

**OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ FYSIOTERAPIAN  
KÄYTÄNNÖNHARJOITTELUN OHJAUKSESTA**

Marko Pääkkönen

Fysioterapian  
Pro Gradu-tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Terveystieteiden laitos  
Kevät 2000

## TIIVISTELMÄ

### **Opettajien käsityksiä fysioterapian käytännönharjoittelun ohjauksesta**

**Pääkkönen Marko**

Fysioterapian Pro gradu-tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Terveystieteiden laitos

Kevät 2000

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää fysioterapian opettajien käsityksiä fysioterapian käytännönharjoittelun ohjauksen toteutumisesta. Selvityksen kohteena tutkimuksessa olivat opettajien käsitykset tehtävästään ja vastuustaan sekä ajankäytöstään. Lisäksi myös se, miten fysioterapian opettajien mielestä käytännönharjoittelun ohjaus tulisi järjestää fysioterapeuttikoulutuksessa. Tutkimuksen kohdejoukkona oli viisi fysioterapian opettajaa, jotka työssään tekivät käytännönharjoittelun ohjausta. Tutkimusote oli laadullinen, fenomenografinen. Tutkimusmenetelmänä käytettiin virikkeitä antavaa haastattelua (stimulated recall interview). Aineistonhankinnassa videoitiin käytännönharjoittelun ohjaustilanteita, joiden pohjalta laadittiin puolistrukturoitu teemahaastattelurunko. Haastattelu suoritettiin katsomalla ensin kuvanauha tai osia siitä haastateltavan kanssa yhdessä. Ääninauhoitettut haastattelut litteroitiin ja analysoitiin kvalitatiivisia analyysimenetelmiä käyttäen muodostaen vastauksien sisällöstä käsityskategorioita.

Tuloksista ilmeni, että käytännönharjoittelu on tärkeä osa fysioterapeuttikoulutusta. Siihen pitää oppilaitosten ja harjoittelupaikkojen kiinnittää yhteistyössä huomiota ja saattaa oppimisympäristö ja -tilanteet sellaisiksi, että ne mahdollistavat paremmin opiskelijan oppimisen. Opettajan tärkeimpänä tehtävänä oli opiskelijan oppimaan ohjaaminen ja tukeminen. Tavoitteena oli löytää joustavat ohjausyhteistyön muodot, joihin liittyi vastuun jakaminen ja pyrkimys ohjaavan fysioterapeutin tuntemiseen. Ohjauksen järjestämisessä oli mahdollisuus teoriaopetuksen ja käytännönharjoittelun välisen rajan madaltamiseen ja niiden tehokkaampaan yhdistämiseen. Opettajille pitäisi heidän käsitystensä mukaan järjestää aikaa ja mahdollisuuksia harjoittelun ohjaukseen. Nykyisen käytännön mukaisesti heillä ei ollut tähän riittävästi aikaa. Opettajilla oli käsitys, että heidän työskentelyään edesauttaisi myös tietämys kollegoiden ajattelu- ja toimintatavoista. Yhtenevät linjaukset nähtiin myös opiskelijan oppimisen kannalta hyväksi.

Avainsanat: fysioterapia, käytännönharjoittelu, ohjaus, fenomenografia, käsitys

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMAT</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄT</b>	<b>6</b>
3.1	Kohdejoukko	6
3.2	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	6
3.3	Virikkeitä antava haastattelu	7
3.4	Tutkimuksen kulku	8
3.5	Aineiston analyysi	10
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET</b>	<b>12</b>
4.1	<b>Fysioterapian opettajien käsitys tehtävistään ja vastuustaan</b>	<b>13</b>
4.1.1	Tukija ja oppimaan ohjaaja	13
4.1.2	Ohjausyhteistyö ja vastuun määräytyminen	16
4.1.3	Opettajaa kohtaan asetetut odotukset	19
4.2	<b>Ajankäyttö, aikaresurssin sopivuus ja määräytyminen</b>	<b>20</b>
4.2.1	Käsitys ohjaavan fysioterapeutin ajankäytöstä	23
4.2.2	Käsitys omasta ajankäytöstä	24
4.3	<b>Käytännönharjoittelun ohjauksen järjestäminen</b>	
fysioterapeuttikoulutuksessa		26
4.3.1	Toiminnan lähentäminen	27
4.3.2	Teorian ja käytännönopetuksen lähentäminen	27
4.3.3	Hyvät suhteet ja toimiva yhteistyö harjoittelupaikassa	28
4.3.4	Koulutus	29
4.3.5	Ohjauksen tasapuolinen jakautuminen	30
4.3.6	Erilaiset käsitykset ohjauksen järjestämisestä	31
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b>	<b>33</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS</b>	<b>40</b>
	<b>LÄHTEET</b>	<b>43</b>

# 1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Ammattikorkeakoulussa yhtenä keskeisenä johtoajatuksena on työelämälähtöinen opiskelu ja työelämän asiantuntijuus (Rauhala 1998). Siten käytännönharjoittelulla on tärkeä osuus ammattiin kouluttautumisessa. Harjoittelu on yleensä järjestetty niin, että työntekijät ohjaavat opiskelijoita oman työnsä ohessa. Ajanpuutteen, tiukkojen henkilöstöresurssien ja talouslaskelmien on todettu jarruttavan fysioterapian koulutuksen toteuttamista ja kehittymistä (Cross 1994). Fysioterapeuttikoulutuksen käytännönharjoittelu toteutetaan pääasiallisesti terveydenhuollon erilaisissa organisaatioissa ja kuntoutuslaitoksissa. Kehityksen keskellä ollaan myös huolestuttu tarkoituksenmukaisten oppimiskokemusten saamisesta ja käytännönharjoittelun laadusta (Cross 1995b).

Käytännönharjoittelupaikkojen ja koulutuslaitosten välisissä keskusteluissa pitäisi keskustella siitä, mikä on työelämän mahdollisuus toteuttaa käytännön kouluttajan tehtävä (Cross 1994). Opiskelijoita ohjaavat fysioterapeutit ovat tuoneet esille koulussa toimivan opettajan tärkeän roolin työn opetuksessa ja pitäneet välttämättömänä opettajan antamaa tukea sekä yhteistyötä yhteisten opetusnäkemysten luomisessa ja opiskelijan oppimisen arvioinnissa (Mikkonen 1997, Maxwell 1995, Onuoha 1994).

Käytännönharjoittelua koskevassa kyselyssä (Pajumäki 1997) tuli esille, että käytännönharjoittelun ohjaus koetaan fysioterapian opetusyksiköissä tärkeäksi, mutta harjoittelun toteuttamisessa ja ohjauksessa on edelleenkin monenlaisia jännitteitä, kuten huoli ohjausresurssien riittävydestä ja opettajien ja harjoittelupaikkojen yhteistyön vähyydestä (Pajumäki 1997, Cross 1995a). Eri kouluissa todettiin lähiopetuksen määrän vaihtelevan paljon ja ammattikorkeakoulussa siihen käytetään entistä vähemmän resursseja. Myös käytännönharjoittelun ohjauksen määrä vaihtelee ja koulujen tavallisin opettajaa kohti annettu resurssi on 1-1,5 tuntia viikossa. (Pajumäki 1997.) Opettajan osuus käytännönharjoittelun ohjauksessa näyttää edelleenkin olevan satunnaisten ja lyhytkestoisten käyntien varassa.

Ammattikorkeakoulussa on alettu entistä enemmän korostaa fysioterapian opiskelijoiden itseohjautuvaa roolia myös käytännönharjoittelussa (Higgs 1992).

Voidaankin kysyä, onko käytännönharjoittelun ohjausresurssien vähäisyydellä ja esiin nostetulla huolella käytännönharjoittelun toteutumisesta yhteyksiä toisiinsa? Mäkisalonen ja Kinnusen (1999) mukaan oppilaitosten erilaisilla julkilausumilla itselleen luoman imagon, joka näkyy erilaisina julkituotuinä filosofioina ja toiminnan virallisina perusteluina, takaa on vaikea saada selville todellista toimintaa perinteisillä arviointitutkimuksilla. Heidän mielestään toiminnan tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden kannalta organisaatiokulttuurin perusolettamukset eli käsitykset siitä, miten asioiden ajatellaan olevan, ovat merkittäviä.

## **2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMAT**

Tässä tutkimuksessa selvitetään fysioterapian opettajien käsityksiä fysioterapian käytännönharjoittelun toteutumisesta. Tutkimus on osa suurempaa tutkimusprojektia, jonka tavoitteena on fysioterapian käytännönharjoittelun kehittäminen. Tämä tutkimus kuuluu osatutkimuksena tutkimusprojektin ensimmäiseen vaiheeseen, jossa tavoitteena on selvittää fysioterapeuttikoulutuksen nykytilaa.

### **Tutkimusongelmat**

1. Millainen on fysioterapian opettajien käsitys tehtävästään ja vastuustaan sekä ajankäytöstään fysioterapian käytännönharjoittelun ohjauksessa?
2. Miten fysioterapian opettajien mielestä käytännönharjoittelun ohjaus tulisi järjestää fysioterapeuttikoulutuksessa?

### **3 TUTKIMUSMENETELMÄT**

#### **3.1 Kohdejoukko**

Tutkimuksen kohdejoukkona oli viisi fysioterapian opettajaa, joilla oli opettajan koulutus. Lisäksi heillä oli yhteyksiä työelämään, jossa myös fysioterapian opiskelijat harjoittelivat. Opettajat tekivät työssään käytännön opetusta ja heillä oli myös aikaisempaa kokemusta ammattikorkeakoulussa opiskelevien fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännönharjoittelun ohjauksesta. Opettajat olivat kaikki peruskoulutukseltaan fysioterapeutteja ja terveystieteen maistereita pääaineenaan fysioterapia ja he olivat suorittaneet opettajan koulutuksen Jyväskylän yliopistossa. Yksi tutkimukseen osallistuneista oli hankkinut opettajankoulutuksen opettajakorkeakoulussa Jyväskylässä fysioterapian suuntautumisvaihtoehdosta maisteriksi valmistumisensa jälkeen.

#### **3.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien käsityksiä käytännönharjoittelun ohjauksesta. Tutkimuksen lähtökohdaksi valittiin laadullinen lähestymistapa, koska tutkittavaa ilmiötä pyrittiin ymmärtämään ja kuvaamaan. Laadullinen tutkimus pyrkii tekemään tutkittavaa ilmiötä ymmärrettäväksi pitäen lähtökohtanaan todellisen elämän kuvaamista (Alasuutari 1993).

Koska tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olivat opettajien kuvaamat käsitykset, valittiin tutkimuksen lähtökohdaksi fenomenografinen lähestymistapa, joka on laadullisesti suuntautunut empiirinen tutkimusote (Häkkinen 1996). Sen kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset ympäröivästä maailmasta. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on löytää laadullisesti erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä; millä eri tavoilla ihminen kokee, käsittää, havaitsee ja ymmärtää ympäröivää maailmaansa. (Ahonen 1994.)

Fenomenografian lähtökohtana on se, että todellisuus on yksilön ulkopuolella, mutta todellisuuden sisältö ja merkitys rakennetaan ihmisellä siitä olevan käsityksen kautta. Fenomenografiassa merkitystä ei anneta etukäteen, vaan se rakentuu ihmisen tulkinnan kautta. Fenomenografiassa myös oletetaan, että kohteen olemassaolo ja merkitys ovat riippuvaisia subjektin tavasta ymmärtää sitä. Fenomenografia painottaa sitä, että kokemus on perustana käsityksen muodostumiselle ja että todellisuus rakentuu käsityksistä. (Ahonen 1994.)

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata todellisuutta toisen asteen näkökulmasta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää. Ihmisten kokemuksiin liittyvät käsitykset syntyvät heidän reflektionsa seurauksena, josta tutkija puolestaan muodostaa erilaisten käsitysten joukon. Käsitysten kuvaaminen toisen asteen näkökulmasta on täten ilmiön epäsuoraa kuvausta. (Francis 1993.)

Ihmisten käyttäytyminen perustuu siihen, miten ihmiset ajattelevat ja minkälaisia käsityksiä heillä on asioiden välisistä suhteista. Kulttuuritutkimuksessa pyritään ymmärtämään tätä käyttäytymistä. (Gröhn 1993). Fenomenografiaa voidaan perustellusti käyttää kulttuureiden tutkimuksessa, koska sen avulla pyritään ymmärtämään, analysoimaan ja kuvaamaan ihmisryhmän erilaisia tapoja käsittää kokea, havaita tai ymmärtää ympäröivää maailmaa (Marton 1988).

### **3.3 Virikkeitä antava haastattelu**

Tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa käytettiin virikkeitä antavaa haastattelua ( Stimulated recall interview ), jota Jokisen ja Pelkosen (1996) mukaan on käytetty lähinnä kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruussa, vaikka joitakin esimerkkejä löytyy myös menetelmän soveltamisesta kvantitatiiviseen tutkimukseen. Koska heidän mukaansa termille stimulated recall ei vielä ole virallista suomenkielistä vastinetta, käyttävät he alkuperäisen nimen lisäksi termejä virikkeitä antava haastattelu tai haastattelumenetelmä. Patrikainen (1999) käyttää termejä STR-haastattelu ja STRI-aineisto.

