

DIALOGISUUS  
FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN  
KLIINISEN HARJOITTELUN  
ARVIOINTITILANTEISSA

Johanna Vesenterä

**Fysioterapian  
pro gradu -tutkielma  
Terveystieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2001**

## TIIVISTELMÄ

Vesenterä Johanna: Dialogisuus fysioterapeuttiopiskelijoiden klinisen harjoittelun arviointitilanteissa

Jyväskylän yliopisto  
Terveystieteiden laitos  
Fysioterapian Pro gradu -tutkielma, 78 sivua  
Ohjaaja: THT Ulla Talvitie  
Maaliskuu 2001

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää fysioterapiaopiskelijoiden klinisen harjoittelun arviointitilanteiden toteutumista sekä keskustelun dialogisuutta estäviä ja edistäviä tekijöitä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa analysoitiin viisi erilaista fysioterapeuttiopiskelijoiden klinisen harjoittelun arviointitilannetta. Tilanteisiin osallistui opiskelijoiden ja opettajien lisäksi klinisen harjoittelun ohjaavia fysioterapeutteja. Aineistonkeruu suoritettiin videoimalla viisi tilannetta, jotka litteroitiin. Aineiston analyysi aloitettiin suorittamalla aluksi sisällön analyysi, jonka jälkeen aineistot analysoitiin diskurssianalyysillä. Analyysissä keskityttiin arviointitilanteiden dialogisuuteen.

Sisällön analyysin tuloksena saatiin kuvaa arviointitilanteiden toteutumisesta sekä keskustelun aiheista. Aiheet luokiteltiin kliiniseen harjoitteluun liittyviksi aiheiksi, arviointitilanteeseen liittyviksi aiheiksi, fysioterapiaan liittyviksi aiheiksi ja opetukseen liittyviksi aiheiksi.

Tutkimuksen tuloksena muodostui erilaisia arviointitilanteissa esiintyviä dialogia edistäviä ja estäviä tekijöitä. Dialogia edistäviä tekijöitä olivat yhteisen ymmärryksen muodostuminen, opiskelijan osallistuminen, keskustelun rakenne, luottamus sekä sisäinen dialogi. Estäviä tekijöitä tutkimuksen tuloksen mukaan ovat auktoriteetti, puuttuva käsitteen määrittely, keskustelun rakenne sekä yhteinen ymmärrys.

Tulosten yhteenvedona voidaan todeta, että fysioterapiaopiskelijoiden arviointitilanteet toteutuivat erilaisin rakentein ja sisälsivät useita eri aiheita. Arviointitilanteiden keskustelujen lähtökohdat olivat aina opettajien nimeämiä ja keskustelut etenivät yleensä opettajan johdolla. Dialogisuutta edistävät tekijät toteutuivat parhaiten kahden henkilön välillä tapahtuneessa arviointitilanteessa. Useamman henkilön muodostamassa tilanteessa dialogisuutta ei juurikaan esiintynyt. Merkittäväksi tekijäksi dialogisuuden toteutumiselle osoittautui käsitteiden määrittely sekä yhteisen ymmärryksen muodostuminen.

Avainsanat: Dialogi, laadullinen tutkimus ja diskurssianalyysi

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	4
2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMAT .....	6
3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....	7
3.1 KLIINISEN HARJOITTELUN ARVIOINTI .....	7
3.2 OPPIMINEN .....	8
3.3 KIELI JA KESKUSTELU .....	8
3.4 DIALOGI JA LAUSUMA .....	9
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT .....	11
4.1 LAADULLINEN TUTKIMUS .....	11
4.2 SISÄLLÖN ANALYYSI .....	12
4.3 DISKURSSIANALYYSI .....	12
4.3.1 Diskurssi ja merkityssystemi .....	14
4.3.2 Merkitykset .....	14
4.4 TUTKIJAN ESIYMMÄRRYS .....	16
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	17
5.1 KOHDEJOUKKO JA KESKUSTELUTILANTEET .....	17
5.2 AINEISTONHANKINTA .....	18
5.3 TUTKIMUSAINIESTON ANALYYSI .....	19
5.4 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA .....	20
5.5 TULOSTEN ESITTÄMISTAPA .....	21
6 TULOKSET .....	22
6.1 ARVIOINTITILANTEIDEN TOTEUTUMINEN .....	22
6.2 ARVIOINTITILANTEISSA ESIINTYNEET KESKUSTELUN AIHEET .....	26
6.3 DIALOGIN TOTEUTUMISTA EDISTÄVÄT TEKIJÄT .....	28
6.3.1 Yhteinen ymmärrys .....	29
6.3.2 Opiskelijan osallistuminen .....	31
6.3.3 Luottamus .....	33
6.3.4 Keskustelun rakenne .....	33
6.3.5 Sisäinen dialogi .....	35
6.4 DIALOGIN TOTEUTUMISTA ESTÄVÄT TEKIJÄT .....	36
6.4.1 Auktoriteetti .....	36
6.4.2 Eri merkitykset .....	41
6.4.3 Keskustelun rakenne .....	44
6.4.4 Yhteinen ymmärrys ei muodostu .....	48
7 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA .....	52
7.1 TULOSTEN YHTEENVETO .....	52
7.2 TULOSTEN POHDINTAA .....	54
7.3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSEN ARVIOINTIA .....	64
7.4 TUTKIMUKSEN ANTI JA JATKOTUTKIMUSAIHEET .....	65
LÄHTEET .....	71

# 1 JOHDANTO

Fysioterapiakoulutuksen pohjana on työelämä ja ammatti. Työelämän todellisten tarpeiden tulisi luoda perusteet ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmille. Todellisuudessa ammattien vaatimuksista sekä siitä, mitä taitoa ne edellyttävät, ei ole paljoa tutkimustietoa. Tämän mukaan ammattien ja työelämän muutoksia tulisi arvioida ja analysoida säännöllisesti. Helakorpi (1993) pohtii työelämän ja koulutuksen ammattilaisten yhteistyötä ja toteaa, että heidän tulisi toimia enemmän yhdessä ja pohtia koulutuksen järjestämistä sekä tavoitteita. Myös koulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseksi tämä yhteistyö on merkittävää (Helakorpi 1993).

Koulutuksen ja työelämän välinen suhde on tärkeä myös ammattikorkeakouluissa (Tuomi- Gröhn 2000). Ammattikorkeakoulujen koulutuspoliittisissa keskusteluissa puhutaan paljon myös työssä oppimisesta sekä itseohjautuvuudesta. Fysioterapiaopiskelijoilla kliininen harjoittelu tapahtuu pitkälle työssä oppimisen periaatteita noudattaen. Myös itseohjautuvuus on korostunut koulutuksen siirtyessä ammattikorkeakouluun (Peltokallio 2001).

Bullock (1988) on todennut, että tämän päivän työntekijän tulisi olla objektiivinen, omaperäinen sekä sitkeä ja että jo opiskelijoiden tulisi oppia työskentelemään ja ajattelemaan itsenäisesti. Cross (1994) on todennut, että tulevaisuuden fysioterapeutilta vaaditaan myös entistä enemmän kommunikaatio- ja johtamistaitoja. Hänen mukaansa tämä tulisi huomioida jo koulutuksen aikana ja etenkin kliinisessä harjoittelussa (Cross 1994). Sopivat kasvatukselliset strategiat sekä voimavarojen ohjaus että arviointi antaa opiskelijoille mahdollisuuden harjoitella kyseisiä taitoja jo kliinisessä harjoittelussa (Cross 1994). Tämä edellyttää kliinisen harjoittelun ohjaussuhteelta vastavuoroisuutta (Cross 1994).

Työharjoittelu on linkki työkäytäntöihin (Tuomi-Gröhn 2000). Suurin osa koulun ja työelämän välisestä yhteistyöstä tapahtuu kliinisessä harjoittelussa olevien opiskelijoiden ohjaus- ja arviointitilanteissa, joihin perinteisesti on kuulunut niin

sanottu opettajan kenttäkäynti. Perinteisesti tämän opettajan kenttäkäynnin aikana on arvioitu sekä ohjattu opiskelijan oppimista. Keinoina tässä on käytetty keskustelua. (Tuomi-Gröhn 2000.)

Tämän päivän oppimiskäsityksissä korostuu myös oppimisen sosiaalinen konteksti sekä yhteistyön merkitys. Oppiminen ja opettaminen ovat sosiaalisia tilanteita, jotka sisältävät myös vuorovaikutusta. (Tynjälä 1999.) Koppisen ym. (1994) mukaan opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen laatu voi joko edistää tai ehkäistä oppimista. Oppiminen on sosiaalista toimintaa (Tynjälä 1999).

Fysioterapeuttiopiskelijoiden kliinisen harjoittelun arviointitilanteet voidaan nähdä myös oppimistilanteena. Tällaisten oppimistilanteiden tavoitteena on, että keskusteltavasta asiasta muodostuisi samankaltainen kuva, yhteinen merkitys (Tynjälä 1999). Yhteisen merkityksen muodostuminen on mahdollista dialogisessa keskustelussa (Sarja 2000).

Opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus sekä pienryhmien sosiaalisten suhteiden arviointi on tämän vuoksi tärkeää (Koppinen ym. 1994). Myös opetuksen kehittämistä voi tapahtua vasta kun vallitseva tilanne on todennettu (Leiwo ym. 1987, Pitkäniemi 1997).

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan fysioterapeuttiopiskelijoiden kliinisen harjoittelun arviointitilanteessa esiintyviä diskursseja. Tilanteeseen osallistuvat rakentavat diskursseja sekä kielellä että vuorovaikutuksella (Jokinen ym. 1993). Tutkimus on laadullinen tutkimus ja menetelmänä käytetään sisällön analyysia ja diskurssianalyysiä. Diskurssianalyysin avulla voidaan tutkia merkitysten muodostumista, muuttumista sekä niiden dialogisuutta kliinisen harjoittelun arviointitilanteissa.

Aikaisemmin samankaltaisia tutkimuksia ovat tehneet mm. Marita Poskiparta (1997), Kauko Haarakangas (1997) ja Anneli Sarja (2000). Poskiparta (1997) on tutkimuksessaan kuvannut hoitajien ja potilaiden neuvottelutilanteita sekä niissä esiintyviä vuorovaikutuksellisia aineksia sekä niiden olemusta. Haarakangas (1997) on kuvannut omassa tutkimuksessaan perhekeskeisen psykiatrisen

hoitoprosessiin kuuluvien hoitokokousten aikana tapahtuvaa keskustelua. Sarja (2000) on tutkimuksessaan analysoinut yliopistollisen terveydenhuollon opettajankoulutuksen opetusharjoittelussa tapahtuvaa dialogioppimista.

## 2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää mitä sisältöjä arviointitilanteissa esiintyy ja miten dialogisuus ilmenee fysioterapeuttiopiskelijoiden kliinisen harjoittelun arviointitilanteissa kielellisenä ilmiönä sekä mitkä tekijät estävät ja mitkä edistävät dialogin toteutumista. Tutkimuksen kohteena on viisi erilaista fysioterapeuttiopiskelijoiden kliinisen harjoittelun arviointikeskustelua. Tilanteiden aiheet analysoitiin aluksi sisällön analyysillä ja sen jälkeen dialogisuutta diskurssianalyysillä.

Tutkimusongelmat ovat:

\*miten fysioterapiaopiskelijoiden kliinisen harjoittelun arviointitilanne toteutuu ja mitä aiheita siinä esiintyy?

\*mitkä tekijät edistävät dialogin toteutumista fysioterapiaopiskelijoiden kliinisen harjoittelun arviointitilanteissa?

\*mitkä tekijät estävät dialogin toteutumista fysioterapiaopiskelijoiden kliinisen harjoittelun arviointitilanteissa?

### 3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

#### 3.1 KLIINISEN HARJOITTELUN ARVIOINTI

Kliinisessä harjoittelussa opiskelijan vuorovaikutuksen tulisi toimia asiakkaan lisäksi myös ohjaajan ja opettajan kanssa. Kliinisen harjoittelun arviointitilanteissa lähtökohdانا on usein opiskelijan laatima itsearviointi. Tästä lähtökohdasta on opiskelijan kerrottava omista näkemyksistään ja kokemuksistaan sekä kyettävä perustelemaan niitä (Kiviniemi 1997). Tynjälän (1999) ja Kukkonen (1996) mukaan yksilön oppimista tapahtuu sellaisen arvioinnin kautta, jossa hän reflektoi ajatuksiaan ja toimintaansa. Arvioinnin avulla yksilö voi tiedostaa myös omia puutteitaan ja tätä kautta hän pystyy määrittelemään itselleen uusia tavoitteita (Tynjälä 1999, Kukkonen 1996). Arviointi nähdään yhdeksi oleelliseksi osaksi opetusta sekä oppimisprosessia (Tynjälä 1999, Kukkonen 1996). Arvioinnin tulisi olla mukana kaikissa oppimisen ja opettamisen vaiheissa (Koppinen ym. 1994). Tässä tutkimuksessa arviointitilanne nähdään myös opiskelijan ohjaustilanteena.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (4. luku 25 §) edellyttää, että opiskelijoiden oppimista ja työskentelyä on arvioitava monipuolisesti.

Fysioterapeuttiopiskelijoiden kliinisen harjoittelun arviointi suoritetaan arviointikeskusteluna. Tässä tutkimuksessa arviointi tarkoittaa laadullista arviointia, jossa arviointi on kokonaistilanteen olennaisten osien tarkkailua. Tässä tutkimuksessa arviointi sijoittuu oppimisprosessin loppuun ja siihen osallistuvat opettajan ja opiskelijoiden lisäksi myös kliinisen harjoittelun ohjaajat. Tällöin arviointi on yhteistoiminnallista ja vuorovaikutuksessa tapahtuvaa. Arvioinnista saatu tieto mahdollistaa opetuksen kehittämisen lisäksi myös oppimistapojen uudelleen arviointia (Koppinen ym. 1994).

## 3.2 OPPIMINEN

Kliinisen harjoittelun arviointitilanteen tavoitteena on arvioinnin lisäksi myös oppiminen. Rauste - von Wright ja von Wright (1996) toteavat, että nykyisten oppimisteoreettisten käsitysten mukaan ainoastaan tekeminen ei riitä oppimisen aikaansaamiseksi. Heidän mukaansa myöskään pelkkä kokemuksellisuuden tai elämyksellisyyden korostaminen ei riitä. Kaikista kokemuksista ei opita tai oppiminen voi olla epätarkoituksenmukaista ja vain aiempia ennakkokäsityksiä vahvistavaa (Rauste-von Wright & von Wright 1996).

Opettajan tehtävänä on ohjata oppijaa arvioimaan omaa ymmärtämistään ja oppimistaan sekä motivoida heitä (Schön 1987). Dialogi on yksi väline, jolla voidaan tukea ohjaavaa vuorovaikutteista oppimisprosessia (Sarja 1995). Kokemusten läpikäynti ja arviointi auttaa löytämään ja luomaan uusia näkökulmia ja toimintatapoja. Opiskelijoiden kriittisen ajattelun ja oman toiminnan arvioinnin kehittymistä pidetään tärkeänä. Tehokkaassa oppimisessa oleellista on kuinka aktiivisesti oppija muokkaa tietoa ja etsii merkityksiä oppimalleen (Niemi & Murto 1996). Burbules (1993) määrittelee dialogin pedagogis-kommunikatiiviseksi suhteeksi, jossa tavoitteena on uuden oppiminen ja ymmärtäminen. Jonkin asian puolesta tai vastaan argumentointi onnistuu dialogisessa vuorovaikutussuhteessa (Renko & Sarja 1996). Newton & Smith (1998) ovat todenneet että opiskelijoiden mielestä hyvät ihmisten väliset suhteet ovat tärkeitä oppimisprosessissa. Opettajilla on tärkeä merkitys käytännön harjoittelun opetuksessa, koska heillä on keinot teorian ja käytännön yhdistämiseen (Ioannides 1999).

## 3.3 KIELI JA KESKUSTELU

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kieltä kliinisen harjoittelun arviointikeskustelun muodostamassa kontekstissa. Arviointikeskustelussa on kyse keskustelusta, jonka välineenä on puhe. Keskustelussa on kyse myös vuorovaikutuksesta, johon osallistuu kaksi tai useampia henkilöitä. Haarakangas (1997) ja Sarja (2000)



toteavat, että dialogisuus toteutuu jos puhekuppanit käyvät keskenään vuoropuhelua. Kieli rakentaa todellisuutta eli tarkastellaan sitä kuinka kieli ei ole väline todellisuuden tavoittamiseen vaan osa itse todellisuutta (Berger & Luckmann 1994).

### 3.4 DIALOGI JA LAUSUMA

Tässä tutkimuksessa dialogi määritellään kahden tai useamman yksilön väliseksi kommunikatiiviseksi suhteeksi, jonka tavoitteena on yhteisen ymmärryksen synnyttäminen sekä uuden luominen (Burbules 1993, Sarja 1995, Renko & Sarja 1996, Laine 1999, Tynjälä 1999, Sarja 2000). Dialogissa tavoitteena on osallistuvien osapuolten erilaisten näkemysten yhdistäminen, ei lopullisen vastauksen tai johtopäätöksen löytäminen (Renko & Sarja 1996, Sarja 2000). Dialogin avulla pyritään yhteisiin oppimistavoitteisiin (Sarja 1995).

Dialogi on jatkuvaa ja kehittyvää kommunikointia, jonka tavoitteena on parempi ymmärrys maailmasta, itsestämme ja toisistamme. Joissain tapauksissa osallistujat eivät tiedä mihin dialogi lopulta johtaa ja voidaanko dialogilla saavuttaa asetettuja opetuksellisia päämääriä. Tästä huolimatta dialogi voi olla hyvin kasvattavaa tai ylentävää. Dialogi tähtää tarkoituksellisesti uuden opettamiseen, oppimiseen ja ymmärtämiseen. (Burbules 1993.)

Dialogi syntyy suotuisissa olosuhteissa eikä vain itsestään. Dialogioppiminen on prosessi. Keskeistä dialogissa on arvioinnin ohella myös omien näkökulmien testaaminen sekä toisen osapuolen näkemysten ja kokemusten ymmärtäminen. (Sarja 2000.) Vuorovaikutuksen onnistumisen edellytyksenä on, että jokainen keskustelija osallistuu ryhmän toimintaan tavoitteen saavuttamiseksi (Tynjälä 1999).

Bahtinilaisen dialogin kohteena opetuksellisissa tilanteissa ovat teoreettisten ja empiiristen käsitteiden väliset yhteydet. Käsitteellisen ajattelun kehittämisessä

korostuu ihmisten välinen erilaisuus ja erillisuus, joka näkyy rakentavan kriittisyyden suosimisena bahtinilaisessa dialogikäsitelmässä. (Renko & Sarja 1996.)

Pienin dialogin analysointiyksikkö Bahtinilla (1991) on kirjallinen tai suullinen lausuma. Renkon ja Sarjan (1996) mukaan lausumasta ei kuitenkaan voi erottaa puhujan tietyssä konkreettissa vuorovaikutustilanteessa muodostamaa ja tuottamaa ääntä. Ainoastaan lausuma ja ääni yhdessä ilmaisevat tietyn näkemyksen ja siihen liittyviä tiettyjä arvoja (Renko & Sarja 1996).

Tässä tutkimuksessa keskustelun dialogisuudella tarkoitetaan lausumien dialogista suhdetta toisiinsa. Jokisen ym. (1999) mukaan sekä puhe että teot ovat toimintaa, jotka muuntavat sosiaalista todellisuutta. Vuorovaikutustilanteissa tarkastelun kohteeksi otetaan usein selonteot (engl. account), joilla toimijat tekevät omaa itseään sekä maailmaa toisilleen ymmärrettäväksi (Jokinen ym. 1999).

Dialogioppimisessa yhteisyys rakentuu sisällön kautta. Aineiston analyysin tavoitteena on siis löytää keskustelussa käsiteltävä sisältö. Tämä kohde voi olla jaettu tai yksilöllinen. Uuden oppimisen ja ymmärryksen kriteeri on se, mitä yhteistä vuorovaikutuksessa pystytään eri tulkintojen tuloksena kehittämään. (Renko & Sarja 1996.)

Kaikki sanomamme, keskustelun avauksia lukuun ottamatta, viittaavat aina edelliseen lausumaan. Näin ollen se, mitä sanomme luo viitekehyksen, johon seuraava puhuja sijoittaa oman puheenvuoronsa. (Peräkylä 1992.)

Dialogisessa keskustelussa puhujien väliset sekä heidän yksilölliset lausumansa ovat suhteessa toisiinsa. Lausumien ketju eli puheen dialoginen analysointiyksikkö kuvaa yksittäisten lausumien suhdetta toisiinsa. Puhetta analysoitaessa on tärkeää se, miten puhujan lausumat kytkeytyvät muiden puhujien lausumiin sekä hänen omiin aikaisempiin lausumiinsa. Lausumat ovat yhteydessä toisiinsa aiheen ja sisällön kautta sekä tuleviin lausumiin ennakoidun vastauksen muodossa. Yksittäisessä lausumassa voi näkyä myös puhujan asenne toisten lausumia kohtaan eikä ainoastaan puhujan oman lausuman sisältöön. (Bahtin 1991.) Dialogi

tuottaa jatkuvasti uusia merkityksiä (Renko & Sarja 1996). Koska puheen konteksti on aina erilainen, yksittäinen lausuma ei ole samanlaisena toistettavissa (Renko & Sarja 1996).

Oppiessaan uutta ihminen valikoi informaatiota ja tulkitsee sitä käsitystensä, odotustensa ja tavoitteidensa perusteella. Ihminen pyrkii tällöin ymmärtämään uutta informaatiota jo olemassa olevan tietonsa pohjalta. (von Wright 1996.)

## **4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT**

### **4.1 LAADULLINEN TUTKIMUS**

Laadullisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja "ääni" pääsevät esille (Hirsjärvi ym. 1997, Palojoki 1997). Pelkistetyimmillään laadullisella aineistolla tarkoitetaan aineistoa, mikä on ilmiasultaan tekstiä. Tällainen aineisto voi olla syntynyt riippuen tai riippumatta tutkijasta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. Tavoitteena on siis kaiken subjektiivisuuden tunnistaminen. (Eskola & Suoranta 1998.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimuksen mukana. Näin kvalitatiivisilla tutkimusmenetelmillä saavutetaan ainakin osittain ilmiöiden prosessiluonne (Eskola & Suoranta 1998).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysi voidaan aloittaa ilman tarkkoja ennakoasettamuksia tai määritelmiä (Eskola & Suoranta 1998). Laadullisessa tutkimuksessa analyysia voidaan tehdä induktiivisesti eli aineistolähtöisesti (Eskola & Suoranta 1998, Kyngäs & Vanhanen 1999). Dokumentoidusta materiaalista rakentuu aineisto vasta aineiston analyysin kautta (Syrjälä 1994 ).

Kvalitatiivisen aineiston analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa ja siten tuottaa uutta aineistoa tutkittavasta ilmiöstä. Analyysillä pyritään tiivistämään aineistoa, kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta 1998.) Tutkimusaineiston analyysi vaatii jatkuvaa dialogia aineiston kanssa, ensin merkityksiä tulkittaessa, sitten aineistoa luokitellessa ja vielä raporttia kirjoittaessa (Ahonen 1994). Jotta käsitys tutkimuskohteesta voi muodostua kokonaisuudeksi, on tulkintaa seurattava ymmärtäminen (Varto 1996).

”Sanastojen kirjon tulkinta on näin ollen hedelmällinen tapa virittäytyä myös vuorovaikutuksen analysointiin, siihen miten sanastot nousevat keskusteluun, muodostuuko niistä yhteistä ymmärrystä vai ohipuhumista, syntykö lopulta jokin yhteinen tulkinta ja millä seurauksilla”. (Jokinen ym. 1999, 109.)

## **4.2 SISÄLLÖN ANALYYSI**

Laadullisessa tutkimuksessa analyysimenetelmä on käytetty sisällönanalyysia. Kynkään ja Vanhasen (1999) mukaan sisällönanalyysi pyrkii järjestämään ja kuvailemaan aineistosta tutkittavaa ilmiötä. Heidän mielestä analyysi menetelmä sopii myös kommunikaation tutkimiseen. Sisällön analyysillä voidaan siis tutkia kommunikaation sisältöjä sekä sitä miten keskustelu rakentuu. Aineistosta lähtevästä analyysiprosessissa kuvataan aineiston pelkistämistä, ryhmittelyä sekä abstrahointia (Kyngäs & Vanhanen 1999).

## **4.3 DISKURSSIANALYYSI**

Jokinen ym. (1993) määrittelevät diskurssianalyysin väljäksi teoreettiseksi viitekehyykseksi. Diskurssianalyysiä on sovellettu useissa tutkimuksissa ja varsinaisen tutkimusmetodin on jokainen tutkija määritellyt oman tutkimuksensa kannalta tarkoituksenmukaiseksi.

Kieltä käyttäessään yksilö konstruoi eli merkityksellistää "kohteet" joista puhuu. Diskurssianalyysissä ei tutkita sitä, mitä mahdollisesti on kielenkäytön tai toiminnan tuolla puolen. Kielen käyttö ja muu todellisuus ovat erottamattomasti yhteen kietoutuneita. Merkityssysteemien analyysissä on kyse perustellusta tulkinnasta, mikä pohjautuu tutkijan ja aineiston väliseen vuorovaikutukseen ja dialogiin. Diskurssianalyysissä kontekstin moniulotteisuutta pidetään maailmaan kuuluvana ominaisuutena, mikä rikastuttaa aineiston analyysiä. Analysoitavaa toimintaa tarkastellaan tietyssä ajassa ja paikassa, johon tulkinta pyritään suhteuttamaan. (Jokinen ym. 1993.)

Diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita siitä, miten toimijat kielenkäytöllään tekevät asioita ymmärrettäviksi. Kielenkäyttöä tarkastellaan tekemisenä. (Brown & Yule 1985, Jokinen ym. 1999.) Diskurssianalyysi on siis sekä kielenkäytön että merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta. Analyysissä keskitytään siihen miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Jokinen ym. 1999). Lisäksi analysoidaan sitä miten puhujien välinen dialogi toteutuu (Lindroos 1993).

Taustalla tässä tutkimuksessa on bahtinilainen diskurssianalyysi, jossa ei lähdetä liikkeelle ennalta luoduista kategorioista vaan analyysin lähtökohtana on sanankäyttö konkreeteissa puhetilanteissa. Käsitteet omaksutaan kahden tai useamman yksilön välisessä suhteessa – dialogissa. (Renko & Sarja 1996, Bahtin 1991.) Analyysi kuvaa vuorovaikutuksen sisältöä puheen kontekstuaalisista piirteistä käsin.

Bahtinilaisessa diskurssianalyysissä tietystä keskustelun aiheesta on mahdollista kytkeä yksittäisen puhujan näkemykset osaksi sitä laajempaa kontekstia, jossa puhuja toimii ja elää. Bahtin rinnastaa puheen ja sanan tekoon sekä tähdentää tekojen historiallista ja sosiaalista luonnetta. (Bahtin 1991).

### **4.3.1 DISKURSSI JA MERKITYSSYSTEEMI**

Tässä tutkimuksessa diskurssi tarkoittaa merkityssysteemiä, mikä on Jokisen ym. (1993) suomentama termi. Diskurssit merkityksellistävät maailmaa ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta (Haarakangas 1997). Merkityssysteemi muodostuu yksittäisistä merkityksistä.

Sosiaalinen todellisuus hahmottuu moninaisesti, koska merkityssysteemejä on useita keskenään kilpailevia sekä rinnakkaisia. Merkityssysteemien analyysissä on kyse perustellusta tulkinnasta, ei ainoastaan tekstien ominaisuuksien mekaanisesta kirjaamisesta. Tutkimuksessa tulkinta perustuu tutkijan ja aineiston väliseen vuorovaikutukseen. Tulkitaan sitä, miten diskurssit tulevat ajankohtaisiksi erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen ym. 1993.)

### **4.3.2 MERKITYKSET**

Merkitykset "ovat aina jo läsnä, kun ihminen on läsnä". Tutkimukseen sisältyvistä merkityksistä puhuttaessa on tärkeää selvittää mitä merkityksellä tarkoitetaan ja miten merkitys syntyy. (Varto 1996.) Jokisen ym. (1999) mukaan puhuessamme kieli rakentaa osaltaan sosiaalista todellisuutta. Kirjoittajien mukaan keskustelussa konstruoimme eli merkityksellistämme kohteet, joista puhumme. Kielenkäyttö ja muu todellisuus ovat erottamattomasti yhteen kietoutuneita (Jokinen ym. 1999).

Yleisesti sanottuna merkityksen käsite viittaa siihen maailmansuhteeseen, joka ihmisenä olemiselle on tyypillinen. Merkitykset läpäisevät ymmärryksemme; me elämme merkitysten täyteisessä maailmassa. Merkitykset viittaavat ihmiselle ominaiseen olemassaolon tapaan. Hahmotamme maailmaa aina tietyn merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyksien kautta. Merkitysten alkuperästä ja niiden merkityksistä on turha tehdä suurta numeroa. Tutkijan on otettava annettuna se, että todellisuus on alusta asti merkitysten läpäisemää, merkitystäytteistä. (Eskola & Suoranta 1998.)

Merkitykset muodostuvat erilaisissa tilanteissa eli konteksteissa (Eskola & Suoranta 1996). Merkitykset tuotetaan toiminnan kautta. Toiminnan luonne

määrittelee sen, minkälaisen merkityksen asiat saavat. Erilaisilla asioilla voi olla hyvin erilaisia merkityksiä eri yksilöille. Kuitenkaan kukaan ei voi sanoa, kenen merkitys on toisen merkitystä todellisempi. Myös puhe on toimintaa, jonka kautta todellisuus rakentuu. Toiminnoilla voi olla eri kehyksiä esimerkiksi käsillä kättely ja renkaanvaihto. Näissä puitteissa asiat saavat erilaisen merkityksen. Kukin kehys muodostaa omaa todellisuutta. (Peräkylä 1990.) Puhuesssa tai kommunikoitaessa rakennetaan todellisuutta sekä muodostetaan ja välitetään merkityksiä toisille ihmisille eli merkityksellistetään kielenkäytön kohteita (Haarakangas 1997, Jokinen ym. 1993).

Merkityksellinen toiminta on kontekstisidonnaista. Kontekstit ovat usein moniulotteisia ja ne vaikuttavat merkityssysteemien muodostumiseen. Tätä moniulotteisuutta pidetään diskurssiiviseen maailmaan kuuluvana ominaisuutena, mikä rikastuttaa aineiston analyysiä. Kontekstin huomioiminen analyysissä merkitsee sitä, että vuorovaikutusta tarkastellaan tiettyssä ajassa ja paikassa. Vuorovaikutuskontekstissa on tärkeää kiinnittää huomio vastausta edeltävien puheenvuorojen sisältöihin. (Jokinen ym. 1993.)

Tutkimuskohteesta saatava laatu esiintyy tutkimuksessa merkityksenä, jolla on yhteytensä ja rakenteensa. Näillä merkityksillä tutkija operoi ja pyrkii määrittelemään ja tarkentamaan aineistoaan. Tutkijan tavoitteena on merkitysten avulla saada aineisto tutkimustoiminnallisesti järkipärisiksi ja raportoiduksi, niin että muutkin ymmärtävät, mistä tutkimuksessa on kyse. Tutkimuksessa merkitykset eivät ole irrallisia yksiköitä, vaan niitä on tarkasteltava rakenteina, merkityskokonaisuuksina. Hermeneuttinen tarkastelutapa tähtää tulkintaan ja ymmärtämiseen, jossa ei alunperinkään pyritä toisen täydelliseen ymmärtämiseen, koska sen ei ajatella olevan mahdollista. Tutkijan on siis pyrittävä ymmärtämään toisen elämismaailmaa. Näin tutkija voi tulkita tutkimuskohdettaan vain oman kokemuksensa valossa sillä ymmärryksellä, joka hänellä on. Lukutapa on aina riippuvainen tutkijan omista lähtökohdista, joten ei ole olemassa mitään objektiivista tasoa. Tutkimuksessa tulkinnalla tarkoitetaan empiirisesti tavoiteltujen merkityssuhteiden ymmärryksen saavuttamista. Nämä ovat usein monitasoisia ja niissä on metaforallisia, kuvallisia sekä muita vastaavia sisältöjä. (Varto 1996.)

#### 4.4 TUTKIJAN ESIYMMÄRRYS

Tutkimussuunnitelmaa tehtäessä on tiedon keruu menetelmiä pohdittaessa mietittävä millä menetelmällä saadaan parhaiten vastaus tutkimusongelmaan. Tämän tutkimuksen aineistoa ei ole alun perin kerätty tätä tutkimusta varten, joten aineisto antaa tutkijalle hyvän lähtökohdan tarkastella todellista arviointitilannetta. Tutkimusta suunniteltaessa tutkijalla oli myös kiinnostusta tutustua dialogin toteutumiseen sekä diskurssianalyysiin menetelmänä.

Tutkijan intressi opettajaksi kasvamisen prosessin myötä on lisännyt tarvetta ymmärtää oppimisen ohjausta ja oppimisprosessia. Tutkijan tavoitteena on tutkielman myötä oppia ymmärtämään tulevana opettajana paremmin ohjaus- ja arviointitilanteiden etenemistä sekä dialogin toteutumista siinä, jotta tutkija pystyy myös kehittymään itse opettajana.

Tutkijalle tutkimuskohde on ilmiö. Tällä tarkoitetaan, että tutkimuksessa on otettava huomioon, että tapa kysyä ja tutkia eivät suoraan väitä mitään siitä, mitä luonnossa on, vaan ne koskettavat merkityksiä, jotka ovat olemassa ihmiselle. (Varto 1996.)

Merkityksen käsitteen ajatellaan viittaavan siihen maailmansuhteeseen, joka ihmisenä olemiselle on tyypillinen. Merkitykset läpäisevät ymmärryksemme, me elämme merkitysten täyteisessä maailmassa. Maailmaa hahmotamme aina tietyn merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyksien kautta. Tutkijan on otettava annettuna se, että todellisuus on alusta asti merkitysten läpäisemää, merkitystäytteistä. (Eskola & Suoranta 1998.)



## **5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

### **5.1 KOHDEJOUKKO JA KESKUSTELUTILANTEET**

Tutkimuksen kohdejoukkona oli viisi ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajaa, viisi käytännönharjoittelun ohjaavaa fysioterapeuttia ja kahdeksan fysioterapiaopiskelijaa. Fysioterapian opettajilla oli kaikilla opettajakoulutus. Neljällä opettajalla koulutus oli Jyväskylän yliopistosta terveystieteiden laitokselta, pääaineena fysioterapia. Yksi oli suorittanut opettajakoulutuksen opettajakorkeakoulussa Jyväskylässä. Kohdejoukon opiskelijoilla kenelläkään ei ollut kyseessä ensimmäinen harjoittelujakso, joten heillä oli aikaisempia kokemuksia kliinisestä harjoittelusta. Ohjaavat fysioterapeutit olivat myös aikaisemmin osallistuneet opiskelijoiden ohjaukseen. Seuraavaksi on lyhyesti kuvattu jokainen arviointitilanne, niiden kesto sekä osallistujat.

#### **Tilanne 1**

Tilanteeseen yksi osallistui opettaja sekä opiskelija. Tilannetta seurasi sivusta myös toinen opiskelija, joka ei osallistunut keskusteluun. Tilanteen kokonaiskesto oli 34 minuuttia. Tässä tilanteessa opettajan kysymykset opiskelijalle koskivat usein oppimista. Opettaja analysoi omaa opetustaan ja pohtii parannusehdotuksia.

#### **Tilanne 2**

Tässä tilanteessa keskustelua kävivät opettaja ja opiskelija yhteensä tunnin ja 34 minuuttia. Ohjaustilanne sisälsi ohjausta raportin kirjoittamiseen sekä kliinisen harjoittelun loppuarviointikeskustelun. Tässä tilanteessa ilmenee useita ohjauksellisia ristiriitoja ja tilanteessa opettajan auktoriteetti korostuu.

### **Tilanne 3**

Tilanteeseen kolme osallistui kolme henkilöä: opettaja, opiskelija sekä ohjaava fysioterapeutti. Tilanne kesti 35 minuuttia. Tilanteessa ohjaava fysioterapeutti puhui useita pitkiä monologeja, jotka jäivät vaille vastausta. Keskustelun luonne oli toteavaa. Opiskelija puhui paljon asioista konkreettisin käsittein. Ohjaava fysioterapeutti ja opettaja olivat lausumissaan antamissa merkityksissä tulkinnan mukaan kiinnostuneita oppimisesta.

### **Tilanne 4**

Tilanteen neljä osallistujat olivat opettaja, ohjaava fysioterapeutti ja opiskelija. Tilanteen kesto oli tunti ja 7 minuuttia. Keskustelu sisälsi paljon keskustelua konkreettisista kliinisessä harjoittelussa tapahtuneista tilanteista. Ohjaava fysioterapeutti osallistui aktiivisesti keskusteluun ja esitti tarkentavia kysymyksiä. Tässä tilanteessa opettaja osallistui keskusteluun vähemmän muihin tilanteisiin verrattuna.

### **Tilanne 5**

Tilanteeseen osallistui opettajan lisäksi kaksi opiskelijaa ja kaksi ohjaavaa fysioterapeuttia. Tilanteen kokonaiskesto oli tunti 30 minuuttia. Tilanne oli suurelta osin opettajan johdolla tapahtuvaa keskustelua. Opettaja esitti kysymyksiä, joihin opiskelijat vastasivat. Ohjaajat osallistuivat keskusteluun opettajan kehotuksesta, muuten he seurasivat sivusta.

## **5.2 AINEISTONHANKINTA**

Aineistona tutkimuksessa oli videonauhoja, joihin oli tallennettu fysioterapiaopiskelijoiden ohjaus- ja arviointikeskusteluja (n=5). Nämä nauhat oli nauhoitettu marras- ja joulukuussa 1999 fysioterapeuttiopiskelijoiden klinisen harjoittelun harjoittelupaikoissa. Neljässä viidestä tilanteesta oli mukana myös

ohjaava fysioterapeutti. Näistä yhdessä tilanteessa oli mukana kaksi muuta ohjaavaa fysioterapeuttia. Kolmessa nauhoitetuista tilanteista oli mukana kaksi ja kahdessa yksi opiskelija. Aineisto oli osa terveystieteiden ylioppilas Marko Pääkkösen Pro gradu -työn aineistoa. Tutkimuslupa on myönnetty kyseisestä ammattikorkeakoulusta.

Videointi tallentaa tilanteet sekä mahdollistaa yksityiskohtaisemman käyttäytymisen havainnoinnin ja analyysin kuin perinteisemmät kenttähavainnoinnit. Videolle kerätyn aineiston informaatiomäärä on paljon suurempi kuin suorassa havainnoinnissa. Videointitekniikka aiheuttaa kuitenkin nauhoitustilanteille tietyt rajoitteet. Videointiaineisto on pysyvää ja mahdollistaa näin tapahtumien mieleen palauttamisen niin usein kuin on tarpeellista. Etuna videoaineistossa on monitasoisen analyysin mahdollistuminen. Tilanteet, joissa mukana on kamera, eivät ole luonnollisia. Suurin videoinnin rajoite on kuitenkin kontekstuaalisuuden puute eli se, mitä tapahtui ennen ja jälkeen nauhoituksen. (Viitanen 1996.) Videointiaineisto lisää mahdollisuuksia ymmärtää ihmisen käyttäytymistä ja vuorovaikutusta entistä paremmin (Sarja 2000, Viitanen 1996).

Aineistoa kerätessä ei tulisi pyrkiä laajuuteen ja yleistettävyyteen vaan siihen, että aineisto antaa mahdollisuuden asioiden syvälliseen tarkasteluun (van Manen 1990, Ahonen 1994). Ahonen (1994) on todennut, että tutkijaa kiinnostaa merkitysten laadullinen erilaisuus.

### **5.3 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI**

Tutkimusaineiston analyysi suoritettiin kolmessa eri vaiheessa. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkija tutustui aineistoon katsomalla jokaisen videon kaksi kertaa. Seuraavassa vaiheessa videot äänitettiin c-kaseteille, josta aineiston suora litterointi suoritettiin, jonka jälkeen kirjoitettua tekstiä oli yhteensä 113 sivua. Litteroinnin jälkeen aineisto oikoluettiin kahteen kertaan videota rinnalla katsoen. Tämän jälkeen seurasi aineistoon tutustumisen syvällisempi vaihe. Tutkija perehtyi aineistoon lukien tekstejä useaan kertaan.

Toinen vaihe sisälsi aineiston analyysiä, mikä aloitettiin sisällön analyysillä. Sisällön analyysin avulla aineisto luokiteltiin keskustelun aiheiden mukaan. Tällä analyysillä tutkija sai kuvan keskustelujen sisällöstä ja -tasoista sekä erilaisista keskustelumuodoista.

Kolmannessa vaiheessa tutkija keskittyi diskurssianalyysiin ja aloitti sen tarkastelemalla arviointitilanteeseen osallistujien lausumien välisiä yhteyksiä sekä keskustelijoiden niille antamia merkityksiä. Tässä analyysin vaiheessa tutkija etsi vastausta tutkimusongelmia vastaaviin kysymyksiin, mitkä tekijät estävät- ja mitkä tekijät tukevat dialogin toteutumista.

#### **5.4 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA**

Laadullinen tutkimus on aina rajallinen yritys ymmärtää ihmisen kokemista ja siitä syntyneitä merkityksiä (Varto 1996). Tutkielman empiirisessä osassa pyritään teksilainauksin todentamaan tehtyä tulkintaa. Tutkielman tuloksia voidaan ajatella yleistettävän ainoastaan, jos tutkielman tulosten lukijat löytävät niistä jotain omaan kokemusmaailmaansa (Varto 1996).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta (Eskola & Suoranta 1998). Tutkijalta edellytetään hänen raportoidessaan tutkimustaan oman subjektiivisuutensa tiedostamisen lisäksi myös avoimuutta ja rehellisyyttä (Nousiainen 1998).

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voida erottaa toisistaan. Tutkimusta tehdessään tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan kantaa sekä analyysiin, että tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkijan avoin subjektiivisuus ja sen myöntäminen ovat tutkimuksen lähtökohtana. Näin ollen tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Tällöin laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia.

Tavoitteena on siis kaiken subjektiivisuuden tunnistaminen. Aineiston tulkinta on reliaabeli silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Eskola & Suoranta 1998.)

Ahonen (1994) on todennut, että tutkijan oma subjektiivisuus, hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat tutkimiseen hänen tahtomattaankin. Tämän vuoksi on tärkeää tiedostaa ja tunnistaa omat lähtökohdat sekä niiden vaikutus aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon. Näiden tekijöiden tunnistamisesta muodostuu ns. hallittu subjektiivisuus, joka toimii yhtenä tutkimuksen luotettavuuden takeista. Tätä tutkija on pyrkinyt kuvaamaan tutkijan esiyymmärrystä kuvattaessa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voi tarkistaa tutkimusta toistamalla, koska toisella tutkijalla ei voi olla täysin samaa subjektiivisuutta kun alkuperäisellä tutkijalla. (Ahonen 1994.)

Tutkimuksen tuloksia verrataan aikaisempiin tutkimuksiin pohdinta osiossa, jossa lukija voi pohtia tulosten luotettavuutta. Luotettavuutta on pyritty lisäämään myös lisäämällä tulososioon suoria tekstilainauksia aineistosta, joilla pyritään kuvaamaan ja perustelemaan tehtyjä tulkintoja. Tuloksena esitetty diskurssien luokittelu ja nimeäminen sekä tulkinta ovat tutkijan oman prosessoinnin tulosta. Näin ollen tutkimuksen toistettavuus ei välttämättä tuota täysin samanlaista tulosta.

## **5.5 TULOSTEN ESITTÄMISTAPA**

Tutkimuksen tulokset esitetään tutkimusongelmien mukaisesti jäsennehtynä. Tuloksissa analyysi esitetään siten, että ensin on tutkijan kommentit sekä tulkinta, jota seuraa tekstiotteet aineistosta. Näillä tekstiotteilla on pyritty todentamaan tilanteiden luonnetta. Erilaiset arviointitilanteet on numeroitu järjestysnumeroilla 1-5. Suorat lainaukset eli tekstiotteet on kirjoitettu kursiivilla. Eri tilanteisiin viittaavat tekstiotteet erotetaan toisistaan tyhjällä rivivälillä. Tekstiotteiden lopussa on suluissa tilanteen järjestysnumero. Jokaisen lainauksen edellä on puheenvuoron esittäjää ilmaiseva kirjain, jotka toistuvat samoina kaikissa tilanteissa. Tekstissä mahdollisesti ilmenevät nimet on muutettu. Runsaasta tekstimateriaalista olen

keskittynyt dialogin analyysissä kriittisiksi luokiteltaviin keskustelunsisältöihin. Tällaiset keskustelunsisällöt ovat osoittautuneet muutoksen käynnistäjiksi (Sarja 2000). Nämä kohdat on tekstiotteissa lihavoitu.

Litteroinnissa on käytetty seuraavia merkintätapoja:

(---) teksti, josta ei ole saatu selvää

(....) tekstin poisjätö

(A:lle) esimerkki lausuman kohdentamisesta

(!) päällekkäin puhumista

A opettajaa ilmaiseva koodi

B1 ja B2 opiskelijaa ilmaisevat koodit

C1 ja C2 ohjaajia ilmaisevat koodit

## 6 TULOKSET

### 6.1 ARVIOINTITILANTEIDEN TOTEUTUMINEN

Aineisto osoittautui pirstaleiseksi. Tämä näkyi aineistossa keskustelujen epäloogisena etenemisenä sekä keskustelujen runsaina aihesisältöinä. Jokainen arviointitilanne sisälsi useita keskustelun aiheita ja keskustelut etenivät nopeasti aiheesta toiseen. Keskustelut eivät edenneet valmiin suunnitelman mukaisesti. Keskustelujen lähtökohdat olivat opettajien nimeämiä jokaisessa tapauksessa;

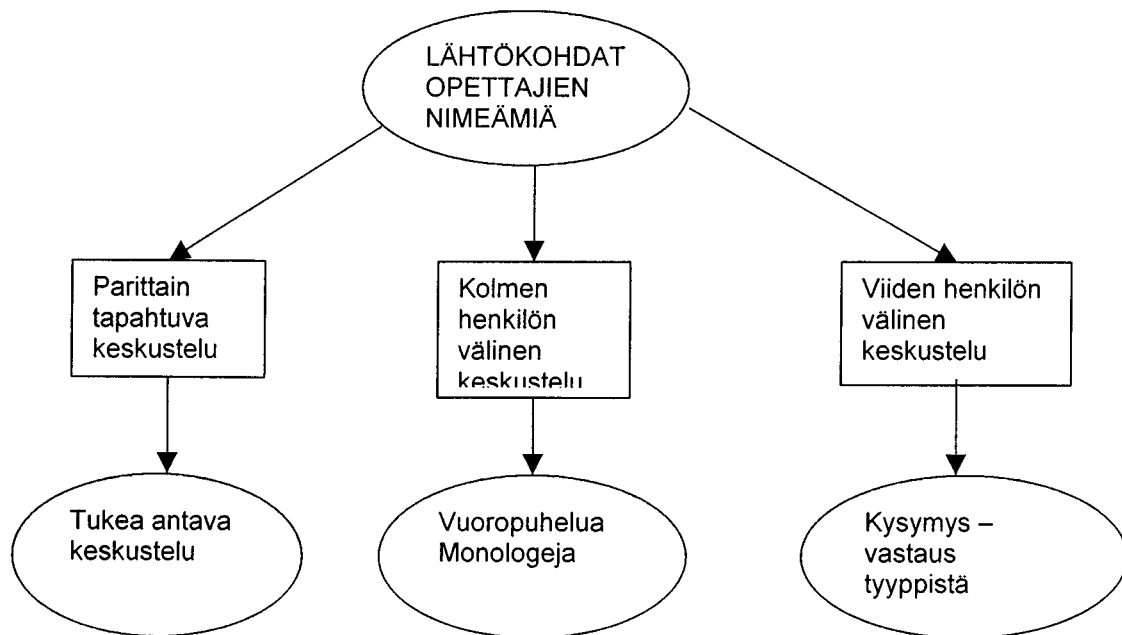
*A:” Tota niin niin joo, no käyvään, käyvään läpi, meillä on aikataulu vähän tiukka mun mielestä, niin lähetään niistä näkökulmista mitä sää saat eli semmosta **koostetta tästä kentästä** ... täytykö ne sun tavoitteet ja mitä muuta sää niinku oot oppinu tässä?” (1)*

A: "Nyt jätetään tämä, no... ei olis pitäny alottaa siitä, koska tulee semmonen olo et kääk!... **no, sun tää kenttä**, minkälaisia ajatuksia tällä hetkellä nousee niinkun tästä oppimiskokemuksena?" (2)

A: "... niin, et tota, kirjoitat niinku mitä niissä kysymyksissä on, että miten se on toiminu sun mielestä, ja näytä ihan mullekin mistä. Tää on ihan oppimista mullekin ja ... Joo, tuota, elikkä joo **lähdetään niistä sun tavoitteista** ja tehdäänkö niin, että kerrot vähän mikä oli se tavoite, mitä sää olit miettiny ja ..." (3)

A: "Voidaan sanoa, että tää on loppukeskustelu tai tämmönen arviointikeskustelu kun **käytännön harjottelukenttä loppuu, ja sää oot ollu täällä oppimassa?**" (4)

A: "...No niin, nyt teillä on neljä viikkoa takana tässä harjottelussa, ensimmäinen tämmönen pidempi jakso ja nyt pitäisi käydä sitten **loppuarviointia ja arvioida tätä omaa oppimista ja sitten tätä ihan tätä harjottelua noin yleisestikin**, ja käydään sillä tavalla kun alussa käytiin tätä teidän itsearviointilomakkeen pohjalta, ootteks te sitten täyttäny tän tätä läpi, tätä vois sitten lopussa myös arvioida, sitä mikä sulla siellä on?" (5)



KUVIO 1 Arviointitilanteiden toteutuminen

Arviointitilanteissa keskustelut toteutuivat erilaisin rakentein. Nämä rakenteet nimettiin tukea antavaksi keskustelurakenteeksi, vuoropuhelu rakenteeksi, monologiksi sekä kysymys-vastaus rakenteeksi. Näitä rakenteita esiintyi samassa tilanteessa useita ja ne saattoivat esiintyä jopa päällekkäin. Tutkimuksen tuloksen

mukaan keskustelut etenevät loogisesti ja oppimisen kannalta merkityksellisesti pareittain tapahtuneissa ohjaustilanteissa. Näissä keskusteluissa tukea antavan keskustelun osuus oli suurin. Keskustelussa esitetyt kysymykset olivat usein johdattelevia kysymyksiä, joilla pyritään ohjaamaan oppijaa löytämään vastaus itsenäisesti.

