

**TÄYSIN UUTTA, TÄYSIN VANHAA, VÄHÄN JAETTUA -
KOLMEN OPETTAJARYHMÄN OPETUSTOIMINTA
FYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN YHTEISTOIMINTA-
KOEILUSSA**

FYSIOTERAPIAN

LISENSIAATINTUTKIMUS

AIJA TÖYTÄRI-NYRHINEN

KEVÄT 2001

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

LIIKUNTA- JA TERVEYSTIETEIDEN

TIEDEKUNTA

TERVEYSTIETEIDEN LAITOS

Töytäri-Nyrhinen Aija. Täysin uutta, täysin vanhaa, vähän jaettua - kolmen opettajaryhmän opetustoiminta fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilussa.

Jyväskylän yliopisto. 2001. 106 s.

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata opetustoiminnasta ja sen muutoksista käytyä keskustelua ammattikorkeakoulussa, yliopistossa ja työelämässä sekä Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan ja Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen (nykyisin Jyväskylän ammattikorkeakoulu) fysioterapeuttikoulutuksen yhteistoimintakokeilun opettajien toimintaa ja sitä ohjaavia käsityksiä. Tavoitteena oli tuottaa sellaista tietoa, jolla on merkitystä ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistoiminnan kehittämiseksi opettajien työn osalta. Tiedon intressinä oli tulkita ja kuvata sitä keskustelua, joka opetuksesta oli meneillään kokeilun eri tahoilla, sekä niitä tekijöitä, jotka olivat opettajien toiminnan taustalla ja jotka edistivät tai mahdollisesti estivät yhteistoiminnan toteutumista ja opettajan toiminnan kehittymistä sekä oppimista.

Yleistä opettamiseen liittyvää keskustelua tulkittiin yhteistoimintakokeilun aikoihin ajankohtaisista kirjoituksista, joita eri tahoilla (ammattikorkeakoulussa, yliopistossa ja työelämässä) toimijat olivat julkaisseet. Opettajaryhmien toimintaa tulkittiin heidän omien kuvaustensa (esseekirjoitukset) perusteella. Tiedonhankintatapa oli kvalitatiivinen ja tietoa käsiteltiin aineistolähtöisesti sisällön analyysillä ja tulkinnalla.

Tulosten mukaan ammattikorkeakoulun keskustelussa opettajan toiminta oli voimakkaan muutoksen ja kehittämisen kohteena ja yhteistoimintakokeilussa se osoittautui osin olevan jo toivotulla tavalla kehittyntä. Yliopistossakin haluttiin parantaa opetuksen laatua, mutta yhteistoimintakokeilussa opetus näyttäytyi toteutuneen perinteisenä tiedon siirtämisenä eikä niinkään opiskelijan omana tiedon konstruoimisena. Opettajuus näyttäytyi kuitenkin niukkana ja sen arvostuksen puutteesta kertoi yliopiston opettajien heikko sitoutuminen yhteistoiminta-

kokeilun opetustoiminnan arviointiin. Myös työelämässä oli kirjoitusten mukaan tiedostettu opetuksen ja oppimisympäristöjen kehittämistarpeet, mutta yhteistoimintakokeilun osalta työelämän opetustoiminta ja opettajuus erosivat siitä, mitä niistä kirjoitettiin.

Avainsanat: opetustoiminta, opettajan toiminta, yhteistoimintakokeilu

ESIPUHE

Olen seurannut fysioterapeuttikoulutuksen kehittymistä vuodesta 1980, jolloin valmistuin lääkintävoimistelijaksi. Pääsin mukaan varsinaiseen koulutuksen arviointi- ja kehittämistutkimukseen vuonna 1995, jolloin jaoin kahden kollegani kanssa Jyväskylän yliopiston ja Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen fysioterapian yhteistoimintakokeilun arviointiprojektin tutkimusaiheet. Omaksi tutkimusaiheekseni valitsin yhteistoimintakokeilun opettajien toiminnan.

Tämä tutkimus perustuu pääosin fysioterapeuttikoulutuksen opettajien kirjoituksiin omasta toiminnastaan. Useimmille kirjoittaminen tuntui vaikealta oman toiminnan kriittisen tarkastelun vaikeuden takia ja ehkä myös siksi, että oma toiminta julkistettiin toisten arvioitavaksi. Ilman tällaista rohkeutta tämä tutkimus olisi jäänyt toteutumatta. Tutkijana olen päätenyt omasta viitekehystäni tiettyihin tulkintoihin, jotka olen saattanut julkisesti luettaviksi tässä raportissa. Kenenkään tunnistaminen henkilönä ei ole ollut tarkoituksena, vaan opettajat ovat tehneet osallistumisellaan arvokasta työtä ja kehittäneet fysioterapeuttikoulutusta tämän tutkimuksen kautta. Kiitän siitä Teitä kaikkia sekä ammattikorkeakoulussa, yliopistossa että työelämässä.

Haluan kiittää myös kollegojani, terveystieteiden lisensiaatti Mirja Immosta ja terveydenhuollon maisteri Pirjo Hynystä, jotka mahdollistivat alun perin mukanaoloni yhteistoimintakokeilun arviointiprojektissa. Olen saanut Teiltä koko tutkimusprosessin ajan tärkeää tukea ja apua työni etenemisessä.

Kiitän professori Jorma Ekolaa ja professori Anja Heikkistä, jotka ovat ansiokkaasti ohjanneet työtäni ja tehneet muidenkin jatko-opiskelijoiden kannalta merkittävää työtä ohjatessaan meitä yli tiedekuntarajojen. Kiitokset myös Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitokselle ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteille saamastani tuesta, joka osaltaan mahdollisti työni etenemisen.

Kiitoksen ansaitsevat lisäksi ne monet kollegat, työtoverit ja ystävät, jotka ovat keskusteluillaan, kommenteillaan ja myös arkisilla toimillaan auttaneet minua, olenhan ollut samanaikaisesti sekä työssäkävijä, tutkija että äiti.

Erityisesti kiitän perhettäni Jukkaa, Nettaa ja Tuukkaa, Te olette jaksaneet uskoa minuun, kannustaa minua ja myös iloita saavutuksistani. En tunne olevani teille mitään velkaa, mutta jotain haluaisin kuitenkin korvata. Kiitokset kuuluvat myös vanhemmilleni Eila ja Arto Töytärille, jotka ovat omalta osaltaan edesauttaneet työni toteutumista.

Jyväskylässä joulukiireiden keskellä 2000

”Tietoa ei kaadeta ihmiseen kuin tyhjään astiaan, vaan ihminen on intentionaalinen olento, joka rakentaa tiedon omakseen vasta aktiivisen prosessin tuloksena.”

Herakleitos

Töytäri-Nyrhinen Aija. Quite new, quite old, a little bit shared – the action of teaching in three teacher groups with venture experiment on physiotherapy education.

Jyväskylä University. 2001. 106 p.

ABSTRACT

This research aimed to describe the discussion of the action of teaching and its changes in polytechnic, university and working life and the action of teachers and their comprehensions of learning in three groups with the project of common experimentation in physiotherapy education. The aim was to produce information which has meaning in developing co-operation of polytechnic and university. The interest of knowledge was to interpret and describe the discussion of teaching in the areas of the venture, and those comprehensions which were in the background of the action of teachers and which promoted or probably prevented co-operation, developing of teachers action and learning.

The common discussion of teaching was interpreted of actual articles the experts and researchers at polytechnics, university and in working life had published. Teacher action was interpreted about essays they had wrote themselves. This research has a qualitative nature and information was created by analysing the contents of the texts.

According to results the action of polytechnic teachers included a strong change and develop and with the venture experiment on physiotherapy education it partly came true as it was discussed in literature. At university they wanted to improve the quality of teaching, but with this venture teaching showed itself as a traditional transferring of knowledge and not as a student`s own construction. Being a teacher showed itself only a little bit and the lack of value was seen by the uncommitment of university teachers in the evaluation of the action of teaching in the venture experiment on physiotherapy education. Also at working life they had recognized the developing needs of teaching and learning environments, but in this venture the action of teaching and being a teacher were not equal to literature.

Key words: action of teaching, teacher's action, joint venture experiment on physiotherapy education

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	10
2. TUTKIMUKSEN TAUSTAA	12
2.1. FYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN YHTEISTOIMINTAKOKEILU	13
2.2. TUTKIJAN ESIYMMÄRRYS	16
2.3. NYKYPÄIVÄN KESKUSTELUA OPETTAJAN TOIMINNASTA	18
3. TUTKIMUKSEN KUVAUS	25
3.1. TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITTEET JA ONGELMAT	25
3.2. TUTKIMUKSEN RAJAUS JA KESKEISET KÄSITTEET	27
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
4.1. TUTKIMUSMENETELMÄ	29
4.2. AINEISTON KUVAUS JA KERÄÄMINEN	30
4.3. AINEISTON ANALYSOINTI	31
4.4. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	34
4.4.1. AINEISTON LUOTETTAVUUDESTA	34
4.4.2. TULKINNAN LUOTETTAVUUDESTA	37
5. TUTKIMUKSEN TULOKSET	38
5.1. MINKÄLAISTA OLI OPETUSTOIMINTAA KOSKEVA KESKUSTELU AMMATTIKORKEAKOULUSSA?	39

5.2.	MINKÄLAISENA FYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN YHTEISTOIMINTAKOKEILUN OPETUSTOIMINTA NÄYTTÄYTYI AMMATTIKORKEAKOULUSSA?	41
5.2.1.	MUUTOKSEN OMAKSUNUT RIITTA	57
5.2.2.	ENTISESSÄ KIINNI OLEVA MARTTI	59
5.3.	MITÄ YLIOPISTOSSA KESKUSTELTIIN OPETTAMISESTA?	62
5.4.	MINKÄLAISENA YHTEISTOIMINTAKOKEILUN OPETUSTOIMINTA NÄYTTÄYTYI YLIOPISTOSSA?	66
5.5.	MITÄ TYÖELÄMÄSSÄ KESKUSTELTIIN OPETUSTOIMINNASTA?	72
5.6.	MINKÄLAISENA YHTEISTOIMINTAKOKEILUN OPETUSTOIMINTA NÄYTTÄYTYI TYÖELÄMÄSSÄ?	75
5.6.1.	ANNUN KÄSITYS NYKYPÄIVÄN FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJASTA	83
5.7.	YHTEISTOIMINTAKOKEILUN OPETTAJARYHMIEN OPETUSTOIMINTA SUHTEESSA TOISIINSA	89
6.	POHDINTA	92
7.	LÄHTEET	98
	LIIITTEET (2 KPL)	

1. JOHDANTO

Opettajan opetustoiminnan tavoitteena on opiskelijan oppiminen. Toimintaa muokkaa opettajan ajattelun lisäksi se yhteisö, jossa hän toimii. Opettajan ajattelun lähtökohtina ovat käsitykset mm. oppimisesta, koulutuksen tavoitteista ja opettajan roolista. Yhtä lailla käsitykset ihmisestä, tiedosta samoin kuin hänen oma koulutuksensa, maailmankuvansa ja eletty elämänsä ohjaavat sitä ajattelua, jonka varassa opettaja toimii. Myös opetustyhteisössä vallitsevat tavat, arvot ja säännöt muokkaavat opettajan toimintaa.

Fysioterapiaa opetetaan sekä ammattikorkeakoulussa (aikaisemmin opistossa) että yliopistossa. Fysioterapian opetustehtävissä toimii sekä ammattiaineen opettajia ammattikorkeakouluissa, opettajia yliopistossa että ohjaavia fysioterapeutteja käytännön työelämässä. Fysioterapian akateemisen koulutuksen rakenne on Suomessa raskas ja koulutusaika pitkä, lähes kymmenen vuotta ylempään korkeakoulututkintoon asti.

Jyväskylän yliopisto nimesi 1993 suunnitteluryhmän, jonka tarkoituksena oli käynnistää yhteistyö fysioterapeuttikoulutuksen järjestämiseksi Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden (ent. Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitos, nyk. Jyväskylän ammattikorkeakoulu) kanssa. Tavoitteena oli sellaisen koulutusmallin rakentaminen, joka lyhentäisi suomalaista akateemista fysioterapiakoulutusta, keventäisi sen raskasta rakennetta ja säästäisi kustannuksia. Liikuntatieteellisen tiedekunnan edustajat ja terveydenhuolto-oppilaitoksen kuntoutusalan opettajat laativat fysioterapian yhteistoimintakokeilua varten opetussuunnitelman, joka on myöhemmin ollut lähtökohtana myös nykyiselle ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmalle.

Yhteistoimintakokeiluryhmä, 20 fysioterapian opiskelijaa, aloittivat opiskelunsa tammikuussa 1996 ja valmistuivat fysioterapeuteiksi (16 opiskelijaa) keväällä 1999. Opiskelijat suorittivat opintojaan samanaikaisesti sekä terveydenhuolto-oppilaitoksella, yliopistolla että käytännön työelämässä. Osa jatkoi maisteriopintoja yliopistossa syksyllä 1999. Yhteistoimintakokeilusta

on laadittu arviointiraportti, jossa tarkastellaan mm. yhteistyön toimivuutta, opiskelijoiden kokemaa koulutuksen vaikuttavuutta sekä opettajien toimintaa.

Tässä työssä tarkastelen ammattikorkeakoulun, yliopiston ja työelämän opetustoiminnasta käytyä keskustelua sekä fysioterapian yhteistoimintakokeilun opettajien toimintaa.

Tutkimukseni on osa fysioterapian yhteistoimintakokeilun arviointiprojektia, jonka muita osia ovat Ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyön toimivuus (Immonen 2000) ja Opiskelun koettu vaikuttavuus (Hynynen 2000). Yhteistoimintakokeilun arviointiraportti julkaistaan alkuvuodesta 2001.

Opetuksesta käytävän keskustelun olen muodostanut tarkastelemalla koulutuksessa ja työelämässä toimijoiden yhteistoimintakokeilun aikaisia, ajankohtaisia kirjoituksia opetustoiminnasta ja siihen kohdistuvista muutoksista. Yleisen keskustelun katson muodostavan sen kontekstin, joka tuotti yhteistoimintakokeilun opetustoiminnalle merkityksiä. Yhteistoimintakokeilun opettajat kirjoittivat sekä ammattikorkeakoulussa, yliopistossa että käytännön työelämässä omat kuvauksensa opetustoiminnastaan tätä tutkimusta varten laadittuina esseinä. Olen analysoinut ja tulkinnut kirjoituksia diskursiivisella lukutavalla ja sen perusteella kuvannut yhteistoimintakokeilun opettajien toimintaa ja sitä ohjaavia käsityksiä koskevaa puhetta, ja tarkastellut sitä suhteessa yleisesti meneillään olleeseen keskusteluun opettamisesta siinä kontekstissa, jossa kyseinen opettajaryhmä yhteistoimintakokeilussa toimi. Lähtökohtana on ollut ajatus, että opettajan toiminta muotoutuisi omanlaisekseen kussakin yhteistoimintakokeilun opettamis yhteisössä riippuen kyseisen yhteisön tavoista, tottumuksista, säännöistä, asenteista ym. ja että opettamista koskevissa puheissa olisi eroja eri yhteisöjen välillä.

Opettajiksi kutsun tässä yhteydessä sekä opistossa/ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa yhteistoimintakokeiluryhmää opettaneita opettajia, että käytännön harjoittelukentillä ohjanneita fysioterapeutteja. Yhteistoimintakokeilu toteutettiin opistotasoisena koulutuksena Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin käsitettä ammattikorkeakoulun opetustoiminta, koska opistokoulutus muuttui

ammattikorkeakouluopetuksesi kesken yhteistoimintakokeilun ja opettajat olivat samoja ihmisiä kuin opistokoulutuksessakin. Opettajat opettivat samanaikaisesti ammattikorkeakoulussa ja totuttelivat ammattikorkeakoulu-uudistukseen, joten katson heidän toimintansa olleen samanlaista sekä opistossa että ammattikorkeakoulussa. Lisäksi yhteistoimintakokeiluryhmän opetussuunnitelma on ollut pohjana ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmalle.

Tutkimuksella pyrin nostamaan keskusteluun niitä ulottuvuuksia ja tekijöitä, jotka säätelivät sekä yhteistoiminnan onnistumista että opiskelijoiden oppimista. Tutkimus ei selvittä opetuksen laatua vaan opettajien käsityksiä opetustoiminnasta fysioterapeuttikoulutuksessa. Tällaisen tiedon etsiminen on perusteltua siksi, että yhteistoimintakokeilun yhtenä tavoitteena oli etsiä tapoja yhteistoiminnalle sekä siksi, että opettajan toiminta eli opetus pohjautuu aina hänen käsityksiinsä opetuksesta ja opetus puolestaan suuntaa opiskelijoiden oppimista.

2. TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun opettajien toiminta ammattikorkeakoulussa, yliopistossa ja työelämässä. Yhteistoimintakokeilu suunniteltiin ja aloitettiin Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksessa opistokoulutuksena, mutta ammattikorkeakoulun kehittäminen oli samanaikaisesti käynnissä mm. opetussuunnitelmien osalta ja ammattikorkeakoulu aloittikin toimintansa kesken yhteistoimintakokeilun toteuttamisen. Tämän tutkimuksen kohteena olevat fysioterapian opettajat olivat suunnittelemassa ja toteuttamassa sekä yhteistoimintakokeilun että ammattikorkeakoulussa käyttöön otetun fysioterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelmaa, joten rinnastan opistokoulutuksen tässä tutkimuksessa ammattikorkeakouluun opettajien toiminnan osalta.

2.1. FYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN YHTEISTOIMINTAKOKEILU

Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellinen tiedekunta asetti vuonna 1993 suunnittelutyöryhmän selvittämään yhteistyön mahdollisuuksia Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen kanssa fysioterapeuttikoulutuksen järjestämiseksi. Suunnitelman perustana oli suomalaisen fysioterapian akateemisen koulutuksen huomattavan pitkä ja raskas rakenne. Tavoitteena oli yhteistyössä kehittää fysioterapiakoulutuksen opetussuunnitelman rakennetta ja sisältöä sekä opetusmenetelmiä ja tehostaa resurssien käyttöä. Suunnittelua ohjasi asetus ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistoimintakokeiluista (948/1989). Yhteistoimintakokeilun tavoitteina oli

- * kehittää laadukas, kansainvälisesti vertailtava ja nykyistä paremmin yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin vastaava fysioterapeutin ammatillinen peruskoulutus,
- * luoda koulutusjärjestelmä, joka tehostaa yliopiston ja terveydenhuolto-oppilaitoksen (nyk. ammattikorkeakoulu) resurssien käyttöä ja opetusryhmien välistä yhteistyötä ja mahdollistaa yksilön kannalta toimivat opintoväylät sekä
- * laatia opetussuunnitelma, joka sisältää fysioterapian ammatillisen ja tieteellisteoreettisen koulutuksen.

Koulutusrakenteessa oli uutta se, että ”suoritettuaan 120 opintoviikkoa opetussuunnitelman mukaisia opintoja tai fysioterapeuttitutkinnon opiskelija voi siirtyä jatkamaan opintojaan ylempään korkeakoulututkintoon liikuntatieteellisessä tiedekunnassa” (Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintasopimus 1996). Suunnittelutyöryhmän raportissa mainittiin lisäksi, että yliopistossa ja terveydenhuolto-oppilaitoksessa tuli olla riittävät fysioterapiaopetuksen henkilöstöresurssit kokeiluryhmän ja samanaikaisesti opiskelevien fysioterapiaopiskelijoiden opintoihin. Resursseja edellytettiin myös opetussuunnitelman, -menetelmien ja käytännön opetusjärjestelyjen suunnitteluun ja kehittämiseen, tutkimustyöhön sekä kokeiluun osallistuvien opettajien koulutukseen. (Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen yhteistoimintakokeilu.

Fysioterapiakoulutuksen rakenteellinen ja sisällöllinen kehittämishanke. Suunnittelutyöryhmän raportti 1.11.1994).

Fysioterapeuttikoulutuksen voidaan katsoa alkaneen 1800 –luvun loppupuolella, jolloin Helsingin yliopiston voimistelunopettajakoulutuksessa aloitettiin sairausvoimistelun opetus. Myöhemmin sairausvoimistelu erotettiin omaksi linjakseen, joka kuitenkin lakkautettiin mm. sekä opiskelijoiden vähäisyyden että yhteiskunnallisen tehtävän epäselvyyden takia 1929. Koulutus aloitettiin uudelleen sodan tuomien kuntoutustarpeiden takia 1940-luvulla, ensin Invalidisäätiön toimesta, sittemmin valtion järjestämänä. Koulutus laajeni pääkaupungista muualle Suomeen 1960 –luvulta lähtien ja sitä toteutettiin sairaanhoito-oppilaitoksissa, myöhemmin terveydenhuolto-oppilaitoksissa opistotasoisena koulutuksena varsin monenlaisin opettajavoimin. Osalla opettajista oli sairaanhoidon opettajan koulutus (pohjana lääkintävoimistelijan ja erikoislääkintävoimistelijan tutkinnot) ja osa opettajista oli epäpäteviä. Koulutuksen pituus oli ensin kaksi vuotta ja myöhemmin kaksi ja puoli vuotta. 1990 –luvun puolivälissä koulutusaika piteni opistossa kolmeen ja puoleen vuoteen (120 opintoviikkoa, 35h/viikko). Fysioterapeuttikoulutus siirtyi ammattikorkeakouluihin 1990 –luvulla ja sen pituus on kolme ja puoli vuotta (140 opintoviikkoa, 40h/viikko). (Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen...)

Jyväskylän yliopisto toteuttaa ainoana yliopistona Suomessa kandidaatti-/maisteritutkintoon johtavaa fysioterapian jatkokoulutusta pääaineena fysioterapia, suuntautumisvaihtoehtoina fysioterapian suuntautumisvaihtoehto tai terveydenhuollon opettajan koulutusohjelma. Maasterikoulutuksen laajuus on 160 opintoviikkoa (40h/viikko). Fysioterapian yliopistotutkintoon hyväksiluetaan 30 opintoviikkoa opistotasaisen ammatillisen perustutkinnon perusteella. Terveydenhuollon maisterin tutkinnon laajuus (mukaan lukien sen edellytyksenä oleva opistotason tutkinto) on yhteensä 270 opintoviikkoa ja opiskelu kestää n. kahdeksan (8) vuotta. Kansainvälisessä vertailussa suomalainen akateeminen fysioterapiakoulutus on huomattavan raskas ja pitkä eli opinnot kestävät 3-4 vuotta kauemmin kuin monissa Euroopan maissa tai muualla maailmassa. Fysioterapeuttikoulutusta kehitetään Euroopassa siten, että koulutusaika on vähintään neljä vuotta. Opetussuunnitelmia kehitetään aktiivisesti etenkin

maisteri- ja tohtoritutkintoihin johtavissa koulutuksissa, jotta fysioterapian tieteellinen perusta vahvistuisi ja tutkimustyö lisääntyisi. (Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen...)

Yhteistoimintakokeiluryhmän opetussuunnitelmaa kehitettiin Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksessa siten, että opetussuunnitelmassa otettiin huomioon kuntoutuksen omaleimainen tietopohja ja fysioterapian kansainvälinen vertailtavuus. Suunnittelua ohjasivat yleinen terveystieteellinen politiikka, muuttuvien käyttäjäryhmien tarpeet, työelämän tulevaisuuden tarpeet ja uudistunut kuntoutuslainsäädäntö. Koulutuksen toteutumista seurattiin Jyväskylän yliopiston ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen (nykyään Jyväskylän ammattikorkeakoulun) yhteisellä arviointiprojektilla. Yhteistoimintakokeilun perustana oli asetus ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistoimintakokeilusta, jonka mukaan tarkoituksena oli lisätä ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden tai niissä tutkinnon suorittaneiden mahdollisuuksia korkeakouluopintojen suorittamiseen sekä edistää muuta koulutus- ja tutkimusyhteistoimintaa ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen välillä. Opettajien toiminnan tavoitteena oli mm. kokeilla yhteisin opetusjärjestelyin uusia menetelmiä ammatillisten opintojen ja korkeakouluopintojen toisiinsa niveltämiseksi. Asetuksen mukaan yliopisto hyväksyi opetusta antavat opettajat, jotka osallistuivat yliopiston perustutkintoon liittyvän koulutuksen järjestämiseen. (Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen...)

Fysioterapeutin ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on, että opiskelija saa valmiudet toimia fysioterapeuttina terapiatyössä ja suunnittelu- ja asiantuntijatehtävissä kuntoutuksen, terveyden- ja sosiaalihuollon sekä liikuntatoimen alueilla. Fysioterapia määritellään kuntoutuksen alueella tapahtuvaksi fysioterapeutin ammatilliseen koulutukseen perustuvaksi itsenäiseksi toiminnaksi, jolla ylläpidetään ja edistetään sekä terveiden että sairaiden liikkumis- ja toimintakykyä. Fysioterapeutin toimintaa ohjaavat ammattieteen ja kuntoutuksen arvot. Niihin liittyy näkemys yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti tasa-arvoisesta ja omaa elämäänsä hallitsevasta ihmisestä sekä kokonaisvaltaisesta terveystieteestä. Fysioterapian katsotaan perustuvan fysioterapiatieteeseen, jonka tiedepohjana ovat ensisijaisesti liikunta-, terveys- ja

lääketiede sekä käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteet. Fysioterapeutin ammattitaito rakentuu ammattikulttuurin sisäistämisen ja kehittämisvalmiuksista, terapiavalmiuksista, kommunikaatio- ja yhteistyötaitoista, tiedonkäsittely- ja tutkimusvalmiuksista sekä valmiuksista kansainväliseen toimintaan. Nämä kvalifikaatiot ovat yhteistoimintakokeilun opetussuunnitelman runkona. (Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen...)

Yhteistoimintakokeilun myötä kehitettiin ammatin yhteyttä tutkimukseen ja sitä kautta pyrittiin ammatin muuttamiseen ja muutosvalmiuksien omaksumiseen koulutuksessa. Opetuksessa pyrittiin myös yhteensovittamaan teoreettinen ja käytännön työ. Opetuksen lähtökohdiksi esitettiin fysioterapeutin työtehtävien analysointia ja teoreettisten perusteiden hakemista käytännön työlle, samoin kuin opetuksen yksilöllistämistä. (Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen yhteistoimintakokeilu. Suunnittelutyöryhmän raportti 1994, Fysioterapian koulutuksen yhteistoimintakokeilu. Työryhmän raportti 1995)

Tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulu edustaa instituutiota, jota rakennettiin samaan aikaan kuin yhteistoimintakokeilua toteutettiin. Yhteistoimintakokeilun opiskelijat aloittivat opiskelunsa tammikuussa 1996 ja ammattikorkeakoulu toimi väliaikaisena elokuusta 1996 elokuuhun 1997, jolloin se vakinaistettiin. Yhteistoimintakokeilun alkuperäisenä päämääränä oli tarkastella fysioterapiakoulutuksen toteutumista eri toimintaympäristöissä, mahdollisuuksia koulutuksen muutokseen sekä eri toimintatahojen yhteistyöhön, mutta ammattikorkeakoulun syntyminen muutti suunnitelmia ja kokeilun päämääräksi tulikin ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyön kehittäminen.

2.2. TUTKIJAN ESIYMMÄRRYS

Olen yksi niistä fysioterapiakoulutuksen opettajista, jolle omat kollegat kuvasivat toimintaansa tutkimuksen aineistona olevilla esseillä. Toimin kyseisen yhteistoimintakokeiluryhmän

fysioterapian opettajana sekä opistossa että yliopistolla. Yliopistolla toimivat opettajat ovat tehneet yhteistyötä kanssani yhteistoimintakokeilun opetuksessa ja toimineet opettajina oman maisterikoulutukseni aikana 1980 –luvulla. Käytännön fysioterapeuttien kanssa olen tehnyt yhteistyötä ohjaamalla opettajana fysioterapeuttipiskelijoita käytännön harjoittelupaikoissa. Tunnen ne olosuhteet ja kontekstit, joissa kaikki aineiston kirjoittajat toimivat, osan paremmin (oma työyhteisö) ja osan ainakin jollakin tavoin.

Oma näkemykseni opettajan toiminnasta perustuu ammattikorkeakoulun tai ammatillisen koulutuksen opetustoimintaan, koska työkokemukseni (yli kymmenen vuotta) opettajan työssä koostuu pääosin ammatillisessa koulutuksessa toimimisesta. Yliopisto-opetuksesta minulla on viiden vuoden kokemus avoimessa yliopistossa ja yksi yhteisen kurssin toteutus yliopistolla juuri yhteistoimintakokeilussa. Minun olikin vaikeampaa nähdä, tulkita ja ymmärtää muita kuin omasta viitekehksestäni peräisin olevia merkityksiä, esim. yliopisto-opettajien toiminnan osalta. Niinpä tulkinassani painottunevatkin ammattikoulutuksesta peräisin olevat näkemykset.

Arviointityöryhmän esioletuksena oli, että fysioterapeuttikoulutuksen opettajilla on rajoittuneet näkemykset teorian ja käytännön yhdistämisestä ammatin perustietojen ja -taitojen oppimisessa. Omana esioletuksena oli, että opettajat ovat teoriassa omaksuneet uudenlaisen oppimiskäsityksen, mutta se ei näy käytännön opetustoiminnassa ja että se olisi saavutettavissa opettajien koulutuksella. Mielenkiintoista on myös se, että yliopisto edellytti yhteistoimintakokeilun ammattiaineen opettajilta ylempää korkeakoulututkintoa (opettaja) ja laudaturia fysioterapiassa, mutta yliopiston opettajilta ei edellytetty pedagogista pätevyyttä eikä laudaturia fysioterapiassa, ei myöskään käytännön harjoittelun ohjaajilta.