Virikkeitä antava haastattelu perustuu siihen, että haastateltava muistaa paremmin alkuperäisen tilanteen tapahtumia haastattelutilanteessa, koska hän voi palauttaa mieleensä alkuperäisen tilanteen tapahtumia mahdollisimman elävästi (Calderhead 1981). Jokisen ja Pelkosen (1996) mukaan menneeseen aikaan kohdistuvissa ja ihmisten kokemuksiin perustuvissa haastatteluissa on usein ongelmana, että haastateltavan muistikuvat haastateltavasta asiasta ovat ajan kuluessa muuttuneet. Muistikuvien muuttuminen vaikuttaa tutkimuksen aineiston luotettavuuteen. Stimulated recall-haastattelun tavoitteena on haastattelutilanteessa antaa haastateltavalle mahdollisimman monia virikkeitä alkuperäisestä tilanteesta. Muistiin palauttamisen välineenä on viimeaikaisissa tutkimuksissa käytetty pääasiassa kuvanauhoja.

### **3.4 Tutkimuksen kulku**

Tutkimus toteutettiin siten, että videokuvattiin viiden eri fysioterapian opettajan käytännönharjoittelun ohjaustilanne. Kuvatuissa ohjaustilanteissa opettaja ja opiskelija olivat ohjaussuhteessa. Ohjaussuhde määriteltiin tässä tutkimuksessa käytännönharjoittelupaikassa tapahtuvaksi opiskelijan käytännönharjoittelun ohjaukseksi. Ohjaussuhteessa oleminen edellytti sitä, että molemmat sekä opiskelija, että opettaja olivat tilanteessa läsnä ja vuorovaikutuksessa keskenään. Ohjaussuhde koostui videokuvatuissa tilanteissa yhdessä tekemisestä ja keskustelusta. Neljässä kuvatussa tilanteessa viidestä oli mukana myös harjoittelupaikan ohjaava fysioterapeutti. Yhdessä näistä neljästä tilanteesta oli mukana kaksi harjoittelupaikassa työskentelevää fysioterapeuttia. Opiskelijoita oli kolmessa kuvatussa tilanteessa kaksi ja kahdessa yksi.

Kaikki tutkimuksessa mukana olleet fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännönharjoittelun ohjaustilanteet olivat harjoittelujakson loppupuolella pidettyjä arviointikeskustelutilanteita. Kolmessa tilanteessa oli mukana arviointikeskustelun lisäksi myös muunlaista ohjausta.



Kaksi ohjaustilannetta sisälsi myös opiskelijan harjoittelujakson aikana suorittaman asiakkaan tutkimistilanteen analysointia videon pohjalta ja yhdessä oli mukana myös opiskelijan tuottaman fysioterapiaselosteen ohjausta. Opiskelijat olivat harjoittelemassa harjoittelujaksoillaan keskussairaalassa ja terveystieteiden keskuksissa.

Videoinnit tehtiin marras- ja joulukuussa 1999. Haastatteluja videointien pohjalta tehtiin vain neljä, koska yksi haastateltavista ei päässyt sovittuun haastattelutilanteeseen ja myöhemmin erilaisiin syihin vedoten lopulta kieltäytyi haastattelusta. Haastattelurungon teemat muodostuivat olemassa olevista tutkimusongelmista. Haastattelurungon teemat olivat tehtävät ja vastuu, ajankäyttö sekä käytännönharjoittelun järjestäminen. Haastattelut pyrittiin suorittamaan mahdollisimman nopeasti sen jälkeen, kun kuvanauhoitettuihin tilanteisiin oli perehdytty ja niistä oli saatu muodostettua kysymyksiä teemoihin liittyen haastattelurungoksi.

Kuvanauhoihin perehtymisen vaatima aika sekä joulun ja vuodenvaihteen loma-aika aiheuttivat sen, että haastattelut tehtiin vasta tammikuun ensimmäisellä työviikolla. Haastatteluihin oli varattu aikaa noin yksi tunti opettajaa kohden. Haastattelutilanteessa katsottiin yhdessä haastateltavan kanssa aikaisemmin videokuvattu ohjaustilanne tai osia siitä. Samanaikaisesti katsomisen aikana sekä myös katsomisen jälkeen keskusteltiin videosta esiinnousseista kysymyksistä puolistrukturoidun teemahaastattelurungon pohjalta sekä yleensä aiheeseen liittyvistä seikoista. Haastattelut katsottiin tarpeelliseksi ääninauhoittaa, koska nauhoitus vapautti haastattelijan muistiinpanojen tekemisestä haastattelun aikana ja haastateltavan spontaanit lausumat tallentuivat tilanteista nauhalle ja olivat siten käytettävissä tutkimuksessa muun aineiston osana.

Haastattelutilanteissa opettajat pyrkivät myös itse analysoimaan omaa toimintaansa kuvatussa ohjaustilanteessa. Kaikki he olivat pyrkineet jollain tavalla orientoitumaan tilanteeseen, mutta osa opettajista tuli siihen tulokseen, ettei päässyt itselleen asettamiinsa tavoitteisiin kaikilta osin. Vaikeuksia tavoitteisiin pääsyssä koettiin esimerkiksi arviointikeskustelussa kahden opiskelijan kanssa yhtä aikaa, varsinkin kun opiskelijat olivat erilaisia. Myös opiskelijan paperille etukäteen laatimat tavoitteet ohjasivat opettajan käsityksen mukaan liiaksi keskustelua ja opettaja koki videoinnin pohjalta, ettei tämäläinen arviointikäytäntö juuri tuossa kyseisessä tilanteessa parhaalla mahdollisella tavalla toiminut.

Vaikka kaikkien tilanteiden videoiminen oli ennalta sovittu, eivät opettajat videointien pohjalta tehdyissä haastatteluissa kertoneet mitenkään erityisellä tavalla valmistautuneensa näihin tilanteisiin. Opettajat toivat esille sen, että videoituihin tilanteisiin valmistautuminen oli tapahtunut sen pohjalta, mitä opiskelijan käytännönharjoittelussa oli aikaisemmin tapahtunut ja miten opiskelija oli harjoittelussaan kehittynyt. Kaikki opettajat toivat esille sen, että he pyrkivät antamaan opiskelijalle mahdollisuuden tuottaa tilanteessa palautetta ja mahdollisuuden reflektoida harjoittelukokemuksiaan.

### 3.5 Aineiston analyysi

Käsitysten laadulliset erot ovat löydettävissä tulkitsemalla aineiston merkitysrakenteita ja vertailemalla ilmaistujen käsitysten samanlaisuuksia ja eroja. Näistä laadullisesti erilaisista käsityksistä muodostetaan luokkia eli kuvauskategorioita. Luokittelu tekee käsitysten joukon hallittavaksi ja selittää samalla käsitysten erilaisuutta. Ilmaisun merkityksen esille saamisessa tutkijan pitää harjaantua erottamaan ilmaisujen vivahteita ja hän tarvitsee aikaa mieltää tutkittavat asiat. Hänen tulee tarkastella aineistoa koko tutkimusprosessin ajan; merkityksiä tulkitessaan, aineistoa luokitellessaan ja raporttia kirjoittaessaan. (Ahonen 1994.)

Käsityksiä kuvaavia luokkia ei kuitenkaan määritellä etukäteen teoriasta, koska tällöin menetettäisiin aineiston informaatiota ja uutta tietoa, vaan tulkinta tapahtuu aineistolähtöisesti (Gröhn 1993). Tutkimuksessa ei myöskään testata teoriasta johdettuja hypoteeseja, vaan perusväittämät muotoillaan aineiston tulkinnan pohjalta. Tutkija ikään kuin luo oman aineistolähtöisen teoriansa asteittain avoimessa vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja luokittelun perustana. Tutkijan teorianmuodostusta tosin tukee muiden teorioiden kanssa seurustelu. (Ahonen 1994.)

Tässä tutkimuksessa ääninauhoitettu haastatteluaineisto litteroitiin sana sanalta. Litteroidusta aineistosta muodostettiin teemakortteja, joihin kuhunkin korttiin kerättiin opettajien haastatteluvastauksissa esiintyneet vastaukset. Teemakortteja muodostettaessa keskityttiin aluksi ensisijaisesti tutkimusongelmien kannalta olennaisiin aiheisiin.

Käytännössä siis litteroidusta tekstistä siirrettiin jokaisesta haastattelusta samaa asiaa käsittelevät tekstinkohdat yhdelle teemakortille. Teemakorttien muodostaminen oli suhteellisen yksinkertaista, koska kaikki haastattelut noudattivat pääsääntöisesti samanlaista runkoa, josta oli helposti erotettavissa samaa asiaa käsittelevät tekstikohdat. Muodostuneet alkuperäiset teemakokonaisuudet eivät lukemisen edetessä kuitenkaan pysyneet tulkintayksikköinä niin kuin aluksi näytti. Aineiston tultua tutummaksi uudelleen ja uudelleen lukemisen myötä, huomattiin myös joissakin tapauksissa samojen ajatusyhteyksien tukevan useampaa merkitystä. Tällaisissa tapauksissa pyrittiin huolehtimaan siitä, ettei katkaistaisi tulkittavaan merkitykseen liittyviä ajatuksellisia yhteyksiä.

Ahosen (1994) ja Martonin (1988) mukaan aineisto lajitellaan tutkimustehtävien kannalta olennaisiin tulkintayksiköihin, jotka voidaan määrittää vasta tulkinnan aikana ja ehdoilla. Niitä ei voi valita ulkoisesti ja mekaanisesti, koska ilmaistut merkitykset voidaan tulkita vain usein laajallekin aineistoon levinneistä ajatuksellisista kokonaisuuksista. Tulkintayksiköt asettuvat monesti limittäin toisiinsa nähden siten, että samat ajatusyhteydet saattavat tukea useampaa merkitystä. Tämä tulkintayksikön määrittämisprosessi kytkee ilmaisut omiin merkitysyhteyksiinsä. Samalla ilmiön sisäiset suhteet muodostetaan siinä kontekstissa, jossa ne alun perin ilmenevät. (Ahonen 1994, Marton 1988.)

Näitä teemakortteja lukemalla ja aineistoon perehtymällä pyrittiin edelleen tarkentamaan ja löytämään vastauksista ensisijaisesti samankaltaisuuksia, jotta pystyttiin muodostamaan tulkintayksiköitä opettajien antamista haastatteluvastauksista. Huomioimatta ei kuitenkaan jätetty merkittäviä eroavaisuuksia haastatteluvastauksissa ja ne on tuotu myös varsinaisessa tuloksia käsittelevässä raportin osassa esille. Raportin tuloksia esittelevässä osuudessa suorat lainaukset opettajien haastatteluvastauksista on merkitty lainausmerkkeihin ja ne on kursivoitu. Valittuja tekstikatkelmia käytetään aineistoa kuvaavana esimerkkinä ja samalla myös perustelemassa tehtyjä tulkintoja aineistosta.

Häkkisen (1996) ja Ahosen (1994) mukaan tulkintayksiköiden määrittämisen jälkeen käsityksiä kuvaavat kategoriat ja niiden rajat kiteytetään analysoimalla tulkintayksiköistä niille ominaisia elementtejä ja vertailemalla näitä koko aineiston merkitysten joukkoon. Tässä vertailussa elementtejä on edelleen mahdollista arvioida ja kiteyttää. Kategorioiden teoreettiset kriteerit hahmottuvat vähitellen prosessin aikana.

Tulkittu merkitys muodostuu usein sellaisenaan kategoriaksi. Pyrkimyksenä on löytää mahdollisimman monia käsitystä kuvaavia merkitysluokkia. Teoreettisesti kiinnostava merkityskategoria voi olla koko aineistossa marginaalinen, koska fenomenografisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on merkitysten laadullinen erilaisuus eikä niiden määrä tai edustavuus tutkimusjoukossa. Kategorialla tukevien ilmaisujen määrä ei ole oleellinen kysymys senkään takia, että laadullinen tutkimus kohdistuu yleensä niin pieneen määrään ihmisiä, ettei merkityskategorioiden edustavuutta esimerkiksi ikä- tai muissa ryhmissä voida määrittellä. (Häkkinen 1996, Ahonen 1994.)

Kategorioiden paljastamisen jälkeen ne kuvataan abstraktimmalla tasolla siten, että kuhunkin luokkaan sisällytetään käsitystä kuvaavat kriteerit. Kategorian nimeämisessä voidaan käyttää merkityksen parafrasaa tai teoreettista käsitettä. Viimeksi mainittu edellyttää luokkien pelkistämistä ja yhdistämistä ylemmän tason kategorioiksi niissä havaittujen yhteisten kriteerien perusteella. Tämä selkiyttää tutkimusta ja kohottaa sen tasoa. Kategorioiden muodostamiseen liittyy kuitenkin myös ylitulkinnan riski. Sillä tarkoitetaan ilmaisujen pakottamista sellaisiin luokkiin, joihin niissä ei ole riittävästi aineksia. Lukija voi arvioida kategorioiden paikkaansapitävyyttä tutkimusraportin käsityksiä kuvaavista lainauksista, joilla kategoria on ankkuroitu empiiriseen aineistoon. (Häkkinen 1996, Ahonen 1994.)

#### **4 TUTKIMUKSEN TULOKSET**

Tutkimuksen tulokset raportoidaan kolmessa osassa. Tulosten raportoinnin jako kolmeen osaan perustuu asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Ensimmäinen osa on opettajien käsitys tehtävistään ja vastuustaan käytännönharjoittelun ohjauksessa. Toinen osa on opettajien käsitykset ajankäytöstä käytännönharjoittelun ohjauksessa ja kolmas osa sisältää opettajien käsitykset siitä miten käytännönharjoittelun ohjaus tulisi järjestää.

