

**TOIMINTATERAPEUTTIKOULUTUKSEN OHJATUN HARJOITTELUN
OHJAUKSEN TÄMÄN HETKEN ONGELMAT JA LAADUKAS HARJOITTELUN
OHJAUS TULEVAISUUDESSA**

Ulla-Maija Törmälä
Toimintaterapian pro gradu-tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Terveystieteiden laitos
Kevät 2003

TOIMINTATERAPEUTTIKOULUTUKSEN OHJATUN HARJOITTELUN OHJAUKSEN
TÄMÄN HETKEN ONGELMAT JA LAADUKAS HARJOITTELUN OHJAUS
TULEVAISUUDESSA

Ulla-Maija Törmälä

Jyväskylän yliopisto

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta / Terveystieteiden laitos

kevät 2003

Toimintaterapian pro gradu-tutkielma, 80 sivua ja 21 liitesivua

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata toimintaterapeuttiopiskelijoiden (N=7), opiskelijoita ohjaavien toimintaterapeuttien (N=7) ja toimintaterapian opettajien (N=7) näkemyksiä toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjauksen ongelmista tällä hetkellä sekä laadukkaasta ohjauksesta tulevaisuudessa. Tiedonantajina oli 21 henkilöä. Tutkimuksen aineistona olivat näiden henkilöiden kirjoitukset. Aineisto kerättiin keväällä 2001. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin sisällön analyysiä.

Tutkimuksen tiedonantajien mukaan ohjatun harjoittelun ohjauksen keskeisiä ongelmia ovat epäselvyydet liittyen tavoitteisiin ja tarpeisiin, teorian ja käytännön erillisyydet, ohjaavan toimintaterapeutin ja opettajan työnjakoon ja rooleihin liittyvät ongelmat sekä ongelmat liittyen ohjauskeskusteluihin ja oppimisympäristöihin.

Tutkimuksessa tarkasteltiin tulevaisuutta kahdesta eri näkökulmasta; siitä millaista tiedonantajien näkemyksen mukaan oli todennäköinen laadukas ohjatun harjoittelun ohjaus tulevaisuudessa ja siitä millaista laadukas ohjaus mahdollisesti voisi olla. Todennäköisen laadukkaan ohjatun harjoittelun ohjauksen elementtejä olivat yhteistyössä toimiminen, käytännön ja teorian eläminen harjoittelussa, oppimisen huomioivat ohjauskeskustelut sekä mahdollisuus osallistua moniammatilliseen asiakastyöhön. Mahdollisen laadukkaan ohjauksen elementtejä olivat opiskelijan oppimistarpeet huomioiva harjoittelupaikka, opiskelijan ohjaus osana toimintaterapeutin työtä, monipuolinen yhteistyö sekä teorian ja käytännön oppiminen rinnakkain.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa ohjattua harjoittelua, opiskelijoita ohjaavien toimintaterapeuttien työtä ja koulutusta sekä opettajien työtä.

asiasanat: toimintaterapeuttikoulutus, ohjattu harjoittelu, laadukas ohjaus, tulevaisuusnäkökulma, sisällön analyysi

THE PRESENT PROBLEMS OF THE SUPERVISION OF FIELDWORK EDUCATION IN OCCUPATIONAL THERAPY EDUCATION AND THE SUPERVISION OF FIELDWORK EDUCATION WITH GOOD QUALITY IN THE FUTURE

Ulla-Maija Törmälä

University of Jyväskylä

Faculty of Sports and Health Science, Department of Health Science

Spring 2003

Pro gradu thesis of Occupational therapy, 80 pages, 21 pages of appendices

ABSTRACT

The purpose of this study was to yield information about the present problems of the supervision of fieldwork education in occupational therapy education and about the supervision of fieldwork education with good quality in the future. The informants of the study were occupational therapy students (N=7), supervising occupational therapists (N=7) and teachers of occupational therapy (N=7). All together there were 21 informants in this study. The research material was composed of the answers of these informants to two questions. The data was gathered during the spring of 2001. The data was analysed using the method of content analysis.