Tässä työssä tarkastelen ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan fysioterapian opettajia yhteisönä, jossa vallitsi tietyt tavat ja toiminnot, päämäärät, arvot ja käsitykset opettajien toiminnan taustalla. Opettajat siirtyivät ammattikorkeakouluun ilman mainittavaa koulutusta tai opintoja ammattikorkeakoulupedagogiikassa. Toisaalta opettajien toimintaa leimasi runsas kiinnostus jatkuvaan opiskeluun ja itsensä kehittämiseen nimenomaan sosiaali- ja terveysalalla.

Työn ohella opiskelu ja jatko-opinnot lisäsivät kuitenkin työssä kuormittumista ja näin ollen työssä uupumisen riski kasvoi entisestään. Työsuhteet ovat osalla opettajista määräaikaista ja ne saattavat olla katkolla ainakin siihen saakka, kunnes ammattikorkeakoulu toimii täydessä laajuudessa ja opettajatarve selkiytyy. Jäsentymätön tilanne lisäsi opettajien epävarmuutta ja muutospaineiden aiheuttama kilpailu sekä työn henkinen kuormitus lisääntyivät. Kilpailu työpaikoista edellytti toisaalta itsensä jatkuvaa kehittämistä opintojen avulla.

Yhteistoimintakokeilu toteutettiin tilanteessa, jossa ammattikorkeakoulun luominen oli kiihkeimmillään. Opettajat osallistuivat kehittämistyöhön yrittämällä omaksua uusia näkemyksiä jostakin sellaisesta, josta ei vielä kukaan oikein ollut selvillä. Muutospaineet olivat suuria ja jokaisen opettajan tunnettavissa.

Näkemykseni yhteistoimintakokeilun opettajan toiminnasta oli se, että opetuksen tasoa haluttiin nostaa ja se olisi voitu osaltaan saavuttaa opettajien koulutuksella. Opettajalla, joka opettaisi ammattiaineita yhteistoimintakokeiluryhmälle, tuli olla maisteritutkinto ja laudatur fysioterapiassa. Opettajat eivät saaneet kuitenkaan mitään lisäkoulutusta tehtävänsä yhteistoimintakokeilussa, vaan toiminta alkoi muiden toimintojen ohella siihen sen kummemmin valmistautumatta. Ammattikorkeakoulussa kuitenkin keskusteltiin epävirallisesti siitä, kenet hyväksyttiin opettajaksi ja kuka ei voinut opettaa kyseistä ryhmää, koska oma maisterikoulutus oli vielä kesken. Keskusteltiin myös siitä, ettei kaikilla yliopiston opettajilla ollut pedagogista pätevyyttä, mutta siitä huolimatta heidän osallistumisestaan opetukseen ei arvioitu eikä asetettu tiedekunnan hyväksyttäväksi. Yliopistossa virassa toimivilla on muodollinen pätevyys opetustehtävään, tuntiopettajilta sitä ei sen sijaan edellytetä.

2.3. NYKYPÄIVÄN KESKUSTELUA OPETTAJAN TOIMINNASTA

Yhteiskunnassamme tapahtuneet ja tapahtuvat nopeat muutokset ulottuvat myös koulutukseen siten, että koulutuksen laadun parantamiseen on pyritty korostamalla tieteellisyyttä, jäsenyneyttä ja syvällisiä opintokokonaisuuksia sekä itseohjautuvaa, kokeilevaa ja tutkivaa, kyseenalaistavaa

ja kehittävää opiskeluotetta. Lisäksi on pyritty kansainväliseen asiantuntijuuteen. (Tossavainen 1999, 10).

Myös pedagoginen asiantuntijuus on asetettu kyseenalaiseksi nykyisessä oppimis- ja tietoyhteiskunnassa. Se asettaa suuria haasteita kouluttajina ja opettajina toimiville. Työelämän ja koulutuksen yhteistyön lisääminen, uudenlainen käsitys oppimisesta, uudet toimintatavat, uudenlaisten oppimisympäristöjen kehittäminen, kansainvälinen yhteistyö, monikulttuurisuus ja opettajan roolin muuttuminen tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi ovat asioita, jotka merkitsevät opettajille tarvetta jatkuvaan uudistumiseen ja työnsä kehittämiseen.

Elinikäisen oppimisen ideologian omaksuminen on koulutuksen tavoitteena. Nykyistä tietoyhteiskuntaa on kuvattu elinikäisen oppimisen yhteiskunnaksi, jossa oppiminen on itsenäisen ja aktiivisen tietojen ja taitojen hankinnan prosessi. Opetuksessa korostuvat oppijan itsenäisyys ja vastuu. (Suhonen 1999, 38).

Oppimisteorioita on monia, mutta nykyisin vallitsevina voidaan mainita kognitiivis-konstruktivistinen ja humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys, jotka edustavat oppimisteoreettisen ajattelun muutosta. Nykyisten käsitysten mukaan oppimisessa korostuvat mm. itseohjautuvuus, itsearviointi ja opiskelijaa ohjaava tai aktivoiva ote. Oppimisen katsotaan olevan koko ihmisen elinikään liittyvä asia. Oppimiskäsitys ja sen myötä opetus riippuvat opettajan ihmiskäsityksestä sekä näkemyksestä tiedosta, koulutuksen tavoitteista ja opettajan roolista. Nykyisin puhutaan ”uudesta” oppimiskäsityksestä, mutta Heikkisen (1998) mielestä kyseessä on populistinen ilmaus, joka on uusi ainoastaan siinä mielessä, että se on noussut esiin pitkään vallinneen behaviorismin alta (Heikkinen 1998, 50).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa joustavaa ja oppijan valmiuksia painottavaa opetusta. Lähtökohtana on oppijan tapa hahmottaa maailmaa. Keskeisenä ideana on se, että tieto ei siirry vaan oppija konstruoi sen itse; hän valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aiemman tietonsa pohjalta ja rakentaa kokemustensa välityksellä kuvaa siitä maailmasta, jossa hän elää, ja itsestään tämän maailman osana. (Rauste-vonWright, vonWright 1996, Tynjälä

1998, 115, Tynjälä & Nuutinen 1997, 188). Kognitiivisen psykologian mukaan ihminen on tavoitteellinen oman toimintansa ohjaaja, joka asettaa itselleen päämääriä. Käyttäytymistä ohjaavat ihmisen ajatuksissa olevat aikomukset, näkemykset ja suunnitelmat. Keskeistä on, että ihminen ei vain ota vastaan tietoa vaan aktiivisesti luo sitä. Hän rakentaa eli konstruoi oman yksilöllisen tietorakenteensa (konstruktivismi). (Heikkinen 1998, 50).

Oppimista voidaan tarkastella konstruointi- ja vuorovaikutusprosessina, jossa se, mitä opiskelija tietää, on lähtöisin hänen omasta aktiivisesta työskentelystään ja oppimisen älyllisestä vastuunotosta. Tietoa ei voida siirtää minkään tiedonvälityskanavan avulla opettajalta opiskelijalle, vaan oleellista on opiskelijan oma prosessointi ja toiminta. Niinpä opiskelijan tulisikin oppimisensa aikana kyetä rakentamaan hyvin organisoituja tiedollisia rakenteita eli saada ajattelun välineitä. Oleellista on, että opiskelija saa mahdollisuuksia kehittää yleistyneitä ongelmanratkaisutaitoja, omien havainto-, muisti- ja ajattelutoimintojen tiedostamista sekä näiden tietoista ohjaamista ja kontrollointia. Kysymys on siis opiskelijalle kehittyvistä ja jo käytössä olevista tiedon konstruointi- eli rakenteluvälineistä. (Tossavainen 1999, 12-16).

Teknisten tiedonhankintamahdollisuuksien lisäksi opiskelijalla tulisi olla tiedonhankintaa varten myös yksilön ns. metakognitiiviset valmiudet eli oman oppimisensa ohjaamisen taidot. Opiskelijan pitäisi tietää, miten hän oppii ja miten hän voi vaikuttaa omaan oppimiseensa. Tämä tarkoittaa tietoiseksi tulemistä omasta oppimaan oppimisesta ja sen mahdollisista vaikeuksista. Opettaja voi toiminnallaan merkittävästi tukea opiskelijaa, jotta tämä oppii tuntemaan itsensä oppijana ja rohkaistuu kehittämään itseään. (Niemi 1998, 42).

Opettajuutta ja opettajan toimintaa on tutkittu paljon. Kysymys hyvästä opettajasta ei kuitenkaan ole vielä löytänyt vastausta. Oppimisen tuloksellisuuteen vaikuttavat mm. opiskelijan kykytaso ja motivaatio, mutta yhtä lailla voidaan olettaa, että opettajan aikaisemmilla kokemuksilla, tiedon tasolla, saadulla opettajakoulutuksella ja muilla opettajan ajattelua muovaavilla tekijöillä on vaikutuksensa oppimiseen ja opettajan toimintaan. (Vaherva & Ekola 1986, 11)

Opettajuudella voidaan Patrikaisen (1997) mukaan tarkoittaa opettajan pedagogista ajattelua, toimintaa ja niiden välistä reflektiivistä yhteyttä. Uudella opettajuudella tarkoitetaan niitä pedagogisen ajattelun ja toiminnan sisällöllisiä ja laadullisia ulottuvuuksia, joita nykyinen opetussuunnitelma-ajattelu edellyttää opettajalta. Opettajuuden teoreettisissa määrittelyissä on usein päädytty dikotomisuuteen, jonka ääripäitä ovat ns. presentoiva opetusote (opetusta hallitsee näkemys opetuksesta tiedon välittämisenä) ja ns. konstruoiva opetusote (oppimisprosessin ohjaajaorientaatio). Pedagoginen ajattelu ilmenee ymmärryksenä siitä, millaisina opettajina me itseämme pidämme tiettyine aikomuksinemme, taipumuksinemme, asenteinemme ja kiinnostuksinemme ja kuinka tämä aktiivinen ymmärrys ei ole välttämättä reflektiivistä eikä edes ilmaistavissa selkein käsittein. Jotta pedagoginen käyttötieto olisi ilmaistavissa, tulisi ottaa käyttöön käsitteistö, joka kuvaa osuvasti opetustapahtuman elettyjä ja koettuja merkityksiä. (Patrikainen 1997, 10-12)

Opettajuutta voidaan tutkia selvittämällä mm. opettajan käsityksiä oppimisesta, tiedosta ja opettajan roolista. Opettajat tekevät oppimisen mahdolliseksi, joten heidän toimintansa on oppimisen perustana. Keskeistä on, miten opettaja mieltää oman roolinsa sekä toimintansa tavoitteet ja vastuun, sillä niiden varassa opettaja opettaa ja opiskelijat oppivat. Yljiöen (1994) mukaan uusien opetusmetodien käyttöönottoa edesauttaa, jos ensin selvitetään, minkälaisia käsityksiä opettajilla on opetuksesta, sekä tarpeen vaatiessa pyritään muuttamaan niitä yhteensopiviksi uusien opetusmenetelmien kanssa. Ilman yhteensovittamista uusia, vaikkapa opiskelijoiden aktivointiin tähtääviä menetelmiä sovelletaan helposti perinteisen opettajakeskeisen opetuskäsityksen pohjalta, jolloin menetelmät saattavat jäädä pelkiksi tempuiksi tai viihteellisiksi välipaloiksi, joilla ei ole sanottavaa vaikutusta itse opetus- ja oppimisprosessien kehittämisessä (Ylijoki 1994, 2-3).

Nykyään puhutaan uudistuvasta opettajuudesta, jolla voidaan tarkoittaa opettajan yksilöllistä kasvua ja oppilaitoksen yhteisöllistä toimintakulttuuria. Koulutuksen kehittyminen edellyttää niitä molempia. Ajatuksena on, että on vain vähän merkittävää opettajan kehittymistä ilman koulutuksen kehittymistä. Toisaalta myös kääntäen, opettajien kehittymisen kautta myös koulutus kehittyy. Opettajan uuden asiantuntijuuden edellytyksenä voidaan pitää sekä opettajan

että koulutuksen kehittymistä eli opettajan ammatillinen kasvu on tarpeen nähdä koko oppilaitoksen kehittymisenä. (Kaikkonen & Kohonen 1997, 36).

Opettajan ammatti vaatii jatkuvaa päätöksentekoa sekä suunnittelu-, opetustilanteen ratkaisua että arviointivaiheissa. Työssä tarvittavan didaktisen ym. tiedon soveltaminen ei onnistu ilman hyvää ajattelukykyä, joka taas on yhteydessä älykkyyteen. Viime aikoina on tuotu esille reflektiivisen praktikon ideaa opettajana toimimisessa. (Uusikylä 1998, 190)

Opettajan rooli voidaan nähdä opiskelun ja oppimisen ohjaajan roolina. Opettaminen kaipaa jatkuvaa ohjausta ja kehittämistä. Opettajan tehtäväkuvaa tulisikin muuttaa, kun painopiste siirtyy opettamisesta oppimiseen. Perinteinen luokkaan rajattu tiedonjako-opettaminen vähenee ja tilalle tulevat oppimisen ohjaaminen, oppijan tukeminen ja kannustaminen. Samalla myös korostuvat entisestään vaihtelevammat ja yhteistoiminnalliset työtavat. Tutor pyrkii edistämään oppijan itseohjautuvuutta ja kannustamaan häntä kantamaan yhä aktiivisemmin vastuuta oppimisprosessistaan. Uudessa oppimiskulttuurissa korostetaan opiskelijan aktiivisuutta ja luovuutta, itsenäistä tiedonhankintaa, uuden tiedon luomista ja soveltamista. Opettajat joutuvat uusien haasteiden edessä yhä kasvavan paineen alaisiksi. Uuden oppimiskulttuurin sisäistäminen ja siirtäminen käytännön toiminnaksi on työlästä. Opettajilta kysytään halua, valmiuksia, rohkeutta ja luovuutta muuttuvien asenteiden, tekojen ja käyttäytymisen omaksumisessa. Tahtomattaan useat opettajista kantavat mukanaan opettamisen ja oppimisen myyttistä taakkaa. Monien oma henkilö-, oppimis- ja ammattihistoria ovat juurruttaneet meihin opettajan ammattikuvan, jonka mukaan opettaja opettaa jakamalla tietoa, opettaja tietää ja on aina oikeassa ja opettaja on oman alansa mestari. Saatamme jopa uskoa, että oppimista voi tapahtua vain luokassa. Uudistuksiin ja kokeiluihin voimme suhtautua varauksellisesti jne. (Lehtinen 1992)

Oppimisprosessien tuntemus antaa tietoa, jonka varassa mm. päätetään, minkälainen opettajan toiminta tukee ja ohjaa parhaiten oppimisen etenemistä. Oppimisen kannalta on oleellista miettiä, mitä opiskelijan tulee tehdä oppiakseen, ja vasta tämän jälkeen päättää, mikä työtapo mahdollistaa valitut toiminnot. Opettamisen ja oppimisen järjestelyjä pitäisi siis muuttaa ammatillisessa koulutuksessa ja nimenomaan opettajilla pitäisi olla uusiutumisen visioita.

Myönteisin tapa vastata haasteisiin on nähdä ne mahdollisuuksina. Tällainen kehitys edellyttää opettajan roolin uudenlaista jäsentämistä. Kun painopistettä siirretään opettamisesta oppimiseen ja sen ohjaamiseen, tärkeintä ei enää olekaan se, mitä ja miten opettajat opettavat, vaan mitä opettajat tekevät, jotta oppija oppii. Tämän vuoksi olisikin etsittävä oppimis-, kehittymis- ja ohjausteorian sekä käytännön toisiinsa integroivia toimintamalleja. Tavoitteena ovat sellaiset didaktiset ratkaisut, joilla autamme opiskelijoita saavuttamaan opiskelulle asetamat tavoitteet ja samalla kasvamaan persoonana entistä vastuullisempaan oman oppimisensa, tulevan ammatin ja koko elämän hallintaan. Opettajalta tämä edellyttää ohjauksellisuutta eli tutoroivaa otetta. (Lehtinen 1992, 161-166).

Opettajien ajattelun tutkiminen on levinnyt 1980 -luvulla Suomeen. Alan tutkimus on kohdistunut mm. opettajan suunnittelun, interaktiivisen ajattelun ja päätöksenteon sekä persoonallisten teorioiden ja uskomusten tutkimiseen. Opettajaksi kehittymisen näkökulma on voimakkaasti esillä. Menetelmällisesti painottuvat nykyään laadulliset lähestymistavat, joilla pyritään kuvaamaan mahdollisimman tarkoin tutkittavan kognition luonnetta. Tutkimusaineistona käytetään esim. opettajien kirjallisia suunnitelmia, joita voidaan täydentää suunnittelun yhteydessä tapahtuvalla ääneenajattelulla. Muita menetelmiä ovat nauhoitteiden pohjalta tapahtuva aktiivinen mieleenpalauttaminen, haastattelut, päiväkirjat ja muut kirjoitelmat sekä vapaamuotoinen keskustelu. Opettajien reflektiivisen ajattelun tutkimus keskittyy kolmeen alueeseen: 1) kognitiiviseen aspektiin, jossa tutkimus kohdistuu informaation prosessointiin ja päätöksentekoon, 2) kriittiseen suuntaukseen, jossa tarkastellaan opettajan ajattelua ohjaavaa ainesta, kokemuksia, arvoja ja tavoitteita sekä 3) opettajien tarinoihin eli tulkintoihin, joita opettajat tekevät omakohtaisiin tilanteisiin liittyvistä tapahtumista. Opettajan ajattelun tutkimus ei tuota opettajalle mallia hyvästä opetuksesta, vaan hän saa tutkimuksen kautta tietoa opettamisen kannalta keskeisten tekijöiden välisistä suhteista ja niiden muodostamista monimutkaisista, mutta joustavista ja interaktiivisista systeemeistä. (Pitkäniemi 1997, 368-372, Syrjälä ym. 1994, 57-58).

Teknillisten oppilaitosten opettajien pedagogisia merkitysrakenteita ja niissä tapahtuvia muutoksia opettajankoulutuksen aikana tutkittiin konstruktivistisen oppimiskäsityksen

viitekehyksestä käsin. Tavoitteena oli selvittää, minkälaisia uskomuksia ja teorioita opettajilla oli koulutukseen tullessaan ja kuinka tieto muutti vanhoja merkitysrakenteita. Tutkimus jakautui kahteen osaan, ilmiön teoreettiseen ja empiiriseen tarkasteluun.

Tiedonkeruumenetelminä käytettiin esseitä, haastattelua, tietokoneavusteista kyselyä ja päiväkirjoja. Teoreettisen tarkastelun tulosten perusteella opettajalla tulee olla oppiainetietouden lisäksi tietoa oppijoista, opetussuunnitelmista, opetusjärjestelyistä ja opetuksen suunnittelusta. Yksi selvimmin esille tullut puute oli opettajien tietous oppijoiden ennakkokäsityksistä, ymmärryksestä ja mielenkiinnosta asiaa kohtaan. Lisäksi tutkimus osoitti, että yksilön oppiminen on riippuvainen yhteisöstä. Oppiminen on oppilaitoksessa opettajien ja oppijoiden oppimiskyvyn käyttämistä. (Martti 1996)

Luokanopettajan pedagogisen ajattelun keskeisiä käsitteitä eli ihmiskäsitystä, tiedonkäsitystä ja oppimiskäsitystä tutkittiin Patrikaisen (1997) väitöskirjatyössä. Tarkoituksena oli selvittää opettajan pedagogisen ajattelun sisältöä ja laatua ns. uuden opettajuuden näkökulmasta. Tiedonkeruumenetelminä käytettiin opettajien työn havainnointia ja haastatteluja. Tulosten mukaan opettajuus on monidimensionaalinen, dynaaminen ilmiö, jossa opetussuunnitelman keskeiset käsitteet, ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, ovat yhteenkietoutuneina. Eri opettajat ovat eri vaiheessa ammatillisessa kehittyneisyydessään, joka näytti sisältävän reitin behavioristisesta konstruktivistiseen näkemykseen. Opettajuus kehittyi siten, että ensin kypsyivät ihmiskäsityksen eettiset ulottuvuudet ja kollegiaalinen reflektointi. Siihen liittyi myös oivallus tiedon käytön/prosessoinnin ja opetusmenetelmien yhteydestä ihmisenä kasvamiseen. Tämän oivalluksen jälkeen opettaja voi muuttaa pedagogista ajatteluaan ja aktivoitua reflektoivaksi, oman ajattelun ja toiminnan haltijaksi. (Patrikainen 1997)

Opettajien didaktista ajattelua eli sitä ajattelua, joka ohjaa opettajaa hänen työssään on selvitetty Ekolan ja Rantasen (1988) tutkimuksessa. Tavoitteena oli saada selville, onko opettajan ajattelussa sellaisia aineksia, joiden voidaan olettaa säätelevän hänen opetustoimintaansa niin, että hän toimii didaktisesti eli pyrkii tarkoituksenmukaisiin tavoitteisiin ottamalla huomioon vaadittavat oppimisprosessit, oppilaiden oppivuustekijät sekä tilannetekijät. Opettajan didaktinen ajattelu jäsennettiin tavoite-, tilanne- ja menetelmätiedoksi. Kutakin osa-aluetta

analysoitiin erikseen, minkä jälkeen etsittiin yhteyksiä eri tietoalueiden välille, jotta saatiin esille opettajan käytännöllinen päättely. Opettajan ajattelua analysoitiin haastattelujen ja kyselyn avointen vastausten pohjalta. Tavoitetietoa selvitettiin opettajien tavoite-, oppimis- ja oppilaskäsitysten kautta. Tilannetietoa selvitettiin sen kautta, minkälaisien tekijöiden katsottiin selittävän tavoitteiden saavuttamista, oppimista ja epäonnistumista. Menetelmätietoa taas tarkasteltiin ideaaliopetuksen ja toteutuneen opetuksen kautta. Ryhmittelyanalyysin avulla päädyttiin kolmeen ryhmään, oppimiskeskeisiin, opetuskeskeisiin ja tilannesidonnaisiin opettajiin. Tulosten perusteella opettajien didaktisessa ajattelussa osoittautui olevan kehittämisen varaa. Pääosa opettajista toimi ulkoisesti valiten ensin opetustilanteeseen aiheen ja sisällön ratkaisten vasta sen jälkeen, miten tilanteessa toimitaan. (Ekola & Rantanen 1988)

Opettajan ajattelua ja toimintaa on tutkittu viime aikoina paljon, mutta tutkimuksia on tehty pääasiassa peruskoulun opettajille. Yliopiston opettajuudesta löytyy tutkimuksia ja ammattikorkeakoulujen opettajat ovat tällä hetkellä monien tutkimusten kohteina. Sosiaali- ja terveysalan ammatillisen opistokoulutuksen opettajia on myös tutkittu, mutta tutkimukset ovat kohdistuneet lähinnä hoitoalan opettajiin. Tutkijana oletan kuitenkin, että fysioterapeuttikoulutuksen ammattiaineiden opettajien toimintaa ohjaa fysioterapiatieteen orientaatio, joka poikkeaa vaikkapa hoitotieteen ja sen alan opettajien orientaatiosta. Siksi saatavilla on erittäin niukasti tutkimustietoa fysioterapian opettajien ajattelusta tai toiminnasta tämän tutkimuksen perustaksi.

3. TUTKIMUKSEN KUVAUS

3.1. TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITTEET JA ONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata opetustoiminnasta ja sen muutoksista käytävää keskustelua sekä ammattikorkeakoulussa, yliopistossa että työelämässä ja selvittää fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun opettajien toimintaa ja sitä ohjaavia käsityksiä. Tarkoituksena oli saada selville, minkälainen oli opetustoiminnan konteksti eri opetusyhteisöjen

keskustelun perusteella yhteistoimintakokeilun aikana, ja minkälaisena eri tahojen opettajien toiminta näyttäytyi yhteistoimintakokeilussa, jonka päämääränä oli opetussuunnitelman rakenteen ja sisällön kehittäminen, opetusmenetelmien kehittäminen, resurssien käytön tehostaminen ja opetusryhmien välisen yhteistyön tehostaminen. Tarkoituksena oli selvittää, mitä yleinen keskustelu opettamisesta oli, mitkä käsitykset nousivat keskeisiksi yhteistoimintakokeilun opetustoiminnassa ja minkälaista oli yhteistoimintakokeilun opetuskeskustelu suhteessa yleisesti käytyyn keskusteluun opettamisesta.

Lähtökohtana oli ajatus, että yhteistoimintakokeilun opettajan toiminta muodostuu tietynlaiseksi paitsi hänen omista, myös sen yhteisön lähtökohdista, jossa hän toimii. Jokaisella yhteisöllä on omat sääntönsä, tapansa, norminsa ja sopimuksensa, jotka muovaavat kyseisen yhteisön opettajien toimintaa. Jokaisen kokeiluun osallistuvan yhteisön opetustoiminnan tavoitteena oli opiskelijan oppiminen. Koska opiskelijaa opetti samanaikaisesti kolme eri opettajayhteisöä, tavoitteena oli myös herättää keskustelun aiheeksi se, mikä merkitys oli opettajien toimintatavoilla ja käsityksillä tai niiden eroilla yhteistoiminnan ja oppimisen kannalta.

Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa sellaista tietoa, jolla on merkitystä ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistoiminnan kehittämiseksi opettajien työn osalta. Tiedon intressinä oli tulkita ja kuvata sitä keskustelua, joka oli opetuksesta meneillään kokeilun eri tahoilla, sekä niitä tekijöitä, jotka olivat opettajien toiminnan taustalla ja jotka edistivät tai mahdollisesti estivät yhteistoiminnan toteutumista ja opettajan toiminnan kehittymistä sekä oppimista. Tuotettu tieto on kuitenkin aina inhimillistä, subjektiivista ja arvosidonnaista sekä tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua. Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä lisää inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä ja saa aikaan keskustelua ja uusia ajatuksia. (Könnilä 1999, 138).

Tutkimuksen ongelmia olivat:

1. Minkälaista oli opetustoimintaa koskeva keskustelu ammattikorkeakoulussa?
2. Minkälaisena fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun opetustoiminta näyttäytyi ammattikorkeakoulussa?
3. Mitä yliopistossa keskusteltiin opettamisesta?
4. Minkälaisena yhteistoimintakokeilun opetustoiminta näyttäytyi yliopistossa?
5. Mitä työelämässä keskusteltiin opetustoiminnasta?
6. Minkälaisena yhteistoimintakokeilun opetustoiminta näyttäytyi työelämässä?
7. Minkälainen oli yhteistoimintakokeilun opettajaryhmien opetustoiminta suhteessa toisiinsa?

Tutkijana olin kiinnostunut niistä merkityksistä, joita opettajat antoivat toiminnoilleen omissa yhteisöissään. Lähtökohtanani oli käsitys yksilön kyvystä tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa hän toimii. Kyseessä ei ole niinkään yleistäminen vaan tulokset suhteutettiin osaksi laajempaa kokonaisuutta, tässä yhteistoimintakokeilua tapauksena. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut opetuksen laadun arviointi, vaan opetuksesta käydyn keskustelun, yhteistoimintakokeilussa toteutuneen opetustoiminnan ja sen perustana olevien käsitysten selvittäminen.

3.2. TUTKIMUKSEN RAJAUS JA KESKEISET KÄSITTEET

Tässä tutkimuksessa kuvaan yleistä keskustelua, jota opettamisesta käytiin yhteistoimintakokeilun aikoihin eri oppimisyhteisöissä. Keskustelu perustuu siihen puheeseen, jonka tulkitsin opetuksessa toimijoiden kirjoituksista sekä ammattikorkeakoulussa, yliopistossa että työelämässä.

Opettajilla tarkoitan tässä yhteydessä niitä ihmisiä, jotka opettivat yhteistoimintakokeilun fysioterapeuttiopiskelijoita vuosina 1996-1999 joko ammattikorkeakoulussa (aluksi opistossa) tai yliopistossa, ja niitä fysioterapeutteja, jotka ohjasivat ko. opiskelijoita käytännön harjoittelujaksoilla työelämässä. Opettajaryhmällä tarkoitan opettajien muodostamaa ryhmää ammattikorkeakoululla, yliopistolla tai työelämässä ja tuloksia tarkastellaan opettajaryhmittäin. Kahdessa ensin mainitussa työyhteisössä opettajat muodostivat ryhmän, mutta käytännön harjoittelun ohjaajat toimivat eri työyhteisöissä. Tarkastelen myös ohjaajia yhtenä ryhmänä, koska opiskelijoiden ohjaaminen, tässä yhteydessä ”opettajana” toimiminen käytännön harjoittelujaksoilla katsotaan samanlaiseksi toiminnaksi työpaikasta riippumatta.

