

**FYSIOTERAPIAN OPETTAJIEN KÄSITYKSET ITSENÄISESTÄ OPIKELUSTA
JA SEN TUKEMISESTA AMMATTIKORKEAKOULUSSA**

Anne Henttonen

Fysioterapian
pro gradu –tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Terveystieteiden laitos
Kevät 2002

TIIVISTELMÄ

Henttonen, Anne:

Fysioterapian opettajien käsitykset itsenäisestä opiskelusta ja sen tukemisesta ammattikorkeakoulussa.

Fysioterapian pro gradu -tutkielma, 64 sivua ja 2 liitesivua.

Jyväskylän yliopisto

Terveystieteiden laitos

Kevät 2002

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää fysioterapian opettajien käsityksiä itsenäisestä opiskelusta ja sen tukemisesta ammattikorkeakoulussa. Tutkimus oli laadullinen ja siinä käytettiin fenomenografista lähestymistapaa. Tutkimusaineisto hankittiin teemahaastattelemalla kuutta fysioterapian opettajaa kolmessa eri ammattikorkeakoulussa syksyllä 2001.

Haastateltujen fysioterapian opettajien käsitykset itsenäisestä opiskelusta ja sen tarkoituksesta poikkesivat hieman toisistaan. Opettajien mielestä itsenäiset opiskelumuodot mahdollistavat sellaisten aktiivisten ja opiskelijalähtöisten oppimis- ja opetusmenetelmien käytön, joita nykyiset oppimiskäsitykset korostavat.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella itsenäisen opiskelun käytäntöihin ja toteutukseen liittyy puutteita ja ongelmia, jotka selittyvät osittain sillä, että opettajien henkilökohtaiset opetusteoriat eivät realisoitu ihanteiden vaatimalla tavalla. Opettajien käsitys oli, että heidän käytettävissään olevat ohjausresurssit ovat niin niukat, että ne rajoittavat ihanteellisten ja tavoitteiden mukaisten oppimis- ja opetusmenetelmien käyttöä. Opettajat eivät myöskään opi tuntemaan opiskelijoita yksilöinä, eivätkä he niin ollen voi tietää, missä kohden ja mihin tarkoitukseen heiltä odotetaan tukea ja ohjausta.

Tutkimus osoitti myös, että ammattikorkeakouluissa ei ole kyetty kaikilta osin luomaan oppimiselle otollista ympäristöä. Haastateltujen opettajien käsitys oli, että ammattiaineiden ja "käden taitoja" harjoittavien opintojaksojen osalta kontaktiopetusta on liian vähän ja itsenäistä opiskelua vastaavasti liikaa. Lisäksi mm. opintojaksojen ja opetuksen suunnitteluun liittyvät käytännöt, ryhmätyötilojen puuttuminen ja harjoitusluokkien käytön rajoitukset hankaloittavat opiskelijan oppimista edistävää itsenäistä opiskelua.

Avainsanat: Itsenäinen opiskelu, itsenäisen opiskelun tukeminen, fysioterapia, ammattikorkeakoulu, fenomenografia.

ABSTRACT

Anne Henttonen:

Physiotherapy teachers' views of autonomous studies and of supporting autonomous studies in the polytechnic.

Pro gradu -research of physiotherapy
University of Jyväskylä
Department of Health Sciences
Spring 2002

The purpose of this research was to find out what kind of views do physiotherapy teachers have of autonomous studies and of supporting autonomous studies in the polytechnic. The research was qualitative, and it was approached by a phenomenographic method. The material of the research was collected by theme interviewing six physiotherapy teachers in three different polytechnics.

The interviewed physiotherapy teachers' views of autonomous studies and the purpose of them varied to some extent. In the teachers' minds the forms of autonomous studies enable the use of active and student based learning and teaching as the present views of learning emphasize.

The results of this research showed, that the practices of autonomous studies connect some gaps and problems, which can be partly explained by the fact, that the teachers' personal teaching theories are not ideally realized. The teachers were of that opinion that the resources, which they get to the students' tutoring, are so limited, that they hinder their aims of using the ideal teaching methods. The teachers also told, that they do not get to know the students as individuals, and that is why the teachers do not know when and in which purpose the students expect support and guidance from them.

The research also showed, that in the polytechnic one has not been able to create such an environment, which is favourable for learning. The teachers' views were, that there is too little contact teaching and too much autonomous studies to learn professional and practical subjects. On top of that, e.g. the practices of planning the courses and teaching, lack of team work rooms, and limiting the use of practical class rooms hinder the students' learning and autonomous studies.

Key words: Autonomous study, supporting autonomous study, physiotherapy, polytechnic, phenomenography.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	3
2.1	Ammattikorkeakoulu osana yhteiskuntaa	3
2.2	Käsitys oppimisesta	4
2.3	Ammattikorkeakoulupedagogiikka.....	6
2.4	Itsenäisen opiskelun käsite.....	8
2.5	Opiskelijan rooli itsenäisessä opiskelussa	10
2.6	Itsenäisen opiskelun ohjaaminen.....	12
2.7	Opiskelijoiden kokemuksia itsenäisestä opiskelusta ja sen tukemisesta	15
3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	18
4	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	19
4.1	Tutkimuksen metodologia	19
4.2	Tutkimusaineiston hankinta	22
4.3	Tutkimusaineiston analyysi	23
5	TUTKIMUSTULOKSET.....	24
5.1	Haastateltujen opettajien taustatiedot	24
5.2	Fysioterapian opettajien käsitykset itsenäisestä opiskelusta.....	25
5.2.1	Itsenäisen opiskelun käsitteen määrittely	25
5.2.2	Itsenäisen opiskelun tarkoitus	26
5.2.3	Opiskelijan itsenäisen opiskelun valmiudet.....	28
5.2.4	Opiskelijälähtöisyys itsenäisessä opiskelussa	30
5.3	Fysioterapian opettajien käsitykset itsenäisen opiskelun tukemisesta.....	32
5.3.1	Opiskeluympäristö.....	32
5.3.2	Toiminnan suunnittelu.....	35
5.3.3	Itsenäisen opiskelun ohjaus.....	43
6	POHDINTA	47
6.1	Tutkimustulosten tarkastelua.....	47
6.1.1	Itsenäisen opiskelun käsitteen määrittely	47
6.1.2	Itsenäisen opiskelun tukeminen	48
6.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	52
6.3	Tulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheet.....	55

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Terveysalan koulutuksen uudistaminen on ollut vaativa prosessi ammattikorkeakouluun siirryttäessä. Uudenlaisen opetussuunnitelma-ajattelun ja sen toteuttamisen avulla on pyritty uudistamaan opetuksen sisältöjä sekä opetusmenetelmiä ja –käytäntöjä. (Turunen ym. 1996.) Muutokset oppimis- ja opettamisnäkemyksissä ovat tuoneet suuria haasteita koulutuksen toteuttajille, jolloin muutoksen tärkeäksi lähtökohdaksi on muodostunut opettajan vahva teoreettinen asiantuntijuus niin opettamastaan alasta kuin oppimiseen ja opetukseen liittyvistä ilmiöistäkin. (Tossavainen & Turunen 1999.)

Ammattikorkeakouluopintojen määrittely opintoviikkoina ja tavoiteltu kontaktiopetuksen vähentäminen ovat tähänneet opiskelijan itsenäisen opiskelun lisääntymiseen. Näin on pyritty selkeästi painottamaan opiskelijan oppimisprosessia ja opiskelijan itseohjautuvuuden lisääntymistä. Kontaktiopetuksen tai ainakin perinteisen luokkahuoneopetuksen vähentäminen on nähty itseohjautuvuutta ja omavastuuta lisääväksi prosessiksi. (Mikkonen 1995.) Esimerkiksi Koro (1993) toteaa kuitenkin, ettei opetuksen monimuotoistaminen eli lähi-, etä- ja itsenäisen opiskelun mahdollistaminen vielä takaa itseohjautuvan oppimisen eikä itseohjautuvuuden toteutumista.

Tärkeä koulutuksen rakenteeseen liittyvä kysymys on, mikä on luontevaa toteuttaa kontaktiopetuksena, mikä puolestaan itsenäisenä opiskeluna. Tämä kysymys koskee kaikkia opettajia, sillä monimuotoistamisyritys kaatuu, jos jokainen opettaja toimii yksinomaan oman oppiaineensa opetuksen innoittamana. Opiskelijaa ei voi kuormittaa loputtomiin lukuilla, erillisillä tehtävillä eikä heitellä kontaktiopetuksesta itsenäiseen opiskeluun suunnittelematta kokonaisuuksia. Yhteissuunnittelulla oppiminen voidaan tehdä mielekkääksi sekä opiskelijalle että opettajille. Joustavalla monimuoto-opetuksella voidaan lisäksi rationalisoida opettajan työtä. (Takatalo 1992.)

Takatalo (1992) on pohtinut, millaisten asioiden oppiminen aihekokonaisuudessa edellyttää kontaktiopetusta, ja milloin se parhaiten palvelee oppimisprosessia. Kysymyksen muotoilu korostaa sitä, että on löydettävä riittävät perustelut nimenomaan kontaktiopetukselle. Olemme tottuneet vaatimaan perusteluja perinteisestä tavasta poikkeavilta opetusjärjestelyiltä luottaen siihen, että kaikki kontaktiopetus on hyvää ja välttämätöntä. Nyt tämä kysymys on syytä kääntää päinvastaiseksi. Mikä kontaktiopetuksessa on sellaista, mitä oppija ei voisi oppia itsenäisesti? Onko joitain oppimisen vaiheita, joissa opettajan läsnäolo on erityisen välttämätöntä? Kontaktiopetuksen laatu ja yhdessäoloajan käyttö oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisesti ratkaisevat menetelmävalintojen oikeutuksen, mutta vaikuttavat myös opetussuunnitelmaratkaisuihin (Mikkonen 1995).

Uuden opettamis- ja oppimiskulttuurin sisäistäminen ja siirtäminen käytännön toiminnaksi on työlästä. Se edellyttää opetushenkilöstön asenteiden, tekojen ja käyttäytymisen muuttumista. Opettajilta kysytään runsaasti halua, valmiuksia, rohkeutta ja luovuutta. Silti opetusalan laiva kääntyy hitaasti; tietoisia ja tiedostamattomia jarruja on kaikkialla. (Lehtinen 1992, Manninen ym. 1995, Helakorpi 2001.) Vastaavasti hallinnon tärkeimpänä tehtävänä pidetään opettajakunnan tukena olemista ja puitteiden tarjoamista oppimiselle ja opetukselle (Lyyra 1999).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan fysioterapian opettajien käsityksiä itsenäisestä opiskelusta ja sen tukemisesta ammattikorkeakoulussa. Kiinnostukseni aiheeseen on herännyt oman opettajakokemukseni kautta, sillä olen elänyt opettajana mukana muutoksessa siirryttäessä opistotasoisesta fysioterapeuttikoulutuksesta ammattikorkeakoulutasolle. Koen, että opettajuus ammattikorkeakoulussa antaa mahdollisuuden suunnitella ja toteuttaa opetusta vapaasti, mutta samalla se edellyttää opettajalta jatkuvaa kykyä ja halua kokeilla ja kehittyä. Haasteita opettajalle ja opetukselle asettaa myös pyrkimys tukea itsenäistä opiskelua opiskelijälähtöisesti, kuten eräs ammattikorkeakoulun perusideologioista edellyttää.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Ammattikorkeakoulu osana yhteiskuntaa

1990 -luvun alkupuolella käynnistyneen koulutussuunnittelun lähtökohdaksi otettiin laaja-alaisen perusvalmiuksien luominen ammatillisessa koulutuksessa. Koulutuskeskustelussa korostettiin laaja-alaisen ja korkeatasoisen ammattitaidon merkitystä, ja yhteiskuntamuutosten nähtiin edellyttävän ammattikorkeakoulua. (Salminen 1997.)

Lain ammattikorkeakouluopinnoista (255/95) mukaan ammattikorkeakoulussa suoritetaan korkeakoulututkinto, jonka tarkoituksena on työelämän ja sen kehittämisen asettamien vaatimusten pohjalta antaa tarpeelliset tiedolliset ja taidolliset valmiudet ammatillisissa asiantuntijatehtävissä toimimista varten. Ammattikorkeakouluopintojen tulee johtaa sellaiseen asiantuntijuuteen, jolla on käyttöä elinkeinoelämässä. Ammattikorkeakoulua kehitettäessä on tärkeää syventää käsitystä siitä, millainen on aktiiviseen muutoksen hallintaan ja joustavuuteen kykenevä tulevaisuuden asiantuntija, ja millaisia ovat ne oppimisen organisoinnin ja ohjaamisen tavat, jotka voisivat luoda edellytyksiä tällaisen asiantuntijan kouluttamiselle. (Eteläpelto 1992, Helakorpi 1997a, 1997b.)

Viime vuosikymmenten aikaiset yhteiskunnalliset muutokset ovat ravisuttaneet perinteistä käsitystä opetuksesta, sillä postmodernissa yhteiskunnassa sosiaaliset käytännöt, moraalikoodit ja ihmissuhteet ovat muuttuneet korostamaan yksilöllisyyttä (Kuittinen 1995). Korkeatasoisesta ammattitaidosta ja asiantuntijuudesta, jatkuvasta oppimisesta ja ammatillisesta kasvusta sekä ammatillisen identiteetin rakentamisesta, kuten myös työssä oppimisesta ja koulutuksen laadun jatkuvasta kehittämisestä on tullut yhteiskunnan keskeisiä menestystekijöitä (Eteläpelto 2001, Julkunen 2001). Toisaalta myös työelämä ja työtehtävät ovat muuttuneet ja muuttuvat edelleen nopeasti, ja siten kerralla hankittu koulutus ei riitä (Kuittinen 1995).

1990 -luvun alkupuolella iskenyt taloudellinen lama ja sen tuomat menojen leikkaukset opetustoimessa eivät pysäyttäneet jo käynnistynyttä ammattikorkeakouluhanketta (Salminen 1997). Nopeasti heikentynyt resurssitilanne pakotti arvioimaan uudelleen perinteisen kontaktiopetuksen tarvetta ja mielekkyyttä, ja lisäsi paineita kehittää vaihtoehtoisia opetusmuotoja. Monimuoto-opetuksen ja itsenäisen opiskelun lisääminen ovat tarjonneet varteenotettavan mahdollisuuden vastata näihin ajankohtaisiin ongelmiin. (Kuittinen 1995.)

Itse asiassa taloudellisten pakotteiden sanelemat toimet ovat sopineet, ilmeisesti aivan sattumalta, monissa kohdin yllättävän hyvin yksiin pedagogisten kehittämistavoitteiden kanssa. Niinpä onkin ollut joskus mahdotonta sanoa, mikä on ollut puhtaasti säästötoimi, mikä siitä irrallaan oleva, itsenäisesti pedagogisista lähtökohdista syntynyt kehittämisajatus. Tällaisia, sekä taloudellisia että pedagogisia tavoitteita ovat olleet esimerkiksi oppilaitosten yhteistointiminta, tilojen ja muiden resurssien keskinäinen käyttö sekä opiskelijoiden itsenäisen ja omaoimisen opiskelun lisääminen. Tosin säästöpaikkojen lisääntyessä pedagogiset ratkaisut ovat myöhemmin joutuneet oppilaitoksissa monissa tilanteissa toisarvoiseen asemaan. (Salminen 1997.)

2.2 Käsitys oppimisesta

Oppimiskäsityksen muutos, joka on ollut seurauksena oppimista koskevan tutkimuksen ja sitä kuvaavan teorianmuodostuksen kehittymisestä, on asettanut uusia haasteita sille, millaiseksi oppimisen ohjauksen ja sitä kautta ammatillisen opettajan rooli on muuttumassa (von Wright 1996, Ojanen 2000, Eteläpelto 2001).

Oppiminen ymmärretään nykyään yksilön omakohtaisena, aktiivisena tietojen ja taitojen konstruoimisena, jossa valikoivalla tarkkaavaisuudella on keskeinen merkitys (von Wright 1996, Järvelä & Niemivirta 1997, Ojanen 2000). Oppijaa tarkastellaan autonomisena, itsenäisenä ja aktiivisena yksilönä, joka pyrkii ja kykenee ohjaamaan omaa oppimistaan. Opiskelu-

motivaatio lisääntyy, kun oppija kokee kontrolloivansa oppimistaan. (Lehtinen 1992, Järvelä & Niemivirta 1997, Rauste-von Wright 1997.) Johtoajatukseksi on siis oppijan oma aktiivinen toiminta ja tiedon yksilöllinen konstruointi, eli oppimistoiminnan sisäinen säätely: oppija ei vain passiivisesti vastaanota tietoa, vaan omaan tiedolliseen ja kokemukselliseen perustaansa nojaten luo sitä. (Lonka & Lonka 1993, von Wright 1996, Järvelä & Niemivirta 1997, Ojanen 2000.)

Nykyisissä oppimisenäkemyksissä korostuvat ihmisen ainutlaatuisuutta, vastuullisuutta ja aktiivisuutta kuvaavat piirteet, ja vastaavasti näihin tavoitteisiin pyrkivä opetus korostaa oppijan yksilöllisyyttä, itsenäisyyttä, vastuuta ja osallistumismahdollisuuksia (Takatalo 1992, Lonka & Lonka 1993, Uusikylä & Atjonen 2000, Lindblom-Ylänne ym. 2001). Tärkeitä teemoja oppimisessa ovat ajattelun ja tiedon käsittelytaitojen kehittyminen sekä niitä ohjaavien metakognitiivisten taitojen hallinta (Enkenberg 1996, Järvelä & Niemivirta 1997, Rauste-von Wright 1997, Ojanen 2000).

Opettaminen on sen perinteisessä mielessä opettajan puhetta ja muuta 'suoraa vaikuttamista'. Edellä kuvatus oppimiskäsityksen kannalta suora vaikuttaminen opetuksen muotona on ongelmallinen siksi, että se rajaa yksilön konstruktioprosessit opettajan ja opiskelijan väliseksi vastaanottavaksi tapahtumaksi, joka monissa opetustilanteissa on saanut muotonsa opettajan oletettaman 'keskimääräisen' opiskelijajoukon tarpeiden mukaan. Toisaalta, opettajan suoraan vaikuttamiseen käyttämä opetusaika on pois opiskelijoiden mahdollisesta keskinäisestä keskustelusta, neuvottelusta, väittelystä ja arvioinnista, jotka muodostavat oppimisen konstruktivistisen ja narratiivisen perustan. (Takatalo 1992, Sahlberg 1998, Rauste-von Wright 1997.)

Oppiminen edellyttää suoraan vaikuttamiseen perustuvan opetuksen määrän vähentämistä ja sen seurauksena opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja reflektiivisen toiminnan korostamista (von Wright 1996, Ojanen 2000). Oppimisympäristöjen muuttuminen avoimuuden ja joustavuuden lisääntymisen kautta näkyy itsenäisen opiskelun määrän kasvuna (Pantzar 1998). Vastaavasti perinteistä opettajajohtoista luokkahuoneopettamista on vähennetty ja monimuoto-opetussovelluksia on lisätty (Räsänen & Frisk 1994.)