A: Jaa, No **mitä muuta nousee?**

B1: Hmm...no niistä ryhmistä ainakin mitä palautetta sain se oli ... oppii niinkun ... mihin ois voinu vielä enemmän kiinnittää huomiota ja ... sitä kautta sain kans paljon ...irti

A: Ja se tuki sun oppimista?

B1: Niin.

A: **Oot sää aikasemmilta kentiltä ... saanu palautetta ohjaajilta?**

B1: Oon saanu, kyllä niinkun ... joo yksilöissäkin ... erilaisia ryhmiä mitä nyt on aikasemmin ... eri tavoitteet mitä näissä ja eri lailla pitää huomioida.

A: Just, eli mitä se auttaa niinkun sitten se ohjaajan palaute, **mitä se autto sua ryhmä..?**

B1: ... varmaan tai ... sitten tulee niinkun sille oikealle tasolle, vähän niinkun samalle tasolle potilaitten kanssa, ei voi ohjata sieltä samalla lailla mitä jotain muita ryhmiä ...niinkun hirveesti piti... ite keskittymään siihen ohjaukseen ja omaan puheeseen ... sitä mitä ... sanot ja mihin kiinnität huomiota puheessa ja miten näytät..

A: **Eli mistä siinä on kyse, mikä käsite, mikä tämä isompi uljas... asia se on?**

B1: ...????

A: Eli se on se, ... sen että se tarkoittaa se, mistä me ollaan muistaakseni historiassa ja filosofiassakin puhuttu, ... historian ja filosofian opintojaksolla, että niinkun tasavertanen se suhde, että ei ole asiantuntijana siellä antamassa ohjeita, että nyt... sää löysit sitä balanssia ja sait siihen sitä palautetta.

B1: Joo ja sen huomasin, että ei oo niinkun niin haittaa vaikka itte tekis väärin, niinkun minä sanoin, että hei, että mää en oo mikään asiantuntija... mikään täydellisyys, että kuka tahansa voi tehdä jotain väärin, että ei oo kaikki pakko olla niin just.

A: Tietysti näillä asiakkailla on vielä niinkun... niin sanotut normaalit liikumisen mallit niin heillä ei ole siellä ehkä huonoja ja meidän mielestä huonoja ... he ei kai koe sitä kontrastia niin suureks kun ohjaaja sit voi tehdä väärin.

B1: Niin just.

A: Hyvä. Olisit sää siinä toivonu opettajalta jotakin, että se ois tukenu sun oppimista entistä ... ohjaajan ...

B1: Mun mielestä sain hirveen hyvin... sillä tavalla sitoutunut ... en jääny kaipaamaan ... käyty koulussa ne teoriaopinnot läpi ja sit kun ... niin hyvin toistemme asiat varmaan ... kans, kyllä se meni tosi hyvin.(1)



Tutkimuksen tuloksena voidaan todeta myös, että isossa (viisi henkilöä) ryhmässä keskustelu oli valtaosin tapahtumaan liittyvää keskustelua, mikä sisälsi paljon ohjeita, neuvoja sekä arviota. Isossa ryhmässä keskustelu sisälsi runsaasti myös kysymys – vastaus tyylistä keskustelua.

*A: Mitä sää tarkoitat sillä että sai tehdä jotain?*

*B2: Siis sai tehdä, ---mitä ollaan opetettu--- toteuttaa teoriaa käytännössä.*

*A: Entäs Elina?*

*B1: No määhän tykkäsin tästä silleen, että oli niin monipuolinen ja näki hirveen paljon--- tietenkun kun itse olin siinä enemmän mukana, kun aikasemmin näki sitten sitä oikeeta työtä ja ... motivaatiota ---opiskelella ja näki missä on vielä kehitettävää paljon, oli semmonen --- herättävä kokemus.*

*A: Olitteks te nyt molemmat eka kertaa sillain, että olitte ihan yksin harjoittelupaikassa, vaikka te olitte niinkun täällä kaksin, mutta eri, eri toimipisteissä?*

*B2:--- ei kun määhän ...*

*B1: aina yksin.*

*A: Ahaa, no se ei oo, just.*

*--- ei se sit mitenkään...*

*A: Mites tota, minkäs jos aatellaan yleisesti niitä asiakkaita mitä te kohtasitte, niin mitä ikähaarukkaa ja problematiikkaa siellä oli teillä?(5)*

Kolmen henkilön välisessä keskustelussa esiintyi selkeimmin kaikkia edellä mainittuja keskustelun muotoja. Näissä tapauksissa esiintyi myös muita keskustelutilanteita enemmän monologista puhumista, jossa yksi osallistujista puhui pitkään yksin, joko selvittäen taustoja tai arvioiden tilanteita.

*A: Sen kun vertaat sitä ensimmäisen viikon kun olit täällä ja nyt viime viikon, miten se on sinun mielestä kehittynyt tai harjaantunut se?*

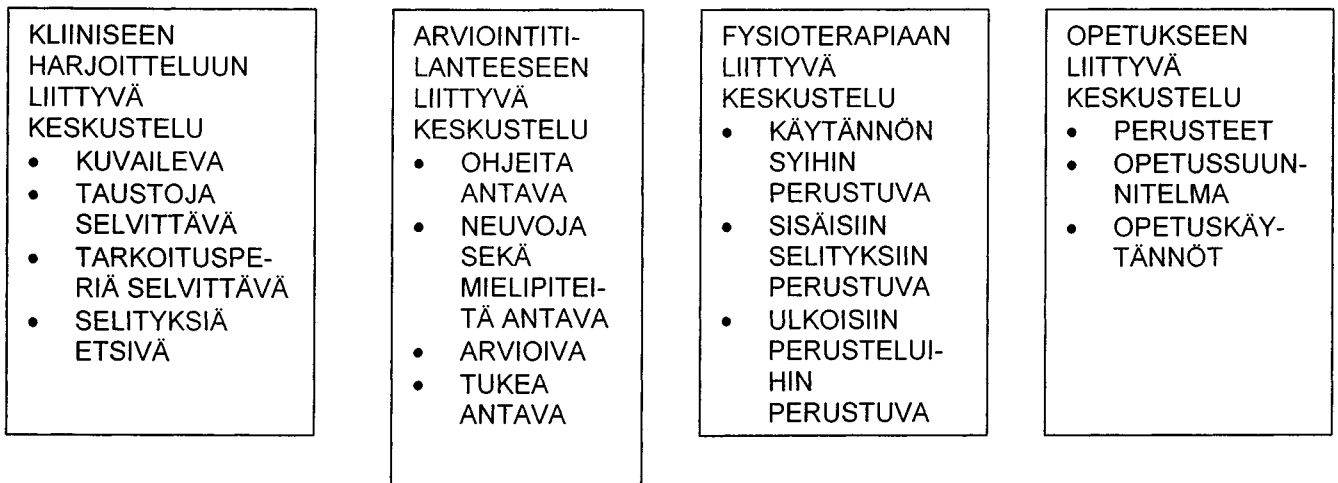
*B1: No ensinnäkin se, että sitä osaa olla niinku rennompi ja ajatella loogisemmin ja silleen ja tota, ... osaa vähän ... niinku asiasta, ettei jännitä ... oottamaan että ... menee sit vaan eteenpäin ja.*

*C1: Niin, ihan selkeestihän sen huomaa, Mari ensimmäisen asiakkaan kanssa, jännitti paljon, koska se oli ensimmäinen asiakas, jonka sää sait ihan uutena, tutkit ja, ja määrittelit hoidonkin ja sit siit keskusteltiin sen jälkeen, mut että nythän sen huomaa hyvin, että sulla on tullu varmuutta ja näin, enää ei oo semmonen olo, että että sää kysyt joka kerran jälkeen, että miten tän kans tehään, mikä on ihan oikein, että sää kysyt, mut sen huomaa selkeesti, että sulle on tullu semmonen, ehkä semmonen löytyne just semmonen mitä sää ite sanoit, että hakee semmosta itselle ominaista tyyliä työskennellä, niinkun sulla nyt alkaa se olla ihan selkeesti löytyy sieltä, et aina, ainahan niitä sitten muutetaan ja ainahan niitä tarkistetaan, mut et se sellanen varmuus niinku jotenkin sanoit, että et kun uus asiakas tulee, sullahan on kaikki ollu uusia, että ne ei oo kenenkään, kenenkään vanha asiakas, niin sää vaan otat hänet sieltä, pyydät ja te lähette ihan tekemään asiaa, et silleen se on ihan eri lailla nyt se, et ei enää huomaa, et aha, tää on*

*meijän, tää on meijän niinkun opiskelija, joka on vasta alottanu tän homman...(3)*

## 6.2 ARVIOINTITILANTEISSA ESIINTYNEET KESKUSTELUN AIHEET

Arviointitilanteissa esiintyi runsaasti erilaisia keskustelun aiheita, jotka luokiteltiin kliiniseen harjoitteluun liittyviksi aiheiksi, arviointitilanteeseen liittyviksi aiheiksi, fysioterapiaan liittyviksi aiheiksi sekä opetukseen liittyviksi aiheiksi.



KUVIO 2 Arviointitilanteissa esiintyneet keskustelun aiheet

*Kliiniseen harjoitteluun* liittyviin aiheisiin sisältyi keskustelut käytännön konkreettisista asioista. Keskustelut olivat kuvailevia ja taustoja selvittäviä. Myös selityksiä etsivät keskustelut liittyivät tähän luokkaan. Opiskelijoiden ja ohjaajien kommentit keskusteluissa sisälsivät kuvailevan keskustelun piirteitä. Opettajat eivät keskustelujen perusteella olleet tietoisia kliinisessä harjoittelussa tapahtuneista tilanteista, joten heidän oli mahdotonta kuvailla tapahtumia. Opettajien kuvailevat lausumat koskivat yleisesti opetusta ja sen järjestämistä. Opiskelijoiden kuvailemat tapaukset jäivät usein ilman vastausta. Opettajan

puheenvuoroissa esiintyi yleisimmin tarkoituksellisia selvittäviä lausumia. Opettajat pyrkivät lausumillaan selvittämään tilanteisiin liittyviä tekijöitä, koska he eivät olleet osallistuneet keskusteltaviin tilanteisiin. Keskustelussa pyritään selvittämään tilanteeseen liittyviä syy-seuraus suhteita, jotka ilmenevät eniten ohjaajan sekä opettajan lausumissa. Opiskelijat eivät juurikaan tuo lausumissaan esille syy-seuraus suhteita.

*A: Oot sää aikasemmilta kentiltä ... saanu palautetta ohjaajilta?*

*B1: Oon saanu, kyllä niinkun ... joo yksilöissäkin ... erilaisia ryhmiä mitä nyt on aikasemmin ... eri tavoitteet mitä näissä ja eri lailla pitää huomioida.*

*A: Just, eli mitä se auttaa niinkun sitten se ohjaajan palaute, mitä se autto sua ryhmä..?*

*B1: ... varmaan tai ... sitten tulee niinkun sille oikealle tasolle, vähän niinkun samalle tasolle potilaitten kanssa, ei voi ohjata sieltä samalla lailla mitä jotain muita ryhmiä ...niinkun hirveesti piti... ite keskittymään siihen ohjaukseen ja omaan puheeseen ... sitä mitä ... sanot ja mihin kiinnität huomiota puheessa ja miten näytät. (1)*

*Arviointitilanteeseen liittyviksi aiheiksi luokiteltiin keskustelujen aiheet, jotka sisälsivät kliinistäharjoittelua koskevia ohjeita, neuvoja sekä mielipiteitä. Tähän luokkaan sisältyi myös tukea antava keskustelu. Nämä ohjeet ja neuvot tulivat usein miten esille opettajien lausumissa, mutta myös ohjaajat toivat niitä esille. Opettajien ja ohjaajien lausumat sisälsivät myös arvioivaa keskustelua sekä ajoittain myös tukea antavan keskustelun piirteitä. Opiskelijoiden lausumissa tuli esille myös mielipiteitä sekä arvioivaa keskustelua.*

*A: Osallistuitteko molemmat näihin osasto, teillä on perjantaisin nää osastopalaverit?*

*B2: Joo, kyllä.*

*B1: Joo, osittain, osittain ainakin.*

*B2: Meillä oli niin kiire aina, että sitten perjantaina tehtiin... ja physiooolsii---*

*A: Joo, ne piti käyttää hyväksi ---*

*A: Jatkossakin kannattaa niihin osastopalavereihin, siinä käydään niitä yksikön kannalta oleellisia asioita---(5)*

*Fysioterapiaan liittyviksi luokiteltiin fysioterapeutin käytännön työhön liittyvät aiheet. Näissä aiheissa keskustelu oli käytännön syihin perustuvaa, selityksiä ja perusteluja hakevaa. Fysioterapiaan liittyvä keskustelu esiintyi yleisimmin ohjaajien lausumissa. Opettajien lausumissa oli paljon merkityksiä, joissa etsittiin syitä ja perusteluja tilanteiden hyödyllisyyteen ja tehokkuuteen. Asian olemukseen liittyvät sisäiset selitykset, kuten "näin on aina tehty", esiintyi ohjaajien lausumissa.*

Asiaan oleellisesti liittyvät ulkoiset perustelut, esimerkiksi yhteiskunnallista hyötyä koskevat perustelut, eivät juurikaan näkyneet näissä keskusteluissa

*A: Kyllä. No mitäs muuta se ammattiin kasvaminen on edistynyt sun mielestä, se on tuonu ... tämmösiä tekijöitä, miten se oman toiminnan reflektiivisyys eli mitenkä sää arvioit oman toimintaasi, ootko sää lähtenyt semmosta tekemään?*

*B1: No, ehkä sitä on vähän miettiny just--- tai niinkun ekankin asiakkaan kans, sitä alkoi sieltä niinkun toisaalta olla... se vaihtoehto ehkä ois kuitenkin niinku enemmän semmonen että niinku--- että, siis ko on niinku valinnan mahdollisuus näin, ei niin kannata ... mä oon niinku sille asiakkaallekin sanonu, että kokeillaan niinku näillä, sit seuraavan kerran kun tulee, niin niinku kokeillaan eri lailla tietysti.*

*A: Siis tarkoitatko sää että seuraavalla tapamiskerralla kokeillaan eri juttuja vai?*

*B1: Ei kun sit jos tulee myöhemmin uudestaan ... saman vaivan..*

*A: Eliikkä tuota miten sää oot sitten sen toteutuksen aikana, ootko sää arvioinu sitä hoitoa, että onko se tehokas vai ootko sää...?*

*B1: No en mä tiiä oonks mä taasen liikaa lähtenyt miettiin, että mä oon vaan miettiny mikä ois ollu kaikkein tehokkain että onhan niinku, sekin on ihan hyvin purenu silleen että, ... mä vaan mietin, että oisko ...joku hoito ollu vielä tehokkaampi mut en mä sit tiiä. (3)*

Opetukseen liittyviksi aiheiksi luokiteltiin ne keskustelujen sisällöt, jotka koskivat opetusta, ohjausta ja opiskelijan oppimista. Nämä aiheet koskivat pääasiallisesti opetuksen perusteita sekä opetuskäytäntöjä. Tässä luokassa keskustelun aiheet kohdistuivat perusteiden riittävyyden pohtimiseen sekä opetussuunnitelman arvioihin. Tämän luokan keskusteluissa pohditaan opetussuunnitelmaan sekä opetuskäytäntöihin liittyviä tekijöitä. Kriittinen keskustelu esiintyi yleisimmin opettajien lausumissa.

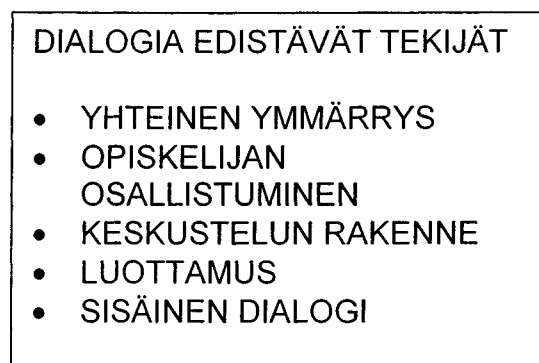
*A: Joo-o, joo-o, mut jatka vaan. Mitä muita semmosta oppimista tukevia asioita sieltä nousee tästä viimeisestä jaksosta...?*

*B1: No mitäs... Mä oonkin sanonu tosiaan ... joo, no jos ottaa tän tiedonhankinnan käsitteet, niin niin niin tosiaan sillee se jäi harmittamaan, että jäi vähän vähille toi yhteistyö sitten jonkun musiikkiterapeutin ja näitten kanssa, jos se ois vähän laajentanu sitä.(2)*

### 6.3 DIALOGIN TOTEUTUMISTA EDISTÄVÄT TEKIJÄT

Dialogin toteutumista edistäviä tekijöitä ilmeni kaikissa arviointitilanteissa. Yhteinen ymmärrys oli merkittävin tekijä dialogin toteutumiselle. Yhteisellä ymmärryksellä tarkoitetaan keskustelun lausumissa yhteisesti jaettuja merkityksiä.

Opiskelijan osallistuminen tulkittiin tässä tärkeäksi tekijäksi. Myös keskustelussa ilmenevän luottamuksen nähtiin tukevan dialogin toteutumista. Keskustelun rakenne vaikutti myös etenemiseen. Rakenne ei muodostunut pelkästään perinteisestä opettaja kysyy opiskelija vastaa muotoon vaan dialogia tukevana tekijänä nähtiin opiskelijan osallistuminen keskusteluun tasavertaisena osallistujana. Opettajan hyvin muotoillut kysymykset nähtiin dialogia positiivisesti tukevana tekijänä. Dialogia edistävänä tekijäksi tulkittiin myös sisäinen dialogi, joka tapahtui opiskelijan toimesta.



KUVIO 3 Kliinisen harjoittelun arviointitilanteen dialogin toteutumista tukevat tekijät.

### **6.3.1 YHTEINEN YMMÄRRYS**

Tähän luokkaan tutkija luokitteli ne dialogia edistävät tekijät, joissa keskusteluun osallistuneiden henkilöiden lausumat kohtasivat toisensa ja heille muodostui käsiteltävästä aiheesta yhteinen ymmärrys. Nämä tilanteet toteutuivat parhaiten kahden henkilön välisessä dialogissa. Useamman henkilön välisessä keskustelussa ei yhteisen ymmärryksen muodostumista tukevia tekijöitä ollut.

Parhailtaan dialogi tuottaa keskusteltavasta asiasta yhteisen ymmärryksen, kuten seuraavassa esimerkissä. Opiskelija arvioi omaa toimintaansa kriittisesti ja opettaja osallistuu keskusteluun syventämällä käsitteiden merkityksiä omilla merkityksillään. Yhteinen ymmärrys muodostuu siitä, mitä edellytyksiä vaaditaan tasavertaiselta työskentelyltä asiakkaiden kanssa.

A: Onko se hyvä asia?

B1: On se mun mielestä ollu ainakin ... sellaista kritiikkiä itseäänkin kohtaan ja .. aina välillä eri tilanteita aiheuttanu... niin kuin sekin, että ei välttämättä saa sitä palautetta asiakkaalta, jos ei ... yleensä se on aina, on tosi kiva jumppa ja kivasti meni ja aina kun ei saakaan, ihmiset lähtee samoilla ilmeillä ulos, niin sitte jää sellanen olo et ... mikä meni pieleen tai menikö tää pieleen, siitäkin niinkun **oppii vähän tarkkaileen itseä** ...

A: Tuo on ihan hyvä, hyvä, sää nostit tuon asian, koska tuo on just mun mielestä sitä semmosta **itsereflektiota**, sitä reflektiota mitä niinkun jos ajatellaan pidettävän ihan tän koko ammattikorkeakoulun tavoitteena, ne on sellasia taitojahan, metataitoja mitä niinkun ammattityössä pitä olla...kehittänyt itsensä tarkkailussa, koska tää liittyy aika hyvin, eikö vaan, tähän tai menihän se siihen kun sää sanoit, että muuten **tasavertaisesti työskentelee asiakkaitten kanssa?**

B1: Niin just, sen huomaa että niinkun itte ois ... antaa ohjeita... ammattikielellä sanois, no niin... mitäs tämä nyt tarkottaakaan ... asiakkaitten kaa vissiin että, just niinkun jostain laitteistakin, että **puhuu niistä niinkun sillai suhtkoht omalla kielellä**, että ne on niinkun...(1)

Tässä viittauksessa on tutkijan tulkinnan mukaan saavutettu yhteinen ymmärrys siitä, miten ohjausta tulisi kliinisen harjoittelun aikana toteuttaa.

B1: Tää ei varmaan ollu vielä kaikkee tullu mieleen... yhtään tavallaan käsittänyt niitä asioita siellä, että ne tulee sitten kaikkea...

A: Siis tota, ... hienon asian, tää tää tilanne on tullu jo aika ... rakentava... varmaan puhuttiin sillon ekallakin kerralla, että se... **prosessihan on se**, että mitä ei oo tänä päivänä sanottu, niin sitä ei enää kannata sanoa, ei, miks tänään tulla sanomaan teille jotakin teistä, koska sehän on myöhässä...

B1: Niin just, todellakin... **käytäs pitkin matkaa läpi näitä** ... (1)

Tässä viittauksessa opettaja omalla alkukommentillaan johdattelee opiskelijaa ”..meille jäi se hyvä keskustelu siellä...”. Tällä johdattelevalla aloituksella opettaja odottaa opiskelijalta tietynlaista vastausta. Tässä viittauksessa keskustelijat saavuttavat kuitenkin yhteisen ymmärryksen.

A: Miten mun toimintani, onko se tukenu sun oppimista, meillä jäi se hyvä keskustelu siellä...

B1: ... on tukenu mun mielestä ihan hyvin, niinkun alussa ja me keskusteltiin muutenkin ja sit ... soitellakkin ja ... ne oli tukenu toisiaan ja ...aina niin ei käy

A: Joo, joo, sen mää kyllä tiedostan, että mun rooli ei, mää en koe itseäni täällä niin tärkeäksi tällä kentällä opiskelijoitten kans, kun jossakin muualla kentällä tuntuu, että se oma rooli on niinkun paljon vahvempi.

B1: Ei sitä niinkun oo kerenny tällasia ehkä sillai kaivatakaan...opettajaa

A: Aivan.

*B1: ... ei oo sellasta tilannetta vielä ... ehkä siellä on jotakin ...kauheen konfliktia ollu.*

*A: Niin ja sit varmaan ne keskustelut, te saatte niinkun sitä **prosessoida omaa oppimista siinä ohjaajien kanssa**, minä ite niinkun nään, että niin pitäs ollakin, semmosta mun mielestä tämän pitäs olla tämän...*

*B1: Meillä on ollu tosi hienoa, **täällä on ohjaajilla ollu aikaa**, kun aina ei oo... kentällä, niin ei oo aikaa semmoseen keskusteluun.(1)*

### 6.3.2 OPISKELIJAN OSALLISTUMINEN

Tähän luokkaan luokiteltiin opiskelijan osallistumista kuvaavat tekijät ja niille annetut merkitykset. Opiskelijoiden osallistuminen tuli ilmi omina näkemyksinä, aloitteina sekä oppimiskokemuksina ja tuntemuksina. Opiskelijat osallistuivat myös arvioimalla sekä tuomalla esiin ongelmallisia tilanteita että epäsuoria kysymyksiä.

Tässä dialogissa opiskelija tuo oman näkemyksensä esille ja tarkentaa opettajan kommenttia vielä omalla merkityksellään, jossa kehollisuuteen liittyy myös henkinen voimavara. Tässä keskustelussa opettajan ja opiskelijan lausumat kohtaavat toisensa.

*B1: Siitä oli keskustelua itse asiassa mitä tää nyt sitten on ohjaajan kanssa, ja hän aika paljon korosti ensin sitä, että ruumiin hahmotus, liikunta erikseen että täällä tehdään **ruumiin hahmotusta** ja, mut sitten otettiin se asia esille ja keskusteltiin ja itse asiassa siinä aukeskin varmaan ... niinkun puoleen sun toiseenkin sit sitä että, että et se oli ainakin mulle tosi tärkeä juttu.*

*A: Joo, ja se on varmaan sulle ihan ja tuo täytyy ehkä ottaa nyt, sulla on varmaan opetustakin niin, jos vielä samalla organisoituu opetus, että on ensin opetusta ja sitten on harjottelujaksoja, niin et se ei oo joku semmonen temppu, joka opitaan jostain kirjasta, se ruumiinhahmotus, se on ihan, mut jos vaan se on ihan niitä samoja harjotteita joita te ootte tehny, mut nyt tarkastellaankin sitä niinku sen **kehollisuuden näkökulmasta**.*

*B1: Joo ja just se, että niinkun **henkisen voimavaran mukaan**.*

*A: Joo.(2)*

Opiskelija yrittää omalla epäsuoralla kysymyksellä edistää dialogia, mutta opettaja ei vastaa opiskelijan esittämään kysymykseen vaan tiivistää opiskelijan sanomisen omalla merkityksellään.

