Teoria ja käytäntö – kaksi erillistä tietovarastoa	62
7.2.2 Kouluopetuksen hajanaisuus ja vähyys opiskelijoiden epävarmuutta kuvaavien tunteiden taustalla.....	66
7.2.3 Ohjaajan haasteellinen rooli opiskelijan ohjauksessa.....	67
7.2.4 Tunteet vahvasti mukana oppimisprosessissa	70
7.2.5 Käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen merkitys opiskelijan oppimisprosessissa	71
8. LÄHTEET	74
LIITTEET.....	79

1. JOHDANTO

Fysioterapeuttiopiskelijoiden koulutuksessa käytännön työharjoittelu muodostaa merkittävän osuuden opinnoista. Fysioterapeuttikoulutuksen koko laajuus on 140 opintoviikkoa, josta käytännön työharjoittelua on erilaisissa fysioterapian työyksiköissä 30 - 40 opintoviikkoa opetussuunnitelmista riippuen. Erilaisissa työharjoitteluympäristöissä opiskelija saa ensimmäiset kokemukset fysioterapeutin työstä. Jokainen työyhteisö opintojen varrella jättää opiskelijaan oman jälkensä ja on näin vaikuttamassa opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen ja opiskelijan näkemykseen fysioterapiasta. Muun muassa Richardson (1999) on todennut opiskelijoiden samaistuvan helposti työyhteisöjen käytäntöihin. Samoin Vesterinen (2002) havaitsi tutkimuksessaan, että opiskelijoiden oppimiseen käytännön työharjoittelujaksoilla vaikuttaa eniten työyhteisön sosiokulttuurinen vaikutus.

Oppiminen käytännön työharjoittelussa voidaan nähdä asteittain syvenevänä osallistumisen prosessina asiantuntijayhteisön toimintaan (Lave ja Wenger 1991). Käytännön työharjoittelussa oppimiselle on tyypillistä informaalisuus, ongelmakeskeisyys, kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus sekä yhteisöllisyys (Tynjälä & Collin 2000). Käytännön työharjoittelussa opiskelija pääsee harjoittelemaan fysioterapiaa aidoissa tilanteissa ja todellisessa työkuultuurissa. Työharjoittelu on perinteisesti nähty ammattilaisen ja noviisin välisenä oppipoika-mestari-suhteena, jossa asiantuntija siirtää omaa käytännön osaamistaan opiskelijalle. Tämän päivän muuttuvassa, postmodernismin ajaksi kutsutussa, maailmassa valtavan tietotulvan keskellä tämä ei kuitenkaan riitä kehittämään ammattia eteenpäin. Eteläpelto (1991) on todennut, että asiantuntijalta vaaditaan valmiuksia jatkuvaan uuden oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen sekä kriittiseen itsearviointiin. Myös Richardson (1999) painottaa fysioterapeutin ammatillisen kehittymisen edellyttävän jatkuvaa oman työn kriittistä arviointia, kriittistä ajattelua ja reflektointia. Uuden sukupolven myötä myös fysioterapian on aika kehittyä kriitikittömästä tekemisestä kohti kriittistä ja kehittävää työtettä. Tässä tehtävässä käytännön työharjoittelujaksoilla on oma merkittävä roolinsa.

Fysioterapeuttikoulutuksen käytännön työharjoittelun tavoitteet nousevat kunkin ammattikorkeakoulun opinto-oppaaseen kirjatuista fysioterapian ydinosaamisalueiden määritelmistä. Laki (255/1995) ja asetus (256/1995) ammattikorkeakouluopinnoista määrittävät fysioterapeuttikoulutuksen tavoitteet valtakunnallisella tasolla. Laurea ammattikorkeakoulussa näitä tavoitteita ovat asiantuntija- ja verkosto-osaaminen fysioterapiatyössä, fysioterapiaosaaminen, vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen sekä tutkivan ja kehittävän työtteen osaaminen fysioterapiatyössä (Laurea ammattikorkeakoulun opinto-opas 2002 - 2003). Mikäli käytännön työharjoittelun halutaan vastaavan näitä asiantuntijuuden kehittymisen tavoitteita, täytyy työharjoittelun suunnitteluun ja ohjaukseen paneutua asianmukaisella tavalla. Enää ei riitä pelkkä mallin näyttäminen, vaan tarvitaan kriittistä vuoropuhelua, jossa sekä opiskelija, opettaja että ohjaaja voivat yhdessä oppia toinen toisiltaan ja kehittää fysioterapiaa. Smith ja Johnston (2002) ovat todenneet, että pelkkä kokemuksellinen oppiminen ei riitä kehittämään asiantuntijuutta, mutta kriittisesti reflektoidut kokemukset sen sijaan edistävät oppimista ja ajattelun kehittymistä. Käytännön työharjoittelu muodostaa hedelmällisen pohjan asiantuntijuuden kehittämiseksi, mutta siihen tarvitaan kaikkien osapuolien sitoutumista ja halua kehittyä. Korkeakoulujen arviointineuvosto onkin kehottanut erityisesti ammattikorkeakouluja tiivistämään yhteistyötään harjoittelupaikkojen kanssa (Moitus ym. 2001).

Tämä pro gradu-tutkielma on osa Laurea ammattikorkeakoulun projektia, jonka tavoitteena on käytännön työelämän ja koulun yhteistyön lähentäminen. Projekti alkoi keväällä 2003, kun neljä Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitoksen opiskelijaa laati opetusharjoittelunaan käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen fysioterapian koulutusohjelmaan (liite 2). Arviointilomake oli keväällä 2003 kokeilukäytössä yhdellä opiskelijaryhmällä. Fysioterapeuttiopiskelijat ja käytännön työharjoittelun ohjaajat antoivat kirjallisen palautteen arviointilomakkeen käytöstä, jonka perusteella arviointilomakkeeseen tehtiin pieniä muutoksia. Syksyllä 2003 käytännön työharjoittelun arviointilomake otettiin käyttöön kaikille fysioterapeuttiopiskelijoille Laurean suomenkielisessä fysioterapeuttien koulutusohjelmassa. Laurean opetussuunnitelmassa käytännön työharjoittelusta käytetään nimitystä ammattitaitoa edistävä harjoittelu, mutta opiskelijat puhuvat yleisesti käytännön työharjoittelusta. Tutkimuksissa puhutaan joko työharjoittelusta tai työssäoppimisesta. Termien yhtäläisyyden vuoksi käytän tekstissäni pääsääntöisesti käytännön työharjoittelu -

sanaa kuvaamaan ammattitaitoa edistävää harjoittelua, työharjoittelua ja työssäoppimista. Arviointilomakkeessa on huomioitu Laurea ammattikorkeakoulun opinto-oppaassa 2002 - 2003 määritellyt fysioterapian ydinosaamisalueet sekä käytännön työharjoittelua ohjaavien fysioterapeuttien näkemykset fysioterapian asiantuntijalta vaadittavista taidoista, jotka on kuvattu arviointilomakkeen liitteessä (liite 2). Arviointilomakkeen teoriatausta perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivismi näkyy arviointilomakkeessa opiskelijan metakognitiivisten taitojen merkityksen korostumisena. Arviointilomakkeen tarkoituksena on tukea opiskelijan itsearviointiprosessia koko työharjoittelun ajan valmiuksien ja tavoitteiden pohtimisesta kriittiseen ja jatkuvaan itsearviointiin. Opiskelija kirjaa ennen työharjoittelun alkua valmiutensa arviointilomakkeeseen, jolloin ohjauksessa on mahdollista ottaa huomioon opiskelijan aiemmat tiedot ja käsitykset konstruktivismin periaatteiden mukaan (Tynjälä 1999). Tällöin uutta osaamista rakennetaan jo olemassa olevaan osaamiseen perustuen. Konstruktivismi näkyy myös opiskelijan arvioinnissa. Arviointi perustuu opiskelijan oppimisprosessiin työharjoittelun aikana. Arviointilomakkeen huolellisen, ohjaajan, opiskelijan ja opettajan yhteistyöhön perustuvan, kirjaamisen myötä opiskelijan oppimisprosessi on mahdollista saada näkyväksi perinteisen tuotos-arvioinnin sijaan. Tämä tutkielma kohdistuu kuitenkin laajemmin koskemaan fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön työharjoittelua. Käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen merkitys opiskelijoiden oppimisprosessissa muodostaa yhden teeman.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia työharjoittelusta. Millaisia oppimiskokemuksia työharjoitteluympäristö synnyttää ja millaisia oppimisprosessiin liittyviä ohjaukokemuksia opiskelijoilla on työharjoittelusta? Tavoitteena on lisäksi selvittää käytännön työharjoitteluun liittyvän arviointilomakkeen merkitystä opiskelijoiden oppimisprosessissa työharjoittelun aikana. Opiskelijoiden kokemusten tulkinnan myötä pyrin selvittämään, mitkä tekijät työharjoittelussa edistävät opiskelijan oppimista ja mitkä puolestaan ehkäisevät. Tulosten tavoitteena on löytää kehittämissuhteita opiskelijoiden työharjoittelun ohjauksen ja arvioinnin kehittämiseen opiskelijoiden oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta.

Tutkimuksen lähestymistapa on kvalitatiivinen, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmetodi. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa tutkijan oman

esiymmärryksen tiedostaminen on tärkeää, jotta ennako-olettamukset ja teoreettiset esimäärittelyt eivät ohjaa tulosten tulkintaa (Spiegelberg 1965; Gadamer 1993). Tässä tutkimuksessa teoreettisen viitekehyksen muodostaa käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen teoriatausta ja tutkimukset, joihin perehdyin arviointilomaketta laatiessa sekä arviointilomakkeen pilottikokeilun palautetta tarkastellessa. Kirjoitin esiymmärryksen auki tutkimussuunnitelmavaiheessa, jonka jälkeen pyrin unohtamaan sen aineiston keruun ajaksi, koska tavoitteenani oli tarkastella aineistoa puhtaasti aineistolähtöisesti. Tämän vuoksi en ole tutkimusraportin alussa määritellyt teoreettista viitekehystä. Esiymmärrys korostui uudelleen aineiston analyysivaiheessa opiskelijoiden kokemuksista nousevien merkityksien tulkinnassa. Kriittisen, aineiston ja esiymmärryksen välisen dialogin, tavoitteena oli tulkita yksilön ilmaisuja mahdollisimman totuudenmukaisesti (Gadamer 1993). Kappaleessa neljä on esimerkkinä yhden opiskelijan merkitysanalyysi. Tutkimusraportin tulos- ja pohdintaosioissa tarkastelen tämän tutkimuksen tuloksia aiempiin tutkimustuloksiin ja teoreettisiin määritelmiin peilaten.

2. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön työharjoittelun ohjaukseen ja harjoitteluympäristöön liittyviä kokemuksia ja niiden merkityksiä opiskelijan oppimiselle. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää eri vuosikursseilla opiskelevien Laurea ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia uuden, syksyllä 2003 käyttöön otetun, arviointilomakkeen käytöstä työharjoittelussa.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1.) Millaisia oppimisprosessiin liittyviä ohjaukokemuksia fysioterapeuttiopiskelijoilla on työharjoittelusta?
- 2.) Millaisia oppimiskokemuksia työharjoitteluympäristö synnyttää?
- 3.) Minkälaisia kokemuksia fysioterapeuttiopiskelijoilla on käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen käytöstä ja sen yhteydestä oppimiseen?

3. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmetodi

Tutkimuksen lähestymistapa on kvalitatiivinen, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmetodi. Fenomenologian tarkoituksena on tarkastella yksilön kokemuksissa esiin tulevia merkitysrakenteita. Siinä tutkitaan ilmiöitä, jotka liittyvät yksilön kokemuksiin ja kokemuksia jäsentävään kieleen. Yksilön kokemukset eivät koskaan ole ympäröivästä todellisuudesta irrallisia, vaan ne kiinnittyvät ihmiseen jonkin merkityksen kautta. Kaikki ympärillämme oleva merkitsee meille jotain. Yksilön kokemuksista muodostuu merkitysperspektiivi, jonka läpi ihminen näkee asiat tai tapahtumat itselleen ominaisella tavalla joksikin. Merkitysperspektiivi sisältää muun muassa yksilön arvoja ja tavoitteita, joiden kautta yksilö jäsentää elämäntodellisuuttaan ja toimii sen pohjalta. Fenomenologiassa tutkitaan siis yksilön elettyjä kokemuksia, jotka merkitsevät hänelle jotakin. (Spiegelberg 1965; Giorgi 1985; Varto 1996; Laine 2001). Opiskelijoiden puheet työharjoittelun aikaisista tapahtumista kertovat opiskelijoiden tavasta kokea asiat joksikin ja nähdä työharjoittelussa tapahtuvat asiat tietyllä, kullekin opiskelijalle ominaisella, tavalla. Fenomenologian mukaan opiskelijan käytännön työharjoittelu ei voi olla mikä tahansa kokemusten sarja, jossa asioita vain tapahtuu. Jokainen opiskelija tulkitsee työharjoittelukokemuksiaan oman merkitysperspektiivin kautta. Esimerkiksi työharjoittelupaikan henkilökunta, vuorovaikutus oman ohjaan kanssa ja asiakastyö ovat kokemuksia, jotka merkitsevät opiskelijalle jotakin hänen oppimisprosessissaan. Näitä käytännön työharjoittelukokemuksista nousevia merkityksiä olen pyrkinyt työssäni ymmärtämään ja tulkitsemaan.

Hermeneutiikassa tulkitaan haastateltavien ilmaisuja kokemuksista, ei vain kielellisiä, vaan myös sitä, miten ihminen asian ilmaisi. Tutkijan haasteellisena tehtävänä on ymmärtää ja tulkita mahdollisimman uskottavasti ihmisen ilmaisemia kokemuksia ja niistä ilmeneviä merkitysrakenteita (Dilthey 1985; Varto 1996). Tulkinnessa ei voi erottaa tietyn ajan ja olosuhteiden läsnäoloa, koska yksilö on maailmassa riippuvainen toisista ihmisistä ja kulttuurista, jossa hän elää. Yksilö orientoituu yhteisöön tiettyjen yhteisten ja yleisten merkitysten välityksellä. (Dilthey 1985.) Tutkimalla yksilöä saadaan samalla tietoa tietystä

kulttuurista ja yhteisöstä (Laine 2001). Spiegelbergin (1965) mukaan yleisemmän ymmärtäminen edellyttää osien katsomista esimerkkeinä. Fenomenologiassa edetään siis yksittäisestä kohti yleisempää. Erilaisuuden ja yksilöllisyyden myötä fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus voi tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tulkita fysioterapeuttiopiskelijoiden työharjoittelukokemuksia ja tehdä näin yleisesti tunnettua asiaa tarkemmin tiedetyksi erityisesti opiskelijoiden näkökulmasta. Tulkinnan myötä on mahdollista saada selville, mitkä asiat työharjoittelussa edistävät ja mitkä ehkäisevät oppimista opiskelijoiden kokemana. Se voi paljastaa asioita, joita ei ole otettu opetuksen tai työharjoittelun kokonaisuuden suunnittelussa huomioon. Yleisyyden käsite tekee tutkimuksen teon ja tulkinnan ylipäätään mahdolliseksi. Ilman yhteistä ja yleistä kulttuuritaustaa en pystyisi tulkitsemaan opiskelijoiden työharjoittelukokemuksia totuudenmukaisesti.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa tutkijan oman esiymmärryksen tiedostaminen on tärkeää. Teoreettisen esiymmärryksen avulla tutkittava ilmiö sijoittuu johonkin kontekstiin (Spiegelberg 1965). Se paljastaa, mitä asiasta jo tiedetään tutkimusten valossa ja mikä merkitys ilmiöllä on tietyssä kulttuurissa (Dilthey 1985). Tässä tutkimuksessa teoreettisen esiymmärryksen muodosti käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen teoriatausta sekä siihen liittyvät tutkimukset. Päädyin tässä tutkimuksessa puhtaaseen aineistolähtöiseen lähestymistapaan, minkä vuoksi en ole määritellyt tutkimusraportissa käytännön työharjoittelun teoreettista viitekehystä. Omista ennako-oletuksista vapautuminen on Spiegelbergin (1965) mukaan opettavaisin osa tutkimusta. Esiymmärryksen kriittinen analyysi mahdollistaa uuden näkemisen ja oman perspektiivin laajentumisen. Oleellista on pyrkiä vapautumaan omista ennako-olettamuksista ja teoreettisista esimäärittelyistä. (Gadamer 1993; Kvale 1996, Laine 2001.) Omat ennako-olettamukseni liittyivät ennen kaikkea käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen pilottikokeilusta kerättyyn palautteeseen sekä omakohtaisiin kokemuksiin fysioterapeuttiopiskelijana ja käytännön ohjaajana työharjoittelussa. Diltheyn (1985) korostama ymmärtämisen objektiivisuus on tavoite, johon pyrin käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen teoriataustan ja pilottikokeilun palautteen auki kirjoittamisella tutkimussuunnitelmavaiheessa, sillä esiymmärryksen tiedostaminen auttaa tutkijaa näkemään aineiston tasavertaisena (Spiegelberg 1965).

Fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen kuuluu tutkijan käymä, kriittinen dialogi aineiston ja esiymmärryksen välillä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Kriittinen dialogi aineiston kanssa mahdollistaa sen, että aineiston analyysin alussa tapahtuneet välittömät tulkinnat eivät välttämättä ole sidoksissa myöhempisiin tulkintoihin. (Gadamer 1993; Varto 1996.) Hermeneuttisen kehän kulkeminen aineiston, siitä syntyneen tulkinnan ja tutkijan esiymmärryksen välillä on metodinen ratkaisu, joka auttaa ymmärtämään ja tulkitsemaan yksilön ilmaisuja mahdollisimman totuudenmukaisesti (Gadamer 1993). Varto (1996) korostaa, että tutkittavan elämismaailman tulee nousta hänen omista lähtökohdista, ei tutkijan omista merkitysyhteyksistä. Tutkija joutuu itsereflektion kautta ottamaan kantaa omien ennakko-olettamusten olemassaoloon aineistoa analysoidessaan.

3.2 Fenomenologinen haastattelu

Fysioterapeuttiopiskelijoiden haastatteluissa pyrin noudattamaan fenomenologiselle, avoimelle haastattelulle ominaisia piirteitä. Fenomenologisen haastattelun tavoitteena on saada kvalitatiivisia kuvauksia haastateltavan kokemuksista, tulkita niitä ja etsiä merkityksiä (Kvale 1996). Diltheyn (1985) termin puhutaan yksilön ei-reflektoiduista kokemuksista, jolloin tavoitteena on saada haastateltava kuvaamaan erilaisia tilanteita ja toimintoja ilman asioiden tarkempaa analysointia tai syiden pohtimista. Fenomenologinen haastattelu muistuttaa avointa ja ennalta määräämätöntä keskustelua, mutta sillä on jokin tavoite. Haastateltavan kertomus tai vastaukset ohjaavat haastattelun kulkua. (Kvale 1996.) Tässä tutkimuksessa haastattelun viitekehysten muodostivat käytännön työharjoittelun synnyttämät oppimiskokemukset ja arviointilomake oppimisprosessin tukena.

Haastattelijan tehtävänä on luoda turvallinen ilmapiiri, jotta haastateltava kokee voivansa puhua vapaasti omista kokemuksista ja tuntemuksista. Haastattelukysymysten tulisi motivoida haastateltavaa puhumaan kokemuksista ja tuntemuksista. Dialogi syntyy aktiivisesta kuuntelusta, kommentoinnista ja lisäkysymyksien esittämisestä (Häggman-Laitila 1999). Kvale (1996) luokittelee fenomenologisen haastattelun kysymykset seuraavasti: Aloituskysymykset ovat mahdollisimman avoimia, joiden tavoitteena on saada haastateltava kuvaamaan kokemuksiaan spontaanisti. Kysymykset ovat luonteeltaan

kuvailevia, esimerkiksi mitä tapahtui ja miten? Seurantakysymyksien (follow-up) tavoitteena on päästä syvemmälle tutkittavaan ilmiöön. Haastattelija voi esimerkiksi toistaa jonkin haastateltavan mainitseman tärkeän sanan tai puuttua äänenpainoon. Tärkeintä on haastattelijan kyky kuunnella, mikä on tärkeää haastateltavalle. Kvale suosittelee käyttämään erilaisia tarkentavia kysymyksiä, kuten ”Voitko kuvailla tarkemmin?” tai ”Onko sinulla lisää esimerkkejä tästä?” Kvale muistuttaa myös, että hiljaisuus haastattelun aikana voi auttaa haastateltavaa refleктоimaan ja jäsentämään ajatuksiaan. Myös haastateltava voi vastata haastattelijan tulkintoihin tekemällä lisäyksiä, korjauksia tai kieltämällä haastattelijan oletuksen.

Tein haastattelut marras-joulukuussa 2003 joko opiskelijoiden työharjoittelupaikoissa viimeisellä työharjoitteluviikolla tai koululla mahdollisimman pian työharjoittelun jälkeen. Pyrin kuuntelemaan opiskelijoita mahdollisimman avoimella mielellä. Haastattelutilanteet alkoivat usein yleisillä kysymyksillä opiskelijoiden työharjoittelupaikasta ja - jaksosta. Saatoin aloittaa kysymyksellä ”miten sulla on mennyt täällä?” tai ”miten työharjoittelujakso sujui?”. Useimmat opiskelijat alkoivat välittömästi kertoa omista työharjoittelukokemuksistaan spontaanisti. Minun tehtäväni oli kuunnella ja esittää välillä tarkentavia kysymyksiä ja pyytää opiskelijoita kertomaan konkreettisia esimerkkejä ilman tulkintaa, käsityksiä ja kokemusten reflektionia. Näin etenimme työharjoittelusta kokonaisuutena pienempiin työharjoittelussa tapahtuneisiin kokemuksiin ja tunteisiin.

3.3 Tutkimuksen kulku

Tutkimusaineiston käsittelyssä ja analyysissä etenin A. Giorgin (1985) fenomenologisia portaita seuraten. Nelivaiheisella menetelmällä edetään systemaattisesti ja prosessimaisesti vaihe kerrallaan.

Ensimmäinen vaihe Giorgin (1985) mukaan on kokonaisuuden hahmottaminen haastattelusta. Kokonaisuuden hahmottaminen on edellytys analyysin seuraaville vaiheille. Spiegelbergin (1965) mukaan ilmiön osia ei voi nähdä ennen kokonaisuuden hahmottamista. Haastattelujen jälkeen kirjoitin puhutun tekstin nauhalta sanatarkasti, jonka

jälkeen luin tekstiä useampaan otteeseen tavoitteena kokonaisuuden hahmottaminen jokaisen opiskelijan työharjoittelukokemuksesta.

Toinen vaihe fenomenologisissa portaissa on yksilöllisen kuvauksen kirjoittaminen tutkittavasta ilmiöstä haastateltavan kielellä. Kuvaus on spontaania ymmärtämistä, ilman teorioita. (Giorgi 1985.) Kuvauksessa on tärkeää, että toisen kokemus kuvataan mahdollisimman alkuperäisesti haastateltavan omalla kielellä. Kuvailu on aina selektiivistä. Siinä voidaan jättää pois tutkimuksen kannalta epäolennaiset seikat. (Spiegelberg 1965.) Spiegelbergin sanoin sensitiivisyyttä tarvitaan, jotta ymmärretään, mitä toinen on ilmaissut, mutta tarvitaan myös sensitiivisyyttä, jotta tutkija osaa pudottaa tutkimuskysymyksen kannalta epärelevantit asiat pois. Haastattelunauhojen kuuntelun ja tekstien lukemisen jälkeen päädyin kirjoittamaan yksilölliset kuvaukset työharjoittelun kulusta jokaisen opiskelijan kohdalla minä-muodossa. Minä-muodon käyttö tuntui luontevalta tavalta kuvata opiskelijoiden työharjoittelukokemukset mahdollisimman alkuperäisesti opiskelijoiden omaa kieltä käyttäen. Kuvauksissa jätin pois joitain tutkimuskysymyksen kannalta epäolennaisia asioita, mutta yritin olla rajaamatta liikaa. Pyrin yhdistämään kuvauksissa haastattelun eri vaiheissa esiin tulleita asioita ja teemoja tavoitteena saada yhtenäinen kuvaus opiskelijan työharjoittelun kulusta. Tutkimusraportin lopussa on esimerkkinä yhden opiskelijan kuvaus (liite 1).

Kolmannessa vaiheessa kuvauksista tulkitaan merkityskokonaisuuksia tutkimuskysymysten suunnassa. Se on tutkimusprosessin analyysivaihe. Spiegelberg (1965) puhuu ilmiön irrottamisesta naivista kontekstista, mutta korostaa samalla ilmiön säilyttämistä mahdollisimman aitona. Analyysivaiheessa merkitykseltään samankaltaiset yksilön ilmaisut muodostavat kokonaisuuden (Giorgi 1985). Merkitysanalyysivaiheessa pyrin liittämään sellaisia työharjoitteluun liittyviä kokemuksia ja asioita yhteen, joilla oli merkitysyhteyttä toisiinsa. Tavoitteenani oli pohtia, mitä tietty ilmiö tai asia merkitsee juuri tälle tietylle opiskelijalle ja sen mukaan nimesin merkityskokonaisuuden. Sama ilmiö saattoi liittyä useampaan eri merkityskokonaisuuteen. Merkityskokonaisuuksista muodostui yhtenäinen merkitysverkosto, jonka kuvasin tekstiyhteenvetona jokaisen opiskelijan merkitysanalyysin jälkeen. Merkitysanalyysivaiheessa korostui hermeneuttisen kehän kulkeminen. Palasin usein litteroituun tekstiin ja tarkastin omaa tulkintaani,

tarkoittaako tämä asia juuri tätä. Miten juuri tämä opiskelija ilmaisi ja koki tietyt asiat? Merkitsikö asia tai ilmiö opiskelijalle juuri tätä, miten olin asian tulkinnut?

Transformaatio ja synteesi ovat seuraavat vaiheet tutkimusprosessissa. Transformaatiovaiheen tavoitteena on saavuttaa konkreettisten ilmausten kautta yleisyyden kategoria. Tuloksia tarkastellaan eri tieteenalakohtaisten käsitteiden kautta ja aiempiin tutkimustuloksiin peilaten. (Giorgi 1985.) Synteesivaiheessa merkityskokonaisuudet nivotaan yhteen ja tavoitteena on nähdä ja osoittaa merkityskokonaisuuksien väliset suhteet. Synteesi vastaa tutkimuskysymykseen, johtaa väittämiin ja jatkopäätelmiin. Transformaation ja synteessin myötä tulokset viedään yleisemmälle tasolle, induktiosta kohti deduktiota (Dilthey 1985). Opiskelijakohtaisten merkitysanalyysien jälkeen lähdin tekemään synteisiä opiskelijoiden työharjoittelukokemuksista ja käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen merkityksestä oppimisprosessissa. Tämä vaihe muodostaa tutkimusraportin tulos-, synteesi- ja pohdintaosion. Opiskelijoiden työharjoittelukokemuksista löytyi paljon yhtäläisyyksiä, mutta myös yksittäisiä eroja sekä ainutlaatuisia kokemuksia. Tulos - ja pohdintaosiossa käsittelem kaikkien yhdeksän opiskelijan työharjoittelukokemuksia yhtäläisinä ja yksittäisinä ilmiöinä olemassa oleviin tutkimustuloksiin ja oppimiskäsityksiin peilaten.

3.4 Tutkimushenkilöt

Tutkimukseen osallistui yhdeksän Laurea ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijaa, kolme opiskelijaa jokaiselta vuosikurssilta. Opiskelijat olivat opiskelleet 1,5 - 3,5 vuotta, joten joukossa oli juuri valmistumisen kynnyksellä olevia opiskelijoita sekä ensimmäistä varsinaista työharjoitteluaan suorittavia, jos kahden viikon fysioterapeutin ammattiin tutustumisjaksoa ei lasketa mukaan. Opiskelijoista kuusi oli naisia ja kolme miestä. Opiskelijat opiskelivat Laurea ammattikorkeakoulun suomenkielisessä fysioterapeuttikoulutuksessa. Opiskelijoiden valinta tutkimukseen perustui vapaaehtoisuuteen. Valitsin opiskelijoiden työharjoittelulistoilta aina kaksi naisopiskelijaa ja yhden miesopiskelijan satunnaisesti ja kysyin halukkuutta osallistua tutkimukseen joko

puhelimitse tai sähköpostilla. Kaikki valitut opiskelijat suostuivat haastatteluun ja allekirjoittivat suostumuksen haastattelumateriaalin tutkimuskäytöstä (liite 3).

4. AINEISTON ANALYYSI

Opiskelijakohtaiset analyysit ovat rakentuneet yksilöllisten kuvauksien ja niistä syntyneiden merkitysanalyysien kautta. Merkityskokonaisuuksissa pyrin tuomaan julki opiskelijoiden aitoja kokemuksia siten, kuin opiskelijat niistä kertoivat. Opiskelijakohtaiset analyysit sisältävät suoria lainauksia opiskelijoiden puheista, joiden tarkoituksena on tukea tulkintaani. Opiskelijoiden kokemuksista muodostui analyysin myötä kolme pääteemaa: minä oppijana, ohjauksen ja oppimisympäristön merkitys oppimisprosessissa sekä käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen merkitys oppimisprosessissa. Analyysin lopussa on yhteenveto yksittäisen opiskelijan työharjoittelusta kokonaisuutena. Analyysiosiossa on esitelty yksi opiskelijakohtainen analyysi. Samanlainen analyysi on tehty jokaisesta yhdeksästä opiskelijasta.