2.3 Ammattikorkeakoulupedagogiikka

Työelämässä tarvitaan nykyisin entistä enemmän sellaista ammatillista osaamista, jossa on olennaista yhä laaja-alaisempien tehtävien hallinta, kyky toimia yhteistyössä muiden kanssa, kansainvälinen vuorovaikutus, taito nähdä omien toimintojen yhteys isompiin kokonaisuuksiin sekä tehtävänkuvan vaihtuminen ajoittain. Työntekijä joutuu paitsi suunnittelemaan omaa työtään, myös arvioimaan sen mielekkyyttä ja kehittämään uusia toteutustapoja entisestä poikkeavalla tavalla. (Kurtakko & Mutka 1996, Julkunen 2001.)

Oppimiskäsityksen kehittymisen myötä on siirrytty suoritusta ja tietämistä korostavasta oppimisesta ammatillisen kasvun, työssä selviytymisen ja työorgansiaation kehittämisen suuntaan (Ojanen 2000). Aivan perustavaa laatua olevaa osaamista tulevaisuudessa alalla kuin alalla näyttää olevan ns. metataidot: oppimaan oppiminen, taito tuottaa itse uusia käsitteellisiä malleja sekä taito reflektoida omaa toimintaansa (Metsämuuronen 1998). Työntekijällä tulee olla työsuoritukseen välittömästi liittyvän osaamisprofiilin lisäksi mm. kyky valikoida työtapoja ja kehittää uusien ongelmien edellyttämiä menettelytapoja sekä valmius osallistua työtä ja sen tavoitteita koskevaan päätöksentekoon (Turtiainen 1997). Tulevaisuudessa painottuvat myös mm. työn monitieteinen teoreettinen hallinta, tutkimus- ja tiedonhankkimisvalmiudet ja päätöksentekokyky (Metsämuuronen 1998).

Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämisen lähtökohdaksi tulisi syventää käsitystä siitä, millaisia ovat ne oppimisen organisoinnin ja ohjaamisen tavat, jotka luovat edellytyksiä tällaisen aktiiviseen muutoksen hallintaan ja joustavuuteen kykenevän tulevaisuuden asiantuntijan kouluttamiselle (Helakorpi 1997a).

Helakorpi (1997a) tarkastelee ammattikorkeakoulujen omaleimaisuuden eräitä osa-alueita, jotka antavat pohjaa ammattikorkeakoulun pedagogiselle työlle ja käytännön pedagogiselle toiminnalle. Hänen mukaansa ammattikorkeakoulupedagogiikka -käsitettä ei ole vielä kattavasti määritelty, mutta laajasti ymmärrettynä sillä tarkoitetaan oppimiseen ja opetukseen liittyviä koulutustavoitteita, sisältöjä, menetelmiä ja materiaaleja, joita käytetään ammattikorkea-

kouluissa. Tällöin tavoitteet, sisällöt, materiaalit ja menetelmät ymmärretään tavanomaista laajemmassa mielessä:

- **Tavoitteet** eivät ole vain yksittäisen koulun tai opiskelijan tavoitteita, vaan laajemmin koko kyseessä olevan ammattialan ja alueen työelämän ja sen kehittymisen tavoitteita.
- **Sisällöt** eivät ole vain jonkin opetus suunnitelman luettelemia sääntöjä, vaan kaikkia niitä asioita, jotka liittyvät opiskelijan, nuoren ja aikuisen, ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen.
- **Menetelmät** eivät ole vain perinteisiä opetusmenetelmiä, vaan laajemmin koko oppimisprosessiin liittyviä kasvu- ja kehittymistapoja, joissa omalla aktiivisuudella ja muun muassa ryhmätoiminnalla on oleellinen rooli.
- **Materiaaleilla** ei tarkoiteta vain perinteisiä oppimateriaaleja kuten oppikirjoja, dioja, opettajan oppaita jne., vaan kaikkea sitä, mitä virikkeinen oppimisympäristö voi nykyään tarjota, jolloin verkostoilla ja tietokonepohjaisella materiaalilla sekä työelämän käyttämillä aineistoilla on keskeinen rooli.

Määtän & Korhosen (1995) mukaan ammattikorkeakoulupedagogiikan keskeisiä käsitteitä ovat opetusmuoto, työtapa ja opetusmenetelmä. Opetusmuoto määrittää opiskelijoiden ja opettajan ryhmityksen ja työtapa sen, kenellä on opiskelussa/opetuksessa päävastuu. Opetusmenetelmä puolestaan on niiden toimien ja järjestelyjen kokonaisuus, joiden avulla opettaja tietyssä opetustilanteessa pyrkii ohjaamaan oppilaittensa tavoitteiden mukaista oppimista.

Ammattikorkeakoulujen opiskelu- ja opetusmenetelmien kehittämiseksi on pyritty pääsemään eroon koulumaisista työtavoista lisäämällä opiskelijan omatoimista ja itseohjautuvaa työskentelyä. Opiskelijoita kannustetaan ja ohjataan oman toiminnan kriittiseen ja analysoivaan tarkasteluun. Opiskelussa korostetaan tieteellisyyttä, monitieteisyyttä, jäsentyneitä ja syvällisiä opintokokonaisuuksia sekä ammattiteorian ja käytännön saumatonta yhteensovittamista. (Korhonen 1995, Metsämuuronen 2000.) Opiskelijalta edellytetään aktiivista otetta opiskeluunsa ja oppimisprosessiinsa. Ei kuitenkaan riitä, että opiskelija keskittyy pelkästään hakemaan tietoa ammatista, johon on kouluttautumassa, vaan häntä tulee ohjata myös siinä, miten uusia asioita opitaan. Opiskelijan tulee siis oppia oppimaan. (Eklund-Myrskog, 1997, Julkunen 2001.)

Ammattikorkeakouluopetuksessa tapahtunut muutos opiskelijoiden itsenäistä, aktiivista ja omatoimista opiskelua korostavaan suuntaan on lisännyt kirjastopalvelujen kysyntää ja synnyttänyt uusien palvelujen tarvetta, sillä oppimisen kannalta oleellista on se, miten tietoa on tarjolla. Kirjasto- ja tietopalvelujen tehtävänä on välittää opetuksessa ja opiskelussa tarvittavaa materiaalia ja vaikuttaa osaltaan ammattikorkeakoulupedagogiikan toteutumiseen. Perinteisiä kirjastopalveluja täydentää aktiivinen, oppimista tukeva elementti, sillä kirjasto toimii myös linkkinä omasta oppimisympäristöstä tietoverkkojen ja muiden viestintävälineiden tarjoamiin mahdollisuuksiin. (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ry. 1998.)

Sähköpostin ja verkkoympäristön välityksellä tapahtuva opiskelu on mahdollistanut itsenäisen ja ohjatun etätyöskentelyn. Tällaisessa oppimisympäristössä, jossa irrottaudutaan vastaanottavasta luokkahuoneoppimisesta, korostuvat opiskelijan kannalta oppimisen kokemuksellisuus, mielekkyys, tarkoitus ja oppimistilannesidonnaisuus. (Tossavainen & Turunen 1999.)

2.4 Itsenäisen opiskelun käsite

Itsenäisen (joissain lähteissä 'omatoimisen') opiskelun käsite on hyvin epämääräinen. Määritelmiä on runsaasti ja ne ovat syntyneet pääsääntöisesti käytännön toiminnoista. Suurimmat erimielisyydet liittyvät käsitteen määrittämisen ehtoihin ja siihen, onko itsenäinen opiskelu täysin itsenäistä, vai onko se osittain tai kokonaan ohjattua. (Räisänen & Frisk 1994.) Väljimmässä määritelmässä itsenäisen opiskelun käsitetään sisältävän kaiken perinteisen opettajajohdoisen opetuksen ulkopuolelle jäävän opiskelun (Paakkola 1993).

Itsenäiseen opiskeluun kuuluvat olennaisesti 'autonomia' ja 'kontrolli'. Autonomia -käsite on peräisin Kreikasta ja se merkitsee kykyä itsenäiseen toimintaan. Opetus- ja oppimisprosessin näkökulmasta autonomia -käsitteelle on annettu monia merkityksiä. Autonomisuutta vahvasti painottava opiskelu ymmärretään muualla kuin luokkahuonetilanteessa tapahtuvaksi yksin ja omillaan oppimiseksi, joka on riippumatonta suorasta, kasvokkain tapahtuvasta kontaktista

opettajan kanssa. Autonomisuus voidaan ymmärtää myös tavoitteeksi, jolloin oppijan itsenäisyyden ja sitä tukevan ohjauksen painotukset vaihtelevat. Tällöin autonomiaa todentava ja siihen pyrkivä oppiminen voi olla tarpeen mukaan ohjattua, ja se voi tapahtua itseohjautuvasti myös luokkahuonetilanteessa (esim. pienryhmät, projektit, lukupiirit). (Räisänen & Frisk 1994.)

Autonominen oppiminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opiskelijat työskentelevät täysin itsenäisesti irrallaan toisistaan, eikä se myöskään tee opettajia tarpeettomiksi. Autonomian täytyy olla opetuksessa selvästi julkilausuttu tavoite, ja sitä täytyy noudattaa aktiivisesti jokaisella kurssilla. (Rauste-von Wright 1997, Colomb 1999, Uusikylä & Atjonen 2000.)

Kontrollin käsite puolestaan korostaa Garrisonin ja Bayntonin (1987) mukaan opettajan, oppijan ja muiden resurssien välistä vuorovaikutusta, jolloin itsenäisyyttä voidaan tarkastella suhteessa oppimisessa tarvittavaan tukeen ja oppijan kompetenssiin sekä näiden väliseen tasapainoon. Tämä mahdollistaa sen, että opiskelija voi kehittää oppimisensa sekä sisäistä että ulkoista kontrollia oppimisprosessin aikana. (Räisänen & Frisk 1994.)

Koro (1993) tarkastelee väitöskirjassaan itseohjautuvuuden kehittymistä ja yhteyttä oppimistuloksiin avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Hän mainitsee Mooren (1973, 1977, 1980) teorian itsenäisestä opiskelusta (independent study), koska se hänen mukaansa on laajasti arvostettu etä- ja monimuoto-opetuksen kentällä. Moore perusti tutkimuksensa lähtökohdalle, että opetus voidaan jakaa kahteen päämuotoon: lähiopetukseen (face-to-face education) ja etäopetukseen (distance education). Etäopetusta ja itsenäistä opiskelua yhdistäväksi tekijäksi hän nimeää opettajan ja oppilaan fyysisen erillisyyden.

Analysoidessaan itsenäistä opiskelua ja etäopiskeluohjelmia Moore (1973, 1977, 1980) puhuu toiminnallisesta etäisyydestä, joka hänen mukaansa tarkoittaa toisaalta vuoropuhelua ja toisaalta rakennetta. Toiminnallinen etäisyys on suuri, kun opettajan ja opiskelijan välistä vuoropuhelua on vähän ja etäisyys pienenee vuoropuhelun lisääntyessä. Rakenne puolestaan määrittää opetuksen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja arvioinnin yksilöllisyyden astetta.

Moore havainnollistaa toiminnallisen etäisyyden teoriaansa neljällä opetuksen toteutusvaihtoehdolla:

- toteutus ilman dialogia ja rakennetta (itsenäinen kirjallisuuden lukeminen).
- toteutus ilman dialogia, mutta tiukan rakenteellisesti (esim. television valmiit opetusohjelmat)
- toteutus tiukan rakenteellisesti ja dialogisesti (kirjeopisto)
- toteutus dialogisesti ilman rakennetta (rogersilainen tutorointi).

Kansanen (1999) puhuu vastaavasti opettajan ja opiskelijan suorasta ja epäsuorasta vuorovaikutuksesta. Niin kutsutut face-to-face -tilanteet ovat tyypillisesti suoraa interaktiota, kun taas osapuolten kannalta eri aikaan tapahtuvat vuorovaikutusprosessit ovat epäsuoraa interaktiota (esim. kun opiskelija työskentelee oppimateriaalin parissa) (Pitkaniemi 2000).

Yhteenvetona erilaisista itsenäisen opiskelun käsitteen määritelmistä voidaan sanoa Räsänen & Frisk'n (1994) sanoin:

“Itsenäisellä opiskelulla tarkoitetaan yksittäisen opiskelijan tai opiskelijaryhmän omatoimista työskentelyä opiskelutavoitteiden saavuttamiseksi. Itsenäiseen opiskeluun kannustava pedagogiikka korostaa opiskelijan vastuuta opiskelun suunnittelussa, oppimisessa ja työskentelyn arvioinnissa. Sen tavoitteena on motivoida oppijaa ja ohjata itsenäiseen tiedonhankintaan ja taitojen harjaannuttamiseen.”

2.5 Opiskelijan rooli itsenäisessä opiskelussa

Opiskelun järjestämisessä on olennaista se, miten opiskelijat ja myös opettaja sisäistävät itsenäisen opiskelun idean ja toteutustavat. Viime vuosina on erilaisissa keskusteluissa käynyt ilmi, että itsenäinen opiskelu on tulkittu opiskelijan yksin jättämiseksi. Kun opiskelija ei sitten

olekaan edennyt asetettujen tavoitteiden mukaisesti, tai on kokenut opiskelun epätarkoituksenmukaiseksi, on saatettu todeta, ettei opiskelija olekaan valmis itsenäiseen opiskeluun. (Hätönen & Salmi 1995.)

Itseohjautuvuuden uskoon perustuva opiskelijan jättäminen omien taitojensa varaan voidaan Pantzarin (1998) mukaan nähdä joko oikeutena ja vapautena tai sitten välinpitämättömyytenä. Se, miten asia on, riippuu ennen kaikkea opiskelijan kyvyistä toimia avoimissa oppimisympäristöissä.

Itsenäinen opiskelu ja oppiminen edellyttävät opiskelijalta mm. sellaisia taidollisia ja kognitiivisia valmiuksia kuten luovuus, päätöksenteko, päämäärien asettaminen, suunnittelu, ongelmien ratkaisu, kriittinen ajattelu, tarkoituksenmukainen oppimistyyli sekä oppimisen voimavarojen tunnistaminen ja järjestäminen (Davis 1993a, 1993b). Itsenäiseen, aktiiviseen oppimiseen kuuluu ensisijaisesti myös oppijan oma-aloitteinen kyky hankkia tietoa eli metakognitiiviset valmiudet, mikä merkitsee kykyä ohjata omaa oppimistaan (Ojanen 2000). Itsenäisen oppimisen ydin on valmius tiedon prosessointiin, joka tarkoittaa käytännössä sitä, että oppija perehtyy opiskelumateriaaliin, käsittelee sitä ja rakentaa, strukturoi sen uudelleen (Helakorpi 1997b).

Itsenäisen opiskelun mahdollistavia piirteitä ovat vastaavasti itsensä hyväksyminen oppijana, kyky suunnitelmallisuuteen, sisäinen motivaatio sekä avoimuus ja joustavuus. Autonomia ja aktiivinen oppiminen toisaalta edellyttävät, ja toisaalta lisäävät ihmisen oman elämän hallintaa. Ne myös vähentävät riippuvuutta sekä vahvistavat motivoitumista ja kokonaispersoonallisuuden kehittymistä samalla kun ne tukevat ja ilmentävät aikuisuutta. (Davis 1993a, 1993b, Räisänen & Frisk 1994.)

Opiskelijan kyvykkyys ohjata itse oppimistaan korostuu, koska opiskelijan ja opettajan välinen vuorovaikutus on rajoittunut, välineellinen tai se puuttuu kokonaan (Hätönen & Salmi 1995, Kansanen 1999, Ojanen 2000). Oppiminen siirtyy enemmän oppijan itsensä vastuulle ja opettaja asettuu ikään kuin avustajan rooliin (Paakkola 1993, Honka ym. 2000, Ojanen 2000).

2.6 Itsenäisen opiskelun ohjaaminen

Itsenäisen opiskelun peruselementteihin kuuluvat opiskelijan ja hänen opiskelunvalmiuksiensa lisäksi ohjaaja, tehtävä ja ympäristö, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Itsenäisyyttä ei saavuteta pelkästään opiskelijan itsenäisyydellä, vaan se syntyy opiskelijan itsenäisyyden, hänen kompetenssinsa ja opiskelun tuen välisestä tasapainosta. Opiskelun tuella tarkoitetaan sekä opettajan tukea että materiaalista tukea, joka käsittää mm. kirjastot, painetut materiaalit ja tietotekniikan. (Räisänen & Frisk 1994, Bertrand & Houssaye 1999, Uusikylä & Atjonen 2000.)

Bayntonin (1992) mukaan opiskelun itsenäisyyttä, opiskelijan kompetenssia ja hänen saamaansa tukea voidaan määrittää kuudella faktorilla:

- **Opiskelijoiden kykytekijöillä**, joihin voidaan lukea mm. opiskelunvalmiudet, motivaatio, itseluottamus, ajankäytön hallinta ja emotionaaliset tekijät.
- **Opettajan/ohjaajan tuella**, jolla tarkoitetaan opettajan ja opiskelijan välistä suhdetta, tuen ja kannustuksen tarjoamista, opiskelijan rohkaisua omaan ideointiin sekä opettajajohtoisuutta oppimisessa.
- **Valinnan mahdollisuudella/itsenäisyydellä**, joka käsittää mahdollisuuden vaikuttaa opetuksen sisältöön ja opiskelumuotoihin, osallistumisen arviointiin sekä opiskelijoiden ideoista keskustelemisen.
- **Ajankäytön joustavuudella**, joka tarkoittaa oppikurssin pituutta, aikarajan valintamahdollisuutta sekä opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia.
- **Arvo-orientaatiolla**, jolla tarkoitetaan oppimisen pitämistä tärkeänä, mielenkiintoa opittavaan aiheeseen, kurssien valinnaisuutta sekä vastuuta onnistumisesta ja epäonnistumisesta.
- **Resurssien käyttömahdollisuuksilla**, joihin kuuluvat opettajalta saatava ohjaus, sekä kirjastojen ja muiden lähteiden ja asiantuntijoiden hyödyntäminen.

Autonomisen oppimisen tukeminen edellyttää opettajalta ohjaajan tai valmentajan roolin omaksumista. Hän ei ole vain tiedonlähde ja oppimistapahtuman kontrolloija, vaan oppimaan auttaja, rohkaisija, ohjaaja ja tukija. Opettamisessa tulee korostua opettajan merkitys oppimisympäristön suunnittelijana ja oppimisen edellytysten luojana. (Järvelä & Niemivirta 1997, Pitkäniemi 1997, Rauste-von Wright 1997, Uusikylä & Atjonen 2000.)

Opettajan työssä painottuu tavoitteelliseen työskentelyyn ohjaaminen sekä tavoitteiden asettaminen niin, että opiskelusta muodostuu kokonaisuus. Hänen vastuullaan on myös ohjata opiskelijoita käyttämään monipuolisia tietolähteitä ja arvioimaan työskentelyään. (Holmberg 1992.) Ohjauksessa pitää pyrkiä entistä enemmän antamaan tai luomaan tilaa ohjattavalle, jotta tämä löytäisi itsestään persoonallisuutensa tutkivan puolen kokevan puolen lisäksi (Ojanen 2000).