*B1: Kyllä niinkö, ainakin sen mitä musta tuntu, että hirveen vähänhän tuota teoriaapohjaa... silleen niinku verrattuna nyt koko koulutuksessa, että ennen mulle oli ihan selkeitä kaikki käsitteet mitä oli ne oli... huomattavasti, huomattavasti päällä sitten, käytännössä selkeyty, **ehkä se nyt oli tarkotuskin** ...*

*A: Konkretisoitu sulle..*

B1: Niin, tosi paljon... (1)

Opiskelija aloittaa keskustelun kommunikaatio- ja yhteistyötaidoista, jota opettaja tarkentaa omalla kysymyksellään. Opiskelija arvioi aktiivisesti, mitkä tekijät vaikuttavat kommunikaation sujumiseen asiakkaan kanssa.

B1: ...no sit nää **kommunikointi- ja yhteistyötaidot**, miten yritetään luoda potilaaseen luottamuksellinen suhde, että...ohjeet ymmärrettävästi ja selkeästi ja miten kaikki nää työntekijät ... tai opiskelija, opiskelija, niin niin mulla on ollu silleen ... luontevasti--- varsinkin kun on päässy vähän tästä jännityksestä ... ei ihan ...on mun mielestä tullu semmonen ihan hyvä suhde ja ...

A: Asiakkaan kans?

B1: Joo, et ihan semmonen, tietysti **kun saa olla kahden sen kaa** ... ihan kiva et se on vähän eri ku on joku kolmas siinä, mut tulee niinku, niinku **luontevuus**---just tämmönen **rauhallisuus** ja ... vaik ois kuin kiire, niin se kyllä ajaa asian, sit sieltä tulee tietenkin ... asiakkaallekin semmonen tunne, että ei siit saa sitten mitään irti... et rupee jännittää ja ... mennään taas, niin ja sit se, että kun saa vähän niinku, no en mää tehny mokaa, silleen vähän eläytyä sen mukaan ... en mä tiedä, ei ne niin mitään ihmeellistä, mun mielestä sieltä tulee niinku ... silleen ihan luonnollisesti tulee ja tietysti se vie aika paljon, silleen vaikuta mun oma olemus, ... se niinkun, sit näitten ohjeitten antamisessa on kyl silleen kans mielestäni kyllä harjotusta kans tarvi, et ihan näissä testiliikkeissä mitä... tehhään että osaa sanoa silleen lyhyesti ja ytimekkäästi ja käyttää oikeita sanoja ja sit kaikki välisanat niinkun jättää silleen, että ei niinku turhaa puhetta että... se menee ihan sekasin jos mää... (3)

Opiskelija aloittaa välikeskustelusta ja toimii myös itsenäisesti vaihtaen aihetta, jolloin keskustelu siirtyy opiskelijan haluamaan suuntaan ja hänelle merkityksellisiin tekijöihin.

B1: Niin tai **semmonen välikeskustelu ois** ... ihan hyvä, mutta ihan ymmärrettävää, jos kipeenä on, niin sitä ei sillon tota pääse, sehän on ihan selvä asia.

A: Niin, se oli kyllä ja nyt kun mun oli pakko tulla siihen illan, illan palaveriin ja mä tulin liian aikaseen, mähän olin sit vielä sairaana, mähän nukuin sit ihan koko lauantapäivän, että se niinku...

B1: Mut sellaselle ei maha mitään.

A: Joo. Okei...

B1: Että mää oon kyllä ihan tohon tyytyväinen, ohjaamiseen, meillä on aina **intensiiviset keskustelut**.

A: Nämä on kyllä aika... mää oon aika intensiivinen...

B1: Niin määkin oon...(2)



### 6.3.3 LUOTTAMUS

Tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että luottamuksellinen ilmapiiri oli dialogia edistävä tekijä. Tällainen ilmapiiri saavutettiin parhaiten kahden henkilön välisessä dialogissa. Tässä viittauksessa tulee ilmi luottamuksen merkitys dialogin toteutumisessa. Opiskelijan ja opettajan välillä on luottamus, joka mahdollistaa dialogin toteutumisen.

*A: Mun puolesta tää on ...mee ihan rauhassa ja **jos sää haluat** vielä niinkun, mä, **me voijaan** siitä keskustella.*

*B1: Musta tuntuu, että **mää tuun** vielä kysymään kun ... näyttää.*

*A: Joo ... ja sää voit Katrillekin sanoa, kun se ---- se liittyy tähän opintojakson arviointiin, **ilman muuta sun kannattaa** sitä tehdä.*

*B1: Joo, siis Katri toi ihan samoja asioita kirjallisesta ... (2)*

Myös tässä viittauksessa on tutkijan tulkinnan mukaan luottamuksellinen tilanne, jossa opiskelija ja opettaja keskustelevat hankalasta tilanteesta avoimesti.

*B1: Se on varmaan ihan hyvä, **tuntuu niin** kuin ettei tuollakaan tavallaan kiinnostanu ketään että mitä me tehhään ja juuri sekin, että tällä asiakkaalla ... oli halvaantunu se käsi ja ihmiset jotka häntä on käyny... pystyy jo kirjottamaan oman nimensä, sit kun hän ... no, no ei se nyt mitään, ...*

*A: Tuliko sulla sitten olo niinkun sun työtä **ei arvostettu**?*

*B1: No olihan **siinä vähän semmonen olo**... toisaalta mietin, että ei varmaan ... mitä kaikkea on tehty ... pallon kans sinne ja ... palloa vähän aikaa ja vähän sellainen, ei välttämättä siellä se tietokaan että mitä fysioterapiassa yleensäkin tehhään.*

*A: Mitä se työ on.*

*B1: Niin ja sitä me ollaan just puhuttu, että näyttää ehkä hirveen yksinkertaselta kaikki niinkun ryhmät ja kaikki... on niinkun, et ehkä siellä niinkun porukka ihmettelee, et ahaa et... tollasta tekis kuka tahansa. (1)*

### 6.3.4 KESKUSTELUN RAKENNE

Dialogia tukeva keskustelun rakenne muotoutui parhaiten kahden henkilön välille. Keskustelun rakenteeseen luokiteltiin perinteiset yksinkertaiset kysymys-vastaus rakenteet sekä johdattelvat ja tukea antavat kysymysrakenteet. Viittauksessa opettajan ja opiskelijan välinen dialogi etenee lausumien vaihtuessa aiheessa aina eteenpäin. Keskustelussa on tässä vaiheessa selkeästi kaksi tasavertaista keskustelijaa, joten rakenne muotoutuu sujuvaksi ja dialogi mahdollistuu.

A: Jos sää **vertaat** itseäs niinkun aikasempaan, niin ootsää toiminu erilailla?  
 B1: Mää oon kyllä aina o, ollu semmonen vähän et pyrin siihen, et huomioimaan ihmisiä kokonaisuutenakin, mutta tuota **nyt enemmän** sitten.  
 A: **Mistä sää luulet, et se on niinkun tullu sulle semmonen?**  
 B1: **Aikasemmasta koulutuksesta** aika selkeesti.  
 A: **Niin määkin ajattelin**, että eikö tällanen nuorisotyö nimenomaan ole sitä ihmisen kokonaisresursseista lähtevää ja me tarjotaan niinkun sitä mitä se ihminen haluaa.  
 B1: Et **ehkä turhankin paljon painottunu** silleen ja sit taas se ...  
 A: Että ...tässä fysioterapiassa tulee... ehkä tulee ne menetelmätkin?  
 B1: Niin, niin.  
 A: Joo, joo, mää ymmärrän että semmonen ehkä ristiriitanen jopa mikä tää ratkasu nyt sitten oikein on.  
 B1: Niin, että se, vähän itekkin niinkun varmaan **hakee vielä sitä linjaa**, että mikä se sitten niinku itelle se fysioterapia...  
 A: Että jollakin tunnilla se on niitä menetelmiä ja joillakin tunneilla puhutaan taas kokonaisvaltaisuudesta, eli niinku what is this.  
 B1: Niin.  
 A: Joo, hyvä.(2)

Tutkijan tulkinnan mukaan myös isommassa ryhmässä dialogia voi toteutua muutamien henkilöiden välillä. Tässä viittauksessa opettaja esittää hyviä dialogia edistäviä kysymyksiä, joiden avulla dialogi etenee.

B2: Niin sai kokemusta, niin sitä ei enää pelkää niin paljon.  
 A: **Mitä sää oot pelänny?**  
 B2: No ei, mut siis ei pelkää mitään mitään erityistä-- asettelee vaan ja näyttää ihan väärältä, mihinkä pistää selkärangan tai pistää ihan eri vaivaan, kaikkee tällasta, eikä tullu kaikki ees ---  
 A: **Mikä siihen auttas**, että ei ois semmosta tunnetta, että päätänkö mää tän nyt oikein?  
 B2: No mää kysyn neuvoa että onks tää näin, sit me niinkun yhdessä kattottiin ne asettelut ja—  
 A: Ja **mikä vielä tois sitä varmuutta** että, ennen sitä ihan sitä hoitoa?  
 B2: Siis ihan asiaan tuota kirjallisuuteen tutustuminen tai siis siihen hoidon---  
 A: Eiks niin, että se, että sinä tiedät että mitä, mikä sillä ihmisellä on vaivana, sää oot tehny semmosen yhteenvedon, niin siihenhän se perustuu.  
 B2: Joo—(5)

Opettajien työnkehittämiseen liittyvät kysymykset liittyvät tutkijan tulkinnan mukaan opettajien innostukseen kehittää kliinisen harjoittelun ohjausta sekä pohtia uusia menetelmiä teorian tiedon sekä kliinisen harjoittelun integroinnista. Tässä keskustelun rakenne edistää dialogin muodostumista. Opettaja esittää konkreettisen kysymyksen, johon opiskelija vastaa konkreettisella ehdotuksella.

A: Mitenkä sää **kehittäisit** ohjausta opettajan ja lähiohjaajan välillä?

*B1: No ---- niitä aikoja vois ehkä tavallaan yhdessäkin sopia, että ... tai opettajan ... ja, se oli musta ihan hyvä kun tavallaan sitä lähiohjausta, kun ryhmässä keskusteltiin ettei sillai kahden kesken, nekin varmaan on välillä ... ryhmässä oli, ... (4)*

### 6.3.5 SISÄINEN DIALOGI

Tässä tapahtuu tutkijan tulkinnan mukaan opiskelijan sisäinen dialogi, jossa hän tuo ilmi omaan oppimiseensa liittyviä tekijöitä ja arvioi kriittisesti omaa toimintaansa. Opiskelija tuo puheenvuorossaan selkeästi esille myös oppimisen merkityksen omalle toiminnalleen, joka tarkoittaa toteutunutta sisäistä dialogia.

*B1:--- Ehkä jotenkin liikaa vielä **keskittyy** niinkun siihen kokonais, ettei osaa just siihen tiettyyn asiaan ja ei osaa erottaa niinkun niitä tärkeitä tuloksia niistä vähemmän tärkeitä ja sitten se, että yhdistää sen haastattelun ja sen tutkimisen niin siinä samassa hetkessä kun se **pitäis kuitenkin tapahtua nopeesti sen tilanteen oivaltaminen** siinä niinkun se kokonaiskuvan luominen tota vähän hankalaa vielä, ja ihan ne menetelmät, että ne menetelmät ois sujuvia ja näin, **siinä ois semmonen rutiini**----(5)*

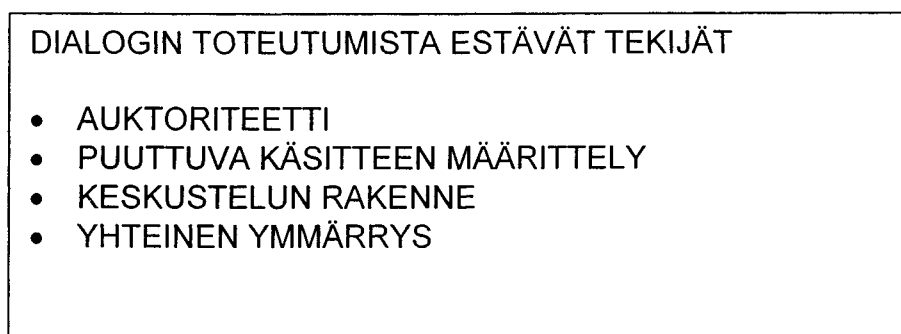
Tutkijan tulkinnan mukaan opiskelijat kertoivat omista oppimiskokemuksistaan ja tuntemuksistaan eniten silloin, kun heille ei asetettu suoraa oppimiseen liittyvää kysymystä. Spontaaneissa vuoropuheissaan opiskelijat myös reflektoivat omaa toimintaansa, kuitenkin opettajan pyytäessä reflektoimaan ei reflektiota tapahdu. Tässä puheenvuorossa opiskelija tuo esille tiedon käsittelyyn ja johdonmukaiseen päättelyyn liittyvän ongelman sekä toisen opiskelijan merkityksen. Opettajalla ei ole tietoa projektista ja niin keskustelun aihe siirtyy projektiin.

*B1: Niin tuota niin, jos lähetään ... elikkä se oli, siinä oli niinku näistä tavoitteista ... että, että kerää sitä tietoa niistä irtonaisista ... ja niistä osista ja **pystys kokoomaan sen tiedon** sillai että niinkun selkeen kokonaisuuden ittelle ja pystys kirjottamaan sitä raporttia, sitten --- se oli niinkun **aika työlästä** kuitenkin sitten, kun mä en ite ollu mukana ... monta kertaa sai lukea niitä osia ennenkun taas muisti, että tää ehkä sijottus tähän osaan tätä kokonaisuutta ja niin poispäin, mutta kyl sitten loppujen lopuks **olin ihan tyytyväinen** siihen lopputulokseen mikä me sitten yhdessä Lauran kanssa tehtiin ja, oikeestaan eilen ... sillai liitty tähän, että se **vähän mua selkiytti** mikä tää oli tää projekti.*

*A: Mikä se projekti on? (4)*

## 6.4 DIALOGIN TOTEUTUMISTA ESTÄVÄT TEKIJÄT

Merkittäväksi dialogia estäväksi tekijäksi nousi auktoriteetti sekä sitä kautta ilmenevät ulkopuoliset tulkinnat ja arviot. Myös yhteisen ymmärryksen puuttuminen ja eri merkitykset estävät tutkijan tulkinnan mukaan dialogin toteutumista. Sellaiset keskustelun rakenteet, kuten kysymys – vastaus, kysymys – käsky ja kysymys – ei-vastausta estivät tutkimuksen mukaan dialogin toteutumista.



KUVIO 4 Kliinisen harjoittelun arviointitilanteen dialogin toteutumista estävät tekijät.

### 6.4.1 AUKTORITEETTI

Tähän dialogia estäviin tekijöihin tutkija luokitteli auktoriteettia kuvaavat lausumat sekä niiden dialogia estävät muodot. Tähän dialogia estäviin tekijöihin tutkija liitti myös erilaiset puolustelu- sekä selittelylausumat että ulkopuoliset arvioinnit, jotka tutkija tulkitsi dialogia estäviin tekijöihin. Ensimmäisessä viittauksessa opettaja korostaa opiskelijoiden nuoruutta, joka voidaan tulkita auktoriteettia korostavaksi puheenvuoroksi. Toisaalta opettajan puhuessaan tuo esiin nuoruuden positiivisessa merkityksessä.

*A: Teiltä molemmilta mun mielestä tuli semmosena positiivisena **kun ootte kuitenkin nuoria**, niin niin se, että te koette niinkun hyväks olla ikääntyneitten ihmisten kanssa, et se on niinkun oppimisen kannalta, mää ymmärsin että molempien mielestä hirveän hyvä ... (5)*

Viittauksessa opettaja puhuttelee opiskelijoita ”pikku fysioterapeutteina”, joka on tutkijan tulkinnan mukaan tässä kontekstissa negatiivinen kommentti. Ja tällä kommentilla opettaja estää auktoriteettina dialogin toteutumista. Opiskelija ei arvioi omasta lähtökohdastaan käsin vaan tulkinnan mukaan itsearvio lähteen auktoriteetin kommentin jälkeen omista heikkouksista.

*A: ...Sitten, miten te, lopuks vielä niinkun tän perusteella, niin minkälaisia sitten nyt ootte fysioterapeutin tiellä?*

*B1: Missä vaiheessa vai?*

*A: Niin ja ... **pikku fysioterapeutteina** niin?*

*B1: Ihan silleen vielä aika alkuasteella ... niinkun mä oon kirjottanu joskus koulussa semmosen ... käytännön työstä itsevarmuutta fysioterapian tiellä ... sillä tasolla mihin mulla on tähänastisen koulutuksen perusteella on valmiudet, niin välillä mä en sitä ihan oivaltanu, että että tähän astisen koulutukseni perusteella, että mä ajattelin, että voi, mun pitää osata kaikkea, että pitäis välillä kattoa että missä on menossa, mut se oli niinkun hirmu hyvä, että näki ne kehitysalueet, ... ojennan teille vielä tehtäväni, mut se, että nyt mä niinkun uskallan olla siinä tilanteessa ja ... niinkun kohdata ihmisiä ja silleen hirveen hyvä, että viime kevään kentän jälkeen mulla tuli vähän epävarma olo ja ... oonkohan mä oikealla alalla tai silleen niin tai ainakin tuntu ... (5)*

Seuraavassa viittauksessa opiskelija on kirjoittamassa omaa itsearviotaan keskustelun pohjalta. Kuitenkaan tämän viittauksen mukaisesti opiskelijan itsearviointi ei lähde hänestä itsestään vaan auktoriteetti viittaa, mitä arviointiin tulisi kirjata. Opiskelija ei tiedä mitä kirjoittaa ja dialogi loppuu.

*C1: Niin koska mä juuri sanoin, että kyllä sää ihan loogisesti ja hyvin oot niitä hakenu, mut sit jatkossa vaan syvennät ja mietit et miks mä todella halusin---tähän tämän*

*B1: Mitä ... kirjoitanko minä tähän?*

*C1: **Ei kun mietitään vielä se.***

*B1: Joo. No sitten vielä ... ja käsittelytaidot, tässä mä oon kirjallisuutta hyväksi käyttäen ja sit henkilökunnan ammattitaitoo, potilaspaperit--- niin niin mä ... kirjallisuutta suhteessa ommaan ... luonnollista ... se oli ... ongelma ... kirjoista ja (3)*

Alla olevassa viittauksessa opettaja korostaa itseään opettajana, joka on tutkimuksen tulosten mukaan dialogia estävä tekijä. Tutkijan tulkinnan mukaan opettajalla on vaikeuksia ohjata opiskelijaa, koska konkreettinen tilanteissa läsnäolo puuttuu. Opiskelijan vastaus on ainoastaan ”niin joo”, mikä ei tuo

keskusteluun toisen osapuolen näkemystä. Opiskelija jatkaa puhetta omasta näkökulmastaan ja edellinen aihe jää keskustelematta.

*A: **Mää tuota opettajana nään** sen, että mikä olis voinu olla oppimista tukevaa, niin on justiin se puolivälikeskustelu..*

*B1: Niin joo.*

*A: Joo, jossa voitais niinkun ehkä casea avata minkälaisia potilaita on menossa, niin se ainakin opettajana niinkun saa, tää tuntuu niin vähäiseltä ...kun on alussa ja lopussa, niin tavallaan niinkun menettää sen niinkun opettajana sen, että ei tiijää niinkun mihin tarttuis.*

*B1: Niin joo.*

*A: Ja se, ite koen ainakin niin ja oon pyr, pyrkiny siihen vaikka nyt ... nimenomaan tänä syksynä ei ole ollut, teillä ei ole ollut alku ja loppu... itellä on semmonen irrallinen olo.*

*B1: Ja mulla on sellanen olo, että tota mää olisin ton kirjallisen kans tulla vähän aikasemmin kuitenkin ... (2)*

Tutkijan mielestä auktoriteetti estää dialogia myös arvioinnin muodossa. Tässä ohjaaja ja opettaja arvioivat opiskelijan suoritusta, eikä opiskelijalla ole mahdollisuutta osallistua keskusteluun, joten dialogia ei synny.

*C2: Mutta ehkä --- että jos sulla on semmonen epävarma olo **jos sää otat sen tämmösenä performanssina** eikä mikä on seuraava liike, niin --- varmasti enempi niinkun vielä, vielä niinkun opetella sitä, että mä tutkin tätä asiaa näin ja tätä asiaa mää tutkin näin, että sää oot ihan varma, et tää on tutkimusmenetelmä ja mää tutkin tätä asiaa, että jos sulla on tämmönen vielä tämmönen kauhee kaaos, että on kauheesti vaan tutkimusmenetelmiä ja tässä on nyt tää potilas, että jos ei tiedä missä ne kohtaa---*

*A:-- **ainakin sun puheestas saa tämmösen kuvan***

*C2: Niin tuo kuullostaa ainakin---(5)*

Tässä viittauksessa opettaja esittää opiskelijalle selkeän kysymyksen, johon opiskelija yrittää vastata. Tässä tapauksessa dialogisuus ei toteudu, koska ohjaaja aloittaa oman monologinsa ja selittää tilanteen omasta näkökulmasta. Tutkijan tulkinnan mukaan opettajan auktoriteetti vaikutti dialogin toteutumiseen myös ohjaajia kohtaan ilman, että auktoriteetti puheissa olisi korostunut.

*A: Sen kun vertaat sitä ensimmäisen viikon kun olit täällä ja nyt viime viikon, miten se on sinun mielestä **kehittynyt tai harjaantunut** se?*

*B1: No ensinnäkin se, että sitä osaa olla niinku **rennompi** ja ajatella loogisemmin ja silleen ja tota, ... osaa vähän ... niinku asiasta, ettei jännitä ... oottamaan että ... menee sit vaan eteenpäin ja.*

*C1: Niin, **ihan selkeestihän sen huomaa**, Mari ensimmäisen asiakkaan kanssa, jännitti paljon, koska se oli ensimmäinen asiakas, jonka sää sait ihan uutena, tutkit ja, ja määrittelit hoidonkin ja sit siit keskusteltiin sen*

*jälkeen, mut että nythän sen huomaa hyvin, että sulla on tullu varmuutta ja näin, enää ei oo semmonen olo, että että sää kysyt joka kerran jälkeen, että miten tän kans tehään, mikä on ihan oikein, että sää kysyt, mut sen huomaa selkeesti, että sulle on tullu semmonen, ehkä semmonen löytyny just semmonen mitä sää ite sanoit, että hakee semmosta itselle ominaista tyyliä työskennellä, niinkun sulla nyt alkaa se olla ihan selkeesti löytyy sieltä, et aina, ainahan niitä sitten muutetaan ja ainahan niitä tarkistetaan, mut et se sellanen varmuus niinku jotenkin sanoit, että et kun uus asiakas tulee, sullahan on kaikki ollu uusia, että ne ei oo kenenkään, kenenkään vanha asiakas, niin sää vaan otat hänet sieltä, pyydät ja te lähette ihan tekemään asiaa, et silleen se on ihan eri lailla nyt se, et ei enää huomaa, et aha, tää on mejän, tää on mejän niinkun opiskelija, joka on vasta alottanu tän homman...*

*B:1 ... (!)...(3)*

Alla olevassa esimerkissä nousee selkeästi esille opiskelijan ohjauksen ongelmallisuus kliinisessä harjoittelussa. Ohjaajalla on selkeästi tunne, että opiskelija olisi ehkä kaivannut enemmän ohjausta ja esittää suoran kysymyksen opiskelijalle, johon hän myös aloittaa vastaamaan. Myös opettajalla on selkeä käsitys ohjauksen tarpeesta ja näin hän omalla lausumallaan keskeyttää ohjaajan ja opiskelijan välisen dialogin. Tämän seurauksena opiskelija vastaa opettajalle.

*C2: **Uskalsitko sää kysyä** aina kun sulla oli mielessä?*

*B1: **Kyllä mä enimmäkseen**, välillä sitten---*

*A: Varmaan niinkun opiskelua tässä vaiheessa vielä että, että tietysti ensimmäisenä ei mennä kysymään mutta ensin miettii itse niitä sieltä ratkasua, mutta että parempi tietysti kysyä kuin tehdä jotain sitten semmosta mikä täytyy eri tavalla korjata sitten että---*

*C2: Semmonen olo mulla välillä tuli, että oo, **oonks mä niin kiireinen**, että sää et tohdi kysyä, kun oli vähän semmosta vauhtia välillä?*

*B1: Niin, ja kyllä --- tietää, että ei koko ajan viittiny kysyä että ... itte miettiä asioita... onks tää näin, että ehkä on parempi, että joskus jättää---kun tuolla on kuitenkin noita hyviä materialejakin----(5)*

Tässä viittauksessa käy selvästi esille se, miten ohjaaja arvioi opiskelijan toimintaa, eikä opiskelijalla ole mahdollisuutta kommentoida itse omaa suoritustaan.

