

781

**OHJAAVIEN FYSIOTERAPEUTTIIEN KÄSITYKSIÄ ARVIOINNISTA JA
SEN TOTEUTUMISESTA FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN
KÄYTÄNNÖN HARJOITTELUSSA**

Sirpa Väänänen

**Fysioterapian
pro gradu -tutkielma**

**Terveystieteen laitos
Jyväskylän yliopisto
kevät 1998**

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Liikuntatieteellinen tiedekunta, terveystieteenlaitos, Terveystieteiden opettajan

koulutusohjelma

VÄÄNÄNEN SIRPA: Ohjaavien fysioterapeuttien käsityksiä arvioinnista ja sen toteutumisesta fysioterapeuttiopiskelijöiden käytännön harjoittelussa

Pro gradu -tutkielma 52 sivua ja 1 liitesivu

kevät 1998

Avainsanat: Arviointi, käytännön harjoittelu, reflektiivisyys, itsearviointi

Tutkimus selvittää, miten arviointi fysioterapeuttiopiskelijän käytännön harjoittelussa toteutuu ja mitä ohjaavat fysioterapeutit käsittävät arvioinnilla. Tutkimus on menetelmältään laadullinen. Tuloksia voidaan käyttää hyväksi suunniteltaessa ohjaaville fysioterapeuteille suunnattua opiskelijanohjaamiskoulutusta tai kehitettäessä fysioterapeuttikoulutusta.

Tutkimuksen empiirinen osa toteutettiin avoimen haastattelun menetelmällä. Haastatteluun osallistui viisi fysioterapeuttiopiskelijän käytännönharjoittelua ohjaavaa fysioterapeuttia. Haastatteluaineisto analysoitiin laadullisesti. Empiirisen aineiston tarkastelun yhteyteen koottiin teoriaosuus.

Tulososassa ohjaavien fysioterapeuttien ilmaisuista muodostettiin kolme teema-aluetta: arviointikokemukset, arviointikäsite ja arvioinnin toteutuminen, joka jaoteltiin vielä aineiston perusteella arvioinnin tavoitteisiin, ajoittumiseen, toteuttajiin ja arvioinnin kohteisiin. Arviointikokemukset olivat haastatelluilla fysioterapeuteilla hankalia. Arvioinnin tavoitteet liittyivät opiskelijaan itseensä, hänen suoritukseensa tai tavoitteisiin. Arviointi toteutui jokaisen opiskelijan kohdalla yksilöllisesti. Arviointia tapahtui koko ajan, mutta erilliset arviointitilanteet ajoittuivat kaikilla haastatelluilla harjoittelun alkuun, loppuun ja keskivälille. Näihin osallistui myös opettaja mahdollisuksiensa mukaan. Koululta saadut opiskelijan oppimista tukevat arviointilomakkeet ohjasivat jakson alkuun ja loppuun ajoittuviin arviointeihin. Arviointia toteutti käytännön harjoittelussa pääsääntöisesti ohjaaja, opiskelija ja opettaja, mutta myös muut fysioterapeutit ja opiskelijat mainitaan. Arviointikäytännöt ovat kaikilla fysioterapeuteilla muuttuneet työssäoloaikana. Arviointikäsite ei ollut selkeä eikä yhtenäisen.

Arvioinnin tavoitteiden ja käsitteen selkeytyminen ja arviointitoiminnan uudelleen organisointi käytännön harjoittelussa on tarpeellista. Käytännön harjoittelun ohjaajan tulee olla selvillä oppimiseen ohjaavista menetelmistä ja näkemyksistä.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 FYSIOTERAPEUTTIKOULUTUKSEN KÄYTÄNNÖN HARJOITTELU.....	6
JA SEN ARVIOINTI.....	6
2.1 Fysioterapeuttikoulutuksen käytännön harjoittelu.....	6
2.2 Käytännön harjoittelun arviointi	8
3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN.....	10
3.1 Tutkimuksen tarkoitus	10
3.2. Tutkimuksen kohdejoukko.....	10
3.3 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen eteneminen	11
3.4 Aineiston analysointi.....	13
4 OHJAAVIEN FYSIOTERAPEUTTIIEN ARVIOINTIKOKEMUKSET JA ARVIOINNIN TOTEUTUMINEN KÄYTÄNNÖN HARJOITTELUSSA OHJAAJIEN KUVAAMANA.....	15
4.1 Arviointikokemukset.....	16
4.2 Arvioinnin toteutuminen	17
4.2.1 Arviointikäytäntö	17
4.2.2 Arvioinnin tavoitteet	19
4.2.3 Arvioinnin ajoittuminen	20
4.2.4 Arvioinnin toteuttajat.....	23
4.2.5 Arvioinnin kohteet.....	24
4.3 Arviointikäsitykset	25
5 ARVIOINNIN TARKASTELUA AMMATTITAIIDON OPPIMISESSA	27
5.1 Arvioinnin käsite	28
5.2 Arvioinnin tavoitteet	29
5.3 Arviointitoiminta käytännön harjoittelussa	31
5.3.2 Arvioinnin kohteet.....	36
5.3.4 Koulu arviointitoimintaan vaikuttajana	38
6 KEHITTÄMISEHDOTUKSET	40
LÄHTEET	43

LIITTEET	52
Liite 1: Tutkimushaastattelujen esikysymykset:	52

1 JOHDANTO

Oma kokemukseni ja toimintani fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjaajana eri työpaikoissa vajaan kymmenen vuoden ajan oli lähtökohtana tämän tutkimuksen tekemiselle. Miten voi olla mahdollista, että opiskelijan ohjaaminen on nautinnollista, mutta arviointi tuntuu lähes joka kerta hankalalta? Kokeekohan muut fysioterapeutit samalla tavalla?

Arviointi sisältyy olennaisena osana oppimiseen. Ammatillisessa koulutuksessa arvioinnin lähtökohtana on opetussuunnitelmassa määritellyt koulutuksen / ammatin pätevyys tavoitteet, jotka nousevat kussakin ammatissa vaadittavista pätevyyksistä (Helakorpi 1992). Yhteiskunnan muutos, jossa taloudellisuuden, tuottavuuden ja tehokkuuden lisäämispaineet ovat läsnä, on lisännyt myös paineita ammatilliselle koulutukselle. Koulutuksen laadun nostaminen sisältää osaltaan koulutuksen tulokellisuuden arvioinnin, joka onkin huomion kohteena tämän päivän koulutuspolitiikassa (esim. Hämäläinen, ym. 1995).

Arviointia määritellään monesta eri näkökulmasta ja monella eri tavalla. Osittain tästä on seurauksena arviointikäsitteiden sekavuus. Suomessa on tutkittu terveydenhuollon käytännön opetuksen arviointia (esim. Leino-Kilpi 1993; Hokkanen, ym. 1994), mutta nämä tutkimukset ovat kartoittaneet ja analysoineet pääasiassa sairaanhoidonopiskelijoiden käytännön opiskelua. Fysioterapeuttikoulutuksen käytännön harjoittelun ohjauksesta Suomessa on tehty erikoislääkintävoimistelijakoulutuksessa ja yliopistoissa tutkielmia (esim. Mikkonen 1995), mutta arviointiin kohdistuvia tutkimuksia ei ole tehty. Englannissa käytännön harjoittelun ohjausta ja arviointia ovat tutkineet mm. Cross (1994, 1995 & 1997) ja Walker, ym. (1994). Näissä kaikissa on todettu, että käytännön ohjaaminen koetaan mielekkäänä, mutta ongelmana on opiskelijan työskentelyn arviointi. Arvioinnin toteuttaminen on hankalaa tai sen toistettavuus on heikkoa eli arvioinnin perusteet ovat epäselvät.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on yhtäältä selvittää, miten arviointi fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelussa toteutuu ja toisaalta pyrkiä selvittämään, mitä merkityksiä fysioterapeuttiopiskelijoita ohjaavat fysioterapeutit arvioinnille antavat. Tutkittavana ilmiönä tässä tutkimuksessa toimii fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelun arviointi, jota tutkimuksessa tarkastellaan ohjaavien fysioterapeuttien näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on herättää keskustelua fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelun toteutuksesta, ohjaamisesta ja arvioinnista. Tutkimus toimii myös käytännön harjoittelun ohjaajille suunnatun täydennyskoulutuksen suunnittelutyön apuna.

Tutkimusraportti etenee siten, että raportin aluksi on esitetty lyhyt teoreettinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä eli fysioterapeuttikoulutuksen käytännön harjoittelusta. Tätä seuraa tutkimuksen empiirinen osa. Sen jälkeen on tulosten teoreettinen tarkastelu ja kehittämissuhteita.

2 FYSIOTERAPEUTTIKOULUTUKSEN KÄYTÄNNÖN HARJOITTELU JA SEN ARVIOINTI

2.1 Fysioterapeuttikoulutuksen käytännön harjoittelu

Fysioterapeuttikoulutus jakaantuu lääkintävoimistelijan opetussuunnitelman perusteiden (1987) mukaan teoriaopetukseen ja käytännölliseen opetukseen. Terveystenhoito-oppilaitoksissa käytännöllinen opetus jakaantuu laboraatioon, jota toteutetaan koulussa ja kliiniseen opetukseen, jota voi tapahtua kotona, terveyskeskuksissa, sairaaloissa, jne. Käytännöllistä opetusta on terveydenhuolto-oppilaitosten fysioterapeuttikoulutuksessa 95 tuntia, josta 70-75% toteutetaan sosiaali- ja terveydenhuoltojärjestelmän erilaisissa yksiköissä. Käytännöllinen opiskelu on ohjattua ja siitä ei makseta palkkaa. (Lääkintävoimistelijan opetussuunnitelman perusteet 1987). Tämän tutkimuksen kohteena on kliininen opetus, josta tässä tutkimuksessa käytetään nimitystä käytännön harjoittelu.

Lääkintävoimistelijan opetussuunnitelman perusteissa (1987) mainitaan, että kliinistä opiskelua ohjaavat eri oppikurssien tavoitteet. Kliininen opiskelu tulisi järjestää samassa ympäristössä tapahtuvaksi mahdollisimman pitkänä, jotta mahdollisimman hyvät opiskeluedellytykset taattaisiin. Ehdotuksessa fysioterapiakoulutuksen opetussuunnitelman perusteiksi ammattikorkeakouluissa (Talvitie, ym. 1993, 37-38) käytännön harjoittelun tavoitteeksi mainitaan opiskelijan perehtyminen ammatin kannalta keskeisiin työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä. Tavoitteena on lisäksi saavuttaa nopea joustavuus, jota tarvitaan ammatin muuttuvissa tilanteissa (Talvitie, ym. 1993, 37-38). Myös Kiiskinen, ym. (1988) mainitsevat käytännön opiskelun mahdollistavan teoretietämyksen testauksen. Jotta tämä toteutuisi, tulee käytännön harjoittelun olla tavoitteellista ja ohjattua. Tulkki

(1995) on selvittänyt ammattikorkeakouluissa tällä hetkellä olevien entisten ammattillisten oppilaitosten opiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjaustapoja ja toteaa terveysalan käytännön harjoittelun ohjausjärjestelmän olevan pitkälle viedyn ja toimivan.

Terveystieteiden oppilaitokselta nimetään yksi ohjaava opettaja käytännön harjoitteluun. Opettaja pitää yhteyttä opiskelijan harjoittelupaikkaan ja vastaa yhdessä käytännön ohjaajan kanssa opiskelijan ohjauksesta. Opettaja on myös mukana arvioinnissa. (Helminen. Suullinen tiedonanto. 21.11.1995.) Talvitien, ym (1993) mukaan opettajan tehtävänä on vastata käytännöllisestä opetuksesta. Hän on käytännöllisessä opetuksessa sisällöllinen ja pedagoginen asiantuntija. Kuitenkin hänen roolinsa ja vastuunsa on vielä selkiintymätön. (Talvitie, ym. 1993, 39.) Hokkanen, ym. (1994, 17-21) toteavat, että opettajan tulisi toimia yhdyshenkilönä opiskelijan ja ohjaajan välillä. Hänen tulisi olla opiskelijan ja ohjaajan tukihenkilö ja motivoija sekä osallistua käytännön opiskelun arviointiin.

Kansanterveyslain mukaan kansanterveystyötä tekevän viranhaltijan tehtäviin kuuluu opiskelijoiden ohjaus (Kansanterveyslaki 28.1.1972 / 66 §15). Hokkanen, ym. (1994, 21-23) toteavat terveydenhuollon käytännön opetuksen kehittämiskokeilun vuosina 1990-1993 loppuyhteenvedossa, että ohjaajan vastuulla tulee olla turvallisen ja oppimismyönteisen ilmapiirin luominen. Hänen tulee antaa jatkuvasti palautetta ja arvioida opiskelijan saavutuksia. Hänen tulee myös toimia asiantuntijana ja vastata opiskelijan välittömästä ohjauksesta henkilökohtaisesti. (Hokkanen, ym. 1994, 21-23)

2.2 Käytännön harjoittelun arviointi

Terveystenhoito-oppilaitokset noudattavat ammatillisia oppilaitoksia varten laadittuja arviointiohjeita, jotka ovat vuodelta 1989. Terveystenhoito-oppilaitokset laativat tarpeen mukaan itse omat arviointiohjeensa, jotka antavat tarkempia ohjeita opetuksen arvioinnista. (Arviointiohjeet ammatillisia oppilaitoksia varten 1989.)

Arviointiohjeissa ammatillisille oppilaitoksille (1989, 2) todetaan, että arviointi suoritetaan tavoitesuhteisesti vertaamalla opiskelijan suorituksia opetussuunnitelman tavoitteisiin. Tämä edellyttää, että vaadittavat suoritukset on kuvattu ja selvitetty opiskelijalle kurseittain ennen opetuksen aloittamista.