Opettajan tehtävänä on tukea opiskelijan itseohjautuvuutta (Taylor & Burgess 1995, Wilcox 1996, Lyyra 1999). Opiskelijan itseohjautuvuutta ei ammattikorkeakouluissakaan voida pitää lähtökohdana vaan tavoitteena, koska osalla opiskelijoista on koulutukseen tullessaan varsin vähäinen itseohjautuvuusvalmius. Koulutuksen aikana opiskelijaa kannustetaan ja tuetaan hyväksymään itsensä oppijana sekä kehittämään vastuullisuutta, suunnitelmallisuutta, sisäistä motivaatiota, itsearviointia, itsenäisyyttä ja yhteistyökykyisyyttä. (Määttä & Korhonen 1995, Turunen ym. 1996, Lyyra 1999.)

Itsenäisten opiskelumuotojen käytöstä saadut kokemukset osoittavat Kuittisen (1995) mukaan, että itsenäistä opiskelua sisältävän oppikurssin onnistuminen edellyttää seuraavien seikkojen ratkaisemista:

- tavoitteiden selkeä määrittely
- tarvittavan materiaalin ja ohjauksen saatavuuden turvaaminen
- opettajan ja opiskelijan roolien ja vastuun selventäminen sekä
- neuvottelemisen keinoista, joilla opiskelijan suoritusta ja kurssin onnistumista arvioidaan ja joilla kriteereitä voidaan muuttaa joustavasti.

Itsenäisesti opiskeltavan kurssin rakentaminen vaatii opettajalta erittäin huolellista valmistautumista, suunnittelua ja arviointia. Kun vastuuta ja vapautta siirretään opiskelijoille, sen on tapahduttava opettajan ohjauksen ja tuen saattelemana. Huolellisesti suunniteltu itsenäisesti opiskeltava kurssi ei huononna oppimisen tasoa, vaan opiskelijat saattavat suoriutua jopa huomattavasti paremmin kuin heiltä voisi odottaa. (Kuittinen 1995.) Suunnittelua siis edelleen tarvitaan, mutta se osuu prosessissa eri kohtaan kuin perinteisessä opetuksessa. Myös tavoitteita tarvitaan, mutta niitä ei aseta enää pelkästään opettaja. (Uusikylä & Atjonen 2000.)

Englantilaisen Open Universityn kokeneet tutorit ovat sitä mieltä, ettei arvokasta lähiopetusaikaa saisi käyttää tiedon välittämiseen. Heidän näkemyksensä mukaan tiedonhankinnassa pitäisi tukeutua itseohjautuvuuteen ja ohjata opiskelijaa itsenäiseen työskentelyyn. Tämä on mahdollista silloin, kun oppijalla on käytettävissään tarvittava, itsenäiseen opiskeluun soveltuva opiskelumateriaali sekä valmiudet ja väylät tiedonhankintaan. (Takatalo 1992.) Itse opetustapahtuman aikana opettajan voimavarat säästyvät opiskelijoiden työn ohjaamiseen ja toimimiseen enemmänkin taustavaikuttajana (Uusikylä & Atjonen 2000).

Ammatillisen aikuisopettajan ja ammattikorkeakoulun opettajan nimitykseksi sopii tutor, jonka tehtävänä on siis opiskelijan ohjaaminen ja tukeminen, oppimisen solmukohtien avaaminen, oppimisprosessien käynnistäminen sekä ennen kaikkea oppimisen edistäminen. Tutor on oppimisen ja oppijan kokonaispersoonallisuuden kehityksen tuntija ja tukija. Samalla hän tähtää toiminnallaan määrätietoisesti siihen, että oppijan itseohjautuvuus lisääntyy. Tutoroinnin prosessiluonne korostaa ohjauksen suunnitelmallisuutta ja kokonaisvaltaisuutta. Se ei ole joukko irrallisia ja satunnaisia temppuja, vaan harkittua, suunnitelmallista toimintaa, joka edistää oppijan pääsyä tavoitteisiinsa. (Lehtinen 1992, Väisänen 1999.)

2.7 Opiskelijoiden kokemuksia itsenäisestä opiskelusta ja sen tukemisesta

Uudenlaisten työskentelytapojen käyttöönotto ammattikorkeakouluissa on tuonut mukanaan uusia kehittämistarpeita, ja uuteen tilanteeseen orientoituminen on ollut haastavaa sekä opettajille että opiskelijoille. Tutkimusten valossa sekä opettajilla että opiskelijoilla näyttää olevan vielä totutteleminen itsenäisten työskentelytapojen käytössä. (Määttä & Korhonen 1995.)

Suhosen & Tossavaisen (1996) mukaan opiskelijat ovat kokeneet itsenäisen opiskelun hyväksi, ja omaan koulutusalaansa sopivaksi opiskelumenetelmäksi. Itsenäinen opiskelu on lisännyt opiskelijoiden vastuullisuutta ja päämäärätietoisuutta. Ammattikorkeakouluopiskelijat katsovat opiskelun totuttavan heidät omatoimiseen työskentelyyn, jolloin opiskelua pidetään myös älyllisesti vaativana (Määttä & Korhonen 1995).

Kysyttäessä opiskelijoiden kokemuksia ja toiveita ohjaussisällöistä opiskelun alkuvaiheessa, oli suurin osa sitä mieltä, että heillä on tietoa itsenäisestä opiskelusta, opiskelijan roolista ja itseohjautuvuudesta. Tiedoistaan huolimatta opiskelijat halusivat keskustella tutorinsa kanssa näistä asioista ja saada niistä syvällisemmän käsityksen. (Väisänen 1999.)

Opintojensa alkuvaiheessa olevalla opiskelijalla saattaa olla vaikeuksia selviytyä itsenäisestä opiskelusta siksi, ettei hän ole sisäistänyt kyseisen opiskelumuodon merkitystä. Tämä käy ilmi Boudin & Walkerin (1998) tutkimuksesta, jossa todetaan, että opiskelijat eivät osaa hyödyntää itsenäistä opiskelua, vaan mieltävät siihen varatun ajan vapaa-ajaksi. Opetusjärjestelyjen suo-
maa vapautta arvostetaan, mutta heikkoon itsekuriin yhdistyneenä se hidastaa opintoja ja aiheuttaa riittämättömyyden ja masennuksen tunteita (Mikkonen 1995).

Toisen vuoden opiskelijoille suoritetun tutkimuksen perusteella itsenäisen työskentelyn keskeisimmiksi ongelmakohtiksi nousevat opiskelun ohjaus ja opetusjärjestelyt (Määttä & Korhonen 1995). Muun muassa opettajien luovuudessa on opiskelijoiden mielestä kehittämisen varaa (Manninen ym. 1995).

Opiskelijat kokevat tarvitsevansa tarkempaa opastusta ennen itsenäisen opiskelun aloittamista (Määttä & Korhonen 1995, Suhonen & Tossavainen 1996). Opettajien tulisi entistä enemmän panostaa itsenäisen opiskelun orientaatioon, ja opiskelun aikana heidän tulisi rohkaista opiskelijoita omien ideoiden tekoon ja reflektointiin (Taylor & Burgess 1995). Opiskelijat toivovat opettajiltaan enemmän henkilökohtaista ohjausta, motivointia ja palautetta sekä opastusta itsenäisten työtapojen käyttöön (Määttä & Korhonen 1995, Suhonen & Tossavainen 1996, Boud & Walker 1998).

Opiskelijoista tehtävainstruktioiden tulee olla selkeitä ja motivoivia ja niiden tulee johtaa oppimiseen. Mikäli instruktio on hatara tai se ei motivoi, opiskelijat tekevät tehtävän todennäköisesti vain opettajan mieliksi, jolloin heillä ei ole tehtävään liittyviä omia oppimistavoitteita. (Wilcox 1996, Boud & Walker 1998.)

Sekä Määttä & Korhosen (1995) että Suhosen & Tossavaisen (1996) tutkimuksissa opiskelijat kokivat, että itsenäistä opiskelua on liian paljon, ja että itsenäisen opiskelun tehtäviä on liian monta samaan aikaan. Tästä syystä opiskelijat toivoisivat lisää aikaa itsenäiseen opiskeluun, päällekkäisyyksien karsimista ja enemmän koordinoitua opettajien kesken (Määttä & Korhonen 1995). Liian raskaaksi laaditut ohjelmat on todettu jo vanhemmissakin tutkimuksissa merkittäviksi, organisoinnista johtuvaksi opintojen keskeyttämisen syyksi (Pantzar 1998).

Opetuksen ja opetussisältöjen integrointi koetaan suurena haasteena ja mahdollisuutena, joka rikastuttaa myös opettajien työtä ja elinikäistä oppimista. Mielenkiinto opetuksen yhteissuunnittelua ja -toteutusta kohtaan on suuri, mutta opettajilla on myös sekä asenteellisia että voimavaroihin liittyviä esteitä. Opettajan työtä on tehty yksin eikä opettajien yhteistyöhön ole totuttu, mistä seuraa tietämättömyys toisen opetussisällöistä ja siten päällekkäisyyttä menetelmissä ja sisällöissä. (Lyyra 1999.)

Opiskelijoiden mielestä opettajien ja toisten opiskelijoiden yhteistyöllä on suuri merkitys itsenäisen opiskelun onnistumisessa. Pelkkä opettajan tuki ei riitä, vaan opiskelijat tarvitsevat tukea myös ryhmästä. Ryhmä vaikuttaa oppimistuloksiin tarjoamalla laajemman tietopohjan sekä mahdollistamalla monimutkaisten ongelmien käsittelyn. (Suhonen & Tossavainen 1996.)

Yhteistoiminnallisen koulukulttuurin vahvistaminen edellyttää kuitenkin opettajilta uudenlaista yhteistyötä. Koulun toiminnan ja oppimisen laadun kehittämishankkeessa (KOTOLA) kävi ilmi, että opettajat pitävät vuorovaikutuksen, keskustelun ja yhteistyön lisäämistä yhtenä koulun kehittämisen edellytyksenä. Oleellista tässä yhteistoiminnassa on monipuolisuus ja mahdollisuus valita erilaisia yhteistyön muotoja. (Sahlberg 1996.)

Tutkimustulokset osoittavat opiskelijoiden haluavan opiskella myös lähiopetuksen kaltaisissa tilanteissa, ja vain harvat opiskelijat uskovat puhtaaseen itseopiskeluun. Oppimisen kannalta ei näytäkään järkevältä asettaa lähiopetusta ja itsenäistä opiskelua toisiaan poissulkeviksi vaihtoehtoiksi. (Pantzar 1998.) Opiskelijat kaipaavat opetusjärjestelyihin monimuotoisuutta, valinnaisuutta ja joustavuutta. He haluaisivat valita vapaasti erilaisista vaihtoehtoista itselleen sopivimman suoritustavan. (Määttä & Korhonen 1995.)

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Opiskelijan opintoviikko on 40 tunnin mittainen, ja siitä noin puolet on itsenäistä opiskelua. Itsenäistä opiskelua ei ole määritelty ammattikorkeakoulun toimintaa ohjaavissa säädöksissä, joten käytännöt voivat vaihdella eri ammattikorkeakouluissa ja jopa yksittäisen korkeakoulun sisällä. Vastuu itsenäisen opiskelun suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista on kustakin opintojaksosta vastaavalla opettajalla.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että ammattikorkeakouluissa ei kaikilta osin ole onnistuttu itsenäisen opiskelun järjestämisessä. Opiskelijat ovat viestineet muun muassa, että itsenäisen opiskelun tehtäviä on liikaa ja ne tahtovat kasautua, koska opettajat toimivat toisistaan tietämättä. Opiskelijat ovat myöskin kokeneet, etteivät he saa itsenäiseen opiskeluunsa riittävästi ohjausta ja tukea opettajiltaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää fysioterapian opettajien käsityksiä itsenäisestä opiskelusta ja sen tukemisesta ammattikorkeakoulussa. Tutkimusongelmat ovat nousseet teoreettisen viitekehyksen pohjalta.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Millaisia ovat fysioterapian opettajien käsitykset itsenäisestä opiskelusta?
2. Millaisia ovat fysioterapian opettajien käsitykset itsenäisen opiskelun tukemisesta?

4 TUTKIMUSMENETELMÄ

4.1 Tutkimuksen metodologia

Tämä tutkimus on laadullinen ja fenomenografinen. Fenomenografia on laadullisesti suuntautunut empiirinen tutkimusote, joka tutkii ihmisten ajattelussa ilmeneviä, maailmaa koskevia erilaisia käsityksiä (Ahonen 1996, Järvinen & Järvinen 1996). Termi tulee Uljensin (1989) mukaan kreikankielisistä sanoista “fenomenon” ja “grafi”, joista ensin mainittu on johdettu verbistä “faino”, mikä merkitsee “tulla päivänvaloon”, ja jälkimmäinen merkitsee “kuvailta jotakin”. Fenomenografinen tutkimus nojautuu laadullisen tutkimuksen tapaan ns. humanistisen tutkimuksen traditioon (Ahonen 1996).

Tieteellisessä tutkimuksessa oleellista on tutkijan näkökulma tutkittavaan todellisuuteen, eli se perspektiivi, josta käsin hän ilmiötä tutkii. Puhutaan ensimmäisen ja toisen asteen perspektiiveistä tai näkökulmista. (Järvinen & Karttunen 1997.) Käsitteet ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma vakiintuivat fenomenografiseen tutkimukseen Ference Martonin vuonna 1981 *Instructional Science* –lehdessä julkaistun artikkelin välityksellä (Häkkinen 1996). Fenomenografisessa tutkimuksessa tehdään siis ero sen välille, miten asiat ovat ja miten niiden käsitetään olevan (Uljens 1989).

Uljens (1989) mainitsee esimerkkeinä ensimmäisen asteen ilmiöistä luonnontieteelliset ilmiöt: yksilön käsityksiä tietystä ilmiöstä verrataan yleisesti hyväksytyyn totuuteen ilmiöstä eli tieteelliseen teoriaan. Ensimmäisen asteen perspektiivissä tutkija orientoituu ympäröivään maailmaan ja tekee siitä päätelmiä. Toisen asteen perspektiivissä, josta fenomenografia on kiinnostunut, tutkija orientoituu ihmisten ajatuksiin eli käsityksiin ympäröivästä maailmasta ja tekee niistä päätelmiä. (Järvinen & Järvinen 1996.)

Fenomenografian keskeisin käsite on siis käsitys. Kun arkikielessä käytetään sanaa käsitys, sillä tarkoitetaan yleensä mielipidettä. Fenomenografiassa käsitys on perustavaa laatua oleva ymmärrys jostakin ilmiöstä; se on ikään kuin refleктоimatон pohja, jolla mielipiteet lepäävät. Fenomenografit ovat kiinnostuneita siitä, mitä jokin ilmiö pohjimmiltaan merkitsee yksilölle, tai miten hän pohjimmiltaan ymmärtää kyseisen ilmiön. Käsitys ilmentää näin ollen yksilön ja häntä ympäröivän maailman välistä suhdetta. (Simoila 1993, Uljens 1993.)

Ihmisen kokemuksiin liittyvät käsitykset syntyvät heidän reflektionensa seurauksena, joten yksilöiden 'oikea' todellisuus on aina käsitettyä todellisuutta. Käsitusten kuvaaminen on täten tutkittavan ilmiön epäsuoraa kuvausta. Tutkijalla ei ole välineitä ilmiötä koskevien 'oikeiden' ja 'väärin' käsitysten arvioimiseen, vaan hänen tehtävänsä on näyttää ilmiöiden sisäinen vaihtelu yksilöstä toiseen sen mukaan, miten näiden käsitykset todellisuudesta varioivat. (Uljens 1989.) Fenomenografinen tutkimus ei pyri löytämään lopullista totuutta maailmasta, vaan sen tarkoituksena on kuvata todellisuutta toisen asteen näkökulmasta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää. Tällöin käsitykset joudutaan rajoittamaan nimenomaan tutkittavaan ihmisjoukkoon, eivätkä ne ole valideja missään muussa yhteydessä kuin tutkituilla henkilöillä ja kyseisessä kontekstissa. (Uljens 1989, Häkkinen 1996.)

Fenomenografisen lähestymistavan mukaan ihminen kykenee ilmaisemaan ympäröivästä maailmasta muodostamiaan käsityksiä toiselle ihmiselle puheen ja kielen välityksellä. Kielen ja ajattelun välillä on läheinen suhde, mutta on huomioitava, että kielellisessä muodossa ilmaistu ajatus on kuitenkin aina subjektiivinen. Tutkimuksessa ilmaisujen tekijöinä toimivat tutkittavat ja tulkitsijana tutkija, joka muodostaa ilmaisujen merkitykset oman kontekstinsa mukaan. (Ahonen 1996, Häkkinen 1996.)

Ilmaisuiста, joilla ihmiset kuvaavat havaintojaan, kokemuksiaan ja käsitteitään, tutkija kokoaa tutkimusaineistokseen erilaisten käsitysten joukon, josta hän muodostaa luokkia eli kuvauskategorioita niin, että ne kattavat koko vastausten variaation (Järvinen & Järvinen 1995, Haselgren & Beach 1997). Käsitusten laadulliset erot ovat löydettävissä tulkitsemalla aineiston merkitysrakenteita ja vertailemalla ilmaistujen käsitysten samanlaisuuksia ja eroja. Luokittelu

tekee käsitysten joukon hallittavaksi ja selittää samalla käsitysten erilaisuutta. (Uljens 1993, Ahonen 1996.)

Eri yksilöiden ilmaisujen merkityksiä ja merkitysten vaihtelua tarkastellaan siis siinä kontekstissa, jossa tutkittavat ovat ne esittäneet. Tutkijan pitää harjaantua erottamaan ilmaisujen viivahteita, ja hän tarvitsee aikaa mieltää tutkittavat asiat. Hänen tulee käydä läpi aineistoaan yhä uudelleen ja tarkastella sitä koko tutkimusprosessin ajan, eli merkityksiä tulkitessaan, aineistoa luokitellessaan ja raporttia kirjoittaessaan. (Ahonen 1996, Hasselgren & Beach 1997.)

Tutkimuksen pääluokiksi muodostuvat eritasoiset kuvauskategoriat edustavat abstraktimpaa kuvaustasoa kuin käsitysten kuvaukset yksilötasolla: ne ovat valikoivia, tiivistäviä ja organisoivia suhteessa aineistoon. Kuvauskategoriat ilmentävät erilaisia tapoja hahmottaa todellisuutta, ja ne voivat olla rakenteeltaan joko horisontaalisia, vertikaalisia tai hierarkisia. Horisontaalisissa kategoriasysteemissä pidetään kaikkia kuvauskategorioita tasavertaisina niin tärkeydeltään kuin tasoltaankin. Vertikaalisissa systeemissä kategoriat liittyvät toisiinsa sekä aineiston logiikan että käsitysten yksilötason vaihtelun mukaan, ja merkityksellisimmiksi nousevat ne kategoriat, jotka tulevat suosituimmiksi. Hierarkisissa systeemissä jotkut kategoriat edustavat sisällöltään ja rakenteeltaan selvästi muita kehittyneempiä käsityksiä. (Uljens 1989, Ahonen 1996.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa korostetaan tutkijan omien lähtökohtien tiedostamista. Tutkijan subjektiivisuus, hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat hänen tahtomattaankin tutkimiseen. Tutkijan tulee tuntee omat lähtökohtansa ja käsitellä niitä tietoisesti. Hänen tulee myös tiedostaa, että ne vaikuttavat sekä aineiston hankintaan, analysointiin että johtopäätösten tekoon. Tällainen hallittu subjektiivisuus on yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista. (Ahonen 1996, Häkkinen 1996.)