The results of this study indicated that the present problems of fieldwork education in occupational therapy education were about indistinctness attached to goals and needs, separation between theory and practice, problems about the division of labour and roles of the supervising occupational therapist and occupational therapy teacher and problems about tuition and learning environment. Future was studied from two different angles; from the point of view that what is the good quality supervision in the future and what the good quality supervision in the future ought to be according to these informants. Elements of the good quality supervision are co-operation between students, occupational therapists and teachers, living relationship between theory and practice, tuition that is according to needs of learning and for student the possibility to join the multidisiplinary team work. Elements of the good quality supervision ought to be placement that will consider the learning needs of the student, supervision of the student is part of the work of occupational therapist, diversified co-operation and possibility to learn theory and practice side by side.

This information can be used when developing the supervision of fieldwork education of occupational therapy, developing the work of the supervising occupational therapists and teachers.

Key words: occupational therapy education, fieldwork education, good quality supervision, study of future, content analysis

SISÄLLYS

1	JOHDANTO JA TUTKIMUKSEN TAUSTA	1
2	KESKEISET KÄSITTEET	4
2.1	Ohjattu harjoittelu	4
2.1.1	Ohjattu harjoittelu osana toimintaterapeuttikoulutusta	5
2.1.2	Ohjatun harjoittelun ohjaus	6
2.1.3	Opetussuunnitelma	7
2.2	Tulevaisuusnäkökulma	8
2.3	Laadukkuus koulutuksessa	12
2.4	Tutkijan ennakkokäsitys tutkittavasta ilmiöstä	13
3	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA OHJATUSTA HARJOITTELUSTA	15
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
4.1	Tutkimustehtävät ja tutkimuksen tavoite	22
4.2	Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimusmenetelmä	23
4.2.1	Tutkimuksen tiedonantajat	23
4.2.2	Aineiston analyysi	25
5	TUTKIMUSTULOKSET	31
5.1	Henkilöön liittyvät tekijät	32
5.1.1	Suhde ohjaavaan toimintaterapeuttiin	32
5.1.2	Suhde ohjaavaan opettajaan	34
5.1.3	Suhde opiskelijaan	35
5.1.4	Yhteistyö	37
5.2	Oppimisympäristöt	39
5.2.1	Harjoittelupaikka	39
5.2.2	Tulevaisuuden oppimisympäristöt	41
5.3	Tieto - taito	42
5.3.1	Teoria ja käytäntö	42
5.3.2	Lisäkoulutus	44
5.3.3	Ohjauksen muoto ja sisältö	45
5.3.4	Arvot, normit ja eettisyys	47
5.3.5	Harjoittelun ammatillinen merkitys	48
5.4	Yhteenveto tutkimuksen keskeisistä tuloksista	50
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	51
6.1	Keskeisten tutkimustulosten tarkastelua	51
6.1.1	Toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatun harjoittelun ongelmat tällä hetkellä	51
6.1.2	Laadukas ohjattu harjoittelu vuonna 2007	56
6.1.3	Mahdollinen ohjattu harjoittelu vuonna 2007	58
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	63
6.3	Tutkimuksen eettisyys	66
6.4	Johtopäätökset ja tutkimustulosten hyödynnettävyys	68
6.5	Jatkotutkimushaasteet	70

LÄHTEET

LIITTEET

Liite 1: Aikaisemmat tutkimukset ohjatusta harjoittelusta

Liite 2: Tutkimukseen osallistumispyyntö

Liite 3: Tutkimuslupapyyntö oppilaitoksiin ja yhteydenottopyyntö opiskelijoille

Liite 4: Esitietolomake ja kysymykset tiedonantajille

Liite 5: Jatkotutkimukseen osallistumispyyntö

Liite 6: Analyysirungot, niiden sisällä olevat kategoriat ja kvantifiointi.