Arviointiohjeiden mukaisesti arvioinnin kohteena on koko oppimistapahtuma. Tällä tarkoitetaan opetuksen tavoitteen mukaisia tietoja ja taitoja sekä koulun ja työelämän sosiaalisena yhteisönä edellyttämää käyttäytymistä. Arviointi kohdistuu ammatin ydinasioihin ja niiden välisten yhteyksien taitamiseen. (Arviointiohjeet ammatillisia oppilaitoksia varten 1989, 3.)

Arviointi toteutetaan ohjaavana, kokoavana eli summatiivisena ja opiskelijan itsearviointina. Ohjaava arviointi toteutetaan opetuksen aikana siihen välittömästi liittyvässä. Se on jatkuvaa vuorovaikutusta oppimisen ja opettamisen välillä. Kokoavaa arviointia kehoitetaan arviointiohjeissa käyttämään, kun arvostellaan eli annetaan opiskelijalle opetuskokonaisuudesta numero. (Arviointiohjeet ammatillisia oppilaitoksia varten 1989, 3-4.) Jatkuvan näytön perusteella opiskelijalle ei anneta erillistä arvosanaa vaan se voi nostaa tai laskea oppimäärien arvosanoja (Aarnio, ym. 1991). Opiskelijan itsearviointista ei arviointiohjeissa anneta tarkempaa kuvausta. Käytännöllisestä opetuksesta työpaikoilla tehdään todistukseen merkintä hyväksytystä suorituksesta (Arviointiohjeet ammatillisia oppilaitoksia varten 1989, 3-4).

Tämän tutkimuksen kohdealueen terveystenhoito-oppilaitoksessa, josta opiskelijat ohjaaville fysioterapeuteille tulivat, on arviointisuunnitelma liitetty opetussuunnitel-

man osaksi. Siinä arvioinnin tehtäväksi määritellään opiskelijan tavoitteellisen oppimisen ja itsearvioinnin tukeminen ja oppimisprosessin edistymisen seuranta. Arvioinnin mainitaan olevan laadullista ja kehittävää. Arvosanat muodostuvat opiskelun loppuvaiheessa, syventävässä vaiheessa. Laadullisen arvioinnin ohella käytetään hyväksyty / hylätty arviointia. Tarkemmin laadullisesta arvioinnista tai kliinisen opetuksen (käytännön harjoittelun) arvioinnista ei arviointisuunnitelmassa ole mainintaa. (Fysioterapeutin opetussuunnitelma 1994.)

Tutkimuksen toteuttamishetkellä käytännön harjoittelu arvioitiin tutkimusalueen terveydenhuolto-oppilaitoksessa fysioterapeuttikoulutuksessa hyväksyty-hylätty (Helminen. Suullinen tiedonanto. 21.11.1995).

3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

3.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli yhtäältä selvittää, miten arviointi fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelussa toteutuu ohjaavien fysioterapeuttien kuvaamana ja toisaalta pyrkiä selvittämään, mitä merkityksiä fysioterapeuttiopiskelijoita ohjaavat fysioterapeutit arvioinnille antavat.

Tutkittavana ilmiönä tässä tutkimuksessa toimi fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelun arviointi, jota tutkimuksessa tarkasteltiin ohjaavien fysioterapeuttien näkökulmasta.

Ohjaavan fysioterapeutin arvioinnille antama merkitys muodosti tutkimuksessa hänen arviointitoimintansa lähtökohdan. Se miten ohjaava fysioterapeutti kuvasi arviointikokemuksiaan, arvioinnin toteutumista, tavoitteita ja arvioinnin kohteita ilmensi hänen suhdettaan arviointiin.

3.2. Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukko muotoutui yhden terveydenhuolto-oppilaitoksen syksyllä v.1995 järjestämään koulutustilaisuuteen ilmoittautuneista fysioterapeuteista. Lista ilmoittautuneista oli saatu tutkijan työpaikalta, josta myös oli ilmoittautunut fysioterapeutteja koulutukseen. Ilmoittautuneille soitettiin ilmoittautumisjärjestyksessä noin viikkoa ennen tutkimuksen toteuttamista. Puhelimessa haastateltaville selvitettiin tutkimuksen aihe, pyydettiin lupa haastatteluun ja sen nauhoitukseen sekä sovittiin

haastattelun ajankohta ja paikka. Haastateltaville kerrottiin, että heidän henkilöllisyytensä säilyisi vain tutkijan tiedossa. Tutkimukseen pyydettiin kuusi fysioterapeuttia, jotka kaikki lupautuivat haastatteluun. Kukaan haastatelluista ei ollut samasta työpisteestä kuin tutkija. Ensimmäisen fysioterapeutin haastattelu toimi esihaastatteluna, joten sen tuloksia ei käytetty raportoinnissa.

Haastatellut viisi fysioterapeuttia olivat kaikki naisia. Kolme heistä työskenteli työpaikassa, jossa oli useita fysioterapeutteja. Kaksi työskenteli yksin. Julkisella sektorilla oli töissä kaksi, kaksi yksityisessä laitoksessa ja yksi ammatinharjoittajana.

Haastatelluista kolme oli valmistunut lääkintävoimistelijaksi 1980 -luvulla ja kaksi 1970 -luvulla. Kaikki olivat käyneet n.k. vanhanmuotoisen eli 2,5 -vuotisen lääkintävoimistelijakoulutuksen, vanhin oli valmistunut v.1970 ja nuorin v.1987. Neljä viidestä oli käynyt erikoislääkintävoimistelijakoulutuksen 1980- tai 1990 -luvulla. Kaksi jatko-opiskeli työn ohella omaa työtänsä tukevia tieteitä yliopistossa. Jokaisella oli lukuisia lyhytkestoisia jatko-opintoja suoritettuna.

Neljä fysioterapeuteista oli ohjannut koko työssäoloaikansa opiskelijoita. Yksi fysioterapeuteista oli ollut opiskelijan ohjauksessa mukana vasta vajaan vuoden, koska hän oli toiminut yksityisenä ammatinharjoittajana koko työssäoloaikansa ja aikaisemmin opiskelijat olivat harjoitelleet pääsääntöisesti julkisissa työpaikoissa.

3.3 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimusmenetelmänä oli vapaa eli avoin haastattelu. Avoin haastattelu valittiin tiedonkeruumenetelmäksi, koska taustaoletuksena oli, että fysioterapeuttien arviointikokemukset saattavat vaihdella ja näin saataisiin tietoa ohjaavien fysioterapeuttien arviointikäsityksistä heidän itse antamastaan merkityksen näkökulmasta. Haastattelussa haastateltavan vastaukset ohjasivat ja kuljettivat haastattelua

eteenpäin. Avoimessa haastattelussa kysymykset ja vastaukset etenevät ikäänkuin spiraalimaisesti seuraten toisiaan (vrt. Hirsjärvi, ym. 1985, 30; Syrjälä, ym. 1995, 137; Heikkinen, ym. 1997). Gordeni (1969) kehottaa käyttämään avointa haastattelua, kun haastateltavia on vähän tai kun on oletettavaa, että heidän kokemuksensa vaihtelevat suuresti (Hirsjärvi, ym. 1985, 31-32).

Haastattelut toteutettiin marraskuussa v.1995. Haastattelupaikkana oli kolmella haastateltavalla heidän työpaikkansa ja kahdella muu yhdessä sovittu rauhallinen paikka. Haastattelut tehtiin heidän työpäivänsä jälkeen. Yksittäiset haastattelut kestivät puolestatoista tunnista kahteen tuntiin. Tilanteina haastattelut olivat keskustelunomaisia ja vapaamuotoisia. Haastattelut alkoivat esikysymyksillä, joiden tarkoituksina oli keventää tunnelmaa ja hankkia taustatietoa haastateltavista. Nämä kysymykset on esitetty liitteessä 1.

Esikysymysten jälkeen haastateltavia pyydettiin kuvailemaan käytännön harjoittelusta tilanne, jossa arviointia tapahtuu. Näin pyrittiin orientoimaan haastateltavia tutkimusaiheeseen. Sen jälkeen haastattelut etenivät keskustelunomaisesti seuraavien tutkimusteemojen ympärillä:

- *arviointikokemukset
- *arviointitoiminta ja arviointikäytäntö
- *arvioinnin tavoitteet ja tarkoitus käytännön harjoittelussa.

Haastattelutilanteissa oli käytössä pienikokoinen kasettinauhuri, joka sijoitettiin huomaamattomasti pöydälle muiden tavaroiden joukkoon. Haastattelut nauhoitettiin C-kaseteille, jotka purettiin ja kirjoitettiin puhtaaksi joulukuussa v.1995. Haastattelujen aikana tutkija teki muistiinpanoja, joiden avulla tarkennettiin ja syvennettiin haastateltavien vastauksia litterointivaiheessa (esim. ilmeet, eleet). Jokaisen haastattelutilanteen jälkeen tutkija teki muistiinpanot haastattelusta. Muistiinpanoja käytettiin hyväksi aineiston analysointivaiheessa. Koko tutkimusprosessin ajan tutkija piti tutkimuspäiväkirjaa. Ensimmäiset muistiinpanot ovat elokuulta v.1995, jolloin tutkimuksen aihe ja kohdejoukko muotoutuivat.

3.4 Aineiston analysointi

Haastatteluaineiston analysointi tapahtui keväällä ja syksyllä v.1996. Sana tarkasti litteroidut haastattelut analysoitiin laadullisesti. Analysoinnin tarkoituksena oli tulkinnan avulla paljastaa arvioinnin olemusta fysioterapiaopiskelijan käytännön tarkastelemalla sitä haastateltavien näkökulmasta ja heidän elämysmaailmastaan käsin (vrt. Spiegelberg 1965, 67-70). Mielenkiinto kohdistui niihin merkityksiin, jotka syntyivät, kun ohjaavan fysioterapeutin kokemukset arvioinnista saivat haastattelussa ilmaistun, tietoisien muodon.

Analysointivaiheessa litteroituja aineistoja luettiin useamman kerran samalla kuunnellen alkuperäisiä äänityksiä. Aluksi aineisto luettiin läpi kerran kokonaan samalla kuunnellen nauhoja epäselvissä kohdissa. Näin pyrittiin luomaan yleiskuva aineistosta. Sitten aineistosta yhdisteltiin teemoja tutkimusteemojen mukaisesti. Haastatteluaineiston pohjalta nostettiin kolme teema-aluetta, joiden pohjalta raportointi on koottu.

1. Arviointi kokemukset
2. Arvioinnin toteutuminen.
3. Arviointi käsitykset

Analysointi vaiheessa aineiston tulkintaan vaikutti tutkijan omat kokemukset arvioinnista opiskelijana ja ohjaajana käytännön harjoittelussa sekä aikaisemmat tutkimukset aiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimukseen vaikuttava tekijä omalla persoonallaan (Syrjälä, ym. 1995, 130).

Tutkijan toimiminen opiskelijoiden ohjaajana aiemmassa ammatissaan on selventänyt sitä käsitteiden maailmaa, jossa tutkittavat fysioterapeutit toimivat (vert. Eskola, ym. 1996, 167). Haastattelujen toteutuminen keskustelunomaisesti ja vapaassa ilmapiirissä on vahvistamassa käsitystä, että tutkittavat tuottivat omia käsityksiään pyrkimättä muovaamaan niitä olettamiaan tutkijan odotuksia vastaavaksi. Toisaalta tutkijan haastattelussa käyttämä kieli saattoi ohjata tutkittavien ajattelua ja

ilmaisuja. Tällöin heidän omat kokemuksensa saattoivat värittyä. (vert. Denzin, ym. 1994, 2-10.)