Teoriaa käytetään fenomenografisessa tutkimuksessa lisäämään tutkijan esiymmärrystä sekä parantamaan mm. kysymyksenasettelua, aineistonkeruuta ja ilmaisujen merkitysten erottamista toisistaan. Käsityksiä kuvaavia luokkia ei kuitenkaan määritellä etukäteen teoriasta, vaan tulkinta tapahtuu aineistolähtöisesti. (Uljens 1993, Järvinen & Järvinen 1996.) 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. Tämä tapahtuu siten, että kehittyvä teoria toimii koko ajan aineiston tulkinnan ja luokittelun perustana. Tutkijan teorianmuodostusta tosin tukee “seurustelu” muiden teorioiden kanssa. (Ahonen 1996.)

4.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tämän tutkimuksen aineiston hankkimiseksi laadittu tutkimuslupa-anomus (liite 1) lähetettiin syyskuussa 2001 neljään satunnaisesti valittuun ammattikorkeakouluun, jotka kaikki myös myönsivät tutkimusluvan.

Tutkimuslupien myöntämisen jälkeen otettiin yhteyttä sähköpostitse kyseisten ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmavastaaviin, joiden toivottiin esittelevän tutkimuksen aiheen oman koulutusohjelmansa fysioterapian opettajille. Aiheesta kiinnostuneita opettajia pyydettiin ottamaan yhteyttä sähköpostitse tutkijaan tutkimusajankohdan sopimiseksi. Kolmesta ammattikorkeakoulusta ilmoittautui kustakin kaksi fysioterapian opettajaa mukaan tutkimukseen. Neljännestä ilmoittautui yksi opettaja, jonka kanssa ei kuitenkaan löydetty yhteistä tapaa- misajankohtaa, joten tutkimukseen osallistui lopulta yhteensä kuusi fysioterapian opettajaa kolmesta ammattikorkeakoulusta

Tutkimusaineisto hankittiin teemahaastatteluilla, jotka toteutettiin 28.9. – 4.10.2001. Haastatteluilla opettajilla oli mahdollisuus tutustua teemoihin (liite 2) etukäteen. Haastattelun aluksi tutkija korosti, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opettajien omista käsityksistä, ei oppimisteoreettisista tai muista ihanteellista tilaa kuvaavista määritelmistä. Tutkija kertoi haastateltaville toimivansa itsekin opettajana ammattikorkeakoulussa.

Haastattelut kestivät tunnista puoleentoista tuntiin, ja ne toteutettiin yhdessä ammattikorkeakoulussa koulupäivän aikana ja kahdessa sen jälkeen. Ympäristönä oli yhdessä ammattikor-

keakoulussa opettajien oma työhuone ja kahdessa ammattikorkeakoulussa kokoushuone. Yksi haastatteluista keskeytyi vajaan minuutin ajaksi, koska kokoushuoneeseen pyrki toinen opettaja oman opiskelijaryhmänsä kanssa, mutta tämä keskeytys ei häirinnyt haastateltavan opettajan keskittymistä. Tutkija pyrki kannustamaan haastateltavia selkiyttämään ja syventämään esiin tulleita ajatusrakenteitaan tekemällä mm. sellaisia täsmentäviä ja syventäviä kysymyksiä, kuten “miksi se sinusta on tärkeää” tai “kerrotko tästä vähän tarkemmin”.

Haastattelut taltioitiin kahdella magnetofonilla. Lisäksi tutkija kirjoitti haastattelupäiväkirjaa kunkin haastattelun kulkuun, ympäristöön ja tunnelmaan liittyen.

4.3 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkija purki nauhoitetut haastattelut ja kirjoitti ne tekstiksi sanatarkasti välittömästi haastatteluja seuraavan viikon aikana. Haastattelut kestivät yhteensä noin kahdeksan tuntia, ja tekstiksi litteroituna niistä kertyi 49 sivua analysoitavaa aineistoa.

Tutkija ryhtyi analysoimaan aineistoa ensin lukemalla tekstiä läpi uudelleen ja uudelleen, ja varmisti tarpeen mukaan kirjoitetun tekstin oikeellisuutta kuuntelemalla myös nauhoituksia uudelleen. Useiden luku- ja kuuntelukertojen myötä saatiin tekstistä nousemaan esiin erilaisia ajatussisältöjä ja käsityksiä eli tulkintayksiköitä siten, että ne kuitenkin säilyivät alkuperäisessä kontekstissaan.

Seuraavassa vaiheessa tulkintayksiköistä muodostettiin käsitekartta, jonka perusteella aineisto jaettiin ensin alakategorioihin, joista osa voitiin yhdistää ja ryhmitellä ylemmiksi kategorioiksi. Osa tulkintayksiköistä sisällytettiin useampaan kategoriaan, sen perusteella, millaisia merkityksiä niihin liittyi ja millaisissa konteksteissa ne esiintyivät litteroidussa aineistossa. Ne tulkintayksiköt, jotka kuvasivat haastateltujen käsityksiä itsenäisestä opiskelusta, ryhmittivät lopulta kategorioihin alkuperäisten teemojen mukaisesti, kun taas itsenäisen opiskelun tukemiseen liittyvistä käsityksistä voitiin muodostaa uusia ryhmittymiä ylemmiksi kategorioiksi.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Haastateltujen opettajien taustatiedot

Kaikki kuusi haastateltua opettajaa olivat fysioterapeutteja. Neljällä heistä oli lisäksi erikoislääkintävoimistelijan tutkinto ja kaikilla ylempi korkeakoulututkinto. Kaksi haastateltavaa oli lukenut pääaineenaan fysioterapiaa ja kaksi hoitotiedettä, ja sivuaineenaan he olivat suorittaneet opettajan pedagogiset opinnot. Yksi haastateltava oli valmistunut liikuntatieteiden maisteriksi fysioterapian asiantuntijalinjalta ja suorittanut lisäksi opettajan pedagogiset opinnot. Yksi oli valmistunut opettajaksi terveydenhuolto-oppilaitoksesta, suorittanut sitten fysioterapian ja kasvatustieteiden cum laude -opinnot avoimessa yliopistossa ja pätevöitynyt sen jälkeen terveydenhuollon maisteriksi ns. poikkeuskoulutuksessa Jyväskylän yliopistossa. Yhdellä oli lisäksi terveystieteiden lisensiaatin tutkinto.

Haastatelluista kolme oli toiminut fysioterapian opettajana yli 10 vuotta, kaksi yli viisi vuotta ja yksi vajaan kolme vuotta. Kaikki kuusi toimivat myös ryhmänohjaajina tai tutoreina, yksi sen lisäksi koulutusohjelman vastaavana ja yksi yliopettajana. Opetettavina opintojaksoina heillä oli mm. anatomia, biomekaniikka, kuormitusfysiologia, ravitsemus ja liikunta, erityisliikunta, fysioterapeuttinen tutkiminen, kävelyn analyysi, apuvälineoppi, fysioterapian johdanto, kuntoutus, lapsen psykomotorinen kehitys, neurologinen fysioterapia, hengitys- ja verenkiertoelimistön fysioterapia, ergonomia sekä fysikaalinen terapia.

Kontaktiopetuksen ja itsenäisen opiskelun määrät vaihtelivat hiukan kyseisissä koulutusyksiköissä: kontaktiopetusta oli 20:stä 24:ään tuntia ja itsenäistä opiskelua niin ollen 16:sta 20:een tuntia yhtä opiskelijan opintoviikkoa kohti.

5.2 Fysioterapian opettajien käsitykset itsenäisestä opiskelusta

5.2.1 Itsenäisen opiskelun käsitteen määrittely

Kun fysioterapian opettajilta kysyttiin, miten he määrittelevät itsenäisen opiskelun käsitteen, saatiin vastaukseksi kolme jossain määrin toisistaan poikkeavaa määritelmää.

Yhden määritelmän mukaan opettajat käsittivät itsenäisen opiskelun kontaktiopetuksen ulkopuolella tapahtuvaksi yksin tai ryhmässä työskentelyksi, joka pitää sisällään mm. erilaisia tehtäviä ja tenttiin lukemista. Näiden opettajien käsitys oli, ettei itsenäisen opiskelun muodoissa ja toteutuksessa ole yhtenäistä käytäntöä, vaan eri opettajat ovat omaksuneet erilaisia toimintatapoja.

“Yhdestä opintoviikosta osa on ns. kontaktia ja loput ovat sitä itsenäistä opiskelua, mutta sitä ei ole missään määritelty, mitä se pitäisi olla. Toisaalta, kun on katsellut niin itsensä kuin kollegoidenkin työskentelyä, niin se voi olla hyvinkin erilaista. Että jotkut katsoo, ja minäkin katson joissakin kursseissa, että se on esimerkiksi tenttiin lukemista jonkun materiaalin pohjalta tai sitten se saattaa olla semmonen tehtävä myös.”

Osa opettajista määritteli itsenäisen opiskelun kontaktiopetusta tukevaksi toiminnaksi. Heidän mielestään kontaktiopetus ja itsenäinen opiskelu muodostavat tarkoituksenmukaisen ja suunnitelmallisen kokonaisuuden, jonka tavoitteena on opiskelijan oppiminen. Heidän näkemyksensä mukaan opiskelija voi valita itsenäisen opiskelun ajan ja paikan, ja opettajan tehtävä on ohjata tai ohjeistaa opiskelijaa tämän itsenäisessä opiskelussa.

“Kyllä mä näkisin, että se itsenäinen opiskelu, että se on semmosta opiskelua, joka tukee sitä, on se nyt kontakti, tai millä sitä halutaan nimittää, mitä se opiskelu on. Sitä kontaktiopiskelua tukevaa opiskelua, jota opiskelija voi itse ohjattuna tai ohjeistettuna tehdä omalla ajalla valitsemassaan paikassa. Keskeistä mä

näkisin, että kuitenkin se itsenäinen, niin sillä on ihan selvä tarkoitus sillä itsenäisellä opiskelulla. Sillä on selvä päämäärä. Mä näkisinkin, että se itsenäinen opiskelu ja se kontaktissa tapahtuva opiskelu yhdessä muodostaa sen opintojakson kokonaisuuden. Ja silloin siitä saatais ehkä oppimisen kannalta se paras mahdollinen hyöty irti.“

Kolmannen määritelmän mukaan opiskelijalla on itsenäisen opiskelun kautta mahdollisuus syventää ja suunnata oppimistaan omien tarpeidensa mukaisesti. Näin ollen itsenäinen opiskelu luo nykyisten oppimiskäsitysten mukaisesti edellytykset tiedon prosessoinnille ja reflektoinnille.

“Minusta itsenäinen opiskelu on sitä, että opiskelija, oppija niin kuin syventää tätä oppimistaan muilla keinoilla kuin varsinaisesti niillä pelkillä opettajalta ja oppitunneilla saaduilla tiedoilla. Tämä on oikeastaan niin kuin se perusnäkemys: se on niin kuin jotain muuta kuin sitä oppitunneilla ja opettajajohtoisesti tehtyä oppimista. Silloin se käsittää niin kuin tämmöstä tiedon hakua ja analyysiä ja sen tiedon käyttöä ja hyödyntämistä suhteessa siihen omaan kokemukseen ja tietoon. Minusta se yhdistyy oikein hyvin tämmöseen oppimiskäsitykseen, mikä nyt on viime vuosina ainakin meidän oppilaitoksessa valittu sitten semmoseksi oppimisnäkemykseksi.“

5.2.2 Itsenäisen opiskelun tarkoitus

Eräs haastatelluista opettajista pohdiskeli, että määrittelemällä itsenäisen opiskelun täysin itsenäiseksi toiminnaksi opettajilla on mahdollisuus ja lupa jättää opiskelija selviytymään omillaan ja vailla opettajan tukea. Tämä ei kyseisen opettajan käsityksen mukaan kuitenkaan ole itsenäisen opiskelumuodon tarkoitus.

“ Tuota tuota, minusta tuntuu, että mitä se käytännössä tällä hetkellä on, on sitä, että tuota opiskelija jätetään opiskelemaan, mikäli opiskelee, itsenäisesti sitä

asiaa lisää. Tämmönen karu totuus tavallaan. Että lähiopetus on sitä, missä opettajat on opiskelijoiden kanssa tekemisissä, ja itsenäinen on, että ei olla tekemisissä. Eri asia on, onko se sitten se idea, mutta käytäntö. Joskus tuntuu, että se helposti käsitetään niin se asia, että tuota sillä lailla päästään opiskelijoista irti.“

Itsenäinen opiskelu nähtiin ensinnäkin opettajatarvetta vähentävänä toimintamuotona, jolla tähdätään taloudellisiin tavoitteisiin. Opettajilla oli se käsitys, että työnantaja pyrkii säästämään palkkakuluissa lisäämällä itsenäisen opiskelun määrää, sillä opettajille annetaan työaika-resursseja vain kontaktiopetukseen, eikä lainkaan itsenäisen opiskelun tukemiseen.

“Sillä pyritään siihen, että säästetään resursseja; opettajat voivat opettaa enemmän lähitunteja, ja ei tarvita niin paljon opettajia talossa. On keskusteltu siitä, että kun on aina joskus taloudellisia kysymyksiä puhuttu, niin on aina siinä yhteydessä puhuttu, että pitäisikö olla enemmän tai vähemmän itsenäistä opiskelua, eli se on selvästi yhdistetty tämmösiin säästökysymyksiin.“

“Ja antaa se ehkä työnantajallekin niiden resurssien kanssa pelaamista aina välillä. En tiedä, jos kriittisesti sanotaan, niin se on sellaista, millä voi työnantaja sitten sanoa, että nyt tästä lasketaan sitten opettajalle työksi vaan se, mikä on sen kontaktin osuus, mikä tämän uuden VES:n mukaan voi olla hyvinkin erilaista kuin mitä toisessa ammattikorkeakoulussa luokitellaan sun niin kuin yhden opintoviikon määräiseksi työksi.“

Opettajat perustelivat itsenäistä opiskelua myös oppimiseen liittyvillä tavoitteilla. Heidän käsityksensä oli, että itsenäiset opiskelumuodot syventävät opiskelijan oppimista, tukevat itseohjautuvuuden kehitystä ja kannustavat opiskelijaa aktiivisempaan oppimisotteeseen.

“Kyllä siinä mun käsitykseni mukaan pyritään siihen opiskelijan oppimiseen ja tuetaan myös tätä tämmöstä itseohjautuvuutta ja sitä, että se ei pelkästään jää siihen, sanotaanko näihin kontaktitunteihin, vaan että myös saadaan lisää sitä

syvyyttä sille asialle, ja myös sitä opiskelijan omaa työstämistä. Ja se nyt tietysti, sehän ei tokikaan oo tarkoituksenmukaista, että opettaja pureskelee niin sanotusti opiskelijalle sen asian valmiiksi vaan se, että tässähän on kuitenkin tarkoituksena opiskelijan oppiminen. Silloin se tietysti tarkoittaa sitä, että se opiskelija työskentelee itse sen oppimisensa eteen ja sen oman oppimisensa takia ja silloin se vaatii siltä opiskelijalta sitä panostusta siihen tulokseen pääsemiseksi.“

Nykypäivän työelämässä selviytyminen edellyttää opettajien mielestä työntekijältä jatkuvaa ammatillisen osaamisen päivittämistä ja uuden tiedon hakemista perusteluksi omalle työlle ja työssä tehtäville ratkaisuille. Opettajat katsoivat, että itsenäisen opiskelun yhtenä tavoitteena on ohjata opiskelijaa omaksumaan jo opiskeluaikanaan toimintastrategia, josta on hyötyä työelämässä.

“Minun näkemys on, että tämmöseen aktiiviseen ja jatkuvaan oppimiseen. Että tieto muuttuu koko ajan, ja se faktatieto, jota on, niin siihen ei voi niin kuin ankuroitua tai siihen siinä hetkessä olevaan tietoon, vaan sitä pitää osata niin ku tulevaisuudessa jatkuvasti uudistaa sitä omaa tietoaan. Että tämmönen jatkuvan oppimisen idea ja vastuullisuus omasta ammatillisesta kehittämisestä.“

“Mut kyl se mun mielestä on semmonen, että mitä se palvelee sit jatkossakin, niin että sä tiedon hankinnallisesti sit, kun sä olet valmis fysioterapeutti, niin sulle heräis niin kuin tämmönen jatkuvan uuden tiedon etsimisen innostus, ettei vaan luota siihen, mitä joku tuuppaa sulle jostain tiskin takaa. Vaan että pystyisit itse ottaan selvää asioista ja tuomaan sen niin kuin kriittisesti esiin niissä omissa töissä ja ratkaisuissas.“

5.2.3 Opiskelijan itsenäisen opiskelun valmiudet

Fysioterapian opettajien mielestä itsenäisen opiskelun onnistumisen keskeisiä edellytyksiä ovat opiskelijan itseohjautuvuus, opiskelumotivaatio ja opiskelunvalmiudet sekä opiskelijan

oma vastuu opinnoista ja oppimisesta.

Opettajien käsitys oli, että opintojensa alkuvaiheessa olevalla opiskelijalla saattaa olla vaikeuksia selviytyä itsenäisestä opiskelusta sen takia, ettei hän vielä ole riittävän itseohjautuva, mutta myös siksi, ettei hän ole sisäistänyt itsenäisen opiskelun tarkoitusta.

“Mutta jos miettii, että mitä se opiskelijalta vaatii, niin kyllähän se vaatii tämmöstä itseohjautuvuutta. Tää itseohjautuvuus on ehkä semmonen hyvin oleellinen asia, että ei tarvii siinä sitä paimentajaa eikä perään katsojaa, mutta harva opiskelija kuitenkin ainakaan tässä opintojen alkuvaiheessa on vielä niin itseohjautuva, että se osaa itse ihan selviytyä siitä itsenäisestä opiskelustaan.”

“Minä koen sen, että ennen kaikkea siinä opiskelun alkuvaiheessa, niin se on semmonen hämmennys siitä, mitä mun oikein pitää tehdä, mitä tämä oikein tarkoittaa. Sitä ei oikein osata käyttää sitä aikaa, mikä on varattu siihen, että se on tosiaan sitä, että mä paneutuisin tämän aiheen opiskeluun. Että sitä tahdotaan mieltää semmoseksi, että se on vapaa-aikaa.”

Opettajien näkemys oli, että itsenäisen opiskelun onnistuminen edellyttää opiskelijalta lisäksi hyvää opiskelumotivaatiota, tiedonhankinta- ja opiskeluvalmiuksia, reflektointikykyä, sekä kykyä ilmaista itseään ja oppimaansa kirjallisesti.

“Ensinnäkin, että on nämä perusvalmiudet tiedon hankintaan, että osaat hakea sitä tietoa, jotta se palvelisi esimerkiksi sitä (itsenäisen opiskelun) tehtävää. Ja sitten osaat myös pistää sen paperille ja luettavaan muotoon. Motivaatiota vaaditaan kanssa, että sitä jaksaa hakea sitä tietoa ja työstää sitä tehtävää.”