Esimerkki opiskelijakohtaisesta analyysistä:

I MINÄ OPPIJANA – oma kehitys työharjoittelun aikana

Tyytyväisyyden tunne

Opiskelijasta huokui tyytyväisyys omaan työharjoittelupaikkaan viimeisellä työharjoitteluviikolla. Hän kertoi, että alussa ”harmitti” pitkän matkan kulkeminen päivittäin, mutta nyt työharjoittelujakson lopussa opiskelija koki, että matkan kulkeminen oli ollut vaivan arvoinen: ”kyllä mä mieluummin herään puol 5 ja tulen tänne, kuin että olisin joutunut olemaan jossain huonossa paikassa”. Opiskelijan puheesta on tulkittavissa, että hän onnistui kääntämään pitkän työmatkan lopulta positiiviseksi ja kannattavaksi valinnaksi. Opiskelija oli vahvasti sitä mieltä, että työharjoittelupaikan valinnalla on oleellinen vaikutus opiskelijan oppimiseen. Nyt hän vertaili omia taitojaan suhteessa muissa työharjoittelupaikoissa olleisiin opiskelijoihin ja nosti omat oppimiskokemukset ja omat taidot muiden yläpuolelle: ”ne, jotka on olleet vanhainkodissa, ei ole päässeet tutkimaan yhtään ja tuntuu, että he ei osaa nyt yhtään niin paljon kuin me”.

Epävarmuuden tunne

Opiskelija koki olonsa epävarmaksi erityisesti työharjoittelun ensimmäisen viikon aikana. Epävarmuuden tunteeseen vaikutti koulusta saadut heikot ja hajanaiset pohjatiedot, miten fysioterapiatilanteessa tulee toimia. Opiskelija kertoi jännittäneensä asiakkaiden tutkimistilanteita: ”pulssi oli varmaan yli 100, kun menin ensimmäiseen tutkimiseen”. Epävarmuus oman toiminnan loogisuudesta ja manuaalisista taidoista

fysioterapiatilanteessa lisäsi jännitystä. Hän harmitteli omaa kokemattomuuttaan ja siitä johtuvaa epävarmuutta myös kokonaisen fysioterapiaprosessin etenemisen suunnittelussa. Oma epävarmuus purkautui voimakkaana kritiikkinä kouluopetuksen sisältöä kohtaan. Opiskelija kritisoi, ettei koulussa oltu käyty yhtään tutkimistilannetta läpi etukäteen, joten opiskelijalla ei ollut mitään käsitystä eikä aiempaa kokemusta, miten edetä. Opiskelija paljasti, että häntä suorastaan pelotti mennä tutkimistilanteeseen. Epävarmuus ei kohdistunut yksinomaan opiskelijan omaan toimintaan. Hän ilmaisi myös huolensa asiakkaiden suhtautumisesta opiskelijaan fysioterapian toteuttajana. Opiskelijan ensimmäisen työharjoitteluviikon ahdistusta kuvaa hänen toteamuksensa ensimmäisen viikon ”kamaluudesta”.

Epävarmuuden tunnetta työharjoittelun alussa lisäsi opiskelijan pelko henkilökunnan vääristä odotuksista. Opiskelija kertoi, että työharjoittelun alussa henkilökunnalle ei ollut selvää, missä opintojen vaiheessa opiskelija on ja, mitä häneltä voi vaatia. Opiskelija nosti esiin ristiriidan oman osaamisen tunteen ja käytyjen kurssien välillä: ”ohjaajilla on paperilla tiedossa, mitä kurseja me ollaan käyty, mutta olettaako he, että me osataan tutkia”. Hän myös painotti, että ”jos jotain laitetta on koulussa kerran kokeillut, niin ei sitä hyvin osaa käyttää”.

Opiskelija joutui pohtimaan omaa soveltuvuuttaan terveydenhuoltoalalle, koska koki toisinaan olevansa liian herkkä ja tunteellinen ihminen. Pelko liian voimakkaista säälin tunteista sai opiskelijan miettimään hieman epävarmana omaa soveltuvuuttaan ja jaksamistaan sairaiden ja liikuntavammaisten ihmisten parissa. Vielä jäsentymätön fysioterapeuttiopiskelijan ammatti-identiteetti ja siihen liittyvät eettiset periaatteet aiheuttivat myös opiskelijalle epävarmuuden tunteita, mitä kuvaa opiskelijan kertoma esimerkki erään vanhuksen halusta palkita opiskelijaa pienellä rahasummalla. Opiskelija kertoi, ettei tiennyt, miten tilanteessa tulee toimia ammatillisesti, ettei loukkaa asiakasta ja toimii ammatillisesti oikein.

Opettajan käyttäytyminen opiskelijalle tärkeässä tilanteessa teki opiskelijan olon epävarmaksi omasta osaamisestaan huolellisesta valmistautumisesta huolimatta. Opiskelija oli valmistautunut tärkeään tilanteeseen ja toimi siinä asiantuntijan roolissa, mutta opiskelijan kertoman mukaan opettaja puuttui opiskelijan työhön jatkuvasti ja vei käytöksellään pohjaa pois opiskelijan omalta panokselta. Opiskelijan kertomuksesta on tulkittavissa, että opettajan käyttäytyminen muutti opiskelijan innostuksen ja varmuuden tunteen epävarmuuden tunteeksi omasta osaamisesta. Opiskelija ei osannut ottaa opettajan kommentteja lisäinformaationa, vaan pikemminkin hän koki ne vain häiriöksi. Opiskelijan huolellinen valmistautuminen asiantuntijuutta vaativaan tehtävään latistui opettajan liian suuren tilanteen kulkuun puuttumisen vuoksi.

Opiskelijan kertoi pitäneensä kirjaa työharjoittelun aikana työtunneista, ”ettei tule mitään sanomista sitten jälkikäteen”. Tämä toteamus on tulkittavissa varauksellisuudeksi ja epävarmuuden ilmaisuksi opiskelijan oikeuksista ja opiskelijan sanaan luottamisesta.

Hallinnan tunne

Opiskelijan puheesta on tulkittavissa hallinnan ja itseluottamuksen tunteen kehittyminen työharjoittelun aikana. Vahva kokemuksiin ja omaan järkeilyyn perustuva asenne ja

tutkimustiedon aliarvioiminen oli havaittavissa opiskelijan puheesta työharjoittelun viimeisellä viikolla: ”en mä ole valinnut hoitomuotoja sen takia, koska tässä ja tässä tutkimuksessa sanotaan näin, vaan mä olen valinnut ne, koska mä olen niin parhaaksi kokenut”. Opiskelijan vankkaa luottamusta omaan osaamiseen kuvaa lausahdus: ”se tässä harmittaa, kun palaa kouluun, niin me ollaan nyt toisaalta aika lailla eri lähtöviivoilla tämän harjoittelun jälkeen”. Alkuvaiheen epävarmuus muuttui työharjoittelun aikana hallinnan tunteeksi, joka näkyi opiskelijan toiminnassa. Opiskelija kertoi, että nyt hänen ei enää tarvitse kotona miettiä tulevaa työpäivää. Hän voi mennä ”rauhassa kotiin ja unohtaa kaikki”. Oman oppimispäiväkirjan lukeminen työharjoittelun lopussa antoi tukea osaamisen ja hallinnan tunteelle: ”aluska kirjoittelin, että mikä tuntuu vaikealta ja nyt jälkikäteen on kiva kattella, mitä silloin alkukentästä ajatteli”.

Hallinnan ja osaamisen tunteen mittana opiskelija piti monipuolisia kokemuksiaan erilaisista yksilöasiakkaista ja ryhmistä sekä erilaisten ”hoitojen” antamista. Hän kertoi oppineensa kuluneen neljän viikon aikana enemmän kuin koko 1,5 vuoden aikana koulussa. Opiskelija oli vahvasti sitä mieltä, että fysioterapian ammattilaiseksi oppiminen on mahdollista vain käytännön harjoittelun kautta. Aidot asiakastilanteet ja asiakkaiden todelliset kiputilat ja reaktiot opettavat enemmän kuin harjoittelu opiskelutovereiden kanssa. Opiskelija kertoi saaneensa monipuolisten kokemusten myötä varmuutta omaan toimintaansa, mikä on kuultavissa opiskelijan puheesta: ”nyt on ihan selkeesti tullut, että sanoo vaan asiakkaalle ihan suoraan, että mene tohon ja tee sitä ja tätä”. Jännittävistä tilanteista selviytyminen hyvin antoi luottamusta omaan osaamiseen ja toi itsevarmuutta fysioterapiatilanteisiin. Enää ei ”tarvinnut olla tarkkaa lappua mukana”. Asiakkailta saatu kiitos ja positiivinen palaute vahvisti opiskelijan osaamisen tunnetta. Hallinnan tunnetta vahvistavaksi tekijäksi on tulkittavissa myös ohjaajien antama positiivinen palaute opiskelijan toiminnasta fysioterapiatilanteissa. Opiskelija piti tärkeänä ennen kaikkea positiivista palautetta. Aivan yhtä lailla kuin on tärkeää kuulla tehneensä väärin, niin on tärkeää kuulla, jos joku asia on mennyt hyvin ja on ”tehnyt oikein”.

Opiskelijalle oli kehittynyt työharjoittelun aikana vahva mielipide fysioterapiasta käytännön ammattina, jossa pärjää luottamalla kokemukselliseen tietoon. Teoriaan ja tutkittuun tietoon perustuvalla tiedolla opiskelija ei antanut arvoa, mikä näkyi esimerkiksi kritiikkinä koulun asiakasselosteen kirjaamisen ohjeita kohtaan: ”pitää kehittää joku ihmeen teoriajuttu”. Opiskelija ei nähnyt oman toiminnan kriittisellä tarkastelulla olevan myöskään mitään merkitystä fysioterapian osaamisen kannalta. Opiskelija piti fysioterapiaa käytännön ammattina, mihin mitkään ”itsereflektiot sun muut” eivät millään tavalla liity. Opiskelijan mielipiteet on tulkittavissa hallinnan tunteen ilmaisuiksi, hänen ei tarvitse pohtia teoreettisia asioita, koska käytännön kokemuksista saadulla tiedolla pärjää.

II OHJAUS JA OPPIMISYMPÄRISTÖ OPPIMISPROSESSIN TUKENA

Tasavertaisuuden tunne

Opiskelija totesi puheessaan, että ”on ollut ihana työskennellä aikuisten ihmisten kanssa ja itseä on pidetty aikuisena”. Puheesta on tulkittavissa, että opiskelija koki itsensä työharjoittelussa tasavertaiseksi työntekijäksi muun henkilökunnan joukossa. Henkilökunta suhtautui opiskelijaan aikuisena ihmisenä ja antoi hänelle vastuuta sekä vapautta.

Opiskelija kertoi työskennelleensä jo ”hirveän paljon” yksin ja suunnitelleensa mm. luentoja itsenäisesti. Henkilökunta ei sulkenut opiskelijoita omien koulutuksien ulkopuolelle vaan pyysi mukaan osallistumaan, mikä on tulkittavissa tasavertaisuuden tunnetta vahvistavaksi tekijäksi.

Turvallisuuden tunne

Ohjaajien ohjaustapa on tulkittavissa turvallisuuden tunteen syntyyn vaikuttavaksi tekijäksi. Opiskelija kertoi saaneensa työskennellä paljon itsenäisesti, mutta hänellä oli koko ajan tieto ohjauksen saatavuudesta. Opiskelija tiesi, ettei hänen tarvinnut selviytyä yksin eikä pelätä henkilökunnan reaktioita: ”täällä ei katsota kieron, vaikka kysyykin”. Opiskelija kuvasi ohjaajien ohjaustapaa perusteelliseksi ja käytännönläheiseksi. Varsinkin työharjoittelun alussa ohjaajan merkitys korostui. Ohjaussuhdetta voisi kuvata oppipoikamestari-suhteeksi, jossa ohjaaja opasti opiskelijaa ”kädestä pitäen” opiskelijan oppimistarpeiden mukaan: ”käytiin läpi, mitä olisin voinut tehdä toisin, harjoiteltiin otteita, mietittiin kannattako joku testi tehdä istuen vai makuulla...” Ohjaus perustui siis käytännön, käden taitojen harjaanuttamiseen, mikä toi turvallisuuden tunnetta myös fysioterapiatilanteisiin. Ohjaajat järjestivät opiskelijoiden tarpeiden mukaan yhteistä aikaa, jolloin opiskelijat saivat kysellä mieltä askarruttavia asioita. Ohjaajat osoittivat toiminnallaan, että he ovat työpaikalla opiskelijoita varten, mikä on tulkittavissa turvallisuuden tunnetta lisääväksi tekijäksi.

Opiskelija nosti vertaistuen merkityksen esiin puheessaan. Samassa tilanteessa olevien opiskelutovereiden kanssa keskustelu ja vahvistuksen hakeminen omille päätöksille toi turvallisuuden tunnetta. Opiskelijat tukivat toinen toisiaan vastavuoroisesti. Asioiden puhuminen ääneen toisen opiskelijan kanssa on tulkittavissa omalla tavallaan turvallisuuden tunnetta lisääväksi tekijäksi. Ongelmien kanssa ei tarvitse olla yksin. Myös opettajan käynnit varsinkin työharjoittelujakson alussa, kun henkilökunta ei ole vielä tuttu, on tulkittavissa turvallisuuden tunnetta lisääviksi tekijöiksi: ”he on meille tuttuja ja heiltä uskaltaa ehkä vapaammin kysyä”. Opiskelijan toteamuksesta on tulkittavissa, että tuttu opettaja, joka tuntee opiskelijan entuudestaan alentaa opiskelijan kynnystä avun ja ohjauksen pyytämiseen.

III KÄYTÄNNÖN TYÖHARJOITTELUN ARVIOINTILOMAKKEESEEN LIITTYVÄT KOKEMUKSET

Ajattelun jäsentäjä

Opiskelijan puheesta voi tulkita, että käytännön työharjoittelun arviointilomake toimi muutoksen havainnollistajana oppimisprosessissa. Huolellisen kirjaamisen avulla oppimisprosessi ja opiskelijan kehitys on mahdollista saada näkyväksi. Ilman oman alkutilanteen ja tavoitteiden kirjaamista itsearviointia on työharjoittelun lopussa vaikea tehdä, silloin vertailupohja puuttuu ja arviointi ei tällöin perustu koko oppimisprosessiin. Rehellinen ja kriittinen valmiuksien ja tavoitteiden pohtiminen palvelee myös omalla tavallaan opiskelijan itseluottamusta, mitä vahvistaa opiskelijan toteamus: ”mäkin koin,

että olin hirveän epävarma, että miten se asiakas suhtautuu opiskelijaan...tällaiset asiat on hyvä laittaa ylös, koska ei niitä välttämättä jakson lopussa muista”.

Opiskelija kertoi, että fysioterapeutin ammatin kokonaisuus ja asiantuntijuuden edellytykset eivät ole vielä hahmottunut hänelle täysin. Arviointilomakkeen fysioterapian ydiosaamisalueiden kuvauksen lukeminen auttoi häntä kuitenkin hahmottamaan fysioterapian kokonaisuutta ja suhteuttamaan omaa osaamistaan ja oppimistarpeitaan siihen. Fysioterapian asiantuntijuuden jakaminen neljään eri osa-alueeseen suuntasi opiskelijan tavoiteasettelua ja auttoi tiedostamaan omia oppimistarpeita opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaisesti: ”kun mietin tavoitteita, niin otin sen nelikentän esiin ja mietin, että mitä mä pidän tärkeimpänä itselläni, että missä haluan kehittyä.” Arviointilomakkeen rakenteen voi siis todeta tukevan ja jäsentävän opiskelijan ajatteluprosessia.

Epäselvyyksien vähentäjä

Opiskelija ilmaisi huolensa työharjoittelupaikan henkilökunnan liian suurista odotuksista opiskelijan osaamisen suhteen. Hän koki ristiriitaa opetussuunnitelmassa mainittujen käytyjen kurssien antamasta informaatiosta suhteessa kokemukseen omasta osaamisen tasosta. Arviointilomakkeen rooli tässä ristiriitatilanteen ratkaisussa korostui. Opiskelija piti tärkeänä, että hän pystyi kuvaamaan oman lähtötilanteensa tavoitteissa, vahvuuksissa sekä peloissa ja uhissa. Opiskelijan puheesta voi tulkita, että arviointilomakkeen avulla opiskelijan oma kokemus ja käsitys omasta osaamisesta on mahdollista tuoda ohjaajien tietoisuuteen ja näin vähentää epäselviä olettamuksia ja tulkintoja perustuen opetussuunnitelman antamaan tietoon.

Yhteenveto opiskelijan työharjoittelukokemuksista

Opiskelijan työharjoittelukokemusta kuvaa eteneminen voimakkaasta epävarmuuden, jännityksen ja jopa pelon tunteista kohti hallinnan ja itseluottamuksen tunnetta. Opiskelija huokui työharjoittelujakson lopussa tyytyväisyyttä työharjoittelupaikan valintaansa ja työharjoittelusta saamaansa oppiin. Hän oli vahvasti sitä mieltä, että oli oppinut fysioterapiasta enemmän kuluneen neljän viikon aikana kuin koko 1,5 vuotta kestäneiden opintojen aikana. Opiskelijalle oli muodostunut työharjoittelun aikana vankka mielipide kokemukseräisen tiedon ylivoimaisuudesta fysioterapian suunnittelussa ja toteutuksessa. Hän kritisoi vahvasti teoriatiedon merkitystä fysioterapian taustalla saati sitten oman oppimisen ja ammatillisen kehittymisen apuna. Opiskelijan luottamus omaan osaamiseen sai hänet pohtimaan huolestuneena muiden opiskelutovereiden osaamisen tasoa työharjoittelun jälkeen. Opiskelija epäili opiskelijoiden olevan aivan eri ”lähtöviivoilla” riippuen työharjoittelupaikasta. Opiskelija näki käytännön työharjoittelun ainoana mahdollisuutena oppia asiantuntevaksi fysioterapeutiksi. Oppimisen mittarina hän piti mahdollisimman monipuolisia kokemuksia eri fysikaalisten hoitojen ja manuaalisen terapian sekä ohjauksen antamisesta sekä monipuolisia tutkimistilanteita. Työharjoittelua hän arvosti muutenkin, koska työpaikoilla opiskelijoihin suhtaudutaan aikuisina. Koulussa opiskelijoita kohdellaan hänen mukaansa ”kakaroina.”

Työharjoitteluun liittyvä arviointilomake sai opiskelijalta kiitosta ajattelun ja itsearvioinnin jäsentäjänä. Arviointilomakkeen jäsenyyksen ja fysioterapian ydinosamisalueiden kuvauksen perusteella opiskelijan oli helppo muokata omia tavoitteita opetussuunnitelman yleisempien tavoitteiden suuntaiseksi. Arviointilomake toimi ikään kuin raja-vyöhykkeenä opiskelijan omien ajatusten ja yleisen opetussuunnitelman välillä luoden yhteistä kieltä arviointikeskusteluihin. Toinen merkittävä arviointilomakkeen rooli opiskelijalle oli muutoksen havainnollistaja. Huolellinen arviointilomakkeen täyttäminen työharjoittelun alusta saakka tekee mahdolliseksi oman oppimisprosessin näkyväksi tekemisen ja tukee siten itsearvointia sekä vahvistaa uskoa omaan osaamiseen. Se on myös opiskelijan kanava tuoda oma osaaminen julki työharjoittelun alussa, jotta työharjoittelupaikan henkilökunta ei odota opetussuunnitelmaan luottaen opiskelijoilta liikaa.

5. TULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön työharjoitteluun liittyviä kokemuksia ja selvittää lisäksi käytännön työharjoitteluun liittyvän arviointilomakkeen merkitystä opiskelijoiden oppimisprosessissa työharjoittelun aikana. Opiskelijoiden työharjoittelukokemukset jakautuivat kokemuksiin oppimisympäristön ja ohjauksen merkityksestä oppimisprosessissa sekä opiskelijan itsensä kehittymiseen työharjoittelun aikana. Työharjoittelukontekstit olivat sairaala ja terveystakeskus. Fysioterapeuttiopiskelijat olivat haastatteluajankohtana opiskelleet 1,5 - 3,5 vuotta. Osa opiskelijoista oli juuri valmistumassa fysioterapeutiksi ja osa oli vasta ensimmäisessä työharjoittelussaan lukuun ottamatta kahden viikon tutustumisjaksoa fysioterapeutin ammattiin. Vaikka opinnot olivat hyvin eri vaiheissa, opiskelijoiden työharjoittelukokemuksista oli havaittavissa tiettyä yhtäläisyyttä yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta.

Seuraavaksi esittelen tutkimuksen tulokset kolmeen eri aineistosta nousseeseen pääteemaan jaoteltuna: minä oppijana, ohjauksen ja oppimisympäristön merkitys opiskelijan oppimisprosessissa sekä käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen merkitys opiskelijan oppimisprosessissa. Tulokset pohjautuvat kaikkien yhdeksän opiskelijan kokemuksiin työharjoittelustaan.

5.1 Minä oppijana – oma kehitys työharjoittelun aikana

5.1.1 Epävarmuuden tunne

Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta fysioterapeuttiopiskelijat kokivat olonsa varsinkin työharjoittelun alussa epävarmoiksi. **He kokivat epävarmuutta omasta osaamisesta, kädentaidoista, vuorovaikutustaidoista ja ylipäättään roolistaan ja asemastaan työharjoittelupaikan työyhteisössä.** Yhteisenä tärkeimpänä nimittäjänä kaikkien

opiskelijoiden epävarmuuden tunteelle oli **tunne osaamattomuudesta fysioterapiatilanteessa**. Luottamus omaan osaamiseen työharjoittelun alussa oli olematonta. Opiskelijat kertoivat menneensä työharjoitteluun tyhjin käsin. Heillä ei yksinkertaisesti ollut ”kättä pidempää”, jonka avulla suoriutua asiakastilanteesta asiantuntijana. Tätä kuvaa osuvasti yhden opiskelijan epärealistinen toteamus: ”olisi hyvä, että jokaiseen vaivaan olisi sellainen perusjuttu, minkä voisi heittää siihen”. Käytännön asiakastilanteet paljastivat fysioterapeuttiopiskelijoille oman osaamisen tason ja kehittymistarpeet. Yhden opiskelija kohdalla työharjoittelusta voi puhua tietynlaisena nöyryyden heräämisestä tai jopa ”mahalaskuna” todellisuuteen. Opiskelija kertoi rehellisesti suhtautuneensa opintoihin koulussa ylimielisesti ja panostaneensa yleisesti ottaen opintoihin vähän. Tämä ylimielinen asenne romuttui täysin ensimmäisessä asiakaskontaktissa työharjoittelussa. Asiakastilanne paljasti armotta opiskelijan sen hetkisen osaamisen tason ja epävarmuuden.

Fysioterapeuttiopiskelijat kritisoivat voimakkaasti koulun **teoriaopetuksen hajanaisuutta ja vähyyttä sekä itseohjautuvuuden ja itsenäisen opiskelun korostumista**, mikä näkyi työharjoitteluun mentäessä voimakkaina epävarmuuden, osaamattomuuden ja jopa pelon tunteina. Opiskelijat kertoivat ahdistuneina käden taitojensa heikkoudesta, ”liikepankin suppeudesta” ja ”perus-punaisen langan” puuttumisesta, mitkä kuvaavat kouluopetuksen ja teorian tiedon hajanaisuutta ja irrallisuutta käytännön terapiatyöstä opiskelijoiden kokemana. Oppikurssit ovat toisistaan irrallisia kokonaisuuksia, joiden antia opiskelijat eivät pysty muokkaamaan itsenäisesti yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, joka auttaisi heitä suoriutumaan työharjoittelussa asiakastilanteista asiakkaan kokonaistilanne huomioiden. Jopa yhden kurssin sisällöt ovat toisistaan irrallisia yksiköitä. Yksi opiskelija kuvasi esimerkiksi asiakkaan tutkimistilanteen suunnittelua mahdottomaksi haasteeksi, kun ”tiedot ja asiat piti kasata yhteen useista erillisistä lappusista”. Hän olisi kaivannut kouluopetukseen yhtä kokonaista asiakkaan tutkimistilannetta, joka olisi antanut suuntaviivat, miten aidoissa asiakastilanteissa tulisi toimia. Tulos saa tukea aiemmista tutkimuksista. Babyarin ym. (2003) tutkimuksessa fysioterapeuttiopiskelijat kokivat parhaimmiksi kliinisen päättelykyvyn kehittymisen välineiksi erilaiset casetapaukset, aidot potilasesimerkit ja videoesimerkit. Ebbertin ja Connorsin (2004) kokeilu, jossa sairaanhoitajaopiskelijat pääsivät harjoittelemaan kliinistä päättelykykyään koulussa aitojen, joltain sairautta

näyttelevien ihmisten parissa, antoi tietoa opiskelijan kyvystä integroida teoretietoa käytännön asiakastilanteisiin.

Sinänsä oli mielenkiintoista, että **epävarmuuden tunne liittyi työharjoittelun alkuun opiskeluvuosista huolimatta**. Samat osaamattomuuden tunteet, keinojen puutteet ja epävarmuuden tunteet omista vuorovaikutustaidoista vaivasivat opiskelijaa, oli opiskelija sitten ensimmäisellä tai viimeisellä työharjoittelujaksolla. Opiskelijoiden epävarmuuden tunteet näyttävät eri tutkimusten mukaan kuuluvan työharjoittelun kulkuun. Peltokallion (1996) fysioterapian opettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksessa oli havaittavissa samansuuntaisia tuntemuksia kuin tässä tutkimuksessa. Opiskelijat kokivat Peltokallion tutkimuksessa työharjoittelussaan itseluottamuksen puutetta, omien ajattelurakenteiden heikkoutta ja osaamattomuuden tunteita. Forsbergin (2000) tutkimuksessa sosiaalityön opiskelijat kokivat työharjoittelun alussa ja uuteen organisaatioon sopeutuessa väsymystä, turhautumista, epävarmuutta ja jopa masennusta. Epävarmuutta synnytti esimerkiksi muiden työyhteisön jäsenten odotukset opiskelijasta, oma osaamattomuus ja tietämättömyys sekä oman roolin selkiytymättömyys työyhteisössä. Myös tässä tutkimuksessa kaksi opiskelijaa nosti puheessaan esiin ristiriidan oman osaamisen ja epävarmuuden tunteen sekä työharjoittelupaikan **henkilökunnan odotuksien** välillä. Toinen opiskelijoista oli huolissaan työharjoittelupaikan fysioterapeuttien odotuksista opiskelijan roolista uuden tiedon tuojana ja toinen taas oli huolestunut opetussuunnitelman ja niin sanottu ”kenttäkirjeen” antamasta informaatiosta, jotka opiskelijan mukaan lupaavat liikaa.

Epävarmuus omasta osaamisesta näkyi monen opiskelijan kohdalla myös **epävarmuutena omista vuorovaikutustaidoista ja huolena asiakkaiden suhtautumisesta opiskelijaan**. Useimmiten huoli osoittautui turhaksi. Yksi opiskelija tosin kertoi, miten asiakas omalla toiminnallaan vei pohjan pois opiskelijan omalta roolilta asiakastilanteessa kohdellessaan opiskelijaa kuin ”ilmaa” ja kiinnittäen huomionsa vain ohjaavaan fysioterapeuttiin. Kaksi opiskelijaa oli huolissaan omasta **henkisestä jaksamisestaan** vakavasti sairaiden ihmisten parissa. Kohtaamisen taito mietitytti varsinkin työharjoittelun alussa. Toinen mietti jopa soveltuvuuttaan terveydenhuoltoalalle oman herkkyytensä vuoksi. Yksi opiskelija kertoi väsyneensä työharjoittelun asiakastilanteissa henkisesti, koska joutui omasta mielestään ”leikkimään psykologia tai psykiatria” asiakkaiden vaikeiden ongelmien edessä.

Opiskelijoiden kokemukset ovat yhteneviä Huntin ym. (1998) tutkimuksen kanssa. Siinä vastavalmistuneet fysioterapeutit kertoivat, että koulun antamat tiedot ja taidot eivät vastanneet työharjoittelupaikoissa tarvittavia valmiuksia. Opiskelijat kokivat ongelmia erityisesti kommunikaatioaidoissa potilaan kanssa. Myös Forsbergin (2000) tutkimuksessa opiskelijat kaipasivat kokemuksen mukanaan tuomaa uskottavuutta suhteessa asiakkaisiin.

Ohjauksen rooli ja ulkopuolisen palautteen tärkeys kuvasi opiskelijoiden epävarmuuden tunnetta. Omaan itsearviointiin ei luotettu, vaan itseluottamuksen ja epävarmuuden voittamiseksi opiskelijat tarvitsivat ulkopuolelta tulevaa kannustusta liittyen käytännön asiakastilanteisiin. Laven ja Wengerin (1991) mukaan aloittelijan rajallisten tietojen ja taitojen vuoksi hän tarvitsee prosessin alkuvaiheessa paljon henkilökohtaista tukea ja ohjausta. Tämän tutkimuksen opiskelijat, yhtä lukuun ottamatta, tarvitsivat omasta mielestään nimenomaan käytännön työharjoittelun ohjaajalta saatua ohjausta liittyen käytännön taitoihin. Varsinkin alkuvaiheen opiskelijoilla oli havaittavissa kamppailua teoretiedon ja käytännön kokemuseräisen tiedon hyödyntämisen välillä. Epävarmuuden hetkillä lähes kaikki opiskelijat päätyivät käytännön ohjaajilta saatujen käytännön vinkkien ja neuvojen noudattamiseen pohtimatta valitsemiensa menetelmien pätevyyttä. Opiskelijat ikään kuin matkivat perässä, mitä ohjaaja teki. Opiskelijoilla oli tapana ottaa ohjaajien vinkit vastaan kritiikittä ja kiitollisina, mikä osoittaa opiskelijoiden epävarmuutta omista taidoista ja tiedoista. Vain kaksi opiskelijaa kyseenalaisti ohjaajien tavan tehdä työtä tai antaa ohjeita. Ohjaajat toimivat pääsääntöisesti opiskelijoille esikuvina ja roolimalleina, joihin oli helppo samaistua ja noudattaa heiltä saamia ohjeita. Rohkeuden lisääntyessä opiskelijat saattoivat alkaa kehittää itsenäisesti fysioterapiaa eteenpäin, mutta pääasiallisin oppimisen muoto näytti olleen mallioppiminen. Suurimmalle osalle opiskelijoista tuntui tärkeältä osata paljon erilaisia liikkeitä ja ”temppeja”, joiden taakse oman epävarmuuden pystyi piilottamaan. Tärkeimmältä tuntui se, että fysioterapiatilanteen pystyi täyttämään erilaisilla mekaanisilla liikkeillä ja käsittelyillä. Tieto siitä, ettei joudu neuvottomaksi asiakkaan edessä auttoi sietämään epävarmuuden tunnetta.