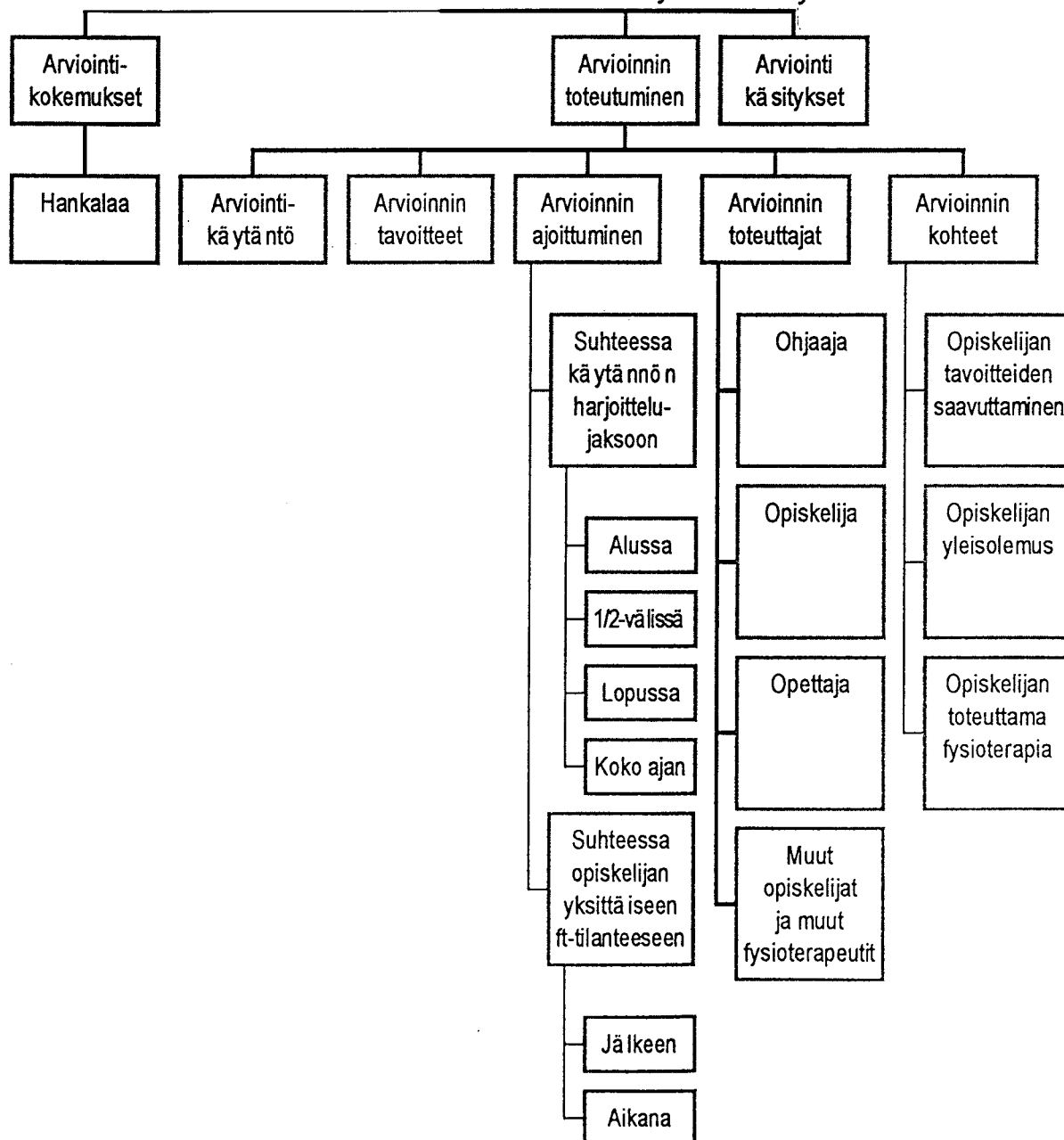
Avoimessa haastattelussa haastateltavilla on mahdollisuus palata edelliseen asiaan uudelleen. Haastateltavat käyttivät sidesanoja ja taukoja ikäänkuin selventääkseen ajatuksiaan. He verbalisoivat keskustelun aikana useampaan kertaan mitä arviointi käsitteenä tarkoittaa itselleen.

Tutkija pyysikin heitä tarkentamaan ilmaisujaan, jotta tulkinta nousisi vahvemmin haastateltujen kokemus- ja käsitemaailmasta. Eskola, ym. (1996, 167) käyttävät käsitettä uskottavuus tarkoittaessaan, kuinka hyvin tutkijan tulkinta ja käsitteellistäminen vastaavat tutkittavien käsityksiä.

Aineiston analysoinnissa pyrittiin rehellisyyteen ja avoimuuteen.

4 OHJAAVIEN FYSIOTERAPEUTTIIEN ARVIOINTIKOKEMUKSET JA ARVIOINNIN TOTEUTUMINEN KÄYTÄNNÖN HARJOITTELUSSA OHJAAJIEN KUVAAMANA

Haastatteluaineistosta nousseet teemat on esitetty kuviossa yksi.



KUVIO 1. Haastatteluaineistosta nousseet teemat ja niiden alateemat.

4.1 Arviointikokemukset

Haastatellut fysioterapeutit kokivat "hankalaksi, vaikeaksi, ongelmalliseksi, rankaksi ja stressaavaksi".

H3:"Arviointi on aina vaikeaa."

Haastateltujen fysioterapeuttien mukaan yhtenä syynä arvioinnin kokemiseen vaikeaksi on opiskelijan käytännön harjoittelujakson lyhyt kesto. Fysioterapeutti ei ehdi oppia tuntemaan opiskelijaa omasta mielestään riittävän hyvin.

H3:"...Se on jotenkin, siinä täytyy niin pienistä loppujen lopuksi, aikajakso on aika lyhyt... monet asiat...kun opiskelijat opiskelee eri tavalla kuin aikaisemmin. Ei oikein ole perillä siitä, että mitä päässä on ehtinyt tapahtua... Palautteessa on aina hirveä kuulla arvosteluja."

Fysioterapeutit mainitsivat myös opiskelijan heikon itsetunnon ja huonon itsearviointitaidon vaikeuttavan arviointia.

H5:"Jos sillä opiskelijalla on heikko itsetunto ja ne on sitten vaikeita juttuja, koska ne masentuu jotkut lähes kaikesta arvioinnista, vaikka yrittää kuinka olla kannustava."

Negatiivisen arvioinnin antaminen opiskelijalle koettiin vaikeaksi.

H2:"Jostain syystä minusta tuntuu, että minulla on sitä negatiivista palautetta vaikeampi sanoakin, kyllä."

Myös opiskelijan persoonaan liittyvä arviointi mainittiin hankalaksi.

H5:"Vaikeata on semmoiset, mitkä liittyy opiskelijan persoonaan. Että millä lailla siihen voi sitten puuttua tai että... etteihän kenenkään persoonallisuutta tarvitse muuttaa eikä saakaan vaan syventäisi sitä omaakin persoona."

Koululta annettavat arviointiohjeet koettiin tarpeellisiksi, mutta ne vaihtuivat haas-

tateltujen fysioterapeuttien mielestä usein, joten arviointiperusteiden seuraaminen oli vaikeaa. Saattoi myös olla, että opettajan arviointikriteerit olivat erilaiset kuin ohjaajan. Myös eri ohjaajilla voi olla erilaiset arviointikriteerit.

H2: "Kyllä ne (koululta saadut arviointilomakkeet) ehkä enemmän tukena on. Se on huono puoli, että ne tuntuu nykyaikana, tietysti kun ne on kehitteillä ollut koulullakin, niin ne on muuttuneet aina ja tuntuu, että itsekin on aina... vie aikansa ennen kuin taas muistaa, että miten ne jaotellaan..."

H4: "...että kun me kahdestaan sen opiskelijan kanssa, meillä on ehkä erilainen vuorovaikutus kuin sitten tulee hänen kurssinsa opettaja, sitten taas tietysti tilanne muuttuu, kun on kolme ja erilaiset kriteerit arvostella sitä arviota."

H6: "Tämähän on meidän ainakin meidän talossa tullut opiskelijoitten kanssa ongelmaksi, on monta palautteen antajaa ja siitä tulee erilaisita."

4.2 Arvioinnin toteutuminen

4.2.1 Arviointikäytäntö

Arviointi toteutui haastateltujen fysioterapeuttien mukaan aina verbaalisesti. Suullisen arvioinnin tukena käytännön harjoittelussa käytettiin kirjallista arviointia tai tilanteiden visualisointia jälkikäteen.

Haastatteluista ilmeni, että jokaisen fysioterapeutin toiminnassa arviointi toteutui hieman eri lailla riippuen opiskelijasta, arvioinnin kohteesta tai arvioinnin tavoitteesta.

H3: "Se on varmaan kaikkineen vuorovaikutusta eli se paljon riippuu opiskelijastakin, kuinka se arviointi tapahtuu."

Haastatteluaineistosta nousi esille fysioterapeuttien käytännön arviointitilanteissa käyttämiä "apuvälineitä". Suullisen arvioinnin tueksi fysioterapeutti saattoi tehdä muistiinpanoja opiskelijan työskentelyä seurattaessa tai työpäivän päätteeksi. Muistiinpanojen tekeminen, eritoten fysioterapiatilanteen aikana, koettiin kuitenkin "liian arviointimaiseksi", joten sitä tapaa ei kuitenkaan suosittu.

H2: "...kynä ja paperi sitten, mutta ei mulla ole siinä tilanteessa mukana. Minusta se on liian arviointitunnelmainen, sitä arvostelutunnelmaa..."

H4: "Teen usein niin, että kun päivä loppuu, sen jälkeen kirjaan jotain asioita."

Työpaikoissa, joissa oli useita opiskelijaa ohjaavaa fysioterapeuttia, oli käytössä vihko tai kansio, joihin kaikki ohjaajat pyrkivät kirjaamaan arvioitaan opiskelijan käytännön harjoittelun etenemisestä aina, kun olivat olleet opiskelijan kanssa tekemisissä. Sen avulla vastaavan ohjaajan oli helpompi koota loppuarviota opiskelijalle.

H2: "Meillä on vihko..."

H6: "Meillä on arviointikansio, missä pannaan ykkösestä viitoseen, miten on mennyt, esim. joku ryhmän vetäminen."

Yksi haastatelluista fysioterapeuteista toteutti arviointia joskus niin, että hän itse oli potilaana. Samainen fysioterapeutti käytti arvioinnissa apuna havaintomallia esimerkiksi muovista selkärankaa, jolla opiskelija pystyi havainnollistamaan fysioterapiatilanteen jälkeen esimerkiksi käsittelemänsä nikamavälin.

H3: "...jos esimerkiksi on kyse polvipotilaan ohjauksesta ja jos haluaisin havaintomallin, haen havaintomallin. .../...uudelleen se tilanne, missä on joku tutkiminen. Käyn itse potilaaksi ja sanon, että voisitko tehdä mulla tuon saman jutun."

Fysioterapeuttien mukaan opiskelijat toteuttivat arviointia kirjaamalla itsearviointi-

aan koululta saamaan arviointilomakkeelle tai omiin muistiinpanoihinsa.

Arviointikäytännöt olivat haastateltujen fysioterapeuttien mukaan muuttuneet heidän työssäoloaikanaan. Niitä olivat muuttaneet heidän omat elämäkokemuksensa, muistot itse opiskelijana olemisesta, omat jatko-opinnot (mm. erikoistumisopinnot).

H3: "Minusta tuntuu, että hirveän monen asian summa. Tietysti myös se oma elämänfilosofia.../...Ehkä kyllä jollain lailla on pakko nostaa erikoistumisvaihe..."

H2: "Varmaan lähtee siitä omista, itse on saanut kokemuksia osittain. Koska koulutuksessa sitä ei ole varsinaisesti opetettu: Oma kokemus, mitä on kentällä saanut itse ja ehkä sieltä just mitkä on ne hyvät kokemukset.../...Sitten tietysti jonkin verran ehkä mitä tietoa on saanut opiskelemalla ja sitten ohjaa sitä."

Koulun rooli ohjaavien fysioterapeuttien arviointikäytänteiden muuttajana ja kehittäjänä nousi haastatteluista esille. Koulun organisoimat yhteistyöpalaverit ohjaavien fysioterapeuttien, opettajien ja opiskelijoiden kesken koettiin tärkeänä omaa arviointitaitoa kehittävänä tilaisuutena. Yhteistyöpalaverit olivat myös olleet osaltaan muuttamassa ohjaajien arviointikäytänteitä.

H3: "...että jos ajatellaan tämä meidän yhteistyö koulun ja harjoittelupaikan välillä, niin yhteistyöpalaverit ne on melkein joka kerta, niissä arviointi on yhtenä asiana."

4.2.2 Arvioinnin tavoitteet

Haastatteluaineiston perusteella ohjaavien fysioterapeuttien arviointikäytäntö rakentui arvioinnin tavoitteiden perusteella. Arvioinnin tavoitteet taas liittyivät opiskelijan itseensä tai hänen oppimiseensa. Opiskelijan kohdistuvat arvioinnin tavoitteet liittyivät fysioterapeuttien mielestä opiskelijan kehittymiseen, hänen oman persoonansa syventymiseen, opiskelijan sisäisen palautejärjestelmän kehittymiseen, ammatti-identiteetin kasvuun, itsekasvuun, motivoitumiseen opiskelun jatkamisesta

ja asioista selvän ottamisesta.

H2: "Kyllähän se antaa suuntaa sille omalle tekemiselleen. ...kehittyisi siinä palautteen myötä...hänen (opiskelijan) pitäisi semmosta omaa palautetta, järjestelmää kehittää.../...se on aika tärkeää, jotta se opiskelija kasvaisi fysioterapeutin ammatissaan työntekijänä ja ihmisenä."

H4: "Kyllä se mun mielestä vahvistaa tulevaa ammatti-identiteettiä ja motivoi opiskeluun ja ehkä semmoinenkin vieläkin tärkeämpi olisi itsekasvu tai joku tämmönen... /...mutta että siinä tapahtuisi tämmöistä tietynlaista oppimista ja jotain..."

H5: "...etteihän kenenkään tarvitse persoonallisuuttaan muuttaa eikä saakaan vaan syventäisi sitä omaakin persoonaa."

Fysioterapeuttien mainitsemat arvioinnin tavoitteet liittyivät myös fysioterapian kehittämiseen.

H6: "...koska mun mielestä palautteen pitäisi olla semmoinen, että opiskelija pystyy siitä ottamaan niitä pikkuisia jyväsiä siihen, että miten pystys kehittämään itseään ja sitä työtä, mitä pyrin ehkä tekemään seuraavat 30 vuotta.../...se on just arvioinnissa tai palautteessa keskusteluissa opiskelijoiden kanssa, mä koetan ainakin heti silloin alkuohjauksessa jo sitä miettiä sitä, että tämä on vaan pikkuinen osa sen ihmisen elämää ja opiskelijan täytyisi osata miettiä se mitä tämän (kuntoutusjakso) jälkeen, se kotitilanne."

4.2.3 Arvioinnin ajoittuminen

Haastatteluaineiston perusteella arvioinnin ajoittumista voi tarkastella suhteessa käytännön harjoittelujaksoon tai suhteessa opiskelijan toteuttamaan fysioterapiatilanteeseen.

Koulu ohjasi arvioinnin ajoittumista käytännön harjoittelujaksolla. Koulun edellyttämät arviointitilanteet ajoittuivat opiskelijan käytännön harjoittelussa jakson alkuun ja loppuun. Myös jakson puolivälissä saattoi olla arviointitilanne. Yksittäiseen fysioterapiatilanteeseen liittyvä arviointi ja muu käytännön harjoittelujaksolla tapahtuva arviointi tapahtui ohjaajan ja opiskelijan valinnan ja tarpeiden mukaan.