1 JOHDANTO JA TUTKIMUKSEN TAUSTA

Ohjattu harjoittelu on keskeinen osa toimintaterapeuttikoulutusta. Se on ollut arvostettu osa koulutusta jo ammatin alkuajoista lähtien. Useiden tutkimusten mukaan ohjattu harjoittelu on sellainen osa koulutusta, joka on eniten vaikuttamassa ammatin käsitteiden, asenteiden ja käyttäytymisen oppimisessa (Missiuna, Polatajko, Ernest-Conibear 1992; Tompson & Ryan 1996; Bonello 2001a). Toimintaterapeuttikoulutuksen ohjattu harjoittelu voidaan määritellä sellaiseksi opiskeluvaiheeksi, jolloin opiskelija tarkastelee erityistä asiakkaan, toiminnan ja ympäristön välistä vuorovaikutussuhdetta sekä näiden suhdetta terveyteen ja hyvinvointiin. Tällöin opiskelija kunnioittaa ja arvioi terapeutista ja ammatillista vuorovaikutusta, toteuttaa toimintaterapiaprosessin tai jonkun osan siitä, osoittaa ammatillista päättelyä ja käyttäytymistä luoden tai käyttäen ammatin tietoperustaa asiakkaitensa kanssa. ((Hocking & Ness 2002, 45.)

Toimintaterapeuttikoulutuksen ohjattu harjoittelu toteutuu erilaisissa ympäristöissä, joille on yleensä yhteistä se, että ohjauksesta vastaavana henkilönä on toimintaterapeutti. Harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija erityisesti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämään (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/95). Sosiaali- ja terveysalan ohjattua harjoittelua säätelevät EU:n säädökset, joiden mukaan ohjattua harjoittelua on oltava vähintään 50 opintoviikkoa koko tutkinnosta. Suomessa terveysalan ohjattua harjoittelua säätelee myös Opetusministeriön laatimat ohjeet koulutuksista valmistuvien vähimmäisosaamisesta. (Opetusministeriö 2001.) Toimintaterapeuttikoulutuksen ohjattua harjoittelua säätelevät lisäksi myös Toimintaterapeuttien maailmanjärjestön (World Federation of Occupational Therapy, WFOT) koulutukselle asettamat minimistandardit (Hocking & Ness 2002).

Toimintaterapeuttikoulutus, samoin kuin muu sosiaali- ja terveysalan koulutus, on muuttunut paljon viimeisten kymmenen vuoden aikana. Suomessa koulutus on muuttunut keskias-teen koulutuksesta korkeakoulussa tapahtuvaksi. Tämä on lisännyt tarvetta toimivampien oppimis- ja opettamisen menetelmien kehittämiseen. Ammattikorkeakoulujen sisällä tällaista muutosta lienee tapahtunutkin. Monien sosiaali- ja terveysalan ammattien ohjattua harjoittelua on Suomessa tutkittu viimeisen kymmenen vuoden aikana varsin runsaasti ja monipuolisesti (vrt. Munnukka 1997; Oinonen 2000). Toimintaterapeuttikoulutuksen ohjattua

harjoittelua on Suomessa tutkittu vähän. Aihetta ovat Suomessa aikaisemmin tutkineet Lintula ja Naakka (1998), Konkola (2000) ja Nevalainen (2002). Lisäksi olen itse tutkinut aihetta yhdessä Sirpa Siikosen kanssa kandidaattityössämme (Siikonen & Törmälä 2001).