Perälän ja Ponkalan (1999) raportissa todetaan, että opiskelijoiden ohjauksen tarve on suurempi kuin sen saatavuus. Tässä tutkimuksessa yhden opiskelijan kokemus **työharjoittelun ohjauksen lähes täydellisestä laiminlyönnistä** kertoo karusta arkipäivästä kiireisessä ja stressaavassa työympäristössä. Ohjaajan ilmeinen kiire ja

väsyminen omaan työhön kostautui opiskelijan ohjauksen laiminlyömisinä, mikä teki opiskelijan olon epävarmaksi työharjoittelun alussa vieraassa ympäristössä. Erona Perälän ja Ponkalan (1999) raporttiin tämän tutkimuksen opiskelijat kaipasivat ohjaajan tukea riippumatta opintojen vaiheesta. Ohjauksen tarpeeseen tosin vaikutti **uusi harjoittelun kohteena oleva fysioterapian ala**, esimerkiksi lasten fysioterapia tai neurologinen fysioterapia, jota kuvaa yhden opiskelijan tuskastunut huomio, kun ”mikään aiemmin opittu ei päde” uudessa ympäristössä ja uudenlaisten asiakkaiden kanssa.

Yksi opiskelija mainitsi **vanhemmilta opiskelijoilta kuullut ”jutut”** opiskelijoiden kohtelusta ja opiskelijoihin kohdistuvista vaatimuksista työharjoittelussa yhdeksi epävarmuutta aiheuttavaksi tekijäksi. Huolestuttavana yksittäisenä ilmiönä tutkimuksesta kävi ilmi yhden opiskelijan havainto **julkisen terveydenhuollon arvostuksen puutteesta**, mikä sai opiskelijan vakavasti harkitsemaan omaan tulevaisuuden suuntautumista. Epävarmuutta opiskelijoissa synnytti myös **kohtelu työyhteisön ulkopuolisina henkilöinä**, mikä ilmeni esimerkiksi työvaatteiden puuttumisena työpaikan puolesta sekä tietokoneen käyttäjätunnuksien puuttumisena. Aiemmillä työharjoittelujaksoilla osaa opiskelijoista oli jopa kielletty menemästä henkilökunnan kahvihuoneeseen.

EPÄVARMUUDEN TUNNE

- osaamattomuuden tunne, tyhjin käsin työharjoitteluun
- kädentaitojen heikkous
- ”liikepankin” suppeus
- kouluopetuksen hajanaisuus
- mallioppiminen korostui
- henkinen jaksaminen – kohtaamisen taito
- asiakkaiden suhtautuminen
- henkilökunnan suhtautuminen
 - o kohtelu työyhteisön ulkopuolisena henkilönä
- ristiriita oman osaamisen ja henkilökunnan odotuksien välillä
- huhupuheet
- julkisen terveydenhuollon arvostuksen puute

KUVIO 1 Yhteenvedo epävarmuutta aiheuttavista tekijöistä työharjoittelussa fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemana

5.1.2 Usko omaan kehittymiseen

Kaikilla fysioterapeuttiopiskelijoilla usko omaan kehittymiseen yhdistyi erilaisiin hyvän olon ja onnistumisen kokemuksiin työharjoittelun aikana. **Merkittävään rooliin opiskelijoiden oppimisen kannalta nousi asiakastilanteissa oppiminen käytännön ohjaajan tuella.** Jokaisen haastatellun kohdalla voi todeta työharjoittelun vahvistaneen uskoa omaan kehittymiseen, mikä ilmeni eriasteisina hallinnan ja osaamisen tunteina, epävarmuuden voittamisena ja rohkeutena omien mielipiteiden ja tietojen ilmaisuun. Tiedon ja kokemusten karttumisen myötä opiskelijat saivat varmuutta omaan toimintaansa ja kokivat saaneensa työharjoittelusta hyvät ”eväät” jatkaa joko opintoja eteenpäin tai siirtyä työelämään. Näitä oppimista edistäviä, haasteellisia kokemuksia olivat esimerkiksi yhteisen kielen löytyminen kuulovammaisen asiakkaan kanssa, asiakkaan osoittama tyytyväisyys opiskelijan toimintaa kohtaan ja selviytyminen ensimmäisestä ryhmänvetotilanteesta tai luennosta.

Työharjoittelun ylivoimaisuutta ammatillisessa kehittämisessä kuvaa yhden opiskelijan 1,5 vuoden teorian opiskelun mitätöinti. Aiemmat opinnot olivat olleen ikään kuin ajanhukkaa ja nyt neljän viikon aikana oma ammatillinen osaaminen kehittyi huimasti, kun pääsi tekemään töitä ”oikeiden” asiakkaiden kanssa ja todellisissa tilanteissa. Opiskelijoiden oppimiskokemukset saavat vahvistusta kirjallisuudesta. Muun muassa Tynjälän (1999) mukaan työharjoittelussa oppiminen tapahtuu pääasiassa omakohtaisten kokemusten kautta, niitä refleктоimalla ja autenttisissa tilanteissa työskentelemällä sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa työyhteisön jäsenten kanssa. Myös monet muut tutkimukset vahvistavat opiskelijoiden kokemusta aidoissa ja ohjatuissa asiakastilanteissa parhaiten oppimisesta ja ammatillisen osaamisen kehittymisestä (Luukka 2004; Babyar 2003; Väisänen 2003; Vesterinen 2002; Lähteenmäki 2001). Väisänen (2003) tutkimus työssäoppimisesta ammatillisissa perusopinnoissa antaa vahvistusta tulkinnalle samansuuntaisilla tutkimustuloksillaan, tosin huomattavasti pidemmän työharjoittelujakson jälkeen. Väisänen mukaan opiskelijoiden itsensä arvioimana ammatillinen osaaminen parani viiden kuukauden aikana merkittävästi. Työssäoppimisen aikana opiskelijat oppivat ennen kaikkea jokapäiväisiä työrutiineja ja he oppivat luottamaan itseensä. Opiskelijat olivat myös motivoituneempia työpaikalla kuin oppilaitoksessa ja oppivat sen vuoksi enemmän. Opiskelijoiden kokemusta oman osaamisen kehittymisestä voi kuvata Laven ja

Wengerin (1991) esittelemän asteittain syvenevän osallistumisen muodossa. Prosessin toisessa vaiheessa opiskelijalla on tietoa ja kokemusta sen verran, että hän pystyy toteuttamaan rutiininomaisia toimintoja itsenäisesti. Opiskelijat kertoivat itsevarmuuden kasvun näkyneen asiakastilanteissa rohkeutena lähteä toteuttamaan itsenäisesti fysioterapiaa alkuun ohjaajan näyttämän esimerkin mukaan ja siitä vähitellen omia ideoita kehittellen. Yksi opiskelija mainitsi kokemuksien myötä oman tilannetajunsa kehittyneen, mitä voi pitää yhtenä edistysaskeleena kohti asiantuntijuutta.

Yhden opiskelijan kohdalla oli havaittavissa vahvaa luottamusta omaan osaamiseen neljän viikon työharjoittelujakson jälkeen. Osaamisen ja hallinnan tunteen mittarina opiskelija piti **monipuolisia asiakaskontakteja, ryhmien vetämiä ja erilaisten fysikaalisten hoitojen antamista**. Hän oli niin vakuuttunut omista taidoistaan, että luotti valinnoissaan enemmän omaan kokemukseen kuin tutkittuun tietoon: ”en mä ole valinnut hoitomuotoja sen takia, koska tässä ja tässä tutkimuksessa sanotaan näin, vaan mä olen valinnut ne, koska mä olen niin parhaaksi kokenut”. Opiskelija totesi saaneensa varmuutta omaan toimintaansa niin paljon, ettei työharjoittelun loppuvaiheilla tarvinnut kotona iltaisin miettiä tulevaa päivää vaan pystyi ”unohtamaan kaiken”. Ikään kuin työhön oli muodostunut neljän viikon työharjoittelun jälkeen mekaaninen rutiini osoituksena omasta kehittymisestä ja 1,5 vuoden teoriaopinnoilla ei ollut mitään osuutta tähän osaamisen tunteeseen. Opiskelijan vahvaa luottamusta omaan osaamiseen kuvasi myös hänen huolensa opiskelutovereiden taidoista työharjoittelun jälkeen. Hän pelkäsi opiskelijoiden olevan työharjoittelun jälkeen eri ”lähtöviivoilla” riippuen työharjoittelupaikoissa hankituista kokemuksista. Myös Luukan (2004) tutkimuksessa kävi ilmi, että lähihoitajaopiskelijat peilasivat itseään esimerkiksi toisiin opiskelijoihin määritellessään omaa osaamistaan.

Yksi opiskelija koki oman asiantuntijuutensa syvemmäksi kuin ohjaajien asiantuntijuuden. Opiskelija koki valtavan eron toteuttamansa tutkittuun tietoon perustuvan fysioterapian ja työharjoittelupaikan henkilökunnan toteuttaman ”vanhan kaavan” välillä. Hän meni arvioinnissaan jopa niin pitkälle, että piti kirjaa henkilökunnan osaamisesta, jotta voisi tarpeen mukaan suunnata ohjauksen tarpeensa juuri kyseisen alan parhaiten hallitsevalle fysioterapeutille, mutta pian hän huomasi oman tietämyksensä suuremmaksi. Hän epäili ja kritisoi työharjoittelupaikan fysioterapeuttien ammattitaitoa ja työn perusteita sekä kritisoi heidän tapaansa tehdä työtä ajattelematta ”liukuhihnatahdilla”.

Wenger (1998) selittää opiskelijan osaamisen tason peilaamista muihin yhteisön jäseniin identiteetin kehittymisenä. Hänen mukaan määrittelemme jatkuvasti omaa yksilöllisyyttämme suhteessa omaan yhteisöömme. Pohdimme esimerkiksi toisten jäsenten heikkoja ja vahvoja kohtia sekä sitä, kuka tietää mitään. Opiskelijan kohdalla itseluottamus näkyi myös suhtautumisena palautteen antoon. Hän suhtautui aina kriittisesti saamaansa palautteeseen eikä ”allekirjoittanut” ohjaajien neuvoja tai palautetta ilman omakohtaista pohdintaa tilanteesta. Myös henkilösuhteilla näytti olevan vaikutusta palautteen käsittelyyn. Jos opiskelija ei arvostanut palautteen antajaa, hän ei myös ”noteerannut” hänen antamaa palautetta. Tällaiset ajatusmallit ovat osoituksena opiskelijan vahvasta tietoon pohjautuvasta itseluottamuksesta ja kriittisestä asenteesta omaan työhön. Vahva teorian tiedon hallinta ja oman asiantuntijuuden peilaaminen työyhteisön fysioterapeutteihin vahvisti opiskelijan uskoa omaan osaamiseen.

Merkille pantavaa on, että ainoastaan kaksi opiskelijaa mainitsi erikseen **teorian tiedon hallinnan** itseluottamuksen syntymisen taustalla. Näistäkin vain yhden juuri valmistumassa olevan opiskelijan kohdalla voi puhua systemaattisesta ja kurinalaisesta tiedonhausta fysioterapian toteutuksen perustana. Muiden kohdalla oppiminen perustui kokemukselliseen tekemällä oppimiseen. Työharjoittelu oli herättänyt lähes kaikissa opiskelijoissa halun oppia ja syventää omaa osaamistaan lähinnä käytännön taitojen osalta. Yhden opiskelijan kohdalla voidaan puhua työharjoittelusta niin sanottuna huippukokemuksena, johon kuului vahva **kokemuksellisuus ja tunteellisuus**. Erilaiset liikituksen, ahdistuksen ja onnen tunteet olivat vahvasti mukana syventämässä oppimiskokemuksia lisäten uskoa omaan kehittymiseen. Myös kolmella muulla opiskelijalla tunteiden hallinta ja selviytyminen henkisesti raskaasta työstä ammatillisesti antoi uskoa omaan kehittymiseen.

Kaikki opiskelijat korostivat **ulkoisen palautteen** tärkeyttä itseluottamuksen kehittymisen kannalta. Opiskelijat mainitsivat ohjaajilta saadun positiivisen ja samalla kriittisen palautteen tärkeäksi oman oppimisen kannalta. Ennen kaikkea opiskelijat korostivat **konkreettisen suoraan asiakastilanteisiin liittyvän palautteen ja ohjauskeskustelujen palvelevan parhaiten omaa oppimista** ja siten vahvistavan uskoa omaan kehittymiseen. Pohjonen (2001) totesi ammatillisen aikuiskoulutuksen työssäoppimista käsittelevässä tutkimuksessa ammattitaidon kehittymisen edellyttävän reflektointia kokeneen mentorin

ohjauksessa. Mentorilla tulee olla kokemusta ohjauksesta ja hänen tulee hallita työkokonaisuus. Laadukkaan ohjauksen varmistamiseen ja harjoitteluohjaajien koulutukseen otti kantaa myös Kaartinen-Koutaniemi (2001) korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittämissuunnitelmassa. Näitä väitteitä tämän tutkimuksen tulokset eivät täysin tue. Osalla opiskelijoista oli ohjaajinaan ensikertalaisia, mutta silti opiskelijat kokivat saaneensa työharjoittelun ohjaajalta paljon tukea ja asiantuntijuutta kehittävää ohjausta erilaisten keskustelujen kautta. Ainoastaan yhden opiskelijan kohdalla näkyi erityisesti kokeneen ohjaajan merkitys opiskelijan oppimisprosessissa. Rakentavat ohjauskeskustelut asiantuntevien ohjaajien kanssa auttoivat häntä ymmärtämään ”mitä tää fysioterapia oikein on ja miten tässä voi ylipäättään kehittyä”. Kyseinen opiskelija mainitsi useaan otteeseen olleen kiitollinen saadessaan opiskella asiantuntevassa, moniammatillisessa työyhteisössä asiansa osaavien ohjaajien ohjauksessa. Ohjaajat olivat onnistuneet luomaan uskoa opiskelijaan. Nyt hän koki olevan valmis siirtymään työmarkkinoille. Opiskelijan kokemus vahvistaa kirjallisuudessa esiin tullutta väitettä, että keskustelut työyhteisön jäsenten kanssa ovat yksi tärkeä tapa jäsentää ja reflektoida omia oppimiskokemuksia ja kehittää ammatillista osaamista (Ovaskainen 1999).

Toinen tärkeä ulkoisen palautteen lähde oli **asiakkailta saatu kannustava ja positiivinen palaute**. Toisinaan asiakkaat arvostivat opiskelijan antamaa fysioterapiaa korkeammalle kuin vakinaisten fysioterapeuttien, minkä he ilmaisivat varsin suoraan. Yksi opiskelija kertoi onnistuneensa luomaan hyvän vuorovaikutussuhteen asiakkaaseensa, johon vastuufysioterapeutti ei ollut pystynyt. Opiskelijat saivat tällaisissa tilanteissa kokea paremmuutta, mikä antoi uskoa omiin taitoihin. Konkreettisimmallaan asiakkaat osoittivat tyytyväisyyttä tarjoamalle opiskelijalle kahvit tai jopa rahaa. Yksi opiskelija kertoi asiakkaan olleen viimeisellä kerralla ”tippa linssissä”, koska oli saanut opiskelijan ohjauksessa avun vaivaansa. Asiakkaiden tyytyväisyyden ilmaisut olivat hyvin konkreettisia ja aitoja, joiden myötä opiskelijat saattoivat uskoa onnistuneensa toteuttamassaan fysioterapiassa. Yksi opiskelija totesikin: ”kyllä mä ihan luottavaisin mielin lähdän tulevaisuuteen, että varmasti olen pätevä heidänkin silmissä”. Yhden opiskelijan kertomus pienestä asiakkaan osoittamasta eleestä saattaa kuulostaa mitättömältä, mutta opiskelijalle se merkitsi paljon osoituksena onnistuneesta terapiasuhteesta. Opiskelija kertoi olleensa epävarma koko työharjoittelunsa ajan asiakkaan suhtautumisesta häneen, mutta viimeisellä kerralla asiakas ikään kuin päästi opiskelijan

”piinasta” toivottaessaan hänelle hieman haikeana hyvää jatkoa ilmaisten tällä viihtyvyyttään opiskelijan seurassa ja halua jatkaa terapiasuhdetta.

Asiakkaiden kuntoutumisen etenemisen tai kipujen lievittymisen mainitsi lähes jokainen opiskelija tärkeäksi tekijäksi oman itseluottamuksen kasvussa. Yksi opiskelija kuvasi aivohalvauspotilaan ensimmäisten askelten ottamista ”hienoksi hetkeksi”, mikä kuvaa opiskelijan ja asiakkaan yhteistä riemua työn tuloksista. Yhden opiskelijan kohdalla asiakas kertoi opiskelijalle rehellisesti epäilleensä tulevaa yhteistyötä työharjoittelujakson alussa, mutta olikin loppujen lopuksi tyytyväinen opiskelijan aikaansaamiin tuloksiin. Asiakas oli kiitollinen, että oli noussut pyörätuolista kävelemään kaikista epäilyistä huolimatta. Opiskelijat puhuivat konkreettisista tilanteista, jotka antoivat heille uskoa omaan kehittymiseen fysioterapeutteina ja uskoa omiin ongelmanratkaisutaitoihin. Myös **omaisten osoittama luottamus** opiskelijoita kohtaan, jonka omaiset ilmaisivat kertomalla omia huoliaan opiskelijalle tai antamalla oman lapsensa opiskelijan ”käsiin” antoi uskoa omaan osaamiseen ja vahvistusta omaan tärkeään rooliin yhtenä moniammatillisen kuntoutustyöryhmän jäsenenä.

Työpaikan tarjoaminen kahdelle opiskelijalle lisäsi itseluottamusta ja uskoa omaan kehittymiseen. Yksi valmistumassa ollut opiskelija kertoi, että jopa ensimmäisen työharjoittelujakson jälkeen häntä pyydettiin töihin kyseiseen työharjoittelupaikkaan, mikä tuntui silloin hienolta luottamuksen osoitukselta ja antoi uskoa omaan osaamiseen vahvistamalla hallinnan tunnetta. Nyt jälkikäteen opiskelija on pohtinut kyseisen työharjoittelupaikan asiantuntijuuden tasoa. Myös tällä kertaa kaksi opiskelijaa mainitsi ”palautteista parhaimmaksi” osastonhoitajan ja muun henkilökunnan tyytyväisyyden opiskelijaan, minkä he osoittivat toivomuksella saada opiskelija töihin kyseiseen paikkaan.

Usko omaan kehittymiseen ilmeni kolmella opiskelijalla **kriittisinä mielipiteinä oppimispäiväkirjaa kohtaan. He kokivat itsereflektion turhaksi omalle oppimiselle.** Opiskelijat olivat vahvasti sitä mieltä, että teoreettiset käsitteet ja oman asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvät pohdinnat eivät kuulu fysioterapiaan. Käytäntö opettaa työntekijää. Yhdellä alkuvaiheen opiskelijalla kirjoittaminen laimeni selkeästi oppimiskokemuksien ja itsevarmuuden karttumisen myötä. Oppimispäiväkirja toimi ikään kuin yhtenä epävarmuuden hallintakeinona työharjoittelun alussa, mutta varmuuden kehittymisen

myötä kirjoittaminen unohtui. Toinen toistaan seuraavat samantyyppiset työpäivät eivät antaneet enää aihetta kirjalliselle pohdinnalle. Oppimispäiväkirja toimi kolmen opiskelijan kohdalla dokumenttina oman kehittymisen seurannassa. **Omien työharjoittelun alkuvaiheen kommenttien lukeminen** antoi uskoa omaan kehittymiseen, kun päiväkirjasta pystyi lukemaan, mitkä asiat vaivasivat mieltä ja mitä opiskelija ylipäätään ajatteli työharjoittelun alkaessa ja sen kuluessa ja miten ajattelu muuttui kokemuksen karttumisen myötä.

Kaikki kolme syventävän vaiheen opiskelijaa koki **syventävän kehittämistehtävän** tekemisen tärkeäksi asiantuntijuutta kehittäväksi tekijäksi, mikä puoltaa kehittämistehtävien tarpeellisuutta. Töiden aihevalinnoista riippuen opiskelijat kokivat itseluottamuksen kasvaneen joko tietyn fysioterapian aihealueen teoreettisen hallinnan kautta, mikä näkyi itseluottamuksena ja luonnollisuutena asiakastilanteissa: ”oli tosi helppo selittää asiakkaille ja tuntui, että he ymmärsikin” tai sitten fysioterapian asiantuntijuuden kehittymiseen yleisemmin liittyvän pohdinnan kautta.

USKO OMAAN KEHITTYMISEEN

- aidot ja haasteelliset asiakastilanteet
- asiakastilanteisiin liittyvä konkreettinen palaute
 - o keskustelu / ”kädestä pitäen” näyttäminen
- kokemusten karttuminen → hallinnan tunne
- oman asiantuntijuuden peilaaminen muihin
 - o henkilökunta
 - o opiskelutoverit
- teorian tieto itseluottamuksen taustalla / kokemuksellinen oppiminen
- asiakkailta saatu kannustava ja positiivinen palaute
- asiakkaiden kuntoutumisen eteneminen
- omaisten ja ohjaajan osoittama luottamus
- työpaikan tarjoaminen
- oppimispäiväkirja dokumenttina omasta kehityksestä / oppimispäiväkirjan turhuus
- syventävä kehittämistehtävä

KUVIO 2 Yhteenveto itseluottamusta ja uskoa omaan kehittymiseen lisäävistä tekijöistä fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemana

5.1.3 Tarpeellisuuden tunne

Henkilökunnan osoittama luottamus opiskelijoita kohtaan ilmeni vastuullisten tehtävien antamisena opiskelijoille. Se sai opiskelijat tuntemaan itsensä tarpeellisiksi työharjoittelupaikassa, mikä edisti opiskelijoiden oppimista työharjoittelujaksolla. Tulos saa tukea Vesterisen (2002) tutkimuksesta, jossa todettiin, että opiskelijalla tulee olla riittävästi oman toiminnan vapautta oppimisen varmistamiseksi. Neljä opiskelijaa kertoi tunteneen itsensä tarpeelliseksi työntekijäksi työharjoittelupaikassa omalla **itsenäisellä työpanoksella**, mikä omalta osaltaan toi mukanaan itsevarmuutta ja uskoa omaan osaamiseen. Yksi opiskelijoista koki itsensä tarpeelliseksi erityisesti asiakkaan kannalta, sillä ilman opiskelijan työpanosta asiakas olisi jäänyt vaille intensiivistä kuntoutusjaksoa vakinaisen henkilökunnan resurssipulan vuoksi. Kolme opiskelijaa puolestaan koki itsensä tarpeelliseksi työyhteisön kannalta. Toinen opiskelijoista kertoi, että itsenäisen työskentelyn kautta ohjaajalla ”vapautuivat kädet” muihin tehtäviin. Ohjaajalla oli opiskelijan työpanoksen vuoksi yksi kuntoutuja vähemmän huolehdittavana. Toinen puolestaan koki itsensä tarpeelliseksi tuuratessaan sairauslomalla ollutta fysioterapeuttia.

Yksi työyhteisö osoitti opiskelijan olevan tarpeellinen työntekijä työyhteisössä ohjaamalla omia asiakkaitaan opiskelijan konsultaatioon. Toiminnallaan henkilökunta osoitti luottamusta opiskelijan asiantuntijuuteen ja ilmaisi opiskelijan olevan tarpeellinen henkilö työyhteisössä. Opiskelijalle oli annettu tehtäväksi kehittää fysioterapiaa työpaikalla ja tähän haasteeseen hän vastasi sekä **konsultoimalla** että **kouluttamalla vakinaista henkilökuntaa** perehtymällä ensin itse moniin kehittämistehtävän aihealueeseen liittyviin tutkimuksiin, johon vakituisella henkilökunnalla ei kiireen vuoksi ollut aikaa. Kyseisen opiskelijan tarpeellisuuden tunne vahvistui entisestään työharjoittelun jälkeen, kun häntä pyydettiin työharjoittelupaikkaan **”työkeikoille.”** Opiskelijoiden kokemuksista voi päätellä, että haasteellisten tehtävien antaminen opiskelijalle ja opiskelijan osaamiseen luottaminen vahvistavat opiskelijan luottamusta omaan osaamiseen ja toimimiseen tasavertaisena työntekijänä työyhteisössä. Tasavertaisuuden tunteen kokemukset ovat osoitus onnistuneesta Laven ja Wengerin (1991) kuvaamasta vastuun asteittaisesta siirtämisestä opiskelijalle tämän valmiuksien kasvaessa.

TARPEELLISUUDEN TUNNE

- itsenäinen työpanos
 - o henkilökunnan apuna
 - o asiakkaalle intensiivinen kuntoutusjakso
- konsultointi ja henkilökunnan koulutus
- ”työkeikat” työharjoittelun jälkeen

KUVIO 3 Yhteenveto tarpeellisuuden tunteeseen vaikuttaneista kokemuksista

5.1.4 Tarve syventää asiantuntijuutta

Richardson (1999) totesi tutkiessaan fysioterapeutin ammatti-identiteetin kehittymistä, että fysioterapeuttiopiskelija tarvitsee vahvan ja sisäistyneen näkemyksen, mitä on olla fysioterapeutti. Vankalla, päämääräsuuntautuneella halulla ja jatkuvalla kriittisellä oman työn arvioinnilla on mahdollista kehittyä fysioterapian asiantuntijaksi, mikä tarkoittaa kykyä integroida teoretietoä käytännön fysioterapiatilanteisiin. Omaan asiantuntijuuteen luottamalla opiskelija pystyy tarvittaessa vastustamaan työskulttuurien negatiivisia vaikutuksia. Richardsonin tutkimustulokset näkyvät tässä tutkimuksessa selkeästi yhden opiskelijan kohdalla. Ainoastaan yhden opiskelijan kohdalla voi puhua selkeästi ilmaistusta tarpeesta syventää omaa asiantuntijuutta **systemaattisella tiedonhauulla ja oman työn kriittisellä arvioinnilla**. Opiskelijan itseohjautuvuus ja vankka päämääräsuuntautuneisuus mahdollisti asiantuntijuuden syventämisen työharjoittelun aikana. Kyseinen opiskelija oli myös ainut, joka otti kantaa työmarkkinoiden odotuksiin valmistuvien fysioterapeuttien kyvystä hallita tutkiva ja kehittävä työote. Hän oli vahvasti sitä mieltä, että työpaikan saantiin vaikuttaa ennen kaikkea se, miten fysioterapeutti pystyy hyödyntämään työssään uusinta tutkimustietoa.

Työharjoittelupaikan henkilökunta pyrki tukemaan opiskelijan oppimistavoitteita antamalla tälle mahdollisuuden itseohjautuvasti vaikuttaa oman työpäivän kulkuun ja tarjoamalla syventäväksi kehittämistehtäväksi opiskelijan omista kiinnostuksen kohteista lähtevän aiheen. Opiskelija pystyi hyödyntämään myös päättötyötään asiakastyössä. Opiskelija koki omakohtaisesti teoretiedon merkityksen oman asiantuntijuuden kehittymisessä, mikä antoi vahvistusta ”oikealla tiellä olemiseen” eli oman työn kriittiseen reflektioon teoretietoon pohjautuen. Tämän opiskelijan lisäksi ainoastaan yksi opiskelija mainitsi etsineensä

kirjallisuudesta systemaattisesti tietoa toteuttamansa fysioterapian taustalle. Muiden opiskelijoiden kohdalla kirjallisuutta käytettiin satunnaisesti ideoiden ja ”liikkeiden” etsimiseen.

5.1.5 Pakollinen suoritus

Työharjoittelu saattaa olla opiskelijalle joskus myös niin sanottu pakollinen suoritus, joka on käytävä läpi päästäkseen opinnoissa eteenpäin. Yhden opiskelijan kokemusta työharjoittelusta voi kuvata pakollisena suorituksena, koska hän **ei kokenut kyseistä fysioterapian alaa omakseen**. Hän ilmaisi varsin suoraan, ettei jatkossa halua olla tekemisissä kyseisten asiakasryhmien kanssa. Työharjoitteluun liittyvät tehtävät, oppimispäiväkirjan, arviointilomakkeen ja opettajan käynnit opiskelija koki täysin turhiksi ja ylimääräisiksi ”kiusoiksi”. Kuitenkin taustalta pystyi aistimaan opiskelijan ymmärtäneen tavoitteellisen oppimisen merkityksen työharjoittelussa, vaikka ala ei varsinaisesti kiinnostanutkaan. Opiskelija ymmärsi pohtimisen ja suunnittelun kuuluvan työharjoitteluun, koska muuten se olisi ”pelkkää työntekoa”. Vesterinen (2002) korostaakin työharjoittelun tavoitteiden ajoittaista mieleen palauttamista työharjoittelun aikana, jotta harjoittelujakso ei tunnu pelkältä työltä. Myös toinen opiskelija kertoi aikaisemmasta työharjoittelujaksostaan, mikä tuntui pakolliselta ja täysin turhalta vähäisen neurologisen fysioterapian kiinnostuksen vuoksi.