## 4.1 Fysioterapian opettajien käsitys tehtävistään ja vastuustaan

### 4.1.1 Tukija ja oppimaan ohjaaja

Opettajien mukaan heidän tärkeimmät tehtävänsä käytännönharjoittelun ohjauksessa olivat opiskelijan oppimaan ohjaaminen ja opiskelijan tukeminen. Näihin opettajat katsoivat liittyvän opiskelijan itsereflektion tukemisen ja yhteenvedon tekemisen siitä, mitä oli koulussa opiskeltu ja mitä käytännönharjoittelussa oli harjoiteltu. Tukemiseen kuului läheisesti opiskelijan kehittymisen seuraaminen, opiskelijan rohkaiseminen sekä opiskelijan auttaminen oivaltamaan se, mitä hän tarvitsee. Mahdollisissa konfliktitilanteissa opettajat toimivat tilanteen selvityksessä sekä pyrkivät olemaan mukana yhteisten pelisääntöjen ja toimintatapojen laadinnassa. Opettajat pyrkivät myös ohjaamaan opiskelijaa avoimeen tiedonvälitykseen esimerkiksi ohjaavan fysioterapeutin kanssa.

Ne asiat mihin opettajien mielestä ehdottomasti tarvittiin lähiohjausta tai -opetusta olivat työskentely asiakkaan kanssa sekä tilanteet, joissa tarvittiin kommunikaatio- ja yhteistyötaitoja. Ryhmänohjaustaitojen oppiminen edellytti opettajien mielestä lähiohjausta samoin kuin ammatillisesta kasvusta keskusteleminen ja itsearviointin tukeminen.

*"Kyllä mä nään että sen ammattitaidon, sen työ teon taidon oppiminen—siihenhän taas liittyy kyllä sitten teoriaa, että hallitset sen teorian. Että kyllä niitä kirjoja voi lukea ilman mimua ja etsiä tietoa, mutta sitten kun ne liitetään siihen työtoimintaan niin kyllä siihen reflektointiin tarvitaan ohjausta ja siihen opiskelijan itsearviointitaidon kehittymiseen tarvitaan mun ohjausta."*

Opettajien mukaan heidän toimintansa oppimaan ohjaajana ja tukijana sisälsi sekä oppimisprosessin ohjaamista että kädentaitojen ohjaamista. Näistä painottui kuitenkin oppimisprosessin ohjaaminen enemmän. Se painottui varsinkin juuri silloin, kun oltiin vieraassa, koulun ulkopuolisessa organisaatiossa ohjaamassa opiskelijan käytännönharjoittelua.

Oppimisprosessin ohjaaminen painottui myös silloin, kun opettaja ei kokenut henkilökohtaisesti olevansa ns. omimmalla alueellaan. Kädentaitojen ohjausta opettajien työ sisälsi enemmän sellaisilla käytännönharjoittelujaksoilla, joihin liittyviä oppiaineita he olivat itse koulussa opettaneet sekä silloin, kun he toimivat koulun omalla klinikalla.

*"..tämän hetkessä tavassa painottuu se oppimisprosessin ohjaaminen ....mutta että semmonen käytännön juttu jää enemmän sille käytännön kenttäohjaajalle."*

Opettajat tunsivat, että heitä tarvittiin käytännönharjoittelun ohjauksessa. Kysymykseen fysioterapian asiantuntijuudesta etenkin käytännöntaitojen hallinnassa, opettajat löysivät jokainen jonkun osa-alueen, jolla he käsityksensä mukaan olivat fysioterapian asiantuntijoita. Käytännöntaitojen hallinta oli opettajien käsitysten mukaan vahvinta niillä alueilla, joita he opettivat. Toisaalta he mieluummin opettivatkin juuri näitä alueita. Käytännönharjoittelun ohjauksessa opettajat asettivat ohjaavan fysioterapeutin asiantuntijaksi käytännöntaitojen hallinnassa sellaisilla fysioterapian osa-alueilla, joita eivät itse tunteneet hallitsevansa. Tällöin opettajat pyrkivät olemaan opiskelijan oppimisen tukijoita ja tarkastelemaan asioita laajemmin.

*"...enkä mene missään nimessä sanomaan et näin se asia pitäisi olla , että otan sen asiantuntijuuden siltä ohjaavalta fysioterapeutilta ..."*

*"..että varmasti jos ajatellaan esimerkiksi kädentaitoja että millä mä itse olen opettajana niin kyllä sillä tavalla, mutta esimerkiksi joku neurologinen kenttä koska en itse opeta neurologiaa millään tavalla, niin sitten en ole neurologisen fysioterapian asiantuntija missään nimessä siellä vaan opettajana tukemassa oppimista."*

*"mä sanoisin että hallitsen yhden osa-alueen siitä fysioterapian käytännöntaidosta, et en kaikkea ja sitä varten onkin hyvä että toiset opettajat käyvät toisenlaisilla kentillä että opiskelijat saakin sen alan ohjausta sellaiselta opettajalta joka hallitsee sen parhaiten, mutta välillä on mentävä sellaiselle kentälle mitä en ole itse tehnyt, niin silloin se jää niin kuin oppimisprosessin ohjaamiseen enemmänkin eikä sen käytännön taidon."*

Opettajien käsityksien mukaan heidän tulee pitää yllä käytännön taitojaan. He pystyivät käsityksiensä mukaan tiedostamaan omat puutteensa käytännöntaitojen hallinnassa. Keinoiksi pitää käytännöntaitonsa ajan tasalla he näkivät opiskelemisen ja asioista selvää ottamisen.

Opettajat pitivät opiskelijoiden käytännönharjoittelua hyvin tärkeänä osana koulutusta. Opettajien mukaan opiskelijat kohtasivat oikean työn käytännönharjoittelussa ollessaan, eivätkä pääsisi opiskeluissaan ilman käytännönharjoittelua eteenpäin. Opettajat kokivat vaikeaksi asiakkaiden haalimisen koulun oppitunneille ja harjoittelussa ollessaan opiskelijat *"saavat kokemusta oikeasta työstä oikeiden asiakkaiden kanssa"*. Opettajien mukaan opiskelijat motivoituvat paremmin opiskeluun koulussa, kun ovat saaneet harjoittelukokemuksia ja huomanneet puutteita tiedoissaan ja samalla myös huomanneet mahdollisuuden opiskella näitä asioita koulussa.

*"Hyvin tärkeänä, se on sellaista oikeata työtä ja he näkevät mitä se käytännössä oikeasti on - ei täällä koulussa koskaan saa sellaista ympäristöä mitä se käytännön työ on oikeasti kentällä."*

Haastatellut opettajat kokivat käytännönharjoittelun ohjauksen tärkeäksi ja mielekkääksi osaksi työtään. Heidän käsitystensä mukaan opettajalta odotettiin ohjaustilanteessa ohjaavaa fysioterapeuttia laajempaa näkökulmaa keskusteluun ja ohjaukseen.

Opettajan tuli kyetä tuomaan koulumaailmasta mukaan jo aiemmin opiskeltu ja johdatella opiskelijaa huomamaan yhteydet siihen. Opettajien käsitysten mukaan ohjaavan fysioterapeutin ollessa tuntemattomampi korostui opettajan asema ohjaustilanteissa. Silloin hän saattoi nousta jopa auktoriteettiasemaan, että *"noo opettajahan se on se joka kaikki tietää"*. Mutta yleensä opettajien käsitysten mukaan ohjaustilanteet olivat avoimia ja tasavertaisia.

#### 4.1.2 Ohjausyhteistyö ja vastuun määräytyminen

Opettajan vastuu oli opettajien käsitysten mukaan yhteisen sanallisen sopimuksen tulosta ja se saattoi myös muuttua tilannekohtaisesti. Kysymykseen, mikä vaikuttaa eniten opettajan tehtävien ja vastuun määräytymiseen käytännönharjoittelun ohjauksessa, opettajat kokivat vaikeaksi vastata. Opettajat eivät pystyneet määrittelemään yhtä vaikuttavaa tekijää, vaan tehtävien ja vastuun määräytymiseen vaikuttivat heidän käsityksensä mukaan useammat tekijät. He katsoivat vaikuttavansa siihen itse omalla toiminnallaan, mutta myös ohjaava fysioterapeutti vaikutti siihen ts. vastauksissa tuotiin esille vuorovaikutus ohjausyhteistyössä. Opiskelija oli myös omine toiveineen ja odotuksineen mukana vaikuttamassa opettajan tehtävien ja vastuun määräytymiseen.

*"...kaiken kaikkiaan mitä opiskelijat odottaa sieltä kentältä, mitä kenttä odottaa ja mitä sovitaan yhdessä, kukaan ei määrää että teet näin ja näin, se on yhteinen sopimus.."*

*"...kuinka mä kohtelen tätä ohjaavaa fysioterapeuttia, kuinka meillä toimii se vastavuoroisuus, niin kaikki ne vaikuttaa siihen opiskelijan oppimiseen ja kehittymiseen et se on aika valtava se vastuu.."*

Haastatellut opettajat olivat yleensä ohjanneet samoissa harjoittelupaikoissa ja siten tutustuneet opiskelijoita ohjaaviin fysioterapeutteihin. Ohjaajien tunteminen helpotti opettajien työskentelyä. Opettajat halusivat oppia tuntemaan ohjaajia paremmin, koska opettajat eivät omasta mielestään tällä hetkellä kuitenkaan tunteneet ohjaavia fysioterapeutteja riittävän hyvin.

Tietyissä samoissa käytännönharjoittelupaikoissa ohjatessaan, oli opettajille ja ohjaajille syntynyt tietynlainen *"yhtenäinen tyyli"* tehdä ohjaustyötä. Ohjatessaan paikoissa, joissa opiskelijoita ei yleensä ollut harjoittelemassa, opettajat saattoivat kuitenkin olla tilanteessa, etteivät he olleet ennen tavanneet ohjaajia, eivätkä näin ollen voineet myöskään tuntea heidän ohjausvalmiuksiaan ja tapansa ohjata opiskelijoita.



Kuitenkin yhteistyön katsottiin tällaisissakin tilanteissa onnistuneen ja pääsääntöisesti ei epäilyksiä ohjaavien fysioterapeuttien ohjaustaidoista ollut tullut esille. Haastatteluissa tuotiin esille kuitenkin myös tilanteita, joissa ohjaavien fysioterapeuttien ohjausvalmiudet katsottiin kirjaviksi ja puutteellisiksi. Lisäksi opiskelijat olivat joissakin tapauksissa todenneet, että he joutuvat toimimaan harjoittelupaikoissaan lähinnä työjuhtana.

Opettajat kuvasivat yhteistyönsä harjoittelupaikkojen kanssa sujuvan hyvin. He tekivät eniten yhteistyötä opiskelijaa ohjaavan fysioterapeutin kanssa. Yhteistyö sisälsi yhteydenpitoa opiskelijaa koskevissa asioissa, yhteisiä ohjaustilanteita sekä käytännön asioiden sopimista harjoitteluun liittyen. Mitä vähemmän opettajat olivat olleet yhteistyössä harjoittelupaikan kanssa, sitä enemmän he kokivat tarvittavan keskusteluja yhteisten pelisääntöjen ja toimintamallien selvittämisessä. Näin tapahtui esimerkiksi vaihdettaessa uuteen ohjauspaikkaan.

*"...meillähän saattaa vaihtua nää ohjauspaikat, niin sittenhän se lähtee niistä alkutekijöistä."*

Vaikka yhteistyö tavallisesti sujui ongelmitta, kuvailivat opettajat haastattelussa myös joitakin seikkoja, jotka heidän käsityksensä mukaan vaikuttivat yhteistyöhön negatiivisella tavalla. Opettajien käsityksen mukaan ohjaavat fysioterapeutit kokivat joissakin tapauksissa olevansa yksin, koska opettajalla ei ollut riittävästi aikaa käydä harjoittelupaikassa.

Toisaalta yhteistyötä saattoi vaikeuttaa ohjaajien odotus siitä, että opiskelijat tulevat harjoittelupaikkaan näyttämään taitojaan. Harjoittelujaksojen lyhyiden takia ohjaavat fysioterapeutit eivät ehtineet tutustua opiskelijaan riittävästi eivätkä he tunteneet koulun opetussuunnitelmaa ja opiskelijan taustoja riittävästi. Tällöin saattoi syntyä tilanne, jossa ohjaajalla ja opettajalla olivat aivan erilaiset käsitykset opiskelijan tarpeista.

Opettajien käsitysten mukaan yhteistyö oli yleensä luontevaa ja avointa. Yhteistyö oli tällaista erityisesti opiskelijoiden kanssa. Esiintyi kuitenkin myös tapauksia, joissa ohjaava fysioterapeutti oli jostain syystä vältellyt yhteisiä ohjaustilanteita. Opettajien käsitysten mukaan yhteistyön määrän lisäys näkyi myös oppimisessa siten, että oppimistilanteissa opiskelija sai ja oppi enemmän.