Opettajien toiminnan taustalla olevat käsitykset muodostin esseekirjoituksista esille nousseista teemoista. Opettajan toimintatavoilla tarkoitan tässä yhteydessä sitä toimintaa, jota he toteuttivat silloin, kun he opettivat. Opettajan oppimiskäsityksillä tarkoitan niitä käsityksiä, jotka teksteistä tulkittiin opettajan toiminnan perustaksi. Opiskelijan asema tarkoittaa oppimisyhteisöissä esille tullutta asennoitumista opiskelijaan, opiskelijan positiota opettajaan nähden eli sitä, oliko opiskelijan suhde opettajaan nähden tasavertainen vai asettuiko opettaja opiskelijan yläpuolelle, auktoriteettiasemaan. Opettajan tavoitteilla tarkoitan niitä päämääriä tai pyrkimyksiä, joita opettajat teksteissään toiminnalleen asettivat. Opetuksen reunaehdoista ovat tässä yhteydessä ne tekijät, joiden opettajat katsoivat estäneen tai vaikeuttaneen heitä toteuttamasta opetustoimintaa haluamallaan tavalla. Opettajan vahvuuksilla tarkoitan opettajien mainitsema taitoja ja tietoja sekä toimintatapoja, joita he pitivät hyvinä omassa toiminnassaan. Kehittymistarpeet tarkoittavat niitä seikkoja, joissa opettajien pitäisi omien näkemystensä mukaan kehittyä, tulla paremmiksi. Muiden tahojen toiminnalla tarkoitan niitä tekijöitä, joilla opettajat kuvasivat muiden yhteistoimintakokeilun opettajaryhmien toimintaa. Jokainen esseen kirjoittaja oli tietoinen osallistumisestaan yhteistoimintakokeiluun, viimeistään tämän tutkimuksen esseepyyntöön ja sen instruktio välityksellä.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Toteutin tutkimuksen laadullista arviointimenetelmää (sisällön analyysi ja tulkinta) käyttäen. Tiedonhankintatapa oli kvalitatiivinen ja tietoa käsiteltiin aineistolähtöisesti. Tavoitteena oli subjektiivisen näkökulman tuominen sekä yleisen opetuskeskustelun että yhteistoimintakokeilun toteutumisen kuvaamiseen. Opetuksen toteuttajien (= opettajat) toiminnan kuvausten perusteella muodostin käsityksen toteutuneesta opetustoiminnasta ja toin esille yhteistoiminnan edellytyksiä ja mahdollisia esteitä. Tulkinnan kohteena oli opettajien omat näkemykset toiminnastaan. Opettajat kuvasivat yhteistoimintakokeilun toteutumista eli todellisuutta ja samalla opiskelijan oppimisen konteksteja sekä ammattikorkeakoulussa, yliopistolla että harjoittelupaikoissa. Tutkimuksessa on kysymys opetusmenetelmien sijaan opiskelijan oppimiskonteksteista eli opiskelija on eri oppimisyhteisöjen yhteinen tekijä. Lähestymistapaa voidaan pitää tapaustutkimuksellisena siinä mielessä, että yhteistoimintakokeilu oli yksi tapaus, jossa toteutunutta opettajien toimintaa ja sen taustalla olevia käsityksiä tutkittiin.

Opettajan toiminnasta hahmottui kokonaisuus, joka on läsnä tekstien välityksellä. Se on muuttuva tarina, joka liittyy alati uudella tavalla kirjoitettaviin teksteihin (narratiivisuus, kts. Heikkinen 1999, 275-290). Tekstit eivät ole kuvausta todellisesta (toteutuneesta) toiminnasta, joka olisi olemassa ennen kuin sitä aletaan kirjoittamaan tekstiksi, vaan ne muovautuvat vähitellen, kun niitä kirjoitetaan. Toiminnalle tuli tekstin avulla merkitys, jota tutkimuksessa tulkitsin. Tulkinnan ja merkitysten etsimisen avulla muodostuivat ne käsitykset, jotka olivat opettajan toiminnan takana eli joiden varassa tai perusteella hän toimi.

4.1. TUTKIMUSMENETELMÄ

Kuvasin opetusta käsittelevää keskustelua opetuksessa toimijoiden ajankohtaisten kirjoitusten analyysin perusteella. Opettajien toimintaa tulkitsin opettajien kirjoittamien esseekirjoitusten sisällön analyysillä. Tekstien sisältämien teemojen perusteella muodostin ne käsitteet, joiden katsoin rakentavan kuvaa opettajan toiminnasta ja sitä ohjaavista käsityksistä yhteistoimintakokeilussa. Tutkimustehtävään pyrin vastaamaan analysoimalla aineistoa diskursiivisella lukutavalla, jolloin tekstejä pidetään osana sosiaalista todellisuutta, eikä

todellisuuden faktuaalisina kuvaajina muodostamalla kuva oppimiskonteksteista ja siihen liittyvästä opettamispuheesta. Tekstejä pidin vapaasti tuotettuina opettajien ajatteluprosessin kuvaajina ja tein niistä tulkintoja, joiden perusteella rakentuivat käsitykset opettajien toiminnasta eri yhteistoimintatahoilla. Tarkastelin jokaisen opettajaryhmän tuottamaa opetuspuhetta suhteessa kyseisessä yhteisössä meneillään olleeseen keskusteluun opettamisesta. Tarkoitukseni ei ollut nostaa aineiston tuottaneita opettajia esille persoonina, vaan toimijoina, joiden käsityksiä heidän omasta toiminnastaan tulkitsin.

4.2. AINEISTON KUVAUS JA KERÄÄMINEN

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt kahta eri aineistoa, jotka ovat 1) oman analyysini ja tulkintani myötä muodostunut kuva yleisestä opettamiskeskustelusta ammattikorkeakoulussa, yliopistossa ja työelämässä sekä 2) yhteistoimintakokeilun kolmen opettajaryhmän tuottamat esseekirjoitukset omasta toiminnastaan.

Opetuskeskustelun kuvauksen perustana olivat sekä ammattikorkeakoulussa, yliopistossa että työelämässä toimijoiden kirjoitukset opetustoiminnasta siihen aikaan, jolloin yhteistoimintakokeilu toteutettiin. Opettajaryhmien toiminnan tutkimisen kohdejoukkoina olivat fysioterapian yhteistoimintakokeilun opettajat ja käytännön harjoittelun ohjaajat. Joukkoon kuuluivat kaikki ne ammattiaineiden (fysioterapia) opettajat, yliopiston lehtorit ja harjoittelupaikkojen ohjaajat (fysioterapeutit), jotka opettivat tai ohjasivat yhteistoimintakokeiluryhmän opiskelijoita vuosina 1996-1999. Tutkimuksen aineistona olivat opettajien kirjoittamat essee aiheesta Miten toimin opettajana/ohjaajana. Kirjoittajat saivat kirjallisen instruktio (liitteet 1,2) postitse ja palautuskuoren sekä -pyynnön palauttaa essee kahden viikon sisällä tehtävän annosta. Esseepyynnöjä lähetin ammattiaineiden opettajille 12 kpl., yliopiston opettajille 9 kpl. ja käytännön harjoittelun ohjaajille 9 kpl. Ammattiaineiden opettajat ja käytännön harjoittelun ohjaajat kirjoittivat esseeet keväällä 1998 ja yliopiston opettajat keväällä ja syksyllä 1999 sekä keväällä 2000. Kirjoituksia palautui ammattikorkeakoulun opettajilta yhdeksän (9) kappaletta, yliopiston opettajilta neljä (4)

kappaletta ja klinisen harjoittelun ohjaajilta kuusi (6) kappaletta. Tähän tutkimukseen valitsin (6) ammattiaineiden opettajan, neljä (4) yliopiston opettajan ja kuusi (6) työelämän ohjaajan esseekirjoitusta. Ammattikorkeakoulun opettajien tekstit valitsin satunnaisesti käytettävissä olevien kirjoitusten joukosta suhteutettuna muiden opettajaryhmien kirjoitusten lukumäärään. Ammattiaineiden opettajien tekstiä kertyi n. 10 sivua, yliopiston opettajilta n. 5 sivua ja työelämän ohjaajilta n. 12 sivua (kokoa A4). Yhteensä aineiston koko oli 16 esseettä ja vajaa 30 sivua tekstiä.

Aineiston kerääminen oli erittäin vaikeaa, koska opettajat sitoutuivat huonosti kirjoittamiseen ja sitä kautta yhteistoimintakokeilun arvioimiseen. Seuraavassa erään opettajan kannanotto aineiston tuottamiseen.

...aluksi tuntui vaikealta kirjoittaa aiheesta opettajuus sillä instruktiolla, jonka annoit. Vaikealta se tuntuu kyllä edelleenkin, mutta ajattelin laittaa asioita paperille. Jos ohjaajasi sanoi, että kyllä opettajilta saa kirjoitettua tekstiä, sehän on itsestään selvyys, niin hän ei varmaan muistanut sitä kynnyskorkeutta mikä opettajilla on ilmaista ajatuksiaan paperilla tai yleensäkin??

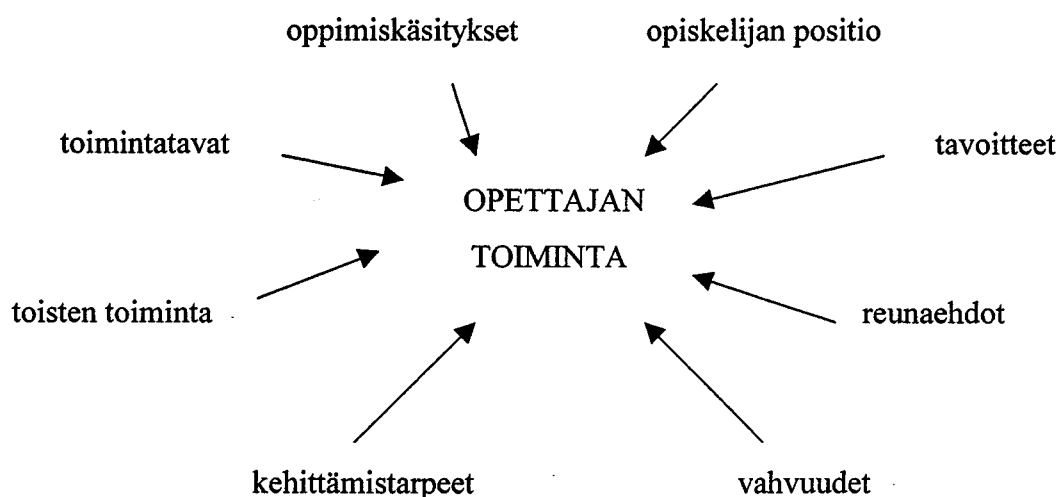
Parhaiten motivoituivat omat kollegani ammattikorkeakoululla. Vaikeinta oli yliopisto-opettajien innostaminen kirjoittamaan. Aineiston keruu vaatikin useita pyyntöjä sekä yliopistolta että työelämästä ja silti sen koko jäi melko pieneksi.

4.3. AINEISTON ANALYSOINTI

Opetustoimintaan liittyvän puheen kuvaus perustuu niiden tekstien sisällön analyysiin ja tulkintaan, joita kyseisillä tahoilla toimivat kirjoittivat yhteistoimintakokeilun aikaan. Olen tuonut teksteistä esille harkinnanvaraisesti ne näkökulmat, jotka näyttäytyivät minulle tämän

tutkimuksen kannalta merkityksellisinä ja joiden katsoin kuvaavan ajankohtaista keskustelua opettamisesta kyseisessä yhteisössä.

Opettajien tekstien perusteella muodostin keskeiset teemat, joiden katsoin tässä yhteydessä muodostavan ne käsitykset, jotka olivat opettajien toiminnan perustana. Kuviossa 1. seuraavalla sivulla esitetään tekstien sisällöistä nousseet teemat.



Kuvio 1. Fysioterapian yhteistoimintakokeilun opetustoiminnan perustana olevat käsitykset opettajien omien kuvausten perusteella.

Aineistoa analysoin laadullisin menetelmin pyrkimyksenä aineiston tiivistäminen kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. Tavoitteena ei ollut yhdenmukaisuuksien löytäminen kirjoituksista, vaan lähtökohtana oli se, että tekstit on kirjoitettu tiettyä tilannetta (tätä tutkimusta) varten, ja että tekstin sisällöt voivat ylipäänsä varioida eri tilanteissa. Analyysin perusajatuksena oli että tekstit eivät ainoastaan kuvailleet tapahtumia, vaan muodostivat aktiivisesti jonkin version asioista, tässä opettajan toiminnasta. Kuvaukset nousivat tilanteesta ja myös loivat niitä. Siksi se, mitä opettajat kirjoittivat, on sidottava siihen kontekstiin, johon kuvaus kuului.

Tulkinnassa en pyrkinyt esitysten ja totuuden välisen suhteen löytämiseen, vaan tulkitsemisen kohteena oli eri esitysten välinen suhde. Tavoitteena oli erilaisten totuuksien ja mahdollisten merkitysten löytäminen, eikä niinkään yhden totuuden löytyminen. Tekstejä en pitänyt todellisuudesta välittömästi kertovina esityksinä, vaan tarkastelin niitä diskursiivisella lukutavalla, joka edellyttää niiden tematisointia eri kulttuureissa tuotetuiksi kulttuurituotteiksi. Pidin tekstejä sinänsä jo osana sosiaalista toimintaa ja osana sosiaalisen todellisuuden rakentamista. Tutkimuskohteena oli siis opettajien sosiaalisesti rakentuvan inhimillisen käytännön, tässä opetustoiminnan selvittäminen. Mielenkiinnon kohteena oli se, mitä teksteillä kerrotaan ja kuvataan ja lähtökohtana se, että tekstin avulla opettajat tulkitsivat toimintaansa ja antoivat sille merkityksiä. Analyysi perustuu etnometodologiaan, jossa tutkitaan niitä arkielämän menettelytapoja ja kirjoittamattomia sääntöjä, joita ihmiset noudattavat ja joiden varassa he toimivat. (Eskola, Suoranta 1998, 138-145)

Analyysillä pyrin löytämään aineistoon sisältyviä merkityksiä, jotka kertovat todellisuuden rakentumisesta. Tekstien kirjoittajat tulkitsivat kirjoituksissaan ensin toimintaansa opettajana (ensimmäisen vaiheen tulkintaa) ja minä tein toisen vaiheen tulkintaa analysoidessani tekstejä ja antaessani siten niille uusia merkityksiä. Tein tulkintoja luokitellusta aineksesta, sillä lukeminen on helpompaa ja kiinnostavampaa, jos keskitytään johonkin tiettyyn teemaan. Aineistosta (teksteistä) muodostin "teematiedoston" essee kerrallaan sisältäen teksteistä esille nousevat käsitteet, jotka muodostivat opetustoiminnan perustan. Merkitsin esseeseen reunaan kyseessä olevan teeman numeron. Sen jälkeen poimin aineistosta kyseistä teemaa koskevat tekstikohdat, joita esitän raportissa lukijan omien tulkintojen mahdollistamiseksi.

Konstruktivisuuden idea liittyy kielen jäsentämiseen sosiaalisesti jaettuina merkityssysteeminä. Merkitykset muodostuvat suhteessa toisiinsa ja erotuksena toisistaan. Ne eivät synny yksittäisten ihmisten päissä, vaan rakentuvat osana erilaisia sosiaalisia käytäntöjä. Merkityssysteemit eivät kuitenkaan esiinny aineistossa selkeinä kokonaisuuksina, vaan pieninä paloina, joiden tunnistaminen merkityssysteemien osiksi tarkentuu analyysin kuluessa. Merkityssysteemien tunnistaminen ei saisi perustua pelkästään tutkijan päässä oleviin konstruktioihin, vaan hänen tulisi tukeutua sellaisiin eroihin ja ristiriitoihin, joihin itse aineiston

tuottanutkin suuntautuu. Myös sanoilla on kirjaimellisten merkitysten lisäksi muitakin merkityksiä, jotka on usein vaikea havaita. Analysoijan haasteeksi ei yleensä muodostukaan eri merkityssysteemien läsnäolon havaitseminen, vaan niiden käyttötapojen yksityiskohtainen jäsentäminen. Sekä tekstin tuottaminen että sen analysointi ovat siis luonteeltaan tulkinnallisia. (Jokinen et.al. 1993, 17-21)

Kontekstin huomioon ottaminen analyysissä tarkoittaa sitä, että toimintaa tarkastellaan tietyssä ajassa ja paikassa, johon tulkinta puolestaan pyritään suhteuttamaan. Kielen käytön voidaan ajatella suhteutuvan myös konkreettisen tapahtumatilanteen, esim. haastattelu-/keskustelutilanteen, ulkopuolelle. Tätä voidaan kuvata kulttuurisen kontekstin käsitteen avulla. Analyysin kannalta tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta pyritään tunnistamaan sellaisiakin seikkoja, joiden tulkinta edellyttää tutkijan oman, kulttuuristen tapojen, stereotyyppien jne. tuntemuksen tietoista käyttöä. Kontekstiksi voidaan nimittää myös niitä reunaehtoja, jotka ovat olleet olennaisia tutkittavan aineiston tuottamisen kannalta (esim. lainsäädäntö). (Jokinen et.al. 1993, 32, 34-35) Tässä tutkimuksessa tutkijana olen osa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa tekstit on tuotettu.

4.4. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessaan tutkija joutuu koko ajan pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että oman työnsä luotettavuuteen (Eskola, Suoranta 1998, 209). Tarkastelen tämän tutkimuksen luotettavuutta sekä aineiston luotettavuuden että tulkinnan luotettavuuden osalta.

4.4.1. AINEISTON LUOTETTAVUUDESTA

Opettamiskeskustelun kuvauksen perustana käyttämäni tekstit olin valinnut harkinnanvaraisesti omasta viitekehyksestäni käsin. Jos olisin yliopiston opettaja, olisin ehkä valinnut toisenlaisia

ja joidenkin muiden kirjoittamia tekstejä. Valintani perustuivat kuitenkin omaan käsitykseeni ja kokemuksiini opettajana toimimisesta. Tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohtana tutkijan osalta oli opettajien toimintaympäristön tunteminen, joten tekstien valinta, analysointi ja tulkinta olivat subjektiivisia kuten laadullisen tutkimuksen luonteeseen sopiikin.

Aineisto koostui opettajien itsensä kirjoittamista esseistä, joten en pidä kirjoituksia totuudellisina opettajan toiminnan kuvaajina, vaan ne edustavat tutkittavan omaa näkemystä toiminnastaan. Pyrkimyksenä oli pikemminkin se, että aineiston perusteella muodostin kuvan siitä, minkälaisena opettajan toiminta näyttäytyi opettajien itsensä kuvausten perusteella. Opettajat saivat esseepyyynnön mukana hyvin vapaan ja väljän instruktion. Sen perusteluna oli, että kirjoittaja mahdollisimman vapaasti kuvaisi opettajana toimimistaan kokonaisuutena, eikä vain joiltakin tietyiltä, ennalta määritellyiltä osin, kuten esim. opetuksen suunnittelun tai opetusmenetelmien osalta. Käsityksen mukaan näin saatiin muodostettua mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva opettajan toiminnasta eli opettajat kuvasivat toimintaansa kokonaisuudessaan niiltä osin, mitä se heidän käsityksensä mukaan sisälsi. Tavoitteenani oli, että opettajat kirjoittivat luovasti, spontaanisti ja vapaasti omaa ajattelua mukaellen. Osa oman työyhteisön opettajista tarkensi instruktiota käytäväkeskusteluissa, mutta pitäydyin kirjallisessa muodossa annetussa instruktiossa. Suurin osa kirjoittajista piti suullisten palautteiden perusteella esseetehtävää erittäin vaikeana ja vaativana, mikä osaltaan nosti kirjoittamisen aloittamiskynnystä ja näin ollen viivästytti aineiston keruuta. Toisaalta tutkimus kohdistui opettajien toimintaan yleensä, eikä minkään tietyn oppikurssin toteuttamiseen, joten aineiston viivästyminen ei heikentänyt tutkimuksen luotettavuutta.

Tässä tutkimuksessa tutkijana olin osana yhtä yhteisöä, josta aineisto kerättiin. Luotettavuuden kannalta on pohdittava sitä, minkälaisia tekstejä ammattikorkeakoulujen opettajat kirjoittivat kollegalleen, joka työskenteli samassa työyhteisössä ja samoissa tehtävissä kuin kirjoittaja. Opettajat tiesivät tarkalleen, mihin tekstejä käytetään. Kirjoituksiin ei ole voinut olla vaikuttamatta se, että oman työn kuvaus kirjoitettiin työtoverille, joka sitten arvioi toimintaa ja esitti siitä tulkintansa. Työyhteisössä vallitseva kilpailutilanne työpaikoista aiheutti lisäjännitteitä kirjoittamiseen. Opiston muututtua ammattikorkeakouluksi viroissa olleet

opettajat säilyttivät työsuhteensa siirtosuojan turvin ja päätoimiset tuntiopettajat, osa heistä kymmenenkin vuotta lyhyissä työsuhteissa olleita, olivat epävarmoja työsuhteiden jatkuvuudesta. Toimin itse myös päätoimisena tuntiopettajana ja olin siis yksi työsuhteista kilpaileva kollega, joka tutkimuksellani arvioin toisten toimintaa.

Yliopistolla tekstit syntyivät vasta useiden kirjallisten ja suullisten pyyntöjen jälkeen ja niiden lukumäärä jäi erittäin pieneksi. Yliopiston opettajista kaikilla ei ollut pedagogista koulutusta opettajan tehtävään tai koulutus oli saatu kauan sitten, joten kirjoituksen laatimista vaikeutti todennäköisesti opettamiseen liittyvän käsitteistön puuttuminen tai vieraus. Luotettavuuden voi siis asettaa osin kyseenalaiseksi sellaisten kirjoitusten kohdalla, jotka tuotettiin pienen painostuksen turvin. Silti saadut kirjoitukset olivat aitojen yliopistossa opettavien henkilöiden kuvauksia omasta toiminnastaan ja pidän niitä tässä tutkimuksessa riittävän luotettavina tutkimuksen tarkoitukseen nähden.

Aineiston luotettavuutta saattoi kyseenalaistaa ne olosuhteet ja se ajankohta ja tilanne, joissa kirjoitukset kerättiin. Opettajat kirjoittivat tekstinsä aikana, jolloin ammattikorkeakoulun kehittäminen oli kiihkeimmillään. Työ vaati jatkuvaa täysillä paneutumista opetustehtävän lisäksi kehittämistehtäviin. Uupumusta ja tunnelman kireyttä oli havaittavissa työyhteisöissä, ainakin tulevalla ammattikorkeakoululla. Myös yliopistolla ja käytännön työelämässä elettiin muutosten aikaa, johon liittyi resurssien niukkuus sekä ajan, rahan että työntekijöiden vähyden osalta. Opettajat ilmaisivat käytäväkeskusteluissa tutkijalle huolensa esseekirjoituksen valmistumisesta. Tehtävää pidettiin vaikeana, muttei kuitenkaan ylivoimaisena. Niinpä opettajat antoivat minulle lupauksia kirjoittaa tekstinsä, mutta palautusajat pitenivät kaikkien paitsi yhden opettajan kohdalla. Tekstin kirjoittamiseen paneutuminen ei ehkä jokaisen kohdalla ollut täysipainoista, mutta toisaalta tietty tunnollisuus kuvastui kirjoituksista esim. tekstien pituutena. Pidänkin tekstejä senhetkisessä tilanteessa tuotettuina kuvauksina, jotka uudelleen eri tilanteessa ja eri tarkoituksiin tuotettuina saattaisivat olla erilaisia. Haastatteleamalla olisin taas itse osallistunut aktiivisesti aineiston tuottamiseen, jolloin mukana olisi jo ollut toisen asteen tulkintaa.

Yksi luotettavuuteen vaikuttava tekijä on aineiston laajuus. Tässä tutkimuksessa lähdin siitä, ettei tutkimuksen tarvitse perustua laajaan aineistoon siksi, että pyrkimyksenä ei ole yleistysten tekeminen vaan rajatun ilmiön eli yhteistoimintakokeilun opettajien toiminnan kuvaaminen sillä hetkellä kuin aineisto kerättiin. (Eskola, Suoranta 1998, 216). Pidän aineistoa tietynlaisena tuotteena, jonka synnyssä oleellisena tekijänä on toimija itse, tässä yhteistoimintakokeilun opettaja.

4.4.2. TULKINNAN LUOTETTAVUUDESTA

Aineisto analysoinnissa käytin sisällön analyysiä. Analyysimenetelmän valintaa tuki kirjoituksilla haettu väljä kuvaus opettajan toiminnasta. Analyysissä lähtökohtana oli se, ettei esseistä haettu joitain tiettyjä opettajan toimintaa kuvaavia elementtejä, vaan tulkittiin tekstejä ja muodostettiin avoimin mielin mahdollisimman laaja kuva siitä, minkälaisia käsityksiä ja minkälaista puhetta opettajat tuottivat toiminnastaan.

Lukijan tekemää luotettavuuden arvioimista varten esitän tutkimusraportissa useita suoria näytteitä aineiston teksteistä, jotta lukija voi verrata omaa tulkintaansa tutkijan tekemiin ja hyväksyä tai riitauttaa tulkinnat. Laadullisen tutkimuksen aineistoja voitaneen tulkita lukemattomilla eri tavoilla. Oleellista kuitenkin on, että aineiston kuvaamis- ja tulkintatapa olisivat yhtenäisiä koko tutkimuksen ajan ja tutkija esittää perustellusti tapansa, jolla hän on tuloksiin päässyt.

Tässä tutkimuksessa tulkinta tapahtui ainakin kolmessa eri vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa tekstin kirjoittaja tulkitsi omaa toimintaansa, koska toiminnan kuvaus perustui mielikuviin ja muistelemiseen tapahtuneesta sekä kaiken sen kuvaamiseen kirjallisessa muodossa. Toisessa vaiheessa minä tulkitsin tapahtuneen toiminnan luonnetta analysoimalla tekstejä ja luomalla omista lähtökohdistani kuvan tapahtuneesta. Kolmas vaihe on se, kun tutkimusraportin lukija tulkitsee tekstin ja näytteiden perusteella tapahtunutta toimintaa. Kysymys ei siis ole oikean tai totuudenmukaisen kuvan muodostamisesta missään vaiheessa, vaan niiden tekijöiden esille nostamisesta ja tulkitsemisesta, jotka kuvaavat sitä, minkälaisena toiminta näyttäytyi.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja siten pääasiallisin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse (Eskola, Suoranta 1998, 211). Tässä tutkimuksessa tutkijana olin yksi yhteistoimintakokeilun opettajista, joten käytännöt opettajana olivat tuttuja. Etunani tulkintojen tekijänä voidaankin tässä tapauksessa pitää yhteisöjen toiminnan tuntemusta. Yliopisto on tuttu yhteisönä sekä omalta opiskeluajalta, jolloin osa tämän tutkimuksen kohdejoukosta toimi samoissa opetustehtävissä kuin tämän aineiston keruuajanakin. Yliopisto on tuttu myös muutamien opetustoimien yhteydestä, mm. yhteistoimintakokeiluryhmän yhteisopetuksesta yliopiston opettajan kanssa. Työelämän ohjaukikäytännöistä minulla on usean vuoden kokemus fysioterapeuttiopiskelijoiden ohjauksessa. Yhteisöjen ja niiden toiminnan syvällisempi tai pinnallisempi tuntemus voi toisaalta tuoda subjektiivisuutta aineistosta tehtyihin tulkintoihin. Minulla on asioista omat kokemukseni ja näkemykseni, joiden perusteella tulkitsin aineistoa. Kuitenkin vahvempana puolena pidän tässä tutkimuksessa toimintatapojen, toimintakulttuurien, ilmapiirin jne. tuntemista, joka auttoi ja vahvisti tulkintojen tekemistä. Ilmiöitä voi ikäänkuin nähdä sisältä käsin, jolloin niiden ymmärtäminen oli helpompaa. Kyseessä oli näkemykseni mukaan ”kotikenttätetu”, jonka hyöty oli suurempi kuin haitta.

5. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Esitän tuloksista ensin kuvauksen kirjoitusten perusteella tulkitusta opettamista koskevasta yleisestä keskustelusta yhteistoimintakokeiluun osallistuneilla tahoilla. Sen jälkeen esitän, minkälaisena yhteistoimintakokeilun eri opettajaryhmien opetustoiminta näyttäytyi ja minkälaisia käsityksiä opetuksesta opettajaryhmät tuottivat kolmessa eri yhteisössä. Tulokset ja tulkinnat esitän esseiden sisällöistä nousseiden teemojen mukaisesti. Opettajaryhmien toimintansa perustaksi tuottamaa puhetta tarkastelen suhteessa siihen tulkintani perusteella muodostettuun keskusteluun, joka oli opetuksesta meneillään kussakin yhteisössä kokeilun aikana. Opettajaryhmien kuvauksista tehtyjä tulkintoja perustelen useilla tekstinäytteillä, joissa käyttämäni nimet eivät vastaa todellisuutta, vaan ne ovat keksittyjä.

5.1.MINKÄLAISTA OLII OPETUSTOIMINTAA KOSKEVA KESKUSTELU AMMATTIKORKEAKOULUSSA?

Ammattikorkeakoulussa yleisen opetus- ja oppimisajattelun muutos näkyy opiskelijan itsenäisen opiskelun, yksilöohjauksen ja yhteistoiminnallisen ryhmäopiskelun lisääntymisenä. Samalla korostuvat opiskelijan aktiivinen omatoimisuus ja itseohjautuvuus. (Tossavainen 1999, 14). Itseohjautuvuus liitetään konstruktivistiseen ja oppijakeskeiseen oppimiskäsitykseen ja sen taustalla on humanistinen ihmiskäsitys. Opiskelijalta itseohjautuvuus edellyttää kykyä itsenäiseen toimintaan, vastuullisuutta, oma-aloitteisuutta, suunnitelmallisuutta, itsearviointikykyä, sisäistä motivaatiota, joustavuutta sekä yhteistyökykyä. (Turunen 1999, 19-21). Itseohjautuva oppiminen ja sitä tukeva opetus mahdollistavat joustavan ja haasteellisen vuorovaikutuksen opiskelijan ja opettajan välille. Opiskelijan rooli vaihtelee riippuvuudesta kohti itsenäisyyttä ja opettajan rooli auktoriteetista kohti delegoijaa opiskelijan tilanteesta riippuen. Opiskelijan itseohjautuvuutta voidaan tukea ottamalla opiskelijat mukaan opetuksen ja oppimisen suunnitteluun. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan työssä korostuvat oppimistapojen erilaisuus, opettajan roolin muuttuminen sekä vapaan ja myönteisen ilmapiirin merkitys. (Myller, Venejärvi 1999, 23). Ammattikorkeakoulussa opetusta kehitetään siten, että se olisi yhä enemmän tiedeperusteista – kyseessä katsotaan olevan ammatillistieteellinen koulutus (Turunen 1999, 19-21).