Haastatteluaineiston perusteella harjoittelun alussa opiskelijat laativat kirjallisen itsearvioinnin koululta saamiinsa lomakkeisiin. He arvioivat omaa sen hetkistä toimintaansa ja asettivat alkavalle käytännön harjoittelujaksolle tavoitteensa. Opiskelijan kirjallinen itsearviointi käytiin suullisesti läpi yleensä ohjaajan ja opettajan kanssa yhdessä.

H2: "...opiskelijat tekevät omaa arviotaan jo, että mitä heikkouksia heillä on ja mitä vahvuuksia heillä on aikaisempien kenttäjaksojen perusteella. .../... Siinä vaiheessa me ei paljon puututa, ehkä ohjataan, missä meillä on mahdollisuus näitä taitoja sitten harjoittaa, että minkälaisessa tilanteessa. Sen tyyppistä arviointia se on. Tavallaan sitä kentän rakentamista."

H5: "Pyritään siihen samaan, kahvikupin ääressä keskustellaan ja käydään läpi. Ensimmäinen aina opiskelijat itse arvioi itseään.../...silloin minä myös ja se opettaja, joka siinä on, me saadaan kuvaa niistä taustoistakin vähän."

Fysioterapeuttien haastatteluista kävi ilmi, että käytännön harjoittelun aikana, suunnilleen sen puolivälissä, usein miten oli etukäteen sovittu arviointitilanne, n.k. "väliarviointi". Siinä ohjaaja ja opiskelija keskustelivat, miten harjoittelu oli siihen asti mennyt ja kuinka opiskelija oli päässyt asettamiinsa tavoitteisiin. Kyseisessä arvioinnissa voi olla mukana myös opettaja.

H6: "...arviointi tai puoliväliarviointi tai millä nimellä se keskustelutilaisuus sitten olisi."

H2: "...jos suinkin on mahdollista niin opettaja on niissä mukana ollut ja siinä pohditaan just sitten sitä, että mitenkä tämä alkujakso on mennyt. Onko opiskelija päässyt tavoitteisiinsa tai niitä tavoitteita kohti."

Käytännön harjoittelujakson loppupuolelle ajoittuvasta käytettiin nimitystä "loppuarviointi". Kaikki haastatellut mainitsivat arvioinnissa tuolloin olevan mukana ohjaajan, opiskelijan ja opettajan. Haastattelujen perusteella arviointi toteutui tuolloin koulun opiskelijalle tai ohjaajalle antaman arviointilomakkeen pohjalta, jossa oli mainittu arvioinnin kohteet.

Loppuarviointitilanteessa opiskelija toimi ensisijaisesti arvioijana. Hän arvioi suullisesti, kuinka oli asettamansa tavoitteet saavuttanut ja millaista hänen toimintansa oli harjoittelujakson aikana ollut. Ohjaaja ja opettaja kertoivat sen jälkeen omat näkemyksensä opiskelijan toiminnasta. Haastateltavien mukaan tilanne oli keskustelunomainen ja toimi myös oppimistilanteena. Sekä ohjaajan että opiskelijan arvioinnit kirjattiin koululta saatuun arviointilomakkeeseen.

H2: "Loppuarviointi on sitten tosiaan, siellä on ainakin ollut opettaja mukana. Se on tehty sitten niitten koulun mallien mukaan aika lailla. Ne tuntuu, että ne muuttuu hirveän usein.../...sen takia onkin hyvä, että siinä on opettaja, koska tuntuu, että itse ei aina tunnu pysyvän perillä, että mitkä sen tämän hetken koulun arviointikriteerit on.../...Siinä kyllä opiskelijalla yleensä on ollut aika suuri rooli. Hän on aika paljon sitten itse arvioinut sitä omaa kenttää.../

...me ollaan yleensä opettajan kanssa joko tuettu sitä hänen ajatustaan, että näin meidänkin mielestä on mennyt tai sitten jos meidän mielestä on jotain ollut poikkeavaa, mitä opiskelija on sanonut, sitten ollaan tuotu niitä meidän näkökantoja siihen lisäksi keskusteluun.

H5: "Meillä on tämä loppuarviointi, nyt meni kaksi tuntia, kun me puhuttiin kaikki ne asiat läpi. Sitä korostetaan, että lopputilannekin on vielä erittäin hyvä oppimistilanne, kun siinä summataan sen kentän onnistumiset ja epäonnistumiset ja hyvät asiat mitä on ja huonot asiat on..."

H6: "...opettaja oli ollut silloin siinä mukana. Opiskelija oli sitten kysynyt eikö mussa ollut mitään hyvää.../...että sitä kautta opiskelija ymmärtäisi sen, että se arviointi, itsearviointi on tärkeätä siinä opiskelunvaiheessa, mutta myös siellä työelämässä sitten."

Alku-, väli- ja loppuarviointitilanteiden lisäksi arviointia tapahtui kaikkien haastateltujen mielestä koko ajan, joka päivä harjoittelujakson aikana.

H3: "Sitten että todella se että ne arvioinnit olis ja tapahtuisi sitä ohjausta ja arviointia ja palautteen antoa koko ajan että ei ole vaan ne tietyt vaiheet kun sitä annetaan vaan yrittää että olis semmoista jatkuvaa,,,"

H5: "...sitä arviointia tapahtuu koko ajan."

H6: "Mun mielestä arviointia pitäisi tulla päivittäin."

Päivittäinen arviointi toteutui yksittäisen fysioterapiatilanteen jälkeen.

H3: "...ja potilas on lähtenyt tilanteesta jo pois ja sitten istahdetaan siihen plintin reunalle ja tiedustellaan tunnelmia, miltäs se nyt tuntui, oliko tämä tilanne sellainen kuin sinä sen ajattelit, miten koit tilanteen.../...Toiset tilanteet ohjautuu niin, että tehdään tilanne, toteutetaan ja sen jälkeen keskustellaan. Tai sitten keskustelut jää eli ei sillä hetkellä, opiskelija on tavallaan sitä tilannetta täynnä, sen tapahtuman jälkeen ei vielä pysty keskustelemaan..."

H6: "...vaikka se, että se (opiskelijan fysioterapian toteutus) meneekin vähän..., sitten voidaan keskustella sen jälkeen."

Arviointia saattoi tapahtua itse fysioterapiatilanteen aikanakin.

H5: "Itse asiassa siinä terapiatilanteessakin. Mä en ikinä tee sillä tavalla, että istuisin ja katsoisin kynä kädessä ja kirjaisin enkä puhuisi mitään. Yhdessä tehdään.../...Koko ajanhan se on arviointia ja se mun palaute tavallaan opiskelijalle se tulee siinä koko ajan kun mä menen tekemään sitä työtä. Saattaa olla, että sen terapian jälkeen yleensä aina puhutaankin siitä kerrasta. Mikä oli hyvää mikä huonoa, mikä onnistui, mikä ei, mitä ehkä voisi yrittää seuraavalla kerralla, mitä voisi jättää pois."

4.2.4 Arvioinnin toteuttajat

Haastattelujen perusteella arvioinnin toteuttajina toimivat yleisimmin opiskelija, ohjaaja ja opettaja, harvemmin muut opiskelijat tai muut työpaikassa työskentelevät fysioterapeutit.

H2: "...niin sitten käydään, kun tilanne on ohi, ryhmäläiset on lähteneet pois, sitten tietysti jäädään sinne tilaan ja opiskelija saa sitten omia mielipiteitään ja tunnelmiaan siinä sanoa, miltä hänestä tuntunut."

H6: "...tekevät sen yhdessä. Eli yhdessä miettivät vaikka toinen opiskelija on vetänyt sen ryhmän ja toinen on mukana siinä, sitten yhdessä keskustelevat siitä."

Joidenkin haastateltavien työpaikoissa arviointiin osallistui useampi kuin vain vastaavaksi ohjaaksi nimetty fysioterapeutti.

H2:"Ensinnäkin on se arvioimista, että yksittäin minä en tee sitä. Meillä pyritään ainakin siihen, että kun opiskelija on niin silloin on useampia ohjaajia vaikkakin joku nimetään semmoiseksi vastuuohjaajaksi, joka on sitä opiskelijan, tavallaan, sitä työjärjestyksen organisoija on, mutta kuitenkin opiskelijalla on kokemuksia monista ohjaajista.

H3:"...että on niin kuin oma opiskelija.../...Itse asiassa kaikki me tässä työyhteisössä ohjataan."

4.2.5 Arvioinnin kohteet

Haastatteluaineistosta nousi arvioinnin kohteita, joista voi koota kolme pääluokkaa. Arvioinnin kohteena fysioterapeuttiopiskelijan käytännön harjoittelussa voi olla 1. opiskelijan tavoitteiden saavuttaminen, 2. opiskelijan "yleisolemus" ja 3. opiskelijan toteuttama fysioterapia.

Opiskelijan laatimien tavoitteiden saavuttamista arvioitiin haastatteluaineiston perusteella koko harjoittelujakson ajalta. Yksittäisessä fysioterapiatilanteessa tapahtuvassa arvioinnissa ei tarkasteltu opiskelijan tavoitteiden saavuttamista.

Haastateltavat puhuivat opiskelijan "aktiivisuudesta", "persoonasta" ja "yleisolemuksesta" arvioinnin kohteena. Mitä he näillä tarkalleen ottaen tarkoittivat, ei selvene haastatteluista. Opiskelijan persoonan arviointi mainittiin vaikeaksi. Kuitenkin sitä arvioitiin.

H3:"Mulla on kyllä hyvin tietynlaiset kriteerit, millä mä arvioin sitä opiskelijaa. Ensimmäisenä on se, että onko hän passiivinen vai aktiivisesti läsnä. Näissä kun on kuitenkin eroja.../...ollakseen aktiivinen ei tarvitse tehdä mitään. Voi olla sillä tavalla näissä kehoviesteissä tietyllä lailla positiivinen."

H4:"Se on minusta kauhean tärkeätä se ensivaikutelma ja tämä tämänmoinen yleisolemus ja tietty aktiivisuus ja ulospäin suuntautuneisuus ja siinä on oltava sillä tavalla tarkka, eihän se tarkoita sitä, että hiljaisimmat opiskelijat olisi millään tavalla huonompia, mutta se vaikutelma tässä meidän työssä on aika paljon..."

H5:"...se on ehkä persoonallisuus, mihin asioihin puuttuminen on vaikeaa. Tietysti se, kuinka paljon mä voin ja saan, kuinka paljon se on

edes mun asia siihen puuttua, koska mä olen tällöinen kun mä olen."

Haastatelluilla fysioterapeuteilla opiskelijan toteuttaman fysioterapian arviointi tapahtui suhteessa niihin ratkaisuihin, joita fysioterapeutti olisi itse samassa fysioterapiatilanteessa tehnyt.

H2:"...Tietysti, jos siellä (opiskelijan pitämässä ryhmässä) on jotain semmoisia, mikä ei minun mielestä ole mennyt oikein hyvin tai sanotaan että minä olisin tehnyt sen jollain toisella lailla, sitä tietysti käydään vähän tarkemmin sitten. Että, minkä takia se valitsi se opiskelija sen menetelmän siihen tai miksi hän käsitteli sitä niin. Olisiko sitä voinut käsitellä toisella lailla.

Haastatteluista nousi myös maininta, että opiskelijan käytännön harjoittelun arviointi oli samalla ohjaavan fysioterapeutin itsensä ja hänen oman toimintansa arviointia.

H2:"Tietysti ilman muuta samalla lailla sen palautteen, kun joku tilanne ollut. Opiskelijat voivat siinä antaa meille välitöntä palautetta ja olisi hyvä jos antaisivatkin."

H3:"...että kun antaa jollekin jostakin arviointia, niin samalla useasti tulee sitä arviointia myös itse, oma-itse-arviointia mukaan jollakin lailla..."

4.3 Arviointikäsitteet

Tämän tutkimuksen ohjaavien fysioterapeuttien arviointikäsitteet eivät ole yhtenäiset. Fysioterapeutit pohdiskelivat koko haastattelun ajan, mitä arviointi fysioterapeuttiopiskelijan käytännön harjoittelussa on. He palasivat haastattelutilanteissa aika ajoittain määrittelemään arviointikäsitettä ikäänkuin selventääkseen sitä itselleen. He pitivät taukoja ja näyttivät pohtivan käsitettä.

H2:"...arviointia on käytännön harjoittelun loppuarvioinnissa.../... onhan

*sitä toisaalta koko ajan kun ohjaan opiskelijaa ja keskustelemme.../...
jaa... mitäs arviointi nyt kaikkea onkaan..."*

Haastatellut fysioterapeutit määrittivät omia käsityksiään arvioinnista oman arviointitoimintansa avulla. Arvioinnilla käsitettiin ohjaajan, käytännön harjoittelujaksolla olevan opiskelijan, opettajan, muiden fysioterapeuttien ja muiden opiskelijoiden pääsääntöisesti verbaalinen ja kirjallinen, joskus myös visuaalinen toiminta.

Arviointitoiminta tähtäsi ensinnäkin opiskelijan työskentelyn arviointiin yksittäisessä fysioterapiatilanteessa. Tuolloin arviointi perustui ohjaajan itsensä ajatuksiin tai näkemyksiin siitä, kuinka hän kulloisessakin fysioterapiatilanteessa olisi toiminut. Toiseksi arvioinnilla käsitettiin toiminta, jossa opiskelija itse arvioi laatimiensa käytännön harjoittelujakson tavoitteiden saavuttamista. Tuolloin arvioinnin perustana oli opiskelijan itse laatimat tavoitteet toiminnalleen. Arvioinniksi nähtiin toiminta, jossa tapahtuu vertailua suhteessa ohjaajan omaan näkemykseen siitä, miten hän olisi tilanteessa toiminut tai suhteessa opiskelijan asettamiin tavoitteisiin.