Toimintaterapia alana ja ammattina muuttuu koko ajan. Näihin muutoksiin vaikuttavat yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ja uudet tarpeet sekä sosiaali- ja terveystalouden sisällä tapahtuvat muutokset mm. uudenlaisten hoito- ja terapiamenetelmien kehittyminen ja uudenlaiset asiakasryhmät. Toimintaterapian tapa määrittellä asiakkaansa on muuttunut viime vuosina asiakaslähtöisemmäksi. Tällöin myös tapa jolla terapian tarve ja tavoitteet määritellään muuttuvat. Työn toteuttamiseen on etenkin 1990-luvun loppupuolella kehitetty erilaisia malleja ja teorioita. Tämä tarkoittaa sitä, että työn ainakin tulisi olla enemmän tietoista, tutkimukseen perustuvaa ja asiakkaiden tarpeisiin vastaavaa. Nämä kaikki ovat asioita, joiden perusteet opitaan koulutuksessa. Koulutuksen muutos tai tarve muutokseen on monilla osa-alueilla ollut nopeaa. Aina ei ole varmaa ollaanko tässä muutoksessa pysytty ajan tasalla. Asioiden teoriassa oppiminen ja niiden käytännössä toteuttaminen ovat kaksi aivan eri asiaa. Ammatin käytäntö opitaan pääosin ohjatussa harjoittelussa. Valitettavan usein tuntuu siltä, että koulun ja käytännön opit ovat kaukana toisistaan. Tämä oli perustava syy siihen, miksi halusin alkaa tutkimaan ohjattua harjoittelua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata toimintaterapeuttiopiskelijoiden, opiskelijoita ohjaavien toimintaterapeuttien ja toimintaterapian opettajien näkemyksiä toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjauksen ongelmista tällä hetkellä sekä laadukkaasta ohjauksesta tulevaisuudessa. Minulla itselläni on kokemusta näistä kaikista rooleista; opiskelijana vuodesta 1987, ohjaavana toimintaterapeutina vuodesta 1991 ja ohjaavana opettajana vuodesta 1997 alkaen. Oman kokemukseni mukaan ohjatun harjoittelun ohjauksen ongelmista ei juurikaan suoraan puhuta, ainakaan niissä tilanteissa, joissa opiskelija on mukana. Joidenkin sosiaali- ja terveystalouden ammattien ohjatun harjoittelun ongelmia on tutkittu eri toimijoiden näkökulmasta esim. opiskelijan tai ohjaajan. Samoin on esim. Englannissa tutkittu toimintaterapian ohjatun harjoittelun ongelmia esim. ohjaavien toimintaterapeuttien näkökulmasta. Löysin yhden muun tutkimuksen, joissa tämän tutkimuksen tapaan tiedonantajina olivat kaikki kolme ohjauksen osapuolta.

Toinen tämän tutkimuksen keskeinen teema on laadukas ohjattu harjoittelu tulevaisuudes-

sa. Tulevaisuusnäkökulma kiinnostaa minua, koska uskon ajatukseen ettemme ole vain tukkeja virrassa, vaan omalla panoksellamme vaikuttamassa tulevaisuuteen. Useimmilla meistä tulevaisuutta tulee ehkä tarkasteltua tietoisemmin suhteellisen harvoin. Tulevaisuudentutkimuksen keskeinen ajatus on, että meistä jokainen on tulevaisuuden tekijä, joka omalla toiminnallaan rakentaa tulevaisuutta. Tullessaan tietoisemmaksi omasta keskeisestä roolistaan tässä, esim. tutkimukseen tiedonantajana osallistumisen myötä, yksilö toivon mukaan alkaa aktiivisemmin vaikuttaa mielipiteillään ja teoillaan, jotta tulevaisuudesta tulisi toivotun kaltainen. Toivon siis, että tämän tutkimuksen tiedonantajat, olisivat tutkimukseen osallistumisen myötä tulleet tietoisemmaksi omasta tärkeästä roolistaan. Lisäksi toivon, että työn lukijat alkavat pohtia itseään suhteessa tässä tutkimuksessa esitettyihin asioihin. Toivon, että he pyrkivät omalta osaltaan vaikuttamaan siihen, että toimintaterapeuttikoulutuksesta valmistuisi entistäkin osaavampia ja muutoskykyisempiä ammatin ydinosaamisen taitavia toimintaterapeutteja.

2 KESKEISET KÄSITTEET

2.1 Ohjattu harjoittelu

Sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa ohjattu harjoittelu nähdään erittäin tärkeänä osana opiskelua (Alsop & Donald 1996; Bonello 2001a) ja siksi sitä onkin tutkittu paljon. Kirjallisuudessa käytetään käsitteitä käytännön opiskelu ja kliininen opiskelu ja opetus sekä ohjattu harjoittelu hyvin eri tavoin. Puhekielessä käytetään myös termejä kenttäharjoittelu, kliininen opiskelu, käytännöllinen opiskelu ja käytännön harjoittelu. Englanninkielinen toimintaterapiakoulutukseen vakiintunut käsite on *fieldwork education* (Opacich 1995; Bonello 2001a; Mackenzie 2001).