Opettajan toiminta ammattikorkeakoulussa on muutosten edessä. Muutoksen mukanaan tuoma tilanne edellyttää myöskin opettajien toimintatapojen tarkastelua ja uudelleen suuntautumista. Opettajan toiminnan tulisikin muuttua tutkijan, ohjaajan ja valmentajan toiminnaksi pois tuomarin ja kontrolloijan roolista. Koulutuksen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää sekä opiskelijan että opettajan halua oppia. Opettajan toiminnan tulee johtaa mielekkääseen ja merkitykselliseen oppimisprosessiin, ei pelkästään suorituksiin. Oleellisinta on opiskelijan oma aktiivinen opiskelu ja oppimistulosten laatu. Tällöin opettajalle ei riitä opetettavan sisällön hallinta ja opetusmenetelmien taitava käyttö, vaan ratkaisevaa on se, miten opetus vaikuttaa

opiskelijan oppimisprosessiin ja opiskelun etenemiseen syväsuuntautuneesti. (Tossavainen 1999, 13).

Ammattikorkeakoulu on instituutio, joka on melko uusi suomalaisessa yhteiskunnassa ja jolla on tietty päämäärä ja yhteiskunnallinen tehtävä, toimialue sekä toimintaa ohjaavat normit ja roolit. Myös ammattikorkeakoulun koulutusta toteuttavilta opettajilta on edellytetty tietynlaista toimintaa, jota opettajat ovat yrittäneet omaksua lyhyessä ajassa ja ilman mainittavaa koulutusta. Ammattikorkeakoulua koskeva keskustelu on sisältänyt aineksia mm. siitä, mikä on ammattikorkeakoulun idea tai ydin, joka erottaa sen muista koulutusinstituutioista, kuten yliopistosta ja opistokoulutuksesta. Kysymys on siis ollut ammattikorkeakoulun oikeutuksesta. Keskustelu on liittynyt mm. ammattikorkeakoulun tarpeellisuuteen ja tärkeyteen suomalaisessa yhteiskunnassa sekä ammattikorkeakoulun osittain samanlaisuuteen ja osittain erilaisuuteen suhteessa yliopistoon. Ammattikorkeakoulua peilataan yliopistoon, jota kuvataan usein teoreettiseksi, perustutkimusta tekeväksi tieteeseen sitoutuneeksi ja osin ehkä vanhoilliseksikin, kun taas ammattikorkeakoulu on esiintynyt käytännöllisenä, soveltavaa tutkimusta tekevänä, ammatillista asiantuntijuutta edustavana, uudistusmielisenä instituutiona. Ammattikorkeakoulu on sijoitettu keskusteluissa sekä yliopiston alapuolelle, yläpuolelle että sen rinnalle. Eroina toisen asteen ja opiston ammatilliseen koulutukseen on nähty lähinnä pyrkimys teoreettisesti hallittuun työhön, uusien oppimiskäsitysten omaksuminen ja uudistusten toteuttaminen.

Ammattikorkeakoulu loi muutospaineita entisille opistokoulutuksen opettajille. Fysioterapeuttikoulutuksen siirtyminen ammattikorkeakouluun edellytti opettajilta korkeakoulutasoista tutkintoa ja pedagogista pätevyyttä sekä ammattikorkeakoulupedagogiikan omaksumista opettajan toiminnassa. Yhteistoimintakokeilun ammattiaineiden opettajilta edellytettiin myös korkeakoulutasoista tutkintoa. Ammattikorkeakoulussa pedagogista ajattelua ohjaavat koulutuksen toteuttamisen opistoasteesta poikkeava luonne uusine oppimisenäkemyksineen, samoin kuin työelämän muuttuvat tarpeet ja työelämän kehittämisvaatimus. Oppimisen painotus on ammatillisuudessa, käytännön työn hallitsemisessa, mutta opiskelutapa on teoreettisempi ja itsenäisempi kuin opistokoulutuksessa. Ammattikorkeakouluun siirtymisen myötä fysioterapeutin ammatin kehittäminen tai

muuttaminen edellyttää kouluttajilta työn teoreettisten perusteiden hallintaa ja tieteellistä tutkimustoimintaa, koska ammattikorkeakoulun tehtävänä on työelämän kehittäminen.

Ammattikorkeakouluopetuksen ja oppimisen kehittämiseksi, muuttamiselle ja uudistamiselle on olemassa mahdollisuudet, kun niitä tarkastellaan kriittisesti. Ammatillis- tieteellinen pätevyys tarkoittaa sekä opiskelijan että opettajan toimintana sitä, että molemmat kykenevät kriittiseen ajatteluun, ongelmien hahmottamiseen ja niiden ratkaisemiseen. Opiskelijälähtöisen koulutusmallin omaksuminen, sisäistäminen ja soveltaminen vaatii opettajalta ainakin jonkinlaista ajattelutavan muutosta ja ponnisteluja uuden tiedon hankinnassa sekä vanhojen rutiinien unohtamista. (Tossavainen 1999, 18).

5.2. MINKÄLAISENA FYSIOTERAPIAN YHTEISTOIMINTAKOKEILUN

OPETUSTOIMINTA NÄYTTÄYTYI AMMATTIKORKEAKOULUSSA?

Yhteistoimintakokeilun opetustoimintaa kuvaan niiden käsitysten avulla, jotka teemoittelin opettajien kirjoituksista. Teemoja olivat: *opettajan toimintatapa, oppimiskäsitys, asennoituminen opiskelijaan, opettajan toiminnan tavoitteet, reunaehdot, vahvuudet ja kehittymistarpeet sekä muiden yhteistoimintakokeilutahojen toiminta.*

Ammattikorkeakoulun *opettajan toiminnan* lähtökohtana oli opiskelija ja hänen oppimistarpeensa. Opetusta suunniteltiin etukäteen sekä sisältöjen että toteutustapojen osalta yhdessä opiskelijan kanssa hänen osaamistasonsa perusteella.

Riitta: Yritän ennen opetustani selvittää minkälaisia opintoja opiskelijat ovat suorittaneet ja millä tavalla. Tämä on mielestäni tärkeää, koska sisällöt vaihtelevat ja menetelmät vaikuttavat oppimiseen.

Mari: Saadessani jonkin opintokokonaisuuden tai kurssin opetettavakseni yritän ensin hahmottaa opetussuunnitelman kokonaisuutena ja vasta sitten ko. opinnot osana sitä. Näin toimin myös opiskelijoiden kanssa, opiskelemme ensin opetussuunnitelmaa. Pyrin ottamaan opiskelijat mukaan suunnitteluun, en niinkään sisältöjen osalta, vaan oppimistarpeidensa arviointiin ja toimintatapojen valintaan.

Opiskelijaa neuvottiin ja kannustettiin, häntä ohjattiin ja johdateltiin tiedon ja toiminnan pariin ja hänen kanssaan prosessoitiin yhdessä.

Päivi: Pysin kannustamaan oppimisen iloon, sallivuuteen (pois oikein väärin ajattelusta), enemmänkin pyrin painottamaan toiminnan tai johtopäätösten perusteita.....: Pysin opettajan työssäni vahvasti siihen, että prosessoisimme aihetta yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Riitta: Toisaalta on tärkeää, että opiskelijat eivät pelkäisi teknisiä laitteita ja ottaisivat ne luonnollisena osana työtään. Tästä syystä en päivittele opetuksessani, jos joku ei osaa jotain, vaan olen erityisen halukas neuvomaan ja toistan neuvojeni koneiden käytössä loppuun saakka.

Opettajan toiminta oli reflektiivistä, tilanteiden mukaan vaihtelevaa. Erilaisia metodeja ja vaihtoehtoisia toimintatapoja käytettiin yleisesti.

Riitta: Opetuksessani toimin tilanteen mukaan, sillä yritän muokata kokonaisuudesta käyttökelpoisen juuri kyseiselle ryhmälle....Muotoilulle asettaa erityisiä vaatimuksia sellainen ryhmä, jolla on jo ammattikokemusta, esim. jatkokoulutukset.

Mari: Pysin toteuttamaan opetustani monimuotoisesti, mahdollistaen ainakin osittain valinnaisia suoritustapoja.

Riitta: Toisaalta olen kyllä mieltynyt kokeilemaan erilaisia metodeja pitääkseni opiskelijoiden mielenkiinnon yllä.

Ari: Opettajan toiminta on ollut opiskelijoiden kuuntelemista, kokonaisuuksien hahmottamista koulutuksesta ja ammatista yhteistyökumppaneiden (opettajat, ohjaajat, työelämän kaikki edustajat) viisaiden ajatusten kautta, omaa kokemusta ja näkemystä kriittisesti arvioiden. Se on koko ajan reflektointia, ajan hengessä pysymistä, inhimillisyyttä ja ripaus auktoriteettiä - uskoa itseen ja omiin kykyihin sekä omaan persoonaan.

Opetus ei toteutunut pelkästään koulussa, vaan opettajat toimivat yhteistyössä työelämän ja muiden koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, myös kansainvälisesti. Projekteissa toimiminen auttoi opettajaa kehittämään omaa toimintaansa ja näkemään asioita laajemmin.

Ari: Nykyään yhä enemmän opettajuuttani ovat ohjanneet ja vahvistaneet lukuisat kontaktit työelämän kanssa; projektit, joissa olen toiminut. Opiskelijoiden kanssa toimiminen on muuttunut aidoksi ja todelliseksi työelämän kiinteässä yhteistoiminnassa... Yhteistoiminta opettajien kanssa ja työelämän kanssa on mielestäni tärkeää työssäni.

Riitta: Työssäni koen, että minulla on suuri etu siitä kokemuksesta, jota olen kerännyt julkiselta sektorilta ja myös yritysmaailmasta sekä kansainvälisistä ympyröistä....Perspektiivi on nyt toinen ja opetuksessakin sen voi ottaa huomioon.

Opetuksesta pyrittiin tekemään mahdollisimman käytännönläheistä mm. käyttämällä esimerkkejä todellisista tilanteista. Tämä kuvastaa opettajien vahvaa orientoitumista ammattilaisten kouluttamiseen ja työssä oppimiseen.

Riitta: Koska koulutan ammattilaisia pidän tärkeänä esimerkkejä käytännöstä ja yritän luoda niitä jatkuvasti opetukseen liittyen.

Mari: "Vanhana" klinikkona pyrin viemään opiskelua luonnolliseen ympäristöön ja toimimaan hyvin käytännönläheisesti.

Martti: Opetus pyrittiin tekemään niin käytännön läheiseksi ja yksinkertaiseksi kuin mahdollista jotta perustaidot opittaisiin kunnolla.

Opettaja kiinnitti huomiota opiskeluilmapiiriin, koska hän oli huomannut sen olevan oleellinen tekijä oppimisen kannalta ja sen vaikutukset ulottuivat jopa ammattityöhön myöhemmin. Pelkän asian esillä pitäminen ei tuottanut aina toivottuja oppimistuloksia, vaan opetuksessa tuli sallia myös muita puheenaiheita, jopa naurua ja iloa, jotka auttoivat osaltaan asioiden omaksumisessa.

Mari: Opiskeluilmapiiristä pyrin tekemään avoimen, joustavan ja sallivan.

Päivi: Olen sitä mieltä, että opiskelussa vallitseva ilmapiiri ja suhtautuminen heijastuu myöhemmin asiakastyöhön fysioterapeuttina.

Mia: Tällä hetkellä korostaisin opiskeluystävällisen ilmapiirin luomisen tärkeyttä, ja siinä persoonalla on vahva merkitys. Tietoa kyllä löytyy ja tulee lisää, mutta se kuka jaksaa sitä etsiä ja on motivoitunut hakemaan, onkin jo monimutkaisempi juttu....Siksipä pitää kiinnittää huomio pehmeämpiin asioihin, ilmapiiriin.

Riitta: Koen myös, että nauru ja ilo tuovat elämyksiä, jotka kantavat asioiden tiedolliseenkin hallintaan.

Opettaja toimi myös kasvattajana tukemalla nuoren ihmisen persoonallisuuden ja sosiaalisuuden kasvua ja toimimalla esimerkkinä tuleville ammattilaisille. Kasvatustehtävä nähtiin päinvastaisena kuin tiedonjakajan tehtävä.

Mari: Lisäksi oleellista mielestäni erityisesti nuorten kohdalla on persoonallinen kasvu ja sosiaalisten taitojen kehittyminen.

Riitta: Tämä viittaa faktapuolelle, olen kuitenkin myös kasvattajalinjalla. Ajattelen, että yritän toimia siten kuin hyvä ammattilainen toimii. Olen kaiketi Myös jonkinlainen esimerkki opiskelijoille.

Ammattikorkeakoulussa opettajan toiminta rakentui sellaisista toimintatavoista, joita ammattikorkeakoulussa käytävä opetuskeskustelu sisälsi. Opettaja käytti nykyteknologiaa, monipuolisia ja vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä, toimi kiinteästi työelämän ja muun toimintaympäristön kanssa yhteistyössä mm. erilaisissa projekteissa ja seurasi tulevaisuuden visioita ja haasteita sekä valtakunnallisesti että kansainvälisesti. Myös nykypäivän opetuskeskustelussa korostuvat työelämälähtöisyys ja kansainvälisyys. Tältä osin yhteistoimintakokeilun opettajien toiminta oli yhdenmukaista vallitsevien käsitysten kanssa. Opettajan toiminta lähti opiskelijasta, hänen oppimistarpeistaan ja -tasostaan. Opettaja pyrki koko ajan kehittämään omaa toimintaansa sekä kriittisellä oman toiminnan arvioimisella että jatkuvalla opiskelulla. Toiminnan päämäärinä olivat opiskelijan kasvu, kriittiseksi ammattilaiseksi kehittyminen ja opettajan itsensä kehittyminen.

Opettajat olivat kuitenkin eri vaiheissa tiellä ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Aineistosta oli löydettävissä kuvaus nykyisen, modernin ammattikorkeakouluopettajan toimintatavasta, kuin myös sellainen kuvaus, josta oli luettavissa aiemmin tyypillinen ammatillisen koulutuksen opettajan ulkoapäin ohjautuva toimintatapa. Edellistä kuvaan muutoksen omaksuneen Riitan toimintatavalla ja jälkimmäistä entisessä kiinni olevan Martin toimintatavalla. Kuvaukset esitetään tämän kappaleen lopussa.

Ammattikorkeakoulussa opetustoiminnan muutos on edennyt nopeasti, joten kaikki opettajat eivät ole omaksuneet yhtä nopeasti uusia toimintatapoja ja päässeet eroon vanhoista toimintamalleistaan. Opettajan toimintatavat olivat yhteydessä opettajan omaan ammatillisen kehittymisensä vaiheeseen samoin kuin hänen orientaatioonsa opettajan työhön. Opettajuuden uudistuminen on ammattikorkeakoulun myötä tullut avainasiaksi opetussuunnitelmien ja työyhteisöjen kehittämistyön myötä. Kyseessä on opettajan ammatillisen identiteetin murrosvaihe, joka on yhteydessä opettajan omiin uudistumisen voimavaroihin. (Kohonen, Kaikkonen 1998, 130-131).

Opettajan ammatillisen kehityksen dimensioita on kuvattu Järvisen (1999) tutkimuksissa. Hänen mukaansa esille nousevat reflektiivisyys, riippumaton autonomia ja kontekstuaalisten tekijöiden korostuminen. Reflektiivisyys tarkoittaa mahdollisuutta perspektiivin muutokseen ja sen vastakohtana on selviäminen, ”henkiinjääminen” eli uusien asioiden oppimisen ja omien tavoitteiden reflektoinnin minimointi. Riippumaton autonomia viittaa itsenäisenä opettajana toimimiseen ja sen vastakohtana on kollegiaalisen tuen ja ohjauksen tarve. Kontekstuaalisten tekijöiden korostuminen tarkoittaa aloittelevan opettajan työskentelyedellytysten ja olosuhteiden kritiikkiä, vastakohtanaan lisääntynyt itsetuntemus eli oman opettajakehityksen syvällisempi ymmärrys sekä omien tunteiden ja ajatusten analysointi. (Järvinen 1999, 263).

Tässä tutkimuksessa kuvattu muutoksen omaksuneen Riitan toimintatapa muistuttaa Järvisen ensin mainitsemia ammatillisen kehityksen dimensioita, kun taas entisessä kiinni olevan Martin toiminta noudattelee jälkimmäisiä dimensioita. Kyseiset opettajat eivät kuitenkaan ammattiuransa perusteella olleet aloittelijoita, joten ammatillinen kehittyneisyys ei todennäköisesti ole yhteydessä ammattikokemukseen tai työuran pituuteen.

Ammattikorkeakoulun opettajan toiminnassa oli merkkejä konstruktiiivisesta *oppimiskäsityksestä*, sillä toiminta tähtäsi siihen, että opiskelija prosessoisi asioita ja teki töitä, toimi oppiakseen. Toiminta oli kaikin puolin opiskelijälähtöistä; opiskelija teki itse, valitsi itse ja arvioi toimintaansa.

Päivi: ...pyrin ohjaamaan ja johdattelemaan opiskelijaa tiedon tai toiminnan (...) pariin niin, että opiskelijalla olisi mahdollisuus edelleen tiedon etsimiseen, omaan ajatteluun ja oivallukseen.

Ari: Mutta kaikkein tärkeintä on saada heidät kiinnostumaan asiasta ja hakemaan siitä itse tietoa.

Opettaja pyrki tarjoamaan valinnaisia suoritustapoja ja lähti opetuksessaan opiskelijasta, hänen tarpeistaan ja jaksamisestaan. Opetusmetodien vaihtelulla pyrittiin monipuolistamaan ja helpottamaan oppimista. Opettaja reflektoi toiminnassaan opiskelijoiden mukaan.

Riitta: Toisaalta olen kyllä mieltynyt kokeilemaan erilaisia metodeja pitääkseni opiskelijoiden mielenkiinnon yllä. ... Kunnioitan opiskelijoiden näkemystä ja valitsen menetelmän, jonka he haluavat.

Mari: Pyrin toteuttamaan opetustani monimuotoisesti, mahdollistaen ainakin osittain valinnaisia suoritustapoja.

Mallioppimiseen viittasi se, että opettaja toimi esimerkkinä opiskelijoille. Mallioppimista käytettiin ajan säästämiseksi, vaikkei sitä pidettykään välttämättä parhaana oppimiskeinona. Käytännön taitojen oppimisessa se silti toimi ja sitä käytettiin. Tekemällä oppiminen oli käytössä yleisenä periaatteena. Käytännönläheisyys korostui opetuksessa, ja perusteluna oli ammattiin opettaminen.

Riitta: Ajattelen, että yritän toimia siten kuin hyvä ammattilainen toimii. Olen kaiketi myös jonkinlainen esimerkki opiskelijoille.

Martti: ”Opettaja näyttää ja oppilaat tekevät perässä” on tässä tapauksessa myös nopeampi tapa oppia mutta ei välttämättä paras.

Oppimisessa oli tärkeää opiskelijan motivaatio. Opettaja pyrki synnyttämään motivaatiota ja se kyllä syntyi, kun opiskelijalle luotiin käsitys oppimisen ja asioiden merkityksestä sekä yhteys todellisuuteen.

Mari: Opiskelijoiden motivaatio ja kokemukset siitä, että jotain on puuttunut tai muuttunut ovat ensiarvoisen tärkeitä oppimiselle.

Ari: Motivaatio oppimiseen löytyy jokaiselta, kun vain oppimisen merkitys ja anti ovat hänelle tarpeeksi tärkeitä... ..Ilman minkäänlaista kokemusta ainakin osalla opiskelijoista on todella vaikeuksia ymmärtää asioita tai niiden merkitystä. Kosketus todellisuuteen - erilainen harjoittelu on siten oleellista.

Opiskeluilmapiiriin kiinnitettiin huomiota, koska sillä oli oleellinen vaikutus oppimiseen. Oppimisen esteistä opiskelijan pelot pyrittiin poistamaan, ilmapiiristä pyrittiin tekemään avoin ja salliva ja opiskelijoita rohkaistiin kyselemään sekä kyseenalaistamaan asioita. Opiskelijaystävällisen tunnelman luominen oli päämääränä.

Päivi: Olen sitä mieltä, että opiskelussa vallitseva ilmapiiri ja suhtautuminen heijastuu myöhemmin asiakastyöhön fysioterapeuttina.

Riitta: Koen myös, että nauru ja ilo tuovat elämyksiä, jotka kantavat asioiden tiedolliseenkin hallintaan. ... On tärkeää, että opiskelijat eivät pelkäisi teknisiä laitteita ja ottaisivat ne luonnollisena osana työtään.

Mari: Opiskeluilmapiiristä pyrin tekemään avoimen, joustavan ja sallivan.

Mia: Tällä hetkellä korostaisin opiskeluystävällisen ilmapiirin luomisen tärkeyttä, ja siinä persoonalla on vahva merkitys.

Opiskelijan oppimisessa pyrittiin siihen, että perustelut tiedolle ja tekemiselle löytyivät. Tieteellinen tieto oli oppimisen pohjana. Asioissa edettiin yleisestä sovelluksiin.

Ari: Heille tulee perustella omat opetuksensa ja antaa erilaisia valintoja asioista.

Riitta: Pyrin käyttämään opetuksessani ns. tieteellisesti tutkittuja aineistoja, esim. selvitän jatkuvasti ajankohtaista tietoa ja siihen liittyvää kirjallisuutta ja tieteellisiä artikkeleita.

Martti: Koska tavoitteena on opettaa kriittistä ajattelua ja tiedonhankintaa sekä antaa perustiedot ja valmiudet kyseessä olevasta aiheesta lähdin suunnittelemaan opetusta ensin tutustumalla med- linen välityksellä uusimpiin ...tehtyihin tutkimuksiin. Hain myös uusinta suomenkielistä kirjallisuutta jota voitaisiin käyttää oppimateriaalina.

Ammattikorkeakoulun opetuskeskustelussa tulee esille konstruktivistinen oppimiskäsitys. Myös yhteistoimintakokeilun opettajien toiminnan taustalla oli konstruktivistinen oppimiskäsitys, joten opetus toteutui ajan hengen mukaisesti. Ammatillisessa koulutuksessa korostuu perinteisesti mallioppiminen, jota perustellaankin usein varsinkin käden taitojen oppimisen yhteydessä. Yleisessä ammattikorkeakoulun opetuskeskustelussa ei mallioppiminen tule kuitenkaan esille.

Opiskelijalla oli ammattikorkeakoulussa tasavertainen *asema* opettajaan nähden. Opettaja oli olemassa opiskelijaa varten, hän loi opiskelijalle mahdollisuuksia oppimiseen ja tiedon etsimiseen. Opiskelijan kanssa toimittiin yhdessä sekä opetusta suunniteltaessa että opetusmenetelmiä valittaessa.

Päivi: Pyrin opettajan työssäni vahvasti siihen, että prosessoisimme aiheita yhdessä opiskelijan kanssa. ...Tästä lähtökohdasta pyrin ohjaamaan ja

johdattelemaan opiskelijaa tiedon tai toiminnan (työelämäyhteydet) pariin niin, että opiskelijalla olisi mahdollisuus edelleen tiedon etsimiseen, omaan ajatteluun ja oivallukseen.

Mari: Näin toimin myös opiskelijoiden kanssa, opiskelemme ensin opetussuunnitelmaa. Pysin ottamaan opiskelijat mukaan suunnitteluun, en niinkään sisältöjen osalta, vaan oppimistarpeidensa arviointiin ja toimintatapojen valintaan.

Opiskelijaa arvostettiin, hänen oppimistilanteensa, tasonsa ja kuormittuneisuutensa perusteella toimitettiin. Opetusmenetelmät valittiin opiskelijoiden mukaan, vaikka toisilla menetelmillä opettaja tiesi saavuttavansa parempia oppimistuloksia.

Ari: Arvostan kollegojani ja opiskelijoita.

Riitta: Kunnioitan opiskelijoiden näkemystä ja valitsen menetelmän, jonka he haluavat. Tiedän kuitenkin, että toisessa menetelmässä oppimistulokset olisivat olleet paremmat ja syvemmät. Opiskelijoiden kokonaiskuormitus kuitenkin sanelee sen, miten heitä voi tässä asiassa lähestyä.

Opiskelijan kasvusta ja oppimisesta huolehdittiin kokonaisvaltaisesti, ei vain ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen osalta vaan myös inhimillisen kasvun ja kehityksen tukemisena.

Mari: Lisäksi oleellista mielestäni erityisesti nuorten kohdalla on persoonallinen kasvu ja sosiaalisten taitojen kehittyminen.

Opiskelijan kriittisyyttä ja arviointikykyä tuettiin. Opiskelijalta pyydettiin palautetta opettajan toiminnasta ja palautteen perusteella toimintaa muutettiin. Opiskelijan kanssa puhuttiin muistakin kuin opetukseen liittyvistä aiheista. Opiskelijaan uskottiin ihmisenä, hänen kykyihinsä luotettiin ja häntä arvostettiin.

Mari: Ammatillisen koulutuksen tärkeimpänä tavoitteena pidän opiskelijoiden kehittymistä kriittisiksi asiantuntijoiksi.

Riitta: Minusta on erittäin mukavaa selvittää opiskelijoilta jälkeenpäin, miten he ovat kokeneet sisällön, käytetyt menetelmät ja mitä he ovat oppineet. Tämä palaute ohjaa toimintaani. ...Usein opetuksessa ja yhdessä opiskelijoiden kanssa tulee puhe myös muusta kuin opetukseen liittyvistä seikoista.

Ari: Uskon vahvasti ihmiseen ja hänen kykyihinsä. Motivaatio oppimiseen löytyy jokaiselta, kun vain oppimisen merkitys ja anti ovat hänelle tarpeeksi tärkeitä.

Opettajan auktoriteettiasema tuli julki vain siten, että säännöistä sovittiin etukäteen ja niistä pidettiin kiinni. Ripausta auktoriteettia pidettiin jopa välttämättömänä opettajan toiminnassa. Opettaja ei kuitenkaan esiintynyt millään lailla vallankäyttäjänä opiskelijaan nähden.

Mari: Sallivuus ei tarkoita sitä, että kaikki voivat toimia omien halujensa mukaan välittämättä muista. Selkeät sopimukset ja ”pelisäännöt” luovat turvallisuutta puolin ja toisin.

Ari: Se (opettajana toimiminen) on koko ajan reflektointia, ajan hengessä pysymistä, inhimillisyyttä ja ripaus auktoriteettia - uskoa itseän ja omiin kykyihin sekä omaan persoonaan.

Opiskelija näyttäytyi kirjoituksissa varsin tasa-arvoisena ja jopa arvostettuna yhteistyökumppanina suhteessa opettajaan. Samalla tavalla ammattikorkeakoulukeskustelussa korostuu opiskelijan kanssa yhdessä tekemisen tärkeys hyvässä ilmapiirissä, koska työelämän kehittämistehtävään liittyy myös yhteistyötaitojen opettaminen opiskelijoille.

Ammattikorkeakoulun opettajan *tavoitteena* oli ammattilaisten kouluttaminen ja opiskelijoiden kehittyminen asiantuntijoiksi. Kasvatuksellisia tavoitteita olivat opiskelijan kasvaminen persoonana, sosiaalisten taitojen kehittyminen ja oppimiskyky koko elämän ajaksi. Opettaja pyrki myös perustietojen ja -taitojen opettamiseen.

Riitta: Näissä opetuspuuhissa olen siis opettamassa lähinnä asioita, joita ammattilaisten tulisi osata....Ajattelen, että yritän toimia siten kuin hyvä ammattilainen toimii. Olen kaiketi myös jonkinlainen esimerkki opiskelijoille.

Mari: Ammatillisen koulutuksen tärkeimpänä tavoitteena pidän opiskelijoiden kehittymistä kriittisiksi asiantuntijoiksi.... Lisäksi oleellista mielestäni erityisesti nuorten kohdalla on persoonallinen kasvu ja sosiaalisten taitojen kehittyminen. Tavoiteltavaa on kyky elinikäiseen oppimiseen.

Ari: Periaatteenani on, että opiskelijoille tulee antaa perustietoa asioista.

Työelämän asiantuntijuuden omaksuminen, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisukyky ovat esillä ammattikorkeakoulun opetuskeskustelussa. Yhteistoimintakokeilun opetuksen tavoitteet olivat samansuuntaisia keskustelun kanssa.

Ammattikorkeakoulussa *toiminnan reunaehtona* oli ajan puute, joka oli yleistä ja joka rajoitti opettajien käyttämiä toimintatapoja. Opetustuntien vähyys haittasi opetuksen suunnittelua, asiakokonaisuuksien läpikäyntiä ja omaksumista. Kontaktiopetuksen vähyys johti kuitenkin opetettavien asioiden tarkkaan valitsemiseen ja ajan tehokkaaseen käyttöön.

Riitta: Kun joudun luennoimaan hoidan sen rutiinilla, valitettavasti, sillä muuhun ennakointiin ei ole aikaa. ... JAMKin opetuksessa kontaktit opiskelijoihin ovat vähentyneet ja siksi on hirveä paine valikoida asioita ja toisaalta käyttää jäljellä oleva aika tehokkaasti.

Martti: ”Opettaja näyttää ja oppilaat tekevät perässä” on tässä tapauksessa myös nopeampi tapa oppia mutta ei välttämättä paras. ... Eli itsearviointia olisi voinut kehittää jos olisi ollut suunnittelu-aikaa... ..Eli koko homma kaatui siihen, että ei ollut tarpeeksi suunnittelu-aikaa jotta olisi voinut näin lyhyessä ajassa tehdä tehokkaan paketin... ..Yleiset säännöt ja sitten sovellutus johon ei kuitenkaan päästy, kun tunnit loppuivat.

Työtä tehtiin paineen alaisina ja tilanteet työyhteisössä vaihtelivat nopeasti äärimmäisyydestä toiseen. Muutos oli jatkuvaa, tiedon tulva valtavaa ja välillä oli juostava, jos aikoi pysyä uusimman tiedon perässä. Kaikki eivät pysyneetkään.