Haastatteluissa fysioterapeutit käyttivät arviointi-sanasta synonyymisesti käsitteitä "palaute", "keskustelu" ja "juttelutuokio". Nämä sanat kuvasivat sitä, kuinka arviointi menetelmällisesti toteutui.

H3:"...mutta pyrkimys on siihen, että keskustelu menee niin, että opiskelija uskaltaa sanoa.."

H4:"...että palaute on, ihan hyvin se voisi olla arviointiakin."

H5:"...voinhan mä tietysti kirjallisesti arvioida niitä tai antamalla.../... palautteen anto on minusta aika yksipuolista, minä sitten annan palautteen.../...Monesti mä sanon, voisiko opiskelijalle sanoa, että keskustellaan sitten, mä en nyt kerkiä, mutta keskustellaan vielä tästä asiasta. En silloin sano hänelle, että nyt arvioidaan tai palautetta.../...Mun mielestä se olisi enemmän sellainen keskustelutilaisuus."

H6:"Mä en mielellään arvioinnista puhuisikaan kuin palautteesta."

5 ARVIOINNIN TARKASTELUA AMMATTITAIIDON OPPIMISESSA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli yhtäältä selvittää, miten arviointi fysioterapeuttiopiskelijan käytännön harjoittelussa toteutuu ohjaavien fysioterapeuttien kuvaamana ja toisaalta pyrkiä selventämään, mitä ohjaavat fysioterapeutit arvioinnilla käsittävät.

Ohjaavien fysioterapeuttien ilmaisuista muodostui kolme teema-aluetta: arviointikokemukset, arviointikäsite ja arvioinnin toteutuminen, joka jaoteltiin vielä aineiston perusteella arvioinnin tavoitteisiin, ajoittumiseen, toteuttajiin ja arvioinnin kohteisiin. Arviointikokemukset olivat kaikilla haastatelluilla fysioterapeuteilla hankalia. Arvioinnin tavoitteet liittyivät opiskelijaan itseensä, hänen suoritukseensa tai tavoitteisiin. Arviointi toteutui jokaisen opiskelijan kohdalla yksilöllisesti. Arviointia tapahtui koko harjoittelun ajan, mutta erilliset sovitut arviointitilanteet ajoittuivat haastatelluilla harjoittelun alkuun, loppuun ja keskivälille. Näihin kolmeen arviointitilanteeseen liittyi mahdollisuuksien mukaan opettajan läsnäolo. Myös koululta saadut lomakkeet ohjasivat jakson alkuun ja loppuun ajoittuviin arviointeihin. Arviointia toteutti käytännön harjoittelussa pääsääntöisesti ohjaaja ja opiskelija, mutta myös opettaja osallistui arviointiin ja joskus muut fysioterapeutit ja muut opiskelijat. Arviointikäytännöt ovat kaikilla ohjaavilla fysioterapeuteilla muuttuneet työssäolo aikana. Tutkimuksen mukaan ohjaaville fysioterapeuteille arviointikäsite ei ollut selkeä eikä yhtenäinen.

5.1 Arvioinnin käsite

Arviointi liittyy olennaisena osana oppimiseen. Arvioinnista on kirjoitettu paljon (esim. Niinistö 1984; Leino-Kilpi 1991; Raski 1992; Laukkanen, ym. (toim.) 1992; Linnankylä 1994; Raivola 1995). Sitä on tarkasteltu mikro- ja makronäkökulmista. Makrotaso kuvaa koulutusjärjestelmän tasolla tapahtuvaa arviointitoimintaa ja mikrotaso taas koulutusjärjestelmässä yksilöiden tasolla tapahtuvaa arviointia. (Ylitalo 1993.) Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin mikrotason arviointitoimintaa.

Arvioinnissa nähdään määrällinen ja laadullinen lähestymistapa. Määrällisessä arvioinnissa pyritään objektiivisuuteen ja tulosten yleistettävyyteen. Tavoitteena on saada opiskelijat paremmuusjärjestykseen (Aarnio, ym. 1991, 196). Arvioinnin laadullinen lähestymistapa korostaa arvioinnin yksilöllistä kokemusta ja toiminnan kuvailua sekä ymmärtämistä (Niinistö 1984, 84-96; Ylitalo 1993).

Arviointia määritellään kirjallisuudessa monella tavalla. Esimerkiksi kasvatustieteen käsitteistössä (1990,16) koulutukseen liittyvä arviointi määritellään oppimistulosten, opetusprosessin panosten, itse prosessin ja tulosten sekä myöhempien koulutuksellisten vaikutusten arvioinniksi. Arvioinnin määrittelyä hankaloittaa arviointikäsitteiden sekavuus. Käsitteiden sekavuus johtuu osaltaan viime vuosikymmeninä tapahtuneista yhteiskunnallisista muutoksista, jotka näkyvät arvioinnin arvoperustassa, kohteessa, suorittajissa, arvioitavan aineiston hankinta- ja tulkintatavoissa sekä käyttötarkoituksessa. Määrittelyä hankaloittaa myös oppimiskäsitteiden muuttuminen, joiden mukana myös arviointikäytänteet ovat muuttuneet. (Raivola 1995.)

Myös tässä tutkimuksessa ilmeni, että haastatelluille fysioterapeuteille arviointikäsite ei ollut selkeä. Arvioinnin kuvaaminen tuotti haastatelluille vaikeuksia. Tätä tulkintaa tukee useiden synonyymisten käsitteiden käyttö. Käytännön harjoittelun arviointitoiminnan muuttuminen haastateltujen työssäoloaikana lisäsi varmasti hankaluutta ymmärtää, mitä arvioinnilla tarkoitetaan. Ohjaajat olivat opiskelleet perus-

koulutuksessa aikaisemmalla vuosikymmenellä, jolloin arviointia toteutettiin erilailla kuin nykyisin.

5.2 Arvioinnin tavoitteet

Arvioinnin tavoitteet ohjaavat arviointitoimintaa. Ammatillisessa koulutuksessa arvioinnin tavoitteena ja lähtökohtana on opetussuunnitelmassa määritellyt koulutuksen / ammattipätevyyden tavoitteet, jotka nousevat kussakin ammatissa vaadittavista pätevyyksistä. Siis arviointi ja opetussuunnitelma seuraavat loogisesti toisiinsa. (Räisänen 1993; Helakorpi 1992, 187-192.)

Ammattitaitoa kuvataan pätevyytenä, tekemisen taitona, käytännöllisiin töihin liittyvänä osaamisena (Eteläpelto 1993). Lampinen, ym. (Opetusministeriö 1989) määrittelevät ammattitaidon kyvyksi hallita koko työprosessi ajattelun tasolla ja kyvyksi toimia oikein vaihtuvissa tilanteissa. Helakorpi, ym. (1988) jakavat ammattitaidon osatekijöihin: psykokognitiivinen, psykomotorinen ja psykososiaalinen. Osatekijät painottuvat työstä ja ammatissa riippuen eri lailla. Myös samassa ammatissa aikajatkumolla ammattitaidon osatekijöiden painotus muuttuu (Helakorpi 1992,193-196).

Räisänen (1993) kokoaa kaikkiin ammatteihin sopivia, yleiseen ammattitaitoisuuteen liittyviä vaatimuksia, joita ovat mm. kriittisyys, analyttisyys, joustavuus, kyky toimia muuttuvissa todellisuuden tilanteissa toimintaa halliten ja ohjaten, teorian tietoinen käyttö käytännön toimissa, yhteistyökyky ja työnkehittämistaito.

Fysioterapia-ammattille on määritelty pätevyysalueita, joita on viisi: **Terapiavalmiudet**, joita edellyttää välitön potilastyö, oman työn kriittiseen kehittämiseen liittyvät **tiedonhankinta- ja käsittelytaidot**, **kommunikaatio- ja yhteistyötaidot**, joita tarvitaan oman alan asiantuntijana toimimiseen tasavertaisessa kommunikaatiossa ja

kirjallisen ja suullisen tiedon välittämisessä, **kansainvälisyys**, jotta ammatin kansainvälistyminen ja ammattipätevyiden vertailtavuus mahdollistuisi sekä **ammattikulttuuri** eli fysioterapia-ammatin tiedostaminen sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan arvojärjestelmässä ja toimintaympäristössä. (Talvitie, ym. 1993, 17-22.) Näitä pätevyysalueita käytetään mm. ehdotuksessa fysioterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmaopetussuunnitelman perusteiksi ammattikorkeakouluissa (Talvitie, ym. 1993, 25-27). Ammattiin ja ammattipätevyyteen liittyvät yleiset vaatimukset sekä kunkin koulutusammatin näkökulmasta johdetut opetussuunnitelmassa tarkemmin ammattikohtaisesti määritellyt kvalifikaatiot ovat Räisäsen (1993) mukaan arvioinnin kannalta tärkeitä, huomioitavia asioita.

Koulutuksen tavoitteita ja tätä kautta myös arvioinnin tavoitteita on jatkuvasti arvioitava, muutoin ammatillisen koulutuksen yhdeksi tehtävänä määritelty tulevaisuuden haasteisiin vastaaminen ei toteudu (Nurmi 1993).

Haastateltujen fysioterapeuttien mukaan arvioinnin tavoitteet liittyivät opiskelijaan persoonana ja fysioterapeuttina tai fysioterapian työtoiminnan kehittämiseen. Arvioinnilla nähtiin selkeästi muutosta aikaan saava, kehittävä näkökulma. Arvioinnista, jonka tavoitteena on oppimistulosten laadun arvioinnin lisäksi aktiivinen työskentelyn laadun kehittäminen, käytetään nimitystä kehittävä arviointi (Leino-Kilpi 1991, 24). Kehittävä arviointi tukee opiskelijoiden reflektiota, koska opiskelija jatkuvasti tarkastelee asioita suhteessa omaan tieto-, taito- ja kokemuserustaansa. Kehittävä arviointi tukee myös oppimisen kontrollia, jonka tulisi olla kehittävää ja oppimistuloksia tukevaa. Oppimisen kontrollilla tarkoitetaan yksilö- ja ryhmätasolla saavutettuja tuloksia ja niiden tarkastelua. Kehittävä arviointi sisältyy koko oppimisprosessiin. Siihen liittyy avoimuus, kokonaisvaltaisuus ja mielekkyys. Siinä kaksi ihmistä toimii vastavuoroisesti ja vastuullisesti. (Leino-Kilpi 1991, 24-27.)

5.3 Arviointitoiminta käytännön harjoittelussa

Arvioinnin toteutumiseen käytännön harjoittelussa ei tutkimuksessa haastateltujen fysioterapeuttien mukaan ollut yhtenäistä mallia tai tapaa. Arviointi toteutui joka kerta erilailla vaihdellen tilanteen ja opiskelijan mukaan. Kuitenkin koulun ohjaamat harjoittelujakson alku- ja loppuarviointikeskustelut käytiin ja tarvittaessa puolivälisarviointi. Arviointikäytännön valintaan liittyykin arvioinnin toteuttajan käsitys ihmisestä ja oppimisesta sekä omasta tehtävästään arvioijana (Koppinen 1995). Siis arviointia ohjaa arvioijan ihmiskäsitys ja sitä kautta oppimiskäsitys (Svedlin, ym. 1995). Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan perusolettamuksia, malleja eli skeemoja, joita oppimisesta muodostetaan ja jotka sitten säätelevät toimintaa. Oppimiskäsityksiä luokitellaan niiden perustana olevien ihmiseen ja hänen toimintaansa liittyvien oletusten pohjalta. (Rauste-von Wright, ym. 1994, 146.) Oppimiskäsitykset ohjaavat, millainen rooli ja tehtävä opiskelijalla ja opiskelun ohjaajalla oppimisessa ja arvioinnissa on (Linnankylä 1994).

Tässä tutkimuksessa tuli esille, että ohjaavien fysioterapeuttien arviointikäytänteet olivat muuttuneet työvuosien aikana. Koppisen (1995) mukaan voi olla riskinä, että arvioijan tottumukset ja mieltymykset piintyvät tavaksi niin, että uusia toimintatapoja ei tule kokeilleeksi, vaikka omat heikkoudet havaitsisikin.

1980-luvulta alkaen arvioijan rooli on oppimiskäsitysten muuttuessa muuttunut. Raivolan (1995) mukaan 1980-luvulle asti arvioijan rooli oli ollut "tuomarimainen", johtopäätösten tekijä. Tuolloin arviointikeskustelussa alkoi kuitenkin korostua moniarvoisuus, joka johtui osittain kritiikistä, jota kohdistettiin arvioijan rooliin. Oppimiskäsitysten muuttuessa ja kritiikin seurauksena arvioijan "tuomarimaisuus" heikentyi ja arvioijasta tuli "neuvottelija".

Kognitiivisen oppimiskäsityksen myötä opiskelijan rooli arvioijana korostui. Itsearviointitaito ja reflektiivisyys painottuivat oppimisessa ja arvioinnissa (Eteläpelto 1992). Kokemuksellisessa oppimisenäkemyksessä arviointi nähdäänkin opiskelijan omaan kokemukseen liittyvänä itsensä reflektiona (Rauste-von Wright 1994). Oppimisen ja

kehittymisen kannalta on tärkeää arvioida ja reflektoida kokemuksia kriittisesti, jotta voidaan tehdä johtopäätöksiä ja uusia tulkintoja toiminnasta (Eteläpelto 1993).