*"...olen saanut palautetta, että olen tasavertainen opettaja opiskelijoiden kanssa enkä millään korkealla pallilla oleva opettaja... hyvin avoin ja tasavertainen enkä mikään auktoriteetti, sellainen ammattihenkilö kuitenkin.."*

Opettajien käsityksen mukaan opiskelijan ollessa käytännönharjoittelussa, vastuu opiskelijan oppimisesta oli pääasiassa hänellä itsellään. Opettajien mukaan vastuuta opiskelijan oppimisesta jakautui kuitenkin myös opettajalle ja ohjaavalle fysioterapeutille. Ohjaavan fysioterapeutin ja työyhteisön vastuulle opettajat antoivat otollisen oppimisympäristön luomisen, jossa oppiminen mahdollistui. Opettajien käsityksen mukaan heidän vastuunsa oli seurata opiskelijan oppimista harjoittelujakson aikana ja opettajat ottivat myös vastuun itselleen opiskeluaikalta ennen käytännönharjoittelua. He näkivät tehtävänä herättää opiskelijan ymmärrys opiskeltaviin asioihin ennen harjoitteluun menoa, ammatilliseen toimintaan yleensä ja vastuullisuuteen työssä. Harjoittelun alkuvaiheessa opettajan vastuulla oli heidän oman käsityksensä mukaan hahmottaa opiskelijan taso niissä asioissa, joita kentällä oli mahdollisuus harjoitella.

*"Opettajan vastuulla on ohjata harjoittelua siihen suuntaan että opiskelija pysyisi aktiivisena ja innokkaana hankkimaan sitä taitoa."*

Opettajaa koskevissa vastuukysymyksissä ei opettajien käsityksen mukaan juurikaan ilmennyt epäselvyyksiä. Opettajien mukaan epäselvyyksiä ei ilmennyt sen takia, koska vastuukysymyksistä oli ollut tapana keskustella harjoitteluyhteistyötahojen kanssa. Yleensä keskustelut käytiin harjoitteluyhteistyön alkuvaiheessa. Opettajat näkivät tärkeäksi vastuukysymysten selvittämisen ja niistä keskustelemisen, koska muutoin harjoittelupaikkojen ohjaajille saattaisi syntyä vääränlainen kuva opettajan tehtävistä ja mm. siitä, kuinka paljon opettaja pystyi olemaan harjoittelussa mukana. Mitä enemmän yhteistyötä harjoittelupaikkojen kanssa oli, sitä vähemmän yhteisten vastuukysymysten käsittelyyn tarvitsi opettajien mukaan jatkossa käyttää aikaa.

Opettajat käyttivät aikaa käytännönharjoittelun suunnitteluun yhdessä kenttäohjaajien kanssa tavallisesti silloin, kun harjoittelun alussa keskusteltiin tavoitteista ja toimintamalleista.

Yhteistä suunnittelua tapahtui myös erityisesti järjestetyissä tilaisuuksissa, joita saattoi olla kerran tai kahdesti lukuvuodessa. Myös erityisissä työryhmissä voitiin suunnittelua tehdä ja näihin työryhmiin voi kuulua myös opiskelijoita.

*"Se on aina se eka tapaaminen se tavoitekeskustelu ihan sitä että suunnitellaan yhdessä ja sovitaan siitä..."*

*"...just silloin kun niistä pelisäännöistä keskustellaan siellä alussa ja opiskelijakin on siellä mukana..."*

#### 4.1.3 Opettajaa kohtaan asetetut odotukset

Harjoittelupaikkojen odotukset opettajia kohtaan liittyvät juuri siihen, että opettajien odotettiin käyvän ohjaamassa opiskelijaa harjoittelupaikassa. Opettajien käsityksen mukaan tämä kuvasti harjoittelupaikoille sitä, että opettajat kantoivat vastuuta opiskelijasta. Toisin sanoen harjoittelupaikat eivät halunneet vastata yksin heillä harjoittelemassa olevasta opiskelijasta. Useimmat harjoittelupaikat halusivat, että opettaja kävisi vielä useammin harjoittelupaikassa.

Joissain harjoittelupaikoissa odotettiin, että opettajat osallistuisivat myös kliiniseen asiakastyöhön yhdessä opiskelijan kanssa. Opettajien käsityksen mukaan heidän odotettiin ohjaavan opiskelijan oppimista ja tuovan opiskelijan taustat mukaan käytännönharjoittelun oppimistilanteisiin, koska he tuntevat opiskelijan paremmin kuin käytännönharjoittelun ohjaaja. Lisäksi opettajan odotettiin tiedottavan opiskelijoiden harjoittelujaksoille sisältyvistä oppimistehtävistä, niiden arvioinnista ja yleisesti oppimiseen liittyvistä asioista.

Opettajien mukaan he pystyivät vastaamaan harjoittelupaikkojen mahdollisesti asettamiin odotuksiin. Opettajat toivat kuitenkin esille sen, että he pystyvät vastaamaan paremmin niiden harjoittelupaikkojen odotuksiin, joiden kanssa he olivat enemmän tekemisissä.

Esimerkiksi kauempana sijaitsevien harjoittelupaikkojen kohdalla tuli esille, etteivät opettajat käyneet siellä niin paljon kuin ohjaavat fysioterapeutit toivoivat ja sen vuoksi myös odotuksiin vastaaminen oli vaikeampaa.

Opettajien käsitysten mukaan opiskelijat asettivat odotuksia ja vaatimuksia opettajan toiminnalle harjoittelun ohjaajana. Asetetut odotukset ja vaatimukset liittyivät opiskelun ohjaamiseen siten, että opintojen alkupuolella opiskelijat halusivat ohjausta työn tekemiseen, kädentaitoihin sekä kojeisiin ja laitteisiin liittyen. Opintojensa alkuvaiheessa olevat opiskelijat myös odottivat, että opettaja kävisi ohjaamassa heitä enemmän. Opinnoissaan pidemmälle ehdittyään opiskelijat odottivat laajempaa ammatillista ohjausta. He odottivat myös opettajan ohjausta laajempien fysioterapiasuunnitelmien laatimiseen ja toteuttamiseen, yksittäisten potilastapaustilanteiden sijaan. He eivät odottaneet välttämättä niin paljon käytännön harjoittelupaikassa tapahtuvaa ohjausta, vaan ohjausaikaa odotettiin käytettävän esimerkiksi syventävän fysioterapiaselosteen ohjaamiseen.

#### **4.2 Ajankäyttö, aikaresurssin sopivuus ja määräytyminen**

Opettajien käsitysten mukaan heidän aikaresurssinsa ei ole nykyisellään sopiva käytännön harjoittelun ohjaukseen. Aikaresurssi määräytyi opettajaa kohden opettajien käsitysten mukaan siten, että oli olemassa tietty opetusvelvollisuuden tuntimäärä, josta erotettiin ensin varsinainen opetustyö, jolla oli pääpaino, ja sen jälkeen jäljelle jäävästä tuntimäärästä erotettiin muiden opettajan työtä koskevien resurssien tuntimäärä. Opetustyön ja muiden resurssien tuntimäärän erottamisen jälkeen jäi jäljelle opettajien käyttämä opiskelijoiden käytännönharjoittelun ohjausaika.

Varattu ohjausaika tarkoitti karkeaa tuntimäärää, joka painottui siten, että alkuvaiheen opiskelijoiden ohjaukseen käytettiin enemmän aikaa kuin keski- ja loppuvaiheen opiskelijoiden. Opettajat voivat itse käsityksensä mukaan vaikuttaa käyttämäänsä aikamäärään siten, että he arvioivat ja jakoivat kokonaisajan opiskelijoiden tarpeen mukaan.

Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että jos opettaja käytti aikaa jonkun opiskelijan ohjaamiseen enemmän, niin se vähensi muille opiskelijoille käytettävän ajan määrää.

Opettajien käsitysten mukaan mitkään lait tai asetukset eivät vaikuttaneet aikaresurssin määräytymiseen. Sovittu opettajakohtainen opetusvelvollisuus lukukaudessa määräsi myös käytännönharjoittelun ohjausajan määrän. Jos opettajalla oli paljon opetusta, niin silloin hänellä oli vähemmän resursseja käytännönharjoittelun ohjaukseen.

*"...jos joku on tuuliajolla ja ei oikeen saa mistään kiinni, niin häntä varmasti joutuu enemmän ohjaamaan ja käyttämään enemmän ohjausresursseja kun taas joku sellainen joka toimii hyvin ja ei oo mitään ongelmia ja näin hänelle voi taas käyttää vähemmän."*

*"...sitten kuinka paljon minä loppujen lopuksi satsaan per opiskelija niin se on minun itseni valittavissa että jos minä satsaan sinuun enemmän niin se on joltakin toiselta vähemmän..."*

*"...että jos joku tarvii enemmän niin mä oon siellä enemmän ja kyllä jossakin opiskelujen vaiheessa joku tarvii vähemmän niin sitten se niiku tasaantuu..."*

Kukaan haastatelluista opettajista ei käsityksensä mukaan pysynyt opettajan aikaresurssin puitteissa käytännönharjoittelun ohjauksessa. Kukaan haastatellusta opettajista ei myöskään pystynyt käsityksensä mukaan toteuttamaan harjoittelunohjaustaan mielekkäästi nykyisen aikaresurssin puitteissa.

*"...jos totta puhutaan niin ylitän resurssini aika paljon..."*

*"...ohjauksessa ne ylittyy aina..."*

*"Jos minä toimisin täysin resurssini puitteissa niin omasta mielestäni en..jos vain noudattaisin sitä kellon aikaa.."*

*"...en— mä haluaisin käyttää siihen enemmän aikaa..."*

*"... no.. en mielestäni, että mä toivoisin että niihin sais enemmän aikaa, että siellä opiskelijan kanssa voisi käydä niin kuin enemmän et mulla ois aikaa olla sen opiskelijan kanssa enemmän.."*

Opettajien käsitysten mukaan harjoittelun ohjaukseen käytetyllä ajalla oli vaikutusta ohjauksen onnistumiseen. Opettajien käsitysten mukaan myös sillä oli merkitystä miten opettaja käyttää ohjaukseen varatun ajan.

*"... jossain menee sellainen optimaalinen raja, mutta kyllä se varmaan vaikuttaa..."*

*"... riippuu miten sen ajan käyttää..."*

Ohjaavien fysioterapeuttien tyytymättömyys opettajien ajankäyttöön perustui opettajien käsityksen mukaan siihen, että opettajaa ja hänen tapaansa sekä resurssejaan tehdä työtä ei harjoittelupaikoissa tunnettu. Opettajat toivat esille, että ennen kuin säännöistä on sovittu harjoittelupaikan kanssa, siellä voidaan pitää opettajan ajankäyttöä vähäisenä ja toivoa lisättävän sitä. Kun tavat tulevat tutuiksi, ei myöskään opettajan ajankäyttöön enää harjoittelupaikoissa kiinnitetä huomiota.

Opiskelijat olivat opettajien käsitysten mukaan pääsääntöisesti tyytyväisiä opettajan ajankäyttöön harjoittelun ohjauksessa. Poikkeuksena opettajat toivat esiin kauempana harjoittelemassa olevat opiskelijat, jotka olisivat kaivanneet opettajan käyntiä useammin.

*"... vaikee sanoa että ne kritisoi, mutta ne haluaa tuoda esille sitä, että silloin kun he ovat kaukokentällä, niin he toivovat opettajan käyvän enemmän..."*

Opettajien ajankäyttö ei ollut riittävää myöskään niiden opiskelijoiden keskuudessa, joiden opiskelu etenee hitaammin ja jotka ovat kohdanneet vaikeuksia käytännönharjoittelussa tai jotka muuten tarvitsivat enemmän ohjausta ja opettajan tukea. Alkuvaiheen opiskelijat haluaisivat myös enemmän ohjausta, mutta loppuvaiheen opiskelijoille käytetty aika opettajien käsityksien mukaan riittää.

*"...se minkä verran tarvii tukea riippuu opiskelijasta..."*

*"Alkuvaiheessa opiskelijat halusis enemmän, loppuvaiheessa ei niinkään et loppuvaiheessa riittää..."*

Opettajien käsityksien mukaan he eivät suunnittele yhdessä opettajien kesken ajankäyttöään ja käytännönharjoittelun toteuttamista. Kahvipöydässä tapahtuvia keskusteluja he eivät katsoneet varsinaisesti kehittämisen tai suunnittelun pohjalta tapahtuviksi. Keskustelut voivat kuitenkin sisältää aikojen suunnittelua siitä missä vaiheessa kukin menee kentälle.

Potilastilanteissa opettajat pyrkivät olemaan mukana siten, että jokaisessa opiskelijan harjoittelussa he halusivat olla mukana ainakin yhdessä potilastilanteessa.

Käytännönharjoittelupaikasta riippuen potilastilanne voi olla esimerkiksi ryhmänohjaustilanne, kotikäyntiin osallistuminen tai myös muunlainen tilanne. Esimerkiksi psykiatristen potilaiden kohdalla opettajan osallistuminen tilanteisiin oli rajoitetumpaa.

#### 4.2.1 Käsitys ohjaavan fysioterapeutin ajankäytöstä

Harjoittelupaikasta, ohjaavasta fysioterapeutista ja hänen tavastaan työskennellä riippui se, että ehtikö ohjaava fysioterapeutti käyttää tarpeeksi aikaa opiskelijoiden ohjaukseen. Opettajat eivät tieneet kuinka paljon aikaa ohjaavat fysioterapeutit käyttivät ohjatussa opiskelijoiden käytännönharjoittelua. Opettajien käsityksen mukaan ohjaukseen käytetty aika vaihteli paljon ja työpaikoilla ohjausjärjestelyt oli toteutettu työpaikkakohtaisesti eri tavoin.

Oli olemassa käytännönharjoittelupaikkoja, joissa opiskelijan ohjaus oli luonteva osa toimintaa ja siihen oli varattu aikaa. Toisissa harjoittelupaikoissa opiskelijoiden ohjaukseen ei oltu opettajien käsitysten mukaan panostettu ja ohjaus oli jaettu useammalla henkilölle.