Mari: Ainut pysyvä asia näyttää olevan muutos, aikaa itsensä kehittämiseen (myös ammatilliseen) ei tunnu löytyvän.

Mia: Tietoa kyllä löytyy ja tulee lisää, mutta se kuka jaksaa sitä etsiä ja on motivoitunut sitä hakemaan, onkin jo monimutkaisempi juttu. Kuulostaa luovuttamiselta tuo tiedon valtava kasvu. No ei sen perässä meikäläinen kyllä pysy.

Paine ja kiire voivat *haitata* ammattikorkeakoulun *opettajan toimintaa* siksi, että opetustoiminta on muuttunut ammattikorkeakoulun myötä toisenlaiseksi ja aikaa muutokseen sopeutumiselle on ollut vasta vähän. Ammattikorkeakoulussa muutoksen edellytetään tapahtuvan nopeasti, koska kokeilujakaan ei viety loppuun asti, kunnes ammattikorkeakouluja jo vakinaistettiin. Uudelleen suuntautumiselle ei ole liiemmästi varattu aikaa. Opettajat ovat kuitenkin eri vaiheissa omaksuessaan uusia ammattikorkeakoulun toimintatapoja, jotka eroavat entisestä mm. siinä, että kontaktiopetusta on huomattavasti vähemmän kuin aiemmin. Tämä vaatii opettajalta täydellistä toimintatapojen tarkistamista ja opetuksen uudelleen suunnittelua erilaisista lähtökohdista käsin. Uudenlainen toiminta koetaan usein vaikeaksi ja se vie enemmän aikaa ja edellyttää vanhoista tavoista poisoppimista, mikä taas on useille vaikeaa.

Kirjoittajat toivat teksteissään esille omia *vahvuuksiaan* opettajina. Ammattikorkeakoulun opettajan vahvuuksia olivat monipuolinen työkokemus eri tahoilla erilaisissa tehtävissä, kokemuksen myötä syntynyt uusi perspektiivi asioihin ja halu kokeilla erilaisia opetusmetodeja. Vahvuuksia olivat myös rohkeus, sopeutumiskyky, epävarmuuden sietokyky ja kielitaito. Kokemusta ammattityöstä käytännön klinikkona pidettiin myös vahvuutena.

Riitta: Työssäni koen, että minulla on suuri etu siitä kokemuksesta, jota olen kerännyt julkiselta sektorilta ja myös yritysmaailmasta sekä kansainvälisistä ympyröistä....Perspektiivi on nyt toinen ja opetuksessaankin sen voi ottaa huomioon. ...Toisaalta olen mieltynyt kokeilemaan erialisia metodeja pitääkseni opiskelijoiden mielenkiinnon yllä. ...Pidän vahvuutenani sopeutumiskykyäni, paineen sietokykyä, epävarmuuden sietokykyäni sekä kielitaitoani.

Mari: "Vanhana" klinikkona pyrin viemään opiskelua luonnolliseen ympäristöön ja toimimaan hyvin käytännönläheisesti.

Opettajat pitivät vahvuuksinaan myös omaa koulutustaan opettajaksi. Opettajalle on hyödyksi, jos hän arvostaa omaa koulutustaan ja työtään, sekä samalla myös muiden työtä ja yhteistyötä. Omaa näkemystä ja kokemusta tulee kuitenkin kriittisesti arvioida. Itseensä pitää uskoa, samoin omiin kykyihinsä ja persoonaansa. Kontaktit työelämän kanssa antoivat vahvuuksia ammattikorkeakoulussa toimimiseen.

*Ari: Oppimistani tuki myös se, että suoritin samaan aikaan yliopistolla opettajankoulutuksessa pedagogisia harjoitteluja. ...Arvostan omaa työtäni ja koulutustani....Arvostan kollegojani ja opiskelijoita.
...Nykyään yhä enemmän opettajuuttani ovat ohjanneet ja vahvistaneet lukuisat kontaktit työelämän kanssa; projektit, joissa olen toiminut. Projektien kautta näkemykseni opettamistani ammattista ja sen mahdollisuuksista on laajentunut. Opiskelijoiden kanssa toimiminen on muuttunut aidoksi ja todelliseksi työelämän kiinteässä yhteistoiminnassa.*

Riitta: Arvostan omaa opettajakoulutustani ja pidän sitä erityisen tarpeellisena kaikille opettajatehtävissä toimiville.

Opettajan vahvuuksia olivat siis monipuolinen kokemus, opettajakoulutus, ammattitaito fysioterapeuttina, muutoksen ja epävarmuuden sietokyky, rohkeus, kansainvälisyys sekä oman itsensä ja toisten arvostaminen. Vahvuudet riippuivat toisaalta opettajan oman kasvun etenemisvaiheesta ja persoonan kehitysvaiheesta, toisaalta nykypäivän työelämän ja koulutuksen vaatimusten omaksumisesta. Yhteistoimintakokeilun opetusta toteutettiin sellaisten uusimpien, ajankohtaisten suuntauksien ja periaatteiden mukaisesti, jotka ovat esillä ammattikorkeakoulukeskustelussa. Opettajilta se edellytti vahvuuksia, jotka he halusivat myös tuoda kirjoituksissaan esille.

Ammattikorkeakoulussa opettajat pyrkivät *kehittämään toimintaansa* koko ajan. Halu kehittyä saattaa selittyä sillä, että kyseessä oli uudenlainen toiminta, jota oltiin koko ajan opettelemassa. Opettajat tunsivat tarvetta tarkastella ja kehittää opetustoimintaansa ammattikorkeakoulun pedagogista toimintaa vastaavaksi. Opettajalla oli teoretietoa ja näkemyksiä toiminnasta ammattikorkeakoulussa, ideaalikuva hyvästä opettajasta oli mielessä. Oma toiminta ei kuitenkaan vastannut ideaalikuva ja opettaja halusikin olla jotain muuta kuin mitä sillä hetkellä oli. Opettaja oli epävarma toiminnassaan eikä aina jaksanut toimia siten kuin ammattikorkeakoulu hänen omasta mielestään edellytti. Luovuttamista saattoi esiintyä, mutta toisaalta opettaja voi keskittyä toiminnassaan erilaisten asioiden korostamiseen. Opettajana toimiminen vaatii jatkuvaa ponnistelua ja avoimia silmiä, siinä ei ole koskaan valmis.

Mia: On vaikea erottaa ideatilanne reaalityodellisuudesta - haluaisi ehkä olla opettajana jotain muuta kuin mitä on tai oppikirjoista on saanut jonkinlaisen kuvan millainen opettajan tulisi olla. Kun sitä kuvaa ei täytäkään, tulee epävarma olo. Kuva ei todennäköisesti ole edes todellinen, vaan hyvin abstrakti ja epätodellinen, piilokuvakin tai jopa kiiltokuva.

Opetusta olisi pitänyt havainnollistaa ja tehdä käytännönläheisemmäksi, yksilöllisyyttä tuli korostaa entistä enemmän ja opiskelijaa tuli kannustaa sekä tukea yhä enemmän. Opettajan piti hallita myös opetuksen sisältö, joten siinä tuli myös kehittyä. Ammattikorkeakoulussa joustavuutta kaivattiin, samoin vastaanottavuutta ja muutoksen sietokykyä.

Päivi: Kehittämisen kohteita omassa työtavassani on esim. opetuksen havainnollistaminen rohkeammin käytännön läheisemmäksi (tärkeä motivoiva tekijä). Lisäksi yksilöllisyyttä tulisi huomioida, kannustaa enemmän etenkin kliinisessä opiskelussa.

Mari: Tällä hetkellä koen, että minun tulisi kehittyä opetettavien aineiden sisällön hallinnassa, töiden organisoinnissa (lähinnä ajankäytön suhteen) ei niinkään toimintatavoissa.

Riitta: Haluaisin olla joustavampi mieleltäni ja myös vastaanottavaisempi.

Opettajat ilmaisivat heikkouksinaan lievästi epärealistisen kuvan ja odotukset omasta toiminnastaan ja kehittämistarpeinaan opetusmenetelmien kehittämistarpeet, opiskelijalähtöisyyden lisäämisen ja oman asennoitumisensa tarkentamisen. Opettaja tarkasteli kehittymistään itsestä, oman toimintansa arvioimisesta käsin, mutta esille tuli myös pelkästään ulkoisten tekijöiden arviointi tai mainitseminen heikkouksina.

Analyysissä selvitettiin, miten *muiden yhteistoimintakokeilun tahojen toiminta* näyttäytyi teksteissä, miten toisten toimintaa arvioitiin ja mihin arviointi kohdistui, sekä mitä kehittämisideoita toisille annettiin. Toisten tahojen toiminta ei juurikaan näkynyt teksteissä. Opettajat eivät kuvanneet millään tavalla yhteistoimintaa muiden tahojen opettajien kanssa kirjoittaessaan omasta toiminnastaan. Tietoisuus yhteistoimintakumppaneiden olemassaolosta ei tullut esille muissa kuin yhden ammattikorkeakoulun opettajan tekstissä, jossa hän arvioi yliopisto-opetuksen tasoa.

Riitta: Hämmästyttävää oli se, että fysiikan yliopistollinen kurssi oli antanut kehnot eväät.

Vaikka yhteistoimintakokeilun tavoitteena ei ollutkaan eri tahojen opetuksen yhteinen suunnittelu tai toteutus, ammattikorkeakoulussa korostuu työelämäyhteistyö, jonka tulisi toteutua myös koulutuksen aikana. Opiskelijat tekivät synteesiä kolmen eri oppimisyhteisön välillä opiskellessaan samanaikaisesti niissä jokaisessa. Tärkeää olisi ollut eri tahojen yhteinen keskustelu esim. koulutuksen päämääristä. Se olisi kiistatta kehittänyt yhteistyötä ja edesauttanut oppimisen päämäärien saavuttamista.

Seuraavassa kuvaan opettajien kirjoituksista tulkitsemiani toimintatapoja muutoksen omaksuneen Riitan ja entisessä kiinni olevan Martin osalta.

5.2.1. MUUTOKSEN OMAKSUNUT RIITTA

Riitta selvittää ennen opintojen aloittamista opiskelijoiden aiemmat opinnot ja niiden suoritustavat, koska sisällöt vaihtelevat ja menetelmät vaikuttavat oppimiseen. Hän ei halua toistaa opiskelijoiden jo ennen tuntemia kokonaisuuksia. Riitta opettaa kahta suurempaa kokonaisuutta ja lisäksi hänellä on tehtäviä toisella koulutuslalla ja kansainvälisissä kuvioissa. Eri tehtävät ovat keskenään erilaisia, mutta palvelevat myös toisiaan.

Riitta pyrkii hyödyntämään nykyteknologiaa oppimisen helpottamiseksi ja sujuvuuden lisäämiseksi. Hän ei päivittele, jos joku ei osaa jotain, vaan on halukas neuvomaan ja toistamaan neuvoja vaikka kuinka kauan. Hän toimii tilanteen mukaa, sillä hän haluaa muokata opetuksensa juuri kyseiselle ryhmälle sopivaksi. Riitta käyttää paljon käytännön esimerkkejä ja luo niitä jatkuvasti lisää, koska hän kouluttaa ammattilaisia. Monipuoliset opetusmenetelmät ovat

hänen käytössään, sekä tekemällä oppiminen, käsikirjojen luetuttaminen että työkirjat.

Riitta yrittää säästää aikaa, jotta hän pystyy etenemään haluamissaan aiheissa. Hän käyttää opetuksessaan ns. tieteellisesti tutkittuja aineistoja ja selvittää jatkuvasti ajankohtaista tietoa ja siihen liittyvää kirjallisuutta ja tieteellisiä artikkeleita. Hän haluaa, että opiskelijoista kehittyy kriittisiä tiedon arvioijia. Luennoinnin Riitta hoitaa usein rutiinilla, sillä muuhun ennakointiin hänellä ei ole aikaa. Toisaalta hän kyllä kokeilee erilaisia metodeja pitääkseen opiskelijoiden mielenkiinnon yllä, vaikka kokeilut käyvätkin todella työstä. Joskus hänen tunneillaan saattaa olla jopa hauskaa, kun opiskelijat näkevät opettajan kokeilevan eri asioita.

Riitta haluaisi olla joustavampi ja vastaanottavaisempi ja joskus hän turhautuu, jos asiat eivät opetuksessa suju hänen toivomallaan tavalla. Hän toimii tiedon jakamisen lisäksi myös kasvattajana. Riitta näyttää omalla esimerkillään mallia siitä, kuinka hyvä ammattilainen toimii. Hän on huomannut, että voi helposti siirtää arvostuksiaan tai käsityksiään opetustilanteissa, vaikka ei haluaisikaan. Riitta puhuu opiskelijoiden kanssa myös muista kuin opetukseen liittyvistä seikoista, mutta silloin hän on huomannut, että hänen oma arvomaailmansa ja käsityksensä elämästä saattavat olla jo ”liian vanhoja”.

Riitalla on paljon kokemusta monilta eri tahoilta sekä kotimaassa että ulkomailla ja hänelle on siitä paljon hyötyä; hänelle on muodostunut toisenlainen perspektiivi työhön ja siitä hyötyy myös hänen opetuksensa. Riitalla on hirveä paine valikoida asioita ja käyttää aika tehokkaasti, koska kontaktit opiskelijoihin ovat vähentyneet. Kokemuksensa ja koulutuksensa turvin hän selviää vaikeasta priorisointitehtävästä.

Riitta arvostaa omaa opettajakoulutustaan ja pitää sitä erityisen tarpeellisena kaikille opettajatehtävissä toimiville. Hän jopa kyseenalaistaa sellaisen henkilön opetuksen, joka ei ole koulutettu asiantuntija. Riitta on kiinnostunut siitä, miten oppimisprosessi etenee ja mitä opiskelijoissa tapahtuu. Hän kunnioittaa opiskelijoiden näkemystä ja valitsee menetelmän, jonka he haluavat, siitäkin huolimatta, että tietäisi toisella menetelmällä saavutettavan parempia ja syvempiä oppimistuloksia. Hän lähestyy opiskelijoita heidän kokonaiskuormittuneisuutensa mukaan. Riitta yrittää vaikuttaa opiskelijoiden käsityksiin siitä, minkälainen ennakoasenne heillä on oppikurssia kohtaan.

Riitasta on mukavaa selvittää jälkeenpäin opiskelijoiden kokemuksia opetuksen sisällöistä, käytetyistä menetelmistä ja oppimisesta. Hän motivoi opiskelijoita palautteen antamiseen ja toimii saadun palautteen perusteella. Riitta testaa osaamista kokeilla ja tenteillä, joita hän modifioi ja yhdistelee. Tulokset vaihtelevat ja opiskelijat eivät aina selviä opinnoista ensi kerralla, vaikka Riitta valistaa opiskelijoita etukäteen poissaolojen ja harjoittelemattomuuden vaaroista. Opettajana hän on profiloitunut opettamiinsa asioihin ja pärjää niissä kohtalaisesti. Hän kannustaa opiskelijoita kansainväliseen toimintaan ja riskien ottamiseen. Riitta iloitsee aidosta kiinnostuksesta ja on hyvällä mielellä tavatessaan nuoria aktiivisia opiskelijoita. Riitan vahvuuksia opettajana ovat sopeutumiskyky, paineen sietokyky, epävarmuuden sietokyky ja kielitaito. Vahvuuksiaan hän tarvitsee erityisesti nykyisessä työpaikassa, jossa tilanne vaihtelee äärimmäisyydestä toiseen.

5.2.2. ENTISESSÄ KIINNI OLEVA MARTTI

Martti ohjautuu opetustehtävässään ulkoapäin. Hänen toimintansa opettajana lähtee hänestä itsestään, hänen toimintansa on välttämätöntä oppimiselle.

Ulkoapäin tulevat ohjeet myös säätelevät sitä, kuinka hyvin hän saavuttaa oppimistuloksia ja kuinka hän kehittyy opettajana.

Martti suunnittelee opetuksensa lähtemällä kurssin tavoitteista. Sen jälkeen hän hakee ajankohtaista kirjallisuutta, sekä vieraskielistä että kotimaista. Hän selvittää myöskin opiskelijoiden resurssit, perustiedot, -taidot ja valmiudet opetuksensa perustaksi sekä opetukseen integroituvat muut oppiaineet. Martti selvittää opiskelijoille oppikurssin tavoitteet, jotka määräytyvät opetussuunnitelmasta. Hän ei suunnittele opetusta opiskelijoiden kanssa, vaan mieltii itse, mikä on tärkeää opettaa kontaktiopetuksena ja mitä opiskelijat voivat opiskella itsenäisesti.

Martti kehottaa opiskelijoita valmistautumaan opetukseen kertaamalla aiemmin opiskeltuja asioita. Hän sopii opiskelijoiden kanssa arviointitavoista kurssin lopussa, mutta tuo esille oman näkemyksensä siitä, kuinka arviointi tapahtuu. Opiskelijat kuitenkin unohtavat sopimuksia, kun arviointi on ajankohtaista. Arviointi muuttuikin siten, että koulutuksessa otettiin kyseisen kurssin tentin tilalle jonkun toisen kurssin tentti, siis muut opettajat ottivat tai päättivät.

Opetusmenetelmistä Martti keskustelee yhdessä opiskelijoiden kanssa ja kuuntelee heidän mielipiteitään tehdessään metodivalintoja. Tuntimäärät eivät kuitenkaan lähestulkoon riitä kaikkien asioiden läpikäymiseen. Martti on tasapuolinen ohjatessaan opiskelijoita henkilökohtaisesti käytännön harjoitustunneilla. Jos pari puuttuu joltakin opiskelijalta, Martti ryhtyy itse pariaksi opiskelijalle. Silloin hän pystyy antamaan palautetta opiskelijalle entistä tehokkaammin.

Martti huolehtii opiskelijoiden monipuolisista kokemuksista kehottamalla heitä vaihtamaan oma-aloitteisesti paria harjoitustunneilla ja antamaan toisilleen palautetta toiminnasta, mutta sitä opiskelijat antavat hyvin niukasti. Martti

voisi tehostaa palautteen antamista laatimalla jonkinlaiset kriteerit arvioinnille. Suunnitteluajan puute kuitenkin estää itsearvioinnin kehittämisen.

Teemana on ”tekemällä oppii”, mutta ajan vähyys vuoksi sovellutukset jäävät vähäisiksi ja oikeita ihmisiä ei ehditä ottaa harjoitustunneille asiakkiksi. Ennen tunteja oli kuitenkin enemmän, ja oikeita potilaita oli mahdollisuus käyttää harjoittelussa. Opiskelijoiden tietämyksen vähyys asettaa myös rajoituksia oikeiden potilaiden käytölle ja tietojen soveltamiselle erilaisiin tapauksiin. Opiskelijat unohtavat aiemmin oppimansa tai eivät osaa soveltaa tietoja uusiin yhteyksiin.

Martin opetus ei onnistu kovin hyvin, koska suunnittelu-aikaa on liian vähän jotta hän olisi voinut tehdä kurssista tehokkaan paketin. Siksi hän joutuu keskittymään oleelliseen varmistuakseen, että perustaidot on kaikilla hallussa. Lopun Martti jättää opiskelijoiden oman harjoittelun ja harrastamisen varaan.

Martti motivoi opiskelijoita käyttämällä monenlaisia opetusmenetelmiä ja monenlaista materiaalia ja erilaisia esimerkkejä. Hän pyrkii käytännönläheisyyteen ja yksinkertaistaa opetusta, jotta perustaidot opitaan kunnolla. Martti etenee yleisestä yksityiseen eli opettaa yleiset säännöt ensin ja sitten sovellutukset. Sovellutuksiin hän ei kuitenkaan pääse, koska tunnit loppuvat kesken.

Martti ei ole saanut koulutusta yhteistoimintakokeilun opetukseen, joten hän ei tiedä, minkälaista pedagogiikkaa häneltä vaaditaan. Hän haluaisi tehostaa kurssia yhteissuunnittelulla muiden opettajien kanssa. Hänen on kuitenkin vaikeaa suunnitella ja kehittää mitään uutta, koska sille ei ole resursseja. Hän toivoo myös lisää arvostusta opettamalleen oppikurssille, koska arvostuksen puute voi näkyä motivaation puutteena sekä opiskelijoissa että opettajassa. Martti toivoo myös, että toimintaa arvioitaessa otetaan huomioon taustatekijät

ja annetut l. olemassa olevat resurssit ja inhimilliset tekijät. Martti antaa itsenäistä työskentelyä varten opiskelijoille materiaalia ja tehtävät kontrolloidaan tentin avulla kurssin lopussa.

5.3.MITÄ YLIOPISTOSSA KESKUSTELTIIN OPETTAMISESTA?

Yliopisto-opetuksen laatu ja sen kehittäminen ovat nykyään keskeinen aihe korkeakoulutusta koskevassa keskustelussa. Opetus- ja opiskelukulttuurin puutteiksi on esitetty mm. heikkoa sitoutumista opetuksen ja opiskelun kehittämiseen, opetuksen vähäistä arvostamista, huonohkoja pedagogisia valmiuksia, opiskelijan roolin passiivisuutta opetuksessa sekä opiskelijoiden ja opettajien vähäistä vuorovaikutusta. (Kivinen 1995, 169, Ylijoki 1994, 1, Yliopisto opettaa...5-10).

Yliopiston haaste tiedeyhteisönä on uutta etsivä tai uusia ideoita luova tutkimus. Tiedeyhteisön toiminnan tavoitteena voidaan pitää uuden tiedon luomisen lisäksi oppimista. Yliopiston toimintakulttuurin perustana on uuden tiedon oppiminen ja tieteen perustana on tieteellinen keskustelu sekä kriittinen ajattelu. (Kumpula 1998, 18). Näistä lähtökohdista on ymmärrettävää, että opettajien keskinäiset keskustelut liittyvät yliopistossa pääosin tieteen tekemiseen.

Yliopisto-opetusta pidetään perinteisesti yksilösuuntautuneena ja suorituspainotteisena toimintana. Muodollinen tieto kyetään muuttamaan esim. tenttivastauksiksi, mutta sen takana olevat älylliset prosessit ja ajattelumallit eivät tule esille. Opettaja saattaa jo luennoilla antaa vinkkejä siitä, mitä tentissä tulee tietää. Opiskelija voi selviytyä tentistä ilman sen kummempia ajatteluprosesseja, vaan hän selviää suorituksesta pelkällä ulkoaopettelulla. Kysymys on tiedon siirtämisestä opettajalta opiskelijalle ja tenttisuoritukseen. (Tossavainen 1999, 14)

Yliopisto-opetuksessa lupaavimmalta oppimisen kannalta näyttää Nuutisen (1998) mukaan oppimiskäsitys, jossa tiedonmuodostus tulkitaan todellisuuden konstruoinniksi. Konstruointia tapahtuu toiminnassa (toiminnan teoria) ja kokemuksissa (kokemuksellinen oppiminen). Opiskelija voi konstruoida käsitystään todellisuudesta myös sitä varten annetuissa tiedonmuodostustehtävissä (kognitiiviset oppimisteoriat) sekä toiminnassaan ja kokemuksissaan

erilaisissa ympäristöissä (sosiokonstruktionismi) tai kohdatessaan kehittymiseen johtavia haasteita (elämänkaaren kehitysteoriat). (Nuutinen 1998, 8).

Yliopisto-opetuksen uudistamista koskevasta keskustelusta käy ilmi, että koulutuksen ja työn lähentämiseksi ammattikorkeakouluja pidetään hyvänä ratkaisuna. Tieteen ja ammattityön välillä on kuitenkin nähtävissä syvä kuilu. Yliopiston näkökulmasta ammattikorkeakoulutasoisen koulutuksen on syytä olla mahdollisimman opettavaista ja ammattiinvalmistavaa, koska ammattikorkeakoulujen tehtävänä ei ole tehdä tieteellistä työtä, vaan tuottaa huipputietäviä ja -taitavia ammattihenkilöitä alansa asiantuntijoiksi. (Kivinen 1995, 166-167).

Yliopistossa opetuksen katsotaan olevan ensisijaisesti tiedeyhteisön hallussa olevan tiedon siirtämistä luentojen muodossa opiskelijoille. Opetettavaa ainesta on paljon ja opiskelijaryhmät ovat suuria, joten opettaja ei työskentele henkilökohtaisesti opiskelijoiden kanssa. Tällöin ilmiöiden jäsentämisen, ymmärtämisen ja oppimisen prosessi jää piiloon opittaviksi tarkoitettujen asioiden joukkoon. (Nuutinen 1998, 6)

Luento-opetuksen hyvinä puolina voidaan pitää mm. mahdollisuutta painottaa asioita niiden tärkeyden mukaan, esittää alan teorioita ja oppirakennelmia, herättää opiskelijoiden mielenkiinto asioihin esimerkkien avulla ja välittää alan uusinta tietoa nopeasti ja tehokkaasti suurellekin kuulijakunnalle. Toisaalta luento-opetus on opiskelijan kannalta passiivista työntekoa, joka ei aina johda riittävän hyvin opetuksen keskeisten tavoitteiden saavuttamiseen, ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen, kriittiseen ajatteluun, kokonaisnäkemykseen ja ajattelukykyyn. Hyötysuhde on huono, kun arvioidaan asioiden pysyvää oppimista ja ymmärtämistä. Opettaja ei myöskään saa mitään palautetta oppimistuloksista ennen tenttiä kun kurssi on jo ohi. Palaute voi myös olla harhaanjohtavaa, mikäli tentti ei mittaa todellista syvällistä ymmärtämistä. Opetukseen ei pitäisi ahtaa liikaa asiaa. Tiedon määrä kasvaa jatkuvasti valtavaa vauhtia eikä yksi ihminen voi hallita kuin pienen osan oman alansa tiedosta. Parempi olisi pyrkiä keskeisten perusteiden hyvään oppimiseen ja luomaan opiskelijoille haluja ja valmiuksia uuden ja olennaisen tiedon hankintaan. (Kalema 1998, 94).

Yliopistossa on tarpeellista opettaa ristiriitaista tietoa, vaikka se onkin vaikeaa sekä opettajalle että opiskelijalle. Se edustaa parhaimmillaan juuri sitä, mitä opetuksen tulisikin olla, eli tiedon etsimistä ja synteesiä. Tieteen keskeisenä vaatimuksenahan on, että toimintamme perustuu johonkin perusteltuun tietoon. (Nuutinen M. ym. 1998, 129).

Opettajien ja opiskelijoiden suhde yliopistossa on erilainen kuin muissa opiskeluyhteisöissä, koska opettaja ei ole oppilasta varten, vaan molemmat ovat tiedettä varten. Opetusta arvostetaan yliopistossa eri tavalla verrattuna muihin oppimisympäristöihin; sitä pidetään lähinnä välttämättömänä pahana, josta opettajien on huolehdittava osana virkavelvollisuuksiaan ja jota opiskelijoiden on nautittava saadakseen kokoon säädetyt määrät opintosuorituksia. Pedagogiikkaa saatetaan pitää jopa temppuoppina, jolla voi piilotella tieteellistä pätemättömyyttä. Käytännössä vain tutkimustyö noteerataan, kun kilpaillaan resursseista. (Kivinen 1995, 158-159, 169).

Yliopisto-opiskelijat ovat aikuisia, mutta he tarvitsevat opettajien apua kypsyessään vastuullisuuteen. Opettajat ja opiskelijat tarvitsevat toistensa aitoa kohtaamista. Opettaja mahdollistaa oppimisen. Opiskelijoita ei jätetä yksin, mutta heitä ei myöskään holhota tai pakoteta mihinkään. Tiedeyhteisön toimintatavoissa korostuvat vapaus, vastuu, itsenäisyys ja autonomia. (Kumpula 1998, 21).

Opiskelijoiden kanssa on Kumpulan (1998) mukaan hyvä sopia etukäteen oppimisen tavoitteista ja toteutustavasta. Ensiarvoisen tärkeää on ottaa opiskelijat mukaan opetuksen suunnitteluun, sillä silloin luodaan yhdessä perusta sille, mitä ja miten arvioidaan. Yhteissuunnittelulla opiskelijatkin sitoutuvat eri tavalla oppimiseen. (Kumpula 1998, 23).

Osa yliopisto-opettajista katsoo opetukseen liittyvän opetettavan sisällön lisäksi opiskelijoiden organisoimisen toimintaan, jolloin keskeisenä pidetään opiskelijaryhmän sosiaalista hallintaa ja johtamista. Osa opettajista taas haluaa hallita valmiita opetusmenetelmiä, joiden avulla he voivat organisoida työskentelyään. Harva pitää opetusta välineenä, jolla luodaan oppimisen

edellytykset ja jota varten opettaja tarvitsee tietoa opiskelijoiden omaksumasta tietämyksestä. Opettajat eivät useinkaan keskustele yliopistossa, kuinka opiskelijat saataisiin ymmärtämään jokin asia, vaan tyypillisempää on keskustelu tutkimusmenetelmistä. (Nuutinen 1998, 7)

Yliopistot kulkevat kehityksen kärjessä monissa asioissa, mutta opetuksen suhteen näin ei välttämättä ole. Syitä ovat mm. opetusansioiden vähäinen arvostus virkoja jaettaessa ja luentovelvollisuus. Motivaatio opetustoimintaan puuttuu monilta. Henkilökohtaisen urakehityksen kannalta onkin järkevämpää panostaa tutkimustyön tekemiseen kuin opetuksen kehittämiseen. Uusien opetustapojen kehittäminen vaatii aikaa ja työtä, mutta arvostuksen puuttuessa harva sitä viitsii harjoittaa. Monilla eri yhteiskunnan aloilla hyvä laatu on kuitenkin noussut keskeiseksi tavoitteeksi toiminnassa. Sen tulisi olla myös yliopisto-opetuksen tavoitteena. Opetuksen laatu näkyy oppimisena ja ymmärtämisen kasvuna. Usein yliopistossa kuitenkin mitataan tiedon määrää. (Kalema 1998, 94-95).