Reflektiivisyydellä tarkoitetaan omakohtaista ja vastuullisuuteen perustuvaa suhtautumista oppimiseen. Käsitteen on kehitellyt 1930-luvulla Dewey. (Kauppi 1993.) Reflektiossa tulevaisuuden toiminta johdetaan menneisyyden kokemuksia työstämällä (Rousi, ym. 1994, 35). Opiskelija tarkastelee omaa toimintaansa suhteessa aikaisempiin kokemuksiinsa; ikäänkuin heijastaa (reflect) nykyistä toimintaansa aikaisempiin. Reflektiivinen oppiminen korostaa opiskelijan tietoista toimintaa uuden toiminnan rakentamiseksi (Kauppi 1993). Mezirowin (1981) mukaan reflektiivisyyden kohteina voivat olla havaitseminen, ajattelemisen ja toimiminen. Vaativinta reflektiivisyyttä edustaa hänen mukaansa kriittinen tietoisuus, jolla tarkoitetaan kriittistä tietoisuutta tietoisuudesta ja kykyä arvioida sitä.

Schön (1987) käyttää käsitteitä reflection-on-action ja reflection-in-action eli toiminnan jälkeen tapahtuva reflektointi ja toiminnan aikainen reflektointi. Toiminnan aikainen reflektointi on ominaista hänen mukaansa ammattitaitoiselle ammattityöntekijälle. Reflektointi eli toiminnan perusteiden pohtiminen on edellytys ammattitaitoiseen työtoimintaan. (Schön 1987, 26-40.) Reflektointi voi kohdistua toiminnan taustalla olevaan tietoperustaan, toiminnan sisältöön, vuorovaikutukseen, toimijan käsityksiin tai ajattelu- ja toimintamalleihin (Schön 1987, 137-139).

Dialogioppimisessa käytetään myös reflektiota. Siinä ohjaaja ja opiskelija pyrkivät refleктоivan dialogin avulla ennalta määrättyyn yhteiseen päämäärään tasavertaisessa, keskustelunomaisessa oppimistilanteessa. Ohjaaja asettaa kysymyksiä, joiden avulla hän pyrkii saamaan opiskelijassa esille viisautta ja tietoa. (Sarja 1995.) Tutkimuksen fysioterapeutit käyttivät mahdollisesti dialogioppimisen tapaista työkentelyä, sillä he mainitsivat arvioinnin toteutuvan tai ainakin heidän arviointitoiminnassaan oli pyrkimyksenä keskustelunomainen tilanne, jossa vapaassa ilmapiirissä ohjaaja ja opiskelija kommunikoivat.

Itsearviointi on aikuisopiskelijan tärkein arviointimuoto (Koppinen 1995). Arvioidessaan itseään opiskelija reflektoi omaa toimintaansa ja tarkastelee sitä suhteessa tieto-, taito- ja kokemusmaailmaansa sekä aiemmin oppimaansa (Rousi, ym. 1994,

35-37). Samalla opiskelija myös arvioi toimintaansa suhteessa laatimiinsa tavoitteisiin (Boud 1985, 4-5). Oppiessaan arvioimaan omia arvojaan, asenteitaan, motivaatiotaan, lähtötasoaan, työskentelyään ja työnsä tuloksia opiskelija voi käyttää samoja taitoja myös työelämässä. Itsearviointitaito on uudistumisen ja uudistamisen perusta. Se luo pohjan käsitellä toisten antamaa palautetta. (Koppinen 1995.) Arvioinnin sitoutuessa omaan toimintaan teoria alkaa elää ja saa merkityksen (Nurmi 1993). Mettälän (1994) tutkimuksessa sairaanhoidon opiskelijoista (n=64) käytännön harjoittelussa lähes kaikki (92%) olivat sitä mieltä, että itsearviointi edisti heidän oppimistaan. Ohjaavien fysioterapeuttien mukaan arviointi toteuttaa aina opiskelija, joka itse arvioi työskentelyään tai tavoitteitaan ja niiden saavuttamista.

Itsearviointin näkökulmasta ohjaajan, opettajan tai muun henkilön antaman palautteen merkitys on tukea itsearviointia (Eteläpelto 1992). Ohjaaja ja opettaja tukiesaan opiskelijan itseohjautuvuutta ja itsearviointitaitoa hyväksyvät opiskelijan yksilönä ja kunnioittaa hänen tunteitaan ja ideoitaan (Koro 1992).

Koro (1992) ja (1993a, 56) tarkoittaa itsearviointilla sisäistä arviointia eli opiskelijan kykyä arvioida omaa oppimistaan ja kykyä ottaa vastaan puolueetonta arviointia. Kun opiskelija on kriittisesti tietoinen toiminnastaan, on arviointi luonnollinen ja sisäänrakennettu osa oppimisprosessia. (Koro 1993a, 57.) Hän liittyy itsearviointiin itseohjautuvan opiskelijan ominaisuudeksi. Itseohjautuvuus liittyy käsitteenä läheisesti humanistiseen psykologiaan ja käsitykseen ihmisestä vapaana ja vastuullisena olentona. Itseohjautuvasti toimiessaan opiskelija on vastuullinen omasta oppimisestaan. Vastuullisuus onkin itseohjautuvan opiskelijan tärkeimpiä ominaisuuksia. (Koro 1992.)

Itseohjautuvuuden käsitettä on määritellyt Knowles (1975). Hänen mukaansa "itseohjautuvuus on prosessi, jossa opiskelija tekee aloitteen, joko itsenäisesti tai toisen avulla, oppimistarpeiden havaitsemisessa, oppimistavoitteidensa määrittelyssä, henkilöresurssien ja materiaalista oppimisresurssien hankkimisessa, itselleen sopivien oppimistrategioiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä oppimistulostensa arvioinnissa". (Koro 1993b.)

5.3.1 Arviointikäytäntö

Tämän tutkimuksen mukaan ohjaavien fysioterapeuttien ohjaamassa käytännön harjoittelussa arviointia toteuttivat opiskelija ja ohjaaja. Opettaja osallistui arviointiin muutaman kerran opiskelijan käytännön harjoittelun aikana. Myös muut samaan aikaan harjoittelussa olevat opiskelijat ja muut fysioterapeutit mainittiin arviointiin osallistujina. Arvioinnin ajoittuminen harjoittelun alkuun, loppuun ja puoliväliin oli paljolti koulun edellyttämää. Näiden arviointien lisäksi arviointia tapahtui koko ajan.

Opiskelijan itsearviointiin ja reflektioon ohjaavassa arvioinnissa on tärkeä rooli opiskelijalla itsellään. Lahdeksen (1991) mukaan opiskelijan ei tulisikaan olla arviointitoiminnan objekti vaan subjekti, toiminnassa mukana oleva. Raivolan (1995) mukaan opiskelija voi itse vaikuttaa arviointitilanteiden kehittämiseen, arviointitiedon hankintaan, analysointiin, tulosten tulkintaan ja johtopäätösten tekoon.

Käytännön harjoittelujakson alkuun ajoittuvan opiskelijan itsearvioinnin tehtävänä on tukea hänen mahdollisuuksia orientoitua harjoitteluun ja laatia oppimiselleen tavoitteita (vrt. Koppinen 1995), kuten tässä tutkimuksessa opiskelijan mainitaan tekevän. Opiskelun alussa ohjaajan ja opiskelijan yhdessä laatimat opiskelun tavoitteet opiskelulle ja oppimisen edistymisen arvioimisessa käytettävät kriteerit sekä menetelmät auttavat opiskelijaa kohti itseohjautuvuutta (Koro 1992). Arviointikriteerit saattavat olla osa opittavia sisältöjä (Koppinen 1995). Ohjaajan tehtävänä on ohjata tavoitteita oikeaan suuntaan suhteessa oppisisältöihin ja opiskelijan edellytyksiin (Lindgren 1992) sekä ohjata opiskelijoita pitämään itsearviointia tärkeänä (Koppinen 1992).

Opiskelijan osallistuminen omien tavoitteidensa laadintaan auttaa ja vahvistaa hänen sitoutumistaan opiskeltavaan asiaan (Hätönen, ym. 1995, 22). Opiskelijan mukanaolo opiskelun yleisten tavoitteiden asettelussa ja omien tavoitteidensa laatimisessa on tärkeää. Opiskelijoita tulisikin aktivoida osallistumaan siten, että he itse saavat valita työtavat, yms, joilla tuottavat tuloksensa. (Lindgren 1992.)

Arvioinnista, jossa tarkastellaan opiskelijan tavoitteiden saavuttamista kokoavasti

esimerkiksi jakson jälkeen, voidaan käyttää nimitystä summatiivinen arviointi. (vrt. Ekola, ym. 1976, 187.) Käytännön harjoittelun lopussa ohjaajan ja opettajan tehtävä on tarkastella koko oppimisprosessia kokonaisuutena. Ei vain määritellä oikeaksi tai vääräksi. (Eteläpelto 1992.) Tässä tutkimuksessa ilmeni, että koulu ohjasi käytännön harjoittelun lopussa tapahtuvaan arviointiin lomakkeella ja toisaalta opettajan käynnin ajoittumisella harjoittelun loppupuolelle, jolloin arviointikeskustelua käytiin.

Opettajan tehtävä käytännön harjoittelun arvioinnissa ei tutkimusaineiston perusteella käy selväksi. Hokkanen, ym. (1994, 21, 40) ovat ehdottaneet terveydenhuollon käytännön opetuksen kehittämiskokeilun raportissa, että opettajan tehtävänä on toimia yhdys- ja tukihenkilönä opiskelijan ja ohjaajan välillä, syventää oppimista keskustelujen avulla, motivoida ja osallistua arviointiin käytännön harjoittelussa. Nevillen, ym. (1993) tutkimuksessa, joka koski käytännön harjoittelun ohjaavan opettajan roolia, fysioterapeuttiopiskelijoista (n=56) 79% oli sitä mieltä, että arvioinnin käytännön harjoittelussa voi toteuttaa ilman opettajaa. Samassa tutkimuksessa ohjaavista fysioterapeuteista (n=40) vain runsas puolet (54%) oli samaa mieltä. Tutkimuksen mukaan siis ohjaajat kokevat opettajan tärkeämmäksi käytännön harjoittelun arvioinnissa kuin opiskelijat.

Arviointia tulisi tapahtua koko oppimisprosessin ajan (Lingren 1992) ei vain yksittäisissä tilanteissa muutaman kerran jakson aikana. Opiskelijan seurattessa omaa oppimistaan ja omia työskentelytapojaan opiskeluprosessin ajan jakson lopussa tapahtuva arviointi jää vähämerkityksiseksi (Koro 1993a, 57). Tässä tutkimuksessa haastatellut fysioterapeutit tuovat esille arviointia tapahtuvan koko harjoittelu jakson ajan, päivittäin.

Ohjaaja voi olla roolimallina opiskelijalle refleктоimalla ja arvioimalla omaa työskentelyään (Eteläpelto 1992). Leino-Kilpi (1993, 98) on tutkinut sairaanhoidon opiskelijoiden käytännön harjoittelua (n=331). Tutkimuksessa todettiin, että arviointikeskustelua käytiin lähes joka toisessa paikassa (46%) ja joka viidennessä (20%) käytettiin jatkuvaa opiskelijan työskentelyn seuraamista arviointimenetelmänä. Ohjaaja voi saada tietoa opiskelijan taidoista kyselemällä tai havainnoimalla opiskeli-

jan suorituksia (Ewan, ym. 1986, 115; Kiiskinen 1988).

Ei vain itsearviointi vaan myös omien kurssitovereiden palaute työskentelystä ja oppimistuloksista on opiskelijalle tärkeää (Koppinen 1995). Tutkimuksen mukaan vain harvat fysioterapeutit käyttivät muita opiskelijoita tukena arvioinnissa. Tämä saattaa johtua siitä, että ohjaajalla ei ole kuin yksi opiskelija kerrallaan harjoittelussa.

Räisäsen (1993) mukaan arvioinnin toteutuksessa tulee huomioida opiskelijan ammatillisuuden kasvuprosessin vaihe. Esimerkiksi vasta-alkajasta eli noviisista asiantuntijaksi eli expertiksi -akseli Dreyfusin - Dreyfusin (1986) kuvaamana ilmentää ammatillisuuden kehittymistä (Benner 1989). Kasvuprosessin vaiheen huomiointi mahdollistaa sen, että opiskelijalta ei vaadita arvioinnissa enempää kuin hänen siinä opiskelun vaiheessa on mahdollista hallita. Arviointi tulee suhteuttaa kehitysvaiheen lisäksi opiskelijan lähtötasoon ja opetukseen (Koppinen 1995). Engeströmin (1992, 17) mukaan ammatillisuus taas ei etene noviisi - expertti -akselilla. Joten hän ei kannata noviisi - expertti näkökulman käyttöä ja huomiointia arvioinnissa. Engeströmin mukaan oppiminen on yhteistoiminnallinen oppimisprosessi, jonka etenemistä säätelee koko yhteisö. Ohjaavat fysioterapeutit eivät tuo esille arvioinnin riippuvuutta opiskelijan opiskelun vaiheesta vaan paremminkin arviointi riippuu opiskelijasta yksilönä.

5.3.2 Arvioinnin kohteet

Arviointi voi kohdistua tulokseen tai itse toimintaan (Räisänen 1994). Arviointi voi vertailla ilmaistuja tavoitteita saavutettuihin tuloksiin (Raivola 1995). Arviointitoiminta, jossa palautetta annettiin suhteessa ulkoapäin asetettuihin tavoitteisiin, oli tunnusomaista behavioristiselle oppimiskäsityksen mukaiselle arvioinnille (Kauppi 1992, 68), joka oli vallalla Suomessa vielä 1970 -luvulle (Raivola 1995). Tällaisessa arvioinnissa arviointi on yksisuuntaista (Koro 1993a, 56).