*C1: Se onkin just, että **mehän ollaan sillai tehty** että Milja kun on hoidon määritelly, niin sit me siit juteltu, että onko se sitte semmonen, semmonen, että se nyt käy tähän vai meneeks se ihan pieleen niinkö, ja ihan hyvin, hyvin ne on, ne on ollu hyviä ne, ne vaihtoehot..... mut sit just miettii sitä, että nyt kun on tää laaja skaala, että jos sieltä löytyy joku toinen, onko se ehkä parempi, niin, välttämättähän se ei voi, ei oookkaan se, mut et Milja on senkin tehny mikä musta on ihan hyvä ja oot miettiny, että jos joku hoito ei oo hyvä, niin sit joku toinen et miettii.....,että aika hyvin kyllä minun mielestä sie teet elikkä siinä on niinku teoria ja käytäntö hyvin kohtaa, että*

*sulla on siis teoriatieto semmonen, et sielt löytyy ne oikeat, et sie sovellat hyvin mun mielestä kyllä, et ehkä sitten vaan syvennät joskus...*

*A: Sovellat ja syvennät, joo.*

*B1: Varmaan niinku ihan kaikessa (3)*

Tutkijan tekemän tulkinnan mukaan myös opettajat estivät dialogia omalla puolustuksellaan. Viittauksessa opiskelija nostaa esille itseään askarruttavan asian, johon opettaja vastaa puolustuksella ja näin ollen dialogi ei etene.

*B1: Varmaan niinkun tommosta kuitenkin kun mieltii, että... aikasemmin kun on ollu tekemisissä tällasten juttujen kaa kuiteski ... työpaikoilla, niin ei se mua niinkun hämäänyttäny, mutta ehkä se ois jotain hämäänyttäny tai... kokemusta, työkokemusta ...mut suoraan sanoen suoraan lukiosta suurin piirtein tulee, niin ehkä se ois hämännny tää tilanne kuiteskin.*

*A: Niin, jopa semmonen pelottava ja ahdistava.*

*B1: Niin.*

*A: No, **me harjoteltiin niitten** ysinelosten kanssa sitä, ei yhtään auttanu sitten kun käytännössä ... **ei sitä pystyny niinkun siirtään siihen käytännön** tilanteeseen sitä.(1)*

Viittauksessa ohjaaja ja opettaja tekevät opiskelijan puolesta tulkintaa, eikä opiskelija voi osallistua dialogiin ennen kuin hänelle esitetään suora kysymys. Kysymyksen vastatessa opiskelija antaa myös oman merkityksensä asialle, jonka seurauksena tulkinta ohjaustarpeesta on eri kuin auktoriteettien tekemä arvio.

*C1: Niin, ne tuli aivan kuin just siihen, että hyvin ajo, ajotus sen puolesta...*

*A: Joo, ja varmaan **tässä vaiheessa sitä ohjausta tarviikiin---***

*C2: **Olisitko sä kaivannut** enemmän?*

*B1: En mä tiedä, ei varmaankaan, siis mulla oli ihan se, että, et niinkun saa ittestään irti ne asiat, et et pystyy orientoitumaan siihen tilanteeseen ja toimimaan siinä tilanteessa, että ei se niinku, kun ei mulla niitä asiakkaita niin mielettömästi kuitenkaan ollu, et ei mulla silleen ollu niinku--- hankalaa.(5)*

Alla olevassa viittauksessa opiskelija ja opettaja keskustelevat kirjallisen työn sisällöstä, johon opiskelija on saanut toisenkaltaista ohjausta kun opettaja nyt antaa. Tässä tilanteessa tutkijan tulkinnan mukaan on opettajan kannalta ongelmallinen tilanne, koska opiskelija ei ota ohjausta suoraan vastaan ja tämän vuoksi opettajan auktoriteetti lausumissa korostuu ja estää rakentavan dialogin muodostumista.

*A: ... että niinkun vähän mietin, että miten loogisesti sä pystyt toteuttamaan fysioterapiaasi, että **mää yritän sua siihen ohjata**, ja sulla on tavoitteet ja*



*sun pitää tiedostaa, että jokaisella tavoitteella on keino tai keinoja ja kuinka sää niitä käytät fysioterapettina.*

*B1: Joo, mut siis eli tuota **sää päivää aina erikseen?***

*A: No se ainakin, mulla on sillon helpompi niinkun tarttua siihen että oletko sä miten hyvin tiedostanu tän eli tää on varmaan...harjoitus..istumasta seisomaan.. mitä tavoitetta sää sillä ... mitä tavoitetta sää sillä haet, eikö niin, ... se keino, tää on yks keino, mitä tavoitetta sää sillä haet, eikö vaan, et jos sää raportoit vaikka näillä tavoitteilla, tällä kerralla oli tavoitteena...*

*yleiskunnan kohottaminen vai onko sulla joka kerta tavoitteena kaikki nämä niin ku terapiakerralla... eli sulla on tämmönen tavote, sit sulla on tässä nää keinot, nämä ... mitä sää oot tehny ... istumasta ylös nousemista tuolin kanssa, montako kertaa tehtiin, tehtiinkö kerran, koska ...*

*B1: ... **me puhuttiin ohjaajan kans just tästä, hän sanoi ettei ne oo niin merkityksellisiä...mutta tota..***

*A: Joo, **mää taas opettajana oon kun päätän**, että tuota opiskelijat kirjottaa kaikki näin, tavoitteena on yleiskunnan parantuminen.(2)*

## 6.4.2 ERI MERKITYKSET

Tutkijan tulkinnan mukaan tähän dialogia estäviin tekijöihin luokitettiin osallistujien käsitteille antamat erilaiset merkitykset sekä puuttuva yhteinen käsitteiden määrittely, jonka nähtiin estävän dialogin toteutumista. Viittauksessa tutkijan tulkinnan mukaan opettaja ja opiskelija eivät löydä yhteistä käsitettä mistä keskustellaan. Molemmat yrittävät, mutta he eivät etene keskustelussa dialogiin, kun ohjaaja antaa oman selityksensä tilanteeseen.

*B1: No **kyl mää oon niinku yrittäny sit soveltaa** että en minä nyt ihan sanatarkkaan tietenkään, vähän niinkun tilanteen mukaan ja --- että mitä mää nyt tekisin ---silleen ---aina tukee hyvin ja---*

*A: Mää en tiedä ymmärrät sä mitä mää ajan takaa, kun sää luet jotain niinkun esimerkiksi fysiatrian kirjasta, niin sit sulle tulee esimerkiksi sellanen -- - asiakas, josta sää oot vaikka lukenu vaikka kauheesti kaikki, niin kaikkee, niin miten, miten sää pystyt niinku sen tietomäärän sitten niinku **siihen sun toimintaas** hyödyntämään?*

*B1: No kyl se siitä menee --- mun mielestä ihan ok että **oireet on sopinut** hyvin niinku mitä on kirjallisuudessa sanottu ja silleen, ... ihan luonnollista jotenki ... kattoo sit kirjasta, et oho, et niin niin, et näinhän se oli, että ... silleen.*

*C1: Nii-in, toi, toihan on just se mikä on ollu se ideakin niin, et, et tota noin Mari on ensin kattonu ne potilaan paperit ja sitten hän on lähteny niinkun ite sen asian ratkasemaan, sit me on sen jälkeen keskusteltu siitä, et mä luotin Mariin niin paljon, et jos tulee semmonen tilanne, et hän siin tilanteessa ei osaa tehdä ratkasua, niin hän tulee kysyyn vaikk sillä hetkellä mut aina hän on osannu tehdä sen johtopäätöksen, et me on sitten sen ensimmäisen hoitokerran tai sen tapaamisen jälkeen tavallaan käyty ne asiakkaat läpi ja hän on kertonu mitä hän on havainnu ja mitä hän on päättäny tehdä ja sit me on siit keskusteltu, että se on se idea ollu ja ehkä se just, et sanoit ettei*

*sanatarkasti vie mitään kun hän yrittää noita opetella, että en sano sanatarkasti mitä tehdä vaan yrittänyt vihjailla vaan niinkun ... (3)*

Keskusteluissa annettiin merkityksiä jatkotavoitteille. Nämä merkitykset tulivat esille tilanteissa, joissa opiskelija ei ollut saavuttanut tavoitteita. Opettajat ohjasivat opiskelijoita laatimaan jatkotavoitteita sekä miettimään omaa oppimistaan jatkossa. Arviointitilanteissa näistä jatkotavoitteista sekä oppimistarpeista ei enempää keskusteltu. Enemmän käsittelyä vaativat asiat siirrettiin tutkijan tulkinnan mukaan tulevaisuuteen.

*A: Nää kysymykset mitä tässä nouskin, niin varmaan **jatkossa teidän täytyy niitä** myös tässä niinkun pitää, nostaa omaks tavoitteiksi myös tää aktivointi, miten asiakas aktivoituu, sitten vielä täs vaiheessa ei varmaan vielä niinkun hahmotukaan semmonen... miettii tämmöstä progressiivisuutta, eli miten sitä harjotusmäärää voi niinkun nostaa ja arvioida sitä taas että, et ei niin että joka asiakkaalle niinkun aina sen saman reseptin mukkaan tehdään, että miten sitä voidaan, että se todella ois tehokasta myös, että miten sitä annostusta ... lisätä tai vähentää, niin jatkossa kiinnittää huomiota. Laura ... molemmat, te nostitte alussa nää nimenomaan nää fysikaaliset terapiat kun ette oo kokeillu ... se että sulle tuli tässäkin se, että sää voitit sen pelkos niin että ... sun ei kannata sitä niin voimakkaasti ... nostaa, että päästä sen oman pelon ylikin siitä jotenkin ... sitä taitoa ja tietoa rupee pikku hiljaa oleen... Sit siinä on vielä ammatissa kehittyminen, ammattikulttuuri, kansainvälisyys ... miten sää sitä oot arvioinu? (5)*

Ensimmäisessä viittauksessa tulee tutkijan arvion mukaan selkeästi esille käsitteiden ristiriita. Ohjaaja kysyy kokonaisvaltaisuudesta asiakkaan testaukseen liittyen ja opiskelija vastaa uusista testausmenetelmistä eli puhuu näiden laajuudesta.

*C1: Entäs **kokonaisvaltasuus**?*

*B1: Niin. Sitten noi jos aattelet että mitä staattiset testit näille ... asiakkaalle ... se oli mun mielestä mielenkiintonen **oppia tämmönen uus testausuunnitelma**, paitsi että mulle on edelleen epäselvä siinä koukistuksessa se yks juttu, ... että katotaan.*

*C1: Joo, kun meillä on aikaa, niin otetaan uusiks...*

*B1: Joo. (4)*

Lopussa opiskelijalle esitetään laaja kysymys tutkijan tulkinnan mukaan ainoastaan rutiinikysymyksenä, koska opiskelijalle ei anneta todellisuudessa edes mahdollisuutta vastata häntä koskevaan laajaan kysymykseen.

C1: Ja ... **loppukommentit**, kun mun täytyy varmaan lähteä kohta, anteeks nyt kauheesti.

A: Ei, ei mitään, kiitoksia kuluneesta vuodesta... uutta vuotta, että ensi keväänä sitten, meillä ois 3.4., 23.5. olis opiskelijoita tulossa---

C1: Tänne on yks, yks on, jo sanoinkin että ihan hyvin vois ... niin vois toinenkin tulla hänen mukanaan, jos teillä on paikoista pulaa.

A: On varmasti.

C1: Niin, niin voit laittaa sinne, jos ...

A: Joo, mää laitankin sen, kun me tammikuussa heidän kans katsotaan.

C1: Niin, kyllä sinne vois ihan hyvin ottaa ton, koska tää nyt ihan hyvin toimii tää että on kaks opiskelijaa, ... yhtä aikaa eikä sitä enempää jaksakaan kun siin on kaks opiskelijaa yhtä aikaa, niin ... hyvä asia, mutta toisaalta heistä on tukea toisilleen paljon.

A: Niin, kyllä.

C1: Et sit saattaa olla sellaisia asioita mitkä ei, mejän asioita jos me puhutaan jotain tämmöstä yleispoliittista niitä koskevia jotain talon henkeen, niin heitä ei kiinnosta ... miten me ... mutta silloin he voi toistensa kans keskustella. Voisko ton tehdä nyt, mää en tiedä minkälainen aikataulu sulla on, kun sie oot kans kyydissä kulet, ehitkö sinä nyt täyttämään... mutta säähän voisit?

A: Mää just mietin vai voisinko mää lähettää?

C1: Niin, lähetä postissa sen nyt täl viikolla, niin mie saan sen sit vielä lähetettyä sullekin tällä viikolla, et jos ...

A: ...

C1: ... vaikka illalla sen jos muistat, ja laita huomenna postiin, niin mie saan sen vielä täl viikolla... täälä on jääny tähän.

A: Mutta ihan semmosena **loppukommenttina, että mitä sää opit tällä jaksolla?**

B1: Mun mielestä kyllä ... et niinku... ensimmäinen kunnon kenttä, niin kyl siit paljon on... kyllä tästä ihan hyvä lähteä hyvällä mielellä eteenpäin... välillä, no just se eka viikko ...kaikkea ihmeellistä

C1: Ehkä se on semmonen mitä kannattaa, että sanoa sille, että nyt kun tavoit, tavoitteita laitat eteenpäin, niin varmasti kun sää oot miettiny, sust tuntuu, että joka kohassa on jotain semmosia niin, täs kun Ullan kans oot töitä tehny niin on oppinu tai ehkä kannattaa kattoa semmoset, semmoset asiat mitkä niinkun ensimmäiseks nousee mieleen mitä haluis lähteä seuraavaa, tietysti mää en tiedä mikä se paikka on, että se voi olla tietysti paikan luonteesta kiinni, että mitä siel, siel on mahdollisuudet, niin niin ottaa, eikä eikä kauheesti ota niitä, koska näit harjottelupaikkoja tulee niin silloin---

B1: ... tietää vaik ois kuin valmista ainesta ...

C1: ...todella selkeät tavoitteet, niin ne on kaikkein helpoin toteuttaa ja niihin pääsee.

A: Joo ja konkreettisempia, ei mitään laajoja, ei missään nimessä laajoja, koska niihin, se on niin hirveen hankala sitten arvioida, että mites mää oon päässy tähän, hyvin konkreettisia niin kuin sulla olikin.

C1: Ja tästäkin varmaan löytyy, et sun on helppo löytää täältä... Anteeksi, mut mie varmaan ...(3)

Tulkinnan mukaan opiskelijat kokivat ongelmalliseksi kielen erot koulun ja kliinisen harjoittelun välillä. Opiskelijat antoivat merkityksiä käsitteiden erilaisuudelle sekä käsitteiden merkityksellistämiseksi.

*B1: Ja se et siel koulussa silleen **puhutaan sitä kieltä silleen**--- just semmosen virallisen kielen ja semmosen mikä ois kuitenkin sille seuraavalle joka lukee sitä, niin kertos siitä tilanteesta mahdollisimman paljon tiiviisti, niin se on vielä tosi hankalaa.*

*C1: Sen huomaa että ---- koulussa on oppinu periaatteessa kirjottamaan semmosia niinku filosofian kurseja ja vastaavia käynty--- niin niissä tulee semmosia --ja pitkiä tarinoita.(5)*

Opettajan on vaikeutta ottaa kantaa konkreettisiin tilanteisiin, koska hän ei ole tilanteissa läsnä. Seuraavassa viittauksessa tulee esille tällainen tilanne.

**A: Te veditte sen selkäkoulun yhdessä?**

*B1: Joo.*

*A: Jos nyt siirrytään samalla siihen terapiaan ja--Mites siinä se, puhuitsää siitä justiin tästä kun sää puhuit, että miten otit huomioon--?*

*B1: No siitä ja näistä muistakin niinkun että se on tietenkin jokaisella omat erityisvaatimukset ja että niitä huomioida jossain ryhmätilanteessa, se on aika hankalaa, ja se soveltaminen niinkun näistä, jos mennään näihin terapiavalmennuksiin, vielä ei pysty niin hyvin soveltamaan asioita, jos joku ei pystykkään tekemään niin -- niinkun saattaa tulla silleen yllätyksenä niinku Pirkko huomaa siellä selkäkoulussa---*

**A: Sää olit joka kerta mukana?**

*C2:--- Joo.*

*A: Joo. Mites te veditte sen, veditteks te vuorotellen vai vai tuota yhdessä?*

*B2: Yhdessä- (5)*

### 6.4.3 KESKUSTELUN RAKENNE

Keskustelun rakenteessa dialogia estäviä tekijöitä ovat tutkijan tulkinnan mukaan selvästi kysymys – vastaus tyyppinen vuoropuhelu. Kysymykset koskevat laajoja käsitteitä, kuten kokemuksia ja oppimista. Opiskelijat tuovat lausumissaan esille selkeitä ongelmia, joita ovat harjoittelussa kohdanneet. Opettajan kysymykset liikkuvat yleisellä tasolla kuten tavoitteissa, tunnelmissa ja ammattiin kasvamisessa. Myös runsas kysymysten määrä nähdään dialogia rajoittavana tekijänä. Tutkijan tulkinnan mukaan, etenkin suuremmissa keskustelujoukoissa, tämän tyyppinen keskustelun rakenne on tyypillistä. Seuraavassa viittauksessa opiskelijalle annetaan selvästi mahdollisuus oman näkemyksensä esille tuomiseen, joka kuitenkin otetaan opiskelijalta seuraavassa lausumassa pois.

*A: Joo. Noo, me ollaan, **mitenkä sää haluaisit käydä tätä?***

*B1: No yleensä on käyty silleen, että tässä on katottu näitä tavoitteita ja miten ne on menny*

A: No kokeiltasko sellasta, me ollaan nytten kokeiltu joittenkin opiskelijoitten kans, että jos sää piirtäsit tohon taululle siis minkälaisia kuvioita taikka suoraa ... kuvatekstiä, niinku kaikkea mitä oot täällä oppimisessa tehny, niinkun keräät nuo osa-alueet-- ryhmät ja avainsanoja jotakin ja selittämistä-- työtehtäviä... joo. Keskustellaan niitten pohjalta sitten. (4)

Tässä viittauksessa on selvästi liikaa kysymyksiä ja kysymysten muoto on sellainen, että niihin odotetaan selkeitä ja suoria vastauksia.

C1: Miten sitten näitten nuorempien opiskelijoitten ohjaus... kokonaan unohtumaan?

B1: Joo.

A: Eli teille tuli, sää olit kaks viikkoa kentältä silleen että tuli vuoskurssi, yks alempi vuoskurssi tänne, opiskelija ja sulla oli joku parina niistä, ... sulla parina ja sää perehdytit työhön ja hän jatko sitten ...

A: Mites se meni?

B1: Mun mielestä ihan hyvin.

C1: **Mitä sää opit siitä? Miten sää koit?**

B1: ...

A: Mulla ois ... yks kysymys?

B1: Joo.

A: Tota noi, liittyy tähän ... kysymykseen, että mitä te teitte yhdessä taikka **mitenkä sää ohjasit häntä ...?**

B1: No veteraaneista ainakin niin perehdyttiin niinku yhdessä tai mä olin tietysti jo perehtyny niihin papereihin, mut sitten hänen kanssaan .. käytiin niitä siellä läpi ja vähän ehkä pohittiinkin taas niitä syy-seuraus-juttuja ... määh yritin myös häneltä sitten kysyä, että mitä ... mitä vois ehkä tehdä, se tehtiin yhdessä ja sitten no yhdessä varmaan hoidettiin niitä veteraaneja, että oikeestaan aina vuorotellen sillai että, tai molemmat oli siinä hoitotilanteessa mukana, ettei ollu sillai, että toinen ois seurannu sivusta... oltiin ja sitten toi oli toi ... asiakas niin häntä hoidettiin yhdessä... ja ...

C1: Oliko hän ryhmätilanteessa?

B1: Joo, niin moniammatillisessa ryhmässä... perehdyttää ...

C1: Miten sää koit ... ohjaajana?

B1: No se oli ihan kiva rooli kyllä näin, mut .. musta tuntuu, että se aika jäi sitten lyhyeksi, varsinkin kun sitten määh olin siltä vikalta viikolta pois, kun hän oli... sillai ois ollu ... enempikin.

C1: Miten sää aattelisit niinku omaa näkökulmasta, että sää oot täs vaiheessa ite opiskelua ja hän on nuorempi sua, ... sää ollenkaan omia...?

B1: Joo, kyllä, joo et silleen kyl huomaa, että on vuoden aikana oppinu paljon, et on ollu ihan samalla, samassa tasossa samalla lähtökohdalla kuin hänkin vuos sitten, kyl siinä on tullu paljon...

A: Mitä semmosia avainasioita taikka isompia eroja taikka?

B1: No ehkä semmosta varmuutta ja sitten semmosta kun nopeemmin pystyy tavallaan vetämään johtopäätöksen ja ...

C1: Miten kävi se ite ohjaaminen, toisen perehdyttäminen, miltä susta tuntuu, oliko se helppoa?

B1: No ei se helppoa, mutta ei se ehkä niin vaikeetakaan oo. (4)

Opettaja aloittaa uuden asian, eikä jatka keskustelua opiskelijan puheen perusteella. Opiskelija ei tiedä mitä opettaja kysymyksellään tässä tarkoittaa ja sen vuoksi hän ei tiedä mihin pitäisi vastata.

A: Okei. Voit sää jatkaa? **Mitä muuta sä oot oppinu täällä?**

B1: Aika tarkkailemaan ... itseäni.

A: Niin.

B1: ... jos jotain tekee, sit taas ... hetkinen, miks tämä oli semmonen, ja eri niinkun **sanojen käyttöä ja kaikkea**...huomiointia

A: Onko se hyvä asia?

B1: On se mun mielestä ollu ainakin ... sellaista **kritiikkiä itseäänkin** kohtaan ja .. aina välillä eri tilanteita aiheuttanu... niin kuin sekin, että ei välttämättä saa sitä **palautetta asiakkaalta**, jos ei ... yleensähan se on aina, on tosi kiva jumppa ja kivasti meni ja aina kun ei saakaan, ihmiset lähtee samoilla ilmeillä ulos, niin sitte jää sellanen olo et ... **mikä meni pieleen** tai menikö tää pieleen, siitakin niinkun oppii vähän tarkkaileen itseä ... (1)

Tässä viittauksessa opiskelija viittaa selkeästi toimintaan ja hyödyllisyyden kokemiseen. Opettaja esittää siihen jatkokysymyksen ja opiskelija tarkentaa.

A: .....ensin ihan yleisesti tunnelmia tästä koko harjottelujaksosta, kertositte-- kumpi haluaa aloittaa.

B2: No, minä nyt voisin alkutunnelmista, että tää on eka kerta kun sain tehdä jotain ihan konkreettisesti ja ensinnäkin siitä tuli hyvä maku suuhun, sai tehdä jotain koska tähän asti on vaan seurannu ja ihmetelly, kyselly ja on ollu kaikkien tiellä, nyt sai itekkin tehdä ja tunsii olevansa hyödyllinen, mukavahan se on

A: Mitä sää tarkoitat sillä että sai tehdä jotain?

B2: Siis sai tehdä, ---mitä ollaan opetettu--- toteuttaa teoriaa käytännössä. (5)

Tässä viittauksessa tulee tutkijan mukaan selkeästi esille isommassa ryhmässä tyypillisimmin tapahtuvaa kysymys – vastaus vuorottelua, jossa dialogi ei etene.

A: No niin, mä oisin tuosta ihan yhteistyössä vielä niin kun teillä on näitä yksilöterapiaa ja sitten on ryhmäterapiaa, miten te arvioitte, että siinä ne **yhteistyötaidot ja vuorovaikutustaidot niin tuota ---?**

B1: Mulla ainakin huomaa sitten noissa ryhmäterapiatilanteissa, että siinä oli paljon hankalampaa se ihmisten niinkun huomioiminen, että pitää ottaa kaikki huomioon tai sitten sekin että, et se tuli ongelmaksi, että mä yritin huomioida niinkun, että kuunnella mitä niillä ihmisillä on sanottavaa, tuntuu että välillä se itse terapian tekeminen sitten niinkun estyy, että ei päästy eteenpäin kun joku oikein innostuu puhumaan ja selittämään ja kyselemään, et se pitäis osata jotenkin aina viedä, --- se tilanne ja mennä sitten eteenpäin.

B2: Mää taas --- päinvastoin, siis ainakin tuolla altaalla, että mä en hirveesti niin tuota keskustellutkaan mitään muiden kuin että oman kykynsä mukaan ja ... että mä en tiedä, keskustelinko mä ja otinko mä liian vähän heitä huomioon niitä toisista ---niin niijen tekemistä vaan kävin---silleen --

**A: Te veditte sen selkäkoulun yhdessä?**

B1: Joo.

A: Jos nyt siirrytään samalla siihen terapiaan ja--Mites siinä se, puhuitsää siitä justiin tästä kun sää puhuit, että miten otit huomioon--?(5)

Kysymys- vastaus tyyliä rakentuvassa keskustelussa myös aiheen vaihto tapahtuu nopeasti seuraavaan, kuten edellisessä tekstiviittauksessa on osoitettu.

A: Mites tota, minkäs jos aatellaan yleisesti niitä asiakkaita mitä te kohtasitte, niin mitä **ikähaarukkaa ja problematiikkaa** siellä oli teillä?

B1: Minulla oli vanhuksia aika paljon... vanhin oli 86, sitten oli --- keski-ikäisiä myös, mutta suurin osa oli vanhuksia ja musta se oli hirveän hyvä, että et mää en oo ennen ollu niin paljon tekemisissä ja se oli mukavaa porukkaa, ei siinä ollu tällasta sukupolvien välistä kuilua tai että se vuorovaikutus sujui ihan mukavasti, oli polviongelmaa ja selkäongelmaa ja olkapääongelmaa ja nilkkaa----niskahartiaseudulla...