Opetuksen kehittämisellä on yliopistossa merkittävä rooli; sillä katsotaan voitavan vaikuttaa sekä opettajien että opiskelijoiden asenteisiin ja näkemyksiin. Akateeminen opetus mielletään monesti asiantuntijuuden siirtämiseksi opettajalta opiskelijalle. Kehittämistyöllä voidaan lisätä opettajien asenteellista valmiutta sisällyttää opetukseen opiskelijan yksilöllisyyttä, persoonallisuutta, akateemista oppimista ja käytännön osaamista painottavia tekijöitä. (Kauppinen & Jussi-Pekka 1998, 35-36).

Yliopistojen opetussuunnittelua voidaan pitää Kirjosen (1997) mukaan oppiainekeskeisiä lähtökohtia painottavina ammatillisten lähtökohtien jäädessä syrjään. Ulkoiset paineet vahvistavat yksittäisten tieteenalojen haluttomuutta minkäänlaisille muutoksille. Mikäli opetuksessa halutaan painottaa asiantuntijuuden omaksumista, opetussuunnittelussa tulisi nimenomaan ottaa alan kannalta relevantti työelämän asiantuntijuus perinteisten kriteerien rinnalle kriittisesti pohdittavaksi. Työelämän kanssa käytävä keskustelu on merkityksellistä siksi, että asiantuntijuuteen liittyy kyky ja halu kommunikoida niiden ihmisten kanssa, joiden elämää asiantuntijuus koskee. (Kirjonen 1997, 46).

5.4. MINKÄLAISENA YHTEISTOIMINTAKOKEILUN OPETUSTOIMINTA NÄYTTÄYTYI YLIOPISTOSSA?

Yliopiston opettaja suunnitteli opetustaan sisällöstä käsin. Opettaja kertasi aiemmin opettamaansa ja lisäsi siihen uusimpia tutkimustuloksia ja tietoa. Opettaja pyrki siihen, että opiskelijalle muodostui kokonaisvaltainen ja mahdollisimman monipuolinen sekä -tieteellinen näkemys asioista. Toiminta tähtäsi kriittisyyden lisääntymiseen ja tulevaisuuden arvioimiseen.

Esa: Vaikka olen opettanut samoja kursseja jo useampien vuosien ajan, yritän joka kerta tuoda asiaan jotain uutta kertaamalla vanhaa aineistoa ja lukemalla uutta. Lisäksi pyrin lisäämään opetusmateriaaliin omia ja kollegojeni tutkimuksissa esiin tulleita tuloksia.

Eila: Opettajana olen tietoisesti pyrkinyt siihen, että opiskelija pystyisi muodostamaan itselleen kulloinkin käsiteltävänä olevasta asiasta mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan... ...Pidän kuitenkin erityisen tärkeänä sitä, että asiakokonaisuudet pystyittäisiin hahmottamaan monista eri näkökulmista. Ei pelkästään käsiteltävän substanssin ehdoilla tai ainoastaan vallitsevan näkemyksen mukaisena vaan myöskin kriittisiä sävyjä sisältävänä monitieteisenä asiana.

Opetustoiminta oli pääosin yksilöllistä opiskelijan ohjaamista, jolloin keskityttiin sisältöihin, ei niinkään didaktisiin ratkaisuihin.

Anne: Kuten edellä on todettu suuri osa opetuksesta on yksilötasolla ja tapahtuu työhuoneessa....Päähuomio opetuksessa on sen sisällössä ja varsinaiset didaktiset tekijät eivät näyttele kovin suurta roolia....Opettajana toimiminen on siis ohjausta ja vuorovaikutusta.

Opettajan tavoitteena oli tiedonhaku- ja -käsittelyvalmiuksien saavuttaminen. Opettajan tietoisuudessa oli myös se ammattityö, johon opiskelijoita koulutettiin ja ne ammattityön haasteet, joihin käytännön työssä tulisi vastata.

Anne: Mielestäni pääpaino on silloin tieteellisen tiedonhaun ja käsittelyn toiminnassa.

Eila: Toisaalta kun koulutettavat ovat suuntautumassa myös käytännön ammatteihin (...) olen painottanut erityisesti niitä näkemyksiä, joiden avulla ammattityön haasteisiin voidaan ehkä parhaiten vastata.

Yliopiston opettaja toimi vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa mm. käyttämällä opiskelijoita aktivoivia opetusmenetelmiä, kuten kyselevää opetusta. Oppimisen lähtökohtana oli kuitenkin tieto ja sen siirtäminen opiskelijalle. Opiskelijälähtöisyys ei erityisemmin korostunut opettajan toimintatavoissa. Opettaja opetti ja opiskelija oppi. Tärkeää oppimisessa oli asioiden loogisuuden välittyminen, yhteyksien osoittaminen, kokonaisuuksien hahmottuminen sekä monitieteellisen ja laaja-alaisen näkökulman välittyminen opiskelijoille. Ydinkohtia painotettiin ja asioita havainnollistettiin opetuksessa .

Esa: Itse opetustilanteessa, käytän hyvin paljon kyselevää opetustapaa, oli kyseessä luento-opetus tai harjoitustunnit. Tällä olen pyrkinyt näyttämään opiskelijoille miten loogisesti asioita yhdistelemällä voidaan yksinkertaistaa ihmisen ...toiminnan tuntemusta. ... Yleensäkin tuntia valmistellessa mietin miten voin parhaiten osoittaa eri asioiden yhteydet.

Eila: Opettajana olen tietoisesti pyrkinyt siihen, että opiskelija pystyisi muodostamaan itselleen kulloinkin käsiteltävänä olevasta asiasta mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan.

Yliopiston opetuskeskustelussa tulee esille opetustoiminnan kehittämisen tarve. Luento-opetuksen ja tiedon jakamisen sijasta pyritään kehittämään opiskelijalähtöisempiä ja oppimisprosessia tukevia toimintatapoja. Yhteistoimintakokeilun opetus toteutui pääosin luento-opetuksena, tosin yksilöohjausta annettiin myös. Tiedon siirtäminen korostui ja opettajan toiminta oli siten yhdenmukaista sen kanssa, minkälaisena yliopisto-opetus keskustelun perusteella näyttäytyi. Uudistunutta näkemystä edusti se, että opettaja oli tietoinen ammattilaisten opetuksesta ja tähtäsi ammattityön haasteisiin vastaamiseen.

Opettajan toiminnasta kuvastui ajatus, että tietoa omaksumalla opiskelija sai valmiudet toimia tulevassa tehtävässään. Kuitenkin opetusta painotettiin myös ammattityön lähtökohdista käsin. Osaaminen ja asiantuntijana toimiminen käytännön ammatissa perustuu niille tiedoille ja menetelmille, jotka opiskelija on koulutuksessaan omaksunut. Niiden perusteella hän toimii käytännön työssä siten, että toiminnan tulokset ovat positiivisia. Opiskelijan oppimisessa oli tärkeää se, että hän tunnisti omat rajansa ja mahdollisuutensa asiantuntijana. Opettaja osoitti opetuksessaan nämä rajat ja mahdollisuudet.

Eila: Toisaalta kun koulutettavat ovat suuntautumassa myös käytännön ammatteihin (...) olen painottanut erityisesti niitä näkemyksiä, joiden avulla ammattityön haasteisiin voidaan ehkä parhaiten vastata.

..... Oman tiedon pohjalta on löydyttävä ne käytännölliset keinot ja tiedot, joilla on todennäköisin positiivinen vaste esim. kuntoutuksessa ja fyysisessä harjoittelussa.

Anne: Asiantuntijuuteen kouluttamisessa tärkeintä on osoittaa oman toiminnan alueet niin että opiskelija oppii rajansa ja mahdollisuutensa.

Yliopiston opetuksen kehittämisessä tavoitteena on opetuksen laadun parantaminen siten, että opetuksen tavoitteena on oppimisedellytysten luominen. Opetukseen suhtautumista tulisi muuttaa positiivisemmaksi ja keskeisiksi tavoitteiksi tulisi muodostua tiedon prosessointi ja konstruointi, vuorovaikutuksen lisääminen opiskelijoiden kanssa, työelämän asiantuntijuuden

huomioiminen, keskeisten perusteiden oppiminen ja opiskelijoiden halu sekä valmiudet uuden tiedon hankkimiseen. Yhteistoimintakokeilussa opettaneiden toiminta osoittautui samansuuntaiseksi kuin yliopiston opetuskeskustelu ja sen kehittämistarpeet. Opetustoiminta näyttäytyi opettajakeskeisenä tiedon siirtona, vaikkakin opettaja oli tietoinen ammattiin kouluttamisesta. Toisaalta yliopiston perustehtävä oli tiedossa ja toiminnassa korostettiin opiskelijan vapautta, itsenäisyyttä ja vastuuta ottaa asioista selvää.

Behavioristinen *oppimiskäsitys* välittyi opettajan maininnasta kurista ja järjestyksestä.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys sen sijaan ei kuvastunut kirjoituksista.

Opettaja ei maininnut järjestyksenpitokeinoiksi opiskelijoiden mielenkiinnon ylläpitoa tai motivointia, mikä viittaa behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan palkkio ja rangaistus painottuvat oppimisen yhteydessä (Rauste-vonWright, vonWright 1996). Ulkoinen rankaiseminen, tässä esim. opettajan voimakas äänenkäyttö ja huomauttaminen, hillitsivät opiskelijoiden häiriökäyttäytymistä.

Yliopisto-opettajan toiminnan lähtökohtana oli se, että *opiskelijaa* ei aliarvioitu. Toiminta ei kuitenkaan ollut opiskelijälähtöistä siinä mielessä, että opettaja saattoi rakentaa opetuksensa siten, että hänen omat tavoitteensa täyttyivät huolimatta siitä, mitä mieltä opiskelijat opetuksesta olivat. Opettaja kehitti kuitenkin opetustaan opiskelijaystävällisemmäksi. Opettaja oli myös auktoriteetti siinä mielessä, että hän huolehti kurinpidosta tunneilla. Opettajan fyysinen olemus ja kaikkien yli kuuluva voimakas ääni olivat välineitä, joilla opettaja sai vallan haltuunsa tunnilla.

Esa: Opetukseni peruslähtökohtana on aina ollut lause: "älä aliarvioi oppilaita".Täytyy tosin myöntää, että en tee sitä pelkästään opiskelijoita ajatellen vaan pyrin itsekkäästi siihen "hyvänolon" tunteeseen, jonka saan kun tunti on omasta mielestäni onnistunut. Opiskelijat saattavat olla toki eri mieltä. Joka tapauksessa huonosti valmisteltu tunti jättää niin ikävän maun suuhun, että sitä ei halua kokea liian usein. Tämä on minulle erityisen tärkeää, koska en ole

"luontainen" opettaja ja en pidä opettamisesta. ...Luento-opetuksessa olen luopunut valmiiden kalvojen käytöstä. Havaitsin aikanaan, että valmiita kalvoja käytettäessä opetuksen "vauhti" on helposti liian kova, jolloin opiskelijat toimivat lähinnä kopiokoneina, ehtimättä sisäistämään asioita. ...Kurinpidollisia ongelmia minulla yleensä ei ole.... Omalla kohdallani olettaisin, että "jykevä" rakenteellinen olemus ja usein liiankin voimakas äänenkäyttö helpottavat tuntien järjestyksenpitoa.

Yliopisto-opetuksessa opettajan *toiminnan tavoitteena* oli se, että opiskelija omaksui sellaisia näkemyksiä asiasta, joilla parhaiten vastataan ammattityön haasteisiin. Yliopiston opettajalla oli siis tavoitteena ammattiin kouluttaminen, koska hän tarjosi opetuksessaan valmiuksia ammattityön hallintaan käytännössä. Asiantuntijuuteen kouluttaminen oli myös opetuksen päämääränä.

Eila: Toisaalta kun koulutettavat ovat suuntautumassa myös käytännön ammatteihin (liikunnanopettajat, valmentajat, testaaajat, fysioterapeutit, kuntoneuvojat jne.) olen painottanut erityisesti niitä näkemyksiä, joiden avulla ammattityön haasteisiin voidaan ehkä parhaiten vastata.

Anne: Asiantuntijuuteen kouluttamisessa tärkeintä on osoittaa oman toiminnan alueet niin että opiskelija oppii rajansa ja mahdollisuutensa.

Yliopisto-opetuksessa kiire ei näyttäytynyt opettajien *toimintaa säätelevänä tekijänä* muuta kuin silloin, jos opettaja luennoi valmiita kalvoja käyttäen. Kiire eliminoitui opetusmenetelmää vaihtamalla, joten se ei ollut todellinen reunaehto opetustoiminnalle.

Yliopisto-opettajien *vahvuuksia* olivat halu uudistaa opetusta ja kehittää opetusmetodeja. Vahvuuksina tuotiin esille myös monipuolinen työkokemus erilaisissa opetustehtävissä ja monitieteellinen näkemys asioista.

Esa: Vaikka olen opettanut samoja kursseja jo useampien vuosien ajan, yritän joka kerta tuoda asiaan jotain uutta kertaamalla vanhaa aineistoa ja lukemalla uutta.

Esa: Nykyään käytän valmiina kalvoina vain kuvakalvoja pyrkiessäni demonstroimaan/selkeyttämään jotain opettamaani asiaa.

Eila: Olen toiminut opettajana ja kouluttajana erilaisin työ- ja virkanimikkein 1970 -luvun puolivälistä alkaen.

Vahvuuksia mainittiin niukasti, mikä voi osaltaan selittyä sillä, että opettamista ei yliopistossa koeta päätehtävänä, vaan se on pikemminkin välttämätön tehtävä, joka pitää hoitaa. Siksi siihen ei myöskään panostettu sanottavammin, jolloin vahvuuksien esille tuominenkin oli niukkaa. Samansuuntaista on yliopisto-opetuksesta käyty keskustelu.

Yliopisto-opettaja ei arvioinut toimintaansa *heikkouksista* käsin eikä myöskään tuonut esille kehittymistarpeitaan opettajana lukuunottamatta liian hidasta toimintatapaansa sekä epäselvää käsialaansa.

Esa: Olen tosin huomannut, että oma "rautalankamallintamiseni" usein hidastaa tunninpitoa liiankin paljon ja minulle tulee usein kiire opettaa kokonaan opetettavana oleva asiasisältö.

.....Tosin eräänä ongelmana opiskelijat ovat nähneet hieman epäselvän käsialani.

Yhteistoimintakokeilussa toimineiden yliopisto-opettajien toiminta oli yhdenmukaista meneillään olleen yliopiston opetuskeskustelun kanssa. Erityisesti voidaan mainita opettajan tietoisuus ammattityöhön kouluttamisesta. Se antaakin hyvät lähtökohdat työelämän asiantuntijoiden kouluttamiselle ja koulutuksen kehittämiseksi yhteistyönä.

5.5. MITÄ TYÖELÄMÄSSÄ KESKUSTELTIIN OPETUSTOIMINNASTA ?

Yhteiskunnan muutokset ovat muuttaneet totuttuja sosiaali- ja terveydenhuollon työelämän ja työntekijöiden ammatillisia rakenteita. Työelämän muutokset saavat aikaan keskustelun oppimiskäsitysten muutostarpeista työssä oppimisessa. Uudenlaisen työtilanteen voidaan ajatella edellyttävän uudenlaisia tieto- ja taitovaatimuksia työssä. Oppimisen kannalta se tarkoittaa sitä, että mikäli oppimisen katsotaan olevan kiinni siitä yhteisöstä, jossa opitaan, myös oppimisen perustana olevat kulttuuriset käytännöt muuttuvat työelämässä. Oppimisessa nähdään keskeisiksi ihmisten väliset suhteet, kun he osallistuvat sosiaaliseen toimintaan. Sekä työntekijät että työyhteisöt muovaavat toisiaan. Muutokset työssä saavat aikaan muutoksia myös opiskelijoiden oppimisympäristöissä käytännön harjoittelussa työelämän arjen käytännöissä. (Heiskanen 1999, 38-39).

Työelämä ja sen asettamat vaatimukset työntekijöille muuttuvat nopeassa tahdissa. Työskentely edellyttää lisää valmiuksia esim. tietotekniikan hallitsemiseksi. Osaamisen perusteet eivät ole itsestään selvyiksi, vaan työn teoreettinen perusta on asetettu kyseenalaiseksi. Työelämän muutokset ovat voineet muuttaa myös sitä kompetenssia, jota työskentely edellyttää. (Heiskanen 1999, 32-34).

Työelämän muutokset koskevat mitä suurimmassa määrin myös fysioterapiatyötä. Työn nopea ja jatkuva muuttuminen luo kehityshaasteita ammatilliselle koulutukselle. Suurin osa käytännössä työskentelevistä fysioterapeuteista on saanut ammatillisen koulutuksensa ennen ammattikorkeakoulun tuloa. Työtä tehdään siis uusien haasteiden ja vaatimusten keskellä, joten kyseenalaisiksi asettuvat sekä työn teoreettinen että käytännöllinen osaaminen eli oma kompetenssi, ja sen lisäksi paineita aiheuttaa oma vanhentunut ammatillinen koulutus sekä jatkuvan oppimisen vaatimukset. Terveystieteiden työväen määrä on lisääntynyt tai henkilökuntamäärä vähentynyt, joten uudistuvan ammatillisen koulutuksen muutosten seuraamiseen jää liian vähän aikaa. Niinpä syntyykin epäilyksiä uudistuneen koulutuksen

pätevyydestä, mielekkyydestä, toimintatavoista ja saavutettavista oppimistuloksista.

Opiskelijoiden valmiuksia käytännön työssä pidetään riittämättöminä ja yleisesti ollaan sitä mieltä, että teoria korostuu liikaa käytännön taitavuuden kustannuksella nykymuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa.

Fysioterapiakoulutuksessa on pyritty opetussuunnitelmien uudistamisella pysymään ajan tasalla muuttuvassa yhteiskunnassa esim. tarkistamalla ammatin kvalifikaatioita.

Fysioterapeuttikoulutuksen kehittämiseen liittyy oleellisena osana käytännön harjoittelun ja sen ohjaamisen kehittäminen harjoittelupaikoissa, koska käytännön harjoittelu on oleellinen osa fysioterapeutin ammatillista koulutusta. Teoriatiedot ovat perustana harjoittelulle, jonka avulla opiskelija laajentaa todellista tulevan ammatin vaatimaa työn teoreettista hallintaa ja osaamista. Fysioterapeutin ammatin opiskelu, samoin kuin työelämä, edellyttävät opiskelijalta omatoimisuutta, itseohjautuvuutta ja yhteistyötaitoja entistä enemmän. Käytännön harjoittelun tavoitteena onkin opiskelijan perehtyminen fysioterapeutin ammatin kannalta keskeisiin työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltaminen käytännön työssä. Tavoitteena on myös joustava ammatillinen osaaminen, joka tarkoittaa kykyä mukauttaa toiminta nopeisiin muutoksiin käytännön eri tilanteissa. Käytännön harjoittelun korkea taso on myös edellytyksenä fysioterapiapalvelujen korkean laadun säilyttämiselle tai palvelujen kehittämiseksi tulevaisuudessa.

Käytännön harjoittelun ohjaajan tehtävänä on tukea opiskelijan omatoimisuutta, aktiivisuutta ja ohjata häntä ottamaan vastuu omasta oppimisestaan. Tehtävänä on myös sellaisten oppimisympäristön ja olosuhteiden tarjoaminen, jotka edistävät opiskelijoiden ammatillista kehitystä ja rohkaisevat itsenäiseen ongelmanratkaisuun ja reflektiivisyyteen. Fysioterapeutti-opiskelijan ammatillisen oppimisen edellytyksenä pidetään yksilöllistä ohjausta, jonka avulla opiskelijan katsotaan kykenevän yhdistämään teoriatieto käytännön terapiatilanteisiin, oppimaan ja harjaantumaan fysioterapiataidoissa sekä edistymään ammatillisesti. Ohjaajaan kohdistuvat odotukset ovat usein suuria ja vaatimukset kohdistuvat laajaan sekä tieto- että taitopohjaan huolimatta siitä, että monilla ohjaajilla ei ole kovinkaan paljoa kokemusta, saati sitten koulutusta itse ohjaamisesta. Ohjausta tulee kehittää yhteistyössä opiskelijoiden ja opettajien

kanssa siten, että se tukee entistä paremmin fysioterapeutin ammattiin oppimista. Ohjaamisen kehittäminen ja sen muutokset edellyttävät uudenlaisten toimintatapojen omaksumista käytännön ohjauksessa. Miten siis jatkuvasti muuttuvassa työelämässä työskentelevä fysioterapeutti pitää itsensä ajan tasalla, jotta opiskelijoiden kaikin puolin tuloksellinen ohjaaminen ja oppiminen olisi mahdollista?

Asiantuntijatyössä on kautta aikojen ollut keskeistä erikoistuminen, jota myös koulutus on tukenut. Samanaikaisesti kuitenkin yhteiskunnan ongelmat monimutkaistuvat. Tällöin ongelmien ratkaisuksi ei riitä tieteenalakohtainen erikoistuminen, vaan tarvitaan sellaisia henkilöitä, joilla on rohkeutta kriittisesti kyseenalaistaa vallitsevia ajattelu- ja toimintatapoja. Tiedollisen osaamisen rinnalle nousee näin asiantuntijatoiminnan persoonalliset ja sosiaaliset tekijät. Työntekijän asema määräytyykin sen mukaan, mitä hänellä on sanottavaa ja miten hän sen sanoo. (Tossavainen 1999, 17-18). Tämän opettaminen opiskelijalle käytännön työelämäharjoittelussa edellyttää nykyisiltä ohjaajilta toiminnan tarkastelua ja uudelleen arviointia.

Työelämä asettaa suuria haasteita koulutukselle sekä tulevien ammattilaisten että harjoittelua ohjaavien työntekijöiden kuin myös opettajien suhteen. Koulutuksen tulisi olla kytköksissä työelämäään, sillä ammatillisen koulutuksen pitäisi pystyä vastaamaan työelämän vaatimuksiin ja muutoksiin. Opettajat ovat tärkeässä asemassa työelämässä tapahtuvan harjoittelun suhteen, joten heillä tulisi olla didaktisen pätevyyden lisäksi sekä tutkimuksen tekemisen ja ohjaamisen pätevyys että myös oman substanssialansa hallintaan liittyvä pätevyys. Pätevyydeksi ei välttämättä riitä pelkkä käytännön jaksojen ohjaaminen, vaan se edellyttää jatkuvia työyhteyksiä työelämäään. Näin ammatillinen koulutus voisi olla kiinteämmin yhteydessä työelämän kanssa ja sitä kautta tuottaa sellaista osaamista, jota tarvitaan tulevaisuuden työelämässä. Yhtenä mallina voi olla asiantuntijuuden vaihtaminen työelämän ja koulutuksen välillä, jolloin opettajat toimisivat osan lukuvuotta käytännön työssä ja vastaavasti käytännön työntekijät kouluttajina. (Metsämuuronen 1998, 169-170).

5.6. MINKÄLAISENA YHTEISTOIMINTAKOKEILUN OPETUSTOIMINTA NÄYTTÄYTYI TYÖELÄMÄSSÄ?

Kliinisen harjoittelun ohjaaja *toimi* opiskelijalähtöisesti yhdessä opiskelijan kanssa. Hän perehdytti opiskelijan omiin töihinsä, kannusti ja rohkaisi opiskelijaa toimimaan. Ohjaaja etsi perusteluja työtoiminnalle ja edellytti niitä myös opiskelijalta. Samoin hän edellytti opiskelijalta asiakkaan kannalta turvallista toimintaa sekä korkeaa eettisyyttä. Ohjaaja kontrolloi ja valvoi opiskelijaa, mutta toimi samalla taustalla vaikuttamalla. Hän arvioi ja neuvoi opiskelijaa.

Outi: Opiskelija saa itse valita kuntoutujaryhmän papereiden perusteella asiakkaat (2-3 henkilöä). Ohjaan opiskelijaa valitsemaan sellaisia asiakkaita, joilla on sellaisia ongelmia, joihin opiskelija ei ole "törmännyt" aiemmin. ...Perehdyn opiskelijan tavoitteisiin kunhan opiskelija on ne hahmottanut ja kirjannut ylös. ... Jakson alussa pyrin selvittämään opiskelijan toiveet siitä miten häntä ohjataan... ...Opiskelijalle kerron teamin tehtävän ja kuvaan yhteistyön muotoja, jotta hänen on helppo osallistua fysioterapian opiskelijana teamiin yhtenä sen jäsenenä.

Soili: Mielestäni perehdytys ja kunnollinen paikkoihin ja työpaikan käytäntöihin tutustuttaminen on todella tärkeää, koska uuteen paikkaan tuleminen on vierasta valmiillekin fysioterapeutille, ja erityisesti opiskelijan mielessä risteilee paljon epäselviä kysymyksiä.

Aira: Perehdyttäessäni opiskelijaa...muistutan itseäni, että olen perehdyttämässä tulevaa kollegaa.

Opiskelijaa kannustettiin oma-aloitteisuuteen ja rohkaistiin ottamaan asioista selvää. Perusteiden etsiminen toiminnalle oli erityisen tärkeää.

Aira: Rohkaisen kyselemään asioita ja jopa kyseenalaistamaan.

Juha: Haluan omalla esimerkilläni ohjata opiskelijoita hakemaan tietoa ja perusteita toiminnalleen.

Outi: Kaikessa toiminnassani pyrin kannustamaan opiskelijaa oma-aloitteisuuteen ja pyrin ohjaamaan tiedon etsimisessä erilaisten lähteiden luokse. ...Kyselen perusteita miksi näin, mitä tehdään, miten tehdään, mihin perustuu, jotta siitä olisi apua hoidon määrityksessä, johtopäätösten teossa ja opiskelija mieltisi perusteet selville.

Ohjaaja salli opiskelijan itsenäisen työskentelyn ja tarjosi erilaisia oppimistilanteita, mutta hän myös edellytti opiskelijalta lähes yhtä tasokasta toimintaa kuin omansa, kun on kysymyksessä potilasturvallisuus. Opiskelijan toimintaa kontrolloitiin ja valvottiin. Ammattietiikka oli siis ehdoton asia, jota opiskelijankin tuli noudattaa. Opiskelijalta vaadittiin ehdotonta luotettavuutta ja ennakkosuunnittelua potilasturvallisuuden varmistumiseksi.

Outi: Samalla myös vaadin opiskelijalta oma-aloitteisuutta, vastuun kantamista omista asiakkaistaan ja ryhmätilanteissa koko ryhmästä sekä turvallisuuden tunteen luomista. Tietysti kaikissa asiakas kontakteissa turvallisuus on tärkeää. Alku jaksolla opiskelija osoittaa onko hän luottamuksen arvoinen ja voidaanko hänet esim. jättää hoitamaan asiakasta itse.Kuitenkin terapiatilanteissa minä valvon, että ne viedään läpi turvallisesti ja minulla on oikeus keskeyttää tilanne jos se minun harkintani mukaan sitä vaatii.

Annu: Päävastuuhun ryhmästä on edelleen ohjaavalla ft:lla ja jos ryhmä ei ole ollut tarkoituksenmukainen, siitä kärsivät sekä ryhmä että vetäjät.

Ohjaaja toimi taustavaikuttajana, ei asiantuntijana opiskelijaan nähden. Ohjaaja arvioi opiskelijan tekemisiä ja antoi sekä positiivista että negatiivista palautetta. Opiskelijaa neuvottiin sekä ennen terapiatilannetta että sen aikana, mikäli tarvetta ilmeni.

Soili: En halua esiintyä erityisesti asiantuntijana, jos koen, etten sitä ole. ...Arvioinnin kannalta (ja potilasturvallisuudesta varmistuakseni) haluan osallistua joihinkin opiskelijan potilastilanteisiin, mutta vain sivustakatsojana. En puutu opiskelijan toimintaan potilastilanteessa, vaan palautteen annan sen jälkeen.

Aira: Opiskelijan kanssa sovin, voinko antaa palautetta tilanteen kuluessa, enkä vasta jälkeempään. Jos se sopii opiskelijalle, niin hyvä, koska se on mielestäni paras tapa.

Annu: Pyrimme antamaan sekä positiivista että tarvittaessa negatiivista palautetta...

Nykypäivän työelämässä asiantuntija-asemassa olevilta työntekijöiltä edellytetään oman erityisalansa asiantuntemuksen lisäksi kykyä löytää oikeaa tietoa ja soveltaa sitä, samoin kuin yhteistyötaitoja, suullisia ja kirjallisia kommunikaatiotaitoja, kielitaitoa, joustavaa päätöksentekotaitoa sekä kykyä kestää paineita ja epävarmuutta (Tynjälä 1999, 162).

Tiedontulva on nyky-yhteiskunnassa valtava, ja sen alle voi sekä työntekijä että opiskelija jäädä. Opiskelijaa tulisi kuitenkin herätellä elinikäisen oppimisen idean syttymiseksi, jotta tutkiva ja oppiva elämänasenne viriäisi opiskelijassa. Jos opiskelijoita aiotaan kouluttaa tekemään uusia asioita, heidän on opittava ajattelemaan uusilla tavoilla, sillä viime kädessä jokainen ihminen toimii omalla tavallaan, siten kuin itse parhaaksi katsoo. Opiskelija voi kyllä jäljitellä, näytellä,

jopa huijata, mutta viime kädessä hänen toimintansa perustuu vain hänen omille käsityksilleen maailmasta. (Tossavainen 1999, 16).

Kliinisen harjoittelun ohjaajan *oppimiskäsitys* viittasi konstruktivismiin, koska oppimisessa oleellista oli opiskelijan oma aktiivisuus ja toiminta. Ohjauksessa toteutui opiskelijälähtöisyys. Oppimista ajateltiin tapahtuvan, kun opiskelijaa tuettiin itseohjautuvuuteen, häntä kannustettiin ja ohjattiin omaehtoiseen tiedon etsimiseen.