Arvioinnin kohteena voi myös olla suoritus, jota vertaillaan aikaisempaan tai vaihtoehtoiseen menettelytapaan (Raivola 1995). Ekolan (1983) mukaan palautteen, jonka opiskelija saa suorituksestaan, tulisi kohdistua toiminnan n.k. kriittisiin kohtiin. Ne ovat kohtia toiminnassa, jotka ovat tärkeitä onnistumisen ja lopputuloksen kannalta. Palaute, jota opiskelijalle annetaan, voi olla verbaalista, manuaalista tai visuaalista. (Ekola 1983, 70-71.)

Tutkimuksen haastatellut fysioterapeutit mainitsevat arvioinnin kohdistuvan opiskelijan itse laatimiin tavoitteisiin ja toimintaan eli fysioterapiaan, jota opiskelija toteuttaa sekä opiskelijan ”yleisolemukseen”. Cross (1997) on tutkinut ohjaavien fysioterapeuttien (n=20) toteuttamaa arviointia käytännön harjoittelussa arvioinnin sisäisen validiteetin näkökulmasta. Hän toteaa, että n.k. pintatason aktiviteettien arviointi, joilla hän tarkoittaa toiminnan organisointia, ammatillisia taitoja, potilasturvallisuuden huomiointia ja kommunikointia, on melko objektiivista. Myös opiskelijan tietotason arviointi on helppoa. Yleinen työn jäsentäminen ja sitoutuneisuus, joista hän käyttää nimitystä ”attitude” ovat hänen tutkimuksensa mukaan vaikeita objektiivisesti arvioida, vaikka niiden merkitys käytännön harjoittelussa on ohjaavien fysioterapeuttien mielestä tärkeä. (Cross 1997.) Voisiko nämä olla tulkittavissa haastateltujen fysioterapeuttien tarkoittamaksi opiskelijan ”yleisolemukseksi”, ”persoonallisuudeksi” tai ”aktiivisuudeksi”?

5.3.3 Arviointikokemukset

Tässä tutkimuksessa haastateltujen fysioterapeuttien arviointikokemukset olivat hankalia. Myös Mikkonen (1995, 25) on viiden ohjaavan fysioterapeutin haastatellututkimuksessa todennut fysioterapeuttien kokevan arvioinnin ongelmalliseksi. Sairaanhoidonopiskelijoiden (n=331) käytännön harjoittelun arviointikokemuksia kartoittaneessa tutkimuksessa Leino-Kilpi (1993, 97) on todennut, että yli puolet (59%) opiskelijoista oli kokenut arviointilanteet käytännön harjoittelussa mitään sanomattomina, tylsinä, virheitä etsivinä tai negatiivisina. Raivolan (1995) mukaan arviointi on aina arvosidonnaista, joten siihen liittyvät tunnekokemukset ovatkin odotettuja.

Tässä tutkimuksessa esiin tulleet syyt arvioinnin hankaluudelle ilmentävät tilanteita, jossa ohjaaja toimii arvioijana. Hankaluutta näyttää tuottavan arviointitilanteet, joissa syntyy ristiriitaa ohjaajan ja opiskelijan näkemysten välille. Myös Mikkosen (1995, 25) fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelua koskeneessa tutkimuksessa nousi yhdeksi arviointia vaikeuttaneeksi tekijäksi tilanteet, joissa opiskelijan näkemys arvioinnista on erilainen kuin ohjaajan.

5.3.4 Koulu arviointitoimintaan vaikuttajana

Tämän tutkimuksen perusteella koulu on osaltaan vaikuttanut ohjaavien fysioterapeuttien arviointikäytänteiden muuttumiseen vuosien myötä. Walker, ym. (1994) ovat todenneet ohjaaville fysioterapeuteille suunnatussa kyselytutkimuksessaan, että ohjaajille käytännön harjoittelun arvioinnin kehittämiseksi järjestetyt koulutukset ovat tarpeellisia, sillä 91%:a 22:sta vastanneesta fysioterapeutista koki arviointitaidot koulutustarpeekseen ja 68% ilmoitti tarvitsevansa harjoittelua arvioinnissa. Myös Christinin, ym. (1985) tutkimuksessa ohjaavat fysioterapeutit nimesivät opiskelijan ohjaamistaitojen kehittämiseksi tarvitsevansa mm. opiskelijan suoritusten arviointitaitojen parantumista.

Koulun rooli näkyy myös arviointitilanteiden ajoittumisessa. Ohjaajat mainitsevat toteuttavansa arviointia ainakin silloin, kun opettaja on läsnä tai kun koululta saadut lomakkeet ohjaavat arvioitiin esimerkiksi harjoittelujakson alussa ja lopussa.

Jokainen haastatelluista fysioterapeuteista mainitsee koulun organisoimat yhteistyöpalaverit tärkeinä tilanteina, joissa on keskusteltu mm. arvioinnista. Työssä olevan fysioterapeutit kiinnostuksesta riippuu, onko hän omatoimissa koulutusvalinnoissaan kouluttanut itseään ohjaajana. Kaikki mainitsevat omien jatkokoulutusten vaikuttaneen heidän ohjaamis- ja arviointitapaansa. Omassa peruskoulutuksessa saadut valmiudet ohjata opiskelijoita mainitaan vähäisiksi. Enemmänkin kokemukset oman itsensä arvioinnista ohjasivat fysioterapeutteja omassa työskentelyssään. Koululla on siis merkittävä tehtävä ohjata fysioterapeutteja ohjaajana ja kehittää

heidän ammattitaitoaan ohjaajina.

6 KEHITTÄMISEHDOTUKSET

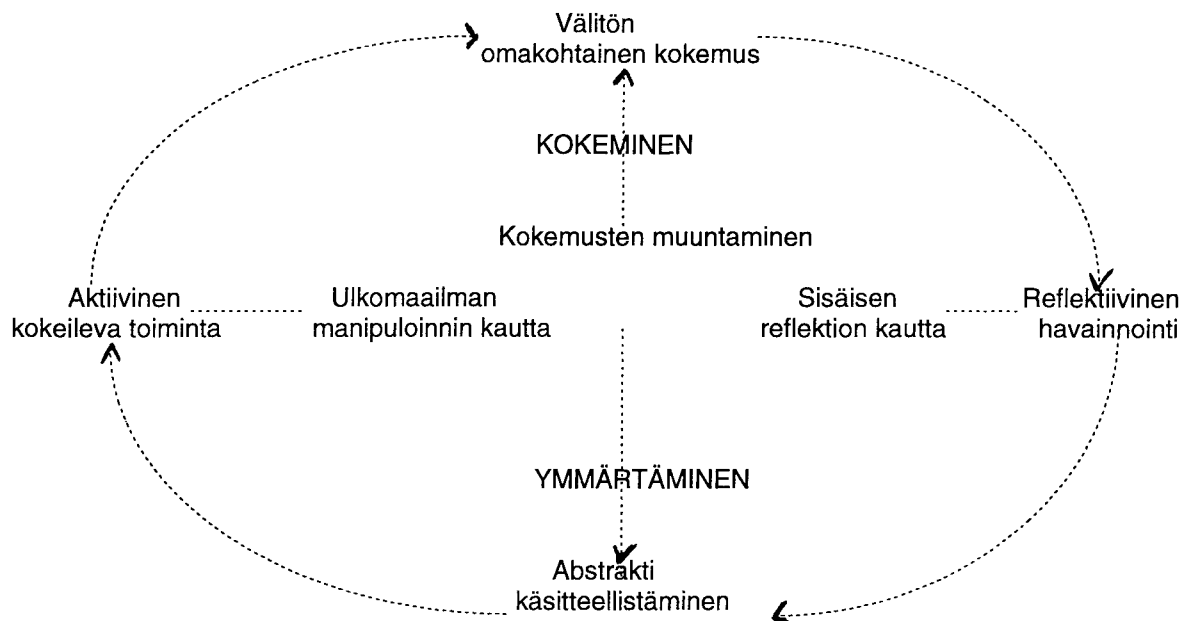
Talvitie (1991) on tutkinut fysioterapiatyön oppimista. Hän kuvaa väitöskirjassaan fysioterapeutin työtoiminnan kehittymistä kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta Davydovin (1982) esittämän oppivan työtoiminnan käsitteen avulla. Ammatitaitoa tarkastellaan taitona, jota opitaan koko ajan. Työn oppimisen on kokemuksellisen oppimisen prosessi, joka toimii jatkuvasti. Työntekijä oppii työtä tehdesään, mutta ei välttämättä tiedostaen sitä. Jotta työhön voi suhtautua teoreettisesti, täytyy työntekijässä käynnistyä uudenlainen oppimistoiminta. Siihen liittyy teoreettisen tiedon ja teoreettisen ajattelun omaksumista. (Talvitie 1991, 73-74).

Kokemuksellisen oppimisen kehämalli (kuviot 2) kuvaa hyvin käytännön harjoittelussa tapahtuvaa oppimista. Se selkeyttää ohjaajan, opettajan ja opiskelijan toimintaa. Oppiminen on siinä jatkuva prosessi, joka perustuu kokemukseen. Oppimista ei voi tapahtua ilman vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Sopeutuminen ympäristöön synnyttää konflikteja ja niiden ratkaiseminen on oppimista. (Eteläpelto 1992; Rauste -von Wright, ym. 1994, 143-144.) Arviointi nähdään kokemuksellisessa oppimisessa opiskelijan omaan kokemukseen liittyvänä itsensä reflektiona. Oppimista tulee tarkastella koko prosessin ajalta ei vain lopputuloksesta käsin. (Rauste -von Wright 1994.)

Tiedon muodostuksen tapoja kokonaisvaltaisen oppimisen kehämallissa on yhtäältä omakohtainen kokemus ja abstrakti käsitteellistäminen sekä toisaalta reflektiivinen havainnointi ja aktiivinen kokeileva toiminta (Kolb 1984, 42-43).

Abstrakti käsitteellistäminen, jolla pyritään ongelmien selittämiseen ja teorian muodostukseen, syntyy välittömien kokemusten reflektiivisen arvioinnin ja erittelyn avulla. Siihen tarvitaan lisäksi ulkomaailman aktiivista manipulointia. Reflektiivinen havainnointi korostaa omaa pohtimista. Kokemusoppimisessa ollaan tekemisissä tunteiden kanssa ja se on yksilöstä lähtevää. Aktiivisella toiminnalla haetaan käy-

tännön ratkaisuja ja sovellutuksia. Oppimisen kannalta on tärkeää, että kaikki tiedon muodostuksen tasot ovat läsnä oppimisessa. (Kolb 1984, 42-43; Eteläpelto 1992.)

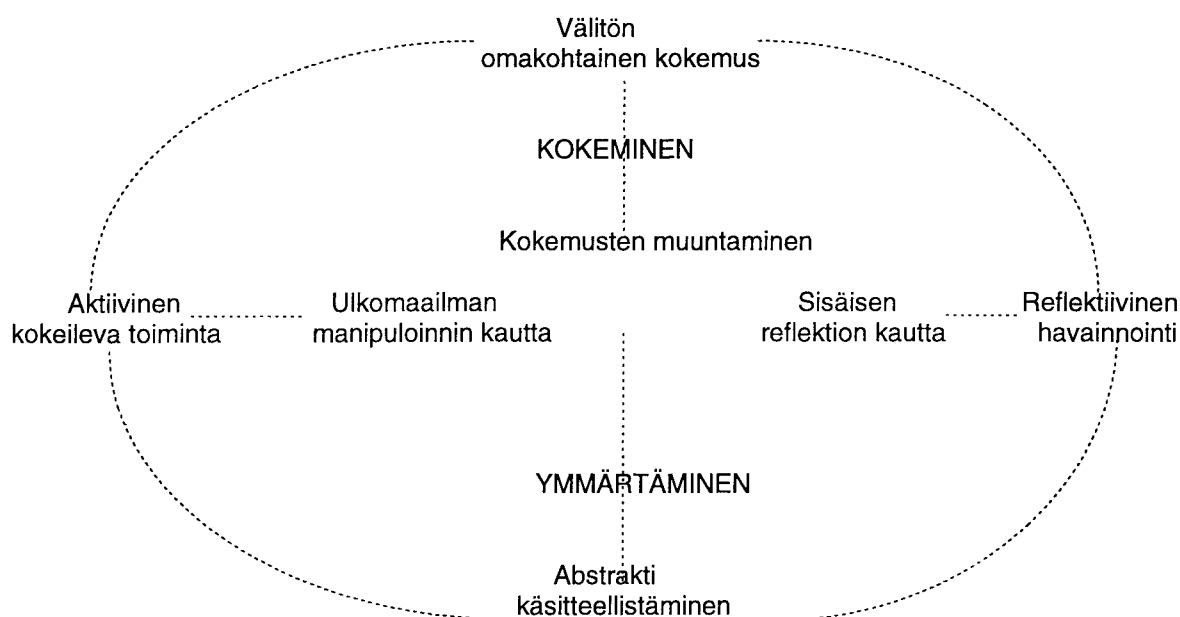


KUVIO 2. Kokemuksellisen oppimisen rakenneulottuvuudet ja niistä seuraavat tiedon muodot (Eteläpelto 1992).

Käytännön harjoittelussa mahdollistuu käytännön kokemus, jota voi itse tai ohjastusti reflektoida. Lähes välittömästi voi myös saada uuden kokemuksen, jonka kautta oppimisen sykli jatkuu. Ohjaajan roolin ja tehtävän tiedostaminen kokemuksellisessa oppimisessa helpottaa ohjaajan työskentelyä ja selkeyttää arvioinnin toteuttamista ja tarkoitusta.