5.1.6 Tarve olla ”oman itsensä ja oppimisensa herra”

Mainitsemisen arvoinen asia on yhden opiskelijan tarve olla ”oman itsensä ja oppimisensa herra.” Tässä tutkimuksessa opiskelijoilla oli pääsääntöisesti selkeä tarve esitellä opettajille ja ohjaajille parastaan. Tästä yleisestä suuntauksesta poikkeuksena yksi opiskelija toisti useaan otteeseen puheessaan olevansa **työharjoittelussa vain ”itseään varten”**. Hän ilmaisi hyvin selkeästi, ettei hänellä ole mitään tarvetta miellyttää muita. Tärkeintä on, että itse tietää, mitä osaa ja missä tulee vielä kehittyä. Hän perusti ajatuksensa vahvaan itsekritiikkiin ja itseohjautuvuuteen. Hän arvioi itseään hyvin realistisesti ja kriittisesti

oppijana, mutta ei nähnyt tarvetta osoittaa osaamistaan esimerkiksi opettajille. Tämä ilmiö on sinänsä mielenkiintoinen, koska helposti tällaiset opiskelijat leimaantuvat laiskoiksi ja ”huonoiksi” opiskelijoiksi, vaikka taustalla voi piillä vahvat itsereflektiiviset taidot ja selkeät oppimistavoitteet, mikä näkyi myös tämän opiskelijan voimakkaana tarpeena kyseenalaistaa omat ajatukset ja näkemykset ja kehittää sen myötä omaa asiantuntijuutta.

5.1.7 Ahdistuksen tunne

Tunteiden hallinta on perinteisesti yhdistetty ammatillisuuteen ja asiantuntijuuteen (Forsberg 2000). Neljän opiskelijan puheessaan esiin nostamat ajatukset **omasta henkisestä jaksamisesta vaikeasti sairaiden ihmisten parissa ja työn henkisestä vaativuudesta** ovat huomionarvoisia tekijöitä, sillä tunteiden käsittely ja niiden tunnistaminen on osa oppimisprosessia (Forsberg 2000). Yhden opiskelijan kohdalla taustalta löytyi omaisen vakava sairaus, mikä sai opiskelijan pohtimaan omaa henkistä jaksamistaan sairaalamaailmassa. Sama ilmiö nousi esiin Luukan (2004) tutkimuksessa. Oman elämän vahvat tunnetilat, esimerkiksi isovanhemman kuolema tai ongelmat perheessä, vaikeuttivat lähihoitajaopiskelijoiden työharjoittelun kulkua. Yksi opiskelija tässä tutkimuksessa kertoi ahdistuneen kohdatessaan nuoria, vakavasti sairastuneita potilaita. Potilaiden kohtalot saivat opiskelijan pohtimaan, että itse voisi olla aivan yhtä hyvin samassa tilanteessa. Opiskelijan valtava tiedonjano näiden potilaiden kohtaloista on tulkittavissa yhdeksi keinoksi lieventää omaa ahdistuneisuutta.

Eräänlaiseksi ahdistuksen kokemukseksi voidaan tulkita myös yhden opiskelijan **kamppailu työharjoitteluun liittyvien tehtävien kanssa**. Työharjoittelun aikana rästiin jääneet tehtävät odottivat opiskelijaa työharjoittelun loputtua, mikä sai opiskelijan tuntemaan tehtävät kohtuuttomina ja ylimääräisenä työnä.

5.2 Ohjauksen ja työharjoitteluympäristön merkitys oppimisprosessissa

5.2.1 Tyytyväisyys työharjoittelupaikkaan

Wenger (1998) toteaa, että kaikkein syvimmin ja voimakkaimmin omaksumme asioita, jotka mahdollistavat sellaisiin yhteisöihin osallistumisen, joita pidämme arvossa. Opiskelijat yhtä lukuun ottamatta olivat tyytyväisiä työharjoittelupaikkoihinsa. Yksi opiskelija kertoi työharjoittelupaikkansa olleen ”huippupaikka”, jollaisessa haluaisi aloittaa oman työuran. Hänen kohdallaan koko työharjoittelua voi pitää eräänlaisena huippukokemuksena ja unelmien täyttymyksenä, minkä pystyi aistimaan opiskelijan innostuneesta ja ylistyssanoja täynnä olevasta puheesta koskien työharjoittelupaikkaa. Hän arvosti työharjoittelupaikan henkilökunnan osaamista ja ohjausta korkealle. Opiskelijan voimakasta oppimiskokemusta kuvaa hänen toteamus, että kyseinen työharjoittelujakso antoi ensimmäisen kerran tunteen osaamisesta ja loi rohkeutta kohdata tulevat työmarkkinat. Yksi opiskelija koki työharjoittelun jälkeen voimakkaita hallinnan ja osaamisen tunteita. Työharjoittelupaikka sai kiitosta opiskelijalta, koska siellä hän oli omien sanojensa mukaan oppinut neljän viikon aikana enemmän kuin 1,5 vuotta kestävien opintojen aikana yhteensä. Työharjoittelupaikan monipuoliset ja uudet tilat saivat yhdeltä opiskelijalta kiitosta, koska ne mahdollistivat monipuolisen ja tarkoituksenmukaisen fysioterapian toteuttamisen.

5.2.2 Turvallisuuden tunne

Kuusi opiskelijaa korosti turvallisen oppimisympäristön tärkeyttä oman kehittymisen kannalta. Tulos on yhtenevä Vesterisen (2002) ja Clarken (1995) tutkimusten kanssa. Vesterisen tutkimuksessa turvallisuuden todettiin edistävän opiskelijan oppimista ja vahvistavan itseluottamusta työharjoittelussa. Clarke puolestaan painotti ohjaajan osoittaman luottamuksen ja kannustavan asenteen merkitystä opiskelijan oppimiselle. Samoin Peltokallion (1996) tutkimuksessa nousi esiin ohjaajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen merkitys oppimiselle. Siinä opiskelijat totesivat harjoittelun ohjauksen,

sen henkilökohtaisuuden, tuen ja rohkaisun auttaneen opiskelijoiden selviytymistä työharjoittelussa. Tässä tutkimuksessa suurimmalle osalle opiskelijoista **ohjaajan rooli** turvallisuuden tuojana nousi merkittävään asemaan. Ohjaajien luoma avoin ja myönteinen oppimisilmapiiri ja kannustava, mutta samalla kriittinen asenne toi opiskelijalle turvaa. Moni opiskelija kertoi tunteneensa työharjoittelun aikana **ohjaajien olevan nimenomaan opiskelijoita varten**. Heiltä uskalsi kysyä ja opiskelijat tunsivat, etteivät he olleet ohjaajille ylimääräisenä harmina ja ”riesana”. Kiireen keskellä oli tärkeää, että ohjaaja ei unohtanut opiskelijaa.

Ohjaajien asiantuntijuuteen luottaminen vahvisti turvallisuuden tunnetta. Opiskelijat kokivat vilpittömästi ja kritiikittömästi saavansa ohjaajiltaan parasta mahdollista oppia ennen kaikkea kädentaitojen harjaantumiseen ja ”liikepankin” kasvattamiseen. Merkillepantavaa oli, että hyvin usein opiskelijat yhdistivät turvallisuuden tunteen erityisesti mallioppimiseen. Olo tuntui turvalliselta, kun sai seurata oman ohjaajan työtä ja kokeilla perässä ohjaajan antaman esimerkin mukaan. Tulos on osin yhtenevä Crossin (1995) ja Lähteenmäen (2001) tutkimusten kanssa, joissa ohjaajan rooli esikuvana korostui varsinkin alkuvaiheen opiskelijoilla. Erona Crossin ja Lähteenmäen tutkimustuloksiin, tässä tutkimuksessa mallintavan ohjauksen tarvetta oli myös pidempään opiskelleilla. Lähteenmäen tutkimuksessa pidempään opiskelleet kaipaivat mahdollisuutta työskennellä itsenäisesti potilaiden kanssa. Opiskelijoiden oppimista työharjoittelussa voi suurimmaksi osaksi kuvata niin sanottuna tiedostettuna informaalina oppimisena, johon kuuluu esimerkiksi työtovereiden havainnointi ja tarkkailu (Vesterinen 2002). Ohjaaja välittää omalla toiminnallaan opiskelijalle hiljaista tietoa siitä, miten hoitaa sekä kohdata potilas ja omaiset (Tiainen 2004).

Lähes kaikkien opiskelijoiden puheessa näkyi **vastuun ja valmiuksien tasapaino** yhtenä turvallisuuden tunnetta synnyttävänä tekijänä, mitä myös Vesterinen (2002) peräänkuulutti tutkimuksessaan. Fysioterapeuttiopiskelijoille oli tärkeää saada vastuuta ja päästä tekemään töitä itsenäisesti, mutta aivan yhtä tärkeää oli tunne siitä, että ohjaaja oli fyysisesti lähellä ja että häneltä pystyi aina tarvittaessa mennä kysymään apua. Ohjauksen asteittainen väheneminen taitojen ja rohkeuden karttuessa toi opiskelijalle turvallisen olon. Tämä tulos ohjauksen mitoittamisesta opiskelijan osaamisen tasoon saa vahvistusta muista tutkimuksista (mm. Ovaskainen 1999; Lähteenmäki 2001; Vesterinen 2002). Lave ja

Wenger (1991) puhuvat asteittain syvenevästä osallistumisesta asiantuntijayhteisön toimintaan. Siinä oppipojat osallistuvat alusta alkaen aitoihin asiantuntijakäytäntöihin ja omaksuvat sitä kautta vähitellen asiantuntijoiden hiljaista tietoa, toimintakulttuuria ja kasvavat asiantuntijayhteisön jäseniksi. Ohjaus suhteutetaan opiskelijan kehittyvän taidon tasoon, jolloin voidaan puhua opiskelijan työskentelevän omalla lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky 1978).

Vesterinen (2002) toteaa työyhteisön merkityksen olevan suuri työharjoittelun onnistumisen kannalta. Kannustavassa ja avoimessa ilmapiirissä opiskelijalla ei ole tarvetta suojautua, kysymysten esittäminen ja osaamattomuuden tunnustaminen on sallittua. Myös Väisänen (2003) tutkimuksessa ammatillisia perusopintoja suorittavien opiskelijoiden työssäoppimisprosessia tuki miellyttävät työtoverit ja työyhteisöön kuulumisen tunne. **Työyhteisön positiivinen suhtautuminen opiskelijaan** nousi myös tässä tutkimuksessa tärkeäksi oppimisprosessia tukevaksi tekijäksi. Yksi opiskelija oli samassa työharjoittelupaikassa jo toista kertaa, mikä teki työyhteisöstä tutun. Kyseisen opiskelijan puheesta pystyi aistimaan vahvan **joukkoon kuulumisen tunteen**. Hän toisti puheessaan useaan otteeseen ”me täällä oman väen kanssa”, mikä on osoituksena joukkoon kuulumisesta ja turvallisuuden tunteesta. Turvalliseksi olon teki **työyhteisön poikkeuksellinen avoimuus ja kollegiaalisuus**. Omaa heikkoutta tai osaamattomuutta ei tarvinnut hävetä. Opiskelijat pitivät tärkeänä, että **koko työyhteisö osallistui opiskelijan ohjaukseen**. Näin koko henkilökunta osoitti hyväksyntänsä opiskelijan olemassaolosta työyhteisössä ja selkeytti opiskelijan roolia esimerkiksi moniammatillisessa työskentelyssä. Opiskelijat arvostivat korkealle esimerkiksi sairaanhoitajilta ja puheterapeuteilta saamansa ohjauksen. Yhden opiskelijan kohdalla muilta työntekijöiltä saatu ohjaus ja palaute nousivat merkittävään rooliin turvallisuuden tunteen synnyssä, koska omilta nimetyiltä ohjaajilta opiskelija ei saanut riittävästi ohjausta. Moniammatillinen työskentely toi turvaa, opiskelijan ei tarvinnut selviytyä yksin. Tulos on yhtenevä Lähteenmäen (2001) tutkimuksen kanssa, jossa työyhteisön ilmapiiri vaikutti suuresti siihen, miten fysioterapia jäsenyi opiskelijoiden mielessä. Opiskelijoiden avoin suhtautuminen moniammatilliseen työskentelyyn ja sen merkityksen ymmärtäminen kuntoutujan kuntoutumisprosessissa voidaan tulkita opiskelijoiden kyvyksi verkostoitua ja toteuttaa jaettua asiantuntijuutta, mikä on tämän päivän työelämässä selviytymisen edellytys. Yksi opiskelija poikkesi muista halutessaan työskennellä pääasiassa vain yhden ohjaajan kanssa koko

työharjoittelun ajan. Hän piti tärkeänä **luottamuksellisen ohjaussuhteen syntymistä yhden ohjaajan kanssa** oman ujoutensa ja arkuutensa vuoksi. Hänelle oli erityisen tärkeää, että pääasiassa vain yksi tuttu ohjaaja ohjasi häntä.

Ainoastaan kaksi opiskelijaa korosti **työharjoittelupaikkaan ennalta tutustumisen sekä kirjallisen orientaatiotehtävän tekemisen** lisäävän merkittävästi turvallisuuden tunnetta työharjoittelun alussa. Yksi opiskelija kuvasi osuvasti, että ”edellisen yön nukkuu aina hyvin, kun tietää, että löytää perille, tuntee jo jonkun ihmisen nimeltä ja tietää tilat ja välineet”. Loput seitsemän vastustivat orientaatiokäyntiä eivätkä nähneet sen merkitystä muuna kuin ylimääräisenä vaivana.

Yhden opiskelijan kohdalla turvallisuutta toi **aiempi kokemus vastaavista asiakasryhmistä**. Hänellä oli ennakkokäsitys tietyn tyyppisten asiakkaiden kanssa toimimisesta, mitä voi pitää opiskelijan vahvuutena ja sitä myöten turvallisuuden tunteeseen vaikuttavana tekijänä.

Vertaistuen merkityksen yhtenä turvallisuuden tunteen tuojana ja oppimisen edistäjänä nosti esiin yksi opiskelija. Kokemuksien kertominen ja vertailu opiskelutovereiden kanssa toimi ajatuksien purkamiskanavana sekä omien ajatuksien selkeyttäjänä. Myös Peltokallion (1996) tutkimuksessa opettajaopiskelijat kokivat harjoittelutovereiden merkityksen tärkeäksi oppimisen kannalta. Tutussa ja turvallisessa ryhmässä yhdessä tekeminen toi omaan ajatteluun moniulotteisuutta ja kriittisyyttä. Myös monet muut tutkimukset puoltavat vertaiskeskustelujen merkitystä oppimisen kannalta (mm. Kupila 2001; Lähteenmäki 2001). Vastaavasti kaksi opiskelijaa koki olonsa työharjoittelussa hieman yksinäiseksi toisen ollessa ainut opiskelija työharjoittelussa ja toisen olon teki yksinäiseksi ainoana miehenä oleminen työyhteisössä.

Kolme opiskelijaa koki **opettajan käynnit** työharjoittelussa turvallisuutta tuoviksi tekijöiksi varsinkin työharjoittelun alussa. Opettaja koettiin tutuksi ja turvalliseksi henkilöksi vieraassa työyhteisössä. Opettajalta oli helppo kysyä neuvoa, silloin kun opiskelijat eivät vielä tunteneet omia ohjaajia riittävän hyvin. Yhden opiskelijan kohdalla ohjaavien fysioterapeuttien laiminlyödessä omaa ohjausvelvollisuuttaan, opettajalta saadut

ohjeet ja vinkit käytännön tilanteisiin antoivat jotain ”kättä pidempää”, jonka turvin asiakkaiden kanssa pärjäsi.

TURVALLISUUDEN TUNNE

- ohjaaja tärkeässä roolissa
- vastuun ja valmiuksien tasapaino
- koko työyhteisö mukana opiskelijan ohjauksessa
- orientaatiokäynti
- joukkoon kuulumisen tunne
- vertaistuki
- opettajan käynnit

KUVIO 4 Yhteen veto turvallisuuden tunteeseen vaikuttavista tekijöistä fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemana

5.2.3 Tasavertaisuuden tunne

Wenger (1998) korostaa oppimisprosessin yhteisöllistä luonnetta. Oppiminen on prosessi, jossa opiskelija tulee tietyn yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi ja kykenee kommunikoimaan yhteisön muiden jäsenten kanssa. Työyhteisössä opitaan sisältöjen lisäksi tiettyjä kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja toimia. Fysioterapeuttiopiskelijoista lähes kaikki nostivat tasavertaisuuden tunteen yhdeksi tärkeäksi oppimista tukevaksi tekijäksi. Heille oli tärkeää, että heihin **suhtauduttiin työyhteisössä aivan kuin muihin työntekijöihin**, mikä vahvisti joukkoon kuulumisen tunnetta. Tulos saa tukea Väisänen (2003) tutkimuksesta, jonka mukaan ammatillisia perusopintoja suorittavien opiskelijoiden oppimisprosessiin vaikuttaa muun muassa tasavertaisuuden tunne.

Yksi opiskelija korosti aikuismaisen kohtelun tärkeyttä osoituksena tasavertaisuudesta. Opiskelijoille oli **tärkeää päästä osallistumaan työharjoittelupaikan jokapäiväiseen toimintaan, kahvipöytäkeskusteluihin ja esimerkiksi erilaisiin koulutustilaisuuksiin**. Heille oli tärkeää, ettei heitä suljettu pois. Tämä oli osalle opiskelijoista erityisen tärkeää, sillä aikaisemmilla työharjoittelujaksoilla osa opiskelijoista oli joutunut kokemaan työyhteisöstä poissulkemista. Tästä esimerkkinä opiskelijat kertoivat, että yhden opiskelijan ”nenän edestä” oli vedetty kanslian ovi kiinni opiskelijan yrittäessä mennä sinne ja toista opiskelijaa oli kielletty menemästä henkilökunnan kahvihuoneeseen.

Henkilökunta osoitti opiskelijoiden kuuluvan joukkoon järjestämällä aikaa keskusteluille opiskelijan kanssa, vaatimalla opiskelijalta perusteluja omille valinnoille ja antamalla vapautta ja vastuuta itsenäiseen työskentelyyn. Yhden opiskelijan kokemus **henkilökunnan rehellisestä avautumisesta** oman epävarmuuden tunnustamisessa on mainitsemisen arvoinen. Opiskelija koki henkilökunnan osoittaneen opiskelijalle tasavertaisuutta kertoessaan omista vaikeuksista asiakastilanteissa. Työpaikan fysioterapeutit halusivat kertoa opiskelijalle, etteivät he ole sen erikoisempia ihmisiä vuorovaikutustaidoissaan kuin opiskelija, minkä voi tulkita tasavertaisuuden osoitukseksi.

Yhden opiskelijan toteamus **vastavuoroisesta ohjaussuhteesta** on osoitus tasavertaisuuden toteutumisesta. Aivan samoin, kuin opiskelija sai ohjaajalta palautetta, niin opiskelija oli myös oikeutettu ja velvollinen antamaan palautetta ohjaajalle tämän toiminnasta. Palautteen vastavuoroisuuteen ottaa kantaa myös Tiainen (2004) sairaanhoitajien työharjoittelun ohjausta koskevassa lisensiaattityössään. Hänen mukaan opiskelijalla on yhtäläinen velvollisuus antaa kriittistä palautetta ohjaajalle ja auttaa palautteen avulla ohjaajaa kehittämään omaa ohjaustaan. Myös DeWeerdts ja Bouwen (2002) korostavat työssäoppimisen kaksisuuntaista merkitystä. Opiskelijat ja ohjaajat voivat oppia uutta vastavuoroisesti toinen toisiltaan. Lave ja Wenger (1991) puhuvat reuna-alueella tapahtuvasta osallistumisesta, jossa eri sukupolvien edustajat kohtaavat. Kohtaamisen seurauksena syntyy pohdintaprosesseja, jotka palvelevat sekä tulokkaita että kyseistä yhteisöä.

Opiskelijat nostivat myös **asiakkailta ja heidän omaisiltaan saadun palautteen** osoitukseksi tasavertaisuudesta. Opiskelijoille oli tärkeää, että asiakkaat ja omaiset luottivat opiskelijoiden osaamiseen.

TASAVERTAISUUDEN TUNNE

- joukkoon kuulumisen tunne
 - keskustelut, kahvihuonekeskustelut
 - itsenäinen työskentely → vapaus ja vastuu
 - osallistuminen palavereihin, koulutuksiin
- aikuismainen kohtelu
- asiakkailta ja omaisilta saatu palaute
- vastavuoroisuus palautteen annossa

KUVIO 6 Yhteenvedo kokemuksista, jotka liittyivät tasavertaisuuden tunteen syntyyn

5.2.4 Pettymyksen tunne

Vesterinen (2002) toteaa työpaikan jäykän ilmapiirin ja henkilöstön rutinoituneen tavan puoltaa olemassa olevia käytäntöjä yhdeksi oppimista ehkäiseväksi tekijäksi työharjoittelussa. Yhden opiskelijan kokemus työyhteisön jäykästä ja sisäänpäin lämpiävästä ilmapiiristä, jossa opiskelijaa kohdeltiin vailla minkäänlaisia oikeuksia, osaltaan puoltaa Vesterisen ajatuksia. Opiskelija joutui sietämään työharjoittelussaan **lannistavaa ja opiskelijan osaamista aliarvioivaa palautetta ja ohjauksen lähes täydellistä puuttumista**. Opiskelijalle ei annettu mahdollisuuksia kysellä saati kyseenalaistaa vallitsevia fysioterapiakäytäntöjä. Opiskelijan kysymykset torjuttiin tokaisulla ”näin meillä on aina tehty”, mikä kuvaa Vesterisen sanoin ”virikkeetöntä vanhan tiedon kierrättämistä”. Peltokallion (2001) tutkimuksesta nousi esiin sama ilmiö opettajien kokemana. Fysioterapian opettajat olivat huolissaan kentän fysioterapeuttien tottumattomuudesta kriittisesti analysoida omaa työtään, mikä johtaa helposti myös opiskelijoiden sopeuttamiseen työyhteisön rutiineihin sen sijaan, että ohjattaisiin opiskelijoita oppimaan ja kriittisesti kyseenalaistamaan. Tässä tutkimuksessa opiskelija koki ohjauksen laiminlyömisestä vahvana pettymyksen tunteena, mutta samalla myös voimakkaana uhmana työharjoittelun ohjaajia kohtaan. Opiskelijassa heräsi tarve kamppailla lannistavaa ohjausta vastaan. Hän ikään kuin uhallaankin säilytti innostuksensa ja kiinnostuksensa kyseiseen fysioterapian alaan ja huolehti omasta oppimisestaan kääntymällä muiden asiantuntijoiden kuten sairaanhoitajien, lääkäreiden ja muiden erityistyöntekijöiden puoleen. Opiskelijan voimakas tunneperäinen suhtautuminen ohjauksen laiminlyöntiin kuvaa Forsbergin (2000) mukaan käytännön ohjaajan tärkeää roolia työharjoittelun onnistumisessa. Opiskelijan ohjauksen laiminlyöminen ei ole mitenkään ainutlaatuista, sillä myös Väisäsen (2003) tutkimuksen opiskelijoista osa oli kokenut saaneensa työharjoittelussa liian vähän ohjausta, perehdytystä ja tukea. Edellä mainittu ohjauksen laiminlyönti ja sen behavioristinen luonne saa tukea Ovaskaisen ja Ritsilän (2000) toisen asteen työssä oppimista koskevasta tutkimuksesta. Raportin mukaan työssäoppimisen heikkoutena nähdään työpaikkaohjaajien puutteelliset pedagogiset taidot, liian vähäinen ajankäyttö ohjaustehtävien hoitamiseen, sitoutumattomuus ja liian kevyt asenne tehtävän vaatimustasoon nähden.

Eräänlaiseksi ohjauksen laiminlyönniksi voidaan tulkita myös yhden opiskelijan tunne tuuliajolla olemisesta **työharjoittelupaikan henkilökunnan heikon asiantuntijuuden vuoksi**. Opiskelija kertoi jääneensä ilman pätevää ohjausta kokiessaan oman asiantuntijuutensa vankemmaksi kuin henkilökunnan. Toinen syy, miksi opiskelija jäi vaille ohjausta, oli **henkilökunnan jatkuva kiire**, jota opiskelija ei halunnut omilla kommenteillaan tai kysymyksillä lisätä. Alkuun hän kertoi yrittäneensä hakea ohjausta, mutta palaute oli luonteeltaan ylimalkaista. Fysioterapeutit harvoin edes ”muistivat kenestä on kyse”. Opiskelija koki olleen työpaikan henkilökunnalle ylimääräinen työtaakka, jonka vuoksi hän yritti suoriutua mahdollisimman pitkälle itsenäisesti.

Opettajan käynnit työharjoittelupaikassa aiheuttivat monelle opiskelijalle pettymyksen. Yksi opiskelija oli odottanut opettajan käyntiä suurin odotuksin, koska ei saanut omilta ohjaajiltaan riittävästi ohjausta, mutta hän joutui pettymään ohjauksen ja palautteen ylimalkaisuuteen opettajan kiireisen aikataulun vuoksi. Yksi opiskelija joutui pettymään, koska opettaja ei keskittynyt lainkaan opiskelijan omiin oppimistavoitteisiin ja työskentelyyn. Yksi opiskelija puolestaan pettyi opettajan käytökseen opiskelijalle tärkeässä tilanteessa, johon opiskelija oli huolella valmistautunut. Opettaja ei antanut opiskelijan suoriutua tilanteesta itsenäisesti vaan puuttui tilanteen kulkuun jatkuvasti omilla kommenteillaan. Opiskelija koki tämän opettajan tarpeeksi osoittaa omaa asiantuntijuuttaan tilanteessa.

PETTYMYKSEN TUNNE

- ohjauksen laiminlyönti
- työharjoittelupaikan henkilökunnan heikko asiantuntijuus
- ohjaajien kiire
- opettajan käynnit

KUVIO 5 Yhteenveto fysioterapeuttiopiskelijoiden pettymyksen tunteisiin vaikuttaneista kokemuksista

5.2.5 Turhautumisen tunne

Fysioterapeuttiopiskelijoiden keskuudessa oli havaittavissa vastustusta ja turhautumista koulusta annettuja tehtäviä kohtaan. Opiskelijat näkivät **oppimistehtävät** yleisesti ottaen ylimääräisenä rasitteena, jotka häiritsivät käytännön työntekoa. Työharjoittelupaikkaan tutustumiseen liittyvä orientaatiotehtävä sai negatiivisen vastaanoton seitsemältä opiskelijalta. Opiskelijat eivät kokeneet työtä mielekkääksi omalta kannalta. Perinteisen asiakasselosteen kirjoittaminen jakoi opiskelijoiden mielipiteet kahtia. Osa oli sitä mieltä, että selosteen kirjoittaminen ”pakottaa” syventymään asiakkaan fysioterapiaprosessiin tarkemmin ja edistää siten oppimista. Osa taas näki sen vain ylimääräisenä vaivana ja ”kiusana”. Opiskelijoiden turhautuminen kohdistui myös **oppimistehtävien heikkoon suunnitteluun**, koska esimerkiksi työtehtävien ohjeistukset muuttuivat kesken työharjoittelun. Ennen kaikkea turhautumista aiheutti asiakasselosteen ohjeistuksen muuttuminen kesken työharjoittelun korostamaan voimakkaammin tutkivaa- ja kehittävää työtettä. Opiskelijat olivat turhautuneita joutuessaan ”kehittämään” selosteeseen, ”jonkun ihmeen teoriajutun”, koska alun perin ohjeistuksessa tätä ei mainittu.

Suurin osa fysioterapeuttiopiskelijoista koki **opettajan käynnit työharjoittelupaikassa** pääsääntöisesti turhauttaviksi. Ainoastaan yksi syventävän vaiheen opiskelija koki saaneensa opettajan käynneistä laaja-alaisuutta ja syvennystä ajatteluunsa. Muut opiskelijat yhdistivät käytännön työharjoittelun lähes yksinomaan käytännön taitojen opiskeluksi, jossa opettajalla ei näyttänyt olevan sijaa. Opiskelijat kritisoivat opettajan käyntejä täysin turhiksi oman oppimisen kannalta. Ne olivat opiskelijoiden mukaan teennäisiä ja järjestetyn oloisia tilanteita, jotka eivät kertoneet koko totuutta opiskelijan osaamisesta. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että opettajan käyntejä tulisi olla enemmän, jotta niistä olisi opiskelijan oppimiselle hyötyä. Vastaava ongelma on tullut esiin aiemminkin muissa tutkimuksissa. Peltokallion (2001) tutkimuksessa opettajat kertoivat, ettei heillä ole aikaa seurata ja ohjata opiskelijoita käytännön työharjoittelussa. Perälän ja Ponkalan (1999) raportissa todettiin opettajien osallistumisen käytännön työharjoitteluun vähentyneen samalla, kun opiskelijoiden tarve ohjaukseen on kasvanut. Myös Lähtenmäen (2001) tutkimuksessa kritisoitiin opettajan käyntien vähyyttä. Jakson lopussa tapahtuva arviointikeskustelu ei riittänyt edistämään oppimista.