Outi: Opiskelija saa itse valita kuntoutujaryhmän papereiden perusteella asiakkait...

Juha: Itseäni peilaten otan mielelläni opiskelijan mukaan terapiatilannetta seuraamaan ja kun hän tuntee olevansa valmis hän aloittaa terapian.

Soili: Toivon opiskelijalta itseohjautuvuutta, oma-aloitteisuutta ja rohkeutta kysyä kaikissa tilanteissa, mitä tahansa ja keneltä tahansa.

Aira: Rohkaisen kysellemään asioita ja jopa kyseenalaistamaan.

Oppimista edesauttoi opiskelijan kohtelu positiivisesti ja tasa-arvoisesti. Pehdyttäminen oli erityisen tärkeää, jotta oppiminen olisi mahdollista.

Soili: Haluan kohdella opiskelijaa siten, kuin toivoisin itseänikin kohdeltavan!

Aira: Kaiken kaikkiaan pyrin olemaan/olen positiivinen ja kannustava.

Outi: Opiskelijalle kerron teamin tehtävän ja kuvaan yhteistyön muotoja, jotta hänen on helppo osallistua fysioterapian opiskelijana teamiin yhtenä sen jäsenenä.

Yhdessä toimiminen edisti oppimista, samoin palautteen antaminen toiminnasta. Palaute edisti parhaiten oppimista silloin, kun se annettiin heti, kesken terapiatilanteen. Toisaalta oppimisen esteenä voi olla juuri se, ettei opiskelija ottanut palautetta vastaan jännittävässä terapiatilanteessa, jossa oli potilas läsnä. Hänen epävarmuutensa lisääntyi ja samalla oppiminen vaikeutui. Silloin palaute tulisikin antaa vasta terapiatilanteen jälkeen.

Outi: Jakson alussa pyrin selvittämään opiskelijan toiveet, siitä miten häntä ohjataan; saako keskeyttää terapiatilanteessa ja antaa vinkkiä miten muutoin voi ohjausta tehdä ja saako ohjaavana näyttää tai ohjata asiakasta jne....

Soili: En puutu opiskelijan toimintaan potilastilanteessa, vaan palautteen annan sen jälkeen.

Aira: Opiskelijan kanssa sovin, voinko antaa palautetta tilanteen kuluessa, enkä vasta jälkeensä. Jos se sopii opiskelijalle, niin, hyvä, koska se on mielestäni paras tapa.

Opiskelijaa rohkaistiin yhteistoimintaan muiden ammattilaisten kanssa, koska yhdessä toimimisen katsottiin edesauttavan ammatillisen toiminnan omaksumista ja avartavan näkökulmaa asioihin.

Aira: Yhdessä hoitaessamme, hoidamme todella yhdessä, en ole vieressä kyylääjä.

Juha: Arviointi on aina vaikeaa, nykyisin on kuitenkin helpompaa kun yhdessä opiskelijan kanssa mietitään mahdollisia kehittymistarpeita jatkoa ajatellen.

Vaikka ohjaajan toiminnassa korostui opiskelijälähtöisyys, kuitenkin mallioppiminen oli käytössä. Lähtökohtana oli tekemällä oppiminen. Lisäksi myös kasvatustehtävään liittyy Laineen (1998) mukaan keskeisesti mallina olo, halusipa opettaja sitä tai ei (Laine 1998, 112).

Juha: ...otan mielelläni opiskelijan mukaan terapiatilannetta seuraamaan...

Saku: Jonkun verran suosin myös ”mallin” näyttämistä, esim. ryhmän pidossa koska saan itse vinkkejä toisten ryhmistä niin uskon sen toimivan myös toisin päin. ...Parhaiten opiskelija oppii tekemisen kautta myös palaute tulee tekemisestä.

Oppimista edesauttoi toiminnan suunnitteleminen etukäteen ja kirjallisen suunnitelman laatiminen.

Outi: Pyydän opiskelijalta varsinkin jakson alussa kirjallisesti esim. liikkeet joita hän ohjaa potilaille tai mitä hän on suunnitellut teettävänsä ryhmässä. Näin pystyn itse ohjaamaan opiskelijaa vielä ennen terapia tilannetta mikäli tarvetta on.

Annu: Eihän kirjallisten töiden tarkoitus ole tuottaa tekstiä sivukaupalla vaan että opiskelijaa pakotetaan miettimään ja laittamaan tärkeimmät asiat paperille. Muistan miten oman opiskelun aikoihin kirjalliset tuntuivat takkuisilta, mutta mielestäni niistä myös oppi paljon....Kirjallisiakaan ei opi kuin kirjoittamalla...

Käytännön harjoittelun ohjaaja arvosti opiskelijaa ja *suhtautui* häneen tasa-arvoisesti, samalla tavalla kuin kollegoihinsakin. Opiskelijan kanssa toimittiin yhdessä samoissa terapiatilanteissa, häntä kannustettiin ja hän sai itse valita potilastapauksensa. Opiskelijaan haluttiin luottaa ja häntä rohkaistiin erilaisiin oppimistilanteisiin ja moniammatilliseen toimintaan.

Soili: Toivon, että hän (opiskelija) voisi tuntea itsensä tasavertaiseksi kollegaksi....Haluan kohdella opiskelijaa siten, kuin toivoisin itseänikin kohdeltavan!

Aira: Perekdyttäessäni opiskelijaa ...osastolle, muistutan itseäni, että olen perekdyttämässä tulevaa kollegaa. ...Yhdessä hoitaessamme, hoidamme todella yhdessä, en ole vieressä 'kylääjä'.

Outi: Kaikessa toiminnassani pyrin kannustamaan opiskelijaa oma-aloitteisuuteen ja pyrin ohjaamaan tiedon etsimisessä erilaisten lähteiden luokse. ...Opiskelija saa itse valita kuntoutujaryhmän papereiden perusteella asiakkaat.

Juha: Tavoitteena on myös rohkaista heitä keskustelemaan eri ammattiryhmien ja muiden opiskelijoiden kanssa.

Ohjaajien kirjoituksista kuvastui valta-asetelma, joka ilmeni vaatimuksina, oikeuksina, vastuunottamisena ja jopa pakottamisena suhteessa opiskelijaan. Ohjaajalla oli valtaa opiskelijaan nähden siten, että hän voi vaatia etukäteissuunnittelua ja puuttua opiskelijan toimintaan kesken terapiatilanteen.

Outi: Samalla myös vaadin opiskelijalta oma-aloitteisuutta, vastuun kantamista omista asiakkaistaan ja ryhmätilanteissa koko ryhmästä sekä turvallisuuden tunteen luomista. ... Tarvittaessa puutun ohjaukseen tilanteen niin vaatiessa. ...Kuitenkin terapiatilanteissa minä valvon, että ne viedään läpi turvallisesti ja minulla on oikeus keskeyttää tilanne jos se minun harkintani mukaan sitä vaatii.

Annu: Ensimmäisenä opiskelijoiden kanssa työskennellessä miettii sitä miten paljon opiskelijalta voi vaatia ja miten paljon antaa ns. "valmiita malleja". ...Meillä on oikeus vaatia että mm. ryhmät suunniteltaisiin kirjallisena, missä näkyisi ryhmän tavoite sekä liikkeiden tavoitteet, liikkeen kesto sekä sarjamäärät.

... Eihän kirjallisten töiden tarkoitus ole tuottaa tekstiä sivukaupalla vaan että opiskelijaa pakotetaan miettimään ja laittamaan tärkeimmät asiat paperille.

... ..Pyrimme antamaan sekä positiivista että tarvittaessa negatiivista palautetta, mutta jotenkin tuntuu että opiskelija kuulee vain sen negatiivisen palautteen ja heittäytyy täysin puolustuskannalle. Eli palautteesta tulee tilanne missä ohjaaja antaa neuvoja ja opiskelija puolusteleekin tekemistään.

... ..On tullut tilanteita joissa on ennen hoitoa kysynyt opiskelijalta onko hänellä kysyttävää, tarvitseeko neuvoja ym. Opiskelija ilmoittaa kaiken olevan selvää, mutta kun itse hoitotilanne on käynnissä joutuukin neuvomaan lähes kaiken alusta alkaen.

Valta-asetelma näyttäytyi aineistossa myös kliinisen harjoittelupaikan ja koulun välillä siten, että ohjaajat pohtivat, kenen oli opetusvastuu ja kenen neuvoja opiskelija ensisijaisesti kuunteli.

Annu: Ihanne tilanteessa ohjaava ft on ns. tukihenkilö mikä on tukena ja turvana ja antaa tarvittaessa ohjausta eikä missään tapauksessa ”opettaja” käytännön kentällä.

... .. Kirjallisiakaan ei opi kuin kirjottamalla ja jos koulu ei niitä vaadi, emme me täällä kentälläkään voi vaatia, sillä hyvin äkkiä opiskelijat sanovat että koulussa sanottiin ettei meidän tarvi.

Erään ohjaajan kirjoitus antoi opiskelijasta kuvan, joka toi esille opiskelijan puutteelliset oppimisvalmiudet ja tavan toimia. Kuvauksen perusteella opiskelijalla oli paljon opittavaa ja tarkennettavaa käyttäytymisensä ja toimintatapojensa osalta nimenomaan vastuun, itseohjautuvuuden ja oma-aloitteisuuden sekä asenteellisuuden osalta. Tämä suuntasi myös ohjaajan käsitystä siitä, mitä oppiminen käytännön harjoittelussa edellytti.

Annu: ...ettei tämä ohjaavana oleminen aina ole niin helppoa, tietysti opiskelijasta riippuen.

Seuraavalla sivulla Annun kirjoituksesta tulkitsemani kuvaus nykypäivän opiskelijasta ja hänen valmiuksistaan käytännön työssä.

5.6.1. ANNUN KÄSITYS NYKYPÄIVÄN FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJASTA

Opiskelijalla pitäisi olla perustiedot hallussa, kun hän tulee kliniseen harjoitteluun. Näin ei kuitenkaan aina ole, vaikka opiskelijan tulisi itse ottaa vastuu omasta oppimisestaan. Opiskelija ei aina ehdi valmistautumaan ja suunnittelemaan seuraavan päivän hoitoa esim. siksi, että hänellä on omia harrastuksia, joiden vuoksi hän joutuu olemaan poissa harjoittelusta. Hoitotilanne saattaa epäonnistua muiden kiireiden ja toimintojen takia. Opiskelijan kanssa saattaa syntyä tilanne, jossa ennen ryhmän alkamista tavoitteet ovat epäselviä ja osin hukassa. Hän ei ole innostunut tekemään kirjallisia töitä, koska koulu ei niitä riittävästi vaadi. Niiden avulla opiskelija kuitenkin oppisi enemmän, ja mm. potilasturvallisuus varmistuisi paremmin.

Käytännön oppiaineissa vastuuta on annettu yhä enemmän opiskelijalle itselleen, mutta kyseenalaista on kantaako opiskelija vastuuta itsenäisestä harjoittelusta. Vaikka opiskelijalle annetaan harjoittelupaikassa lupa harjoitella omatoimisesti, hän usein laiminlyö harjoittelun ja on sitten lähes "tumput suorina" kun hänen tulisi antaa hoitoa potilaalle. Ongelmana on opiskelijan liian vähäinen motivoituneisuus, koska hän ei harjoittele itsenäisesti.

Motivoituneelle ja reippaalle opiskelijalle on helppo antaa hyvää palautetta, mutta jos palaute sisältää myös on negatiivisia aineksia, opiskelija kuulee vain sen negatiivisen ja heittäytyy täysin puolustuskannalle. Joillekin opiskelijoille itsensä arvioiminen on todella vaikeaa, itsekritiikki tuntuu puuttuvan täysin. Opiskelija ei myöskään aina pysty muuttamaan toimintaansa, vaikka hän olisi saanut useita kertoja samanlaista palautetta samasta tilanteesta. Syynä saattaa

olla se, että opiskelija kieltää negatiivisen palautteen, hänellä on motivaatio-ongelmia tai sitten ohjaaja on antanut palautteen niin epäselvästi, ettei opiskelija ole sitä ymmärtänyt.

Uusin ongelma opiskelijan toiminnassa on se, että hänellä on vaikeuksia ryhtyä työhön. Opiskelija on epävarma kohtaamaan potilaita ja hänellä on vaikeuksia koskettaa potilasta tai kuunnella tämän vaivoja. Hän puhuu mieluummin muusta kuin potilaan ongelmista eikä hän myöskään rohkene kysyä neuvoja silloin, kun tuntee itsensä epävarmaksi. Kun opiskelijalta tiedustellaan neuvojen tarvetta ennen hoitotilannetta, hän ilmoittaa kaiken olevan selvää, mutta itse hoitotilanteessa ohjaaja joutuukin neuvomaan lähes kaiken alusta alkaen.

Opiskelijan tulisi kiinnittää huomiota omaan asenteeseensa muita työntekijöitä kohtaan. Hän saattaa kuvitella, että oman alansa edustajat ovat jotenkin erityisasemassa ja erikoisempia työntekijöitä kuin muut työryhmän jäsenet. Opiskelija saattaa myös valikoida työtehtäviä sen mukaan, kenelle ne kuuluvat ja mikä on niiden arvo.

Ohjaajan kuvaus nykypäivän opiskelijasta tuo esille melko huonoin valmiuksin kentälle menevän nuoren, joka valikoi tehtäviä ja jonka vuorovaikutus- ja yhteistyökyvyt ovat puutteellisia. Ohjaajan kuvaus saattaa johtua siitä, että ohjaajana toimivat fysioterapeutit ovat keski-ikäisiä lähes 40 -vuotiaita, jotka eivät välttämättä ole kosketuksissa tämän päivän nuorten kanssa. Opiskelijat ovat nuoria aikuisia, jotka elävät eri elämänvaihetta kuin useimmat ohjaavina fysioterapeutteina toimivat. Kysymys saattaa olla sukupolvien välisestä eroista, jonka ymmärtäminen edellyttäisi nuorten elämään ja ajatuksiin perehtymistä. Ohjaajan omana opiskeluaikana ei ehkä ollut tavallista eikä edes hyväksyttävää valikoida asiakkaitaan tai tehtäviään. Kommunikointitavat saattoivat olla erilaisia kuin nykyaikana. Siksi nuorten toimintatavat saattavat herättää kummaksuntaa ohjaajien keskuudessa ja ne tulkitaan omasta viitekehyksestä ja kokemuksista käsin vääriksi.

Koulutuksessa opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus muokata itseään aikuisuuteen. Opettajan tai ohjaajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa oivaltamaan omat vahvat puolensa ammatti-ihmisenä ja löytämään näin itseluottamusta onnistumisen kokemusten kautta. Elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa moni joutuu hankkimaan useampia koulutuksia ja opiskelu on näin ollen itsestäänselvyys. Työssäolo- ja opiskeluajat vuorottelevat ja nuori joutuukin usein kokoamaan ammattiuransa pätkätöistä. Tämä asettaa nuorille ja heidän kanssaan työskenteleville uudenlaisia haasteita. Esimerkiksi monet sosiaalista todellisuutta jäsentävät tekijät ovat muuttuneet vähemmän sitoviksi. Kulttuuri on muuttunut moniulotteisemmaksi, roolit eivät ole selkeitä ja ihminen joutuu koko ajan tekemään valintoja eri elämänmallien ja arvojen välillä. Myös työn käsite on muuttunut epävarmaksi ja uudelleen muotoutuvaksi. (Aaltonen ym. 1999, 29-43)

Ohjaavan fysioterapeutin ammattiura saattaa olla toisenlainen: ammattikoulutus hankittiin sillä tähtäimellä, että saatiin pysyvä työpaikka. Työpaikan vaihtaminen ei ollut niin yleistä kuin nykyään. Ohjaajan erilainen orientaatio sekä työhön että ammattiuraan voi vaikeuttaa opiskelijan tukemista juuri siten, kuin nykyopiskelija sitä kaipaa.

Käytännön harjoittelun ohjaaja suhtautui opiskelijaan tasa-arvoisesti, hän piti opiskelijaa omana kolleganaan ja luotti opiskelijaan. Toisaalta opiskelijalta odotettiin samanlaisia suorituksia ja itsenäistä toimintaa kuin itseltäkin, vaikka opiskelija oli vasta aloittelemassa ammattitoimintaa ja saattoi olla monissa asiakastilanteissa ensimmäistä kertaa. Opiskelijan toiminta oli noviisin toimintaa, mutta häneltä edellytettiin ekspertin kaltaista työskentelyä. Noviisin toiminta on yksinkertaisempaa ja kapea-alaisempaa kuin ekspertin, joten opiskelija ei itse asiassa voinut kyetä toimimaan siten, kuin häneltä edellytettiin. Tasa-arvoinen suhtautuminen toi mukanaan epärealistisia odotuksia opiskelijan suhteen. Nuutisen (1998) mukaan asiantuntijuudessa ja sen tutkimisessa mielenkiintoisinta ei olekaan noviisien ja eksperttien väliset erot vaan kokeneiden keskinkertaisesti ja erinomaisesti toimivien asiantuntijoiden väliset erot. Keskinkertaiset kokeneet asiantuntijat pitäytyvät hallitsemisessaan tiedoissa ja toimintatavoissa ja vahvistavat tällaista toimintaansa asettamalla sen hyvän asiantuntijuuden kriteeriksi. Erinomaisesti toimivat kokeneet asiantuntijat etsivät puolestaan jatkuvasti uusia näkökulmia ja uutta tietoa sekä

asettavat itselleen uusia haasteita ja ratkaisua vaativia ongelmia ja kehittelevät niihin entistä parempia ratkaisuja. (Nuutinen 1998, 7-8).

Käytännön harjoittelun ohjaaja piti *tavoitteenaan* sitä, että opiskelija hahmotti selkeästi, mitä fysioterapia on ja mikä on fysioterapeutin rooli terveydenhuollossa. Toiminta tähtäsi siis fysioterapeutin tehtävän hahmottumiseen, tiettyjen toimintatapojen ja pelisääntöjen omaksumiseen sekä oman aseman hahmottumiseen käytännön työelämässä.

Juha: Itse pyrin toiminnallani siihen, että opiskelijalle muodostuisi selkeä kuva fysioterapiasta terveydenhuollon osana ja fysioterapeutista moniammatillisen työryhmän jäsenenä.

Käytännön harjoittelun ohjaajan *toiminnan reunaehdoksi* ei osoittautunut resurssien vähyys. Ohjaajien teksteissä ei kiire tai paineen alaisina työskentely näyttäytynyt, vaikka työntekijöiden yleisesti kirjoitetaan tänä päivänä työskentelevän paineen alaisina liian vähällä henkilökunnalla, varsinkin terveydenhuoltoalalla. Opiskelijaohjaukseen oli riittävästi aikaa, tai ainakaan ajan niukkuus ei näyttänyt muuttaneen tai asettaneen ehtoja ohjaajan toiminnalle.

Ohjaajat toivat niukasti esille *vahvuuksiaan*, joita kuitenkin olivat positiivinen asennoituminen ja opiskelijan kannustaminen.

Aira: Kaiken kaikkiaan pyrin olemaan/olen positiivinen ja kannustava.

Opiskelijaohjaus koettiin vaikeaksi lähinnä arvioinnin ja oppimisen tukemisen osalta, joten ohjaajat eivät tunteneet itseään kovin valmiiksi ja vahvoiksi ohjaustehtävässä. Ohjaajan *heikkouksia* olivat malttamattomuus ja toiminnan perustelujen liian vähäinen vaatiminen. Suurimmat vaikeudet koettiin olevan opiskelija-arvioinnissa, palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa.

Aira: Huonoa ohjauksessani (tai parannettavaa) on se, että en malta antaa opiskelijan miettiä asioita, vaan liian nopeasti tarjoan vaihtoehtoja. Voin vielä enemmän vaatia/odottaa perusteluja.

Juha: Välillä tulee tunne, että omatkin taidot ovat kovin rajallisia, mutta olen huomannut näistä tilanteista syntyvän hedelmällisiä oppimistilanteita sekä minulle että opiskelijoille.

Saku: Suurimmat vaikeudet koen edelleen palautteen annossa silloin kun puutteita on paljon ja positiivista joutuu etsimällä etsimään.

Annu: Opiskelijapalautteen anto on myös vaikeaa, tietysti opiskelijasta riippuen, motivoituneelle ja reippaalle opiskelijalle on helppo antaa hyvää palautetta. Pyrimme antamaan sekä positiivista että tarvittaessa negatiivista palautetta, mutta jotenkin tuntuu että opiskelija kuulee vain sen negatiivisen palautteen ja heittäytyy täysin puolustuskannalle. Eli palautteesta tulee tilanne missä ohjaaja antaa neuvoja ja opiskelija puolustelee tekemistään....Kieltääkö opiskelija negatiivisen palautteen, onko motivaatiossa ongelmia vai olemmeko me selittäneet asian niin epäselvästi ettei opiskelija ole sitä ymmärtänyt??

Ohjaajana toimiminen ei edellytä koulutusta pedagogisiin tehtäviin, vaan ohjaajana toimivat yleensä kaikki harjoittelupaikkojen fysioterapeutit. He tuovat usein mm. käytännön harjoittelujaksoja edeltävissä kokouksissa esille puutteitaan pedagogeina. Nykyinen koulutuksen kehitysvauhti on niin nopea, ettei käytännön työntekijällä ole mahdollisuuksia pitää itseään ajan tasalla koulutusta koskevissa uudistuksissa. On tilanteita, joissa yhdellä fysioterapeutilla on samanaikaisesti ohjattavanaan jopa neljää erilaista opetussuunnitelmaa noudattavaa fysioterapeuttiopiskelijaa. Kaikkien koulutusten sisällöllinen tuntemus on mahdotonta, onhan fysioterapeutin primäärinä tehtävänä kuitenkin palvella asiakkaita eikä ohjata opiskelijoita.

Ohjaajat arvioivat *ammattiaineiden opettajien toimintaa* koulussa ennen harjoittelujakson alkamista ja esittivät opettajille toimintaohjeita esim. harjoittelujakson tavoitteiden merkityksen ja laadun painottamiseksi.

Outi: Itse toivonkin, että opiskelijoille vielä tähdennetään tavoitteiden tekemisen merkitystä ja niiden laadullista (ei niinkään määrällistä) sisältöä.

Ohjaaja tarvitsi opettajan tukea opiskelija-arviointiin ja oppimisprosessin ohjaukseen.

Juha: Haluaisin opettajilta tukea arviointiin ja opiskelijan oppimisprosessiin - nämä ovatkin alueita, jotka koen vaikeimpana opiskelijoiden ohjauksessa.

Kirjallisten töiden osuutta toivottiin painotettavan koulussa nykyistä enemmän. Toiminta tulisi suunnitella etukäteen, jotta se on potilaille turvallista ja tarkoituksenmukaista. Kirjallisten suunnitelmien avulla toimintaa priorisoidaan ja mietitään terapiaa potilaan tarpeista lähtöisin.

Annu: Koulussakin voitaisiin enemmän ehkä painottaa kirjallista suunnittelua. Tuntuu että kirjallisten töiden osuus vähenee jatkuvasti, mutta MIKSI? Eikö opiskelijat halua? Eikö opettajat ja ohjaajat jaksaa lukea ja korjata niitä, vai mikä? Olemme täällä sitä mieltä että koulu on tässä suhteessa menossa täysin väärään suuntaan.

Opiskelijan asenne omaa ammattia kohtaan suhteessa muihin ammatteihin kaipasi tarkentamista. Opiskelija saattoi pitää fysioterapeutin ammattia jotenkin hierarkisesti ylempänä olevana tai parempana ja arvostetumpana kuin muiden työntekijöiden ammatteja. Tämä saattaa selittyä osaksi sillä, että kyseisessä harjoittelupaikassa korostui moniammatillinen tiimityöskentely ja asiantuntijatyössä painottui oman ammatin näkökulma.

Annu: Toivoisimme teidän koulussa myös korostavan ft -opiskelijoille ettei ft ole sen kummempi työntekijä täällä työyhteisössä kuin muutkaan työntekijät, vaan

olemme yksi osa potilaan/kuntoutujan hoitoyhteisöä. Hierojat, kuntohoitajat, sos.tt. psykologit ym. ovat kaikki yhtä tärkeitä.

Ohjaajien arviointi kohdistui siis opettajien toimintaan ammattikorkeakoulussa, mutta yliopiston opetustoimintaa teksteissä ei arvioitu. Opettajien toivottiin auttavan opiskelijaa selkiyttämään harjoittelun tavoitteita, suunnittelemaan työtään kirjallisesti ja tarkistamaan asennettaan oman ammattinsa suhteen työryhmässä. Heidän toivottiin myös tukevan ja auttavan ohjaajia opiskelijan arvioinnissa sekä oppimisprosessin edistämässä.

Työelämän opetuskeskustelussa tulee esille muutos sekä työssä että työssä oppimisessa. Uudet tieto- ja taitovaatimukset kohdistuvat työntekijöihin. Teoreettisten perusteiden etsiminen ja löytyminen on yhä oleellisempaa. Työntekijät tekevät työtään uusien ja suurten haasteiden edessä. Yhteistoimintakokeilun opetustoiminta näyttäytyi kuitenkin noudattelevan perinteistä tapaa, jossa ohjaaja näyttää mallia ja opiskelija toistaa perässä. Toisaalta opiskelijaan suhtauduttiin kuin kolleegaan ja hänen omatoimisuuttaan ja aktiivisuuttaan tuettiin. Ohjaajien odotukset ja opiskelijoiden toiminta soittautuivat kulkevan kaukana toisistaan. Ovatko fysioterapiatyön teoreettiset perusteet hallussa vai etsitäänkö niitä yhä, vai onko etsiminenkin vielä vasta alussa? Työelämässä kaivataan yhä edelleen ohjaus- ja opetustaitojen lisäämistä sekä nuorten elämään ja nykykäsityksiin perehtymistä, jotta keskustelussa esille tulevat työelämän oppimisen periaatteet voisivat toteutua.

5.7. YHTEISTOIMINTAKOKEILUN OPETTAJARYHMIEN OPETUSTOIMINTA SUHTEESSA TOISIINSA

Tarkastelen tässä yhteistoimintakokeilun eri opettajaryhmien toimintaa ja käsityksiä suhteessa toisiinsa niiden teemojen osalta, jotka tulkitsin esseekirjoituksista ja joiden katson kuvaavan opettajien käsityksiä opetuksesta.

Ammattikorkeakoulun opettajan **toimintatapoina** korostuivat oppimisedellytysten luominen ja opiskelijalähtöinen toimintatapa, kun taas yliopiston opettajan toiminta näytti enemmänkin

opetuksen suorittamiselta. Työelämän ohjaajan opetustoiminta taas tähtäsi päätehtävän eli potilaiden fysioterapian toteutumiseen.

Kuvaan opettajien toimintaa kuviossa 2. seuraavalla sivulla siten, että kokosin taulukkoon ne toimintamuodot, joita kirjoittajat mainitsivat toteuttavansa toimiessaan opettajina.

Miten opettaja toimi?

amk:n opettaja	yliopiston opettaja	käytännönohjaaja
<ul style="list-style-type: none"> * suunnitteli sisältöä * suunnitteli toteutustapoja * hahmotti ops:aa * neuvoi * kannusti * ohjasi * johdatteli * prosessoi yhdessä opiskelijan kanssa * reflektoi * muokkasi * kokeili metodeja * kuunteli opiskelijoita * teki yhteistyötä * arvioi omaa näkemystään * keräsi kokemuksia * koulutti ammattilaisia * käytännönläheisti * otti esimerkkejä * huomioi ilmapiirin * salli ulkopuolisia asioita tunnille * kasvatti * toimi mallina 	<ul style="list-style-type: none"> * suunnitteli sisältöä * kertasi * päivitti tietoja * välitti tieteellistä näkemystä * ohjasi yksilöllisesti * vuorovaikutti 	<ul style="list-style-type: none"> * ohjasi * perehdytti * toimi yhdessä käytännön työssä * kannusti * rohkaisi * edellytti tasoa * salli itsenäisen työskentelyn * kontrolloi * valvoi toimintaa * vaati luotettavuutta * vaati ennakkosuunnittelua

Kuvio 2. Opettajaryhmien toiminta heidän omien kuvaustensa perusteella.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys kuvastui sekä ammattikorkeakoulun että käytännön ohjaajien toiminnan taustalta, mutta kummassakin oli myös mallioppiminen käytössä. Sen sijaan yliopiston opettajien toiminnassa heijastui lähinnä sellainen toimintatapa, joka viittasi behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Toiminta ei ollut opiskelijälähtöistä eikä opiskelijaa

aktivoivaa. Toisaalta yliopistossa korostuvat itsenäisyys, vapaus ja vastuu omasta oppimisesta, joten opiskelijasta huolehtimattomuus saattaa viitata konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen, joka ei kuitenkaan tämän aineiston perusteella tullut selkeästi esille.

Opiskelijan asema vaihteli eri oppimisyhteisöissä arvostetusta ja luotettavasta alisteiseen. Ammattikorkeakoulussa opiskelijaan suhtauduttiin tasavertaisesti, hänen kanssaan toimittiin yhdessä ja hän oli arvostettu yhteisön jäsen. Sen sijaan yliopistossa ja työelämässä opiskelijan asema osoittautui alisteiseksi; opiskelijaa ei sen kummemmin otettu huomioon tai hänelle esitettiin vaatimuksia. Työelämässä opiskelijalta edellytettiin samantasoista toimintaa kuin ammattilaiselta, vaikkakin häneen suhtauduttiin toisaalta tasavertaisena kollegana.