B2: Ja, ja mulla oli siit viidestkymppistä ylöspäin että yks oli 38-vuotias ja loput, loput oli yli viiskymppisiä, et sit oli ihan kaheksankymppiseen asti asiakkaita ja heillä oli issiasvaivaa ja lonkkavaivaa ja niskahartiaa ja olkapäätä ja---- tällasta, ja ei, yleensä mää samallalailla ku Elinalla--- pysty, ei ollu ongelmaa sen suku, iän kanssa, että pysty keskustelemaan luontevasti eikä, paitsi joku tilanne oli vähän toinen juttu, mut muuten se meni omasta mielestäni ihan mukavasti ---

A: Entäs ohjaajat, --- ihan yleisesti tästä harjottelusta?

C2: No mulla välillä tuli semmonen olo, että Elinalle tuli välillä ihan niinkun liikaa asioita, että sillai kuitenkin kun pelkäsin koko ajan ---etten jarruttas tätä että ---kun on kuitenkin iso organisaatio ja tääl varsinkin tulee kaikkii niin ettei tuu semmonen tunne, että kaikkia tämmösiä osata, et ei mun tarvi niit kaikkii osata, että jossain pienemmässä yksikössä ei tuu niin paljon niitä asioita sillai eteen, vaikkei ois oma potilas, mut näkee mitä kaikkea muutakin on, niin sitten helposti voi tulla, että en mää tota, en mää totakaan... et mulla itellä oli ohjaajana oli semmonen olo, että ... rauhoittaa.(5)

Opettajat esittivät usein opiskelijoille kysymyksiä oppimiskokemuksista.

Opiskelijoiden vastaukset olivat tunnustelevia, kuten "...ehkä se oli tarkoituskin..".

Usein oppimiskokemuksia kysyttäessä opiskelijat antoivat positiivista palautetta kliinisestä harjoittelusta sekä ohjauksesta. Vasta myöhemmässä vaiheessa myös omia tuntemuksia ja mm. ristiriitatilanteita nostettiin keskusteluun.

A: Ihan totta, ja sitähan se just onkin, että saa niinkun erilaisia näkökulmia siihen fysioterapiaan... että sitä alkaa niinku nää kentät nämä kerrat mitä siinä on... Hyvä, joo-o, eli sää koet, että se teoriapohja on niinku avautunu sulle käytännössä ja pystyt ... sitä teoriaa, sitten se tasavertaisuus asiakkaan kanssa toimimisessa, niin se on jotenkin sulle vahvistunu ja se palaute on tukenu sitä sun oppimista täällä. Joo-o, nouseeko muuta sellasia oppimiskokemuksia?

*B1: No ... jos on ruvennu niinkun näitten potilaitten kanssa tai ristiriitatilanteita, minä kerroin, että opettavaisia... asiakkaan kanssakin ... ja lähti kesken kaiken ... (1)*

Opettaja avaa usein miten keskustelun yleisellä tasolla ja kuitenkin opiskelijoiden itsearvioista osa oli myös syvällisiä sekä omaa toimintaa reflektioivia, kuten edellä esitetystä lainauksessa. Opiskelija kertoo kokemuksistaan sekä omasta oppimisestaan ja siitä, miten hän on oppimaansa soveltanut myös omassa elämässään. Tulkinnan mukaan opiskelija on tiedostanut itsearvioinnin merkityksen. Myös koulussa opitulle kielelle annettiin merkityksiä. Opettajat esittivät opiskelijoille paljon kysymyksiä oppimista tukevista seikoista sekä työnsä kehittämiseen liittyviä ehdotuksia.

*A: Nyt jätetään tämä, no... ei olis pitäny alottaa siitä, koska tulee semmonen olo et kääk!... no, sun tää kenttä, minkälaisia ajatuksia tällä hetkellä nousee niinkun tästä **oppimiskokemuksena?***

*B1: No siis tää on ollu tosi hyvä kenttä ja mä sanosinkin siitä, että et mitä mulla oli tavoitteena siitä, että nää mitä yleensä psykiatrinen fysioterapia on ja mikä on ruumiinhahmotus, niin omasta mielestäni ... **on avautunu** niinkun tän aikana että, ja varsinkin se oli niinkö mulle tärkein just tää lii, liikunnan ja liikkumisen ja sit ruumiinhahmotuksen avautuminen, niinku, et ihan tavallisen terveen potilaankin tai asiakkaan kanssa että, et oon huomannu, että se on niinku, oon vieny sitä tuonne vapaa-aikaankin sitten että, että tuota ja se ihmisen liikkuminen voimavaroina niin kaikkia tällöisiä perusasioita niinkun mitkä varmaan kuuluu olennaisesti niin tuntuu, että on niinkun niinku **kehittynyt sitte itte ohjaajana ja niinku ihmisenä** sit varmaan siinäkin että, että vähän eri kantilta osaa ajatella asioita ja ottaa huomioon sen sitten siinä suunnittelussa ja, ja ohjaamisessa, tai en tiijä osaanko, mutta pyrin ottamaan huomioon.*

*A: Niin, toihan oli ihan, toi on hirveen hyvä, koska sitä kehittymistähän ei tapahdukaan ennenku on niinkun tiedostanu sen tän hetken tilanteen ja nythän on varma että tapahtuu muutosta, ehkä kehitystä, kun sää oot niinkun tietonen että mä pyrin tällöisen asian korjaamaan, hyvä. Vielä mä totan mietin, että tuntuko susta niinkun aluksi siltä että, et nää harjoitteet tai nää menetelmät on jotain sellaisia omia juttuja, et mitä nää sitten on **nää tavalliset liikunnan menetelmät?** (2)*

#### 6.4.4 YHTEINEN YMMÄRRYS EI MUODOSTU

Kysymyksillä keskustelu etenee, mutta yhteinen ymmärrys ei kuitenkaan muodostu ja näin dialogin toteutuminen estyy. Tekstiviittauksessa opiskelijat eivät ymmärrä kysymystä ja niinpä keskustelu etenee jo seuraavaan asiaan ilman, että edellisestä aiheesta –asiakaslähtöisyydestä- on edes keskusteltu. Tästä



keskustelun rakenteesta puuttuvat johdattelevat kysymykset, joiden avulla yhteinen ymmärrys olisi voinut muodostua.

*A: Miten se asiantuntija, mutta miten te arvioisitte **asiakslähtöisyyttä omalla kohdallanne?***

*B1: Niin että miten huomioi?*

*A: Niin, asiakkaan?*

*B1: Minä just ehkä sen takia, kun minä yritän niin huomioida niin **mää oon liian varovainen**, että mää aina, pitäis enemmän vaan huomioida, mutta ei liikaa.*

*A: Niin, mennä mukaan siihen---*

*B1: Mulla on ehkä näin päin asia.*

*B2: Mulla on silleen, mää ehkä huomioin, mut sitten jää huomioimatta kuitenkin ne **se punanen lanka** --- se menee ohi varmaan..*

*A: Ahaa, mikä siinä sekottaa sitten siinä sun kohdallas sen punasen langan löytämistä?*

*B2: En mä tiiä, must tuntuu, että mulla on --- tyhjä--- siin vaiheessa, kun se asiakas tulee siihen nenän eteen, sit tulee semmonen happi loppuu -olo, ihan tyhjää päässä, sit vaan miettii seuraavaa liikettä ja siirtoa.(5)*

Yhteinen ymmärrys ei muodostu, koska opiskelija ottaa esille ristariitatilanteita, joista hän haluaisi keskustella. Opettaja taas puhuu siitä, miten tilanteita voisi ennakoida. Yhteinen ymmärrys ei voi muodostua, koska osallistujat keskustelevat eri asioista.

*A: Eli se toimintamalli, se rauhallisuus?*

*B1: No niin, ei kai ... just se että osaa keskustella sitten vaikka näkee, **et toinen on ehkä muissa maailmoissa** ja tekemässä jotain... yrittää kuitenkin selvittää sitä asiaa sillai ettei nyt käy suoraan kiinni ja semmosta...*

*A: Joo, **jutteletsää siitä ohjaajan kanssa?***

*B1: Joo...*

*A: Joo, mää mietin että pitäskö naita tuommosia tilanteita niinku harjotella tai **pitäskö niistä puhua** sitten niinku kouluaikana tuolla koulussa tapahtuvassa opetuksessa?*

*B1: .. No eihän sitä koskaan tiedä millainen tilanne sieltä tulee, mutta ainakin.. olihan meiltä jotain ... jossain paikassa, niin toinen tulee kysyyn tai silleen vihaisesti, mites tolla tavalla teet, niin kun se ei osaa.*

*A: Nimittäin täst muutama vuosi sitten me harjoteltiin niinkun ... tulevassa ft.. kuvan ja ft ... jaksolla niin harjoteltiin sellaisia tilanteita, että jos potilas on aggressiivinen tai rupee taputtelemaan ja yks oli semmonen, että vetäsee housut nilkkoihin...*

*B1: Joo ... melkein samat asiakkaan kans tai siis hän oli yks, joka ... hän oli tässä sitten yks kerta, yks... erittäin kaksmielisiä juttuja käski niinkun kokeilla omia paikkojaan ja niinku sellasta et, sitä on ollu niin laidasta laitaan.*

*A: Joo, justinsa, tätä mää oon miettiny, pitäskö niitä sillä tavalla pohtia koulussa, no okei. (1)*

Ohjaaja ja opiskelija toteavat tilanteessa, että harjoittelujakso on ollut liian lyhyt, johon opettaja lisää uudelleen saman kysymyksen.

*C2: **Sinä kestät kuitenkin hyvin tän kentän...** että pitää kuitenkin alkuun laittaa alulle ne asiat, että neljäs viikko ehtii...*  
*B: Ja mulla tulikin sellanen, että aika loppu kesken, et nyt määhän vasta pääsin kunnolla vauhtiin, sit aika loppu kesken...*  
*C2: Seittemän viikkoa tai se ... aivan.*  
*A: Tuntuks tää liian lyhyeltä tää jakso?*  
*B2: Kyllähän tää nyt kun tutustu paikkoihin ja ihmisiin kunnolla ja sit se loppuu, se oli vähän harmi. (5)*

Tässä viittauksessa opettaja estää omalla vastauksellaan dialogin syntyä. Opettaja ei johdattele opiskelijaa tarkentavilla kysymyksillä ja tällöin yhteistä ymmärrystä ei muodostu. Toisaalta taas opiskelijakaan ei kyseenalaista opettajan kysymystä, eikä hänkään näin edes auta dialogin mahdollistumista.

*A: Eli mistä siinä on kyse, mikä käsite, mikä tämä isompi uljas... asia se on?*  
*B1: ...????*  
*A: **Eli se on se**, ... sen että se tarkoittaa se, mistä me ollaan muistaakseni historiassa ja filosofiassakin puhuttu, ... historian ja filosofian opintojaksolla, että niinkun tasavertanen se suhde, että ei ole asiantuntijana siellä antamassa ohjeita, että nyt... sää löysit sitä balanssia ja sait siihen sitä palautetta. (1)*

Tässä fysioterapian menetelmiin liittyvässä aiheessa opettaja yrittää selvittää opiskelijan kykyä johtopäätösten tekemiseen, vaikka opiskelijalla on vielä epävarmuutta tutkimisessa sekä siitä mitä fysioterapeuttinen tutkiminen yleensä sisältää. Opiskelija ei tutkijan tulkinnan mukaan ymmärrä mitä johtopäätösten tekeminen tässä opettajan antamassa merkityksessä tarkoittaa ja näin ollen dialogia ei synny, eikä toisaalta oppimistakaan tapahdu.

*A: Onko sulla ollu miten, sää sanoit että silloin niinku oot harjoitellu sitä tutkimista, miten sen tutkimisen jälkeen niitten **johtopäätösten tekeminen**, miten se on onnistunu?*  
*B1: No silleen, koska nää tulee tietysti lääkärin läheteellä, että mulla ei niinku silleen niinku siltä puolta, se on niinkun, katon sit koneelta, ahaa, ... mut kyl niinku sit tietää ku ei se lääkärikään oo pistäny siihen mitään muuta niinku se on.*  
*A: Mutta että sinun tutkimisen jälkeen se johtopäätösten tekeminen, mikä sinun mielestä tällä asiakkaalla on probleemana?*  
*B1: Kyl mä niinku tottakai yritän miettiä sitä, varsinkin niinku tän yhteydessä niin, et tietenkin lähtiessä oli vaan että fysikaaliseen hoitoon... ota siit nyt*

*selvää, pakko se on tutkia ja kattoo ja, ett osaa niinku itte lähteä hoitaan sitä.(3)*

Opiskelijat tuovat usein esille konkreettisia tilanteita, joihin opettaja ei voi ottaa kantaa, koska ei ole tilanteisiin osallistunut. Tutkijan tulkinnan mukaan ohjaajat eivät edistä dialogia aiheesta, koska he luultavammin ovat tilanteisiin osallistuneet ja heillä voisi olla myös kommentoitavaa.

*A: ...miten te arvioisitte, että siinä ne **yhteistyötaidot ja vuorovaikutustaidot** niin tuota---*

*B1: Mulla ainakin huomaa sitten noissa **ryhmätilanteissa**, että siinä oli paljon hankalampaa se ihmisten niinkun huomioiminen, että pitää ottaa kaikki huomioon tai sitten sekin että, et se tuli ongelmaksi, että mää yritin huomioida niinkun, että kuunnella mitä niillä ihmisillä on sanottavaa, tuntu että välillä se itse terapian tekeminen sitten niinkun esty, että ei päästy eteenpäin kun joku oikein innostu puhumaan ja selittämään ja kyselemään, et se pitäs osata jotenkin aina viedä,---se tilanne ja mennä sitten eteenpäin.*

*B2: Mää taas – päinvastoin, siis ainakin tuolla altaalla, että mää en hirveesti niin tuota keskustellutkaan, mitään muiden kuin että oman kykynsä mukaan ja ...että mää en tiedä, keskustelinko mää ja otinkä mää liian vähän heitä huomioon niitä toisista—niin niijen tekemistä vaan kävi silleen (5)*

Tässä opettaja kysyy opiskelijalta suoraan oman toiminnan reflektiivisyyttä.

Opiskelija ei oikein tiedä mistä on kysymys ja vastaa epävarmasti. Oma toimintaansa opiskelija arvioi hieman epävarmasti ja puhuu hoitojen valinnasta.

*A: Kyllä. No mitäs muuta se ammattiin kasvaminen on edistynyt sun mielestä, se on tuonu ... tämmösiä tekijöitä, miten se **oman toiminnan reflektiivisyys** eli mitenkä sää arvioit oman toimintaasi, ootko sää lähteny semmosta tekemään?*

*B1: No, ehkä sitä on vähän miettiny just--- tai niinkun ekankin asiakkaan kans, sitä alkoi sieltä niinkun toisaalta olla... se vaihtoehto ehkä ois kuitenkin niinku enemmän semmonen että niinku--- että, siis ko on niinku valinnan mahdollisuus näin, ei niin kannata ... **mää oon niinku sille asiakkaallekin sanonu, että kokeillaan niinku näillä**, sit seuraavan kerran kun tulee, niin niinku kokeillaan eri lailla tietysti.(1)*

Opiskelija tuo myös tässä puheenvuorossa esille tiedon synteesiin liittyviä ongelmia. Keskustelu ei kuitenkaan jatku tästä aiheesta eteenpäin, vaan päättyy tähän, joten yhteistä ymmärrystä ei voi muodostua.

*B1: No kyl niinku mun mielestä et niinkö tai kyl se sit niinku luonnostaan tulee että ensin sää **haastattelet**, katot, sitten **katot aktiiviset liikkeet**, sitten jos niissä on passiivisesti ja ... niinku ... mut just se, että harjotusta, että **ei mikään hirveen varma olo** viel oo tässä, että silleen, sit tota mulla*

*oli vielä niinku tää fysioterapia niinku hoitosyklin tai tän niinku hoitokertojen se niinku sen kokonaisuuden hahmottuminen jotenki... et silleenkin vois aina niinku on hoitanut sen hoitosarjan, niin saada palautetta ja vähän niinku et mimmonen niinku oikein on sit, että onks auttanu ja ihan kivasti on joskus niinku antanukkin palautetta että silleen, ja sit oli tää **palpaatio** mistä viimeksi oli puhetta ja sit anatomiaa pitäs niinku... koko ajan että vielä tulee semmosia juttuja, että ei ihan kaikkia muistakkaan että, vaik onkin ihan perusjutuista kysymys niin saakin sit... tämmösiä. (1)*

## 7 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA

### 7.1 TULOSTEN YHTEENVETO

Tässä tutkimuksessa on tutkittu fysioterapeuttiopiskelijoiden kliinisen harjoittelun arviointitilanteita. Tutkimuksen tuloksena esitettiin arviointitilanteiden kuvailua, jossa todettiin arviointitilanteiden keskustelun tasot ja –muotoja. Toiseen ja kolmanteen tutkimusongelmaan vastattiin kuvaamalla dialogia estäviä ja edistäviä tekijöitä. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa tutkimusmenetelminä on käytetty sisällön analyysiä sekä diskurssianalyysiä. Sisällön analyysillä on määritelty keskustelun aiheet. Analyysin avulla saatiin myös kuvaa keskustelumuuodoista. Dialogia estäviä ja edistäviä tekijöitä on tulkittu diskurssianalyysillä.

Diskurssi on tässä tutkimuksessa määritelty merkityssysteemiksi, jota tulkittaessa on huomioitava tilanteen laatu ja se, mitä merkityssysteemeihin liittyvillä lausumilla kuvataan tietyissä tilanteissa. Tekojen merkitykset muotoutuvat puheenvuoroissa aina niiden merkityssysteemien mukaan, johon ne kulloinkin liittyvät.

Keskustelussa myös vuorovaikutuksella on merkitystä, mikä ilmenee sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lausumien vaihtona ja yhteisen ymmärryksen muodostuessa dialogina. Dialogin muodostumista on kuvattu niin, että yksi lausuma muodostaa toisen ja toinen taas kolmannen ja näin edetessä syntyy dialogi. (Bahtin 1991.)

Tutkimuksen tuloksena voidaan todeta fysioterapeuttiopiskelijoiden kliinisen harjoittelun arviointitilanteiden olevan pitkälle opettajan johdolla tapahtuvia keskustelun omaisia arviointitilanteita, jotka eivät sisältäneet valmista struktuuria. Arviointitilanteissa oli kaikilla osallistujilla esiymmärrys tulevasta tilanteesta. Aiheisällöt olivat kaikissa tapauksissa opettajien nimeämiä. Arviointitilanteissa esiintyi useita eri keskustelun aiheita, jotka nimettiin kliiniseen harjoitteluun liittyväksi keskusteluksi, arviointitilanteeseen liittyväksi keskusteluksi, fysioterapiaan liittyväksi keskusteluksi ja kriittiseksi keskusteluksi.

Dialogia edistäviä tekijöitä tämän tutkimuksen mukaan ovat yhteisen ymmärryksen muodostuminen, opiskelijan osallistuminen, keskustelun rakenne, luottamuksellinen keskusteluilmapiiri sekä opiskelijan sisäisen dialogin toteutuminen. Myös dialogia estäviä tekijöitä ilmeni jokaisessa arviointitilanteessa. Suurimmaksi dialogia estäväksi tekijäksi nousi auktoriteetti, joka näkyi sekä opettajan että ohjaajan lausumissa. Puuttuva käsitteen määrittely oli myös merkittävä dialogia estävä tekijä, mikä esti myös yhteisen ymmärryksen muodostumisen. Kysymys- vastaus tyyppinen keskustelun rakenne nähtiin myös dialogia estävänä tekijänä.

Tutkimuksen tuloksena todetaan, että dialogi toteutui parhaiten joustavassa, luottamuksellisessa ja avoimessa keskusteluilmapiirissä. Tällöin myös opiskelija kyseenalaisti keskusteltavia aiheita ja antoi niille omia merkityksiä. Avoimessa tilanteessa myös opiskelija vaihtoi aihetta tai aloitti keskustelun kokonaan uudesta aiheesta antamalla keskustelun aiheelle oman merkityksen.

Dialogi toteutui parhaiten opettajan ja opiskelijan kahden kesken suorittamassa arviointikeskustelussa. Näissä tilanteissa opiskelijat kertoivat rohkeasti omia mielipiteitään ja arvioivat omaa toimintaansa. Useamman henkilön muodostamissa keskustelutilanteissa tilanne muuttui helposti kysymys – vastaus muotoon, jossa useimmiten opettaja ohjasi tilannetta ja ohjaaja sekä opiskelijat antoivat pyydettyjä vastauksia, eikä dialogi tällöin toteutunut ja annetut merkitykset jäivät irrallisiksi.

Kysymysten ja ehdotusten nähdään syventävän dialogia. Kuitenkin runsas kysymysten määrä jättää dialogin avoimeksi ilman minkäänlaista yhteisen ymmärryksen muodostumista. Keskustelu oli tällöin pitkälle perinteistä opettaja kysyy, opiskelija vastaa tyyliin rakentuvaa keskustelua. Opiskelijat eivät juurikaan kyseenalaista opettajien tai ohjaajien kysymyksiä vaan pyrkivät aina vastaamaan tavalla tai toisella.

## 7.2 TULOSTEN POHDINTAA

Dialogisuutta on tutkittu erilaisissa tilanteissa, mutta vastaavaa kliinisen harjoittelun arviointitilanteen dialogisuuden tutkimusta ei ole tiettävästi tehty. Myös fysioterapian koulutuksen tutkimuksen historia on nuori. Tutkimustulosten vertailussa suhteutetaan tämän tutkimuksen tuloksia erilaisiin fysioterapian koulutuksen tutkimuksiin sekä dialogisuutta käsitteleviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Jokisen ym. (1999) mukaan tutkimustulosten vertailu edellyttää tutkimuksilta samankaltaisia teoreettisia lähtökohtia. Fysioterapian alalla ei vastaavaa tutkimusta juurikaan ole, joten tämä tulee huomioida tutkimustulosten vertailussa.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että kliinisen harjoittelun *arviointitilanteet toteutuivat opettajan johdolla ja niissä esiintyi runsaasti erilaisia aiheita*. Arviointitilanteiden rakenteet ja aiheet olivat kaikissa tilanteissa samankaltaisia. Tästä voidaan päätellä, että opettajilla oli valmis käsitys siitä, miten arviointitilanteiden tulisi toteutua. Myös Sarja (2000) on tutkimuksensa tuloksena todennut, että opetusharjoittelijat pitäytyivät tiukasti vakiintuneissa ohjaukäytännöissä tai osallistuivat kohteen rajaamiseen opiskelijoita myötäillen.

Aarnion (1999) tutkimuksen mukaan dialogi on prosessin alkuvaiheessa luonteeltaan omien ajatusten avaamista informatiivisesti tapahtumista kertoen. Toisten lausumiin kiinnitettiin alussa sattumanvaraisesti huomiota ja tärkeitä merkityksiä päästettiin ohi niihin reagoimatta. Alussa lausumat olivat pituudeltaan hallitsemattomia ja keskustelua haittasi pinnallinen teemasta toiseen siirtyminen

sekä kohdentumattomuus. (Aarnio 1999.) Myös tämän tutkimuksen tulosten mukaan arviointitilanteiden eteneminen oli sattumanvaraista ja keskustelun aiheita esiintyi runsaasti.

Arviointitilanteista nousi selkeästi esille *erilaisia keskustelun aiheita*. Tuloksena esitetyt keskustelun aiheiden luokitukset vastaavat Krokforsin (1997) laatimaa luokitusta; tapahtumista keskustelu, tapahtumien arvioinnista keskustelu, perusteluista sekä perustelujen selittämisestä keskustelu. Nämä Krokforsin (1997) esittämät keskustelun tasot vastaavat tämän tutkimuksen tuloksena esitettyjä keskustelun aiheita niin, että tapahtumista keskustelu vastaa kliiniseen harjoitteluun liittyvää keskustelua, mikä on muodoltaan kuvailevaa ja taustoja selvittävää. Opettajien ja ohjaajien lausumat sisälsivät siis kuvailevan keskustelun piirteitä, jotka koskivat yleisesti opetusta. Opettajat pyrkivät myös omilla lausumillaan selvittämään kliinisen harjoittelun tilanteisiin liittyviä tekijöitä, koska he eivät olleet olleet läsnä tilanteissa.

Tämän tutkimuksen yksi tulos oli, että opettajat esittivät arviointitilanteissa opiskelijoille yleisen tason kysymyksiä, jotka koskivat muun muassa tavoitteita ja tuntemuksia. Esteet dialogioppimiselle sijoittuivat Sarjan (2000) mukaan niihin oppimisprosessin vaiheisiin, joista ryhmällä oli vähän kokemusta. Toisaalta opiskelijoille merkitykselliset tilanteet nousivat konkreettisista kliinisen harjoittelun tilanteista, joihin opettaja ei ollut osallistunut. Näin ollen opettaja ei kyennyt ottamaan arviointitilanteessa esille opiskelijoille merkityksellisiä tekijöitä. Aarnio (1999) on tutkimuksessaan todennut, että dialogi vaikeasta aiheesta on vaativa tehtävä ja keskustelu vieraasta sekä hankalasta aiheesta ei toteudu dialogin periaatteiden mukaisesti. Aarnion mukaan dialogia voi oppia, mutta se vaatii harjoittelua. Dialogin oppiminen on elinikäinen ja vaativa prosessi.