“Opiskelijoiden opiskeluvalmiudet ei aina riitä siihen itsenäisen opiskelun hoitamiseen. Kaiken kaikkiaan opiskelijalta edellytetään tässä tiedonhankintavalmiuksia ja oppimaan oppimisen valmiuksia. Tämmösiä metakognitiivisia taitoja, että osaa päätellä asioita, osaa arvioida ja suhteuttaa, tehdä johtopäätöksiä ja

tämmösiä. Heiltä vaaditaan semmosta reflektointia ja vuoropuhelua sen tiedon kanssa “

Opettajat olivat sitä mieltä, että opiskelijoiden ei voida edellyttää kykenevän itsenäisesti opiskellen hankkimaan riittäviä valmiuksia esimerkiksi fysioterapian ammattiaineissa, joissa opettellaan käden taitoja. Näin ollen ammattiaineisiin tarvittaisiin enemmän opettajajohtoisia lähiopetustunteja. Nykyään on yleinen käytäntö, että kaikkiin opintojaksoihin sisältyy yhtä paljon sekä kontaktiopetusta että itsenäistä opiskelua.

“Jotkut aineet soveltuukin paremmin siihen itseopiskeluun. Mun mielestä fysioterapiassa varsinkin pitäisi miettiä vielä tarkemmin, että mitkä osa-alueet opiskellaan itsenäisesti ja mitkä opettajajohtoisesti... ..No lähinnä mä ajattelen, että enemmän pitäisi olla aikaa ihan käden taitojen opiskelulle yhdessä, koska nyt meillä on aika tavalla sama määrä kontaktiopetusta näiden käden taitojenkin opiskeluun. Että pystyykö ne vielä itsenäisesti harjoittelemaan, kun on tunnilla nähneet vaan kerran tai kaksi jonkun asian tehtävän. “

5.2.4 Opiskelijälähtöisyys itsenäisessä opiskelussa

Haastattelussa opettajia pyydettiin kertomaan käsityksensä siitä, voiko itsenäinen opiskelu toteutua opiskelijälähtöisesti. Kaikki haastatellut opettajat olivat sitä mieltä, että opiskelijoille voidaan antaa mahdollisuus toteuttaa itsenäistä opiskelua yksilöllisesti omien lähtökohtien ja tarpeiden mukaisesti. He näkivät itsenäisen opiskelun kaiken kaikkiaan hyvänä keinona toteuttaa opiskelijälähtöisyyden periaatetta.

"Minusta opiskelijälähtöisyys ja itsenäisen opiskelun muodot on niin kuin toinen toistensa tuki, voiskos sanoa. Eli mä näen itsenäisen opiskelun eräänä keinona sitä opiskelijälähtöistä toimintaa toteuttaa. Ja tuota eräällä tavalla niin kuin käsi kädessä mä nään niiden kulkevan. "

Opettajien mielestä on oleellista, että opiskelijalle annetaan mahdollisuus tehdä omia ratkaisuja itsenäiseen opiskeluun liittyen. Ja opintojen edetessä, kun itsenäisen opiskelun merkitys kasvaa, pitäisi opiskelijalle sallia enenevässä määrin vapautta omien ratkaisujen tekemiseen.

"Ja ennen kaikkea sitten, kun tuota se opiskelijan tällöinen itsenäisyys kasvaa, niin se lisääntyvässä määrin olisi sekä tämä itsenäisyys ja just myöskin sen itsenäisen opiskelun merkitys opiskelun loppua kohti mentäessä. Ja sitä mukaa, kun opiskelija etenee opinnoissaan ja tulee näitä reflektointitaitoja, niin vastuu omasta opiskelusta ja oppimisesta myös lisääntyy enemmän ja enemmän."

Käytännössä opiskelijalähtöisyys näkyy opettajien mielestä siten, että opiskelijat otetaan mukaan opintojen suunnitteluun. Tämän lisäksi heille annetaan itsenäisen opiskelun tehtäviin liittyen mahdollisuus valita esimerkiksi tehtävään sopiva kohderyhmä, kenen kanssa tehtävää tekevät ja miten he tehtävän toteuttavat.

"Se varmaankin lähtee siitä, että ottaa siinä suunnitteluvaiheessa huomioon niitä opiskelijoiden ideoita ja ajatuksia. Ja että niistä tehtävistä, niin ne saa ainakin päättää itse, minkä erityisryhmän ne ottaa tai mikä niitä kiinnostaa. Ja sen tehtävän tekemisessä sitten opiskelijoille jää se mahdollisuus valita kanssa erilaisia toteuttamistapoja."

Opettajien käsityksen mukaan opiskelijalähtöisessä toiminnassa on keskeistä, että opiskelijalla on itsenäisen opiskelun tehtäviä tehdessään mahdollisuus tulla tarvittaessa hakemaan ohjausta eteen tulevista ongelmista.

"Opiskelija kuitenkin tekee itse ne ratkaisut siinä itsenäisen opiskelun aikana. Ja mitä minä nyt käsitän sillä ohjauksella, niin se on sitä, että autetaan ja tuetaan niissä ongelmakohdissa, että semmoseen tilanteeseen se opiskelija yleensä hakee sitä ohjausta sitten, ja tarvittaessa opettaja on tavoitettavissa ja käytettävissä."

Erään opettajan käsitys oli, että opiskelijat korostavat oppimisessa liiallisesti faktatietoa ja sen omaksumista, eivätkä siitä syystä arvosta toistensa tekemiä itsenäisen opiskelun tehtäviä. Opiskelijat eivät ole sisäistäneet sitä, että oppimisessa ja itsenäisessä opiskelussa oleellisempaa, kuin tehtävien lopputuloksena aikaansaatu tuotos, on kunkin oma, henkilökohtainen oppimisprosessi.

“Vielä siitä, että opiskelijat ei niin kun arvosta sitä itsenäisesti tehtyä juttua. Ei omaansa eivätkä toistensa tekemiä. Että ihan niin kuin se opettajan, auktoriteetin antama tieto olisi jotenkin arvokkaampaa. Opiskelijat arvostaa oppimisessa tietoa, että se oppimiskäsitys on enemmän niin kuin tämmönen tietoa painottava ja siksi ne ilmeisesti vähättelee niitä omia ja toisten ratkaisuja ja oivalluksia, kun ne katsoo, että se ei ole tietoa siinä mielessä. että osaisivat antaa arvoa myös sille tekemisprosessille, eikä vaan sille tuotokselle.”

5.3 Fysioterapian opettajien käsitykset itsenäisen opiskelun tukemisesta

5.3.1 Opiskeluympäristö

Haastatellut fysioterapian opettajat pohtivat, millainen heidän mielestään olisi itsenäistä opiskelua tukeva opiskeluympäristö, ja millainen heidän oma koulutusyksikkönsä ja koko ammattikorkeakoulunsa on fyysisenä ympäristönä itsenäisen opiskelun näkökulmasta.

Opettajien käsitys oli, että koska itsenäisen opiskelun toimintamuodot edellyttävät opiskelijalta omatoimista tiedon hankintaa ja harjoittelua, tulee ammattikorkeakoulun tarjota niihin mahdollisimman hyvät puitteet. Kirjaston tulee olla kattava niin kirjallisuuden kuin ammattilehtienkin osalta, ja tietotekniikan hyödyntämiseen tarvitaan riittävästi tietokoneita opiskelijoiden käyttöön. Myös ryhmätyötiloja ja harjoitteluluokkia tulee olla opiskelijoiden käytössä.

Kirjastojen tarjontaa ja palveluja on opettajien mielestä pyritty kehittämään hankkimalla lisää ammattikirjallisuutta ja -lehtiä ja pidentämällä kirjaston aukioloaikaa iltaan. Toiminnassa on kuitenkin edelleen puutteita lähinnä aineistojen saatavuuteen liittyen. Se hankaloittaa opiskelijoiden itsenäistä opiskelua, koska he eivät onnistu saamaan tarvitsemaansa opiskeluaineistoa silloin, kun itsenäisen opiskelun tehtävän tekeminen sitä edellyttäisi.

“Itsenäiseen opiskeluun pitäisi kuulua tiedon hankinta niiden tehtävien tekemiseen. Että meillä kirjastoon on panostettu; on aika monipuolinen kirjasto, uutta kirjallisuutta ja lehdet ja nämä. Sillä lailla aika monipuolisesti tulee kansainvälisiäkin lehtiä. Ja muistaakseni siellä on yksi päivä, jolloin siellä on pidennetty aukioloaikaa iltaan.”

“Käytännön järjestelyt pitäisi olla semmoset, että esimerkiksi kirjasto on ajan tasalla. Se nyt taitaa olla joka paikassa vähän semmonen ongelma, että tiedon

haut ei onnistu, tai jos onnistuu, niin kolmen viikon päästä vasta saa jonkun kirjan tai artikkelin, joka olisi ollut tarpeellinen siinä vaiheessa, kun sitä itsenäisen opiskelun tehtävää oli tekemässä.”

Myös **tietotekniikkaan** on ammattikorkeakouluissa investoitu, ja niin ollen opettajat katsoivat, että opiskelijoiden käytössä on riittävästi tietokoneita. Niiden käyttö on kuitenkin päiväsaikaan hankalaa, koska samoja tietokoneita käytetään tietotekniikan oppitunneilla. Näin ollen opiskelijat eivät välttämättä pääse tietokoneille niinä aikoina ja päivinä, jotka nimenomaan on varattu itsenäiselle opiskelulle.

“Samoin kuin tämä tietotekniikka ja nämä systeemit, jotka nyt liittyy entistä enemmän itsenäiseen opiskeluun, niin se puoli meillä on. Koko ajan on tullut opiskelijoidenkin käyttöön lisää paikkoja ja koneita. Opiskelijat saavat käyttää tietotekniikkahuokkia aina, kun siellä ei ole opetusta, ja muun muassa auloihin on laitettu nettiyhteyksin olevia koneita.”

*“Yks ainakin, mikä hankaloittaa itsenäistä opiskelua, ja mistä opiskelijat valit-
taa, niin ne valittaa noista atk -luokista. Ett se nyt on ainakin semmonen ongel-
ma ainakin päiväsaikaan varsinkin, että meillä atk -luokat on varattu ja ne on
buukattu täyteen opetusta. Siitä tulee ongelma, että opiskelijat, joilla ei ole tietö-
konetta kotona, niin kun ne tulisivat niitä koululle käyttämään, kun on varattu it-
senäisen opiskelun päivä, ja sitten eivät pääsekään atk -luokkiin, kun niissä on
opetusta.”*

Opettajat näkivät **verkkopedagogiikan** tulevaisuuden keinona parantaa itsenäisen opiskelun oppimisympäristöä. Ainakin kahdessa ammattikorkeakoulussa on jo tuotettu sähköistä opis- kelumateriaalia, jota tosin on hyödynnetty toistaiseksi vain avoimen ammattikorkeakoulun opetuksessa.

*“Meillä on nyt ruvettu tätä verkkopedagogiikkaakin korostamaan, ja meillä on jo
yksi iso hanke liittyen tähän verkkopedagogiikkaan. Ja ajatuksenahan on, että
jatkossa sitten myös tätä meidän perusopetusta ruvettaisiin kanssa tarjoamaan
netin kautta, että se mahdollistaa sitten kanssa tätä paikasta riippumatonta it-
senäistäkin opiskelua sitten.”*

Selkeänä puutteena omassa koulutusyksikössään opettajat näkivät opiskelijoiden käyttöön tarkoitettujen **ryhmätyötilojen** vähäisyyden tai puuttumisen kokonaan. Opiskelijoilla ei ole oppilaitoksella juurikaan mahdollisuuksia ryhmätyöskentelyyn rauhallisissa, häiriöttömissä tiloissa.

*“Semmosia tiloja pitäisi olla myös, joissa ne vois ryhmässä rauhassa opiskella
niitä asioita, jos nyt ajattelee, että aika paljon ne on semmosia ryhmätoimintoja
ja -tehtäviä. Että semmosia fyysisesti rauhallisia tiloja, joissa ne voi niin kuin le-
vitellä papereitansa ja istua rauhassa ja kokeilla, niin ne on aika vähissä meillä,
eivätkä ne ole opiskelijoiden käytettävissä. Niitä voisi kyllä meillä olla enem-
män.”*

Harjoitteluluokkien hyödyntäminen itsenäisen opiskelun tehtävien tekemisessä olisi opettajien mielestään tarkoituksenmukaista, mutta tilojen vapaaseen käyttöön on todettu liittyvän käytännön ongelmia: luokkien ja harjoitusvälinekaappien ovet pidetään lukossa, koska tavaroita on hävinnyt ovien ollessa avoinna. Yhdessä ammattikorkeakoulussa opiskelijoilla on mahdollisuus lainata ovien avaimia opettajalta aina tarvittaessa.

"Ja harjoitusluokkien osalta tilanne on se, että niiden ovet on pidetty lukossa, kun on niin paljon ollut hävikkiä tavaroissa. Se tietysti myös jonkin verran haittaa sitä itsenäistä opiskelua näiltä osin. Ja sitten koulun ovetkin on kiinni iltaisin, että eivät pääse sisälle, jos pitäisi tulla vaikka nyt niitä käden taitoja harjoittelemaan, jos me edellytetään, että ne harjoittelee niitä itsenäisesti."

5.3.2 Toiminnan suunnittelu

Itsenäisen opiskelun onnistumisen edellytyksiä pohtiessaan haastatellut opettajat painottivat **opettajien yhdessä tekemän kokonaissuunnittelun** tärkeyttä. He korostivat koulutusohjelmien sisällä tapahtuvan suunnittelun merkitystä, joka heidän käsityksensä mukaan onnistuu vain, jos se tehdään yhdessä lähimpien kollegoiden kanssa. Opettajat olivat myös sitä mieltä, että opiskelijoiden opintojen ja tehtävien kasautuminen voitaisiin välttää suunnittelemalla etukäteen koko lukukauden eteneminen. Integroimalla opintojaksoja ja niihin liittyviä tehtäviä parannetaan heidän mielestään myös itsenäisen opiskelun onnistumisen edellytyksiä.

"Että se on hirmu tärkeää se etukäteissuunnittelu nimenomaan pitkällä tähtäimellä. Meillä on fysioterapian opettajien kanssa oikein hyvä systeemi. Me tavataan muutenkin joka toinen viikko, ja niissä palaveritilanteissa me sitten aina suunnitellaan seuraavaakin lukukautta ja mietitään nimenomaan pitkällä tähtäimellä aikataulun ja etenemisen kannalta, että miten se rakentuis se koko seuraavat puoli vuotta."

“Fysioterapian opettajien kanssa meillä tehdään aika paljon yhteistä suunnittelua, ja yritetään nähdä sitä opiskelijan kuormittumista ja ennen kaikkea tavoitteena on ollut vähentää joitakin tehtäviä ja yhdistää semmosiksi isoiksi kokonaisuuksiksi. Että sitten ei jokainen niin kun erikseen kuormita niitä itsenäisen opiskelun aikojakaan, että selkeästi on nähty se ja pyritty ottamaan opiskelijoiden palautteesta huomioon se, että tämmösiä kasaumia ei tulisi, että jokaisesta kurssista tulee itsenäisen opiskelun tehtäviä samaan aikaan.”

Haastatellut opettajat painottivat myös **opetuksen ja opintojaksojen etukäteissuunnittelua**. Heidän mielestään opettajan on opetuksen sisällön lisäksi kyettävä hahmottamaan koko opintojakso kokonaisuutena, eli miten itsenäinen opiskelu ja kontaktiopetus nivoutuvat toisiinsa. Lisäksi opettajan tulee etukäteen pohtia, millaista itsenäisen opiskelun materiaalia hän antaa opiskelijoille.

“Kyllähän siinä korostuu taas tää suunnittelu, se etukäteissuunnittelu. Koko sen opintojakson kokonaisuuden hahmottamisen ensin itselle, että miten tästä jaksosta saisi toimivan kokonaisuuden, jotta se itsenäinen opiskelukin sitten tukis sitä oppimista. Ja sitten se, että mitä se materiaali esimerkiksi on, mitä he lukee, ja mieltä se aineisto, että se on siihen kokonaisuuteen nähden niin kuin tarkoituksenmukaista. Mutta että tää suunnittelu on semmonen, joka korostuu.”

Haastateltujen opettajien mielestä on oleellista, miten itsenäinen opiskelu ja kontaktiopetus ajoitetaan toisiinsa nähden, sillä erilaisilla ajoitusratkaisuilla itsenäinen opiskelu saa erilaisia merkityksiä ja tavoitteita. Kaikissa eri ajoitusvaihtoehdoissa on kuitenkin oleellista, että itsenäinen opiskelu ja kontaktiopetus muodostavat yhdessä tarkoituksenmukaisen kokonaisuuden.

Opintojakson alkuun sijoitettuna itsenäinen opiskelu orientoi opiskelijoita tulevaan kontaktiopetusjaksoon, jolloin opettajien mielestä “itse asiaan” päästään sitten kontaktiopetuksessa nopeammin.

“Yksi toimintamuoto, jota mä käytän, niin on jonkun kirjan lukeminen vaikka ennen jotain isoa opintokokonaisuutta. Niin ennen kuin mä aloitan heidän kanssa, niin he lukee jonkun kirjan, jossa on niin kuin perustiedot siihen asiaan liittyen. Se on oivallinen tapa, eli siinä tulee jo tämmönen tieto-orientaatio opiskelijoille siitä aiheesta, ja mä koen, että siitä on helpompi sitten lähteä liikkeelle, kun ne on jo sisällä siinä asiassa.”

Vastaavasti kontaktiopetuskertojen lomaan tai niiden jälkeen ajoitettuna itsenäisellä opiskelulla voidaan opettajien käsityksen mukaan syventää kontaktiopetuksessa käsiteltyjä aiheita. Näin sijoitetut itsenäiset oppimis- ja harjoitustehtävät myös ohjaavat opiskelijoita soveltamaan kontaktiopetuksessa ja teoriassa esiin tulleita asioita.

“Siinä on ideana niin kuin semmonen, että me (kertoo yhdessä toisen opettajan kanssa toteuttamastaan opintojaksosta) ollaan alussa kontaktitunneilla käsitelty tämmösiä tutkimiseen, terapeuttiseen harjoitteluun ja tule -ongelmiin liittyviä juttuja, ja sen jälkeen annettu heille case -tehtävät, jotka he on pienryhmissä sitten työstäneet. Eli siinä on nyt ideana se, että he niissä pienryhmissä sitten soveltaa ja harjoittelee niitä juttuja. Sitten meillä on seminaaritunnit, jolloin me mennään ihan käytännössä läpi niitä juttuja taas kokeillen ja syventäen.”

“Mun opetuksessa se itsenäinen opiskelu on sitä, että mennään tunnilla pääpiirteittäin läpi joku asia, ja sitten opiskelijat lukee siihen liittyen sitten lisää siitä asiasta. Taikka sitten se voi olla jonkun soveltavan tai syventävän tehtävän tekeminen tai jonkun tämmösen kirjallisen työn tekeminen. Mä pyrin integroidaan sen kokonaisuudeksi sen kontaktiopetuksen kanssa.”

Kahdessa tämän tutkimuksen piiriin kuuluneessa ammattikorkeakoulussa tutoropettajat suunnittelevat oman opiskelijaryhmänsä **lukujärjestykset** yhdessä kyseisen lukukauden opintojaksoista vastaavien opettajien kanssa. Opettajien käsityksen mukaan tehtävien kasaantumiselta vältytään, jos opettajat yhteistuumin sijoittavat opintojaksot lukujärjestyksiin. Samalla voidaan myös itsenäiselle opiskelulle varata omat aikansa.