Kuten tässäkin tutkimuksessa tuli mm. esille lyhyet harjoittelujaksot estävät ohjaajaa tutustumasta riittävän hyvin opiskelijaan. Oppiminen ei tuolloin perustu aidolle vuorovaikutukselle vaan ohjaaja ja opiskelija jäävät toisilleen osin tuntemattomiksi. Käytännön harjoittelujaksojen pidentäminen saattaisi vaikuttaa ohjausta ja oppimista edistävästi.

tännön ratkaisuja ja sovellutuksia. Oppimisen kannalta on tärkeää, että kaikki tiedon muodostuksen tasot ovat läsnä oppimisessa. (Kolb 1984, 42-43; Eteläpelto 1992.)



KUVIO 2. Kokemuksellisen oppimisen rakenneulottuvuudet ja niistä seuraavat tiedon muodot (Eteläpelto 1992).

Käytännön harjoittelussa mahdollistuu käytännön kokemus, jota voi itse tai ohjastusti reflektoida. Lähes välittömästi voi myös saada uuden kokemuksen, jonka kautta oppimisen sykli jatkuu. Ohjaajan roolin ja tehtävän tiedostaminen kokemuksellisessa oppimisessa helpottaa ohjaajan työskentelyä ja selkeyttää arvioinnin toteuttamista ja tarkoitusta.

Kuten tässäkin tutkimuksessa tuli mm. esille lyhyet harjoittelujaksot estävät ohjaajaa tutustumasta riittävän hyvin opiskelijaan. Oppiminen ei tuolloin perustu aidolle vuorovaikutukselle vaan ohjaaja ja opiskelija jäävät toisilleen osin tuntemattomiksi. Käytännön harjoittelujaksojen pidentäminen saattaisi vaikuttaa ohjaukseen ja oppimista edistävästi.

Käytännön harjoittelun ohjaajien mukanaolo tiiviisti koulutuksen suunnittelussa saattaisi selventää ohjaajan roolia arvioinnissa ja opiskelijan oppimisen ohjaamisessa käytännön harjoittelujaksolla. Toisaalta koulutusratkaisut, joissa käytännön harjoittelua ei irrotettaisi teoriaopetuksesta vaan käytännön ja teorian opiskelu tapahtuisivat vahvemmin yhtäaikaan sekä opettajan käytännön työskentelyn ohjaajanroolin vahvistaminen, olisivat teoreettisestikin perusteltuja. Schön (1987) on esittänyt ammattikäytännönopetukseen työstudioita, joiden tyyppinen ”klinikkatoiminta” onkin käynnistynyt 1990-luvulla fysioterapeuttikoulutuksessa Suomessa. (esim. Karvonen, ym. 1995.) Koulun yhteydessä oleva fysioterapiaklinikka mahdollistaa teorian ja käytännön tiiviin integroimisen ja opettajan läsnäolon koulutuksen eri vaiheissa.

Oppimisen ja ohjaamisen lainalaisuuksien sisällyttäminen aikaisempaa laajemmin fysioterapeuttien peruskoulutuksen opetussuunnitelmiin on tarpeellista. Itse fysioterapiatapahtumahan on oppimistapahtuma, jossa ohjaaminen ja toiminnan, tavoitteiden saavuttamisen arviointi liittyvät olennaisesti mukaan kuten opiskelijankin ohjaamisessa.

LÄHTEET

Aarnio, H., Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka. Juva: WSOY.

Arviointiohjeet ammatillisia oppilaitoksia varten. 1989. Ammattikasvatushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Benner, P. 1989. Aloittelijasta asiantuntijaksi. SHKS. Juva: WSOY.

Boud, D. 1985. Studies in Self Assessment. Implications for Teachers in Higher Education. Tertiary Educational Research Centre The University of New South Wales. Kensington, Austria. Occasional Publication No. 26

Christin, B. A., Joyce, P. C. & Moeller, P. L. 1985. Fieldwork experience. Part 2: The Supervisor dilemma. American Journal of Occupational Therapy 39, 675-681.

Cross, V. 1994. From clinical Supervisor to Clinical Educator: Too Much to Ask? Physiotherapy 80, 609-611.

Cross, V. 1995. Perceptions of the Ideal Clinical Educator in Physiotherapy Education. Physiotherapy 81, 506-513.

Cross, V. 1997. What Do Clinical Educators Look for in Physiotherapy Students. Physiotherapy 83, 249-260.

Denzin, K.N. & Lincoln, Y.S. 1994. Handbook of Qualitative Research. California: Sage.

Ekola, J. 1983. Motoristen taitojen oppiminen ja opettaminen. Jyväskylän yliopiston opettajan koulutuslaitos. Opetusmonisteita 9. Jyväskylä.

Ekola, J. ja Vaherva, T. 1976. Aikuisopetusopas. Helsinki: Tammi.

Engeström, Y. 1992. Perustietoa opetuksesta. Valtionvarainministeriö. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Lapin yliopisto. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

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

Eteläpelto, A. 1993. Oppijälähtöisen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa Eteläpelto A. ja Miettinen R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Opetus- ja kasvatus -sarja. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 109-135.

Ewan, C. & White, R. 1986. Teaching Nursing; a selfinstructional handbook. Croom Helm Ltd. Toinen painos.

Heikkinen, R.-L. & Laine, T. 1997. Tutkimuksen polulla. Teoksessa Heikkinen, R.-L. & Laine, T. (toim.) Hoitava kohtaaminen. Hygienia. Helsinki: Kirjayhtymä, 18-25.

Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Helakorpi, S., Aarnio, H., Kuisma, R., Mäkinen, A. & Torttila, P. 1988. Työ ja ammattitaito - Work and Occupational Skill. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tutkimuksia n:o 5. Hämeenlinna.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Gaudeamus. Helsinki: Kupriisi Oy. 3. painos

Hokkanen, P., Lappalainen, M. & Lappalainen S. 1994. Terveystieteiden käytännönopetuksen kehittämiskokeilu vuosina 1990-1993. Opetushallitus. Moniste 5. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Hämäläinen, K. & Haimi, H. 1995. Koulutuksen itsearviointi. Esimerkkinä yliopistollisen täydennyskoulutuksen laadun arviointi. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 265-286.

Hätönen, H. & Salmi, E. 1995. Itsenäisen opiskelun arvioinnin kehittäminen. Arviointi. 8. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Kansanterveyslaki 28.1.1972 / 66

Karvonen, E. & Kurunsaari, M. 1995. Kuntoutusalan koulutusyksikön fysioterapian palvelutoimintaprojekti. Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitos. Julkaisuja A. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

Kasvatustieteen käsitteistö. 1990. Hirsjärvi, S., Huttunen, J., Kari, J., Kuusinen, J. & Vaherva, T. (toim.) Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Kauppi, A. 1992. Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) Aikuisen oppimisen uudet muodot; kohti aktiivista oppimista Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 51-103.

Kiiskinen, A.,-L. 1988. Ammattityön opetuksen triangeli. Teoksessa Ekola, J., Linnankylä, P. & Volanen, M. (toim.) Aikuistuva nuori ja ammatillinen koulutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B:23. Jyväskylä, 65-80.

Kiiskinen, A.-L. & Lehtivaara, R.-L. 1988. Oppija, opettaja ja oppimistehtävät ammattitaidon oppimisprosessin eri vaiheissa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja 22. Jyväskylän yliopisto.

Kolb, D. A. 1984. *Experimental Learning. Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs N. J. Prentice-Hall.

Koppinen, M.-L. 1995. Opi jatkuva arviointi. Teoksessa suuntaa ja sykettä oppimiseen. Surakka, T. ja Poutanen, K. (toim.) *Opetus 2000.* Juva: WSOY, 165-191.

Koro, J. 1992. Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan.* Juva: WSOY, 43-56.

Koro, J. 1993a. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research 98.* Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Sisäsuomi Oy.

Koro, J. 1993b. Itseohjattu oppiminen - aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa Kajanti, A (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot.* Kansanvalistusseura ja Aikuiskoulutuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 21-48.

Laukkanen, R., Salminen, K. & Svedin, R. (toim.) 1992. *Koulun itsearviointi. Opetus ja Kasvatus -sarja.* Opetushallitus. Helsinki: VAPK-kustannus.

Lahdes, E. 1991. Oppimistulosten arviointi. Teoksessa Kari, J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY, 183-190.

Leino-Kilpi, H. 1991. Kehittävän opiskelija-arvioinnin kokeilu terveydenhuolto-alalla. Loppuraportti 1, yleinen osa. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 1. Opetushallitus ammatillisen koulutuksen linja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Leino-Kilpi, H. 1993. Kehittävän opiskelija-arvioinnin kokeilu. Oppimispäiväkirja itsearvioinnin tukena. Loppuraportti II. Opetushallitus. Ammatillisen koulutuksen linja. Painatuskeskus Oy. Helsinki: Hakaniemen pikapaino.

Lindgren, S. 1992. Tulosarviointi on myös oppilaan väline. Teoksessa Laukkanen, R., Salminen, K. & Svedin, R. (toim.) Koulun itsearviointi. Opetus ja Kasvatus -sarja. Opetushallitus. Helsinki: VAPK-kustannus, 21-25.

Linnankylä P. 1994. Arviointi oppilaan oppimisen ja kasvun tukena. Teoksessa Jakku-Sihvonen R., Räisänen A. ja Väyrynen, P. (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta -sarja 2. Helsinki: Painatuskeskus, 29-41.

Lääkintävoimistelijan opetussuunnitelman perusteet. 1987. Opetushallituksen julkaisusarjat. Opetussuunnitelmasarja 2/1991. Helsinki: VAPK-kustannus.

Mettälä, K. 1994. Sairaanhoidtaja opiskelijoiden kokemuksia klinisen opiskelun arvioinnista. Tutkielma. Terveystieteiden opettajan koulutusohjelma. Hoitotieteenlaitos. Kuopion Yliopisto.

Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education* 32, 3-24.

Mikkonen, A-R. 1995. Ohjaajien kokemukset fysioterapian käytännön harjoittelusta. Pro gradu -tutkielma. Terveystieteenlaitos. Jyväskylän yliopisto.

Neville, S. & Crossley, L. 1993. Clinical Education: Perceptions of a Clinical Tutor's Role. *Physiotherapy* 79, 459-464.

Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi. Uusia näkökulmia lähinnä tulkinallisesta näkökulmasta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B:23. Helsinki.

Nurmi, H. 1993. Muuttuuko opettaja - mihin suuntaan? Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Opetus- ja kasvatussarja.* Helsinki: Painatuskeskus, 69-79.

Opetusministeriö 1989. Peruskoulutuksen jälkeisen koulutuksen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 54. Helsinki.

Raivola, R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) *Aikuiskoulutuksen arviointi. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja.* Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 21-62.

Raski, S. 1992. Koulun kehitysnäkymät ja arvioinnin kohdentaminen. Teoksessa Laukkanen, R., Salminen, K. & Svedin, R. (toim.) *Koulun itsearviointi. Opetus ja Kasvatus -sarja.* Opetushallitus. Helsinki: VAPK-kustannus, 129-141.

Rauste-von Wright, M. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Kirjastopalvelu Oy. Helsinki. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 115-142.

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

Rousi, H. & Mutka, U. 1994. Opettajankoulutuksen ammattipedagogiikka. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun Selvityksiä ja puheenvuoroja 6. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

Räisänen, A. 1993. Opiskelija arvioinnista. Teoksessa Clarkson, M.-L. & Wallis, L. (toim.) Virikkeitä ammatillisten oppilaitosten johtamiseen ja itsearviointiin. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 43. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 54-63.

Räisänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta -sarja 2. Helsinki: Painatuskeskus, 22-28.

Sarja, A. 1995. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja 26, 311-321.

Schön, A. D. 1987. Educating The Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. 3. painos. San Francisco, London: Jossey - Bass Publishers.

Spiegelberg, H. 1965. The Phenomenological Movement. The Hague: Martinus Nijhoff.

Svedlin, R. & Walls, L. 1995. Arvioinnissako myös filosofiaa? Teoksessa Kilpinen B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. (toim.) Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Arviointi 1. Opetushallitus Helsinki: Cosmoprint Oy, 23-27.

Syrjälä, L., Ahonen S, Syrjäläinen E. & Saari S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.

Talvitie, U. 1991. Aktiivisuuden ja omatoimisuuden kehittäminen fysioterapian tavoitteena. Studies in sport, physical education and health 28. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Sisäsuomi Oy.

Talvitie, U., Hynynen, P., Harri-Lehtonen, O., Sauren, M. & Soukka, H. 1993. Ehdotus fysioterapiakoulutuksen opetussuunnitelman perusteiksi ammattikorkeakouluissa. Sairaaliitto. Helsinki.

Tulkki, P. 1995. Ammattikorkeakoulut ja työelämä. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus. Tampere: Tammer-Paino Oy, 193-211.

Walker, E. & Openshaw, S. 1994. Educational Needs as Perceived by Clinical Supervisors. Physiotherapy 80, 424-431.

Ylitalo, S. 1993. Arvioinnin malleja ja teorioita. Teoksessa Clarkson, M.-L. & Wallis, L. (toim.) Virikkeitä ammatillisten oppilaitosta johtamiseen ja itsearviointiin. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 43. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 37-42.

Suulliset tiedonannot:

Helminen, E. Suullinen tiedonanto. 21.11.1995. Fysioterapian päätoiminen tuntiopettaja. Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitos. Jyväskylä.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimushaastattelujen esikysymykset:

1. Milloin olet valmistunut lääkintävoimistelijaksi?
2. Millaisessa työpaikassa työskentelet parhaillaan?
3. Minkälaisiin jatkokoulutuksiin olet osallistunut tai osallistut parhaillaan?
4. Kauanko olet ohjannut opiskelijoita?
5. Miten koet opiskelijan ohjauksen?