*"...riippuu kentästä, joillakin kentillä niillä on oikeen hyvin suunniteltu tällöinen opiskelijoiden ohjaaminen ja heillä on varattu siihen aikaa..."*

*"...se on hyvin kirjavaa se käytäntö..."*

*"Aikamääristä en tiedä, kuinka paljon he käyttää ohjaukseen, se on hyvin paljon ohjaajasta riippuvaa, ohjausvastuu on kentillä hyvin harvoin vain yhdellä ihmisellä..."*

*"...että se opiskelija on yleensä koko ajan sen ohjaajan kanssa, että ne tekee niiku yhdessä sitä työtä..."*

#### 4.2.2 Käsitys omasta ajankäytöstä

Opettajat käyttivät aikaa yhtä opiskelijaa kohden tunnista kahteen tuntiin viikossa.

Ajankäyttöön vaikutti opettajien mukaan se, missä vaiheessa opiskelija oli opinnoissaan.

Käytännössä ajankäyttö oli kuitenkin erilaista, koska opettajien käyttämä aika ei mahtunut näiden aikaisemmin laskettujen aikamääritysten sisälle.

*"..mutta en minä niissä rajoissa ole pysynyt tai se vaihtelee sitten opiskelijoiden oppimistason mukaan.."*

*"..hirveen vaikee sanoa että kuinka paljon se mun resurssi sitten loppujen lopuksi on, mutta teoreettisesti..."*

Haastattelussa kysyttiin käytännön potilastilanteen tavallista kestoa, tilanteen purku, arviointi ja palautekeskustelu mukaan lukien. Opettajien käsitysten mukaan kaikkiin näihin osa-alueisiin kului yhteensä puolestatoista tunnista kolmeen tuntiin. Kuluneeseen aikaan vaikuttivat harjoittelupaikka ja valittu ohjaustilanne. Käytetty aika riippui myös siitä kuinka paljon etukäteissuunnittelua oli tehty esimerkiksi puhelimessa. Opiskelija oli voinut myös lähettää valmistamaansa kirjallista materiaalia esimerkiksi suunnitelman tulevasta käytännön ohjaustilanteesta opettajalle tutustuttavaksi etukäteen ennen ohjaustilannetta.

Opettajien mukaan opiskelijat käyttivätkin aikaa tilanteiden etukäteissuunnitteluun juuri sillä tavalla, että tuottivat jonkinlaista materiaalia luettavaksi tai ainakin ilmoittivat mitä olivat suunnitelleet ohjaustilanteessa tapahtuvan. Tämän pohjalta opettajat pystyivät valmistautumaan tulevaan tilanteeseen etukäteen ja lisäksi esimerkiksi hankkimaan aiheeseen liittyvää materiaalia.



Opettajien käsitysten mukaan he eivät valmistautuneet enää etukäteen niin paljon ohjaustilanteisiin kuin olivat valmistautuneet aikaisemmassa vaiheessa opettajan uraansa. Opiskelijatkaan eivät toisaalta aina muistaneet ottaa yhteyttä tai lähettää materiaalia, jolloin opettaja ei tiennyt etukäteen, mitä harjoittelupaikassa oli tulossa.

*"Suunnittelu sisältää että mä olen aina opiskelijoille sanonu, että he viimeistään edellisenä päivänä ilmoittaa mulle, että mitä on ne asiat mitä he haluaa käytävän siellä silloin , kun mä olen tulossa sinne että sillä tavalla mä pystyn valmistautumaan esim hankkimalla kirjallisuutta..."*

*"... en käytä enää aikaa niin kuin silloin alussa kun menin kentälle..."*

*"...jos hän on asiakkaastaan tehny jotain kirjallista etukäteen jossa mä niiku tavotan sen opiskelijan ajatukset ..käytän siihen aikaa nollasta minuutista kahteen tuntiin..."*

Ohjattavien opiskelijoiden määrä vaihteli opettajilla. Ohjattavana saattoi olla yhtä aikaa kolmesta kolmeentoista opiskelijaa riippuen siitä, montako ryhmää opiskelijoita oli yhtä aikaa käytännönharjoittelussa. Opettajien käsityksen mukaan opiskelijoita oli liikaa yhtä opettajaa kohden silloin, kun useita ryhmiä oli käytännönharjoittelussa yhtä aikaa ja jokaisesta ryhmästä oli ohjattavia.

*"No kyllä jos laitetaan kymmenen ohjattavaa niin siinä vaiheessa tuntuu että hetkinen mistähän tässä nyt aika löytyy...—onneksi se ei oo pysyvä tilanne, toisilla on loppumassa ja toisilla alkamassa."*

*"No silloin jos on kaikki kolme kurssia yhtä aikaa ja jokaisesta kurssista on itselle ohjattavia niin silloin tuntuu välillä että en kerkee yhtäkään asiaa hoitaa kunnolla."*

### 4.3 Käytännönharjoittelun ohjauksen järjestäminen fysioterapeuttikoulutuksessa

Opettajien mukaan käytännönharjoittelua on fysioterapeuttikoulutuksessa tarpeeksi tällä hetkellä. Opettajat toivat kuitenkin esille, että jos käytännönharjoittelua katsottaisiin olevan vain työharjoittelupaikoilla tapahtuva käytännönharjoittelu, niin silloin sitä olisi liian vähän. Opettajien mukaan oppitunteihin ja oppilaitoksen omaan oppimiskeskus/klinikkatoimintaan liittyvä käytännönharjoittelu nostaa kuitenkin harjoittelun määrän riittäväksi. Harjoittelun jakaminen eri lukukausille nähtiin myös tärkeäksi, sillä opiskelijoissa oli havaittavissa turhautumista opiskelujen alkuvaiheessa suuren teoriaopintomäärän opiskeluun.

Käytännönharjoittelun ohjausta oli aikaisemmin pyritty kehittämään lähinnä hankkimalla palautetta opettajan toiminnasta käytännönharjoittelupaikoilla. Kehitystyötä oli pyritty tekemään myös laatimalla erilaisia lomakkeita, joiden avulla opiskelijat harjoittelua arvioidessaan voivat antaa opettajille palautetta heidän toiminnastaan.

Lomakkeiden kautta esille tulleista asioista pyrittiin myös keskustelemaan yhdessä ohjaavan fysioterapeutin ja opiskelijan kanssa. Ohjauksen kehittämistä olivat olleet myös henkilökohtaiset keskustelut ohjaavien fysioterapeuttien kanssa, esimerkiksi heille järjestetyissä tapaamisissa.

Opettajien käsitysten mukaan kehitystyö alkaa halusta kehittyä. Kehitystyötä tulisi tehdä opettajien mukaan kaikkien opettajien, sekä käytännönharjoittelupaikkojen ja opiskelijoiden kanssa. Opettajien mielestä heillä oli vain vähäiset mahdollisuudet kehittää käytännönharjoittelun toteutumista ja sen ohjauksen toteutumista.

*"...kun tää oravanpyörä on lähteny käyntiin niin aika minimaalliset..."*

*"Se on kyllä aika vähälle jääny, että toivos että joku jonka kanssa vois alkaa kehittää tai vaikka koko tiimillä..."*

*"...olen ottanut oikeuden omiin käsiin, koska mä teen sitä aina tuolla käytännön kentällä joka ikisen kenttätavoitekeskustelun alussa..."*

#### 4.3.1 Toiminnan lähentäminen

Kysymyksen miten käytännönharjoittelun ohjaus tulisi mielestäsi järjestää fysioterapeuttikoulutuksessa, vastauksissa korostuivat mahdollisuuksien järjestäminen läheisiin ohjauskontakteihin opiskelijoiden kanssa sekä koulun ja harjoittelupaikkojen toiminnan lähentäminen. Opettajat toivat vastauksissaan esille esimerkkinä toiminnan lähentämisestä mahdollisen yhteisviran, jossa opettaja ohjaisi harjoittelussa opiskelijoita, mutta olisi myös koululla opetustehtävissä.

Opettajat näkivät hyväksi keinoksi pitää käytännöntaitojaan yllä sellaisen työelämäyhteistyön kautta, jossa opettaja menee työskentelemään esimerkiksi sairaalan osastoille ja osastolta vastaavasti tulee fysioterapeutti koululle.

*"Opettaja lähtee joksikin aikaa työelämään ja työelämästä tulee tänne ihminen, meillä on ollu sellaisia virityksiä että lähtisin tuonne –sairaalaan, et sillä tavalla mä varmaan voisin pitää sitä yllä..."*

*"...joiltakin aloilta enemmän ja joiltakin aloilta vähemmän mut käsitys on et et nyt minun pitää tietää enemmän ja silloin otan jostakin selvää..."*

*"Kova halu ois päästä vaihtoon että saisi jotain tämänhetkistä näkemystä..."*

#### 4.3.2 Teorian ja käytännönopetuksen lähentäminen

Opettajien mielestä käytännönharjoittelun ohjausta voitaisiin yrittää järjestää myös siten, että opiskelijat ensin opiskelisivat teoretietoa jostakin määrätystä aiheesta ja mahdollisesti vielä saman päivän aikana siirtyisivät harjoittelupaikoille toteuttamaan koulussa opiskelemaansa käytännössä.

*"..vaikkapa polviproteesipotilaan teoriaosuutta ja iltapäiväksi mentäisiinkin sitten käytännössä harjoittelemaan että kuinkas se nyt sitten toimiikaan eli suoraan sen teorian yhdistäminen siihen toimintaan.."*

Harjoittelun järjestämisessä olisi opettajien käsitysten mukaan hyväksi jos opiskelijat tulisivat harjoittelun kuluessa, esimerkiksi useampien opiskelijoiden ryhmissä koululle keskustelemaan harjoittelukokemuksistaan ja saamaan samalla opettajalta ohjausta. Samassa yhteydessä eri vaiheessa olevat opiskelijat voisivat ohjata toisiaan.

*"... varsinkin pidemmällä kentällä opiskelijat tulisivat kesken kentän esimerkiksi viiden opiskelijan ryhmissä koululle puoleksi päivää tai koko päiväksi ja käytäs kentän asioita läpi ja sillä tavalla niinku jaettas sitä osaamista."*

#### 4.3.3 Hyvät suhteet ja toimiva yhteistyö harjoittelupaikassa

Opettajien mukaan käytännönharjoittelun ohjaus tulisi järjestää siten, että sama opettaja ohjaisi tietyissä samoissa paikoissa, jolloin säännöt ja tehtävät tulisivat koulun ja harjoittelupaikan välillä selväksi.

*"Sama henkilö voisi käydä siellä samoissa paikoissa jolloin päästäis jo astetta syvemmälle siihen opiskelijan ohjaukseen ettei menis niihin pelisääntöjen keskusteluun ne ensimmäiset kerrat..."*

Opettajien mielestä koulun ja harjoittelupaikan välinen yhteistyö käytännönharjoittelun ohjauksen järjestämisessä ja kehittämisessä, oli kaikkien osapuolten yhteinen asia. Opettajat kokivat päävastuun olevan kuitenkin koululla ja opettajilla. Tällä hetkellä kehittämistyötä tehtiin työharjoittelupaikoilla harjoittelujen ohjauksen yhteydessä varsinkin silloin, kun harjoittelupaikat sijaitsivat kauempana koulusta.

*"Koulun ja harjoittelupaikan yhdessä ja koululla enemmän vastuuta.."*

Opettajien mukaan käytännönharjoittelun ohjauksen järjestäminen tapahtuisi parhaiten siten, että jokainen sitoutuisi kehittämistyöhön ja kehittämistyö tapahtuisi työpaikkakohtaisesti. Työpaikoilla kehitystyöhön kuluva aika, ei kuitenkaan saisi olla pois opiskelijoiden ohjaukseen käytettävästä ajasta.

*"...et jokainen sitoutuisi siihen kehittämiseen, niin että lähdettäis sitä sitten yhdessä tuumin kehittämään..."*

*"...varmaan tehokkaammin ihan henkilökohtaisesti että kun opettaja menee kentille ja siellä ottaa asian puheeksi näillä erillisillä käynneillä, jolloin se ei oo opiskelijan ohjausajasta pois."*

#### 4.3.4 Koulutus

Kehittämistyön lisäksi opettajien mielestä tulisi järjestää enemmän koulutustilaisuuksia nykyisten keskustelutilaisuuksien lisäksi. Yhteispalaverit monien työpaikkojen kanssa tavoittivat kerralla enemmän osallistujia, mutta ongelmana nähtiin se, että harjoittelupaikoilta ei välttämättä osallistuttu tilaisuuksiin. Opettajat toivat myös esille sen, että nykyiset keskustelutilaisuudet koulun ja käytännönharjoittelupaikkojen kesken käsittelivät samoja asioita, joista päällimmäiseksi nousi juuri kysymys opettajan roolista kentällä.

*"...missä me keskusteltaisiin niistä kysymyksistä...mikä siinä on surullista että joka vuosi toistuu ne samat kysymykset että voisko siinä olla jotain muutakin..."*

Opettajat esittivät toiveen siitä, että ohjaavat fysioterapeutit lähtisivät kouluttautumaan opiskelijan ohjaukseen, koska joissakin tapauksissa ohjaavilla fysioterapeuteilla ei ollut valmiuksia ohjata opiskelijaa oppimaan käytännönharjoittelussa. Opettajien mukaan opiskelijoiden taholta on tullut arviointikeskustelujen yhteydessä esille toiveita, että kaikki osapuolet olisivat enemmän lähikontaktissa keskenään.