Tässä tutkimuksessa opiskelijat pitivät ohjauksen ongelmana **opettajien käytännön taitojen heikkoutta**. Opiskelijat olivat sitä mieltä, etteivät opettajat pysty ohjaamaan ja auttamaan opiskelijaa heikon käytännön osaamisen vuoksi varsinkaan fysioterapian erikoisalueilla, joista opettajilla ei välttämättä ole omakohtaisia kokemuksia. Turhautumisen tunne yhdistyi voimakkaasti haluun oppia käytännön taitoja, joita opettaja ei pystynyt tarjoamaan. Teoreettiset pohdinnat käytännön työn keskellä eivät tuntuneet relevanteilta, jota kuvaa yhden opiskelijan toteamus teoretiedon ”sotkemisesta” käytäntöön. Hänen mielestä riitti, että teoriaa opiskellaan ja tentitään koulussa. Yksi opiskelija tiivisti suhtautumisensa opettajan käynteihin toteamalla, että opettajan täytyisi olla aikamoinen ”seppä”, jotta hän saisi jotain todellista aikaan käynnillään työharjoittelupaikassa. Opettaja on opiskelijoiden silmissä ulkopuolelta tuleva vierailija, joka ei pääse sisälle työharjoittelupaikan kulttuuriin eikä opiskelijan oppimisprosessiin harvojen käyntien vuoksi.

Yksi opiskelija mainitsi **ikäntyneiden kanssa työskentelyn** turhauttavaksi. Oma työpanos menetti merkityksensä, koska asiakkaiden kuntoutuminen ei edennyt toivotulla tavalla ja toisinaan kuntoutumista ei ollut enää odotettavissa. Opiskelijan kokemus saa vahvistusta Luukan (2004) tutkimuksesta. Hän ottaa kantaa vanhustyön vähäiseen kiinnostukseen lähihoitajien merkityksellisiä oppimiskokemuksia käsittelevässä väitöskirjassaan. Luukan mukaan vanhusten hoitamiseen liittyvä julkinen keskustelu luo negatiivisia mielikuvia vanhustyöstä. Samainen opiskelija arvosteli voimakkaasti **hoitohenkilökunnan sitoutumattomuutta kuntouttavaan työotteeseen** ikääntyneiden pitkäaikaispotilaiden kohdalla. Opiskelija turhautui, koska oma työpanos menetti merkityksensä muun henkilökunnan hoitavan ja asiakkaita passivoivan työotteen myötä.

TURHAUTUMISEN TUNNE

- oppimistehtävät
- opettajan käynti
- ikääntyneiden kanssa työskentely
 - o fysioterapian vaikutusmahdollisuudet
 - o hoitohenkilökunnan hoitoideologia

KUVIO 7 Yhteenvedo turhautumisen tunteeseen liittyvistä työharjoittelukokemuksista

5.3 Käytännön työharjoittelun arviointilomakkeeseen liittyvät kokemukset

5.3.1 Ajattelun jäsentäjä

Seitsemän opiskelijaa kertoi käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen **tukeneen omien ajatuksien jäsentämistä, tavoitteita ja itsearviointia**. Opiskelijat kertoivat fysioterapian ydinosaamisalueiden kuvauksien helpottaneen omien laajempien ajatuksien muokkaamista opetussuunnitelman mukaisiksi tavoitteiksi. Sen avulla fysioterapian kokonaisuus oli mahdollista pilkkoa pienemmiksi, hallittavammiksi ja tavoiteltavimmiksi osiksi ja pohtia omaa osaamisen tasoa suhteessa fysioterapeutin ammatissa vaadittaviin taitoihin. Tavoitteita ei tarvinnut lähteä pohtimaan ”tyhjästä”, vaan jokin viitekehys ohjasi opiskelijoiden ajattelua. Tulos on yhtenevä Ovaskaisen (1999) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan oppimista voidaan jäsentää ja reflektoida arviointilomakkeiden, oppimispäiväkirjan ja keskustelujen avulla. Yksi opiskelija kuvasi fysioterapian ydinosaamisaluekuvauksia ongelmallisiksi. Toisaalta kuvaukset helpottivat tavoitteiden asettamista, mutta toisaalta niistä tuli helposti lainattua sanoja ja lauseita. Tällöin tavoitteet eivät nousseet puhtaasti opiskelijan omista henkilökohtaisista tavoitteista. Tulosten mukaan näyttää kuitenkin siltä, että arviointilomake tuo oppimistavoitteiden määrittelyyn selkeyttä ja johdonmukaisuutta, mitä muun muassa Vesterinen (2002) peräänkuulutti tutkimuksessaan. Myös Ovaskainen ja Ritsilä (2001) painottavat selkeiden oppimistavoitteiden merkitystä työharjoittelun onnistumisen kannalta. Opiskelijan täytyy tietää tarkasti, mitä hänen oletetaan oppivan.

Opiskelijoiden mukaan arviointilomake toimii **epäselvyyksien vähentäjänä** ja samalla yhteistyövälineenä koulun ja työelämän välillä. Se edistää omalta osaltaan koulun ja työharjoittelupaikan välistä yhteistyötä ja keskinäistä viestintää. Opiskelijoiden kokemuksiin pohjautuen fysioterapian ydinosaamisaluekuvauksien voi todeta toimineen yhteisenä kielipohjana opettajan, opiskelijan ja käytännön ohjaajan välillä. Ne ikään kuin auttoivat opiskelijaa löytämään omille ajatuksille sanoja, jotka helpottivat ohjaus-, tavoite- ja arviointikeskusteluja opettajan ja käytännön ohjaajan kanssa. Kaikilla keskusteluun osallistuvilla oli käytössä fysioterapian ydinosaamisaluekuvaukset, mikä helpotti asioista keskustelua niiden oikeilla nimillä.

Yhden opiskelijan kokemus arviointilomakkeesta **ohjaajan antaman palautteen korvaajana** on mainitsemisen arvoinen. Opiskelijan vahvat metakognitiiviset taidot ja lomakkeen itsearviointia tukeva rakenne toimi ikään kuin ohjaajan sijaisena ohjaajan laiminlyödessä omaa ohjausvelvollisuuttaan. Tämä opiskelijan kokemus osoittaa Kaartinen-Koutaniemen (2001) väitteen oppimispäiväkirjojen ja -tehtävien merkityksestä ohjaajan korvaajana ja työharjoittelun laatua nostavina tekijöinä todeksi.

Yhden opiskelijan puheesta oli tulkittavissa, että tietynlainen **pakollinen ja ennalta jäsennetty kirjaamisohje toi systemaattisuutta työharjoittelun kulkuun**. Huolella suunnitellut tavoitteet ja omien valmiuksien pohtiminen antoi suunnan työharjoittelulle ja mahdollisti työharjoittelun lopussa kriittisen alkutilanteeseen peilaavan itsearvioinnin. Muutkin opiskelijat mainitsivat huolellisen kirjaamisen mahdollistavan **oppimisprosessin näkyväksi** tekemisen. Tietty pakonomaisuus ohjasi opiskelijoita pohtimaan omaa osaamista ja sen muutosta työharjoitteluviikkojen aikana. Muutos opiskelijan itsevarmuuden ja osaamisen tunteen kasvussa työharjoitteluviikkojen aikana oli merkittävä, joten alun epävarmuus unohtui helposti ilman sen huolellista kirjaamista. Opiskelijoiden ajatukset ovat yhteneviä Vesterisen (2002) tutkimustulosten kanssa. Hän toteaa, että työssä oppiminen on usein satunnaista ja tiedostamatonta. Ilman omien ennakkokäsityksien tiedostamista ja työssä saatujen kokemusten reflektiota niiden hyödyntäminen jää heikoksi. Ainoastaan yksi opiskelija tässä tutkimuksessa ei nähnyt arviointilomakkeen tavoiteasettelun merkitystä oman oppimisen seurannassa, mutta hänkin myönsi tietynlaisen jäsennyksen pakottavan pohtimaan asioita syvällisemmin. Yksi opiskelija suhtautui arviointilomakkeeseen ennen työharjoittelun alkua yhdentekevänä lomakkeena omalle oppimiselle, mutta pian hän huomasi käytännön asiakastilanteiden kautta arviointilomakkeen merkityksen omalle oppimiselle. Sen avulla hän pystyi määrittelemään, mihin osa-alueisiin hänen tulee kiinnittää huomiota, jotta pystyy kehittymään. Arviointilomakkeen teoreettiset ja kaukaiselta tuntuvat termit saivat merkityksen käytännön kokemusten kautta.

Käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen merkityksen **käytännön ja teorian integroijana** nosti esiin kaksi opiskelijaa. Opiskelijoiden kertomat kokemukset käytännön esimerkkeihin perustuvasta itsearvioinnista antoi uskoa arviointilomakkeen

mahdollisuuteen toimia teoreettisten käsitteiden ja käytännön kokemusten yhdistäjänä, mikä on sinänsä merkittävää, koska lähes kaikkien opiskelijoiden kohdalla näkyi vielä jäsentymätön käsitys teorian merkityksestä oman työskentelyn taustalla. Toinen näistä opiskelijoista kertoi tarvinneen ohjaajan apua joidenkin teoreettisten käsitteiden selkiyttäjänä ja toinen kertoi selviytyneen arvioinnista itsenäisesti. Tulos on merkittävä asiantuntijuuden kehittymisen kannalta, sillä useat tutkimukset ja selvitykset (mm. Cross 1996; Eyler 2002; Smith & Johnston 2002; Vesterinen 2002) näkevät teorian ja käytännön integraation oleellisena asiana oppimiselle.

Väliarvioinnin merkityksen työharjoittelun systemaattisessa suunnittelussa ja toteutuksessa mainitsi kaksi opiskelijaa. Toinen heistä oli ohjaajan kanssa pohtinut työharjoittelun puolessa välissä työharjoittelun kulkua arviointilomakkeeseen pohjautuen ja toinen olisi sitä kaivannut. Opiskelijat perustelivat väliarvioinnin tarpeellisuutta sillä, että se kertoo tarkemmin, ”missä ollaan menossa” omien tavoitteiden suhteen ja mihin kannattaa vielä kiinnittää huomiota. Väliarviointi toimii ikään kuin kehittävä arviointina työharjoittelun puolessa välissä. Tynjälän (1999) mukaan arvioinnin tulisi kulkea jatkuvasti oppimisprosessin rinnalla oppimisen kontekstuaalisuuden vuoksi. Väliarviointi, tavoitteiden mieleen palauttaminen ja uusien konkreettisten tavoitteiden asettaminen tukee myös muiden tutkimuksien mukaan oppimisprosessia ja toimii muistutuksena tavoitteellisesta oppimisesta (Williams 2001; Poikela 2002; Vesterinen 2002).

AJATTELUN JÄSENTÄJÄ

- omat ajatukset → opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet
 - o fysioterapian ydinosamisaluekuvauksien avulla
- yhteinen kieli
- ohjaajan antaman palautteen korvaaja
- pakollinen kirjaaminen → systemaattisuus ja tavoitteellisuus
- oppimisprosessi näkyväksi
- käytännön ja teorian integroija
- väliarviointi → ”missä ollaan menossa” suhteessa tavoitteisiin

KUVIO 8 Yhteenveto käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen merkityksestä fysioterapeuttiopiskelijoiden ajattelun jäsentäjänä

5.3.2 Turhautumisen tunne

Käytännön työharjoittelun arviointilomake sai myös kriittistä arviointia osakseen. Kaksi opiskelijaa kritisoi voimakkaasti arviointilomakkeen **ohjailevaa ja liian pitkälle ennalta jäsennettyä ja ahdasta rakennetta**. Opiskelijat olivat tottuneet kirjaamaan omat tavoitteet ja itsearvioinnin auki lauseiksi ja suuremmiksi kokonaisuuksiksi ja nyt yhden opiskelijan mukaan arviointilomakkeeseen ei mahtunut kuin ”pientä piiperystä”. Hän kuvasi arviointilomakkeen nelijakoja kahlitsevaksi ja siinä käytettyjä termejä yleisesti liian teoreettisiksi ja hienoiksi. Toisen opiskelija kohdalla oli selkeästi havaittavissa vaikeutta siirtyä vanhasta totutusta tavasta uuteen. Hän ratkaisikin asian käyttämällä arviointilomakkeen jaottelua ajatuksien jäsentäjänä, mutta kertoi silti kirjoittaneen itsearvioinnin auki yhtenä kokonaisuutena.

Neljä opiskelijaa mainitsi turhautumisen aiheuttajaksi **ohjaajien vähäisen paneutumisen arviointilomakkeeseen**. Yksi opiskelijoista pohti mahtoiko tällä olla osuutta omaankin heikkoon arviointilomakkeeseen paneutumiseen. Kaksi muuta opiskelijaa puolestaan kirjasivat omat tavoitteet ja itsearvioinnin huolellisesti ja kriittisesti arviointilomakkeeseen ja olisivat toivoneet omilta ohjaajilta samaa kurinalaista ja kriittistä otetta opiskelijan arviointiin, mutta siihen opiskelijat joutuivat pettymään. Ohjaajat eivät olleet perehtyneet arviointilomakkeen fysioterapian ydinosaamisalueiden kuvaukseen ja keksivät arvioinnin yhden opiskelijan mukaan ”omasta päästä” tai olivat muuten vaan kyvyttömiä perustelemaan arvioinnin perusteita. Yksi opiskelija kertoi ohjaajien verranneen opiskelijaa jatkuvasti itseensä ja siihen, mihin itse kykenee tai ei kykene ja perustaneen arvioinnin siihen. Jos ohjaaja ei esimerkiksi omasta mielestään pystynyt toimimaan asiantuntijuutta vaativissa luennointitehtävissä, niin silloin ei opiskelijakaan tähän pystynyt. Ohjaajat eivät antaneet arvoa opiskelijan omalle itsearvioinnille, joka perustui kehittymiseen työharjoittelun aikana. He vain yksinkertaisesti tuijottivat opiskelijan sen hetkistä osaamista ja lähinnä osaamattomuutta. Tämä johti opiskelijan haluun mitätöidä koko arviointilomake dokumenttina työharjoittelusta ja omasta ammatillisesta kehittymisestä. Opiskelijan itsearviointiin perustuvan palautekeskustelun on kuitenkin todettu edistävän oppimista (Niikko 2000; Reid 2000).

Opiskelijoiden suhtautuminen ohjaajiin esikuvina ja roolimalleina tuli ilmi myös suhtautumisessa arviointilomakkeeseen. Opiskelijoiden asennoituminen arviointilomakkeeseen riippui hyvin pitkälle ohjaajan asennoitumisesta. Arviointilomakkeen onnistunut käyttö edellytti kaikkien osapuolien sitoutumista siihen. Jos opiskelija ei saanut opettajalta tai käytännön ohjaajalta tukea, niin harvoin opiskelija jaksoi yksin panostaa arviointilomakkeeseen. Ainoastaan kahden opiskelijan kohdalla voi puhua sitoutumisesta arviointilomakkeen huolelliseen täyttämiseen ohjaajan tuen puuttumisesta huolimatta. Toisten opiskelijoiden kohdalla näki selvästi ohjaajan asenteen ja opiskelijan asenteen kulkevan käsikkäin.

Yhden opiskelijan kohdalla turhautumisen tunnetta aiheutti **oma laiskuus oppimispäiväkirjan pitämiseen**, mikä jätti itsearvioinnin pinnalliseksi ja merkityksettömäksi oppimisprosessissa. Opiskelija korosti koko työharjoittelun ajan kestävän itsearvioinnin tärkeyttä oman oppimisen seurannassa, jonka hän oli tällä kerralla laiminlyönyt. Alussa ja lopussa tapahtuva kirjaaminen ei kerro riittävästi opiskelijan kehittymisestä työharjoittelun aikana. Siksi opiskelija kaipasi pakollista väliarviointia arviointilomakkeeseen, jotta arvioinnissa säilyisi tietty systemaattisuus omasta laiskuudesta huolimatta. Yksi opiskelija kertoi kyllästyneen ainaiseen itsearviointiin. Itsearvioinnista oli muodostunut tuttu ja totuttu rutiini, joka syntyy automaattisesti ja jolle opiskelija ei paljon arvoa laskenut. Sen sijaan hän kaipasi ohjaajan arvioita, koska ”välillä on kiva, että joku toinen arvioi.”

TURHAUTUMISEN TUNNE

- ohjaileva, ahdas ja kahlitseva rakenne
- ohjaajien vähäinen paneutuminen arviointilomakkeeseen
- ohjaajien tuotosarviointi
- laiskuus oppimispäiväkirjan pitämisen suhteen → itsearvioinnin pinnallisuus
- itsearviointiin kyllästymisen

KUVIO 9 Yhteenveto käytännön työharjoittelun arviointilomakkeeseen liittyvistä turhautumisen kokemuksista

5.3.3 Kirjaamisen vaikeuksia

Yksi opiskelija nosti esiin tärkeän huomion **itsenäisen työskentelyn tuomasta ongelmasta omien metakognitiivisten taitojen kehittymisen kannalta**. Liian suuren

vapauden ja vastuun antaminen opiskelijalle tuottaa helposti tunteen hallinnasta ja osaamisesta ja tämä vaikeuttaa itsearviointitaitojen kehittymistä. Opiskelijan oli vaikea arvioida omaa osaamista, koska itsenäisen työskentelyn myötä oli syntynyt hallinnan tunne työharjoittelupaikalla vaadittavista taidoista. Toinen opiskelijan kirjaamista vaikeuttava seikka oli **rehellisyyden ja tavoitteiden aitouden merkitys**. Mitä laittaa tavoitteeksi, jos kyseinen fysioterapian ala ei kiinnosta tai arviointilomakkeen nelikentän jokaiseen ”lokeroon” ei tunnu syntyvän omista tarpeista lähteviä tavoitteita?

5.3.4 Valmiuksien ja pelkojen ilmaisukanava

Opiskelijat kokivat pystyvänsä ilmaisemaan omat pelot, epävarmuuden tunteet ja kehittymistarpeet käytännön työharjoittelun arviointilomakkeeseen. Kolme opiskelijaa koki, että jännittävien ja pelottavien asioiden ilmaisu kirjallisesti tuntui helpommalta kuin niistä puhuminen. Opiskelijat pohtivat, että ilman omien pelkojen kirjaamista, niitä tuskin tulee otettua esiin tavoitekeskusteluissa. Yksi opiskelija oli huolissaan työharjoittelupaikkojen henkilökunnan liian suurista odotuksista opiskelijan osaamisesta ja ”kenttäkirjeen” liikaa lupaavasta informaatiosta koskien opiskelijoiden osaamisen tasoa käytyjen oppikurssien mukaan. Valmiuksien kirjaaminen toimi tällöin kanavana tuoda julki oma näkemys omasta osaamisesta. Opiskelijat kertoivat, että työharjoittelun kuluessa omat ennakkoajatukset unohtuivat herkästi, mikä osaltaan puoltaa pelkojen ja uhkien kirjaamista. Ne toimivat samalla itsearvioinnin pohjana.

Lähes kaikki opiskelijat kokivat arviointilomakkeen **tavoitteiden ja valmiuksien auttavan käytännön ohjaajaa työharjoittelun sisällön suunnittelussa**. Toiset opiskelijat halusivat auttaa ohjaajien työtä omalla syvällisellä paneutumisella tavoiteasetteluun, mikä osoittaa opiskelijoiden vastuuntuntoista sitoutumista opiskeluun ja työharjoitteluun. Ohjaajat pystyivät tällöin tarjoamaan opiskelijoiden oppimistavoitteiden suuntaisia tehtäviä ja oppimiskokemuksia. Tutkimusten mukaan käytännön työtehtävien tulee vastata oppimistavoitteita, jotta monipuolinen ammatillinen osaaminen voi kehittyä (Ovaskainen & Ritsilä 2000, Vesterinen 2002). Tavoitteiden ja valmiuksien selkeä ilmaisu mahdollisti oikeanlaisten työtehtävien valinnan. Arviointilomakkeeseen kirjatut tavoitteet toimivat

yhteisenä sopimuksena, minkä pohjalta työharjoittelua lähdettiin viemään eteenpäin. Tämä tosin edellytti myös ohjaajalta halua sitoutua ja paneutua ohjaukseen.

Kaksi opiskelijaa kertoi käyneen **tutustumassa työharjoittelupaikkaan ennalta** ja käyneen jo silloin omat valmiudet läpi ohjaajan kanssa. Tämä käytäntö sai opiskelijoilta kiitosta jännityksen vähentäjänä, koska opiskelijalla oli tällöin käsitys tulevasta työharjoittelupaikasta ja ohjelmasta. Samoin ohjaaja pystyi ennen opiskelijan tuloa paremmin suunnittelemaan työharjoittelun ohjelmaa ja näin ensimmäiset päivät eivät menneet ”hukkaan”.

VALMIUKSIEN JA PELKOJEN ILMAISUKANAVA

- tavoitteet ja valmiudet → ohjaajan helpompi suunnitella työharjoittelun sisältöä
- opiskelijan ilmaisukanava omista tuntemuksista
 - o valmiudet
 - o pelot ja uhat
- orientaatiokäynnillä valmiuksien läpikäyminen → ohjaaja tietää millainen opiskelija on tulossa → jakson suunnittelu

KUVIO 10 Yhteenveto käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen merkityksestä informaation antajana.

6. SYNTEESI

Opiskelijoiden kokemusta työharjoittelun kulusta voi kuvata matkana epävarmuuden ja osaamattomuuden, jopa pelon ja jännityksen tunteista kohti uskoa omaan kehittymiseen ja varmuuden löytämiseen asiakastilanteissa sekä työyhteisössä toimimisessa. Itsevarmuus oli selkeästi yhteydessä opiskelijoiden osaamisen ja hallinnan tunteeseen. Kun he kokivat pärjäävänsä asiakastilanteissa ja omaavansa riittävät taidot toteuttaa fysioterapiaa, he alkoivat luottaa osaamiseensa pohtimatta kuitenkaan käyttämiensä fysioterapiamenetelmien pätevyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta teorian tietoon pohjautuen. Tätä ilmiötä oli havaittavissa erityisesti alkuvaiheen opiskelijoissa, mutta myös pidemmälle opiskelleiden kohdalla. Tärkeimmäksi oppimistavoitteeksi nousi lähes kaikilla fysioterapeuttiopiskelijoilla luonnollisesti käden taitojen harjaantuminen. Teoriatiedon merkitys fysioterapian suunnittelun ja toteutuksen perustana jäi yleisesti ottaen heikoksi yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta. Asiantuntijuuden tiedon osa-alueet muodostuvat kuitenkin teorian tiedosta, käytännön tiedosta ja metakognitiivisesta tiedosta (mm. Tynjälä 1999). Tulosten mukaan näyttää siltä, että fysioterapeuttiopiskelijoiden työharjoittelu vahvisti ennen kaikkea vain yhtä asiantuntijuuden osa-alueita: käytännön osaamista. Metakognitiivisten taitojen harjaantumiseen vaikutti hyvin pitkälle opiskelijan suhtautuminen oppimispäiväkirjaan ja oman osaamisen arviointiin. Toiset opiskelijat kokivat kirjaamisen kuuluvan oleellisena osana työharjoitteluun ja osa koki sen täysin turhaksi oman oppimisen kannalta.

Fysioterapeuttiopiskelijoissa oli havaittavissa samaistumista ohjaavaan fysioterapeuttiin ja tämän antamaan roolimalliin. Käytännön työharjoittelun ohjaajia arvostettiin, koska he antoivat opiskelijoille heidän kaipaamaa tietoa asiakastyössä tarvittavista fysioterapiamenetelmistä. Heidän opastuksellaan opiskelijat saivat itselleen jotain ”kättä pidempää”, jolla selvitä asiakastilanteessa. Sen sijaan kouluopetusta, teorian tietoa ja käytännön työharjoitteluun liittyviä tehtäviä jopa vähäteltiin ja niiden merkitystä omalle oppimiselle ei tunnustettu poikkeuksia lukuun ottamatta. Yleinen asenne, joka fysioterapeuttiopiskelijoissa oli havaittavissa, oli käytännön työharjoittelun ylivoimaisuus opettajana ja teoriaopetuksen arvostuksen puute. Koulun tarjoamaa opetusta arvosteltiin hajanaiseksi ja sekavaksi. Ikään kuin opettajat eivät olisi etukäteen suunnitelleet kurssejaan

riittävän hyvin ja tästä opiskelijat saivat omasta mielestään kärsiä joutumalla esimerkiksi muokkaamaan kirjallisia töitään uusien ohjeiden ilmestyessä sähköpostiin kesken työharjoittelun. Yksi opiskelija kuvasi kouluopetuksen hajanaisuutta osuvasti todetessaan koulun olevan täynnä ”kaikenlaista pikkukirjallista”. Opiskelijoiden kokemukset ovat samansuuntaisia Lehtosen (1999) tutkimustulosten kanssa koskien ammattikorkeakouluopetusta, jonka mukaan opiskelijoilla on vaikeuksia edetä järkevällä tavalla opinnoissaan, koska opettajat eivät ole riittävästi suunnitelleet opetuksen etenemistä ja kurssien integrointia.

Käytännön työharjoittelun arviointilomakkeesta opiskelijoilla oli pääsääntöisesti hyviä kokemuksia muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Arviointilomake nähtiin omia ajatuksia jäsentävänä apuna itsearvioinnissa ja tavoiteasettelussa. Osa opiskelijoista kritisoi arviointilomakkeen rakennetta ja sisältöä liian ohjailevaksi ja kahlitsevaksi. Arviointilomake helpotti opiskelijan, ohjaajan ja opettajan välistä kommunikaatiota arviointi- ja ohjauskeskusteluissa. Opiskelijat kertoivat, että väärinkäsityksiltä vältyttiin, koska kaikki puhuivat asioista samoilla termeillä, jotka oli kuvattu arviointilomakkeen fysioterapian ydinosoamisaluekuvauksissa. Arviointilomake auttoi opiskelijoita hahmottamaan fysioterapian kokonaisuutta; mitä ominaisuuksia ja taitoja opiskelijoilta odotetaan ja mihin seikkoihin opiskelijan tulee omassa oppimisprosessissaan kiinnittää huomiota. Fysioterapeuttiopiskelijat pystyivät pääsääntöisesti arvioimaan omaa osaamistaan kriittisesti arviointilomakkeen avulla, yhden opiskelijan kohdalla arviointilomake toimi ohjaajan arvioinnin korvaajana. He tunnistivat omat oppimis- ja kehittymistarpeensa kriittisesti ja rehellisesti ja pyrkivät kehittämään itseään käytännöstä nousevien tavoitteiden suuntaan. Toiset opiskelijat saivat itsearviointiin tukea omilta ohjaajilta sekä opettajilta, osa joutui selviytymään itsenäisesti. Opiskelijoille itsearvioinnista oli muodostunut totuttu rutiini, joka kuuluu oleellisena osana opiskeluun ja työharjoitteluun.

Kappaleen lopussa on esitetty kuvioina yhteenveto opiskelijoiden oppimista edistävästä ja ehkäisevästä kokemuksista käytännön työharjoittelun aikana. Yhteenvetona on kuvattu myös käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen yhteys opiskelijoiden oppimiseen.

OPPIMISTA EDISTÄVIÄ TEKIJÖITÄ OPISKELIJOIDEN KOKEMANA

- turvallisuuden tunne (6 opiskelijaa)
 - ❖ ohjaaja esikuvana ja kannustajana
 - ❖ vastuun ja valmiuksien tasapaino
 - ❖ koko työyhteisö mukana opiskelijan ohjauksessa
 - ❖ orientaatiokäynti työharjoittelupaikkaan
 - ❖ joukkoon kuulumisen tunne
 - ❖ vertaistuki
 - ❖ opettajan käynti, tuttu ihminen uudessa työyhteisössä
- usko omaan kehittymiseen (9 opiskelijaa)
 - ❖ haasteellisista tilanteista selviytyminen
 - ❖ asiakastilanteisiin liittyvä palaute ja ohjauskeskustelut
 - ❖ asiakkailta saatu palaute ja asiakkaiden kuntoutumisen eteneminen
 - ❖ käytännön kokemusten karttuminen → hallinnan tunne
 - ❖ teoretiedon hallinta / kokemuksellisuus ja tunteellisuus
 - ❖ omaisten osoittama luottamus
 - ❖ työpaikan tarjoaminen
 - ❖ oppimispäiväkirja
 - ❖ syventävä kehittämissuunnitelma
- tarpeellisuuden tunne (3 opiskelijaa)
 - ❖ itsenäinen työpanos (henkilökunnan apuna / kuntoutujan kannalta)
 - ❖ konsultointi ja henkilökunnan koulutus
 - ❖ ”työkeikat” työharjoittelun jälkeen
- tarve olla ”oman itsensä ja oppimisensa herra” (1 opiskelija)
- tarve syventää asiantuntijuutta (1 opiskelija)
- tasavertaisuuden tunne (8 opiskelijaa)
 - ❖ joukkoon kuulumisen tunne
 - ❖ aikuismainen kohtelu
 - ❖ asiakkailta ja omaisilta saatu palaute
 - ❖ vastavuoroisuus palautteen annossa
- tyytyväisyys työharjoittelupaikkaan (8 opiskelijaa)

OPPIMISTA EHKÄISEVIÄ TEKIJÖITÄ OPISKELIJOIDEN KOKEMANA

- epävarmuuden tunne (8 opiskelijaa)
 - ❖ käden taitojen heikkous, ”liikepankin” suppeus, ”peruspunaisen langan” puuttuminen
 - ❖ asiakkaiden suhtautuminen
 - ❖ henkinen jaksaminen – kohtaamisen taito
 - ❖ kohtelu työyhteisön ulkopuolisena henkilönä
 - ❖ ristiriita oman osaamisen ja henkilökunnan odotuksien välillä
 - ❖ huhupuheet
 - ❖ mallioppimisen korostuminen
- pettymyksen tunne (5 opiskelijaa)
 - ❖ ohjauksen laiminlyönti, ohjaajien kiire
 - ❖ henkilökunnan heikko asiantuntijuus
 - ❖ opettajan käynnit → ohjaus
- pakollinen suoritus (2 opiskelijaa)
- ahdistuksen tunne (4 opiskelijaa)
 - ❖ sairaiden ihmisten kohtaaminen
 - ❖ työharjoittelutehtävät
- turhautumisen tunne (8 opiskelijaa)
 - ❖ oppimistehtävät
 - ❖ opettajan käynti
 - ❖ ikääntyneiden kanssa työskentely

KUVIO 11 Yhteenveto oppimista edistävästä ja ehkäisevästä tekijöistä käytännön työharjoittelussa fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemana

OPPIMISTA EDISTÄVÄT MERKITYKSET

- ajattelun jäsentäjä (7 opiskelijaa)
 - omat ajatukset opetussuunnitelman mukaisiksi tavoitteiksi
- yhteinen kieli (9 opiskelijaa)
- ohjaajan antaman palautteen korvaaja (1 opiskelija)
- pakollisuus tuo systemaattisuutta opiskeluun (1 opiskelija)
- oppimisprosessi näkyväksi (9 opiskelijaa)
- käytännön ja teorian integroija (2 opiskelijaa)
- väliarviointi suunnan näyttäjänä (2 opiskelijaa)
- ohjaajalle informaatiota opiskelijasta (8 opiskelijaa)
 - valmiudet, tavoitteet
 - pelot, uhat

OPPIMISTA EHKÄISEVÄT MERKITYKSET

- ohjaileva rakenne (2 opiskelijaa)
- tavoitteiden aitous nelikentässä → pakon tunne (1 opiskelija)
- ohjaajien vähäinen paneutuminen (4 opiskelijaa)
- ohjaajien behavioristinen arviointitapa (2 opiskelijaa)
- oma laiskuus oppimispäiväkirjan pitämisen suhteen → itsearviointi jäi pinnalliseksi (1 opiskelija)
- itsenäinen työskentely → itsearvioinnin vaikeus (1 opiskelija)

KUVIO 12 Yhteenveto käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen yhteydestä oppimiseen työharjoittelun aikana

7. POHDINTA

7.1 Fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan luotettavuus ja soveltuvuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusvaiheiden tarkka kuvaus (Varto 1996; Eskola & Suoranta 2001). Olen kuvannut tutkimuksen teon vaiheet aineiston analyysi – kohdassa. Tutkimuksen kurinalaisuuteen ja luotettavuuteen pyrin noudattamalla Giorgin (1985) fenomenologisia portaita tutkimusaineistoa käsitellessäni. Pohdin tässä vielä eri vaiheiden luotettavuutta ja fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan soveltuvuutta tutkimusaiheeseen.