Krokforsin (1997) esittämä arviointiin liittyvä keskustelu vastasi tämän tutkimuksen tuloksena esitettyä arviointitilanteeseen liittyvää keskustelua. Tässä luokassa keskustelussa annettiin tilanteisiin liittyviä ohjeita sekä neuvoja. Opettajien ja ohjaajien lausumissa esiintyi arvioivan keskustelun piirteitä sekä ajoittain tukea antavan keskustelun piirteitä.

Lehtovaara (1996) on todennut, että ohjeet ja neuvot kuuluvat edelleen kiinteästi opiskelijoiden ohjaukseen. Myös Sarja (2000) ja Jyrhämä (1999) ovat tutkimuksissaan todenneet, että ohjaajat antavat toimintaohjeita ja opiskelijat myös pyytävät niitä ajattelunsa tueksi.

Fysioterapiaan liittyvä keskustelu vastasi Krokforsin (1997) perusteluihin liittyvää keskustelua. Tässä luokassa tapahtuvan keskustelun tavoitteena oli kyseiseen tapahtumaan liittyvien syiden ja rakenteiden tunnistaminen. Opetukseen liittyvä keskustelu vastasi Krokforsin (1997) perusteluiden selittämiseen kohdistuvaa keskustelua, mikä oli muodoltaan kuvailevaa ja taustoja selvittävää keskustelua.

Tämän tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että arviointitilanteissa kuvailevan keskustelun taso oli yleistä. Krokfors (1997) on arvioinut opetusharjoittelun ohjausta käytännön toimintana ja todennut sen olevan jäykkää ja tavoitteiden kokonaisuuden kannalta epätarkoituksen mukaista. Krokfors (1997) on todennut palautekeskustelujen olevan myös liian lyhyitä ja ajankäyttö huonosti suunniteltua. Hänen mukaansa menetelmiä tulisi monipuolistaa ja sisältöihin täytyisi kiinnittää enemmän huomiota. Jotta ohjaus toimisi hyvin, tulee opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksen toimia. (Krokfors 1997.)

Aikuiskasvatuksen tutkimuksen tuloksena Lindroos (1993) esittää tasa-arvoisen dialogin näkökulmasta tietyn tyyppisiä kommunikatiivisia strategioita. Ensimmäinen strategia oli opettajien käyttämä tuloskeskeinen kommunikaatio, jossa opettajat pyrkivät vaikuttamaan keskustelijoihin heidän omien päämääriensä toteutumiseksi. Sarja (2000) on tutkimuksensa tuloksissa todennut, että pelko oppimistulosten saavuttamattomuudesta vaikeuttaa uuden oppimista sekä kohteen moniäänistä rakentamista. Näin toteutuvissa keskusteluissa opiskelijoiden todettiin määrittelevän keskustelun aiheita opettajien antamilla merkityksillä (Huttunen 1999, Lindroos 1993). Tutkimustuloksena esitettiin aineiston pirstaleisuus ja aiheiden runsaus. Kuitenkin arviointitilanteet kestivät keskimäärin puolesta tunnista puoleen toista tuntiin. Näin herääkin kysymys opettajien omista ennakoajatuksista siitä, miten arviointitilanne tulisi toteuttaa. Tällöin arviointi ei tapahdu opiskelijan tarpeista käsin eikä opiskelijan oppimista palvelevana tekijänä.



Kiviniemen (1997) tutkimuksessa opiskelijat kokivat ohjaajan kanssa käydyt keskustelut merkityksellisiksi, koska silloin he saivat konkreettisia työtä koskevia ohjeita. Ongelmia ohjaustilanteihin toivat Kiviniemen (1997) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden niukaksi kokema autonomia ja mahdollisuus vaikuttaa päätöksen tekoon sekä omiin oppimistavoitteisiin. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijan osallistuminen mahdollistui parhaiten kahden henkilön välisessä arviointitilanteessa. Tutkijan tulkinnan mukaan opettaja pystyi tällöin paremmin keskittymään opiskelijalle merkityksellisiin asioihin. Kiviniemi (1997) toteaa, että arviointitilanteissa tulisi ottaa huomioon asiat, joille opiskelijat antavat merkityksiä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että yhtenä merkittävänä tekijänä dialogin kehittymiselle on *yhteisen ymmärryksen muodostuminen* keskusteltavasta asiasta. Kuten Haarakangas (1997) on todennut, dialogissa keskustelijat ottavat huomioon lausumissaan puheen teemat sekä toisten niille antamat merkitykset. Myös toisten kuuleminen on tärkeää. Kuuleminen ilmenee, kun omissa lausumissa ilmaistaan toisten antamia merkityksiä (Lindroos 1993). Ymmärtämiskeskeisessä kommunikaatiossa nähdään yksilön tuovan omia näkemyksiään esille luomalla omia merkityksiä ja kertomalla asenteistaan sekä arvoistaan (Lindroos 1993). Tavoitteena dialogissa on itsensä tekeminen ymmärrettäväksi muille ja tätä kautta yhteisen ymmärryksen muodostuminen (Sarja 2000). Tavoitteena on, että molemmat pääsevät opittavassa asiassa ydinalueelle ja saavuttavat asiasta yhteisen ymmärryksen (Schön 1987). Vain tällöin oppiminen yhdessä mahdollistuu (Tynjälä 1999).

*Opiskelijan osallistuminen* keskusteluun oli tämän tutkimuksen mukaan eräs dialogia edistävä tekijä. Dialogin todettiin toteutuvan parhaiten opettajan ja opiskelijan kahden kesken suorittamassa arviointikeskustelussa. Laineen (1999) mukaan dialoginen suhde oppimisessa tarkoittaa keskittymistä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Tällöin merkityksellistä ovat oppilaan omat lähtökohdat opiskeltavan asian kannalta; millainen on opiskelijan kokemusmaailma, mitkä ovat hänen arvonsa, uskomuksensa ja käsityksensä (Laine 1999). Laine (1999) toteaa, että nämä asiat rakentavat toisen ihmisen, johon opettaja voi olla dialogisessa suhteessa. Jos tämä ei toteudu, ei dialogisuus

ole mahdollista (Laine 1999). Dialogisuuden tulisikin olla ohjaustilanteen tavoitteena (Kiviniemi 1997).

Vuorovaikutuksessa tapahtuvassa opetuksessa ja arvioinnissa on molempien osapuolten osallistuttava dialogiin (Järvelä 1993). Järvelä on todennut, samoin kuin tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että toimivan vuorovaikutuksen edellytyksenä oli opiskelijan aktiivinen toiminta. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijan osallistuminen keskusteluun on merkittävä dialogisuutta edistävä tekijä. Pohdintaa herättää se, miksi opiskelijat eivät osallistuneet dialogiin, vaikka heille annettiin siihen selkeästi mahdollisuuksia. Eräs vastaus voisi löytyä siitä, ettei kaikilla arviointitilanteeseen osallistujilla ollut yhteistä kokemusta keskusteltavista aiheista.

Dialogissa kysymysten muotoilussa on oltava tarkkana. Jotta dialogisuus toteutuisi kysymysten tulee olla avaavia, sekä asioita ja ymmärrystä eteenpäin vieviä. Dialogiin osallistuvien tulee olla selvillä toisen ajatuksista, ennen kuin dialogia voi jatkaa omalla pohdinnallaan. (Aarnio 1999.) Tämänkin tutkimuksen tulosten mukaan tietty *keskustelun rakenne* edistää arviointitilanteen dialogisuutta. Dialogisuutta edistäviä keskustelun rakenteita ovat johdattelevat sekä tukea antavat kysymysrakenteet, joita opettajat pääasiallisesti esittivät kahden keskeisissä arviointitilanteissa.

Tässä tutkimuksessa dialogia edistäväksi tekijäksi luokiteltiin lisäksi *luottamus ja avoin ilmapiiri*. Näillä tekijöillä on oleellinen vaikutus ohjaustilanteen onnistumiselle. Jos ohjaussuhteessa vallitsee avoimuus ja luottamus, silloin opiskelijat ovat myös alttiimpia kriittiselle ohjaukselle (Kiviniemi 1997). Negatiiviset tunteet taas vaikuttavat oppimista ehkäisevästi (Schön 1987). Cross (1994) on todennut, että luottamuksen ja ilmapiirin luomisen kannalta sekä vastavuoroisen suhteen saavuttamiseksi opiskelijan ja ohjaajan suhteen tulisi olla tasavertainen. Myös ohjaajan on jaettava huolensa, heikkoutensa sekä rajoituksensa.

Hyttisen (2000) mukaan dialogipedagogialla tarkoitetaan menetelmää, jossa opettaja sekä oppilas oppivat keskinäisessä tasa-arvoisessa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksessa heidän ajatuksensa kohtaavat ja molempien mielipiteet

vaikuttavat dialogin lopputulokseen. Tällaisessa dialogissa on molemmilla osapuolilla mahdollisuus itsensä ilmaisuun avoimessa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä. Olennaisen tärkeää on, että opettaja tuntee sen kontekstin, jossa opiskelija toimii. Tärkeää on myös kerätä tietoa, jotta dialogissa muotoutuisi toimintamalli elävää elämää varten. Opetus, mikä ei perustu vuoropuheluun, tukahduttaa helposti luovuuden ja innostuksen oppimisesta. Dialogipedagogiikka on haastavaa, koska aloittaessa ei voi tietää mihin vuorovaikutus päättyy. (Hyttinen 2000.)

Tutkimuksessaan Aarnio (1999) on todennut, että lausumien tarkentuminen ja merkityssisältöjen avaaminen ovat kaikkein vaikeinta vuorovaikutuksessa. Samoin puhtaiden avointen kysymysten asettelu on vaikeaa. Aarnion mukaan avoin kysyminen sekä syvässä tiedustelumielessä kyseleminen on outo käytäntö kulttuurissamme. Monologi kommunikaation väistyminen vie aikansa, joten vuorovaikutusyhteiskunta saa vielä odottaa.

Keskustelukulttuurin tulisi siis muuttua, jotta avoin kyseleminen ja avoin kyseenalaistaminen mahdollistuisi. Tämä mahdollistaisi myös oppimisen paremmin. Tällaisessa keskustelukulttuurissa käsitteet selkiytyisivät helpommin ja näin reflektoitaisiin merkityksellisiä asioita, eikä tiedustelua koettaisi häiritsevänä, jopa uhkaavana. (Aarnio 1999.) Tästä tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella uuden ohjaus- ja arviointikulttuurin luominen myös fysioterapeuttien koulutukseen olisi tarpeen.

Avoimen dialogin toteutuessa ihmiset ovat tilanteessa läsnä ja uskaltavat katsella, kuunnella sekä ihmetellä (Lehtovaara 1996). Hyväksyvä ja tukea antava ilmapiiri mahdollistaa uusia toimintamalleja sekä erilaista asennoitumista (Ruponen ym. 2000). Toisaalta dialoginen asennoituminen näkyy myös toiminnassa (Lehtovaara 1996). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan kyseenalaistaa opettajien dialogista asennoitumista. Kuten esimerkissä ”pikku fysioterapeutit”, jossa dialogi estyy, negatiivisen lausuman vuoksi.

Opetusvuorovaikutusta kehitettäessä on tärkeää pohtia oppimistapahtuman sosiaalista kontekstia. Ryhmässä on oivat edellytykset tiedostaa oman ja toisten

osallistujien välillä olevat ristiriidat. Oppijan havaitessa nämä ristiriidat, myös oppiminen tehostuu. Toisaalta sosiaalinen vuorovaikutus ryhmässä tarjoaa myös motivoivaa, emotionaalista sekä kognitiivista tukea. (Järvelä 1993).

Solomon (1992) on todennut yhteisen käsitteen määrittelyn ja tavoitteista sopimisen edistävän opiskelijan ja opettajan välisiä neuvotteluja. Tämän voidaan nähdä toimivan yhteisenä käsitteen määrittelynä sekä yhteisen merkityksen luomisena oppimisesta, kuten tässäkin tutkimuksessa on todettu. Solomonin mukaan myös joustava oppimisympäristö edistää oppimista.

*Opiskelijan sisäinen dialogi*, joka voidaan nähdä myös itsereflektiona, oli tämän tutkimuksen tulosten mukaan yksi dialogia edistävä tekijä. Opiskelijan sisäinen dialogi mahdollisti hänen kokemusten arviointia sekä pohdintaa. Kliinisen harjoittelun aikana opiskelijat saavat useita uusia kokemuksia, jotka aiheuttavat muutoksia myös heidän toiminnassaan. Näistä muutoksista opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus keskustella ohjaajan kanssa tilanteen niin vaatiessa. Oppimisesta valtaosa tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Keskustellessa muiden kanssa oppijan ajatteluprosessit tulevat esille hänen reflektointinsa kautta (Rauste - Von Wright 1996).

Toiminnan muuttuminen on uusi kokemus, joka voidaan kokea miellyttävänä tai epämiellyttävänä, tilanteesta riippuen. Toiminnan muuttuminen aiheuttaa joka tapauksessa ihmettelyä ja pohdintaa siitä, mistä toiminnan muutos johtuu. Tällöin yritetään selvittää tilannetta ja pohtia, mistä syy toiminnan muutokseen johtui. Lisäksi pohditaan, mitkä tekijät vaikuttivat tähän odottamattomaan muutokseen. Alkühämmennyksestä selvittyään kykenee yksilö aktiiviseen ajattelutyöhön. (Schön 1987.) Mikäli opiskelija ei itse pysähdy aktiivisesti työstämään kokemuksiaan, pelkkä mukanaolo ei välttämättä johda toivottuihin oppimistuloksiin (Rauste-von Wright & von Wright 1996). Mainittujen seikkojen perusteella sisäinen dialogi on merkittävä sekä dialogisuutta edistävänä tekijänä että opiskelijan oppimisen kannalta.

Opiskelijoiden kriittisen ajattelun ja oman toiminnan arvioinnin kehittymistä pidetään tärkeänä. Oppimisen ollessa tehokasta oleellista on, kuinka aktiivisesti oppija muokkaa tietoa ja etsii merkityksiä oppimalleen asialle (Niemi & Murto

1996). Opiskelijan taitojen kehittymisen kannalta merkitykselliseksi on todettu se, että opiskelija itse ymmärtää mistä oppimisessa on kysymys ja mihin sillä pyritään (von Wright 1996, Järvelä 1993, Schön 1987). Myös se, että opiskelija tiedostaa omaa oppimistaan edistävät toiminnot ja strategiat on merkityksellistä oppimisen kannalta (Järvelä 1993). Ohjaajan tehtävänä on auttaa opiskelijoita tunnistamaan omia toimintatapojaan (Talvitie 1996). Nämä tekijät tukevat tämän tutkimuksen tulosta, jossa todettiin, että dialogia edistävänä tekijänä on opiskelijan sisäinen dialogi. Näissä tilanteissa opiskelija toteaa ääneen omaa oppimistaan edistäviä tekijöitä sekä arvioi omaa oppimistaan.

Sarja (2000) on todennut, että etenkin oppimisen palautevaiheessa käynnistyy usein reflektiivinen eli sisäinen dialogi. Sarjan mukaan sisäisen dialogin seurauksena oppijan oppiminen ja toiminnan rajat laajenevat.

Oppija voi hankkia itselleen uusia tietoja ja taitoja, osaamatta kuitenkaan käyttää niitä konkreettisissa tilanteissa. Sääntöjä ja käsitteitä voidaan oppia ilman, että niitä kyetään soveltamaan käytännössä (Tynjälä 1999). Tämän vuoksi palautteen saaminen toiminnasta on opiskelijoille tärkeää (Neill ym. 1998).

Hayes ym. (1999) on tutkinut ohjaajan merkitystä käytännön harjoittelussa ja on tutkimuksessaan todennut, että opiskelijat, jotka eivät saa palautetta suorituksistaan, eivät todennäköisesti muuta toimintatapaansa. Suhonen ja Tossavainen (1996) pohtivat myös palautteen merkitystä ja totesivat sen tehostamisen olevan tarpeellista. Nemshick ja Shepard (1996) ovat todenneet, että opiskelijat odottavat kliinisen harjoittelun aikana enemmän palautetta sekä tiedottamista. Opiskelijaa tukemalla ja palautetta antamalla edistetään oppimista ja pienennetään rakoa teorioiden ja käytännön harjoittelun välillä (Neill ym. 1998). Käsitteet määrittyvät paremmin toiminnan kautta. Näin ollen kliinisen henkilökunnan tulisi valita ohjaajat hyvin, jotta opiskelijoita palkitaan oppimisesta ja yhdistetään resursseihin, jotka tukevat oppimista (Neill ym. 1998). Oppimisen tukeminen auttaa opiskelijaa edistymään oman kykynsä mukaisesti (Järvelä 1993). Tässäkin tutkimuksessa havaittiin, että arviointitilanteissa tapahtui paljon auktoriteettien suorittamaa ulkopuolista arviointia. Opettaja tai ohjaaja arvioivat

opiskelijan toimintaa kuuntelematta, mitä opiskelijalla oli aiheesta sanottavaa. Näin ollen opiskelijan oppiminen jäi avoimeksi.

*Puuttuva käsitteen määrittely* oli yksi tutkimuksen tuloksena esitetty dialogia estävä tekijä. Ammatillisen koulutuksen perinnettä onkin kritisoitu siitä, että opiskelijoille opetetaan teorioita, joita heidän tulisi myöhemmin soveltaa käytännön työelämäänsä (Schön 1987, Lonka & Lonka 1993, Hakkarainen 1996). On todettu, että käsitteiden merkitysten ymmärrys syntyy toiminnan kautta (Tynjälä 1999, Schön 1987). Tutkimuksessaan Sarja (2000) on todennut, että oppimissisällön tietoisessa ja kokonaisvaltaisessa jäsentämisessä välineenä käytetään yhteisiä käsitteitä. Kliininen harjoittelu mahdollistaa hyvin fysioterapeuttiopiskelijoille yhteisten käsitteiden oppimisen, jos ohjaus on suunniteltu tarkoituksen mukaisesti.

Tietynlaisten keskustelu rakenteiden nähtiin estävän opiskelijoiden oppimista. Kuitenkin ohjaaja voi kysymyksillään ohjata opiskelijaa pohtimaan omaa toimintaansa ja hänen tehtäväänsä onkin ohjata opiskelijaa löytämään toimintansa ydinalueet, kuten tämän tutkimuksen tulosten mukaan johdattelevilla kysymyksillä. Ohjaajalle näiden ydinasioiden löytäminen on varmasti helpompaa (Schön 1987).

Kiviniemi (1997) on tutkimuksessaan havainnut, että vuorovaikutuksella on keskeinen rooli harjoittelun onnistumisen kannalta. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa merkitykselliseksi todettiin nimenomaan ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus. Tämä on myös opettamis- ja oppimisprosessin onnistumisen kannalta merkittävää (Schön 1987). Tällöin vastuu oppimisesta jakautuu ohjaajan ja opiskelijan kesken (Järvelä 1993).

Harjoittelun ohjauksessa ja arvioinnissa osapuolten vuorovaikutus tapahtuu roolien välityksellä, jossa toinen on kouluttaja ja toinen koulutettava. Ollessaan tällaisessa ohjaussuhteessa, ovat ohjaaja ja ohjattava tiedon ja vallan suhteen epätasapainoisessa suhteessa. Tällöin auktoriteetti korostuu. Toisaalta taas harjoittelijoiden kokemuksen ohjaussuhteesta vaikuttavat selkeästi ohjauksen onnistumiseen. (Kiviniemi 1997.) Tämän tutkimuksen tulosten mukaan *auktoiteetti* oli yksi merkittävä dialogisuutta estävä tekijä.

Useamman henkilön muodostamissa keskustelutilanteissa tilanne tutkimus tulosten mukaan muuttui helposti *kysymys – vastaus muotoon*. Useimmiten opettaja ohjasi tilannetta ja ohjaaja sekä opiskelijat antoivat pyydettyjä vastauksia, eikä dialogi tällöin toteutunut ja annetut merkitykset jäivät irrallisiksi. Myös Burbules (1993) on todennut, että perinteinen opettaja kysyy ja muut vastaavat - asetelma estää dialogin toteutumisen. Kuunteleminen osoittaa toiselle kunnioitusta sekä osoittaa, että kuuntelija on kiinnostunut myös toisen osapuolen sanottavasta. Dialogisessa keskustelussa tavoitteena on auktoriteetin tarpeettomuus. (Burbules 1993.) Jos opettaja viestittää ehdoista hyväksyvänsä ja arvostavansa opiskelijaa, opiskelijakin alkaa itse paremmin hyväksyä sekä arvostaa itseään (Lehtovaara 1996).

Huttusen (1999) toteamuksen mukaan opetustilanteet sisältävät omanlaisen kielipelin, jonka säännöt opettaja hallitsee yleensä opiskelijaa paremmin ja tämän takia auktoriteetin läsnäolo on lähes kulttuurillinen vakio. Kielipelin rooli korostui myös tässä tutkimuksessa, jossa todettiin puutteellisen käsitteen määrittelyn vaikeuttavan dialogin toteutumista. Tuloksissa viitattiin myös klinisen harjoittelun ja koulun erilaisiin kieliin. Tässä tapauksessa opiskelijan oppimista oleellisesti vaikeuttaa tilanne, jossa keskustellaan auktoriteetin määrittelemillä käsitteillä. Opiskelijalla ei välttämättä ole edes ymmärrystä näistä käsitteistä. Näin ollen ei yhteisen ymmärryksen saavuttaminenkaan ole mahdollista.

Lindroos (1993) on todennut opettajan dominoivalle kielenkäytölle olevan ominaista, että hän päättää keskustelun normeista, omasta ja muiden käyttäytymisestä sekä käyttää puheenvuoroja muista välittämättä. Opettaja ilmaisee ylemmyyttä toisia kohtaan myös roolieroilla. (Lindroos 1993.) Kuten tässä tutkimuksessa kohdissa, joissa opettaja toi esille omaa rooliaan lausumissa "minä opettaja". Myös kaikkien arviointitilanteiden lähtökohdat olivat opettajien nimeämiä. Ohjaussuhde on kommunikatiivinen prosessi, jossa osallistuvien osapuolten tulisi olla tasa-arvoisessa asemassa. Vallan olisi siis jakauduttava tasaisesti osallistujien kesken, jolloin myös ohjattavan sisäinen motivaatio kasvaisi. (Kiviniemi 1997). Jos auktoriteetti korostuu liikaa, ei tilanteessa tapahdu oppimista eikä dialogia.

Leiwo ym. (1987) ovat tutkineet luokassa tapahtuvaa opetusta ja todenneet opettajan dominoivan vuorovaikutusta. Samassa tutkimuksessa on todettu, että opiskelijoilla on vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa opetukseen. Leiwo esittää myös, että opettajat eivät useinkaan korjaa opiskelijan väärää vastauksia vaan siirtävät puheenvuoron jollekin toiselle. Kuten tässäkin tutkimuksessa todettiin, opettajat eivät puuttuneet opiskelijoiden esiin nostamiin ongelmatilanteisiin eikä epäsuoriin kysymyksiin. Näissä tapauksissa opiskelijat yrittivät epäsuorasti nostaa keskusteluun omia aiheitaan ja kun tätä ei tapahtunut, eivät he voineet vaikuttaa opetukseensa ainakaan tätä kautta. Myöskään ristiriitaisia käytäntöjä ei kyseenalaistettu. Sarjan (2000) mukaan uuden oppimista rajoittaa myös pelko siitä, että ennalta määritellyt tavoitteet jäisivät saavuttamatta.

Opettajan tulisi johdatella opiskelijaa hedelmälliseen ja loogiseen kysymyksenasetteluun eikä ongelmanratkaisuun. Dialoginen metodi on omiaan johdattamaan pois perinteisestä auktoriteettiin perustuvasta monologisuudesta eli opetuksen yksisuuntaisuudesta. On selvää, että dialogisuus edellyttää sekä opettajalta että oppilaalta enemmän kuin tietoa siirtävä monologisuus. Opetustilanne on aina kaksisuuntainen oppimistapahtuma. Opettajan tehtävä ei ole osoittaa oppilaille omaa erinomaisuuttaan; paremminkin nöyryyttään totuuden edessä. (Tavi 1995.) Sarja (2000) on tutkimuksessaan havainnut, että ohjaajat osallistuvat vain ajoittain tasavertaisina oppijoina yhteisen oppimissisällön jäsentämiseen. Tällöin ei dialogipedagogiikka toteudu.

### **7.3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSEN ARVIOINTIA**

Keskeisenä toimijana tutkimuksessa on tutkija. Hänen toimintansa on luonteeltaan samankaltaista, jota hän itse tutkii. Tutkijan toiminta on vuorovaikutuksellista, jossa tutkija on jatkuvassa vuorovaikutuksessa tutkimuksen aineiston sekä kirjallisuuden kanssa. Dialogia tutkija käy toisten tutkijoiden kanssa vähintään heidän kirjoitustensa kautta. (Jokinen ym. 1999.) Tässä tutkimuksessa tutkijan positio on analyttikko, joka tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole hallussaan etukäteistietoa tai teoriaa. Jokisen ym. (1999) mukaan tutkimuksen kohteena on tällöin toimijoiden omat kuvaukset ja selonteot. Analyttikko tutkii kasvokkain tapahtuvaa



keskustelua, jossa hän itse asettuu ulkopuoliseksi suhteessa tutkimuksen kohteeseen. (Jokinen ym. 1999.)