Sosiaali- ja terveystieteiden monet ammatit ja lääketieteen opetus käyttävät yleisimmin käsitettä *clinical education* (vrt. Prystowsky, DaRosa & Thompson 2001; Morgensen, Elinder, Widström & Winbladh, 2002; Strohschein, Hagler & May, 2002). Muita yleisesti käytettyjä käsitteitä ovat *professional fieldwork experience* ja *clinical practice* (vrt. Hilton & Morris, 2001). Jokainen näistä kuvaa jotain harjoittelun puolta, kuitenkin Alsop ja Ryan (1996) perustelevat käsitteen *fieldwork education* paremmuutta harjoittelun oppimisprosessi luonteella; oppiminen toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatussa harjoittelussa tapahtuu erilaisissa ympäristöissä ja se on luonteeltaan koulutuksellinen kokemus. (Alsop & Ryan 1996, 4). Asetuksessa ammattikorkeakouluopinnoista (A256/ 1995) käytetään käsitettä ammattitaitoa edistävä harjoittelu. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon -julkaisussa käsitteenä on ohjattu harjoittelu (Opetusministeriö 2001, 10). Useissa ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmissa terminä on harjoittelu (Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulu 2002; Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia 2002,6 ; Oulun seudun ammattikorkeakoulu 2002, 10). Tässä työssä käytetään rinnan termejä ohjattu harjoittelu ja käytännöllinen opiskelu riippuen lähteistä tai asiayhteydestä.

Ohjatun harjoittelun tarkoituksena on perehdyttää opiskelijat ohjatusti erityisesti ammatitietojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä opittujen tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä. Ohjatun harjoittelun laajuus on terveystieteiden ammattikorkeakoulutuksessa 50 opintoviikkoa, paitsi kättilökoulutuksessa, jossa harjoittelua on 90 opintoviikkoa. Harjoittelu toteutetaan pääasiassa aidossa työelämän ympäristöissä lähinnä sosiaali- ja

terveydenhuollon palveluyksiköissä. (Mölsä 2000,4 ; Opetusministeriö 2001, 10.) Toimintaterapeuttikoulutuksen ohjattu harjoittelu voidaan määritellä opetus-suunnitelman sisällä olevaksi kokonaisuudeksi, jonka avulla opiskelijan on mahdollista kehittyä, osoittaa ja saavuttaa toimintaterapeutin käytännön pätevyys. Harjoittelu tapahtuu opiskelijan, ohjaavan toimintaterapeutin ja opettajan yhteistyönä. (Alsop & Ryan 1996, 3.) Harjoittelu on oppimisprosessi, jossa opiskelija alkaa ymmärtää käytännön työtä ja harjoittelee henkilökohtaisia taitojaan. Harjoittelussa opitaan ongelmanratkaisutaitoja, päättelyä, päätöksentekoa, oman suoriutumisen arviointia, työn realiteetteja ja etikkaa. Harjoittelun avulla opiskelija sosiaalistuu ammattiin ja siten oppii ammatin kulttuuria ja työskentelytapoja. (Alsop & Donald 1996, 498.)

2.1.1 Ohjattu harjoittelu osana toimintaterapeuttikoulutusta

Ohjattu harjoittelu on ollut Yhdysvalloissa arvostettu osa toimintaterapeuttikoulutusta vuodesta 1923 alkaen. Ohjattu harjoittelu lisättiin opetussuunnitelmaan, jotta opiskelijat oppisivat ammatin kulttuuria. Suomessa ohjattu harjoittelu on ollut osa toimintaterapeuttikoulutusta koulutuksen aloittamisesta lähtien eli vuodesta 1970. Tutkimus liittyen toimintaterapian ohjattuun harjoitteluun alkoi varsinaisesti vasta niinkin myöhään kuin 1980-luvun loppupuolella. Ohjatusta harjoittelusta on käyty vuosien kuluessa väliin kiivastakin keskustelua ja kirjoittelua. Harjoittelun merkitystä ei kuitenkaan ole kiistetty eikä kyseenalaistettu, koska se tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden reflektoida varsinaista toimintaterapeutin työtä. (Bonello 2001a.)