Ammattikorkeakoulun opettajan **toiminnan tavoitteina** olivat ammattilaisten kouluttaminen, opiskelijan persoonallinen kasvu ja elinikäisen oppimisen omaksuminen. Yliopistossa tähdättiin myös ammattityön haasteisiin vastaamiseen ja asiantuntijuuden omaksumiseen. Työelämässä taas korostuivat fysioterapian ammattityön hahmottuminen ja fysioterapeutin roolin omaksuminen ohjaajan toiminnan tavoitteina.

Toiminnan reunaehtoina tuli esille ajan puute ainoastaan ammattikorkeakoulussa, vaikka kiire ja runsas työmäärä ovat nykyään esillä lähes jokaisessa työyhteisössä. Myös jatkuva muutos on yleistä, mutta siitä mainitsivat tässä tutkimuksessa ainoastaan ammattikorkeakoulun opettajat. Onko sitten niin, että ammattikorkeakoulun syntyminen oli ajankohtaista juuri yhteistoimintakokeilun aikana, joten suurin muutos koettiin juuri ammattikorkeakoulussa.

Opettajat toivat **vahvuuksiaan** esille kaikilla yhteistoimintakokeilun tahoilla. Työkokemus osoittautui vahvuudeksi sekä yliopistossa että ammattikorkeakoulussa. Lisäksi ammattikorkeakoulun opettajan vahvuuksia olivat työelämäkontaktit, kielitaito, käytännön ammattitaito, sopeutumiskyky ja opettajakoulutus, kun taas yliopiston opettajan vahvuuksia olivat halu uudistua opetustyössä sekä monitieteellinen näkemys. Vahvuudet olivat yhdenmukaisia kyseisten yhteisöjen opetuskeskusteluissa esillä olleiden opettajan

ominaisuuksien kanssa. Sen sijaan käytännön harjoittelijan vahvuutena tuli esille oma positiivinen asennoituminen ohjaamiseen ja opiskelijaan.

Opetustoiminnan kehittäminen oli tavoitteena sekä ammattikorkeakoulussa että yliopistossa. Lisäksi ammattikorkeakoulussa haluttiin korostaa entistä enemmän käytännönläheisyyttä ja sisällön hallintaa opetuksessa sekä muutoksen sietokykyä opettajan työssä. Käytännön ohjaajan kehittämistarpeina olivat oman ohjaustoiminnan tarkentaminen ja opiskelijan arviointitaidot.

Opettajaryhmät olivat tietoisia yhteistoimintakokeilusta, mutta he eivät juurikaan maininneet kirjoituksissaan mitään **muiden yhteistoimintakokeilun oppimisyhteisöjen toiminnasta**. Ammattikorkeakoulun opettaja asetti kyseenalaiseksi opetuksen tason yliopistolla yhden kurssin kohdalla, mutta käytännön ohjaaja sen sijaan arvioi opettajien ja koulun toimintaa. Nämä yhteisöt ovatkin perinteisesti tehneet yhteistyötä, vaikka joskus vaikuttaakin siltä, että ammattiaineiden opettajan toiminta on varsin vierasta käytännön fysioterapeutille.

6. POHDINTA

Nykypäivän opetuskeskustelussa keskeistä näyttää olevan muutos kaikilla opetuksen toimintatahoilla. Se koskee ensisijaisesti oppimiskäsityksen ja sen myötä toimintatapojen muuttumista opettajan työssä.

Ammattikorkeakoulun opetusta koskeva keskustelu näyttäytyi positiivisena kirjoitusten perusteella, koska esille tuotiin kehittämishaasteita, tavoitteita, uusia toimintatapoja, visioita ja muutosta. Tämä johtui osaltaan siitä, että kysymys oli uuden toiminnan luomisesta eikä vanhan kehittämisestä, kuten esim. yliopistossa. Perinteiset toimintatavat eivät olleet rasitteina, vaan uutta voitiin luoda ja soveltaa jatkuvasti. Se oli itse asiassa tarkoituksenakin ja siitä myös kirjoitettiin.

Yhteistoimintakokeilussa ammattikorkeakoulun opettajien toiminta näytti olevan lähinnä siitä käytävää yleistä keskustelua. Opettajan toiminnassa näyttäytyivät keskeisinä ne käsitteet, jotka esiintyivät myös ammattikorkeakoulun opetuskeskustelussa. Uusien toimintatapojen luominen ja kehittäminen mahdollistivat ammattikorkeakoulussa myös opetukseen liittyvän keskustelun. Sitä varten tarvittava käsitteistö oli toimijoilla hallussa ja he olivat kiinnostuneita ja innokkaita kehittämään omaa toimintaansa. Opettaja oli omaksunut nopeasti sen muutoksen, jota yleisestikin tavoitellaan. Toisaalta joukossa oli myös niitä, jotka olivat ammatillisessa kehityksessään vielä alkuvaiheessa tai niitä, jotka eivät ehkä koskaan sopeudukaan muutokseen. Oma käsitykseni opettajien kouluttamisesta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan osoittautui kyseenalaiseksi, koska opettajat olivat omaksuneet muutoksen toimimalla keskustelun mukaisella tavalla ilman erityistä koulutusta opetustehtäväänsä. Yhteistoimintakokeilun aikana ammattikorkeakoululla voidaan katsoa olleen myös ns. näytön paikka, koska toimintaa aloiteltiin ja sitä kehitettiin voimakkaasti.

Yliopistossa sen sijaan opetuskeskustelu näyttäytyi osin positiivisena, osin negatiivisena. Positiivista oli se, että kirjoitusten perusteella yliopistossa haluttiin kehittää opetusta sen laatua parantamalla. Toisaalta opetuksen kehittäminen ei näyttänyt olevan kovinkaan ajankohtaista, koska resursseja jaettiin muiden kuin opetuksellisten asioiden perusteella. Muodostuneen kuvan mukaan yliopistossa olisi paljon kehitettävää, jotta keskustelussa esille tuleva toivottava opetustoiminta voisi toteutua.

Yliopisto-opettajan toiminta osoittautui myös samanlaiseksi kuin siitä käyty keskustelu. Opettajuus ei sinänsä osoittautunut tämän tutkimuksen perusteella merkitykselliseksi, mikä taas saattaa johtua siitä, että kaikilla yliopistossa opettaneilla ei ollut pedagogista koulutusta eikä siten myöskään sitä käsitteistöä hallussa, jolla opetuskeskustelua käydään. Opetusta haluttiin kuitenkin kehittää, mutta sen toteutuminen olisi edellyttänyt opetustoimintaan liittyvien asenteiden muutosta ja opetuksen arvostamisen lisäämistä. Yliopiston opettajan orientoituminen ammattilaisten kouluttamiseen loi kuitenkin kuvan mahdollisuuksista todelliseen yhteistyöhön ja yhteisten tavoitteiden laatimiseen ammatillisessa koulutuksessa.

Työelämän opetustoiminta osoittautui myös tekstien perusteella olevan kehittämisen kohteena. Opetuskeskustelu näyttäytyi positiivisena, mutta työntekijöille se osoittautui asettavan yhä suurempia haasteita ja vaatimuksia mm. pedagogisten valmiuksien osalta. Opetuskeskustelun ja käytännön työn välillä näytti olevan löysempi yhteys kuin muiden tahojen välillä. Opetuksen kehittämistarve ei ole todennäköisesti niin ajankohtaista kuin ammattikorkeakoulussa, vaikka se tulikin kirjoituksissa esille. Työelämässä suurimpia haasteita on teoreettisten perusteiden löytyminen toiminnalle ja opetuksen kehittäminen on toissijaista. Kokemukseni ja näkemykseni mukaan pedagogiikan kehittäminen on työelämässä välttämätöntä, mikäli opiskelijoiden halutaan omaksuvan itsenäisen työskentelytapa, kriittinen ajattelukyky, ongelmanratkaisutaito ja elinikäisen oppimisen ideologia.

Yhteistoimintakokeilun ohjaaja joutui vaatimaan opetustehtävään ohjatessaan opiskelijoita. Ohjaajan perehtyneisyys opetukseen oli kuitenkin niukkaa, varsinkin kun ohjaajalla ei ole koulutusta tehtävänsä. Siksi opetuksesta käytävään keskusteluunkin on vaikea osallistua, koska aiheeseen liittyvä käsitteistö ei ole ohjaajien hallussa. Tilanne paranisi ohjaajien kouluttamisella opetustehtävään ja koulutuksen muutoksiin. Lisäksi ohjaajan toimintaa edesauttaisi nykynuorten elämään ja kulttuuriin tutustuminen.

Ammattiaineiden opettajien hyväksyminen tiedekunnan toimesta saattoi aiheuttaa tiettyjä ennakoasenteita ammattikorkeakoulun opettajien opetustoimintaa kohtaan esim. siten, että opettajat yrittivät selviytyä tehtävästään paremmin kuin yleensä. Asenne opetukseen heijastui opettajien tuottamista teksteistä, joissa mainittiin opettajien vahvuuksien lisäksi myös niitä kehittämistarpeita, jotka he tunnistivat toiminnassaan. Heillä oli siis halu tulla entistä paremmiksi opettajiksi. Yliopiston opettajat sen sijaan toimivat kuten ennenkin, eivätkä he välttämättä olleet edes täysin tietoisia siitä, keitä opiskelijoita heidän luennoillaan kulloinkin istui. Työelämän fysioterapeuttien ohjaustoiminta toteutui näkemykseni mukaan pitkälti fysioterapeutin omana koulutusaikanaan saadun ohjauksen tavoin, koska työelämässä on niukasti aikaa tutustua uusiin opetussuunnitelmiin ja pitää itsensä ajan tasalla opetus- ja ohjausmenetelmien taitajana ilman pedagogista koulutusta. Kokemukseni mukaan käytännön

harjoittelupaikoilla on vähemmistö niitä ohjaajia, jotka kehittävät itseään ja ovat jatkuvasti ajan tasalla opiskelijaohjauksessa.

Opettajien toiminnan taustalta kuvastui keskenään erilaisia oppimiskäsityksiä. Opiskelija oli eri oppimisyhteisöjen yhteinen tekijä, jonka oppiminen toteutui erilaisten oppimiskäsitysten ohjaamana. Oppimistuloksia voidaan saavuttaa monenkinlaisella opetuksella, mutta ryhmien välisen yhteistoiminnan kehittämiseksi olisi hyödyllistä käydä yhteisiä keskusteluita oppimiskäsityksistä ja opetusmenetelmistä, jotta yhteisten tavoitteiden saavuttaminen onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla ja opetuksen laatu olisi korkea. Tämä edellyttää kuitenkin keskustelijoilta yhteistä kieltä ja käsitteistöä.

Vaikka opiskelijaa pääsääntöisesti arvostettiin kaikissa yhteistoimintakokeilun oppimisyhteisöissä, teksteistä tuli esille myös opiskelijan alisteinen asema opettajaan nähden. Opettajan vallan käyttö voi ehkäistä luovuutta, omatoimisuutta, aktiivisuutta ja kriittisen ajattelun kehittymistä eli juuri niitä tekijöitä, joita tämän päivän opetuskeskustelussa pidetään tavoiteltavina.

Opetussuunnitelmien kehittämistyö on kirjallisuuden (mm. Kaikkonen & Kohonen 1997, 38-39) mukaan mahdollisuus, joka voi muuttaa koulutusta syvällisesti. Opetussuunnitelmatyön yhteydessä kouluissa on löydetty uutta yhteisöllisyyttä, yhteisvastuuta ja opettajien keskinäisen työskentelyn muotoja, jotka ovat muuttaneet myös esim. oppimisympäristöjä. Opiskelijan yksilöllisyyden huomioiminen opetuksessa on lisääntynyt ja opettajat ovat omaksuneet vastuullisen kehittäjän roolin. Yhteistoimintakokeilun opetussuunnitelmatyön lähtökohtana oli kuitenkin yliopiston opinto-opas, jonka muottiin fysioterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelma istutettiin. Se, minkälaista opettajien konkreettista yhteistyötä olisi tarvittu ja miten opettajat olisivat voineet osallistua enemmän suunnittelutyöhön, jäi vaille vastausta. Opetusta toteutettiin ammattikorkeakoulun ja yliopiston opettajien yhteistyönä, mutta se oli hyvin vähäistä, joten myös yhteisten työskentelymuotojen kehittäminen jäi vähälle. Tilannetta olisi voinut parantaa ainakin toisen kokeiluryhmän koulutuksen läpivienti, aivan kuten alunperin oli tarkoituskin. Muutoksiin tarvitaan kuitenkin runsaasti aikaa ja avointa keskustelua oppimisyhteisöissä.

Tutkivan työotteen opettaminen opiskelijoille edellyttää myös opettajalta tutkivaa työotetta. Sen kehittämiseksi opettajat tarvitsevat tukea.

Opettajien toiminnan lähtökohtana oli sekä ammattikorkeakoulussa että yliopistossa tieteellinen tieto. Opiskelijat saivat opettajien toiminnan perusteella valmiuksia tiedon hankintaan ja soveltamiseen käytännössä eli niitä valmiuksia, joita työelämässä edellytetään. Käytännön ohjaajat kuitenkin korostivat ammattityön toteuttamista harjoittelujaksolla ja perusteiden etsiminen oli vasta meneillään. Opiskelijasta voi siis olla todellista hyötyä työelämässä, mikäli hänen tietonsa otetaan rakentavassa mielessä käyttöön sen sijaan että se koettaisiin uhkana ammattilaisille.

Yhteistoimintakokeilun tavoitteena oli opetusryhmien välisen yhteistyön ja resurssien käytön tehostaminen. Osa opettajista toteutti opetustaan yhteistyössä toisen yhteisön opettajien kanssa, mutta yhdessä toimiminen oli vähäistä. Jotta todelliseen yhteistyöhön olisi päästy, olisi opettajia pitänyt ohjata opetuksen suunnitteluun ja yhdessä toimimiseen heti kokeilun alusta lähtien. Yhdessä toimimisen etuja olisivat olleet koulutuksen yhteisten tavoitteiden asettaminen, toimintatavoista sopiminen ja niiden kehittäminen sekä opiskelijan oppimisen tukeminen samoilla periaatteilla, jolloin oppiminen olisi saattanut olla jäsentyneempää ja helpompaa. Opetusryhmien yhteistoiminnan avulla opetuksen päällekkäisyyksiä voidaan poistaa ja opiskelijat voivat hyödyntää toistensa osaamista erilaisissa koulutuksissa. Toteutuessaan yhteistoiminta säästää resursseja ja edesauttaa oppimista. Siihen ei kuitenkaan yhteistoimintakokeilun opettajat päässeet siinä määrin kuin edellytyksiä olisi ollut.

Tutkimustehtäväni kannalta oli oleellista se, mitä opettajuus merkitsi eri yhteisöissä. Ammattikorkeakoulun keskustelussa se oli voimakkaan muutoksen ja kehittämisen kohteena ja yhteistoimintakokeilussa se osoittautui osin olevan jo toivotulla tavalla kehittynyttä. Yliopistossakin haluttiin parantaa opetuksen laatua, mutta yhteistoimintakokeilussa opetus näyttäytyi toteutuneen perinteisenä tiedon siirtämisenä eikä niinkään opiskelijan omana tiedon konstruoimisena. Opettajuus näyttäytyi kuitenkin niukkana ja sen arvostuksen puutteesta kertoi myös yliopiston opettajien heikko sitoutuminen yhteistoimintakokeilun opetustoiminnan

arviointiin. Myös työelämässä on tiedostettu opetuksen ja oppimisympäristöjen kehittämistarpeet, mutta yhteistoimintakokeilun osalta työelämän opetustoiminta ja opettajuus näyttäytyivät osin olevan kaukana arkitodellisuudesta.

Opetuspuhe oli yhteistoimintakokeilun opettajaryhmissä keskenään erilaista ja eri tasoista. Jokaisen ryhmän puheesta tuli esille toimijoiden perustehtävä, joka myös erosi toisistaan. Silti yhteistoiminnan kehittämistä varten tarvittaisiin eri tahojen yhteistä suunnittelutyötä.

Opetuksen kehittäminen osoittautui tarpeelliseksi jokaisella taholla, mutta pedagogiikkaan liittyvä keskustelu puuttui osin kokonaan. Opetusta ei voida kehittää ilman keskustelua ja siihen tarvitaan yhteistä kieltä, jonka jokainen saa haltuunsa opiskelemalla ja opettamalla.

Tämän tutkimuksen avulla olen pyrkinyt saamaan aikaan eri fysioterapeuttikoulutuksen järjestäjätahojen välistä keskustelua koulutuksen toteutumisesta. Eri toimintamallien esille tuominen auttane yhteistoimintaan liittyvien kehittämistarpeiden määrittelyssä.

Toimintatapojen erojen selvittäminen voidaankin nähdä yhteistoiminnan kehittymisen perustaksi.

LÄHTEET:

Aaltonen M., Ojanen T., Vihunen R., Vile'n M. 1999. Nuoren aika. WSOY: Porvoo.

Asetus ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistoimintakokeilusta 948/1989.

Ekola J., Rantanen H. 1988. Opettajan didaktinen ajattelu. JY, kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 24.

Eskola J., Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.

Fysioterapian koulutuksen yhteistoimintakokeilu. Työryhmän raportti 1995. Jyväskylän yliopisto, Liikuntatieteellinen tiedekunta. Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitos, Kuntoutusalan koulutusyksikkö.

Gandy J. 1997. Preparation for teaching in clinical settings. Teoksessa K. Shepard. Handbook of teaching for physical therapists. Butterworth-Heinemann.

Heikkinen H. 1998. Opettajaksi dialogissa - kokemuksia kotiryhmistä kasvatustieteen opetuksessa. Teoksessa A. Nuutinen, H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Peda-forum. Jyväskylä.

Heiskanen T. 1999. Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? Työelämän näkökulma keskusteluun. Teoksessa A. Eteläpelto, P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. WSOY. Juva.

Hoikkala T. 1990. Teun vanDijkin diskurssianalyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki. Gaudeamus.

Hynynen P. 2000. ”*Kun tiedät tavoitteen olet jo matkalla sinne*”. Case –tutkimus Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan ja Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilun opiskelun koetusta vaikuttavuudesta.. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta.

Ilmanen K., Voutilainen T. 1982. *Jumpasta tiedekunnaksi. Suomalainen voimistelunopettajakoulutus 100 vuotta 1882-1982*. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Immonen M. 2000. *Ammattikorkeakoulun ja yliopiston fysioterapiakoulutuksen yhteistyön toimivuus. Tapaustutkimus Jyväskylän yliopiston ja Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilusta*. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta.

Jarski R., Kulig K., Olson R. 1990. *Clinical teaching in physical therapy: Student and teacher perceptions*. *Physical Therapy* 70:3: 173-178.

Jokinen A., Juhila K., Suoninen E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere. Vastapaino.

Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksen yhteistoimintakokeilu. *Fysioterapiakoulutuksen rakenteellinen ja sisällöllinen kehittämishanke*. Suunnittelutyöryhmän raportti 1994. Jyväskylän yliopisto, Liikuntatieteellinen tiedekunta. Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitos, Kuntoutusalan koulutusyksikkö.

Järvinen A. 1999. *Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen*. Teoksessa Eteläpelto A., Tynjälä P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY. Juva.

Kaikkonen P., Kohonen V. 1997. Opettajuus ja opettajana kehittyminen: haasteita koululle ja tutkimukselle. Teoksessa M-L. Pynnönen, S. Tuominen (toim.) Kasvatustyö puntarissa.

Opettajat ja opettajankouluttajat tarkastelevat uudistavaa toimintaansa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B 5. Tampereen yliopisto. Tampere.

Kalema J. 1998. Syvällisempään oppimiseen vuorovaikutuksella ja aktiivisilla työtavoilla.

Teoksessa Nuutinen A., Kumpula H. (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Peda-forum. Jyväskylä.

Kauppinen P., Jussi-Pekka S. 1998. Akateemisen asiantuntijuuden uudet haasteet. Teoksessa

Nuutinen A., Kumpula H. (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Peda-forum.

Jyväskylä.

Kirjonen J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes, A. Eteläpelto

(toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Kivinen O. 1995. Tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun yhteys. Teoksessa Wiberg M.(toim.)

Yliopisto uusiksi! Gaudeamus. Tampere.

Kohonen V., Kaikkonen P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa.

Teoksessa Niemi H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Atena.

Kumpula H. 1998. Tiedeyhteisön toimintakulttuuri - oppiminen ja opettaminen. Teoksessa A.

Nuutinen, H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Peda-forum. Jyväskylä.

Könnilä P. 1999. Sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä.

Acta Universitatis Tamperensis 646. Tampereen yliopisto. Tampere.

Laine T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa Niemi H. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Atena.

Lehtinen E. 1994. Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa Ekola J.(toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva. WSOY.

Löfman A. 1993. Lääkitysvoimistelijasta fysioterapeutiksi. Forssan kirjapaino. Forssa.

Martti M. 1996. Teknillisten oppilaitosten opettajankoulutuksessa olevien opettajien pedagogiset merkitysrakenteet ja niiden kehittyminen. Acta Universitas Tamperensis. Ser A vol. 522.

Metsämuuronen J. 1998. Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet. Työministeriö. Helsinki.

Mikkonen A-R. 1997. Työelämä muuttuu - miten on kliinisen ohjauksen laita? Fysioterapia 6. 7-8.

Myller H., Venejärvi R. 1999. Opiskelijoiden kokemuksia itseohjautuvuudesta hoitotyön oppimisessa. Teoksessa K. Tossavainen, H. Turunen (toim.) Koulutusrakenteet muuttuvat – muuttuuko opetus ja oppiminen? Terveys- ja sosiaalialan koulutus ammattikorkeakoulun uudistusvaiheessa. Pedagogia. Kirjayhtymä. Helsinki.

Niemi H. 1998. Jos sulla on halu oppia...Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Atena. Juva.

Nuutinen A. 1998. Tiedeyhteisö ja oppija - uuden tiedon luojia ja kompetenssinsa ylittäjiä. Teoksessa A. Nuutinen, H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Peda - forum. Jyväskylä.

Nuutinen A., Kumpula H. (toim.) 1998. Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Peda –forum. Jyväskylä.

Nuutinen M., Kokkonen J., Rantala H., Vainionpää L., Uhari M. 1998. Tiedon etsinnän opettaminen ja ristiriitaisen tiedon käsittely korkeakouluopetuksessa. Teoksessa A. Nuutinen, H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Peda-forum. Jyväskylä.

Paschal K. 1997. Techniques for teaching in clinical settings. Teoksessa K. Shepard. Handbook of teaching for physical therapists. Butterworth-Heinemann.

Patrikainen R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Universitas Ostiensis. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.

Pitkäniemi H. 1997. Opetuksen tutkimuksen paradigmat ja niiden kehittäminen. Kasvatus 28 (4), 368-371.

Rauste-vonWright M-L., vonWright J. 1996. Oppiminen ja koulutus. 3.p. Porvoo. WSOY.

Suhonen M. 1999. Itseohjautuva opiskelu sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulussa. Teoksessa K. Tossavainen, H. Turunen (toim.) Koulutusrakenteet muuttuvat – muuttuuko opetus ja oppiminen? Terveystieteiden ja sosiaalialan koulutus ammattikorkeakoulun uudistusvaiheessa. Pedagogia. Kirjayhtymä. Helsinki.

Suoranta J., Eskola J. 1995. Korkeakoulupedagogiikkaa Lapin yliopistossa? Teoksessa J. Suoranta.& J. Eskola (toim.) Yliopisto opettaa - keskustelua yliopisto-opetuksen kiemuroista. Korkeakoulututkimusta ja keskustelua 1. Lapin yliopiston hallintoviraston julkaisuja 31.

Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E., Saari S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma. Kirjayhtymä.

Tossavainen K. 1999. Oppimisen ja opetuksen kehittämismahdollisuudet terveysterveyks- ja sosiaaalialan ammattikorkeakoulutuksessa – maailma muuttuu – opiskelu ja opetus uudistuvat. Teoksessa K. Tossavainen, H. Turunen (toim.) Koulutusrakenteet muuttuvat – muuttuuko opetus ja oppiminen? Terveysterveys- ja sosiaaalialan koulutus ammattikorkeakoulun uudistusvaiheessa. Pedagogia. Kirjayhtymä. Helsinki.

Turunen H. 1999. Oppiminen, opetus ja opetussuunnitelmat. Johdanto kirjan artikkeleihin. Teoksessa K. Tossavainen, H. Turunen (toim.) Koulutusrakenteet muuttuvat – muuttuuko opetus ja oppiminen? Terveysterveys- ja sosiaaalialan koulutus ammattikorkeakoulun uudistusvaiheessa. Pedagogia. Kirjayhtymä. Helsinki.

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

Tynjälä P. 1998. Kirjoittaminen, oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen. Teoksessa A. Nuutinen, H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Peda- forum. Jyväskylä.

Tynjälä P., Nuutinen H. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes, A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Uusikylä K. 1998. Pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia. Kasvatus 29 (2), 190- .

Vaherva T., Ekola J. 1986. Aikuisten opettamisen taito. Yleisradio: Opetusohjelmat.

Välimaa J. 1991. Laadun arviointi tieteellisissä kulttuureissa. Teoksessa P. Hakkarainen, R. Wahlström, J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutuksen kehittäminen ja laadun arviointi. Teoriaa ja käytäntöä 71. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylän yliopisto.

Ylijoki O-H. 1994. Yliopisto-opetuksen laadun jäljillä. Tampereen yliopisto.
Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 7/1994.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON JA JYVÄSKYLÄN SOSIAALI- JA TERVEYSALAN
OPPILAITOKSEN FYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN YHTEISTOIMINTAKOKEILU
ARVIOINTIPROJEKTI

OPETTAJIEN PEDAGOGINEN AJATTELU

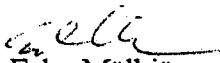
Jyväskylän yliopisto ja Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitos ovat mukana fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilussa, jonka tarkoituksena on arvioida yliopiston ja sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen/ammattikorkeakoulun yhteistoimintakokeilun tuloksellisuutta. Kokeiluun liittyy kolmesta jatko-opintojen opinnäytetyöstä koostuva arviointiprojekti. Tämän tutkimuksen aiheena on opettajien pedagoginen ajattelu, jota tutkitaan kaikilta yhteistoimintakokeiluryhmän opetukseen osallistuneilta opettajilta esseekirjoitusten ja osalta haastattelujen ja videoinnin avulla.

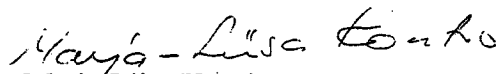
Tehtävänäsi on kuvata toimintaasi opettajana. Kirjoita erilliselle paperille kuvaus aiheesta **Miten toimin opettajana**. Kuvaa toimintaasi mahdollisimman tarkasti ja perustellen.

Aineisto käsitellään luottamuksellisesti. Mahdollisten haastattelujen ja videoinnin takia essee tulisi kirjoittaa omalla nimelläsi.

Palauta kirjoituksesi kahden viikon sisällä sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen kuntoutusalan koulutusyksikköön palautuskuoressa, viimeistään 20.2.1998. Osallistumisesi on välttämätöntä yhteistoimintakokeilun arvioinnin onnistumiseksi ja koulutuksen kehittämiseksi.

Kiitos vaivannäöstäsi!


Esko Mälkiä
vt. fysioterapian professori
JY / Terveystieteen laitos


Marja-Liisa Kontio
vs. rehtori
JYSTOL

Mahdollisiin tiedusteluihin vastaa

Aija Töytäri-Nyrhinen
JYSTOL / Kuntoutusalan koulutus
PL 409
40101 Jyväskylä
014 - 444 5249
toyai@jypoly.fi

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON JA JYVÄSKYLÄN SOSIAALI- JA TERVEYSALAN
OPPIlaitoksen FYSIOTERAPIAKOULUTUKSEN YHTEISTOIMINTAKOKEILU
ARVIOINTIPROJEKTI

OPETTAJIEN JA OHJAAJIEN PEDAGOGINEN AJATTELU


Jyväskylän yliopisto ja Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitos ovat mukana fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilussa, jonka tarkoituksena on arvioida yliopiston ja sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen/ammattikorkeakoulun yhteistoimintakokeilun tuloksellisuutta. Kokeiluun liittyy kolmesta jatko-opintojen opinnäytetyöstä koostuva arviointiprojekti. Tämän tutkimuksen aiheena on opettajien ja ohjaajien pedagoginen ajattelu, jota tutkitaan kaikilta yhteistoiminta-kokeiluryhmän opetukseen osallistuneilta opettajilta ja ohjaajilta esseekirjoitusten ja osalta haastattelujen ja videoinnin avulla.

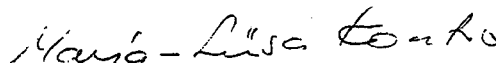
Tehtävänäsi on kuvata toimintaasi ohjaajana. Kirjoita erilliselle paperille kuvaus aiheesta **Miten toimin ohjaajana**. Kuvaa toimintaasi mahdollisimman tarkasti ja perustellen.

Aineisto käsitellään luottamuksellisesti. Mahdollisten haastattelujen ja videoinnin takia essee tulisi kirjoittaa omalla nimelläsi.

Palauta kirjoituksesi **kahden viikon** sisällä sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen kuntoutusalan koulutusyksikköön palautuskuoressa, viimeistään **28.2.1998**. Osallistumisesi on välttämätöntä yhteistoimintakokeilun arvioinnin onnistumiseksi ja koulutuksen kehittämiseksi.

Kiitos vaivannäöstäsi!


Esko Mälkiä
vt. fysioterapian professori
JY / Terveystieteen laitos


Marja-Liisa Kontio
vs. rehtori
JYSTOL

Mahdollisiin tiedusteluihin vastaa

Aija Töytäri-Nyrhinen
JYSTOL / Kuntoutusalan koulutus
PL 409
40101 Jyväskylä
014 - 444 5249
toyai@jypoly.fi