“Meillä on lukujärjestysten kanssa niin, että tutor eli entinen luokanvalvoja, tekee sen oman porukkansa lukujärjestyksen sillä tavalla, että kunkin aineen opettajan kanssa sovitellaan ja katotaan, että mihin me sun tunnit järjestetään ja laitetaan, ja mistä me löydetään täältä aikaa itsenäiseen opiskeluun ja tällaista. Siinä pitää osata katsoa myös sitä, ettei ne opintojaksot sitten kasaudu, ja ne tehtävät siinä sitten samalla. Että ei niin, että siellä on kahdeksasta neljään ja kahdeksasta kuuteen kaikki päivät täynnä ja sitten pitäisi itsenäisenä työskentelynä tehdä jotain, että se ei ole järkevää silloin.”

Opettajien mielestä on kuitenkin käytännössä mahdoton tehtävä mahduttaa ammattikorkeakoulututkintoon vaadittavat 140 opintoviikkoa 3,5 vuoden ajalle niin, että lukujärjestyksiin saataisiin aikaa myös itsenäiselle opiskelulle. Lisäksi lukusuunnitelmissa saattaa heidän mukaansa olla joitakin lukukausia, joille on kaiken kaikkiaan sijoitettu liikaa opintojaksoja.

“Lukujärjestyksellisesti jos me tarkkaan ruvetaan kattomaan, niin eihän niihin tahdo jäädä niitä rakoja itsenäiselle opiskelulle. Eli tuota jos nyt ajatellaan, että syksyllä suoritetaan 20 opintoviikkoa ja meillä on 17 kalenteriviikkoa käytössä, niin eihän se oikein. Niin että on melkein mahdoton yhtälö saada niitä tyhjiä rakoja sinne sille itsenäiselle opiskelulle.”

“Meillä kolmas lukukausi on meillä aika tiukka opiskelijoilla, ja siellä tulee ongelmaa, että niillä on tosi tiukat päivät ja pitkiä päiviä ja ne on aika täynnä niiden lukujärjestykset. Silloin se on kyllä hankalaa tietysti siellä näiden itsenäisen opiskelun osuukien sijoittaminen sinne (lukujärjestykseen).”

Kolmannessa ammattikorkeakoulussa ei ole varsinaista lukujärjestyskäytäntöä, vaan siellä yksittäiset opettajat sijoittavat oman opetuksensa valmiiseen tietokoneohjelmaan. Opettaja voi halutessaan kirjata näkyviin myös mm. opintojaksonsa sisällön, etenemisaikataulun ja itsenäisen opiskelun sijoittumisen. Näiden tietojen perusteella opiskelijan on tarkoitus suunnitella oma opinto-ohjelmansa ja ilmoittautua opintojaksoille.

“Meillä voi aika kivasti opettaja itse valita ajankohdat ja toteutusaikataulut ja kuinka pitkälle haluat venyttää sitä opintojaksoa. Haluatko, että se menee tiivimmin läpi, vai jätätkö aluksi kontaktia ja sitten itsenäistä ja sitten palata taas siihen kontaktiin. Sinne vois kyllä mennä kuvaamaan senkin, että tämä ja tämä on itsenäistä, ja se on tämä ja tämä sisältö. Ja sieltä ohjelmasta opiskelijalla on siis mahdollisuus jo siinä opintojaksolle ilmoittautuessaan nähdä se opintojen aikataulu ja sit sen mukaan niitä valita.”

Myöskään tämä käytäntö ei ole haastateltujen opettajien käsityksen mukaan toiminut, koska ohjelman suomina mahdollisuuksina ei ole hyödynnetty, vaan näkyviin on laitettu pelkästään opintojaksojen aloitusajankohdat. Opettajilla ei omasta mielestään ole aikaa paneutua ohjelmaan eikä opintojaksojaan koskevien sisältöjen toteutustapojen yms. viemiseen tietokoneelle.

“Musta tuntuu, että opettajat on tähän saakka laittaneet sinne vaan aloituskerroin, mutta mä pyrin itse siihen, että laitan sinne koko opintojakson ajat näkyviin. Tosin aina ei sinne tuu laitettua niin hyvin näkyviin sitä itsenäisen opiskelun aikaa. Mutta nämä opettajan omat aikaresurssit; että istuisit sen tietokoneen ääressä ja perehtyisit siihen ohjemaan kunnolla ja aina laittaisit ne suunnitelmat sinne, niin sehän olisi idealistista, että opiskelijakin pystyisi sieltä katsomaan, että jaha, näin tämä on tällä lailla suunniteltu. Mut en mä tiedä, että kukaan meidän opettajista olisi sitä koskaan tehnyt, niin kuin mennyt laittamaan sitä opiskelijoille näkyviin.”

Siitä, että opettajat ajoittavat kukin oman opetuksensa tietokoneohjelmaan katsomatta millaiseksi lukujärjestys kokonaisuutena muodostuu, on haastateltujen opettajien käsityksen mukaan seurauksena, että opiskelijoille ei välttämättä jää riittävästi aikaa itsenäiseen opiskeluun. Opintojaksot saattavat myös ajoittua epätasaisesti lukukauden varrelle, mikä vastaavasti aiheuttaa tehtävien kasaantumista.

“En tiedä, onko siellä niitä itsenäisen opiskelun päiviä sopivasti jonkun kurssin mukaisesti, kun sinne jokainen vaan laittaa omat tuntinsa katsomatta, mitä kuka

muukin tekee. Sit siellä saattaa jollakin ryhmällä olla niin, että (lukukauden) alussa ei kukaan halua pitää mitään, ja sit se opetus on kaikki ympätyynä johonkin. Että siellä ei sitten ole ajallisesti tilaa tehdä sitä itsenäistä opiskelua ja niitä kasautuneita tehtäviä. Ett se vaatisi mun mielestä meiltä opettajilta semmosta järkevää suunnittelua, ett näkisi, kuinka monella opella on meneillään kuinka isojakin tehtäviä opiskelijoille. “

Osa haastatelluista opettajista painotti **itsenäisen opiskelun tehtäviin** liittyvän ohjeistuksen tärkeyttä varsinkin opintojen alkuvaiheessa. Heidän käsityksensä mukaan tehtäväinstruktion tulee olla niin selkeä ja yksiselitteinen, että opiskelijat ymmärtävät sen opettajan tarkoittamalla tavalla.

“Niiden tehtävien ohjeistukseen olen alkuvaiheen opiskelijoilla kiinnittänyt enemmän huomiota kuin vanhemmilla kursseilla. Että minkä tyyppisesti sitä tehdään ja minkälaisia ne tuotokset tulisi olla. Ihan kokemuksesta olen huomannut, että kun oon antanut paljon yleisempiä ohjeita, niin sitten ne tuotokset ei ole vastanneet niitä odotuksia, mitä minä opettajana olen odottanut. Ja huomannut, että sitä tarvitaan semmosia aika selkeitäkin kirjallisia ohjeita siitä, mitä te nyt aiotte tehdä. “

Opettajat pitivät tärkeänä, että mikäli itsenäiseen opiskeluun liittyy oppimis- tai harjoitustehtäviä, tehtävät puretaan ja opiskelijat saavat niistä palautetta. Palaute voi olla opiskelijatovereilta saatua tai opettajan antamaa suullista tai kirjallista palautetta.

“Meillä on pyrkimys siihen, että kaikista kirjallisista töistään opiskelija saisi kirjallisen palautteen myöskin. Itsenäisen opiskelun tehtävät yleensä puretaan seminaareissa ja niissä käytetään vertaisarviointia. Sen lisäksi opettaja vielä antaa siinä tilanteessa suullisen palautteen ja sitten vielä vetää yhteen kirjallisesti sen kokonaispalautteen. “

“Jos niitä tehtäviä ei pureta, niin siitä tulee opiskelijoille semmonen tunne, että oliko tää nyt minkä arvoinen suoritus ja oliko tää nyt semmonen, kun tään piti olla. Ja se jää opiskelijoille semmoseksi hataraksi ja kyseenalaiseksi, jos ei niitä yhdessä pureta eikä ne saa palautetta.”

Kaikki haastatellut opettajat sanoivat pitävänsä **yhteissuunnittelua opiskelijoiden kanssa** periaatteessa tavoiteltavana toimintamuotona, mutta käytännössä sitä ei heidän käsityksensä mukaan kuitenkaan ole helppo toteuttaa. Keskeisenä ongelmana on heidän mielestään opiskelijoiden haluttomuus tai kyvyttömyys osallistua suunnitteluun.

“ Tästä on aina ollut puhetta, että otetaan opiskelijat mukaan siihen suunnitteluun, ja annetaan heille se tilaisuus, mutta kuinkas sitten sieltä ei yleensä koskaan sitten niihin suunnittelukokouksiin tai muihin sit kukaan jouda tai tuu. Kyllä se, että annettas, tai on pyritty antamaan opiskelijoille mahdollisuus tulla mukaan suunnitteluun, mutta että ne ei jostain syystä innostu siitä.”

Osa haastatelluista opettajista myönsi, etteivät he itsekään ole kovin innokkaita hyödyntämään opiskelijoiden ideoita ja ehdotuksia suunnitellessaan opintojaksoja ja itsenäistä opiskelua. Yleisimmäksi syyksi tähän nähtiin se, että opetettavasta aiheesta on olemassa tietty oppiaines, joka kaikkien opiskelijoiden on omaksuttava, ja niin ollen opettajien mielestä ei ole tarkoituksenmukaista erikseen kysyä opiskelijoiden mielipiteitä opiskeltavasta sisällöstä.

“Joo, vois nyt sanoa, että kyllä kai sitä aika valmiin sapluunan kanssa sinne menee, että tämmöstä mä olen ajatellut, että tämä oppikurssi tulee olemaan. Mulla kädet on sillä tavalla aika sidottu sen sisällön suhteen, kun opetan näitä perusjuttuja niin kuin anatomiaa ja biomekaniikkaa, että siellä on se keskeinen substanssi, joka kaikkien on opittava hallitsemaan.”

Osa opettajista tunnusti, etteivät he ole muiden kiireidensä takia ennättäneet sisäistää opiskelijoiden kanssa tehtävän yhteissuunnittelun toimintamallia, eivätkä he niin ollen hyödynnä sitä myöskään omassa toiminnassaan.

“Mutta varmaan tämä opiskelijoiden kanssa yhdessä suunnittelu, että mulla on se ongelma, että mä en osaa sitä käyttää. Muistan kyllä hienoja asioita ja tavoitteita opiskelijälähtöisyydestä, mutta tota niin, että minä en kyllä tässä asiassa ole ennättänyt itseäni niin kuin kehittämään ja tapojani muuttamaan.”

“Jossakin vaiheessa, kun siellä opettajakoulutuksessa tästä yhteissuunnittelusta tuli puhe, niin sitä innolla lähti opiskelijaryhmän kanssa miettimään, mutta totuus on se, että sitä on palannut aika tavalla siihen vanhaan. Että me suunnitellaan ja opiskelijat tekee. Ikävä kyllä tää täytyy myöntää.”

Opettajat kysyvät opiskelijoiden mielipiteitä lähinnä opintojaksojen toteutustapaan ja yhteisiin pelisääntöihin liittyen. Heidän käsityksensä mukaan opintojensa alkuvaiheessa olevat opiskelijat odottavat valmiita ratkaisuja opettajalta, mutta opintojen edetessä opiskelijoiden halukkuus ja kyvyt osallistua suunniteluun lisääntyvät.

“Joskus onneksi siinä sitten opiskelijoiltakin tulee ideoita, et siinä eka kerralla, kun me aloitetaan se oppikurssi, niin me suunnitellaan yhdessä sitä toteutustapaa ja tehdään selkeiksi ne pelisäännöt.”

“Ja taas tulee se, että mitä nuoremista opiskelijoista on kyse, niin sitä enemmän ne odottaa sitä, että opettaja sanos. Että vaikka niin kuin pyrkii tuomaan esiin, että oliskos teillä sanomista nyt tähän, niin sieltä tulee, että sinähän oot opettaja ja sinunhan se pitää tietää, mitä tähän kuuluu sisältyä. Että tääkin onnistuu sitten aina enenemässä määrin, mitä on sitten edennyt opiskelu sinne loppua kohden.”

Kaikilla haastatelluilla opettajilla oli se käsitys, että **opiskelijapalautteen** kerääminen ja siihen reagoiminen on tärkeää. Haastattelun piiriin kuuluneissa ammattikorkeakouluissa pyydetään opiskelijoilta palautetta joko kunkin opintojakson tai lukukauden päätteeksi. Saatua palautetta hyödynnetään opetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä.

“Että ottaa sitä opiskelijan palautetta vastaan, jotta oppis myös itse parantamaan tuota omaa ensinnäkin opintojakson vetämistä niin opetusmenetelmällisesti kuin tuota noin muutenkin. Me ollaan pyritty kysymään palautetta aina opintojakson lopuksi.

“Joka lukukauden jälkeen opiskelijat on keränneet ryhmältään palautteet opettajalle. Ja me istutaan opiskelijaryhmä ja kaikki opettajat, jotka on opettaneet heitä, niin tämmöset pari tuntia ja mennään koko syksyn kaikki asiat läpi. Näin me saadaan opettajat sitten ainakin jälkikäteen sitä semmosta palautetta, mitä voi hyödyntää sitten seuraavalla kerralla, ja paljon sitä on hyödynnettykin mun mielestä..“

Itsenäiseen opiskeluun liittyen opiskelijoilta on pyydetty mielipidettä joko opiskelun määrästä ja ajoittumisesta, tai palautetta ei ole pyydetty lainkaan.

"Itsenäiseen opiskeluun liittyen sitten opiskelijat on antaneet palautetta ajoituksesta ja tietenkin sitten näistä itsenäisen opiskelun määristä, että onko tuntunut sopivalta suhteessa siihen kokonaisuuteen"

"Siinä ei nyt taida kyllä siinä palautekyselyssä olla vielä kysymyksenä ihan sitä niin kun itsenäisen opiskelun osiota. Kyllä siihen varmaan olis tarvetta."

5.3.3 Itsenäisen opiskelun ohjaus

Haastateltujen opettajien mielestä opettajalla pitää olla riittävästi aikaa varsinkin opintojensa alussa olevien opiskelijoiden itsenäisen opiskelun ohjaukseen. Myöskin jo pidemmälle edenneet, ei-itseohjautuvat opiskelijat tarvitsevat muita enemmän ohjausta. Opettajan tehtävänä on tukea ja opastaa näitä opiskelijoita itseohjautuvuuteen ja itsenäisen opiskelun menetelmään liittyen, jottei opiskelijan motivaatio laske sen takia, ettei hänellä ole riittäviä valmiuksia itsenäiseen opiskeluun.

“Alkuvaiheessa, tai jos opiskelija ei ole niin itseohjeutuva, niin se vaatii multa enemmän aikaa sille opiskelijalle. Ja se on minusta tärkeää siinä alussa, että me opettajat annetaan sitä aikaa ja ohjataan siihen itseohjautuvuuteen. Koska jos me vaan vaaditaan opiskelijalta itseohjautuvuutta ja oletetaan, että opiskelijat osaa sen itsenäisen opiskelunsa hoitaa, niin tota siitä tulee helposti semmonen peikko tälle opiskelijalle heti aluks, ja se voi olla ihan tämmönen sen itsenäisen opiskelun motivaatioonkin negatiivisesti vaikuttava asia.”

Haastatellut opettajat näkivät, että on opiskelijan omalla vastuulla tulla hakemaan heiltä ohjausta. Ongelmia syntyy opettajien käsityksen mukaan siitä, että ei-itseohjautuvat opiskelijat eivät osaa pyytää apua.

“Että jotenkin mä näkisin kuitenkin, että se pallo olis tavallaan sillä opiskelijalla ja että he itse hakee sitä apua ja tukea siihen itsenäiseenkin opiskeluunsa. Mutta tuota, jos opiskelija ei ole yhtään itse ohjautuva, niin eihän hän osaa edes hakea apua ja ohjausta.”

Toisaalta kaikissa ammattikorkeakouluissa ei välttämättä ohjauksen hakumahdollisuutta kovin innokkaasti opiskelijoille edes markkinoida, koska opettajilla ei omasta mielestään ole aikaa esimerkiksi itsenäisen opiskelun tehtävien yksilölliseen ohjaukseen.

“Mutta että se ongelma on kyllä oikeastaan siinä tuota, kun minä en aina ennätä ohjaamaan, tai tuota ei ole se kulttuuri, että ohjausta haetaan. Että kyllä se on varmaan niin kuin puolin ja toisin; opettajina me ei välttämättä sitä varsinaisesti markkinoidakaan, kun ei meillä ole niin sanotusti osoitettuja resursseja siihen itsenäisen opiskelun ohjaukseen annettu. Ja sitten toisaalta opiskelijat, he ei välttämättä ole oppineet siihen, että ohjausta vois hakea. Että kun minullakaan ei ole mahdollisuuksia, tai en mene tarjoamaan ohjausta, niin sehän jää siihen”

Opettajat pitivät epäkohtana sitä, ettei heillä ole oman aikapulansa takia mahdollisuutta ohjata opiskelijoita näiden itsenäisen opiskelun prosessin kuluessa. Vaikka opettajan todellinen kä-

sitys itsenäisestä opiskelusta olisikin, että se edellyttää opiskelijan ohjausta ja tukemista, joutuu opiskelija käytännössä kuitenkin usein selviytymään yksin tehtävistään. Opettajat tietävät, miten heidän teorian ja nykyisten oppimiskäsitysten valossa tulisi toimia, mutta heillä ei omasta mielestään ole siihen aikaresurssien tiimoilta mahdollisuutta. Tämän ristiriidan takia opettajat kertoivat tuntevansa jatkuvaa riittämättömyyttä ja huonoa omaatuntoa.

“Ja opettajana mulla pitäisi sitten olla aikaa auttaa siinä itsenäisen opiskelun aikana. Että sehän monesti käy niin, että se itsenäinen opiskelu on olemassa siellä, mutta opettajalla ei ole varattu aikaa siihen itsenäisen opiskelun väliohjaukseen. Että alussa annetaan se informaatio ja lopussa katsotaan, mikä sen homman nimi on.”

*“Minä en pysty tekemään sitä ohjausta, vaikka minä kuinka tiedostaisinkin, että opiskelijat tarvitsisivat siihen itsenäiseenkin enemmän tukea ja ohjausta. Haluaisin olla enemmän käytettävissä, mutta tuota se ei yksinkertaisesti mahdu aika-
tauluun, vaikka se olisi tärkeää, kun mitä nyt nykyään ajatellaan oppimisestakin. Että kun on puhuttu, että opettajan roolin pitäisi olla entistä enemmän ohjaaja rooli, ja pitäisi sitä itsenäistäkin opiskelua tukea ja ohjata. Että sillä lailla siinä on sellainen ristiriita ja henkisesti kuormittava asia, jonka kokee siinä työssään. Ettei aina kaikki johdu itsestä, kun on semmonen riittämättömyyden tunne.”*

Opettajat painottivat, että on tärkeää voida olla henkilökohtaisessa kontaktissa opiskelijoiden kanssa. Opettajat, joilla opetus tapahtuu aina ryhmätilanteissa, olivat huolissaan siitä, että heillä ei ole tilaisuutta oppia tuntemaan opiskelijoita yksilöinä, eivätkä he niin ollen voi tietää, missä kohtaa ja millaista ohjausta kukin opiskelija tarvitsee oppiakseen. Näillä opettajilla ei omasta mielestään ole mahdollisuutta suunnitella myöskään itsenäistä opiskelua opiskelijalähtöisesti.