*"...ohjaavat fysioterapeutit lähtisivät kouluttautumaan tähän opiskelijan ohjaukseen, mä olen monessa paikassa nähnyt et siihen ei ole sellaisia henkisiä valmiuksia, et sitä pidetään sellaisena et voihan se tulla tänne, et siihen ei sillai osata valmistautua ja ohjata sitä opiskelijaa niinku oppimaan siellä."*

Opettajien käsityksen mukaan pedagoginen koulutus hyödyttää opettajaa käytännönharjoittelun ohjauksessa. Pedagogisen koulutuksen myötä opettajat olivat saaneet taitoja *"viedä tilannetta eteenpäin"* ja ohjata opiskelijaa itse etsimään ja oivaltamaan. Opettajat olivat koulutuksen myötä saaneet valmiuksia arvioida omaa toimintaansa ja valitsemaan toimintatapojaan opiskelijan kannalta hyödyllisimmällä tavalla.

Työelämä oli myös lisännyt opettajien kokemusta. Opettajat eivät ymmärtäneet kaikkia koulutuksessa vastaan tulleita asioita ennekuin vasta työelämässä ollessaan.

Osa opettajista olisi kaivannut enemmän pedagogista koulutusta opiskeluaikanaan ja opetusharjoittelu olisi voinut heidän mielestään suuntautua enemmän käytännönharjoittelun ohjaustilanteisiin. Myös opettajan työskentely erilaisissa projekteissa tuotiin esille ja heidän mielestään opettajankoulutus olisi voinut sisältää sen harjoittelua.

#### 4.3.5 Ohjauksen tasapuolinen jakautuminen

Yhtenä perusajatuksena opettajat toivat esille sen, että opettajia tulee olla koulussa lukumäärällisesti tarpeeksi työssä ja käytännönharjoittelun ohjaustyö tulisi jakaa tasaisesti kaikkien opettajien kesken. Opettajat näkevät käytännönharjoittelun ohjauksen järjestämiseen läheisesti liittyvän ajankäytön kehittämisen ensisijaisesti koulun tehtäväksi ja opettajan omaksi tehtäväksi. Keinoina kehitystyöhön he näkivät keskustelut yhdessä kollegoiden kanssa ja siinä työtapojen vertailun. Keskusteluja voitaisiin opettajien mielestä käydä myös yhdessä opiskelijoiden ja ohjaajien kanssa.

*"No se on varmasti minun tehtäväni koska minä olen opettaja ja meidän oppilaitoksen tehtävä, mutta myös yhdessä työelämän kanssa ja siinä opiskelija mukana sitä suunnittelemassa..."*

*"...pääasiassa sen opettajan oma tehtävä, mutta sehän voi kehittää sitä kun toisten kanssa keskustelee ja vertailee miten toiset tekee, keskustelemalla mitä se opiskelija tarvitsee ja mitä se kenttäohjaaja ja mitä mitä muut opettajat tekee ja pitää tärkeänä elikkä opettajalle jää se suurin vastuu..."*

Opettajat ovat sitä mieltä että he haluaisivat käyttää enemmän aikaa työharjoittelun ohjaukseen, mutta he korostavat samalla, että jokainen voi henkilökohtaisesti myös miettiä, miten oman aikansa käyttää. Ohjauksaika haluttaisiin käyttää enemmän varsinkin opintojensa alkuvaiheessa oleville opiskelijoille.

*"...että jossainhan niiden rajojenkin täytyy olla, että onko kaikki se toiminta mitä on tehnyt niin onko se tarpeellista, kyllähän se tietyssä ajassa kuitenkin pitäisi pystyä..."*

#### 4.3.6 Erilaiset käsitykset ohjauksen järjestämisestä

Opettajien käsitysten mukaan opettajilla oli erilaiset käsitykset työharjoittelun ohjauksen toteuttamisesta. He toivat käsityksensä esille vastauksissaan lähinnä musta-tuntuu-pohjalta, koska he eivät olleet varsinaisesti näistä asioista työyhteisöissään keskustelleet.

*"Kyllä mä uskon että suurinpiirtein ihmisillä on-et meillä ei oo sillä tavalla koska meillä ei oo siitä yhdessä suunniteltu eikä sillä tavalla pohdittu että kuka ohjaa milläkin tavalla että sellaista meillä ei oo ollu että tietysti se on hieman vaikea sanoa---saattaa olla melko paljonkin näkemuseroja."*

*"Mä sanon että toteuttamistapoja on yhtä paljon kuin on opettajiaakin..."*

Opettajat eivät myöskään osanneet arvioida mistä asioista heillä on eniten keskenään erimielisyyksiä tai keskusteltavaa. Lähinnä he toivat esille erilaiset näkökannat harjoittelun toteuttamisesta ja siellä esimerkiksi opiskelijoiden demonstraatioiden arvioinneista ja kokonaisuudessaankin harjoittelun arvioinneista. Jos arviointi tapahtui esimerkiksi arviointilomakkeeseen pohjautuen, saattoi opettajilla olla erilaisia käsityksiä lomakkeen rakenteesta ja sisällöstä.

Opettajien käsitysten mukaan opettajien ja opiskelijoita ohjaavien fysioterapeuttien näkemykset harjoittelun ohjaukseen liittyvistä asioista olivat pääsääntöisesti samanlaisia ja varsinaisia erimielisyyksiä he eivät olleet käsitystensä mukaan kohdanneet. Keskusteluilmapiiri on tullut aikojen saatossa avoimemmaksi ja sitä kautta mahdolliset epäselvyydet on saatu keskusteltua. Vastauksissa kuitenkin ilmeni, että koulu edelleen sanelee sen miten asiat ovat eikä se rohkaise riittävästi harjoittelupaikkaa tuomaan omia käsityksiään esille.

*"No kyllä siinä vähän sellainen ilmapiiri on että koulu sanoo miten asiat on, mutta keskustelukulttuuri on muuttunut avoimemmaksi, mutta sellaisia selviä erimielisyyksiä en kyllä pystyisi nyt nimeämään."*

Verrattaessa painottumista välittömän ja välillisen ohjauksen välillä opettajien käsitys oli, että heidän ohjauksessaan painottui välitön ohjaus, jossa ollaan opiskelijan kanssa välittömässä kontaktissa ja keskusteluyhteydessä.



## 5 POHDINTA

Kaikkosen (1999) mukaan tulkintaan tähtäävät analyysimenetelmät ovat luonteeltaan merkitysten analyyseja. Kyseessä on siis analyysi siitä, mitä merkityksiä tutkittavat antavat ja ilmaisevat sekä miten tutkija ymmärtää niitä ja mitä tulkintoja hän antaa niille. Sisällön analyttiset menetelmät kuten teemoittelu, tapahtuvat sen perusteella, miten tärkeäksi tutkija kokee ne tutkimusymmärrystään vasten ja miten keskeiseksi ne näyttävät tutkimusaineistosta nousevan. Kyse on siis tutkijan antamista merkityksistä. (Kaikkonen 1999.) Näin voidaan ajatella olevan myös tässä tutkimuksessa.

Kategoriassa tukija ja oppimaan ohjaaja opettajien tärkeimmäksi tehtäväksi käytännönharjoittelun ohjauksessa nousivat opiskelijan oppimaan ohjaaminen ja opiskelijan tukeminen. Opettajat toteuttivat tällöin vahvinta osaamisen aluettaan, koska opettajan vahvuutena on juuri tietämys oppimisprosessista ja kyky avustaa sitä (Neville & Crossley 1993). Tukemiseen kuului läheisesti opiskelijan kehittymisen seuraaminen, opiskelijan rohkaiseminen sekä opiskelijan auttaminen oivaltamaan se mitä hän tarvitsee. Käytännönharjoittelun ohjaus perustui tämän tutkimuksen tulosten mukaan siihen, että opiskelija integroi teoreettista tietoa käytännön fysioterapian toimintoihin ja muokkasi siten itselleen tarkoituksenmukaista ammattikäytäntöä ohjaajiensa ja opettajiensa myötävaikuttaessa.

Tässä prosessissa korostui erityisesti opiskelijan oma opiskelu- ja työtoiminta, mutta siihen tarvittiin myös opettajan ohjausta. Crossin (1999) mukaan opettajat korostivat kuitenkin ohjaavia fysioterapeutteja enemmän opiskelijan kykyä itseohjautuvaan opiskeluun ja kriittiseen ajatteluun. Opettajien käsityksistä nousi tässä tutkimuksessa esille työn oppiminen käytännön työtä tekemällä teorian tukiessa tämän työn suorittamista. Työtapojen kyseenalaistaminen teorian avulla näytti jäävän toiminnassa vähemmälle huomiolle.

Jussilan (1999) mukaan käsiteltäessä jotakin yksittäistä singulaarista tietoa, on omin päin itseohjautuvasti etenevä tiedon hankinta verraten helppoa.

Toisin on kuitenkin silloin, kun opiskellaan monien erilaisten näkökulmien samanaikaista huomioonottamista edellyttäviä asioita ja koetetaan päästä vähän syvemmälle. Tarvitaan perusteluja sille, miksi asioiden ajatellaan olevan juuri tietynlaisia jostakin teoreettisesta tai historiallisesta näkökulmasta katsottuna. Tarkastelun kohteena olevia ilmiöitä selittäviä tekijöitä joudutaan valikoimaan monien mahdollisten joukosta. Silloin tarvitaan myös opettajaa, ettei jouduttaisi tilanteeseen, jossa on vaarana juuttuminen epäoleelliseen ja pysähtyminen harrastelijamaiseen yksipuolisuuteen tai harhautuminen pseudotieteellisiin uskomuksiin. (Jussila 1999.) Tämä on tärkeää myös fysioterapian kehittymisen ja tulevaisuuden kannalta katsottuna.

Opettajat olivat perehtyneet opettamiinsa fysioterapian osa-alueisiin, mutta tunnistivat rajallisuutensa asiantuntijuudessaan alueilla, joita eivät henkilökohtaisesti kokeneet hallitsevansa. Tällöin näytti käytännönharjoittelun ohjauksessa korostuvan ohjaavan fysioterapeutin rooli käytännöntaitojen ohjaajana. Rooli korostui vieläpä melko voimakkaasti, sillä käytännön työn opetus vaikutti muodostuvan erilaisten työsuoritteiden opettamisesta ja opettajan tehtäväksi jäi oppimisen tukeminen ja ongelmien sekä työtoimenpiteiden tarkasteleminen laajemmissa yhteyksissä. Neville ja Crossley (1993) eivät pitäneet opettajien uskottavuutta käytännön taitojen opettajina kovin vahvana. Heidän tutkimustulostensa mukaan opettajat opettivat mieluummin juuri niitä asioita, joita parhaiten hallitsivat ja jos eivät hallinneet jotain oli helpointa keskittyä silloin oppimisprosessin ohjaamiseen.

Mäkisalon (1998) mukaan opettajan ydintehtäviä ovat opiskelijan auttaminen, ohjaaminen, motivoiminen ja tukeminen sekä tarvittavien valmiuksien asiantunteva ja laadukas opettaminen. Hänen mukaansa hyvä teoreettinen ja teoriaa ja käytäntöä integroiva opetus edistävät ammattiin kasvamista. Myös Tossavaisen (1998) mukaan opettajien yhtenä tehtävänä on auttaa opiskelijoita teorian ja käytännön integroinnissa. Tämä edellyttää opiskelijakeskeisten opetusmenetelmien käyttöä, jotta opettajat tunnistavat opiskelijoiden yksilölliset oppimistarpeet. Esimerkiksi omien kokemusten ja käytännönopiskelun aikana tulleiden merkittävien tapausten reflektointi muiden kanssa on hyväksi koettu tapa uudelleen jäsentää tuttuja ja myös itselle uusia asioita oppimista edistäviksi kokemuksiksi.

Vastuu opiskelijan oppimisesta jakautui opettajien käsityksen mukaan kaikille osapuolille, mutta päävastuu oli opiskelijalla itsellään. Opettajien käsitysten mukaan heidän vastuullaan oli huolehtiminen siitä, että opiskelija sai riittävät perusvalmiudet käytännönharjoittelussa toimimiseen. Opettajan vastuullisena tehtävänä oli opiskelijan tunteminen, jotta opiskelija voisi toimia harjoittelussa tasoaan vastaavasti. Onuohan (1994) mukaan on tärkeää että myös ohjaava fysioterapeutti paneutuu ohjaamiseen tosissaan ja valitsee potilaat opiskelijalle hänen tasonsa mukaan. Opettajat pitivät vastuunjaon selvittämistä ohjausyhteistyössä tärkeänä, koska siten vältettiin epäselvyydet myös opettajaa koskevissa vastuukysymyksissä.

Kategoriassa ohjausyhteistyö ja vastuun määräytyminen opettajien asema ohjausyhteistyössä muodostui opiskelijoita ohjaavien fysioterapeuttien tuntemisen kautta. Opittuaan tuntemaan toisensa paremmin opettajat kokivat oman harjoittelunohjauksensa helpottuvan. Pääasiassa opettajat näkivät asemansa yhteistyössä positiivisella tavalla, mutta he kykenivät huomaamaan myös ohjaavien fysioterapeuttien puutteita sekä muita seikkoja, jotka vaikuttavat negatiivisesti ohjausyhteistyöhön. Negatiivisesti yhteistyöhön vaikutti se, että opettajalla ei ollut aikaa käydä tarpeeksi usein harjoittelupaikassa. Nevillen ja Crossleyn (1993) mukaan opettajista on tullut vierailijoita käytännönharjoittelupaikoissa, koska opettajilla on opiskelijoita ohjattavanaan monissa eri paikoissa.