Tutkimus on siis kvalitatiivinen tutkimus, jossa tutkimusmetodina käytettiin sisällön analyysiä sekä diskurssianalyysiä. Kvalitatiivisen tutkimuksen toteutusta sekä luotettavuutta on tässä tutkimuksessa arvioitu jo aiemmin. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus, todentaminen ja palaaminen aineistoon sekä videoihin useita kertoja mahdollisti tutkijalle ymmärryksen ja tiedon karttumisen tutkittavasta ilmiöstä. Tällä pyrittiin myös varmistamaan tutkimuskohteesta tehtyjen tulkintojen oikeellisuus.

Kohdeilmiöstä saatuja havaintoja olisi voitu vahvistaa käyttämällä aineistonkeruussa lisäksi triangulaatiota. Triangulaatiolla myös tutkimuksen validiteettia olisi voitu kohentaa. Menetelmänä triangulaatiossa olisi voitu käyttää esimerkiksi stimulated-recall- haastatteluja, jolloin tutkittavien äänet olisivat päässeet myös arviointitilanteen ulkopuolella esille ja näin ollen havainnot tutkittavasta ilmiöstä olisivat saaneet lisää ulottuvuutta. Videoimalla kerätyn aineiston nähdään kuitenkin olevan luonteeltaan pysyvää (Viitanen 1996), joten tehtyjen havaintojen voidaan olettaa olevan uskottavia. Tuloksia arvioitaessa tulee huomioida myös se mahdollisuus, että analyysissä ei ole saavutettu kaikkia mahdollisia dialogisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Tutkijalla ei ollut tietoa siitä, millaisia keskusteluja tilanteisiin osallistujat olivat käyneet ennen videointia ja taas videoinnin jälkeen.

#### **7.4 TUTKIMUKSEN ANTI JA JATKOTUTKIMUSAIHEET**

Tämän tutkimuksen tuloksena saatiin kuvailua fysioterapeuttipiskelijoiden kliinisen harjoittelun arviointitilanteiden etenemisestä sekä niissä esiintyvistä aiheista. Lisäksi tutkimus tuotti tietoa dialogisuutta edistävästä sekä estävistä tekijöistä näissä arviointitilanteissa. Tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että kliinisen harjoittelun arviointitilanteita tulisi kehittää enemmän

opiskelijan oppimista tukeviksi. Yhtenä kehittämisen kohteena voisi olla dialogisuuden kehittäminen sekä uusien toimintatapojen kehittäminen.

Oppiminen on myös yksi arviointitilanteen tavoitteista. Nykypäivän oppimiskäsitysten mukaan uuden oppimisen oletetaan aina rakentuvan oppijan aikaisemman tiedon ja uskomusten pohjalle. Tämän vuoksi oppimisympäristö pitäisi pyrkiä järjestämään niin, että oppijoiden arkikäsitkset opiskeltavista asioista otetaan opetuksen lähtökohdaksi. Tieto nähdään sosiaalisesti konstruoiduksi ja näin ollen samat asiat voivat saada erilaisia korostuksia ja merkityksiä eri yksilöillä. (Tynjälä & Laurinen 1999.)

Myös Lehtovaaran (1996) näkemyksen mukaisesti opettajan tulisi ensisijaisesti miettiä opiskelijoiden ainutkertaisuutta sekä yksilöllisyyttä. Yksilöllisyyttä tukemalla voi syntyä yhteisöllisyys sekä ryhmänjäsen. Myös ohjaajan ammattitaitoa tarvitaan, jotta hän tunnistaa opiskelijan ohjaustarpeet. (Krokkfors 1997.) Artikkelissa Lehtovaara (1996) toteaa, että konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaan suoranaisia ohjeita ja neuvoja ei tulisi antaa, vaan opiskelijaa tulisi ohjata niin, että hän tulisi itse tietoiseksi omista valinnoistaan, ratkaisuksistaan sekä niiden perusteista. Tällöin toteutuisi avoin dialogi.

Ajattelutapojen on todettu kehittyvän kliinisessä harjoittelussa (Schön 1987, Dahlgren 1998). Koulutuksen tulisi keskittyä kliinisessä harjoittelussakin enemmän opiskelijoiden systemaattisen ajattelun kehittymisen ja teoria taustojen ymmärtämisen mahdollistaviin oppimismenetelmiin. (Bullock 1988.) Näin ollen on tärkeää pohtia, miten arviointitilanteet järjestetään ja kenen on tarkoituksen mukaista osallistua arviointikeskusteluun ja miten.

Graham (1996) on tutkimuksessaan todennut, että fysioterapeuttiopiskelijat käyttävät aktiivisia ja kokemukseen pohjautuvia keinoja oppimisprosesseissaan. Grahamin (1996) tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden todettiin käyttävän keskustelua oppimismenetelmänään, mikä yleisesti tapahtui toisen opiskelijan kanssa. Muina keskusteluosapuolina havaittiin kliiniset ohjaajat, ystävät ja perhe sekä itsenäinen reflektointi. Grahamin (1996) tutkimustuloksessa pohdintaa herättää opettajan merkitys kliinisessä harjoittelussa, jos opiskelijat eivät pidä heitä

merkityksellisinä ohjauksen kannalta. Loftus (1998) on todennut, että paras mahdollinen tuki olisi saatavissa niiltä kokeneilta kliinisen henkilökunnan edustajilta, jotka ovat opiskelijoiden kanssa tilanteissa olleet.

Forrest ym. (1996) ovat tutkimuksessaan todenneet, että opettajien rooli käytännön harjoittelussa on epäselvä. Heidän mukaansa opettajan rooli kliinisessä harjoittelussa on joka tapauksessa monimuotoinen ja joustava. Opiskelijoilla ja kenttäohjaajilla on kuitenkin selkeät käsitykset siitä, mitä he opettajilta haluavat. Yhteistyö opettajan, kenttäohjaajien ja opiskelijoiden välillä toimii parhaiten, jos heidän välillään on neuvotteleva yhteys. Forrestin ym. (1996) mukaan opettajan tulisi käytännön harjoittelussa tukea ohjaajia opiskelijoiden opetuksessa. Opettajat kokevat, että parhaat kliiniset taidot ovat ohjaajilla ja opettajilla itsellään on hyvät koulutustaidot. (Forrest ym. 1996.) Näitä ohjaajien kliinisiä taitoja sekä opettajien koulutustaitoja tulisi hyödyntää opiskelijan ohjauksessa kliinisessä harjoittelussa. Kliinisen harjoittelun ohjaajat käyttävät ohjausmenetelmään demonstraatiota sekä opiskelijan työn havainnointia (Walker ym. 1994). Näitä ohjausmenetelmiä tulisi kehittää yhdessä opettajan kanssa paremmin nykyisiä oppimiskäsityksiä vastaaviksi. Ohjaajat kokevat tärkeäksi opettajan roolin opiskelijoiden arvioinnissa, yhteisen oppimisnäkömyksen luomisessa sekä heidän antamaa tukea (Maxwell 1995, Onuoha 1994).

Oppimismenetelmänä keskustelu, jossa toisena osapuolena on opiskelutoveri, on todettu motivoivaksi työskentely tavaksi (Järvelä 1993). Engeström (1991) on todennut, että opittavan asiassisällön oppimista voidaan edistää hyödyntämällä opiskelijoiden välistä sosiaalista vuorovaikutusta. Tämän lähtökohtana on yhteisen orientaation luominen, jonka seurauksena Engeströmin mukaan myös motivoitumista tapahtuu. Talvitie (1996) on todennut, että eri vaiheissa olevien opiskelijoiden yhteistyön hyödyntäminen edellyttää sen, että ryhmän kommunikaatio toimisi sekä ryhmä koettaisiin turvalliseksi (Talvitie 1996).

Nemshick (1996) on tutkimuksessaan todennut kahden opiskelijan ja yhden ohjaajan mallin parantavan vuorovaikutusta opetustapahtumassa. Tämä ohjausmuoto on koettu myös turvalliseksi sekä oppimisilmastoa parantavaksi. Näiden tutkimus tulosten perusteella kliinisen harjoittelun arviointitilannetta voisi

kehittää enemmän opiskelijan tarpeista lähteväksi ja kollegiaaliseksi arviointitilanteeksi, jossa opettajan rooli olisi lähinnä ohjaajaa ohjaava. Keskustelun osapuolena opiskelijoiden lisäksi toimisi kliinisen harjoittelun ohjaaja.

Sarja (2000) on esittänyt, että oppisisällön ennalta jäsentäminen vähentää opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja oppimisen motivaatiota. Toisaalta tämän tutkimuksen tuloksena oli aineiston pirstaleisuus ja aiheiden epälooginen eteneminen, jonka mukaan jonkin asteinen jäsentäminen voisi ohjata dialogista arviointitilannetta järjestelmällisemmäksi. Apuna tässä jäsentämisessä voisi käyttää esimerkiksi opiskelijoiden ennakkoon laatimia oppimispäiväkirjoja. Oppimispäiväkirjoista opettaja saa näkemystä opiskelijan toiminnasta kliinisessä harjoittelussa ja voi näin osallistua aktiivisemmin arviointiin, josta tulee näin myös merkityksellisempää.

Tavoitteena ideaaliselle käytännön harjoittelun oppimiselle voidaan esittää Schönin (1987) esittämä malli, jossa hän toteaa, että on selvää, etteivät kaikki opiskelijat opi samalla tavoin. Opettajan on tiedostettava, että opiskelijat ovat yksilöitä ja heidän oppimisprosessinsa voivat olla hyvin erilaisia. Ajattelun kehittyminen edellyttää opiskelijalta riittävää kypsyyttä, jotta hän kykenee ottamaan vastuun omasta oppimisestaan. Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa opettajan on kyettävä näkemään oppilaan kypsyyssaste ja hänen on pyrittävä sen mukaan antamaan oppijalle riittäviä haasteita. Opittavan asian yhdistäminen jo opittuun onnistuu parhaiten kun oppimisprosessissa edetään pienin askelin. Työskentelyn aikana ohjaaja on läsnä ja hänen päätehtävänä on demostroida, neuvoa, kysellä sekä arvioida opiskelijoiden toimintaa. Ohjaaja voi esittämiensä kysymysten perusteella arvioida opiskelijoiden toimintaa sekä sitä, miten hyvin opiskelija hallitsee toimintansa perusteet. Taitojen oppimisessa opiskelijoiden tulisi sisäistää se, mihin hän oman toimintansa perustaa ja mitkä ovat toiminnan teoriat ja perusteet. Näihin kysymyksiin ohjaaja auttaa omalla toiminnallaan/kysymyksillään oppijaa löytämään vastauksia. Avoimessa vuorovaikutussuhteessa näistä pystytään keskustelemaan ja myös yhdessä löytämään vastauksia. (Schön 1987.)

Tutkimus tulosten valossa tutkijaa jäi pohtimaan klinisen harjoittelun arviointitilanteen tavoitteet, opiskelijoiden omia tavoitteita ja tavoitteiden toteutumista arviointikeskusteluissa. Tilanteet näyttivät etenevän rutiininomaisesti eli samat rakenteet toistuivat lähes kaikissa tilanteissa. Talvitie (1996) näkee tämän kaltainen toiminta refleктоivan toiminnan vastakohtana. Tämän tutkimuksen tuloksena esitetyn kuvailun perusteella voidaan todeta, että opiskelijoiden osallistuminen dialogiin oli vähäistä, eikä reflektointia tapahtunut. Myöskään opiskelijoiden merkityksellistämät asiat eivät useinkaan nousseet dialogin kohteeksi. Voidaan pohtia, ketä arviointitilanteet loppujen lopuksi palvelevat ja ovatko ne tarpeen. Tilanteissa olisi kehittämistä ja arviointitilanteeseen osallistujien rooleja tulisi edelleen pohtia. Tutkijan mukaan opettajan pedagogisia taitoja voisi hyödyntää ohjaajien opastuksessa sekä oppimisstrategioiden huomioinnissa ja itse ohjaus ja arviointi olisi tällöin klinisen harjoittelun ohjaajan tehtävä.

Tutkimuksen edetessä syntyi tutkijalle tarve lukea ja opiskella lisää laadullisesta tutkimuksesta ja etenkin tutkimuksen metodologiasta sekä tieteenfilosofiasta. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää miten oppimispäiväkirjat toimivat arviointitilanteissa arviointia tukevana välineenä. Mielenkiintoista olisi selvittää myös arviointia edeltävien tilanteita ja niiden vaikutusta arviointiin. Sarja (2000) on todennut, että ryhmädialogin tuottama tulos saattaa näkyä vasta vuorovaikutuksen jälkeen, jolloin sitä ei analyysissä havaita. Joka tapauksessa konfliktien on todettu edistävän yksilöllistä oppimista myöhemmissä oppimisympäristöissä. Joten oppimisen todentuminen saattaa tapahtua vasta seuraavassa klinisessä harjoittelussa.

Opiskelijoiden itseohjautuvuus on tämän päivän koulutuksessa korostunut (Higgs 1992). Peltokallio (2001) on tutkimuksessaan todennut, että fysioterapian opettajien kokemusten mukaan koulutuksen tavoitteet ovat ylivoimaisia, epärealistisia sekä ulkokohtaisia. Opettajilla ei ole riittävästi aikaa käytettävissä opetuksen suunnitteluun eikä ohjaukseen ja näin ollen opiskelijoiden itseohjautuvuuteen luotetaan liikaa (Peltokallio 2001). Myös ohjauksen kehittämisen vaatimukset ovat nousseet. Peltokallion (2001) tutkimuksen mukaan opettajien käsitysten mukaan ohjauksen kehittäminen on melko mahdotonta, koska tavoitteet ovat kokoajan nousseet ja aikaa kehittämiseen ja suunnitteluun

jää vähän. Myös Cross (1994) on todennut, että ajanpuute, talouslaskelmat ja henkilöstöresurssit vaikeuttavat fysioterapian koulutuksen kehittymistä.

Lehtovaara (1996) toteaa, että olemalla kanssakäymisessä dialogin taitavan henkilön kanssa on mahdollisuus oppia dialogin taito. Dialogisuuteen voidaan siis oppia ja täten ryhmässä tapahtuvan arvioinnin jälkeen olisi kehittävää, että ryhmä arvioisi myös omaa toimintaansa. Tynjälän (1999) mukaan jokainen ryhmän jäsen voisi arvioida omaa oppimistaan ja toimintaansa ryhmässä sekä kutakin ryhmän jäsentä erikseen. Tutkijan mukaan tällaisella toiminnalla voidaan edistää dialogisuutta sekä harjaantua siinä ja mahdollisesti kehittää klinisen harjoittelun arviointitilanteita. Talvitien ym. (2000) mukaan avoin dialogi on tärkeää harjoittelun aikana.

Tutkimuksessaan Jyrhämä (1999) on todennut, että opettaja tekee opetustilanteessa opetusta koskevat päätöksensä oman kokemuksellisen tietämyksensä sekä teoriasta hankkimansa tiedon perusteella. Tuloksissaan Jyrhämä toteaa lisäksi, että neuvojen ja ohjeiden perustelut opettajilla ovat hyvin eritasoisia ja heijastuvat opettajan henkilökohtaisista uskomuksista opetusta kohtaan. (Jyrhämä 1999.) Kukkosen (1996) mukaan opettajan tulisi olla selvillä oman toimintansa lähtökohdista sekä oppimis-, tieto- ja ihmiskäsityksestään. Opettajan olisi oman alansa hallinnan lisäksi tiedostettava omat näkemyksensä ja arvonsa sekä ymmärrettävä oppimisprosessia (von Wright 1996). Jos näin ei ole, voi opettaja pyrkiä etsimään vastausta ainoastaan kysymykseen miten ja tällöin opiskelijaa ei kohdata tietoisena, itselleen päämääriä asettavana ja tulevaisuuteen suuntaavana yksilönä. (Kukkonen 1996.)

## LÄHTEET

- Aarnio, H. 1999. *Dialogia etsimässä: Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknisistä ympäristöä varten*. Tampereen yliopiston tutkimuksia nro. 676.
- Ahonen, S. 1994. *Fenomenografinen tutkimus*. Teoksessa: Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.
- Bahtin, M. 1991. *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Helsinki. Orient Express.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki. Gaudeamus.
- Brown, G. & Yule, G. 1985. *Discourse analysis*. Cambridge University Press.
- Bullock, M. 1988. *The Development of Approaches to Curriculum Planning to Meet Academic and Professional Objectives*. The Australian Journal of Physiotherapy 34 (4), 203 - 208.
- Burbules, N.C. 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Cross, V. 1994. *From Clinical supervisor to clinical educator: Too Much to Ask?* Physiotherapy 80 (9), 609-611.
- Dahlgren, M.A. 1998. *Learning physiotherapy: students' ways of experiencing the patient encounter*. Physiotherapy Research International 3 (4), 257 – 273.
- Engeström, Y. (1991) *Perustietoa opetuksesta*. Valtiovarainministeriö. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Eskola, J., Suoranta J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä. Vastapaino.

Forrest, S., Brown, N., Pollock, L. 1996. *The clinical role of the nurse teacher: an exploratory study of the nurse teacher's present and ideal role in the clinical area*. Journal of Advanced Nursing, 24 (6), 1257 – 1264.

Graham, C.L. 1996. *Conceptual Learning Processes in Physical Therapy Students*. Physical Therapy 76 (8), 856 – 865.

Haarakangas, K. 1997. *Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokoukseskusteluista työryhmän toiminnan näkökulmasta*. Jyväskylä Studies in education, psychology and social research nro 130. Jyväskylän yliopisto.

Hakkarainen, P. 1996. *Teorian ja käytännön integrointi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa*. Teoksessa Lambert P., Engeström Y. (toim.) 1996. Kehittävän työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 150.

Hayes, K., Huber, G., Rogers, J., Sanders, B. 1999. *Behaviors that cause clinical instructors to question the clinical competence of physical therapist students*. Physical Therapy 79 (7), 653 - 671.

Helakorpi, S. 1993. *Ammattikoulutuksen dilemma: Mitä on ammattitaito?* Kasvatus 24 (2), 134-142.

Higgs, J. 1992. *Managing Clinical Education: The Educator-manager and the Self-directed Learner*. Physiotherapy 87 (11), 822 – 828.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.



Huttunen, R. 1999. *Opettamisen filosofia ja kritiikki*. Jyväskylän yliopisto. Studies in education, psychology and social research 153.

Hyttinen, L. 2000. *Freiren pedagogiikka – dialogipedagogiikkaa*. Kuntoutus 3, 31 – 37.

Ioannides, A.P. 1999. *The nurse teacher's clinical role now and in the future*. Nurse Education Today 19 (3), 207 – 214.

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

Jokinen, A., Juhila, K., Suoninen, E. 1999. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Vastapaino. Tampere.

Jyrhämä, R. 1999. *Ohjeet ja neuvot opetusharjoittelussa*. Kasvatus 30 (4), 334-349.

Järvelä, S. 1993. *Opetusvuorovaikutuksen uudet haasteet*. Kasvatus 24 (2), 126-133.

Kiviniemi, K. 1997. *Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin – aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Studies in education, psychology and social research 132.

Koppinen, M-L., Korpinen, E., Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Werner Söderström Osakeyhtiö. Juva.

Krokkfors, L. 1997. *Ohjauskeskustelu – Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171.

Kukkonen, H. 1996. *Arviointi – yhdessä oppimista?* Teoksessa: Lehtovaara, J., Jaatinen, R. (toim.) 1996. *Dialogissa osa 2. –Ihmisenä ihmisyhteisössä.* Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8/1996, 69-78.

Kyngäs, H., Vanhanen, L. 1999. *Sisällön analyysi.* *Hoitotiede* 11 (1), 3 – 12.

Laine, T. 1999. *Dialogia filosofian opetuksessa.* Teoksessa: Honkimäki, S. (toim.) *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto.* Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 174 – 191.

Laki ammatillisesta koulutuksesta. N:o 630/1998.

Lehtovaara, J. 1996. *Dialogissa – kokonaisuutena ihmisenä avoimessa yhteydessä toiseen.* Teoksessa: Lehtovaara, J., Jaatinen, R. (toim.) 1996. *Dialogissa osa 2. – Ihmisenä ihmisyhteisössä.* Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8/1996, 29-56.

Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P., Pöyhönen, M-R. 1987. *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A.

Lindroos, R. 1993. *Diskurssianalyysi opetuksen tutkimuksessa.* Teoksessa: Gröhn, T., Jussila, J. (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa.* Yliopistopaino. Helsinki, 80 – 97.

Loftus, L. 1998. *Student nurses' lived experience of the sudden death of their patients.* *Journal of Advanced Nursing* 27 (3), 641 – 648.

Lonka, K., Lonka, I. 1993. *Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille.* Tampere.

Maxwell, M. 1995. *Problems Associated with the Clinical Education of Physiotherapy Students: A Delphi Survey.* *Physiotherapy* 81 (10), 582 - 587.

- Neill, K. M., McCoy, A.K., Parry, C., Cohran, J., Curtis, J., Random, R. 1998. *The clinical experience of novice students in nursing*. Nurse Educator 23 (4), 16-21.
- Nemshick, M.T., Shepard, K.F. 1996. *Physical Therapy Clinical Education in a 2:1 Student-Instructor Education Model*. Physical Therapy 76 (9), 968-981.
- Newton, A., Smith, L.N. 1998. *Practice placement supervision: the role of the personal tutor*. Nurse Education Today 18 (6), 496 – 504.
- Niemi P., Murto M. 1996. Oppimispäiväkirjat lääketieteen opiskelijan varhaisen ammatillisen itsereflektion kuvaajina. Duodecim 112, 1792-1801.
- Nousiainen, I. 1998. *Osastonhoitajien ja ylihoitajien käsityksiä sairaanhoitajan työn osaamisalueista*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 1. Sosiaali- ja terveysala.
- Onuoha, A. 1994. *Effective Clinical Teaching Behaviours from the Perspective of Students, Supervisors and Teachers*. Physiotherapy 80 (4), 208 – 214.
- Palojoki, P. 1997. *Laadullisen päiväkirjan käyttö terveystutkimuksessa*. Hoitotiede 9 (3), 127 – 135.
- Peltokallio, L. 2001. *Nyt olisi pysähtymisen paikka: Fysioterapian opettajien työhön liittyviä kokemuksia terveysalan ammatillisessa koulutuksessa*. Studies in Sport Physical Education and Health. Nro 74. Jyväskylän yliopisto.
- Peräkylä, A. 1990. *Kuoleman monet kasvot*. Vastapaino. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Peräkylä, A. 1992. *Toiminta, rakenne ja intersubjektiviteetti keskusteluanalyysissa*. Sosiologia 4, 264-276.

Pitkäniemi, H. 1997. *Opetuksen tutkimuksen paradigmat ja niiden kehittäminen*. Kasvatus 28 (4), 364-375.

Poskiparta, M. 1997. *Terveysneuvonta, oppimaan oppimista - videotallenteet hoitajien terveysneuvonnan ilmentäjinä ja vuorovaikutustaitojen kehittämismenetelmänä*. Studies in Sport Physical Education and Health. Nro 46. Jyväskylän yliopisto.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. 1996. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.

Renko, T., Sarja, A. 1996. *Argumentointi ja dialogi seminaarissa*. Teoksessa: Laurinen, L., Luukka, M-R. & Sajavaara, K. (toim.) 1996 Seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista. Jyväskylän yliopistopaino, 231 – 257.

Ruponen, R., Nummenmaa, AR., Koivuluhta, M. 2000. *Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana*. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H., Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana I. Opetus 2000. Juva.

Sarja, A. 1995. *Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa*. Kasvatus 26 (4), 311-321.

Sarja, A. 2000. *Dialogioppiminen pienryhmässä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House.

Sarja, A. & Janhonen, S. 1999. *Dialogioppimisen analyysi hoitotyön opetus- ja oppimisprosessin suunnittelussa*. Hoitotiede 11(2), 53 - 62.

Schön, D.A. 1987. *Educating the reflective practioner*. San Francisco, Jossey – Bass.

Solomon, P. 1992. *Learning contracts in clinical education: evaluation by clinical supervisors*. Medical Teaching 14 (2-3), 205 –10.

- Suhonen, M., Tossavainen, K. 1996. *Itsenäinen opiskelu sosiaali- ja terveysalan va. Ammattikorkeakoulussa*. Kasvatus 27 (1), 30-38.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki.
- Talvitie, U. 1996. *Opetusharjoittelun ohjaus muutoksen käynnistäjänä opettajakoulutuksessa*. Kasvatus 27 (3), 251 – 260.
- Talvitie, U., Peltokallio, L., Männistö, P. 2000. *Student Teachers' Views about their Relationships with University Supervisors, Cooperating Teachers and Peer Student Teachers*. Scandinavian Journal of Educational Research 44 (1), 79 – 88.
- Tavi, J. 1995. *Opettamisen ja auktoriteetin ongelma*. Teoksessa: Kotkavirta, J. (toim.) *Filosofia koulunpenkillä. Kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta*. Painatuskeskus. Helsinki.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000. *Työssä oppiminen ja kehittävä siirtovaikutus*. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2000.
- Tynjälä, P., Laurinen, L. 1999. *Aktiivisen oppimisen kokeilu kasvatustieteessä*. Teoksessa Honkimäki, S. (toim.) *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Van Manen, M. 1990. *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. The University of Western Ontario. USA.
- Varto, J. 1996. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Terveysten- ja sairaanhoitajan kirjasto. Hygieia. Tampere.

Viitanen, E. 1996. *Videoaineiston mahdollisuudet laadullisessa tutkimuksessa. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 1996 (2), 166 - 170.

von Wright, J. 1996. *Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus* 27 (1), 9-21.

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