“Että kyllä minä näen semmosen henkilökohtaisen kontaktin merkityksen yhtenä isona, hyvänä asiana, että kun oppii niin kun tuntemaan opiskelijoita yksilöllisesti.”

semmin, niin sitten voi niin kun erilaisissa itsenäisen opiskelun tehtävien ohjaustilanteissakin käyttää sitä tietoa hyväksi. “

“Mutta nyt kun liikkuu massoja, niin tuota ei ehdi oppia tuntemaan yksilöinä niitä ihmisiä. Että sitten ei pysty tietenkään opettajana tiedostamaan, missä kohdin kukin opiskelija tarvitsisi ohjausta ja millaista ohjausta, että se olisi hänelle hyödyllistä ja kohdennettua. Niin tuota miten minä ohjaajana sitten pystyisin sitä kunkin ihmisen omaa oppimista tukemaan niissä ohjaustilanteissa ja sillä itsenäisellä opiskelullakin. Että mikä on sen ohjauksen ja tehtävänkin anti, kun sitä ei pääse siihen semmoseen yksilöllisempään. “

Haastateltujen opettajien mielestä olisi tärkeää, että opettaja päivittäisi omaa teoreettista tietämystään ja olisi selvillä uusimmista tutkimuksista ja alan kirjallisuudesta, jotta hän kykenisi ohjaamaan opiskelijoita parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että normaalin työajan puitteissa tutkimuksiin ja kirjallisuuteen ei ole mahdollisuutta perehtyä.

“Opettajana mun pitää olla ajan hermolla. Pitää olla tieto uusista tutkimuksista ja oman alan kirjallisuudesta, ja pitää yllä omaa tietämystä, jotta voi sitten taas mahdollisimman hyvin ohjata ja tukea sitä opiskelijan työskentelyä. Mutta että siihen oman tietämyksen päivittämiseen vaan ei tahdo jäädä työajasta aikaa. Meillä on hirveän hyvä kirjasto ja väylät tietokantoihin, mutta milloin niissä itse ennättää käydä, niin se on niin minimaalinen se käytettävissä oleva aika.“

6 POHDINTA

6.1 Tutkimustulosten tarkastelua

6.1.1 Itsenäisen opiskelun käsitteen määrittely

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että haastateltujen fysioterapian opettajien käsitykset itsenäisestä opiskelusta poikkeavat jossain määrin toisistaan, eikä heidän määrittelmistään yksikään ole yksinään täysin kattava. Nykyisten oppimiskäsitysten mukainen ja ammattikorkeakoulupedagogiikkaan soveltuva määritelmä saadaan, kun haastateltujen opettajien käsityksistä muodostetaan yksi yhteinen määritelmä:

"Itsenäinen opiskelu on ennen kontaktiopetusta tai sen lomassa tapahtuvaa yksin tai ryhmässä työskentelyä, joka pitää sisällään erilaisia luku- ja harjoitustehtäviä. Kontaktiopetus ja itsenäinen opiskelu muodostavat tarkoituksenmukaisen ja suunnitelmallisen kokonaisuuden, jonka tavoitteena on opiskelijan oppiminen. Itsenäisen opiskelun kautta opiskelijalla on mahdollisuus syventää ja suunnata oppimistaan omien tarpeidensa mukaisesti itse valitsemallaan ajalla ja parhaaksi katsomassaan paikassa. Opettajan tehtävä on ohjeistaa ja ohjata opiskelijaa tämän itsenäisessä opiskelussa."

Fysioterapian opettajien mielestä itsenäiset opiskelumuodot mahdollistavat sellaisten opiskelijälähtöisten ja aktiivisten oppimis- ja opetusmenetelmien käytön, joita nykyiset oppimiskäsitykset korostavat. (Vrt. Rauste-von Wright & von Wright 1994, Järvelä & Niemivirta 1997.) Haastatellut opettajat ovat mitä ilmeisimmin sisäistäneet itsenäisen opiskelun periaatteessa osaksi ammattikorkeakoulun jokapäiväistä toimintaa, ja he katsovat sen tukevan ja syventävän oppimista.

6.1.2 Itsenäisen opiskelun tukeminen

Vaikka opettajat ovat teoriassa sisäistäneet itsenäisen opiskelun yhdeksi opiskelijan oppimista tukeväksi toimintamuodoksi, eivät itsenäisen opiskelun nykyiset käytännöt ja toteutustavat kuitenkaan ole sellaisia, että ne optimoisivat opiskelijan oppimisen. (Vrt. Määttä & Korhonen 1995, Suhonen & Tossavainen 1996.)

Itsenäisen opiskelun käytäntöihin ja toteutukseen liittyvät puutteet ja ongelmat selittyvät osittain sillä, että **opettajan henkilökohtaiset opetusteoriat eivät realisoidu ihanteiden vaatimalla tavalla**. Muutamat haastatelluista opettajista toivat tämän esille kertomalla, etteivät he ole ennättäneet sisäistää nykyisten oppimiskäsitysten mukaisia opetus- ja ohjausmenetelmiä siinä määrin, että kykenisivät soveltamaan niitä omassa toiminnassaan. Tämä on tavallista opettajiksi opiskelevilla ja vähäisen opetuskokemuksen omaavilla opettajilla, mutta myös kokeneilla opettajilla on havaittu ristiriitaisuuksia käyttöteorioiden ja toiminnan välillä (Aaltonen & Pitkäniemi 2001).

Terveys- ja sosiaalialan koulutuksessa uudenlaisen oppimis- ja opettamiskulttuurin luomisen ongelmat ovat näkyneet siten, että opiskelijat ovat kokeneet jääneensä liikaakin "oman onnensa nojaan" (Tossavainen & Turunen 1999). Tämä viestittää muun muassa siitä, ettei tutorin tehtäviä ehkä ole toteutettu tarkoituksenmukaisesti. Toisaalta on niinkin, että opettajien käytävissä olevat ohjausresurssit ovat niin niukat, että ne rajoittavat ihanteellisten ja tavoitteiden mukaisten oppimis- ja opetusmenetelmien käyttöä.

Voidaan vain pohtia, onko kyse liian nopeasta uudistusten käynnistämisestä, jolloin opettajilla ei ole ollut aikaa suunnitella, mitä opiskelijan itsenäisen opiskelun lisääminen merkitsee opettajan toiminnassa. Avointen oppimisympäristöjen yhteydessä puhutaan yleisesti uudenlaisesta opettajuudesta ja uuden tyyppisten tukitehtävien tarpeesta, mutta yksityiskohdissaan roolien ja tehtävien kuvaukset ovat jääneet kuitenkin epätarkoiksi (Pantzar 1998, Lyyra 1999).

Suhtautuminen uudenaikaiseen opettajuuteen on kuitenkin myös persoonakysymys, joka näkyy siinä, motivoituuiko opettaja kehittämään toimintaansa ja toimiiko opiskelijakeskeinen vuorovaikutuksellisuus arjessa (Lyyra 1999). Uudistukseen työssään opettajan on irrottauduttava monista vanhoista toimintamalleistaan ja käytävä henkilökohtainen ammatillinen kehitysprosessinsa läpi. Opettajan voi olla vaikea luopua perinteisestä auktoriteetin roolistaan, vaikka hän toisaalta arvostaisikin opiskelijoissa itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta (Kuittinen 1995).

Opettaja toimii ammattikorkeakoulussa "raameissa", joiden perustana on ollut ajatus opiskelijasta itsenäisenä ja itseohjautuvana oppijana. 'Itsenäisyys'- ja 'itseohjautuvuus' -käsitteitä ei kuitenkaan ole ammattikorkeakoulumaailmassa kirjoitettu auki niin, että vallitsisi yhteisymmärrys siitä, miten ne konkretisoituvat ja miten niitä toteutetaan opintojen eri vaiheissa. Tällainen systematisointi ja yhteisymmärrys olisivat edellytyksiä sille, että yksittäisen opettajan olisi mahdollista toteuttaa toiminnassaan uudenaikaisen opettajuuden ideologiaa.

Tiedetään, että itsenäinen opiskelu ja oppiminen edellyttävät opiskelijalta taidollisia, kognitiivisia ja metakognitiivisia valmiuksia sekä tiedon hankkimis- ja prosessointikykyä (Davis 1993a, 1993b, Helakorpi 1997b, Ojanen 2000). Näin ollen opettajan tulisi toiminnallaan tähdätä siihen, että hän ohjauksen ja muiden tukitoimien kautta auttaisi opiskelijaa hankkimaan ja kehittämään näitä valmiuksia itsessään.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että opettajien toiminnassa painottuvat yhä edelleen sellaiset opintojaksojen tavoitteisiin, sisältöihin ja toteutukseen liittyvät seikat, jotka voitaisiin antaa aktiivisen ja itseohjautuvan opiskelijan itsensä päätettäväksi. Tuemmalla opintojen alusta asti systemaattisesti opiskelijan opiskelunvalmiuksien ja itseohjautuvuuden kehittymistä, olisi opettajan mahdollista opintojen edetessä suunnata käytettävissä olevat resurssinsa opiskelijan oppimisen ohjaukseen sen sijaan, että hän käyttää ne pääasiassa opetuksen ja muiden käytännön toimintojen suunnitteluun. Kuten Uusikylä & Atjonen (2000) ovat todenneet, suunnittelua tarvitaan edelleen, mutta se osuu prosessissa eri kohtaan kuin perinteisessä opetuksessa. Myös tavoitteita tarvitaan, mutta niitä ei aseta enää pelkästään opettaja.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitys oli, etteivät he nykyisellään opi tuntemaan opiskelijoita yksilöinä, ja niin ollen he eivät voi tietää, missä kohdin ja mihin ongelmaan liittyen heiltä odotetaan tukea ja ohjausta. Opettajan on ehkä mahdollista havaita opiskelijan itsenäisyyden aste ja valmius vaikuttaa oman oppimisprosessinsa ohjaukseen, mutta opiskelijatuntemusta edellyttävään opiskelijan tietoisuuden tilan ja yksilöllisten ominaisuuksien tunnistamiseen heillä ei nykyisillä aikaresursseilla ja ryhmäkoilla ole realistisia mahdollisuuksia. (Vrt. Lyyra 1999.)

Ammattikorkeakouluissa 'korkeakoulutasoisuus' koetaan haasteena, johon on reagoitava lisäämällä opettajien muodollista kompetenssia (Remes 1997). Vahva ammatti-identiteetti ja halu kehittää itseä ja ammatinhallintaa nähdään lisäksi tutoroinnin keskeisinä elementteinä, joilla on merkitystä myös opiskelijan itseohjautuvuuden tukemisen kannalta. Koska opetustyössä tiedolliset vaatimukset koetaan suurina, on opettajan hankittava laaja-alaisesti tietoa sekä omalta että lähialoilta (Lyyra 1999). Myös haastatellut opettajat myönsivät tämän, mutta he olivat sitä mieltä, että normaalin työajan puitteissa heidän ei ole mahdollista päivittää tietämystään. Tämä aiheuttaa opettajille ristiriitoja ja riittämättömyyden tunnetta sekä pelkoa oman ammattitaidon heikkenemisestä.

Oppilaitosten ja opettajien velvollisuudeksi mainitaan myös **oppimiselle otollisen oppimisympäristön luominen** (Helakorpi 1997a, Lyyra 1999, Ojanen 2000, Uusikylä & Atjonen 2000). Oppimisympäristöllä ymmärretään Ojasen (2000) mukaan sisäistä ja ulkoista oppimisympäristöä, kasvatuksellista ilmapiiriä, joka antaa mahdollisuuden luoda uutta tietoa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin todeta, että ammattikorkeakouluissa on valvalla sellaisia perustavaa laatua olevia käytäntöjä, jotka hankaloittavat ihanteellisten oppimisympäristöjen luomista.

Esimerkiksi käytäntö, jossa opettajat yhdessä suunnittelevat opiskelijoiden lukujärjestykset, puoltaa paikkaansa siinä, että sen avulla voidaan välttää opintojaksojen ja tehtävien päällekkäisyys ja kasautuminen. Opettajien toimesta valmiiksi suunniteltu lukujärjestys ei kuitenkaan

anna opiskelijalle mahdollisuutta itse suunnitella opiskeluaikatauluun, vaan pakottaa kaikki saman vuosikurssin opiskelijat etenemään opinnoissaan samalla tavalla. Näin ollen eivät ammattikorkeakoulun ideologiaan kuuluvat 'opiskelijälähtöisyys' ja 'henkilökohtainen opetus-suunnitelma' ainakaan näiltä osin toteudu kaikkien opiskelijoiden kohdalla kyseisissä ammattikorkeakouluissa.

Vastaavasti käytäntö, jossa opettajat sijoittavat kukin pelkästään omat opintojaksot tietokoneohjelmaan, eivätkä tee yhteistyötä suunnitteluvaiheessa, sallii opiskelijan suunnitella opinto-ohjelmansa itselleen parhaiten sopivalla tavalla. Tässä toimintamallissa opintojaksojen ja tehtävien päällekkäisyyksiä ja kasautumisia ei kuitenkaan voida välttää. Välttääkseen ylikuormittumisensa ja suoriutuakseen opinnoistaan itselleen asettamallaan tavoitetasolla opiskelija saattaa joutua tahtomattaankin pidentämään opiskeluaikaansa ja siirtämään valmistumistaan myöhempään ajankohtaan.

Nykyisten oppimiskäsitysten mukaan **taitoja on harjoitettava niissä konteksteissa, joissa kyseisiä taitoja tarvitaan**, jotta todellista oppimista tapahtuisi, ja jotta opittu taito siirtyisi käytännön osaamiseksi (Rauste-von Wright & von Wright 1994, Rauste-von Wright 1997, Ojanen 2000). Siksi onkin vaikea ymmärtää niitä ammattikorkeakoulujen käytäntöjä, jotka estävät opiskelijoiden käten taitojen harjoittelun oppilaitoksen tiloissa ja tukemana.

Pelkillä käytännön järjestelyillä ja yhteisesti sovitulla säännöllä voidaan mahdollistaa harjoitusluokkien ja ryhmätyötilojen käyttö, ja näin tukea opiskelijan itsenäistä opiskelua ja oppimista. Samoin voidaan ammattiaineiden osalta muuttaa kontakti-/laboraatio-opetuksen ja itsenäisen opiskelun painotusta. Tämä onnistuu, mikäli myös itsenäisen opiskelun tukemiseen varataan opettajalle resursseja, jolloin on hänen itsensä päätettävissä, miten toimintaansa painottaa ja mihin resurssinsa käyttää. Ojasen (2000) sanoin: "Käsitteellistä, teoreettista tietoa voisi verrata työkaluihin; niiden käyttö opitaan vain käyttämällä."

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi ei ole olemassa yhtä selkeitä kriteereitä kuin määrällisessä tutkimuksessa on. Yleisesti hyväksytyjen arviointikriteerien puuttumisesta huolimatta voidaan Niemisen (1997) mukaan esittää joitakin kriteereitä, joiden avulla laadullista tutkimusta on mahdollista arvioida. Arviointi kohdistuu tällöin tutkimusaineiston keräämiseen, aineiston analysointiin ja tutkimuksen raportointiin. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan osoittaa esimerkiksi kuvaamalla tutkimusprosessi mahdollisimman tarkasti ja yksiselitteisesti tutkimusraportissa. Tällöin lukija pystyy seuraamaan analyysin vaiheita ja tutkijan päättelyä. (Polit & Hungler 1995.)

Arvioin tutkimukseni luotettavuutta Ahosen (1996) esittämien fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien perusteella (taulukko 1). Ahosen mukaan laadullisen aineiston sekä siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten ja kuvauskategorioiden luotettavuus riippuu kahdesta seikasta: siitä, miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä, ja toiseksi, missä määrin ne vastaavat ko. tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Laadullisen tiedon luotettavuudessa on siten ennen muuta kysymys tulkintojen validiteetista.

TAULUKKO 1. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit (Ahonen 1996).

	AINEISTO	KATEGORIAT
AITOUS	Koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa	Vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä
RELEVANSSI	Onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta	Ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta

Tässä tutkimuksessa huomioin **aineiston aitoutta** esittämällä haastattelun kuluessa tarkentavia kysymyksiä haastateltavalle. Näin pyrin varmistamaan, että puhuimme tutkittavan kanssa samasta asiasta.

Aineiston analyysivaiheessa kävi ilmi, että en kuitenkaan ollut kuunnellut riittävän tarkkaan, mitä haastateltavat puhuivat. Tämä näkyi siinä, että joissakin kohdin haastateltavat kertoivat jälkikäteen kuunneltuna mielenkiintoisia seikkoja, jotka nyt jäivät irrallisiksi tai selittämättä, koska en haastattelutilanteessa huomannut pyytää heitä täsmentämään tai perustelemaan sanomaansa. Näin ollen jouduin karsimaan litteroidusta aineistosta joitakin ilmaisuja ja asioita pois, sillä en kyennyt toisaalta löytämään niiden merkityksiä, ja toisaalta olisin saattanut sortua ylitulkintaan.

Intersubjektiivinen luottamus edellyttää, että haastattelijä ensisijaisesti kuuntelee, mitä haastateltava sanoo. Haastattelijan on oltava aktiivinen kuuntelija ja pyrittävä paneutumaan haastateltavan tarkoituksiin. Tällöin hän kykenee tekemään seuraavan kysymyksensä haastateltavan antamien johtolankojen mukaan, eikä oman suunnitelmansa perusteella. (Ahonen 1996.) Edellä kertamani perusteella joudun toteamaan, että tältä osin tutkimukseni ei täysin täytä aineiston aitouden kriteerejä.

Vaikka haastattelut olivat tässä tutkimuksessa luonteeltaan vapaamuotoisia, ne perustuivat teoreettisten lähtökohtien pohjalta laadittuihin teemoihin, joten **aineisto muodostui relevantiksi** eli tarkoituksenmukaiseksi. Avainkysymykset tehtiin kaikille haastateltaville samanlaisina, mutta sen jälkeen haastattelut etenivät tutkittavien kertomusten ehdoilla. Kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin perehtyminen auttoi esittämään tarkentavia lisäkysymyksiä.

Aineiston relevanssia heikensi mahdollisesti se seikka, että tutkimusjoukoksi muodostui vapaaehtoisiksi haastateltaviksi ilmoittautuneet opettajat. Saattaa olla, että tutkimukseen hakeutuivat mukaan vain ne opettajat, jotka ovat kokeneet itsenäisen opiskelun ja sen tukemisen tärkeäksi, ja ovat paneutuneet niihin omassa opettajatoiminnassaan. Mikäli näin tapahtui, puuttuu aineistosta nyt "opposition ääni".