Opettajat korostivat pyrkimystään yhteisen ohjaustavan löytämiseen ja saavuttamiseen. Heidän pyrkimyksenään oli saavuttaa siis mahdollisimman toimiva ohjausyhteistyö. Tuloksien perusteella vaikuttaisi siltä että, opettajien oli osittain luovuttava omista ajatuksistaan ja toimintatavoistaan ohjausyhteistyön sujumiseksi ja yhteisen ohjaustavan löytymiseksi. Tätä näyttäisi tukevan myös se, että oppilaitoksen edustajilla ja ohjaavilla fysioterapeuteilla olivat erilaiset käsitykset siitä minkälainen ohjaavan fysioterapeutin tulisi olla (Cross 1995a.) Vaikka kouluilta oli lähetetty opetussuunnitelmat harjoittelupaikkoihin ja oppilaitoksen edustajat kävivät harjoittelupaikoissa viikoittain, eivät nämä tavat olleet kuitenkaan riittäviä auttamaan ohjaavia fysioterapeutteja heidän ohjaustyössään ja kouluttajan roolissaan (Walker & Openshaw 1994).

Näyttäisi siltä, että yhteisen ohjaustavan saavuttamiseksi tehtävä työ on samalla eräänlaista turvallisuuden ja pysyvyyden tavoittelua, mikä ei ole sinänsä huono asia. Kaikilla osapuolilla on helpompaa toteuttaa omaa rooliaan tutuissa kuvioissa ja työnteko sekä opiskelu sujuvat joustavasti. Voidaan toisaalta myöskin ajatella, että kehitystä ei tapahdu ellei ongelmia ja ristiriitoja koeta ja analysoida.

Opettajat tekivät eniten yhteistyötä opiskelijaa ohjaavan fysioterapeutin kanssa ja se sisälsi yhteydenpitoa opiskelijaa koskevissa asioissa, yhteisiä ohjaustilanteita sekä käytännön asioiden sopimista harjoitteluun liittyen. Yhteistyön myötä väheni tarve keskustella yhteisistä toimintamalleista. Harjoittelujaksojen lyhyiden takia ohjaavat fysioterapeutit eivät ehtineet tutustua opiskelijaan riittävästi eivätkä he aina tunteneet koulun opetussuunnitelmaa ja opiskelijan taustoja riittävästi. Tällöin saattoi syntyä tilanne, jossa ohjaavalla fysioterapeutilla ja opettajalla olivat erilaiset näkemykset opiskelijan tarpeista.

Jos yhteiset päämäärät ja tavoitteet puuttuivat, saattoi se näkyä esimerkiksi siinä, että opiskelijoiden odotettiin tulevan näyttämään taitojaan työharjoittelupaikkaan. Walkerin ja Openshawin (1994) mukaan kommunikointi oppilaitoksen ja käytännönharjoittelupaikan välillä on erityisen tärkeää. Ohjaavat fysioterapeutit halusivat heidän mukaansa tietoa erityisesti juuri opetussuunnitelmien muutoksista ja muista asioista jotka vaikuttavat opiskelijan opiskeluun käytännönharjoittelupaikassa. Ohjaavat fysioterapeutit halusivat heidän mukaansa myös suoraa palautetta opiskelijoilta itseltään.

Yhteistyö työelämän ja oppilaitosten välillä liittyy useimmiten opiskelijoiden käytännön harjoitteluun ja todettiin tavallisimmin tapahtuvan opiskelijoiden välityksellä (Väärälä 1995). Yhteistyön onnistumiseen vaikuttaa oleellisesti, miten tiheään toistuvaa yhteistyö on (Vartiainen 1996). Pohjolan (1991) mukaan vaativimman yhteistyön tason muodostaa tietoinen toiminta, johon liittyy jatkuva kommunikaatio ja myös uusien toimintojen työstäminen. Pyrkimyksenä on edetä työprosessissa uudelle toiminnan tasolle, jossa palveluja ei nähdä irrallisina ja erillisinä, vaan toisiinsa kytkeytyneenä kokonaisuutena. Tässä vaiheessa ei perinteisesti ymmärretty yhteistyömalli enää toimi riittävällä tasolla, vaan tarvitaan kehittyneempää yhteistä toimintaa, jossa yhteistyö lähenee yhteistä työtä.

Pääosin yhteistyö jäsentyy vielä yhteydenpitona ja osittaisena yhteistyönä, joka Pohjolan (1991) mukaan edustaa yhteistyön matalinta tasoa. Projektit ja selkeästi yhteistoiminnallinen työ ovat kehittyneempinä yhteistyömuotoina voimakkaasti lisääntymässä.

Raudaskosken (1999) mukaan ovat työelämän ihmissuhteet lyhytkestoisia, tiettyihin tehtäviin ja valta-asemiin sekä työtilanteisiin sidottuja. Työelämässä ei työtovereitaan voi valita useinkaan omien mieltymystensä mukaan. Silti heidän on yritettävä tulla toimeen keskenään. He voivat organisaatiossa tapahtuvien muutosten keskellä rakentaa maaperää yhteistoiminnalliselle oppimiselle. He voivat tukea toinen toisensa aktiivista sopeutumista muutoksiin sekä antaa osaamisensa toistensa käyttöön.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan näyttäisi opiskelijan oppiminen olevan vastuun määräytymisen lähtökohtana käytännönharjoittelun ohjauksessa. Opiskelijasta ja oppimistilanteesta riippuen määräytyi osapuolten vastuu tilannekohtaisesti puhutun sopimuksen mukaan. Pohjalla näyttäisivät vaikuttavan toimintamallit ja sopimukset joiden muodostumiseen kaikki osapuolet ovat vaikuttaneet. Kysymyksessä oli juuri ohjausyhteistyön myötä syntynyt yhteinen tapa toimia ja toisen osapuolen tunteminen.

Kategoriassa ajankäytöstä, aikaresurssin sopivuudesta ja määräytymisestä tuli esille, että opettajilla oli selkeä käsitys siitä miten käytännönharjoittelun ohjaukseen käytettävä aika muodostui. Opettajat vaikuttivat oppineen luontevasti työssään priorisoimaan ajankäyttönsä sen mukaan minkä taseisia opiskelijoita heillä oli ohjattavana. Siitä huolimatta he eivät pysyneet aikaresurssinsa puitteissa, koska eivät olisi pystyneet toteuttamaan työtään mielekkäästi.

Tämän vuoksi he pyrkivät kompensoimaan tilannetta siten, että arvioivat työssään opiskelijan tasoa ja tätä tasearviota käytettiin myös ohjausajan priorisoinnissa opiskelijoille. Periaatteena ei siis ollut se, että kaikille opiskelijoille yhtä paljon. Vaikutti siltä, että harjoittelussa on ikään kuin eräänlainen minimitaso, joka kaikkien opiskelijoiden tulisi saavuttaa. Tämän minimitason saavuttamiseen tarvittiin erityisiä järjestelyjä, puhumattakaan siitä, että edistyneempien opiskelijoiden kohdalla voitaisiin mennä oppimisessa vielä syvemmälle.

Omaan ajankäyttöön vaikutti myös etukäteissuunnittelu, jota opettajat tekivät nyt vähemmän kuin uransa alussa. Opiskelijoita oli opettajilla ohjattavanaan ajoittain liikaa, mutta tilanne opiskelijamäärien suhteen vaihteli. Opettajat pyrkivät kuitenkin osallistumaan ainakin yhteen potilastilanteeseen opiskelijan harjoittelujakson aikana.

Opettajat käyttivät aikaa suunnitteluun yhdessä ohjaavien fysioterapeuttien kanssa lähinnä opiskelijoiden harjoittelujaksojen alussa sekä erityisissä suunnittelutilaisuuksissa. Keskenään opettajat eivät suunnitelleet omaa ajankäyttöään. Laakkosen (1999) tutkimuksen mukaan opetuksen yhteissuunnitteluun käytettävä aika ei ole neljän ja puolen vuoden seuranta-aikana lisääntynyt ja opetuksen valmisteluun käytettävä aika on jopa vähentynyt. Hän korostaa ammattikorkeakoulussa opettajilta edellytettävän runsaampaa yhteistyötä ja yhteissuunnittelua, koska muuten on vaarana opetuksen päällekkäisyys tai opetuksen säilyminen vanhassa oppiainejaossa. Ammattikorkeakoulussa opetus lähtee työelämän ilmiöistä, ongelmista tai asiakokonaisuuksista. (Laakkonen 1999.)

Tutkimuksen tuloksista nousi esille, että vaikka opettajat korostivat ohjausyhteistyön merkitystä, ei esimerkiksi ohjaavien fysioterapeuttien ajankäytöstä oltu kuitenkaan suoraan keskusteltu. Opettajat tiedostivat kuitenkin sen, että ohjaus oli harjoittelupaikkakohtaisesti järjestetty eri tavoin ja ohjaavan fysioterapeutin ajankäyttö ohjauksessa vaihteli. Maxwellin (1995) tutkimuksen mukaan ohjaajien ajankäyttöä ohjaustyössä lisäisi jos he tekisivät omaa potilastyöskentelyään enemmän opiskelijan kanssa yhdessä. Hän näki yhteisestä potilastyöskentelystä olevan hyötyä molemmille osapuolille ja erityisen myönteisesti se vaikutti opiskelijan oppimiseen.

Kategorian miten käytännönharjoittelun ohjaus tulisi järjestää tuloksena todettiin opettajilla olevan käsityksensä mukaan vain vähäiset mahdollisuudet kehittää käytännönharjoittelun toteutumista. Peruslähtökohtana kehitystyöhön tarvittiin oma halu kehittyä ja kehittää. Kehitystyö kuului kaikille osapuolille ja sitä tulisi tehdä yhdessä kaikkien osapuolten kanssa. Päävastuu oli kuitenkin koululla ja opettajilla. Harjoittelun ohjauksessa tulisi koulua ja harjoittelupaikkaa lähentää ja mahdollistaa läheiset ohjauskontaktit. Myös kehittäminen tapahtuisi parhaiten työpaikkakohtaisesti. Tähän toisivat mahdollisuuksia opettajan ja kliinikon yhteisvirat ja työelämävaihto sekä opiskelijoiden teoriaopintojen ja käytännönharjoittelun tiheämpi vuorottelu.

Laakkosen (1999) mukaan ammattikvalifikaatioissa tapahtuu jatkuvasti muutoksia, joiden seuraaminen edellyttää opettajalta jatkuvaa yhteyttä omaan alaansa ja sen käytäntöihin. Ammattikorkeakoulun taholta tulisikin tukea opettajien työelämään tutustumista tai ammattikäytännössä työskentelyä. Työkokemusta voitaisiin uudistaa esimerkiksi työntekijä-opettaja vaihdon, työelämäharjoittelun tai erilaisten konsultointitehtävien avulla. Työelämään saadaan tuntumaa lisäksi neuvottelukuntien, työelämän asiantuntijoiden ja yhteistyöprojektien avulla. (Laakkonen 1999.)

Ohjausta katsottiin voitavan järjestää myös siten, että opiskelijat tulevat aika ajoin koululle saamaan isommissa ryhmissä ohjausta opettajalta sekä opiskelutovereiltaan. Nemshick ja Shepard (1996) raportoivat opiskelijoiden kokeneen opiskelun turvalliseksi yhdessä opiskelutoverinsa kanssa. Yhteistoiminnallisella opiskelulla saavutettiin opiskelijan näkökulmasta katsottuna lisähyötyä (Ladyshevsky ym. 1998). Yhteinen työskentely oli parantanut vuorovaikutusta opetustapahtumassa sekä vähentänyt opiskelijoiden stressiä. Opiskelijat kaipasivat kuitenkin enemmän erityisesti henkilökohtaista palautetta harjoittelujakson aikana ja opettajat kokivat epäkohtana mahdollisen kilpailun ja erot opiskelijoiden välillä. (Nemshick & Shepard 1996.)

Opettajien työtä helpotti, jos he saivat ohjata samoissa harjoittelupaikoissa. Tämä osoitti sen että kehittämistyötä oli tehtävänä harjoittelun ohjauksessa. Opettajat esittävät toiveen ohjaavien fysioterapeuttien kouluttautumisesta ohjaustyöhön. Keskustelua ja yhteistä suunnittelua tulisi myöskin lisätä.

Naumasan ja Silvennoisen (1996) mukaan valtaosa työpaikoista ajattelee, että on nimenomaan koulutusväen tehtävä pitää yhteyksiä oppilaitosten ja työelämän välillä. Oppilaitosten tehtävä on kouluttaa, eivätkä ne voi onnistua tehtävässään, ellei niillä ole keskeytyksettä kunnon kosketusta työelämään. Työelämän intressit ovat heidän mukaansa taas kokonaan toiset kuin oppilaitosten, eikä työelämällä ole aikaa ja resursseja ryhtyä huolehtimaan koulutukselle kuuluvista tehtävistä. Opettajilla he katsovat olevan liian vähän tuntumaa siihen todellisuuteen, johon he valmentavat opiskelijoita. Työnantajien mielestä opettajien pitäisi olla säännöllisin välein alan töissä. Silvennoisen ym. (1994) mukaan myös (tosiasiallisen pätevyyden) eli "osaamisen" ja (muodollisten pätevyyksien) eli "tittelien" välinen kuilu olisi kurottava umpeen jotta tuttu fraasi esimerkiksi "koulutusta vastaavasta työstä" olisi mielekäs.