Ohjatussa harjoittelussa opitaan ammatillista käyttäytymistä (Tompson & Ryan 1996), opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus yhdistää koulussa opittua teoreettista tietoa yhteen käytännön työhön ja vastuullisuuteen (Hays 1996; Knight 1998), hänen ammatillinen identiteettinsä kehittyä, hän oppii ammatissa vaadittavia taitoja (Knight 1998) opiskelija voi harjoitella työssä tarvittavia päättelytaitoja (McKay & Ryan 1995) ja tulla reflektion kautta tietoisemmaksi omasta työskentelytavastaan (Nevalainen 2002). Bonellon (2001a) mukaan Yerxan näkemys on, että ohjatussa harjoittelussa opiskelija oppii enemmän ammatin käsitteitä, kuin missään muussa koulutuksen aikaisessa prosessissa. Ohjatun harjoittelun on myös todettu olevan eniten vaikuttamassa ammatin käsitteiden, asenteiden ja käyttäytymisen oppimisessa eli ammattiin sosiaalistumisen prosessiin (Tompson & Ryan 1996) sekä

siihen millaiseen työhön valmistumisen jälkeen toimintaterapeutina sijoittuu (Bonello 2001a).

Ohjatussa harjoittelussa opiskelija oppii ympäristössä, joka tarjoaa samanaikaisesti mahdollisuuden oppia ja kehittyä monenlaisissa taidoissa. Nämä taidot voidaan jakaa kahteen ryhmään: ammatin ydintaitoihin ja tekniikoihin, jotka ovat ensisijaisia ja olennaisia toimintaterapialle sekä henkilökohtaisiin taitoihin, joiden avulla opiskelija harjoittelee ammatillista käyttäytymistä. (Missiuna ym. 1992.) Taitojen oppiminen voidaan myös jakaa ns. perustaitojen oppimiseen ja kehittyneempien taitojen oppimiseen. Perustaidoilla tarkoitetaan kykyä toimia määriteltyjen standardien mukaan ja kehittyneemmillä taidoilla kykyä harjoitella perusteltua päätöksentekoa. (Steward 2001.)

Toimintaterapeutit, kuten muutkin kuntoutuksen ammattilaiset työskentelevät yhä erilaisemmissa tilanteissa ja ympäristöissä. (Griswold & Strassler 1995; Bonello 2001a.) Toimintaterapeutin ammatin ja työkentän muutokset ovat vaikuttaneet siihen, että etenkin 1990-luvun alusta alkaen on kehitetty monia käytännön työn viitekehyksiä ja malleja (Kielhofner 2002, 3). Nämä tarjoavat perusteita käytännön työlle. Toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjaukseen on kuitenkin vielä olemassa vähän malleja (Bonello 2001a). Alsop (1993) on kehittänyt mallin siihen kuinka pätevyyttä kehitetään ohjatussa harjoittelussa. Hän ehdottaa, että opiskelijoilla olisi opittavanaan aluksi viisi ydinelementtiä: turvallinen työkäytäntö, ammatilliset standardit ja käyttäytyminen, asiakaskeskeinen työote, toimintaterapiaprosessit sekä ammatillinen vuorovaikutussuhde. Vasta näiden ydinelementtien oppimisen jälkeen opiskelija alkaisi oppimaan muita taitoja kuten refleksiivistä käytäntöä, kommunikaatiota sekä teorian ja käytännön integrointia.

2.1.2 Ohjatun harjoittelun ohjaus

Ammattikorkeakoulussa ohjaus ymmärretään ammatilliseksi keskusteluksi, joka perustuu henkilökohtaisen vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaan vaikuttamiseen (Helakorpi & Olkinuora 1997, 137). Ohjatun harjoittelun ohjaus tapahtuu opintojen edetessä harjoittelun aikana ja se on yhteistyösuhde opettajan, ohjaajan ja opiskelijan välillä (Alsop & Ryan 1996, 3; Mölsä 2000, 13). Ohjatun harjoittelun ohjaaja on sairaalan tai muun toimintayksikön työntekijä, toimintaterapeuttiopiskelijoilla toimintaterapeutti. Ohjaajalta edellytetään,

että hän tuntee opetussuunnitelmat ja niiden taustalla vallitsevat oppimisenäkemykset. Opetuksesta vastaa opettaja, mutta varsinaisen ohjauksen tekevät pääasiallisesti eri yksiköissä olevat ohjaajat, jotka tekevät ohjaustyön oman työnsä ohessa. (Mölsä 2000, 1.) Toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjaajana on tavallisesti toimintaterapeutti. Ohjauksen tarkoituksena on varmistaa, että oppiminen on riittävää. Tätä määritellään oppimissopimuksessa, jota ohjaajan lisäksi tulisi arvioida toinen toimintaterapeutti tai toimintaterapian opettaja. Ohjaaminen tulisi olla suhteessa opiskelijan osaamisen tasoon ja oppimisen tarpeisiin, harjoittelupaikkaan ja toimintaterapiainterventioon. (Hocking & Ness 2002, 37-38.)