Avoimen haastattelun onnistuminen on yksi fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä. Pääasiassa haastattelut sujuivat luontevasti keskustellen, kuitenkin tutkimuskysymyksien muodostamassa viitekehyksessä. Kolmessa haastattelussa koin olleeni vaikeuksissa opiskelijoiden vähäpuheisuuden vuoksi. Tällöin vaarana oli liiallinen johdattelu. Haastattelunauhoja litteroidessa huomasin, missä olin erehtynyt johdattelemaan opiskelijaa ja tällaista kohtaa en voinut käyttää tulkinassani. Avoimen haastattelun luonne johti siihen, että tutkimuksen alkuperäinen tarkoitus sai vähiten sijaa haastattelujen aikana. Alkuperäisenä päätavoitteena oli selvittää fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen käytöstä ja sen yhteydestä oppimiseen työharjoittelun aikana. Opiskelijat kuitenkin sivuuttivat arviointilomakkeen nopeasti ja neutraalisti. Sen sijaan ohjaukseen ja harjoitteluympäristöön liittyvistä kokemuksista opiskelijat puhuivat yksityiskohtaisesti ja aidosti. Ne nousivat opiskelijoiden kokemuksissa merkittävimpään rooliin. Osalla opiskelijoista työharjoitteluun liittyvät negatiiviset kokemukset purkautuivat haastattelun aikana. Haastattelutilanne oli ensimmäinen mahdollisuus, jossa opiskelijat pääsivät kertomaan kokemuksistaan työharjoittelun jälkeen. Tämä johti siihen, että osalla opiskelijoista kokemukset purkautuivat voimakkaana kritiikkinä sekä koulua että työharjoittelu yhteisöä kohtaan. Osa opiskelijoista kertoi haastattelun jälkeen, että kokemusten purkaminen tuli tarpeeseen. Kaiken kaikkiaan opiskelijat puhuivat hyvin

avoimesti peloistaan, epävarmuuksistaan ja myös positiivista onnistumisen tunteista. Avointa haastattelua tuki omalta kohdaltani se, että omista työharjoittelukokemuksista ei ole pitkä aika ja myös itselläni omassa fysioterapeutin työssäni tulee eteen vastaavanlaisia epävarmuuden ja osaamattomuuden sekä myös onnistumisen tunteita. Minun oli tutkijana helppo samaistua opiskelijoiden kokemuksiin ja uskon, että opiskelijoiden oli tämän vuoksi helppo kertoa kokemuksistaan minulle.

Fenomenologis-hermeneuttisella lähestymistavalla tutkitaan toisen ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteen. Siinä pyritään tuomaan toisen ihmisen kokemus julki sellaisena kuin ihminen on sen itse kokenut. Opiskelijat puhuivat hyvin aidosti ja rehellisesti työharjoittelukokemuksistaan. Siitä, mitä he olivat tehneet työharjoittelussa ja millaisia kokemuksia heillä oli esimerkiksi asiakkaista ja muusta henkilökunnasta. Mielestäni pysyimme opiskelijoiden kokemusmaailmassa, joka oli fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan tavoitteena. Opiskelijan kokemus ei kuitenkaan koskaan ollut irrallinen muusta kontekstista, vaan se oli kuvausta koko työyhteisön toiminnasta. Voinkin todeta päässeeni sisälle usean erilaisen työyhteisön tapaan toteuttaa fysioterapiaa, tosin vain opiskelijan näkökulmasta. Samoin, vaikka jokainen opiskelija kertoi oman yksilöllisen tarinan, kertomuksista oli löydettävissä jotain yleistä liittyen fysioterapeuttiopiskelijoiden työharjoitteluun. Opiskelijoiden hyvin samankaltaiset tarinat johtivat siihen, että tutkimuksesta pystyi vetämään johtopäätöksiä yleisemmälle tasolle, mikä on yksi laadullisen tutkimuksen tavoite. Yleistäminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tulokset ja synteesi ovat osoitus työharjoittelun koko totuudesta. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena ei ole saavuttaa perusteltua totuutta tutkitusta asiasta, vaan se on jokaisen opiskelijan ainutlaatuinen subjektiivinen kokemus esimerkiksi työtehtävistä, asiakkaista ja ohjaajasta. Kyseessä on jokaisen opiskelijan yksilöllinen, merkityksinä ilmenevä kokemusmaailma. Aineiston analyysin ja tulosten tulkinnan vaarana on puhuminen tuloksista vain yleisellä tasolla. Tällöin tutkimus jää helposti ympäröyväksi yleisten asioiden toteamiseksi ja yksilölliset merkittävät oppimiskokemukset jäävät yleisten toteamusten alle. Tuloksissa pyrin nostamaan esiin yksittäisiä opiskelijoiden kokemuksia, minkä vuoksi tuloksista tuli laajat.

Merkitykset ovat fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa varsinaiset tutkimuksen kohteet. Merkitysanalyysi on samalla tutkimuksen haastavin vaihe. **Merkitysanalyysissa**

on tärkeä saada selville, mitä jokin tietty kokemus merkitsee yksilölle. Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa vaatii tutkijalta tiukkaa kurinalaisuutta, jotta omat ennako-olettamukset ja liian aikaiset tulkinnat eivät pääse muuttamaan tutkittavien kokemuksia. Tulkintaani määritteli eräänlainen **esiymmärrys**, joka muodostui omista työharjoittelukokemuksistani sekä kokemuksestani fysioterapeuttiopiskelijoiden työharjoittelun ohjaajana. Osa opiskelijoiden työharjoittelupaikoista oli minulle entuudestaan tuttuja omien työharjoittelukokemusten kautta. Tunnistin itsessäni tiettyjä ennako-olettamuksia liittyen työharjoittelupaikkojen käytäntöihin ja henkilökuntaan aloittaessani opiskelijoiden haastatteluja, mutta onnistuin mielestäni säilyttämään avoimen asenteen. Suurimmat ennako-olettamukset liittyivät käytännön työharjoittelun arviointilomakkeeseen ja sen pilottiversiosta kerättyyn palautteeseen. Olin itse laatimassa arviointilomaketta keväällä 2003. Luotettavuuteen liittyvänä seikkana pohdin myös, kertoivatko opiskelijat minulle rehellisesti arviointilomakkeesta, koska he tiesivät minun olleen yksi sen tekijöistä. Esiymmärryksen auki kirjoittaminen tutkimussuunnitelmavaiheessa auttoi tiedostamaan ennako-olettamukseni ja huolehtimaan siitä, ettei se vaikuta tulkintaani. Merkitysanalyysi muokkaantui vähitellen. Esitin itselleni usein kysymyksen: mitä tämä kokemus tarkoittaa tai merkitsee juuri tämän opiskelijan elämismaailmassa. Kysymysten kautta opin löytämään omat liian hätäiset tulkinnat ja esiymmärrykseen pohjautuvat johtopäätökset.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, **miten aidosti olen pystynyt tuomaan opiskelijoiden kokemukset julki**. Tähän aitouteen pyrin käyttämällä tekstissäni tulkinnan vahvistamiseksi opiskelijoiden puheesta otettuja sanontoja tai sanoja huomioiden kuitenkin Gadamerin (1993) varoituksen sanojen ja lauseiden irrottamisesta asiayhteydestä. Sanonnat liittyivät aina asiakokonaisuuteen. Aitoutta vahvisti myös kuvauksien kirjoittaminen minä-muodossa. Opiskelijoiden työharjoittelutarinoiden kirjoittaminen minä-muodossa, esti tekemästä liian aikaisia tulkintoja opiskelijoiden puheesta ja auttoi tuomaan opiskelijoiden kokemukset esiin sellaisina kuin opiskelija oli ne kertonut. Joissain kohdissa jouduin muuttamaan opiskelijoiden ilmaisuja identiteetin suojauksen vuoksi. Luotettavuutta tulkintoilleni toi hermeneuttisen kehän kulkeminen tulkintani ja litteroidun tekstin sekä kuvauksien välillä. Jouduin palaamaan useaan otteeseen litteroituun tekstiin ja lukemaan sitä yhä uudelleen ja uudelleen löytääkseni ilmiön todellisen merkityksen aina yksittäiselle opiskelijalle. Merkitysanalyysia tuki se, että olin itse kuunnellut ja litteroinut

haastattelunauhat sanasta sanaan heti haastattelujen jälkeen. Nauhoja purkaessa jouduin kuuntelemaan niitä useaan otteeseen, jotta pystyin kirjoittamaan puheen tekstiksi. Tämä auttoi muistamaan litteroitua tekstiä lukiessani paremmin, miten opiskelija oli aiheesta tai kokemuksesta puhunut ja syvensi siten tulkintaani. Vaarana tosin oli, että tein jo kuunteluvaiheessa liian nopeita johtopäätöksiä, mutta kurinalainen fenomenologisten portaiden (Giorgi 1985) seuraaminen paljasti liian aikaiset johtopäätökset.

Kvale (1996) pitää kvalitatiivisen tutkimuksen yhtenä tavoitteena käytännöllisten seuraamusten saavuttamista tutkittavien totuudenmukaisista ilmaisuista. Opiskelijoiden kokemuksista löytyi paljon kehittämissuhteita ja pohdinnan aiheita liittyen fysioterapeuttikoulutukseen ja käytännön työharjoitteluun. Seuraavissa kappaleissa pohdin näitä havaintoja ja kehittämissuhteita.

7.2 Tulosten pohdinta

7.2.1 Teoria ja käytäntö – kaksi erillistä tietovarastoa

Opiskelijoiden tavassa suhtautua tutkittuun tietoon ja teorian merkitykseen fysioterapian taustalla oli huomattavia eroja. Suurin osa tämän tutkimuksen opiskelijoista piti koulun teoriaopetusta ja käytännön työharjoittelua kahtena erillisenä asiana, mikä ei vastaa ammattikorkeakoulun tavoitteita. Ammattikorkeakoulutuksen syntyessä sen yhdeksi tavoitteeksi asetettiin kunkin ammattialan tieteellisen tiedon ja käytännöllisen osaamisen yhdistäminen (Eteläpelto 1992). Leinhardt ym. (1995) korostavat asiantuntijuuden kehittymisen edellyttävän teoreettisen tiedon käyttämistä käytännön ongelmien ratkaisussa ja käytännön kokemusten hyödyntämistä teoreettisten mallien rakentamisessa. Tiedon kahdensuuntaista kulkeutumista koulun ja käytännön työelämän välillä korosti myös Vesterinen (2002) tutkimuksessaan. Tässä tutkimuksessa ainoastaan yhden opiskelijan puheesta pystyi tulkitsemaan vahvan halun oppia ja syventää omaa teoreettista osaamistaan ja soveltaa sitä käytännön asiakastilanteisiin. Tulosten mukaan teorian tiedon merkityksen korostuminen ei näytä lisääntyvän opintojen edetessä kohti syventävää vaihetta, vaan sen

merkitys liittyy enemmän opiskelijan henkilökohtaisiin oppimistarpeisiin ja oppimistyyliin. Samansuuntaiseen tulokseen on tullut Richardson (1999) selvittäessään fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatti-identiteetin kehittymistä.

Teoriatiedon merkityksettömyyttä fysioterapian toteutuksessa voidaan osaltaan selittää työssäoppimisen informaalisella luonteella ja oppimisen kontekstisidonnaisuudella sekä työssäoppimisen ja kouluoppimisen kontekstien erilaisuudella. Työssäoppimisen luonnetta kuvaa informaalisuus, ongelmakeskeisyys, kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus ja yhteisöllisyys. Kouluoppimiseen puolestaan yhdistetään yleistieto, abstrakti ajattelu ja yksilölliset suoritukset. (Tynjälä ja Collin 2000.) Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksissa toistui juuri esimerkiksi yhteisöllinen ja kokemuksellinen oppiminen, johon kouluoppimisella ei näytä olevan yhteyttä. Koulu edusti opiskelijoiden puheissa käytännöstä irrallista teoriatietoa. Opiskeluun liittyvät tehtävät, syventäviä kehittämistehtäviä ja muutamia poikkeuksia potilasselosteissa lukuun ottamatta, koettiin abstrakteina ja irrallisina asioina, jotka suoritetaan vain opettajia ja arvosanoja varten. Monet tutkijat ovat esittäneet syitä teorian ja käytännön irrallisuuteen toisistaan. Vesterinen (2002) esittää syyksi työharjoittelun irrallisuuden opetussuunnitelmasta. Hänen mukaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden työharjoittelusta puuttuu selkeät oppimistavoitteet ja integrointi kouluopetukseen. Tuomi – Gröhn (2000) puhuu puolestaan siirtovaikutuksen ongelmasta. Kouluopetus ei hänen mukaan anna toimintamalleja käytännön tilanteiden ratkaisuun, jolloin opiskelijalle muodostuu kaksi erillistä tietovarastoa. Kivinen ja Silvennoinen (2000) epäilevät, ettei oppilaitoksissa opita niitä taitoja, joita tulevassa ammatissa tarvitaan. Tutkijoiden esitykset ovat yhteneviä fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten kanssa. Opiskelijat kokivat työharjoittelun alussa olonsa epävarmoiksi, mikä selittyi muun muassa kouluopetuksen hajanaisuudella ja itsenäisen opiskelun liiallisella korostumisella. Opiskelijoiden tieto koostui pienistä, irrallisista, eri kursseilta kerätyistä osista, joita oli vaikea yhdistää ja soveltaa asiakastilanteisiin. Opetussuunnitelman toisistaan irralliset kurssit eivät muuttuneet asiakastyöhön soveltuvaksi kokonaisuudeksi.

Asiantuntijan tiedon osa-alueet muodostuvat muodollisesta kirjatiedosta, käytännöllisestä tiedosta ja itsesäätelytiedosta (Tynjälä 1999). Teoreettisen kirjatiedon ja käytännön kokemusten integroituminen on keskeinen prosessi asiantuntijuuden kehittymisessä (mm.

Bereiter & Scardamalia; Leinhardt ym. 1995.) Useat tutkimustulokset vahvistavat tätä väitettä. Kokemuksien reflektointi yhdistettynä teorian tietoon kehittää opiskelijoiden kriittistä ajattelua ja kykyä itseohjautuvuuteen. (mm. Cross 1996; Eyler 2002; Smith & Johnston 2002; Vesterinen 2002; Ibarreta & McLeod 2004.) Reflektion myötä opiskelijat oppivat analysoimaan omaa työtään ja sen perusteita ja sen myötä kehittämään sekä itseään että työtään. (Ovaskainen 1999; Tynjälä ja Collin 2000.) Käytännön työharjoittelussa opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä voidaan tukea esimerkiksi **reflektioon kannustavilla oppimistehtävillä** (Kaartinen-Koutaniemi 2001; Vesterinen 2002). **Oppimispäiväkirja** on nostettu useissa tutkimuksissa ja selvityksissä yhdeksi tärkeäksi kokemuksien reflektointikeinoksi. (mm. Williams 2001; Eyler 2002; Smith & Johnston 2002; Vesterinen 2002). Vesterinen (2002) ehdottaa oppimispäiväkirjan säännöllistä lähettämistä opettajalle työharjoittelun aikana. Tällöin oppimispäiväkirja toimii ohjauskeskustelujen pohjana teorian ja käytännön integroinnissa. Näin saadaan vahvistettua myös opettajan roolia yhtenä työharjoittelun ohjaajana. Oppimispäiväkirjan tehokkaampi käyttäminen opetuksen välineenä tuo opiskelijoiden toivomaa kurinalaisuutta ja pakollisuutta oppimispäiväkirjan kirjaamiseen. Ylipäätään oppimispäiväkirjan aiempaa tehokkaampi mukaan ottaminen opetukseen ja käytännön kokemuksien purkaminen oppitunneilla tai ohjauskeskusteluissa nostaa oppimispäiväkirjan merkitystä opiskelijan oppimisprosessissa ja mahdollistaa Vesterisen (2002) peräänkuuluttaman uuden tiedon kulkeutumisen työn ja koulun välillä molempiin suuntiin. Tämän tutkimuksen tuloksien perusteella näyttää kuitenkin siltä, että oppimispäiväkirja jää ikään kuin opiskelijan omaksi tuotokseksi ja ajatuksien selkiyttäjäksi, mikä ei motivoi kaikkia opiskelijoita kirjoittamaan kokemuksistaan. Samalla menetetään mahdollisuus käytännöstä tapahtuvalle teorianmuodostukselle, joka on määritelty yhdeksi ammattikorkeakoulujen tavoitteeksi (Ekola 1992).

Oppimispäiväkirjan merkityksettömyys ja voimakas vastustus joidenkin opiskelijoiden kohdalla voi selittyä opiskelijoiden kokemattomuudella. Eteläpelto (1991) nostaa esiin ajatuksen noviisivaiheen opiskelijan kyvyttömyydestä hyödyntää oman toiminnan metakognitiivista arviointia vähäisen työkokemuksen vuoksi. Burrows (1995) viittaa samaan asiaan. Tynjälä (1999) puolestaan toteaa, ettei metakognitiivisia taitoja ole juuri harjoiteltu perinteisessä opetuksessa, mikä voi osaltaan selittää oppimispäiväkirjan ja reflektiivisen pohdinnan merkityksettömyyttä joillekin opiskelijoille. Drevdahl ym. (2002)

ehdottaa ratkaisuksi metakognitiivisten taitojen kehittämisessä opiskelijoiden työskentelyn **videointia**. Fysioterapeuttiopiskelijoista kukaan ei maininnut, että työharjoittelussa omaa työskentelyä olisi videoitu ja arvioitu työskentelyä sen perusteella. Videointi vaikuttaa kuitenkin kokeilemisen arvoiselta keinolta opiskelijoiden metakognitiivisten taitojen kehittämisessä, koska se mahdollistaa opiskelijalle oman suorituksen etenemisen arvioinnin (Eteläpelto 1992). Tämä on tärkeää opiskelijan oppimisen kannalta, koska Eteläpellon mukaan itse käytännön tilanteessa aloittelevan opiskelijan koko tarkkaavaisuus kohdistuu itse tekemiseen. Tämän vuoksi opiskelijan on usein mahdotonta arvioida omaa suoritusta. Schönin (1987) mukaan kyse on siitä, että aloittelijan kyky reflektoida itse tilanteessa (reflection – in action) ei vielä ole kehittynyt. Videosta on hyötyä myös opettajan käynneillä. Tällöin ohjauskeskustelut kiinnittyvät opiskelijoiden oppimisen kannalta tärkeisiin käytännön asiakastilanteisiin, jos opettajalla ei muuten ole mahdollisuutta seurata opiskelijan työskentelyä. Tulosten perusteella juuri käytännön tilanteisiin liittyvä konkreettinen palaute edisti opiskelijoiden oppimista.

Williams (2001) kehottaa **hyödyntämään tieteellisiä artikkeleja käytännön työharjoittelun aikana**. Harjoittelun aihealueeseen liittyvien uusien tieteellisten julkaisujen lukeminen ja tiedon suhteuttaminen omaan käytännön toimintaan ja siihen, mitä näkee työharjoittelupaikassa tapahtuvan, kehittää opiskelijoiden kriittistä ajattelua ja oman työn arviointia. Williamsin tutkimustulos osoittaa, että ammattikorkeakoulun tavoitteisiin on mahdollista vastata systemaattisella tutkimustiedon hyödyntämisellä. Uusimman tutkitun tiedon hyödyntäminen poistaa ”vanhan tiedon kierrättämisen” ja antaa käytännön työharjoittelun ohjaajille muitakin mahdollisuuksia ohjaukseen kuin perinteisen mallintamisen ja samalla mahdollistaa opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen. Tieteellisten artikkelien hyödyntäminen opiskelijan ohjauksessa mahdollistaa tutkiva ja kehittävän työtteen tukemisen, joka tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei vielä näyttänyt toteutuvan fysioterapeuttiopiskelijoiden työharjoittelussa yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta.

7.2.2 Kouluopetuksen hajanaisuus ja vähyys opiskelijoiden epävarmuutta kuvaavien tunteiden taustalla

Fysioterapeuttiopiskelijat kokivat työharjoittelun alussa epävarmuuden, osaamattomuuden ja jopa pelon tunteita, jotka osaltaan selittyvät koulun lähiopetustuntien vähyydellä ja hajanaisuudella. Opiskelijat kokivat, että he joutuivat lähtemään työharjoitteluun liian vähäisin ja vielä jäsentymättömin perustiedoin. Tämä vaikeutti opiskelijoiden oppimista varsinkin työharjoittelujakson alussa ja johti helposti ohjaajan esimerkkiin samaistumiseen. Väisäsen (2003) tutkimustulos tukee tulosta koulun lähiopetustuntien tärkeydestä. Väisäsen tutkimuksessa ammatillisia perusopintoja suorittavien opiskelijoiden mukaan työssäoppimisprosessia edistää asioiden oppiminen ensin teoritunnilla. Sen lisäksi opiskelijan omalla aktiivisuudella on merkitystä. Peltokallion (2001) tutkimuksesta käy ilmi, että fysioterapian opettajat tunnistavat opiskelijoiden ongelman liiallisesta itsenäisestä opiskelusta, mutta eivät pysty asiaan oman työnsä puitteissa vaikuttamaan. Opettajien mukaan kontaktituntien määrät on vähennetty puoleen, minkä vuoksi käytännön taitoja ei ehditä enää riittävästi opettaa. Lisäksi opetuksen suunnittelulle varattua aikaa on liian vähän. (Peltokallio 2001.) Tämän ja Peltokallion (2001) tutkimuksen tulokset kertovat karua kieltä tämän päivän terveystieteiden koulutuksesta. Opetuksesta puuttuu systemaattisuus ja asiat täytyy käydä nopeasti ”läpi” ennen työharjoittelun alkua vähäisten lähiopetustuntien vuoksi. Harjoittelulle ja teoretiedon soveltamiselle ei jää enää aikaa. Tämän seurauksena opiskelijat lähtevät työharjoitteluun epävarmoina ja pää täynnä tunneilla ”läpikäytyjä” asioita, jotka eivät ole vielä ehtineet selkiytyä asiakastyötä palvelevaksi tiedoksi.

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen ja säästötoimenpiteiden myötä oletettiin, että kaikki opiskelijat ovat luonnostaan itseohjautuvia, mutta näin ei näytä tämän tutkimuksen mukaan olevan. Tämä tulos saa tukea Koron (1993) tutkimuksesta, jonka mukaan kaikki ihmiset eivät ole luonnostaan itseohjautuvia. **Suurin osa tämän tutkimuksen opiskelijoista kritisoi itsenäisen opiskelun korostumista.** Opiskelijat eivät, yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta, olleet valmiita ottamaan vastuuta oman asiantuntijuuden kehittämisestä. Schön (1987) pitää tätä oppimisen esteenä. Hän toteaa, että opiskelijat vaativat helposti ulkopuolelta tietämystä, jolloin oppimisen vastuun katsotaan olevan jossain muualla kuin oppijassa itsessään. Tämä ilmiö näkyi tutkimustuloksissa opiskelijoiden esittämänä

voimakkaana kritiikkinä opettajia kohtaan. Opettajat olivat ikään kuin syyllisiä siihen, että opiskelijoilla ei ollut keinoja toteuttaa fysioterapiaa työharjoittelujakson alussa. Väisänen (2003) toteaa kuitenkin, että työssäoppimisen onnistumiselle opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmius on eduksi. Tämän tutkimuksen tulos yhden opiskelijan tarpeesta syventää asiantuntijuutta tukee Väisänen väitettä. Opiskelijalla oli selkeät tavoitteet, millaiseksi fysioterapeutiksi hän haluaa tulla ja tätä tavoitetta kohti hän eteni systemaattisesti ja itseohjautuvasti omaa asiantuntijuuttaan kehittäen. Tutkimustulosten perusteella itseohjautuvuus on ominaisuus, jota fysioterapeuttiopiskelijat tarvitsevat kehittyäkseen. Itseohjautuvuusvalmiutta ei kuitenkaan voi pitää itsestäänselvyyttenä, kuten Koro (1993) totesi. Koulun ja käytännön työharjoittelun ohjaajien tulee ohjata opiskelijoita vähitellen kohti itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta, jotta he pystyvät tulevaisuudessa vastaamaan työelämän haasteisiin.

7.2.3 Ohjaajan haasteellinen rooli opiskelijan ohjauksessa

Vahervan (1999) mukaan oppimisen ohjaajan tehtävänä on saada oppija tiedostamaan omaa tekemistään ja oppimistaan ohjaavat ja rajoittavat tekijät. Sekä oppijalta että ohjaajalta vaaditaan hyviä kommunikaatiotaitoja ja kykyä kriittiseen reflektioon. Kenen tehtävä opiskelijan ohjaus sitten on; opettajan vai ohjaavan fysioterapeutin? Fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön työharjoittelussa on vuosikausia pohdittu opettajien ja ohjaajien vastuu- ja roolikysymyksiä (Hayes ym. 1999). Kenelle kuuluu päävastuu opiskelijan oppimisesta ja ohjauksesta. Mikä on opettajan rooli, mikä ohjaajan ja mikä opiskelijan? Joka tapauksessa opettajien käytännön ohjausresurssit ovat vähentyneet jatkuvasti ja samalla käytännön työharjoittelun ohjaajat pitävät ongelmana sitä, että opettajat ovat liian harvoin työharjoittelupaikoilla (Perälä ja Ponkala 1999). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan fysioterapeuttiopiskelijat arvostavat eniten käytännön työharjoittelun ohjaajan ohjausta. He eivät ole huolestuneita opettajan käyntien vähydestä työharjoittelupaikoilla. **Ohjaaja on opiskelijan tärkein opettaja käytännön työharjoittelussa. Opettaja koettiin ulkopuolisena vierailijana, jolla ei ole tärkeää osaa käytännön työharjoittelussa.** Opettaja ilmeisesti edustaa opiskelijoiden silmissä formaalia ja teoreettista koulumaailmaa, jolla ei ole merkitystä käytännön taitoja opeteltaessa.