Kasvion (1990) mukaan työyhteisön toiminnan kannalta on tärkeää, että työyhteisössä opeteltaisiin sietämään ja ymmärtämään erilaisuutta ja erilaisia mielipiteitä. Tätä työyhteisössä voidaan opetella demokraattisen dialogin avulla, jotta kaikkien osapuolten asiantuntemus saataisiin palvelemaan yhteistä tehtävää organisaatiossa. Demokraattisessa dialogissa jokainen työntekijä on tasavertainen aktiivinen osallistuja, jolla on oikeus ja myös velvollisuus ilmaista mielipiteensä. Tämä tarkoittaa sitä, että työyhteisön kaikki jäsenet osallistuvat aktiivisesti keskusteluun joko esittämällä omia tai tukemalla muiden ideoita ja mielipiteitä. Oikeus ja velvollisuus mielipiteiden esittämiseen ei ole sidoksissa esimerkiksi työntekijän asemaan organisaatiossa. (Kasvio 1990.) Edellinen voitaisiin laajemmin ymmärrettynä liittää koskemaan myös harjoittelu- ja ohjausyhteistyötä oppilaitoksen ja harjoitteluorganisaation edustajien sekä opiskelijoiden välillä.

Tämä tutkimus oli osa laajempaa fysioterapian käytännönharjoittelun kehittämiseen tähtäävää projektia. Sen tavoitteena oli selvittää työharjoittelun nykytilaa opettajien kuvaamana. Sen hyöty, käyttökelpoisuus ja tarpeellisuus on nähtävissä siinä, että tutkimus on osa projektin lähtötilanteen ts. käytännönharjoittelun ohjauksen nykytilan analyysiä. Lähtötilanteen analyysi taas on tärkeää jos tähdätään muutokseen ja kehitykseen. Tämä tutkimus oli rajattu kattamaan kapea osa-alue tutkittavasta ja kehitettävänä olevasta alueesta. Olisikin hedelmällistä jos tulevissa tutkimuksissa tarkasteltaisiin myös muita osa-alueita esimerkiksi opiskelijan ja ohjaavan fysioterapeutin näkökulmista.

Muutosta on suunniteltava systemaattisesti ja siten, että kaikki osapuolet ovat tietoisia ja osallistuvat työskentelyyn. Sen tulisi olla selkeää ja pyrkiä yksimielisyyteen, koska muutokseen kypsyminen on aina pitkälinen prosessi ja vaatii voimavaroja.

## 6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta on tutkijan kulttuuritietoisuus merkittävässä asemassa. Se tarkoittaa ensiksikin tutkijan tietoisuutta omista kulttuurisista asenteistaan, traditioista, ihanteista ja normeista sekä näihin liittyvistä käsityksistään.



Toiseksi kulttuuritietous viittaa sen seikan tiedostamiseen, että ihmisen ajattelu, toiminta ja käsitykset perustuvat kulttuurisille käsityksille. Laadullisessa tutkimuksessa tätä elämismaailmaa tarkastellaan elämismaailmana, jossa merkitykset ilmenevät päämäärien asettamisina, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, ihmisen ja yhteisöjen toimina ja muina vastaavina ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina (Varto 1996.)

Tutkimusprosessin aikana tiedostettiin, että kokemukset fysioterapeutiksi opiskelemisesta, fysioterapeuttina työskentelemisestä ja siellä opiskelijoiden ohjaamisesta ovat omalla tavallaan vaikuttaneet myös tämän tutkimuksen tekemisessä. Terveystieteen opettajaksi opiskeleminen itsessään, mutta erityisesti opetusharjoittelun kokemukset käytännönharjoittelun ohjauksineen ovat vaikuttaneet myös tähän tutkimukseen. Kaikki edellä mainitut seikat ovat saattaneet peittää osan tutkittavan ilmiön ulottuvuuksista. Ne ovat saattaneet hämärtää ja vinouttaa asenteita, tietoisuutta omista kulttuurisista traditioista, ihanteista ja normeista ja niihin liittyvistä käsityksistä. Kokemukset ovat toisaalta myös lisänneet ymmärtämystä tutkittavasta aiheesta.

Tutkimuksen aineistonhankinnan ajankohta siirtyi suunniteltua myöhemmäksi tutkijasta riippumattomista syistä. Siirtyminen aiheutti sen, että aineiston hankinnan alkaessa oli lukukausi loppuillaan ja samoin myös opiskelijoiden käytännönharjoittelujaksot. Tutkimusaikatauluun suhteutettuna oli kuvattavaksi otettava tilanteita, joiden pääasiallisena tarkoituksena oli opiskelijoiden käytännönharjoittelun arviointi. Mietittäessä tutkimusongelmia ja valittua tutkimusmenetelmää (stimulated recall interview), eivät melko traditionaalisiksi osoittautuneet arviointikeskustelutilanteet tuoneet haastatteluihin alun perin toivottua virikettä.

Valittua tutkimusmenetelmää pidetään edelleen hyvänä ja ollaan vakuuttuneita sen toimivuudesta käsitysten tutkimisessa. Tässä tutkimuksessa videointien pääasiallisiksi tarkoitukseksi kuitenkin muodostui pohjan luominen puolistrukturoidun haastattelurungon kehittelylle. Jotta virikkeitä antava haastattelu onnistuisi hyvin, ei sitä tämän tutkimuksen kokemusten perusteella tulisi ajallisesti rajoittaa etukäteen.

Tässä tutkimuksessa haastattelut tehtiin opettajien työpäivien lomassa ja aikaa oli varattu noin tunti/haastattelu. Tämä oli jo haastattelutilanteeseen mentäessä tiedossa ja jälkeinpäin ajateltuna siksi ehkä ohjasi liikaa haastattelua ja sen kulkua. Pyrkimyksenä oli saada vastaukset jokaisesta teemakokonaisuudesta tässä rajoitetussa ajassa. Näitä seikkoja pohtiessa voidaan todeta, ettei stimulated recall- menetelmän käyttö parhaalla mahdollisella tavalla onnistunut tässä tutkimuksessa.

Ajateltaessa puhtaasti haastatteluja ja niiden toteutumista - voidaan niitä pitää onnistuneina. Haastattelut perustuivat tutkimusongelmien mukaisiin teemoihin ja kysymykset muodostettiin videointien pohjalta. Avainkysymykset esitettiin kaikille haastateltaville samanlaisina, mutta haastattelukysymyksiä esitettiin myös tutkittavan edellä esittämiin vastauksiin perustuen.

Raportissa kuvataan aineiston käsittely- ja tulkintaprosessi. Lukija voi näin arvioida syntyneiden luokkien aitoutta. Raportissa on myös esitetty perustellen analysoinnin kriittisiä kohtia, kuten saman ilmauksen sijoittumista eri luokkiin ja tulkintayksikön muodostamisprosessia. Raporttiin on sisällytetty empiirisiä lainauksia, joilla pyritään osoittamaan se, että tutkittavien ilmaisuissa on riittävästi aineksia rakennettuihin merkityskategorioihin ja että aineistoa ei ole ylitulkittu.

Johtopäätösten validiteetti riippuu tulkittujen merkitysten relevanssista tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien suhteen. Kategorioiden tulisi olla siis pysyvä teoreettisessa linjauksessa. (Ahonen 1994.) Pohdinta-osassa on relevanssin saavuttamiseksi pyritty vuoropuheluun teorian kanssa ja liittämään kuvauskategoriat teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin ja aiheeseen liittyviin kirjallisuuslähteisiin.

Guban ja Lincolnin (1985) mukaan tulosten siirrettävyys riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Johtopäätöksiä ei voi heidän mukaansa tehdä yksin tutkija, joka tuntee ainoastaan tutkimusympäristön. Näin sovellusarvon arvioimisen vastuu tulee myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. Siksi tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan aineistoa ja tutkimusta, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista myös muihin konteksteihin.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä L., Syrjäläinen E., Saari S. (toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapa. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä. Vastapaino.
- Calderhead, J. 1981. Stimulated recall: a method for research on teaching. *British Journal of education psychology*. 51, 211-217
- Cross V. 1994. From Clinical Supervisor to Clinical Educator: Too Much to Ask? *Physiotherapy* 80, (9) 609-611.
- Cross V. 1995a. Perceptions of the Ideal Clinical Educator in Physiotherapy Education. *Physiotherapy* 81, (9) 506-513.
- Cross V. 1995b. Some aspects of the quality debate in clinical education. *Physiotherapy* 81, (9) 502-505.
- Cross V. 1999. The same but different. A delphi study of clinicians' and academics' perceptions of physiotherapy undergraduates. *Physiotherapy* 85, (1) 28-39
- Francis H. 1993. Advancing phenomenography: questions of method. *Nordisk Pedagogik* (13), 68-75.
- Guba E., Lincoln Y. 1985. Teoksessa Denzin & Lincoln: Handbook of qualitative research. Sage.
- Gröhn T. 1993 Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn T. ja Jussila J. (toim.). Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki. Yliopistopaino.

- Higgs J. 1992. *Managing Clinical Education: The Educator-manager and the Self-directed Learner*. *Physiotherapy* 87, (11) 822-828.
- Häkkinen K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä.
- Jokinen P., Pelkonen M. 1996. Virikkeitä antava haastattelu (Stimulated recall interview)-menetelmä käsitysten, kokemusten ja ajattelun tutkimiseen hoitotieteessä. *Hoitotiede* 8, (3) 134-141
- Jussila J. 1999. Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. (Toim.) Pertti Kansanen ja Jukka Husu. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 203. Helsinki.
- Kaikkonen P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus ja opetustyössä. *Kasvatus* 30, (5) 427-435.
- Kasvio A. 1990. Työorganisaatioiden tutkimus ja niiden tutkiva kehittäminen Kirjallisuuskatsaus. Työelämän tutkimuskeskus. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Tampere.
- Laakkonen R. 1999. Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993-1997. *Acta Wasaensia* No 67. *Hallintotiede* 4. Vaasan yliopisto. Vaasa.
- Ladyshevsky R., Barrie S., Drake V. 1998. A comparison of productivity and learning outcome in individual and cooperative physical therapy clinical education models. *Physical Therapy* 78,(12) 1288-1298
- Marton F. 1988. Phenomenography-a research approach to investigate different understandings of reality. Teoksessa *Qualitative research In education. Focus and Methods*. (toim.). Sherman, R., Webb R. London Palmer Press

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

Mikkonen A-R. 1997. Työelämä muuttuu – miten on kliinisen ohjauksen laita? *Fysioterapia* 44, (6) 7-8.

Mäkisalo M., Kinnunen J. 1999. Opettajana terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Opettajien käsityksiä omasta ja kollegoiden toiminnasta. *Aikuiskasvatus* 3/99, 231-243.

Mäkisalo M., 1998. Terveydenhuolto-oppilaitoksen :opettajien ja opiskelijoiden käsitykset todellisesta ja toivotusta toiminnasta. Kuopion Yliopisto. Terveystalouden- ja talouden laitos. Kuopion Yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 58

Naumanen P., Silvennoinen H. Työn ja koulutuksen vuoropuheluun. Työelämän koulutustarpeet osa I. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Työministeriö. Hakapaino, Helsinki.

Nemshick M.,Shepard K. 1996. Physical therapy clinical education in a 2:1 student-instructor education model. *Physical Therapy* 76, (9) 968-983

Neville S.,Crossley L. 1993. Clinical education: Perceptions of a clinical tutor's role. *Physiotherapy* 79, (7) 459-464

Onuoha A. 1994. Effective Clinical Teaching Behaviours from the Perspective of Students, Supervisors and Teachers. *Physiotherapy* 80, (4) 208-214.

Pajumäki T. 1997. Fysioterapiaopetuksen kliiniset ohjausresurssit kartoitettiin. *Fysioterapia* 44, (6) 9-12.

Patrikainen R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Pohjola A. 1991. Yhteistyöstä yhteiseen työhön. Teoksessa Hokkanen L., Kinnunen P., Pohjola A., Urponen K., Väärälä R. Palvelutilkuista yhteiseen työhön. Kemijärven hyvinvointipalveluprojektin osaraportti. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja no 32, Rovaniemi.

Raudaskoski P. 1999. Vastavuoroisuus oppimisessa. Teoksessa Kasvava aikuinen (toim.) Ritva Grönstrand. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Rauhala P. 1998. Palvelevatko ammattikorkeakoulut työelämää? *Aikuiskasvatus* 18, (3) 228-235.

Silvennoinen H., Naumanen P., Hautala J. 1994. Työt ja taidot ajan tasalla? Näkökulmia työelämän muutoksiin ja koulutustarpeisiin. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportteja 23. Turun yliopisto. Turku.

Tossavainen P. 1998. Yhteistoiminnallinen oppiminen terveydenhuollon opettajakoulutuksessa. Vertailututkimus suomalaisten ja englantilaisten opiskelijoiden kokemuksista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no.62 Joensuu

Varto J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä. Tammer-Paino Oy. Tampere.

Vartiainen P. 1996. Yhteen saatetut erilaiset. Sosiaali- ja terveydenhuollon yhteistyö vaasalaisesta näkökulmasta. Selvityksiä ja raportteja 15. Vaasan yliopisto, Vaasa.

Väärälä R. 1995. Ammattikoulutus muuttuvilla työmarkkinoilla. Koulutuksen ja työn yhteyden teoreettisia tulkintoja. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.

Walker E., Openshaw S. 1994. Educational needs as perceived by clinical supervisors. *Physiotherapy*, 80 (7) 424-431