Ohjatun harjoittelun ohjaus voi olla luonteeltaan oppimista edistävää tutorointia, kokeukselliseen oppimiseen pohjautuvaa työnohjausta (supervision) tai opiskelijoiden keskeistä vertaistutorointia (Helakorpi & Olkinuora 1997, 136). Yerxan (Alsop & Ryan 1996) mukaan ohjaaja luo sellaisen vuorovaikutussuhteen jonka avulla ohjaaja ohjaa, opettaa, tukee ja arvioi opiskelijan käyttäytymistä. Ohjausta toteutetaan huomioiden kommunikaatio-prosessi, opetuksellinen ja oppimisen edistämisen prosessit. Hyvä ohjaussuhde on vastavuoroinen vuorovaikutussuhde, jossa keskustellaan ammatillisesti opiskelijan tasolla. Ohjaussuhde edellyttää molemminpuolista aktiivista kyselyä ja molempien osapuolien oppimista. (Alsop & Ryan 1996, 131-137.) Mölsä (2000) on kuvannut ohjatun harjoittelun ohjauksen kolmea muotoa. Opettajan ohjaus voi olla suoraa, opiskelijan kanssa kahdenkeskeistä tai ohjaajan ja opiskelijan kanssa yhdessä käytyjä keskusteluja, jolloin ne ovat tavallisesti arviointi- tai tavoitekeskusteluja. Opettaja voi olla myös välillisesti yhteydessä opiskelijaan. Ohjaajan ja opiskelijan ohjaussuhde perustuu henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen. Lisäksi hän mainitsee opiskelijaryhmien ohjaukset ohjaustunteina, tiedotustilanteina tai yhteisinä keskusteluina (Mölsä 2000, 12).

2.1.3 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelmat ovat ammattikorkeakoulussa oppilaitoskohtaisia ja ne laaditaan vuosittain ja koulutusohjelmittain (Helakorpi & Olkinuora 1997, 104; Mölsä 2000, 6). Ne ovat sidoksissa yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin sekä oppimisenäkemykseen. Opetussuunnitelma kertoo oppilaitoksen ulkopuolelle ammattikorkeakoulun tavoitteista ja toimintatavoista sekä mahdollisista yhteistyöhankkeista ja projekteista. (Helakorpi & Ol-

kinuora 1997, 106, 111.) Sosiaali- ja terveysalan koulutuksen opetussuunnitelmassa ohjattu harjoittelulla tarkoitetaan sitä osuutta käytännön opiskelussa, mikä tapahtuu pääosin sosiaali- ja terveydenhuollon palveluyksiköissä (Mölsä 2000, 6).

Opetussuunnitelmissa määritellään koulutuksen yleiset tavoitteet. Jokaisen opiskelijan opiskelua ohjaavat myös opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet ja oppimishistoria. Nämä huomioidaan henkilökohtaisessa opinto-ohjelmassa (HOPS). Henkilökohtaisen opinto-ohjelmansa avulla opiskelija rakentaa itselleen opintojensa kokonaisuutta. Henkilökohtaisessa opinto-ohjelmassaan opiskelija kuvaa myös ammatillisen kehittymisen tavoitteensa ja opiskelutapansa. Lisäksi hän kuvaa siinä ajankäyttösuunnitelmansa, oman kehittymisensä seurannan ja arvioinnin suunnitelman. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 146.)

2.2 Tulevaisuusnäkökulma

Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on tämä hetki ja tulevaisuus. Tulevaisuuden arviointi ei ole perinteisesti ollut erityisen suosittua, koska hyvinä aikoina tulevaisuudentutkimusta ei kaivata ja huonoina aikoina sen arvioimiseen ei ajatella olevan resursseja (Mannermaa 1999, 17-18).