Laadullista aineistoa on tapana kerätä, kunnes saavutetaan kylläntyminen eli saturaatio, toisin sanoen kunnes tutkija on saavuttanut ilmiöstä olennaisen tiedon (Eskola & Suoranta 1996, Nikkonen 1997). Aineistoa kerätessäni panin merkille, että vaikka tietyt asiat alkoivat haastatteluissa toistua, jokaisessa keskustelussa tuli silti esiin joku uusi näkökulma. Se saattaa merkitä sitä, että aineisto ei saavuttanut saturaatiopistettä, koska haastateltavia oli vain kuusi. Toisaalta kuvattu asia saattaa liittyä myös valittuun lähestymistapaan, onhan fenomenografinen tutkimuksen intressinä nimenomaan käsitysten variaatiot. Edelleen voidaan todeta, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston tarkoituksenmukaisuus on kuitenkin tärkeämpi kriteeri kuin edustavuus (Nieminen 1997).

Analyysin aikana palautin useita kertoja eri merkityskategorioihin luokittelemani ilmaisut haastattelukontekstiin varmistaakseni **kategorioiden aitouden**. Lopuksi tarkastin vielä kaikkiin luokkiin sijoittamani ilmaisut. Tein analyysin pikkutarkasti ja hitaasti, ja kulutin paljon aikaa metodiin perehtymiseen. Merkitysten löytäminen ja kategorioiden muodostaminen oli paikoin hankalaa, koska haastateltavat kuvailivat käsityksiään hyvinkin runsassanaisesti. Samoin tarkasteltava ilmiö on luonteeltaan sellainen, jossa asiayhteydet ovat päällekkäisiä ja kietoutuvat toisiinsa. Olen sisällyttänyt raporttiin lukuisia empiirisiä lainauksia, joilla pyrin osoittamaan, että tutkittavien ilmaisuissa oli riittävästi aineksia rakentamiini merkityskategorioihin, ja että en ole ylitulkinnut aineistoa.

Koska johtopäätösten validiteetti riippuu tulkittujen **merkitysten ja kategorioiden relevanssista** tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien suhteen, eivät jännittävätkään kategoriat ole valitsemisen, jos ne eivät pysy teoreettisessa linjauksessa (Ahonen 1996). Kategorioita muodostaessani peilasin niitä tutkimuksen teoreettiseen taustaan käyden ikään kuin keskustelua kategorioiden ja teorian kesken, jotta syntyisi ajatuksellisesti yhtenäinen, mutta silti alkuperäistä aineistoa parhaiten kuvaava kategoriosto.

Intersubjektiiivinen luottamus edellyttää tutkijan omien lähtökohtien tiedostamista. Tutkijan subjektiivisuus, hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat hänen tahtomattaankin tutkimiseen. (Ahonen 1996, Häkkinen 1996.) Tiedostin omat lähtökohtani ja sen, että ne vai-

kuttivat aineiston hankintaan ja analysointiin sekä johtopäätösten tekoon. Pyrin tietoisesti käsittelemään tätä seikkaa perehtymällä mahdollisimman laajasti ja syvästi itsenäisen opiskelun käsitteeseen sekä itsenäistä opiskelua koskeviin tutkimuksiin. Näin pyrin lisäämään esiymärrystäni tutkittavasta ilmiöstä. Tällainen hallittu subjektiivisuus on yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista (Ahonen 1996, Häkkinen 1996).

6.3 Tulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Opettaja -lehti (18/2002) uutisoi: "Lähiopetuksen määrissä on suuria eroja." Uutinen perustuu opetusjärjestelyjen monipuolistumista ja sen vaikutuksia selvittäneen Opemon -työryhmän muistioon, joka luovutetaan opetusministeri Maija Raskille 3.5.2002. Työryhmä pitää huolestuttavana koulutuksen järjestämistavan hajontaa, sillä opiskelijan oikeus saada opetusta ja ohjausta vaihtelee työryhmän mukaan paljon riippuen siitä, missä opiskelija opiskelee. Opetusjärjestelyt voivat olla erilaiset jopa saman koulutuksen järjestäjän eri yksiköidenkin välillä. Työryhmään kuulunut OAJ:n asiamies Airi Jaro mainitsee, että kaikilla opiskelijoilla ei ole riittäviä valmiuksia suorittaa opintoja itsenäisesti, ja näiden kohdalla syrjäytymisen ja opintojen keskeyttämisen vaara on suuri.

Opemon-työryhmä esittää ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöä täsmennettäväksi ja muutettavaksi siten, että siihen liitetään säännös, joka velvoittaa laatimaan vuosisuunnitelman koulutuksen toteuttamisesta. Työryhmän mukaan myös käsitteitä on täsmennettävä, jotta opiskelijat tietävät, mitä itsenäinen opiskelu ja lähiopiskelu tarkoittavat.

Fysioterapian opettajien käsityksiä itsenäisestä opiskelusta ja sen tukemisesta ammattikorkeakoulussa selvittävä tutkimukseni valottaa maailmaa ja kulttuuria, joissa opettajat ja opiskelijat ammattikorkeakouluissa toimivat. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan konkretisoida niitä ongelmia, joita mm. Opemon-työryhmän muistiossa tuodaan julki. Ongelmien konkretisoiminen on keskeistä silloin, kun halutaan lähteä muuttamaan ja korjaamaan vallalla olevia käytäntöjä. Tämän tutkimuksen tulosten merkitys kasvaa tutkimusaiheen ajankohtaisuuden vuoksi.

Aiemmat tutkimukset ovat selvittäneet opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia itsenäisestä opiskelusta ja siihen liittyvistä ongelmista (esim. Määttä & Korhonen 1995, Suhonen & Tossavainen 1996). Fysioterapian opettajat nimesivät tässä tutkimuksessa paljon samoja ongelmia kuin opiskelijat aiemmin, mutta he tarkastelivat asioita opettajien näkökulmasta. Siinä, missä opiskelijat esim. ovat ilmoittaneet tarvitsevansa enemmän ohjausta, valottavat fysioterapian opettajat niitä syitä, miksi ohjausta ei ole riittävästi saatavilla.

Vaikka fenomenografisesta tutkimuksesta sanotaankin, että sen tulokset ovat valideja vain siinä joukossa ja kontekstissa, missä ne on hankittu (Uljens 1989, Häkkinen 1996), tuo tämä tutkimus lisäperspektiiviä olemassa oleviin ongelmiin ja niitä selvittäneisiin aiempiin tutkimuksiin. Jatkossa olisi tärkeää hakea kokeilujen ja tutkimuksen keinoin sellaisia toimintamalleja, joilla löydettäisiin sekä opiskelijoita että opettajia tyydyttäviä ratkaisuja itsenäisen opiskelun käytäntöihin.

Toisaalta on tutkittu myös mm. fysioterapian opettajien työmaailmaa (Peltokallio 2001). Opettajat ovat kertoneet työhönsä liittyvistä ristiriidoista ja kuormitustekijöistä sekä jaksamisen ongelmasta, joihin uusin, 1.8.2001 käyttöön otettu virkaehtosopimus kaikessa väljyydessään ei tuo ratkaisua. Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että voimassa oleva virkaehtosopimus on liian tulkinnanvarainen, ja että sen varjolla voidaan opettajien tarvitsemia resursseja rajoittaa "laillisin" keinoin. Tarvitaan jatkotutkimusta selvittämään, miten eri ammattikorkeakouluissa virkaehtosopimusta tulkitaan ja miten opettajien resurssit määräytyvät.

LÄHTEET

Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 4 (32): 402-418.

Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjapainoyhtymä Oy, 113-160.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ry. 1998. Ammattikorkeakoulujen kirjasto- ja tietopalvelut 1998-2003. <http://lib.stadia.fi/sailytys/arene/strategia.htm>. Luettu 30.11.2001.

Baynton, M. 1992. Dimensions of Control in Distance Education: a Factor Analysis. *The American Journal of Distance Education* 6(2): 33-51.

Bertrand, Y. & Houssaye, J. 1999. "Pedagogie" and "didactique": An incestuous relationship. *Instructional Science* 27(1-2): 33-51.

Boud, D. & Walker, D. 1998. Promoting Reflection in Professional Courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2): 191-206.

Colomb, J. 1999. School knowledge and didactic analysis: A research perspective in comparative didactics. *Instructional Science* 27(1-2): 53-71.

Davis, M. 1993a. *A Student's Guide to Open Learning*. London: Spottiswoode Ballantyne Printers Limited.

Davis, M. 1993b. *A Tutor's Guide to Open Learning*. London: Spottiswoode Ballantyne Printers Limited.

Eklund-Myrskog, G. 1997. Students' Views of Learning in Vocational Education. *Scandinavian Journal of Education Research*, 41(2): 179-187.

Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen. Kognitiivinen näkökulma. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 73-80.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

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

Eteläpelto, A. 2001. Ammattikasvatuksen tutkimuksen ajankohtaiset haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3(2): 6-15.

Garrison, D.R. & Baynton, M. 1987. Beyond Independence in Distance Education. *The Concept of Control*. *The American Journal of Distance Education* 1(3): 3-15.

Hasselgren, B. & Beach, D. 1997. Phenomenography - a "good-for-nothing brother" of phenomenology? *Outline of an analysis*. *Higher Education Research & Development*, 16(2): 191-202.

Helakorpi, S. 1997a. Ammattikorkeakoulupedagogisia kysymyksiä. *Kasvatus* 28(4), 376-386.

Helakorpi, S. 1997b. *Asiantuntijuutta oppimassa*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Helakorpi, S. 2001. Koulun toimintakulttuurin muutos -kohti dialogista vuorovaikutusta. *Kasvatus* 32(4), 392-401.

Holmberg, B. 1992. *Etäopetuksen lähtökohtia*. Helsinki: VAPK-Kustannus Oy.

Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.). 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Helsinki: Opetushallitus.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Hätönen, H. & Salmi, E. 1995. Itsenäisen opiskelun arvioinnin kehittäminen. Helsinki: Opetushallitus.

Julkunen, R. 2001. Ammatti jälkiammatillisessa työelämässä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3(2): 16-23.

Järvelä, S. & Niemivirta, M. 1997. Mikä ohjaa oppijaa? Oppimisteoreettiset muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. Kasvatus 28(3): 221-233.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 1996. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Tampereen yliopiston Jäljennepaja.

Järvinen, A. & Karttunen, P. 1997. Fenomenografia -käsitusten kirjon kuvaaja. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Helsinki: WSOY, 164-173.

Kansanen, P. 1999. Teaching as teaching-studying-learning interaction. Scandinavian Journal of Educational Research 43(1): 81-89.

Korhonen, K. 1995. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppimistyyli. Teoksessa K. Korhonen & R. Mäkinen (toim.) Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 91, 46-55.

Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana; itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokeilussa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 98. Jyväskylä University Printing House and Sisäsuomi Oy.

Kuittinen, M. 1995. Itsenäisen opiskelun mahdollisuudet korkeakouluopetuksessa. Teoksessa P. Hakkarainen & L. Lestinen (toim.) Kokeilemalla laatua opettamiseen. Kokemuksia pedagogisista vaihtoehdoista korkeakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino, 61-74.

Kurtakko, K. & Mutka, J. 1996. Opettajan työ ammattikorkeakoulussa. AMK-opettajan työtä kuvaava 1. osaraportti. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 22. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.

Laki ammattikorkeakouluopinnoista 3.3.1995/255.

Lehtinen, E. 1992. Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 163-182.

Lindblom-Ylänne, S., Lonka, K. & Slotte, V. 2001. Aiotko opiskelijaksi? Helsinki: Oy Edita Ab.

Lonka, K. & Lonka, I. (toim.). 1993. Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Kirjayhtymä. Tampere: Tammerpaino Oy.

Lyyra, M-L. 1999. Terveys- ja sosiaalialan opettajien näkemyksiä opiskelijoiden itseohjautuvuudesta ja siihen tukemisesta. Teoksessa K. Tossavainen & H. Turunen (toim.) Terveys- ja sosiaalialan opiskelijoiden ohjaamisesta ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 18-32.

Manninen, E., Maunu, K. & Pyykkönen, P. 1995. Ammattikorkeakoulu oppimisympäristönä. Oulun ammattikorkeakoulusta valmistuneiden opiskelijoiden arviointia opiskelustaan ja

ammattillisista valmiuksistaan keväällä 1995. Oulun ammattikorkeakoulun julkaisuja. Tutkimuksia 4. Oulu: Painotupa Oy.

Metsämuuronen, J. 1998. Maailma muuttuu - miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet. Työministeriö. ESR-julkaisut -sarja. Helsinki: Oy Edita Ab.

Metsämuuronen, J. 2000. Yhteiskunnan muutokset ja uudet kvalifikaatiot. Työelämän tutkimus 11(1): 9-18.

Mikkonen, A. 1995. Itseohjautuvuuden dilemma ja opetuksen laatu. Teoksessa K. Korhonen & R. Mäkinen (toim.) Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 91. Jyväskylä: Yliopistopaino, 56-69.

Moore, M.G. 1973. Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. Journal of Higher Education 44(9): 661-679.

Moore, M.G. 1977. A Model of Independent Study. Epistolodidaktika 1, 6-40.

Moore, M.G. 1980. Independence and Autonomy. Teoksessa R.D. Boyd & J.W. Apps (ed.) Redefining the discipline of adult education. San Francisco: Jossey-Bass, 16-31.

Määttä, J. & Korhonen, K. 1995. Työtavoista ja ajankäytöstä ammattikorkeakouluissa. Teoksessa K. Korhonen & R. Mäkinen (toim.) Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 91. Jyväskylä: Yliopistopaino, 37-45.

Nieminen, H. 1997. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 215-221.

Nikkonen, R. 1997. Etnografinen malli. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 136-151.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Saarijärvi: Offset Oy.

Paakkola, E. 1993. Rajoitettu vuorovaikutus monimuoto-opetuksessa. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 65-74.

Pantzar, E. 1998. Oppimisympäristöjä etsimässä. Kolme tosikertomusta elävästä elämästä ja päätöstarina. Tampereen yliopiston julkaisujen myynti. Tampere: Jäljennepalvelu.

Peltokallio, L. 2001. Nyt olisi pysähtymisen paikka. Fysioterapian opettajien työhön liittyviä kokemuksia terveysalan ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 74. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä and ER-Paino Ky., Lievestuore.

Pitkäniemi, H. 1997. Opetuksen tutkimuksen paradigmat ja niiden kehittäminen. Kasvatus 28(4): 365-375.

Pitkäniemi, H. 2000. Opetuksen käsitteen teoreettisesta tutkimuksesta. Kasvatus 31(5): 443-455.

Polit, D.F. & Hungler, B.P. 1995. Nursing Research: Principles and Methods. Philadelphia: J.B. Lippincott Company.

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.

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

Remes, P. 1997. Opiskelevat asiantuntijat - hyvinvoivia ihmisiä? Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino, 158-169.

Räisänen, A. & Frisk, T. 1994. Itsenäinen opiskelu ammatillisissa oppilaitoksissa; Opetussuunnitelmamuutoksen vaikutusten arviointia. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Sahlberg, P. 1996. Yksinään ja yhteisvoimin - kollegiaalisuus koulun kehittämisessä. Kasvatus 27(1): 51-61.

Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Salminen, H. 1997. Suomalaisen ammattikorkeakoulun syntyyn vaikuttaneita tekijöitä. Kasvatus 28(4), 312-325.

Simoila, R. 1993. Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena. Hoitotiede 5(1): 21-30.

Suhonen, M. & Tossavainen, K. 1996. Itsenäinen opiskelu sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulussa. Kasvatus 27(1): 30-38.

Takatalo, E. 1992. Monimuoto-opetuksen mahdollisuuksia. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 107-120.

Taylor, I. & Burgess, H. 1995. Orientation on Self-directed Learning: paradox or paradigm? Studies in Higher Education, 20(1): 87-97.

Tossavainen, K. & Turunen, H. 1999. Neuvojasta oppimisen ohjaajaksi - ohjaamiskäytännöt tarkoituksenmukaisiksi. Teoksessa K. Tossavainen & H. Turunen (toim.) Terveystieteiden ja sosiaalialan opiskelijoiden ohjaamisesta ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 8-17.

Turtiainen, J. 1997. Kvalifikaatio ja ennakointi. Työpoliittinen aikakauskirja. 1-2/1997, 15-34.

Turunen, H., Lyyra, M-L., Voutilainen, U. & Tossavainen, K. 1996. Terveystieteiden ja sosiaalialan opiskelijoiden itseohjautuvuus ja sen tukeminen - opettajien käsityksiä. Julkaisussa:

M. Hupli, H. Leino-Kilpi & S. Salanterä (toim.) Hoitamisen näyttämö - mitä siellä tapahtuu? Pro Nursing ry:n vuosikirja. Turku: Pro Nursing ry. A 10, 28-43.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi - forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. 1992. Phenomenological features of phenomenography. University of Göteborg. Department of education. Mölndal, Sweden.

Uljens, M. 1993. The essence and existence of phenomenography. Nordisk Pedagogik 3/1993.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

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

Väisänen, K. 1999. Hoitotyön opiskelijoiden toiveet opettajatutoroinnista opiskelun alkuvaiheessa. Teoksessa K. Tossavainen & H. Turunen (toim.) Terveys- ja sosiaalialan opiskelijoiden ohjaamisesta ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 49-65.

Wilcox, S. 1996. Fostering Self-directed Learning in the University Setting. Studies in Higher Education, 21(2): 165-176.

Liite 1. Tutkimuslupa-anomus

XXXXXXXXXX:n ammattikorkeakoulu
Koulutusalaohjaaja XXXX

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Haen lupaa tutkia X:n ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajien käsityksiä itsenäisestä opiskelusta sekä heidän käsityksiään omasta toiminnastaan sen tukemisessa.

Tutkimus on osa pro gradu -tutkielmaa ja liittyy Jyväskylän yliopiston Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan terveystieteiden laitoksen fysioterapian opettajaopintoihini. Tutkielman ohjaajana toimii THT, fysioterapian ma. professori Ulla Talvitie.

Tutkimusaineisto kerätään teemahaastattelemalla neljän eri ammattikorkeakoulun fysioterapian opettajia siten, että kustakin ammattikorkeakoulusta haastatellaan kahta vapaaehtoista opettajaa syys-lokakuun aikana. Haastatteluihin käytetään tunti opettajaa kohti.

Tutkimuksessa saatava aineisto käsitellään nimettömänä ja luottamuksellisesti tieteen tekemisen eettisiä periaatteita noudattaen. Myöskään mukana olevia ammattikorkeakouluja ei tutkimusraportissa tulla nimeltä mainitsemaan.

Savonlinnassa 17.9.2001

Anne Henttonen
Ttyo, ELV, ft
Kirkkokatu 13 C 25
57100 Savonlinna
p. 050 - 38 12 122

Tutkimuslupa myönnetään / tutkimuslupaa ei myönnetä.

___/___ 2001

HAASTATTELUN TEEMAT

1. Millaisia käsityksiä sinulla on itsenäisestä opiskelusta?

a. Mitä itsenäisellä opiskelulla sinun mielestäsi tarkoitetaan?

b. Mihin itsenäisellä opiskelulla sinun mielestäsi pyritään?

2. Millaisia käsityksiä sinulla on itsenäisen opiskelun tukemisesta?

a. Mitä itsenäinen opiskelu amk:ssa sinun mielestäsi edellyttää?
(esim. opiskelijalta, ammattikorkeakoululta)

b. Mitä itsenäisen opiskelun tukeminen vaatii sinulta opettajana?