Fysioterapeuttiopiskelijoiden ja ohjaajien yhteistyötä voi kuvata oppipojan ja mestarin työskentelynä, jossa opiskelijat omaksuvat ohjaajan toteuttamia työkäytäntöjä. Tämä tekee ohjaajan roolin haasteelliseksi. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että ohjaajalla on taidoistaan ja tiedoistaan epävarman opiskelijan edessä suuri vaikuttamisen mahdollisuus. Samansuuntaiseen johtopäätökseen on tullut Tiainen (2004), jonka mukaan ohjaustehtävänsä vakavasti ottava ohjaaja on vahva vaikuttaja, joka muistetaan vielä vuosikymmenten jälkeen. Luukka (2004) nosti esiin vastaavan ilmiön tutkiessaan lähihoitajaopiskelijoiden työharjoittelua. Työssäoppimisjaksolla ohjaava hoitaja toimi roolimallina ja esikuvana opiskelijalle, johon opiskelija joko halusi tai ei halunnut samaistua. Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneviä Tiaisen ja Luukan tutkimustulosten kanssa. Suurin osa opiskelijoista samaistui voimakkaasti ohjaajiin. He pitivät ohjaajaa roolimallina, jota seuraamalla sai keinoja fysioterapian toteutukseen. Tulosten perusteella näyttää siltä, että opiskelijoiden ohjaukseen ei perehdytä asiaankuuluvalla tarkkuudella, vaan työtä tehdään omalla totutulla rutiinilla ja näin siirretään ”vanhaa kaavaa” opiskelijoille. Vain kahden opiskelijan ohjaaja pyrki osoittamaan esimerkillään elinikäisen oppimisen ja muuttuvan asiantuntijuuden tärkeyttä fysioterapiassa

Tuloksista kävi ilmi, että **ohjaaja voi myös itse halutessaan vaikuttaa opiskelijan oppimistyyliin.** Yksi opiskelija mainitsi ohjaajan korostaneen omien valintojen tärkeyttä ja painottaneen, ettei hänen esimerkkiään kannata orjallisesti noudattaa. Kyseinen opiskelija mainitsi epävarmuuden tunteen, joka oli syntynyt tietynlaisen ennakkokäsityksen murennuttua työharjoittelun aikana. Opiskelija oli kuvitellut pärjäävänsä fysioterapiatilanteissa tietyn malliratkaisun tai kaavan avulla, mutta näin ei ollut. Tilanteet olivat arvaamattomia, joten ennakkosuunnitelmat harvoin pitivät. Schön (1987) puhuu opettajuuden artistisista piirteistä, mikä kuvaa vastaantulevien tilanteiden ennustettavuutta ja sen mukanaan tuomaa epävarmuutta. Fysioterapiatilanteissa on nähtävissä samoja Schönin kuvaamia artistisia piirteitä silloin, kun asiakkaisiin suhtaudutaan yksilöinä eikä tietyllä totutulla kaavamaisuudella. Artistisuus tuo mukanaan epävarmuutta, mutta samalla se myös kehittää luovuutta ja sovelluskykyä. Tähän epävarmuuteen ja tilanteiden ennakoimattomuuteen fysioterapeuttiopiskelijoita tulee koulutuksen aikana ohjata. Tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että pelkkä ohjaajan esimerkin seuraaminen ei riitä. Tynjälä (1999) esittelee käytännön harjoitteluun

sovellettavat ohjauksen tasot, jotka etenevät mallintamisesta ja eksplikoinnista kehittävän työotteen tukemiseen opiskelijan valmiuksien mukaan. Ohjaajan kyvyllä muuntaa omaa ohjaustapaansa opiskelijan valmiuksien mukaan on tärkeä merkitys tulevien fysioterapeuttien asiantuntijuuden kehittymisessä. Merkillepantavaa on, että vain kaksi opiskelijaa mainitsi reflektiiviset asiantuntijuuden kehittymistä käsittelevät keskustelut ohjaajan kanssa oppimistilanteiksi. Kuitenkin tutkimusten mukaan ohjaukselle ja arviointikeskusteluille tulisi järjestää aikaa, jotta opiskelijoiden metakognitiiviset taidot kehittyisivät (mm. Clarke 1995). Esimerkiksi Giddens (1995) korostaa asiantuntijuuden edellyttävän tiedon jatkuvaa uudistamista ja kriittistä epäilyä. Nyt ainoastaan kaksi opiskelijaa kertoi suhtautuneensa kriittisesti ohjaajien antamaan esimerkkiin ja ohjaukseen. Jotta työharjoittelujaksot palvelevat opiskelijan kriittisen asiantuntijuuden kehittymistä, opiskelijat tarvitsevat pätevää, kriittistä ja kyseenalaistavaa ohjausta sekä opettajilta että käytännön ohjaajilta. Pelkkä mallintaminen ja eksplikointi eivät riitä edistämään syvällistä oppimista.

Opiskelijoiden ohjauksen laatu nousi esiin myös Peltokallion (2001) tutkimuksessa. Fysioterapian opettajat olivat huolissaan käytännön ohjauksen heikosta ja kritiikittömästä tasosta. Ohjauksen heikon tason syyksi on esitetty esimerkiksi ohjaajien käymää ”vanhamuotoista” fysioterapeuttikoulutusta, jossa opiskelu oli pinnallista ja perusteetonta (Peltokallio 1996). Syytä on haettu myös fysioterapian historiasta (Talvitie 1991a). Fysioterapiaan suhteellisen uutena ja kehittyvänä ammattialana on liittynyt paljon työtä ohjaavia uskomuksia ja perusteettomuuksia. Drevdahl ym. (2002) nostavat esiin tärkeän huomion todetessaan, että opiskelijoita ohjataan opintojen aikana reflektiivisiksi, mutta opettajien ja ohjaajien omat reflektiiviset taidot ja niiden kehittäminen unohdetaan helposti, minkä vuoksi ohjaajien on mahdotonta tukea opiskelijoiden reflektiivisten taitojen kehittymistä.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että kritiikittömän ja mallintavan ohjauksen vaarana on liiallinen osaamisen ja hallinnan tunteen vahvistuminen. Myös liiallinen vastuun antaminen ja itsenäinen työskentely vaikuttavat tulosten mukaan hallinnan tunteen vahvistumiseen ja vaikeuttavat opiskelijoiden itsearviointitaitojen kehittymistä. Opiskelijoiden itsenäisestä työskentelystä työharjoittelussa herää myös kysymys, mihin ohjaajat perustavat opiskelijan arvioinnin, jos he eivät seuraa opiskelijan työskentelyä ja

sen kehittymistä työharjoittelun aikana? Opettajan tehtävää hallinnan tunteen karsimisessa ei pidä unohtaa. Jollei opettaja pysty ohjaamaan opiskelijaa riittävästi työharjoittelun aikana, työharjoittelukokemukset tulee ottaa käsittelyyn oppitunneilla teoriatietoon nivoen. Oppitunneilla on myös hedelmällistä pohtia kriittisesti opiskelijoiden kokemuksiin perustuvia valintoja ja tapaa toteuttaa fysioterapiaa.

7.2.4 Tunteet vahvasti mukana oppimisprosessissa

Fysioterapeuttiopiskelijat kokivat työharjoittelussa voimakkaita tunteita ilosta ja onnistumisesta ahdistukseen ja pettymykseen. **Tunteet tekivät oppimiskokemuksista mieleenpainuvia, joten niiden tietoisempi huomioiminen oppimisprosessissa on tärkeää.** Ahokas (1998) korostaa tunteiden ilmaisuuden ja niiden käsittelyn sisältyvän ihmissuhdetyöhön. Forsbergin (2002) mukaan opiskelijan tunnettyö liittyy ammattiin kasvamisen prosessiin, jonka avaaminen on hyödyllistä opiskelijalle. **Ikääntyneiden ja sairaiden kanssa työskentelyyn saattaa liittyä pelkoa,** mikä ilmeni tässäkin tutkimuksessa opiskelijoiden ahdistuksen ja epävarmuuden tunteina. Opiskelijat pelkäsivät omia reaktioitaan joutuessaan kohtaamaan vakavasti sairastuneita ihmisiä. He myös pelkäsivät potilaiden ahdistuksen purkauksia, koska kokivat omat vuorovaikutustaidot vielä riittämättömiksi. Opiskelijoiden ”valmentaminen” kohtaamaan sairaita, vammautuneita tai kuolevia potilaita tulee ottaa paremmin huomioon fysioterapeuttikoulutuksessa sekä työharjoittelun ohjauksessa. Opiskelijoilla täytyy olla mahdollisuus purkaa ahdistuneisuuttaan ja kokemuksiaan muille opiskelutovereille, opettajalle ja käytännön ohjaajille ennen työharjoittelua, sen aikana ja jälkeen. Tästä konkreettisena esimerkkinä lähes kaikki opiskelijat antoivat kiitosta käytännön työharjoittelun arviointilomakkeesta, koska siihen opiskelijan oli mahdollista kirjata kokemansa pelot ja uhat työharjoittelun alkaessa. Opiskelijat kertoivat, että asioiden kirjaamisen myötä pelot oli paljon helpompi nostaa keskusteluun ja purkaa heti työharjoittelun alussa. Osa opiskelijoista oli kiitollisia päästessään purkamaan työharjoittelukokemuksiaan tutkimushaastattelun aikana. Heille oli tärkeää purkaa omia tuntemuksiaan työharjoittelun jälkeen jonkin ulkopuolisen kanssa, mikä puoltaa Ahokkaan ja Forsbergin korostamaa tunteiden käsittelyn tärkeyttä ammattiin kasvamisen prosessissa.

Yksi opiskelija ilmaisi varsin suoraan, ettei halunnut olla missään tekemisissä neurologisesti sairaiden kuntoutujien kanssa. Hän koki koko työharjoittelun pakollisena suorituksena, joka oli vain tehtävä ”alta pois”, jotta pääsee opinnoissa eteenpäin. Myös kaksi muuta opiskelijaa kertoi, ettei ikääntyneiden ja kroonisesti sairaiden kanssa työskentely vaikuta ”hohdokkaalta”, koska kuntoutuksessa harvoin saa aikaan näkyviä tuloksia. **Opiskelijoiden negatiivinen suhtautuminen neurologisiin ja ikääntyneisiin kuntoutujiin** saa pohtimaan, sitä mikä tämän aiheuttaa. Luukan (2004) mukaan vanhusten hoitamiseen liittyvä julkinen keskustelu luo negatiivisia mielikuvia vanhustyöstä. Tämä voi toimia yhtenä selityksenä opiskelijoiden negatiivisille tunteille. Opiskelijoiden mielikuva ikääntyneiden ja neurologisesti sairaiden kuntoutujien heikoista kuntoutumistuloksista ei kuitenkaan saa kirjallisuudesta tukea. Muun muassa Wade ja deJong (2000) toteavat artikkelissaan, että sekä etenevää neurologista sairautta että akuuttivaiheen jälkeen rauhoittuvaa neurologista sairautta sairastavat henkilöt hyötyvät moniammatillisista, hyvin organisoiduista kuntoutuspalveluista. Järjestelmällisellä kuntoutuksella on pystytty vaikuttamaan neurologisten kuntoutujien toiminnallisten taitojen parantamiseen. Samoin ikääntyneisiin kohdistuneet tutkimukset osoittavat selkeästi, että vanhukset hyötyvät progressiivisesta harjoittelusta (Pu & Nelson 1998), joten ainakaan vaikuttavuuden puute ei näytä olevan opiskelijoiden ajatusten taustalla. Ehkä kuitenkin nuorten opiskelijoiden aktiivisen elämäntyyliin vanhukset ja sairaudet eivät sovi. Ne edustavat haurautta ja heikkoutta, jota ei haluta nuorena tunnustaa. Kuitenkin väestön ikärakenteen vuoksi yhä useamman tulevan fysioterapeutin työ liittyy ikääntyneisiin, joilla usein on monia pitkäaikaissairauksia. Vain harva fysioterapeutti pääsee toimimaan nuoruuden unelma-ammattissa, jossa kuntoutetaan nuoria ja hyväkuntoisia ihmisiä takaisin työelämään. Ikääntyneiden ja neurologisten kuntoutujien fysioterapiaan liittyvät työharjoittelujaksot nousevatkin avainasemaan opiskelijoiden ajatusmaailman muuttajina.

7.2.4 Käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen merkitys opiskelijan oppimisprosessissa

Tutkimuksen alkuperäisenä lähtöasetelmana oli selvittää käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen yhteyttä opiskelijan oppimisprosessiin. **Fysioterapeuttiopiskelijat kuitenkin sivuuttivat arviointilomakkeen hyvin nopeasti haastatteluissa, mikä**

osoittaa arviointilomakkeen vähäistä merkitystä työharjoittelukokonaisuudessa. Tämä on opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen kannalta huolestuttavaa, koska työelämässä tarvittavien taitojen kannalta kyky arvioida omaa toimintaa ja osaamista ovat keskeisiä (Valkeavaara 1999). Myös Vesterinen (2002) toteaa tutkimuksessaan, että työssä oppiminen edellyttää säännöllistä, opintojen alusta asti tapahtuvaa reflektoinnin taitojen oppettelu. Tässä tutkimuksessa suurin osa opiskelijoista ei paneutunut syvällisesti arviointilomakkeeseen. Arviointilomake edusti pääasiassa koulun asettamaa pakollista kirjaamista. Opiskelijat puhuivat arviointilomakkeesta itsestään selvänä osana työharjoittelua, jota ei pohdita sen enempää, se vain tehdään. Syy neutraaliin suhtautumiseen voi osaltaan selittyä sillä, että opiskelijat joutuivat tutustumaan arviointilomakkeeseen itsenäisesti lyhyen perehdytyksen jälkeen. Vastuu arviointilomakkeen täyttämistä jäi opiskelijalle. Eteläpelto (1992) ja Koro (1993) muistuttavat kuitenkin, että opiskelija ei pärjää yksin reflektiivisyyden kehittämisessä. Platzer ym. (2000) toteavat tutkimuksessaan, että reflektointi ja vastuu omasta oppimisesta ovat yhteydessä toisiinsa. Nämä tulokset puoltavat arviointilomakkeen tietoisempaa hyödyntämistä käytännön työharjoittelun aikana.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella fysioterapeuttiopiskelijat tarvitsevat ohjausta käytännön työharjoittelun arviointilomakkeen hyödyntämiseen itsearviointiprosessissa. Samoin käytännön työharjoittelun ohjaajat tarvitsevat perehdytystä arviointilomakkeen käyttöön, jotta he pystyvät tukemaan opiskelijan oppimisprosessia. Arviointilomakkeen rakenne perustui konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, mikä saattaa olla monelle käytännön työelämässä olevalle fysioterapeutille outo ja vieras oppimiskäsitys, koska heidän oman koulutuksen aikana oppimisessa oli vielä hyvin pitkälle vallalla behavioristinen oppiminen. Konstruktivismissa oppimisen arviointi perustuu kokonaisvaltaisuuteen. Arvioinnissa olennaista on se, miten opiskelijan oppimisprosessi on edennyt ja miten opiskelijan käsitykset asioista oppimisprosessin aikana ovat muuttuneet. (Tynjälä 1999.) Osa käytännön työharjoittelun ohjaajista ei ollut tällaiseen arviointiin tottunut. Ohjaajat perustivat arvionsa opiskelijan osaamisen tasoon työharjoittelujakson lopussa huomioimatta koko oppimisprosessia. Toiset ohjaajat eivät kiinnittäneet arvioinnissaan lainkaan huomiota opiskelijan itsearviointiin. Opiskelijan oppimisen kannalta kuitenkin itsearviointiin perustuva arviointi on tärkeää (Niikko 2000; Reid 2000). Opiskelijoiden

kokemukset arvioinnista osoittavat, että ohjaajat tulee perehdyttää konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja arviointiin, jotta arvioinnin perusteet ovat opettajilla ja ohjaajilla samat.

Tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden itsearviointi oli pääsääntöisesti rutiininomaista suorittamista. Tämä saa pohtimaan **rutiininomaisen itsearvioinnin ja tavoiteasettelun todellista merkitystä oppimiselle**. Edistääkö rutiininomainen kirjoittaminen opiskelijan tietoista oppimisprosessia ja asiantuntijuuden kehittymistä? Entä, jos arviointilomakkeen täyttää vain tavoite- ja arviointikeskusteluja varten eli toisin sanoen ohjaajia ja opettajaa varten? Nousevatko tällöin tavoitteet ja itsearviointi opiskelijan omista tarpeista vai onko tärkeintä miellyttää ohjaajaa ja opettajaa hyvän arvion saamiseksi? Yhden opiskelijan toteamus, ettei ”uskaltanut” jättää yhtään tavoitekohtaa täyttämättä, osoittaa tavoitteiden nousseen muualta kuin opiskelijan omista oppimistarpeista. Samoin yhden opiskelijan toteamus arviointilomakkeen liian ohjailevasta ja valmiita tavoitteita antavasta rakenteesta saa pohtimaan, ovatko opiskelijan tavoitteet tällöin aidot. Sanojen lainaaminen fysioterapian ydinosaamisalueiden kuvauksesta voi johtaa siihen, että opiskelija ei edes itse ymmärrä tavoitettaan aidosti. Yksi opiskelija nosti esiin rehellisyyden merkityksen. Joskus opiskelija kokee työharjoittelun pakollisena suorituksena. Millaiset tavoitteet opiskelija pystyy tällöin asettamaan työharjoittelulleen? Herää kysymys, voiko tavoitteet tällöin nousta opiskelijan aidoista oppimistarpeista ja halusta oppia? Tavoitekeskustelun tavoitteena tuleekin olla opiskelijan tavoitteiden muokkaaminen ”oman näköisiksi”. Ohjaajan kanssa yhdessä suunnitellen tavoitteet saavat rinnalleen työtehtäviä joiden avulla tavoitteet voivat toteutua. Crossin (1996) esittelemä käytännön työharjoittelun ohjausmalli, joka perustuu opiskelijan ja ohjaajan yhteiseen oppimissopimukseen antaa vahvistusta ajatukselle yhteisten tavoitteiden laatimisesta. Siinä opiskelija ja ohjaaja yhdessä pohtivat ja sopivat opiskelijan oppimisen kohteet ja tarpeet. Opiskelijat kokivat tavoitteiden asettamisen auttaneen oman oppimisen suuntaamisessa käytännön asiakastilanteissa.

Opiskelijoiden kokemukset arviointilomakkeesta osoittavat että siitä löytyvät valmiudet opiskelijan oppimisprosessin seurantaan. Arviointilomakkeen tietoisempi hyödyntäminen oppimisprosessissa vaatii opiskelijan, ohjaajan ja opettajan sitoutumista siihen ja ennen kaikkea asianmukaista perehdyttämistä.

8. LÄHTEET

Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 1995. 256/3.31995.

Ahokas, M. 1998. Tunnettyö. Teoksessa Lahikainen, A.R. & Pirttilä-Backman, A-M. (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Helsinki: Otava, 120-133.

Babyar, S.R., Rosen, E., Sliwinski, M.M., Krasilovsky, G., Holland, T & Liposky, M. 2003. Physical therapy students' self-reports of development of clinical reasoning: a preliminary study. *Journal of Allied Health*. 32 (4), 227-39.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise.* Chicago and La Salle: Open Court.

Burrows, D.E. 1995. The nurse teacher's role in the promotion of reflective practice. *Nurse Education Today*. 15, 346-350.

Clarke, A. 1995. Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education* 11 (3), 243-261.

Cross, V. 1995. Perceptions of ideal clinical educator in physiotherapy education. *Physiotherapy*. 81 (9), 506-513.

Cross, V. 1996. Introducing learning contracts into physiotherapy clinical education. *Physiotherapy*. 82 (1), 21-27.

DeWeerd, S. & Bouwen, R. 2002. Developing professional learning environments: Model and application. *Studies in continuing education*. 2(1), 25-38.

Dilthey, W. 1985. The understanding of other persons and their life expressions. Teoksessa K. Mueller-Vollmer (toim.) *The hermeneutics reader. Text of the German tradition from enlightenment to the present.* Oxford: Basil Blackwell Ltd., 152-161.

Drevdahl, D.J., Stackman, R.W., Purdy, J.M. & Louie, B.Y. 2002. Merging reflective inquiry and self-study as a framework for enhancing the scholarship of teaching. *Journal of Nursing Education*. 41 (9), 413-419.

Ebbert, D.W. & Connors, H. 2004. Standardized patient experiences: evaluation of clinical performance and nurse practitioner student satisfaction. *Nursing Education Perspective*. 25(1), 12-15.

Ekola, J. 1992. Johdanto. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan.* Porvoo: WSOY, 9-15.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy.

- Eteläpelto, A. 1991. Metakognition merkitys osaamisen ja asiantuntijuuden kannalta. *Psykologia*. 26 (4), 267-274.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 19-42.
- Eteläpelto, A. 1998. The development of expertise in the information systems design. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 146. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Eyler, J. 2002. Reflecting on service: Helping nursing students get the most from service-learning. *Journal of Nursing Education*. 41 (10), 453-455.
- Forsberg, H. 2002. Tunteet – sosiaalityötä harjoittelevan häpeä? *Aikuiskasvatus*. 22(4), 295-305.
- Gadamer, H-G. 1993. *Truth and method*. London: Sheed and Ward Ltd.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa: U. Beck, A. Giddens & S. Lash. *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Suomentaja Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino, 83-152.
- Giorgi, A. 1985. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (toim.) *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburg: Duquesne University Press, 8-21.
- Hayes, K., Huber, G., Rogers, J. & Sanders, B. 1999. Behaviors that cause clinical instructors to question the clinical competence of physical therapist students. *Physical Therapy*. 79 (7), 653-667.
- Hunt, A., Adamson, B. & Harris, L. 1998a. Physiotherapists' perceptions of the gap between education and practice. *Physiotherapy Theory and Practice*. 14 (3), 125-138.
- Häggman-Laitila, A. 1999. The Authenticity and ethics of phenomenological research: How to overcome the researcher's own views. *Nursing Ethics*. 6 (1), 12- 21.
- Ibarreta, G.I. & McLeod, L. 2004. Thinking aloud on paper: an experience in journal writing. *Journal of Nursing Education*. 43(3), 134-7.
- Kaartinen-Koutaniemi, M. 2001. Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittäminen. Helsingin yliopiston, Diakonia-ammattikorkeakoulun ja Lahden ammattikorkeakoulun benchmarking-projekti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7/2001. Helsinki: Edita.
- Kivinen, O. & Silvennoinen, H. 2000. Koulussa ja työssä oppimisen ehdot ja mahdollisuudet. *Aikuiskasvatus*. 20 (4), 306-315.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisen ohjaajana. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 98.

Kupila, P. 2001. ”Peilaan omaa asiantuntijuuttani toiseen” – Yhteinen reflektio oppimisen tukena. *Peda-Forum*. 8 (2), 35-37.

Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy, 26-43.

Laki ammattikorkeakouluopinnoista 1995. 255/3.3.1995.

Laurea ammattikorkeakoulun opinto-opas 2002-2003.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehtonen, R. 1999. Tähtäimessä tulevaisuus. Tutkimus suomalaisista ammattikorkeakouluista. *Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 16*. Helsinki: Monila.

Leinhardt, G., McCarthy Young, K. & Merriman, J. 1995. Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*. 5 (5), 401-408.

Luukka, K. 2004. Tunnepeili-tunnetilojen heijastaja merkityksellisissä oppimiskokemuksissa. *Aikuiskasvatus*. 24 (2), 111-117.

Lähteenmäki, M-L. 2001. Fysioterapia ohjatussa harjoittelussa. Fysioterapian jäsentymisen fysioterapeutiksi opiskelun eri vaiheissa. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitos. Lisensiaattityö.

Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13*. Helsinki: Edita.

Niikko, A. 2000. *Portfolio oppimisen avartajana*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Ovaskainen, M. 1999. Työssäoppimisen tulevaisuuden ennakointi. Työelämäosaamisen suuntaviivat (TEOS)-hankkeen väliraportti. Jyväskylän yliopiston taloustieteellinen osasto / tutkimuskeskus, julkaisu 148. Jyväskylä: Kopijyvä.

Ovaskainen, M. & Ritsilä, J. 2000. Työssäoppimisen tulevaisuuden haasteet. Työelämäosaamisen suuntaviivat (TEOS)-hankkeen loppuraportti. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

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

- Peltokallio, L. 1996. Reflektiivisen ja kriittisen ajattelun kehittyminen fysioterapian opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitos. Lisensiaattitutkielma.
- Perälä, M-L. & Ponkala, O. (toim.) 1999. Tietoa ja taitoa terveysalalle. Terveysalan korkeakoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8. Helsinki: Edita.
- Platzer, H., Blake, D. & Ashford, D. 2000. Barries to learning from reflection: a study of the use of groupwork with post-registration nurses. *Journal of Advanced Nursing*. 31(5), 995-1000.
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo, retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Vammalan kirjapaino Oy.
- Pu, C.T. & Nelson, M.E. 1999. Aging, function and exercise. Teoksessa W.R. Frontera (toim.) *Exercise in rehabilitation medicine*. Champaign (IL): Human Kinetics, 391-418
- Reid, B. 2000. The role of the mentor to aid reflective practice. Teoksessa S. Burns & C. Bulman (toim.) *Reflective practice in nursing. The growth of the professional practioner*. Cornwall: MPG Books Ltd.
- Richardson, B. 1999. Professional development. Professional knowledge and situated learning in the workplace. *Physiotherapy*. 85 (9), 467-474.
- Schön, D.A. 1987. *Educating the reflective practioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spiegelberg, H. 1965. *The phenomenological movement. A historical introduction*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Smith, B. & Johnston, Y. 2002. Using structured clinical preparation to stimulate reflection and foster critical thinking. *Journal of Nursing Education*. 41 (4), 182-185.
- Talvitie, U. 1991a. Lääkintävoimistelijan työn kehitysvaiheita: Fysioterapian kohteen ja menetelmien muuttuminen ja koulutuksen kehittyminen 1900-luvulla Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitos A 5.
- Tiainen, A-I. 2004. Sairaanhoidaja harjoittelun ohjaajana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Lisensiaattitutkimus.
- Tuomi – Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin trasfer – käsityksiin. *Aikuiskasvatus*. 20 (4), 325-331.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus*. 20 (4), 293-305.

- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 160-179.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon konstruktivistisena rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen mahdollisuudet ja rajat. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 83-101.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kautta asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 102-124.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Wade, D.T. & de Jong, B.A. 2000. Recent advances in rehabilitation clinical review. British Medical Journal. 320, 1385-1388.
- Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, J. 2001. The Clinical notebook: Using student portfolios to enhance clinical teaching learning. Journal of Nursing Education. 40 (3), 135-137.

LIITE 1

ESIMERKKI KUVAUKSESTA

Olen neljän viikon preventiivisellä jaksolla terveyskeskuksessa. Olen tykännyt olla täällä kauheasti. Tämän neljän viikon aikana olen oppinut enemmän kuin oikeastaan koko 1,5 vuoden aikana koulussa, kun täällä on päässyt ihan oikeasti tekemään tätä työtä. Hirveän paljon olen jo joutunut ihan yksin tekemään, ettei ketään ole ollut seuraamassa. Asiakkaita on ollut laidasta laitaan, kaikkia mahdollisia hoitoja olen antanut sähköhoidosta traktioon ja ryhmiä vetänyt, kuivajumppaa ja allasjumppaa. Meillä molemmilla opiskelijoilla on ollut muutama oma asiakas ja yhdestä selkäasiakkaasta mä meinaan tehdä sen kenttätehtävän. Se on ollut tosi hankala, siinä on joutunut pätkäilemään ja kokeilemaan kaikkea mahdollista, kun ei oikein tiedä mikä sen kivun aiheuttaa. Hänkin on nyt ollut kohta puoli vuotta sairaslomalla sen selän kanssa ja mikään ei tunnu auttavan. No nyt saatiin hänelle TNS kotilainaan ja tukiliivi, jos niistä olisi jotain apua. Mutta kaikkea mahdollista olen kokeillut hänen kanssaan: TNS:ää, IF:iä, ultraa, traktioo... Viime keväänä meillä oli se kahden viikon tutustumisjakso ja musta tuntui, että mä opin jo siellä kauheasti. Sielläkin pääsi jo tekemään, he opetti, että tätä laitetta käytetään näin ja haluatko kokeilla. Ja ryhmiä pääsin vetämään kanssa. Kyllä sen huomaa, että käytännössä oppii parhaiten.

Ohjaaja on ollut tosi tärkeä varsinkin siinä alussa, kun ei me koulussa olla käyty mitään tutkimistilannetta läpi, että missä järjestyksessä kannattaisi tutkia. Eihän sitä asiakastakaan voi koko ajan pompotella asennosta toiseen. On ollut tosi hankala haalia sitä tietoa monesta eri paperista, kun koulussa ei käyty mitään systemaattisesti läpi. Ja se johtopäätösten tekeminen, jos joku testi antaa jonkun tuloksen, niin mitä siitä voi päätellä. Nyt se on kyllä selkiytynyt pikkasen tän neljän viikon aikana, kun on päässyt harjoittelemaan oikeasti sairailta ihmisillä. Ei se koulussa ole sama asia, kun me toisillamme testataan. Nyt on nähnyt minkälaisia reaktioita siitä oikeasti tulee, jos vaikka selässä on ongelmaa ja palpoidessa tuntee, että miltä tuntuu. Ei tätä ammattia opi muuten kuin harjoittelemalla ja käytännössä tekemällä. Siinä alussa, kun mä tein sen fysioterapeuttisen tutkimuksen, niin siinä oli fysioterapeutti paikalla siinä taustalla. Hän seurasi mitä mä tein ja sitten jälkikäteen keskusteltiin yhdessä ja siinä tilanteessakin pystyin kysymään neuvoa, jos tarvitsin ja jos tuntui, etten osaa. Tutkimistilanteen jälkeen käytiin läpi, mitä olisi voinut tehdä toisin ja jos jossain testissä en vaikka osannut ottaa otetta oikein, niin sitä harjoiteltiin ja mietittiin kannattaako joku testi tehdä istuen vai makuulla. Ja olinko valinnut oikeat menetelmät ja eteninkö jossain tutkimuksessa oikeassa järjestyksessä. Se on mun mielestä hyvä, että saa kuulla jos on tehnyt väärin, mutta myös se, että joku asia on mennyt hyvin ja on tehnyt oikein. Palautteen merkitys on mulle tosi tärkeä. Siitä saa sitä itsevarmuutta ja luottamusta itseensä. Uskaltaa mennä varmemmin seuraavaan tilanteeseen. Myöhemmin sitten, kun olen ollut yksin niissä tilanteissa, niin olen kysynyt ohjaajalta mielipidettä ja ihan kaikkien muidenkin fysioterapeuttien kanssa olen jutellut. Itsellä ei kuitenkaan vielä ole sitä kokemusta ja ei tiedä vielä kaikkea, että mikä mihinkin vaivaan auttaa. Ja vaikka hoitojakin osaa antaa, niin se eteneminen siinä terapiassa on vielä hankalaa, kun ei ole sitä kokemusta, että mihin seuraavassa vaiheessa tulisi edetä. Täällä mulla on ollut sellainen olo, että ei katsota kieron, vaikka kysyykin ja ohjaavat fysioterapeutit on sanoneet, että otetaan aina yhteistä aikaa, niin me voidaan kysellä, jos joku on jäänyt vaivaamaan. Se on tosi hyvä, ettei joudu ite miettimään jotain, mikä jää askarruttamaan. Voi mennä kysymään joltain joka tietää, sitten osaa itsekin tehdä

sen asian oikein tulevaisuudessa. Se on hirveän tärkeitä. Opiskelukaverin kanssa ollaan pähkäilty kotimatalla omia asiakkaita ja sitten täällä on ollut harjoittelemassa yksi tyttö, joka valmistuu nyt jouluksi ja hänen kanssaan on ollut mukava keskustella, kun hän on niin lähellä valmistumista, mutta ei kuitenkaan sellainen, joka olisi tehnyt vuosikautia tätä työtä. Ja se on ollut myös tosi kiva, kun täällä on ollut koulutuksia, niin meidät on pyydetty mukaan. Meiltä on kysytty halutaanko me mukaan. Ylipäätään on ollut ihana työskennellä aikuisten ihmisten kanssa ja itseä on pidetty aikuisena. Koulussa meille puhutaan kuin teini-ikäisille kakaroille.

Eniten tän jakson aikana mulle on tullut varmuutta siihen tutkimiseen. Se oli mun tavoitteissakin sellainen, mihin haluan vahvuutta lisää. Se eteneminen siinä tilanteessa on ollut jotenkin epäselvä. Esimerkiksi mulla oli yksi polviasiakas ja koulussa me ollaan käyty tosi huonosti polven tutkiminen. Mua pelotti aika paljon silloin, kun mentiin siihen tilanteeseen, että mitenköhän tästä selviydytään, mutta ihan hyvin se sitten meni. Pulssi oli varmaan yli 100, kun menin ensimmäiseen tutkimiseen. Mietin, että mihinköhän kohtaan uskallan koskea tota ja mitäköhän mä teen, mutta nyt on ihan selkeesti tullut, että sanoo vaan asiakkaalle ihan suoraan, että mene tohon ja tee sitä ja tätä.

Asiakkailta on tullut yllättävän hyvää palautetta. Mä pelkäsin sitä, miten asiakkaat suhtautuu opiskelijaan. Mulla oli sellainen olo, että he voisivat helposti sanoa, etteivät halua pelkästään opiskelijaa hoitamaan, vaan mahdollisimman pätevän ihmisen. Me ollaan kuitenkin saatu paljon kiitosta ja meille on toivotettu hyviä opiskeluita. Tuntuu, että ne on olleet ihan tyytyväisiä ja apua on tullut. Ryhmien vetämisestä ollaan saatu ohjaajilta palautetta, että ollaan oltu kuulemma pirteitä ja ollaan valittu hyviä liikkeitä. Se vaan ihmetyttää se ihmisen oma motivaatio. Hirveen moni tulee tänne sillä periaatteella, että hoitakaa mut kuntoon ensin, niin sitten alan jumppaamaan. Ei me kuitenkaan mitään parantajia olla, että kyllä se pitää lähteä siitä asiakkaasta itsestä.

Sen olen huomannut tämän jakson aikana, että tämä on loppujen lopuksi aika raskas ammatti, kun on sairaiden ihmisten kanssa tekemisissä. Eilenkin sattui sellainen hullu tilanne, kun yksi pappa halusi viimeisellä kerralla antaa mulle 10 euroa ja mä en oikein tiennyt miten suhtautua siihen, kun mä jouduin torjumaan ja toinen olisi välttämättä halunnut antaa. Mulla oli koko illan sellainen olo, että en kai mä vaan loukannut häntä. Välillä sitä miettii, että olenko liian herkkä. Ja sitten, kun noita ryhmiä vetää ja siellä ihmisillä on kaikkia sairauksia, syöpää ja kaikkea. Itselle tulee sellainen paha olla siinä toisen puolesta, kun katsoo että tuollakin ihmisellä on tollainen sairaus ja mä mietin että miten oikeesti pystyn suhtautumaan semmoseen ihmiseen, ettei tule sellaista säälivää otetta. Mutta kyllä mä koitan aina unohtaa ne, kun kävelen ulos tosta ovesta. Jotenkin sen päälle haluaa vaan nollata.

Opettaja on käynyt tähän mennessä kerran ja tulee vielä kerran seuraamaan yhden asiakastilanteen molemmilta. Ensimmäisellä kerralla opettaja oli seuraamassa, kun me pidettiin sellainen 1,5 tunnin ergonomialuento hammaslääkäreille ja -hoitajille. Me oltiin suunniteltu se koko runko kaksin ja kysytty ohjaavalta fysioterapeutilta mielipidettä. Se luennon pitäminen oli tosi kivaa ja erilaista verrattuna siihen muuhun työhön. Oli kiva tehdä sellaista, mikä oikeasti kiinnostaa. Ja sai sellaista esiintymisvarmuutta, kun ihan vieraille ihmisille puhui. Opettaja antoi siitä palautetta ja oli itse asiassa mukana siinä tilanteessakin. Se oli vähän yllätys, koska me oltiin kuitenkin suunniteltu se ja hän oli ulkopuolinen siinä tilanteessa. En mä sitä kiellä etteikö ne olisi olleet hyviä juttuja, mutta

ehkä mä olisin toivonut, että hän olisi vain kuunnellut. Muuten mä koen opettajan käynnit tärkeiksi. He on meille kuitenkin tuttuja ja heiltä uskaltaa ehkä vapaammin kysyä asioita.

Kentän alussa meillä oli vähän ongelmia, kun kaikilla noilla fysioterapeuteilla ei ollut selvänä se, että tämä on meidän ensimmäinen harjoittelu. Jotkut odottivat meiltä liikaa siinä alussa. Esimerkiksi jossain tutkimustilanteessa fysioterapeutti saattoi sanoa, että ai sä et osaakaan tommosta tehdä. Se huomattiin, että alussa olisi hyvä keskustella, mitä osataan, koska onhan noilla ohjaajilla paperilla tiedossa, mitä kursseja me ollaan käyty esimerkiksi joku tutkimisen kurssi. Mutta olettaako he, että me osataan tutkia. Me sanottiin heti alussa, että se on meillä molemmilla tosi hataralla pohjalla. Meillä ei koulussa tosiaan ollut sellaista yhtenäistä tilannetta. Siinä alussa on tosiaan hyvä keskustella, että vaikka tommoset ja tommoset kurssit on käyty, niin ei se välttämättä tarkoita sitä, että käytännössä osaisi ne tehdä. Ja, jos jotain laitetta on koulussa kokeillut kerran, niin ei sitä hyvin osaa käyttää. Näistä on hirveen hyvä keskustella kentän alussa.

Se tässä harmittaa, kun palaa kouluun, niin me ollaan nyt toisaalta aika lailla eri lähtöviivoilla tämän harjoittelun jälkeen. Harjoittelupaikat on olleet niin eritasoisia. Ne, jotka on olleet vanhainkodissa, ei ole päässeet tutkimaan yhtään ja tuntuu, että he ei osaa nyt yhtään niin paljon kuin me. Että, jos sä joudut vaihtamaan vaippoja ja oot seuraneitinä ja pelaat bingoa ja käyt niitten kanssa jouluostoksilla, niin onko se loppujen lopuksi fysioterapeutin työtä. Ja mummot makaa sängyssä, että antakaa mun kuolla, niin mitä preventiivistä sä voit enää siinä vaiheessa tehdä. Aluksi mua harmiti, kun jouduin lähtemään näin pitkälle harjoitteluun, mutta kyllä mä olen nyt huomannut, että se kannatti. Kyllä mä mieluummin herään puoli 5 ja tulen tänne, kuin että olisin joutunut olemaan jossain huonossa harjoittelupaikassa. Mä olen ainakin oppinut ja viihtynyt täällä tosi hyvin.

Arviointilomaketta me käydään huomenna tarkemmin läpi, joten tähän mennessä olen kirjoittanut nämä, mitä pidän omina vahvuuksina ja odotuksina. Tavoitteet käytiin yhdessä läpi ohjaajien kanssa sen orientaatiotehtävän pohjalta, mutta samat tavoitteet ne tässäkin on. Itsearviointin kirjoitan tänä iltana. Se on ollut mulle aina vaikeata. Tuntuu jotenkin vaikealta arvostella itseään, mutta kun miettii noita tavoitteita, että onko mulla tullut esimerkiksi varmuutta tohon tutkimiseen eli onko tavoitteet täyttyneet ja jos ei niin miksi ei. Silloin, kun mä mietin noita tavoitteita, niin mä otin sen nelikentän esiin ja mietin, että mitä mä pidän tärkeimpänä itselläni, että missä haluan kehittyä. Ja kyllä se oli se tutkiminen. Siihen mä olen yrittänyt painottaa ja sitä on tullut eniten. Juuri se, miten sen asiakkaan kanssa toimii siinä tutkimustilanteessa. Tämä selkiytti hyvin, kun ei tarvinnut ruveta itse miettimään. Ja, kun tämä työ ei vielä ole ihan selvillä, että mitä täällä tehdään ja mitä kaikkea kuuluu fysioterapeutin ammattiin, niin tästä pystyi vähän katsomaan. Ja esimerkiksi sellainen asia kuin kirjaaminen ei olisi tullut mulle itselle mieleen. Nyt se alkaa sujumaan, mutta alussa oli tosi vaikeata, miettiä kun teki jonkun fysioterapeuttisen tutkimuksen, niin mitä pitää kirjata ylös. En mä olisi välttämättä tajunnut laittaa sitä tavoitteisiin, jos sitä ei olisi lukenut täällä.

Valmiudet – sivu ei ollut helppo, mutta oli ihan hyvä miettiä ennen kenttää, mitkä on ne omat vahvuudet ja mitä oikeasti odottaa tältä kentältä. Ja pelot oli kanssa hyvä kohta. Mäkin koin, että olin hirveen epävarma, että miten se asiakas suhtautuu opiskelijaan. Tällaiset asiat on hyvä laittaa ylös, koska ei niitä välttämättä enää jakson lopussa muista. Tänne, kun tulee niin vähän kaikki jännittää ja jännittää tietysti edelleen, kun tulee uusi

tilanne, mutta itsevarmuutta on tullut hirveästi lisää. Alussa esimerkiksi se alkuhaastattelukin, kun tuli uusi asiakas, niin alussa jännitti ihan kauheasti. Mulla oli joka ikinen kysymys kirjoitettu tarkkaan lapulle, mutta nyt ei tarvitse olla enää tarkkaa lappua mukana. Nyt sen alkaa jo tajuamaan korvien välissä, että mitä pitää kysellä.

Kenttätehtävistä se orientoiva tehtävä oli aivan turha ja sitten oli tällainen case. En mä tiedä oikein siitäkään, mutta kun en parempaakaan keksi. Siinä kävi vielä niin, että eilen tuli opettajalta sähköpostia, että siihen caseen pitäisi liittää joku tutkimus, mikä tukee jonkun hoidon valintaa. Minkä takia vaikka joku TNS on hyvä johonkin ongelmaan. Mäkin olen aloittanut tän tehtävän jo aikoja sitten ja nyt se on kyllä aika nihkeetä ruveta muuttamaan sitä. Eikä se ole mun mielestä kovi järkevääkään, koska en mä ole ajatellut niitä silloin, kun olen hoitomuotoja valinnut. En mä ole valinnut niitä sen takia, koska tässä ja tässä tutkimuksessa sanotaan näin ja näin vaan mä olen valinnut ne, koska mä olen niin parhaaksi kokenut. Mistä tähän nyt yht'äkkiä jonkun tutkimuksen tempaisee. Eihän kaikki voi perustua mihinkään tutkimuksiin. Ja, kun tollainen tehtävänanto tulee vikalla viikolla, että pitää kehittää joku ihme teoriajuttu. Jos tieto olisi tullut aikaisemmin, niin sitä olisi voinut lähteä pähkäilemään eri lailla ja olisi voinut valita jonkun toisen tapauksen siihen. Muuten se case on ihan hyvä juttu, että tulee tarkemmin mietittyä, miksi annan mitäkin hoitoa ja tommoisilla arvioilla ja jatkossa siitä voi olla hyötyä, jos tulee vastaavanlainen tapaus eteen. Orientaatiotehtävä tuntui vain ylimääräiseltä turhalta vaivalta silloin ensimmäisellä viikolla. Se eka viikko oli muutenkin ihan kamala, kun joutu kotona kauheasti miettimään ja harjoittelemaan seuraavaa päivää varten. Nythän voi mennä ihan rauhassa kotiin ja unohtaa kaikki, mutta se eka viikko oli tosi raskas. Muutenkin noi tehtävänannot on aina niin epäselviä ja täynnä filosofisia sanoja, että täytyy lukea monta kertaa läpi ennen kuin ymmärtää, mistä on kyse ja kuitenkin loppujen lopuksi mitään ihmeellistä ei tarvitse tehdä. Just tommoset itsereflektiot sun muut ei liity millään tavalla meidän tulevaan ammattiin, joten mun mielestä pitäisi käyttää ihan selkeää suomenkieltä, että asia tulee kaikille selväksi.

Oppimispäiväkirjaa mä olen kirjoittanut päivän päätyttyä, että mitä olen tehnyt. Ihan ittiesä kannalta ja olen pitänyt vähän tunteja ylhäällä, ettei tule mitään sanomista sitten jälkikäteen. Alussa kirjoittelin, että mikä tuntuu vaikealta ja nyt jälkikäteen on ihan kiva kattella, mitä silloin alkukentästä ajatteli.

LIITE 2



LAUREA - AMMATTIKORKEAKOULU

Espoo-instituutti
Sosiaali- ja terveysala
fysioterapeutin koulutusammatti

Ammattitaitoa edistävä työharjoittelu

Oppija _____
Harjoittelupaikka _____
Harjoittelu-aika _____
Ohjaaja _____

SISÄLTÖ:
JOHDANTO
OPPIJAN VALMIUDET
FYSIOTERAPIAOSAAMISEN YDINALUEIDEN KUVAUS
TAVOITTEET HARJOITTELUJAKSOLLE
OPISKELIJAN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN KUVAUS
ARVIOINTI

JOHDANTO

Asiantuntijuudella tarkoitetaan johonkin tehtävään liittyvää erityisosaamista. Asiantuntijalta vaaditaan valmiuksia jatkuvaan uuden oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen. Asiantuntijuus edellyttää myös kykyä arvioida omaa, yhteisön sekä organisaation asiantuntijuutta ja kehittymistarpeita. Oppimisen ja oman toiminnan arviointi mahdollistaa kriittisen ajattelun kehittymisen ja siten asiantuntijuuden kehittymisen.

Oppimisen arvioinnin lähtökohtana on ammatin vaatima osaaminen. Laurean opetussuunnitelmassa fysioterapian ydinosaminen on jaettu seuraaviin neljään osa-alueeseen: fysioterapiaosaamiseen, vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamiseen, tutkivaan ja kehittävään työöteeseen fysioterapiatyössä sekä asiantuntija – ja verkosto-osaamiseen. Opiskelijoiden taitoja käytännön työharjoittelussa arvioidaan näillä neljällä osa-alueella. Osa-alueet eivät ole erillisiä, vaan sisältyvät toimintaan käytännön työn eri tilanteissa.

Opiskelijan oppimiseen vaikuttavat aikaisemmat kokemukset ja tiedot, oppimisympäristö, oppimistilanne, opiskelijan tavoitteet ja toiveet, oppimisprosessin yksilöllisyys sekä sosiaalinen kanssakäyminen. Myös oppijan vahvuudet, odotukset, pelot ja uhat voidaan nähdä oppimiseen vaikuttavina tekijöinä.

Tämä lomake tukee työharjoittelua ja toimii arvioinnin välineenä. Opiskelija määrittelee omat valmiudet ja oppimistavoitteet. Näiden pohjalta opiskelija ja ohjaaja suunnittelevat käytännön harjoittelun tavoitteet ja toteutuksen. Lisäksi opiskelija tekee harjoitteluselosteen, joka pitää sisällään sekä perinteisen kuntoutujaselosteen että oppimispäiväkirjan. Opiskelija työstää selostetta työharjoittelun kuluessa ja sitä käytetään ohjaavan fysioterapeutin ja opiskelijan välisissä ohjauskeskusteluissa ja arviointitilanteissa yhdessä tämän arviointilomakkeen kanssa. Tästä yhdistelmästä muodostuu kenttäportfolio, joka yhdistetään opiskelijan kasvua fysioterapeutiksi kuvaavaan portfolioon.

OPPIJAN VALMIUDET

Vahvuudet

Esimerkiksi:
Tiedot, taidot ja kokemukset
Käytyt kurssit
Opetussuunnitelma
Tehtävät
Aiempi harjoittelu
Työkokemus
Koulutus
Harrastukset
jne....

Odotukset

Esimerkiksi:
Mitä haluan oppia?
Mitä haluan ohjaukselta?
Käytännön asiat
Työajat, vaatetus jne....

Pelot ja uhat

Esimerkiksi:
Yksilölliset ja harjoittelupaikkaan
liittyvät epävarmuustekijät

TAVOITTEET HARJOITTELUJAKSOLLE

Yhteinen	Opiskelija	Opiskelija	Yhteinen
	<p>Terapia- menetelmä osaaminen</p>	<p>Vuorovaikutus- ja yhteistyö</p>	
	<p>Tutkiva ja kehittävä työote</p>	<p>Asiantuntija- ja verkosto- osaaminen</p>	

OPISKELIJAN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN KUVAUS

Asiantuntijuuden tasot:

Fysioterapian aloittelija

- Ratkaisee ongelmia yleisten, sisällöstä irrallaan olevien sääntöjen ja toimintaohjeiden varassa.
- Työn tekemistä ohjaa spontaanit havainnot, jotka ilmenevät esim. jonkun toisen jäljittelynä tai yrityksen ja erehdyksen avulla tehtyinä töinä.
- Opiskelija ei ymmärrä työn tarkoitusta, eikä osaa perustella omia valintoja.
- Opiskelija on täysin riippuvainen ohjauksesta ja valvonnasta.

Yritteliäs

- Opiskelija kykenee käsittelemään yhtä tai hyvin harvoja asian kannalta oleellisia seikkoja.
- Opiskelija ei ymmärrä työn kokonaisuutta, työhön tartutaan yksittäisten havaintojen pohjalta, opiskelija ei näe asioiden välisiä yhteyksiä.
- Riippuvuus ohjauksesta on suuri.

Suoriutuja

- Opiskelija tarkastelee asiaa monista eri näkökulmista, mutta käsittelee niitä irrallaan toisistaan.
- Ymmärtäminen on lähinnä irrallisen muistitiedon tasolla.
- Työn tekemistä ohjaa tarkkarajaiset etukäteen annetut ohjeet.
- Työn tarkoituksen ymmärtäminen on kohtalaista.
- Opiskelija ei kykene tekemään johtopäätöksiä asioiden / ilmiöiden suhteista.
- Opiskelija on kohtalaisesti riippuvainen ohjauksesta.

Itsenäinen

- Opiskelija ymmärtää asioiden väliset suhteet.
- Opiskelija näkee työn kokonaisuuden .
- Opiskelija kykenee itsenäiseen työntekoon ,työnsä analysointiin ja vaihtoehtoisten menetelmien pohtimiseen.
- Opiskelija ymmärtää työn tarkoituksen ja pystyy perustelemaan valintojaan.
- Opiskelija pystyy tekemään johtopäätöksiä asioista ja niiden välisistä suhteista.

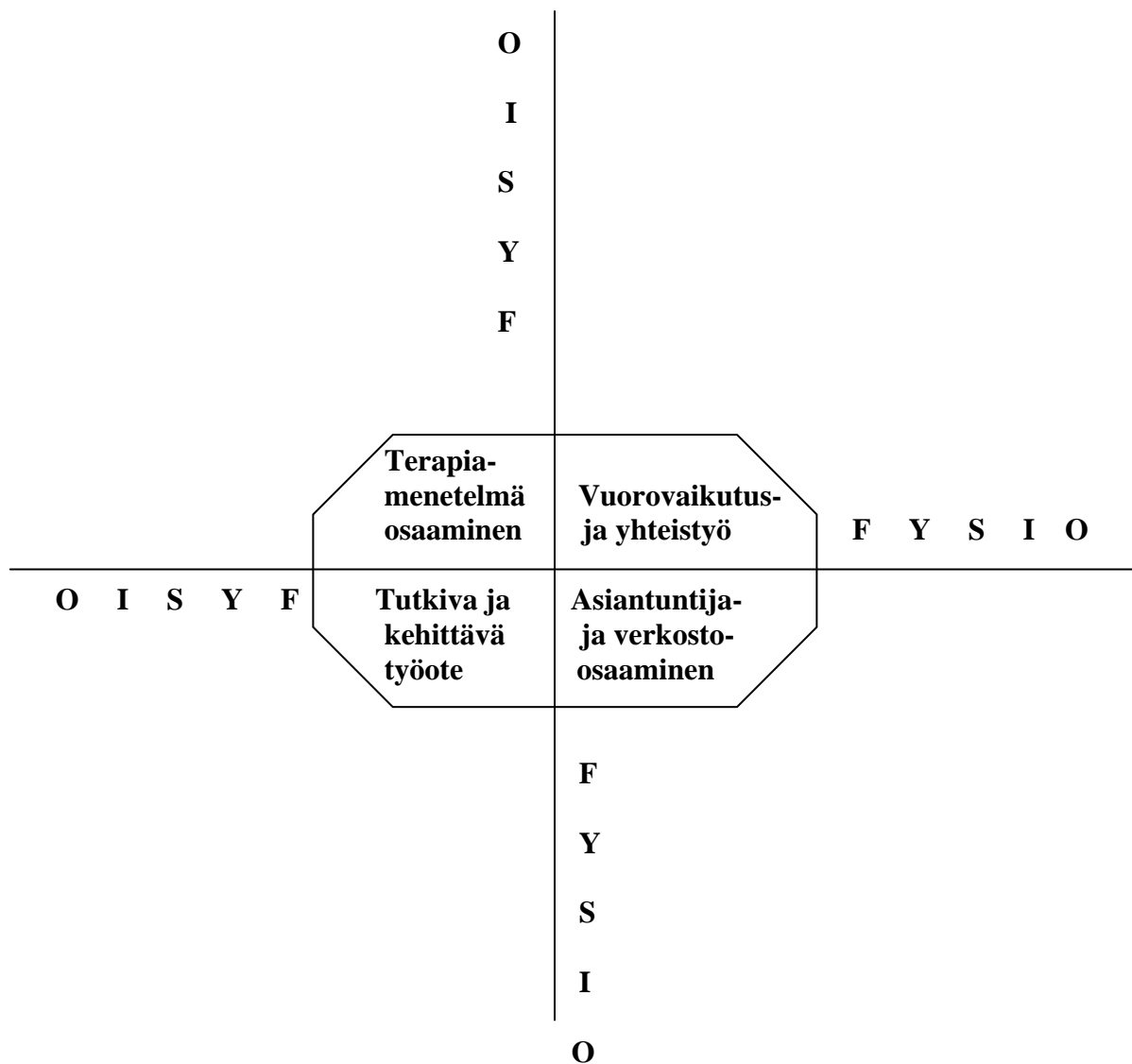
Osaaja

- Opiskelija soveltaa oppimaansa tietoa uusiin yhteyksiin, tuo esille useita erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja ja pohtii asioita kriittisesti ja omakohtaisesti.
- Työn tarkoituksen ymmärtäminen on erittäin korkeaa.
- Opiskelija kykenee itsenäiseen työskentelyyn ja tunnistaa tarvittaessa ohjaustarpeen.
- Opiskelijalla on rohkeutta muuttaa olemassa olevia käytäntöjä.

Lähteet:

Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tammer- paino Oy. Tampere.

Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (Toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan.(s.19- 42.) WSOY. Juva.

ARVIOINTI**Opiskelija ammatillisen kehittymisen kuvaus**

Poissaolot: _____

Oppijan suoritus: Hyväksytty _____ Hylätty _____

Pvm: _____

Ohjaajan allekirjoitus: _____

Tekijät: Kouvo M., Lehtonen K., Myller-Pirinen K., Ramula H. 2003
Jyväskylän yo, Terveystieteiden laitos. Laurea AMK

FYSIOTERAPIAOSAAMISEN YDINALUEIDEN KUVAUS

Terapiamenetelmäosaaminen

- Asiakkaan tutkiminen on luotettavaa ja valitut tutkimusmenetelmät ovat tarkoituksenmukaisia.
- Liikkumisen ja toimintakyvyn havainnointia ja tarkkailua tehdään alusta lähtien.
- Tutkiminen etenee joustavasti toteuttaen samanaikaisesti terapiaa.
- Tutkimisen perusteella tehdään johtopäätös asiakkaan keskeisistä ongelmista ja fysioterapeuttisista keinoista.
- Terapian suunnittelussa huomioidaan käytettävät resurssit, terapiamenetelmät ja annostelu sekä terapeutin taidot.
- Opiskelija huomioi ohjaus- ja opetustaidot sekä turvalliset, tilanteeseen sopivat ja tarpeelliset manuaaliset taidot.
- Terapia toteutetaan käyttäen tilanteeseen sopivia ja turvallisia terapiamenetelmiä ja -välineitä.
- Opiskelija kykenee muuttamaan omaan toimintaansa ja terapiaa joustavasti asiakkaan tarpeita vastaaviksi.
- Terapia toteutetaan sovitussa ajassa.
- Terapeutti huomioi myös oman terveyden ja turvallisuuden terapian toteutuksessa.

Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen fysioterapiatyössä

Opiskelija:

- kohtaa ihmisen luontevasti, yksilöllisesti ja kunnioittavasti.
- on kohtelias, kuunteleva ja keskusteleva sekä luo luotettavan ja positiivisen ilmapiirin
- määrittelee fysioterapeuttisen ongelman asiakaslähtöisesti.
- suunnittelee terapian yhteistyössä kuntoutujan kanssa huomioiden asiakkaan yksilöllisyyden ja elämäntilanteen.
- tekee kirjallisen fysioterapiasuunnitelman, joka sisältää fysioterapian tavoitteet sekä toteutussuunnitelman.
- motivoi, aktivoi ja kannustaa asiakasta asiakkaan lähtökohdat huomioiden.
- lähestyy asiakasta kokonaisvaltaisesti huomioiden asiakkaan voimavarat.
- sisällyttää terapiaan terveysneuvontaa asiakkaan motivaatio ja resurssit huomioiden.
- pystyy joustavasti muuttamaan suunnitelmiaan työyhteisön tai asiakkaan/potilaan tarpeita vastaaviksi.
- jakaa opiskelemaansa uutta tietoa työyhteisöön avoimesti.
- osallistuu moniammatilliseen yhteistyöhön perustellen oman asiantuntijuuden.

Tutkiva ja kehittävä työote fysioterapiatyössä

Opiskelija:

- hakee uutta tietoa asioista ja osaa hyödyntää niitä työssään rohkean innovatiivisesti.
- käyttää erilaisia mittareita ja arviointimenetelmiä asianmukaisesti ja luotettavasti.
- luo havainnoinnin, haastattelun ja tutkimisen avulla kuvan asiakkaan ongelmista, resursseista ja toiminnasta.
- arvioi omaa toimintaansa (itsereflektio) ja havaitsee toiminnassaan olevia vahvuuksia sekä puutteita.
- suhtautuu kriittisesti, mutta kehittävästi toteuttamaansa fysioterapiaan ja työyhteisön toimintaan.
- ymmärtää työn laajemman kehittämisen olevan mahdollista vain yhteistyössä, joten työote on avoin ja keskusteleva.
- ymmärtää yhteiskunnallisen vaikuttamisen osana tutkivaa ja kehittäväää työtöteä.
- syventää tietojaan joltakin erityisalueelta.

Asiantuntija- ja verkosto- osaaminen fysioterapiatyössä

Opiskelija:

- tuntee omat resurssinsa, konsultoi tarvittaessa muita asiantuntijoita ja antaa konsultaatioapua muille.
- tekee yhteistyötä muiden ammattiryhmien ja fysioterapeuttien kanssa erilaisissa verkostoissa.
- osaa hyödyntää olemassa olevaa informaatiotekniikkaa.
- kykenee toimimaan luennoitsijoina / kouluttajana sekä työpaikan sisäisissä että ulkopuolisissa tilaisuuksissa.
- osaa etsiä ja soveltaa uusinta tietoa myös muilta kuin fysioterapian alueilta .
- kykenee työskentelemään terveydenhuollon kehittämisprojekteissa oman ammattikuntansa edustajana

LIITE 3

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Terveystieteiden laitos
Minna Kouvo

HAASTATELTAVAN SUOSTUMUS

Annan suostumukseni haastatteluun ja haastattelumateriaalin tutkimuskäyttöön. Haastattelu nauhoitetaan ja nauhoitus puretaan kirjalliseen muotoon analyysia varten. Nauhat hävitetään tutkimuksen teon jälkeen. Aineistoa tullaan käyttämään pro gradu-tutkielmaan ja mahdollisesti sen pohjalta tehtyyn julkaistavaan artikkeliin. Aineistoa tullaan käyttämään myös fysioterapian opettajien ja käytännön harjoittelua ohjaavien fysioterapeuttien koulutustilaisuuksissa. Haastatteluaineistoa käsitellään luottamuksellisesti siten, ettei haastateltavan henkilöllisyys paljastu.

Päiväys ja allekirjoitus