Tulevaisuusnäkökulma pohjautuu tulevaisuudentutkimukseen. Tulevaisuudentutkimus on tiedonala, joka sijoittuu perinteisessä tieteellisessä tutkimuksessa lähelle yhteiskuntatieteitä ja humanistisia tieteitä. Tulevaisuudentutkimuksen tieteellisyydestä ja alalla käytetyistä metodeista on käyty keskustelua koko tulevaisuudentutkimuksen harjoittamisen ajan. Tulevaisuudentutkimuksen merkityksen pohdinnassa toista ääripäätä edustaa näkemys, jonka mukaan tulevaisuudentutkimus eli futurologia on täysin oma tieteenalansa. Toisen ääripään näkemyksen mukaan tulevaisuudentutkimusta ei voi olla; "Koska tulevaisuutta ei ole, sitä ei voi tutkia." (Mannermaa 1992, 19.) Tulevaisuudentutkimuksen lähtökohtana pidetään usein O.K. Flechtheimin kirjoituksia 40-luvun lopulta. Flechtheim otti käyttöön futurologia-termin ja esitti tutkimus- ja toimintaohjelman humanistiselle tulevaisuudentutkimukselle. Samanaikaisesti kehittyi myös toinen tulevaisuudentutkimuksen virtaus, jonka lähtökohtana olivat sotilaalliset ja suurvaltapoliittiset kysymykset ja joka kehittyessään levisi kaupalliselle sektorille ja erilaisten organisaatioiden suunnitteluun. Akateemisessa maailmassa tulevaisuudentutkimus saavutti aseman vasta 1980-luvulla. (Malaska 1993, 6-7.)

Tulevaisuudentutkimuksella on monia erilaisia tehtäviä. Tulevaisuudentutkimus on kehittynyt puhtaasta ennustamisesta kohti ajattelutapaa, joka pyrkii edistämään sitä, että tulevaisuuden tekeminen perustuisi arvojen ja tosiasioiden tiedostamiseen ja niiden huomiointiin vertailtaessa erilaisia tulevaisuuden kehittämismahdollisuuksia. Tulevaisuutta ei siis tulisi nähdä yhtenä deterministisenä tulevaisuutena, vaan joukkona erilaisia tulevaisuuksia, joiden vaihtoehtoja pyritään kartoittamaan erilaisin menetelmin. Tulevaisuudentutkimuksella ei etsitä tulevaisuutta koskevaa totuutta, vaan sen avulla pyritään vaikuttamaan nykyhetkessä tehtäviin päätöksiin joko suoraan tai tarjoamalla aineksia keskusteluun. (Mannermaa 1999, 19-22.)

Tulevaisuudentutkimuksen tarkoituksena on luoda arvorationaalisia visioita erilaisista muutoksista käyttäen hyväksi eri tieteenalojen tietoa ja muuta kokemusta, avata uusia näkemyksiä tulevaisuuden vaihtoehtoihin ja tehdä ne ymmärrettäväksi tarkoituksenmukaisella kuvaamisella ja selvittämisellä. Tulevaisuudentutkimuksella tehdään ymmärrettäväksi sitä, ettei tulevaisuus ole ennalta määritelty ja että siihen voidaan vaikuttaa ihmisten koherentin toiminnan kautta. Siinä kuvataan sellaisia mahdollisuuksia, toimenpiteitä, ehtoja ym., joilla eri visiot olisivat saavutettavissa ja toteutettavissa nykytilanteesta lähtien sekä arvioidaan motivaatioperustaa, joka tekisi tarkasteltavista visioista joko toivottavia, haluttavia tai torjuttavia. Tulevaisuudentutkimuksen tekemisen perimmäinen motivaatio on tulevaisuuden tekeminen. Tulevaisuudentutkimus on vaikuttamista siihen millaiseksi tulevaisuus voi muodostua. (Mannermaa 1993, 21.) Tulevaisuudentutkimuksella pyritään siis laajentamaan ihmisten tietoisuutta. Tietoisuuden laajentamisen kautta pyritään kehittämään yksilöiden taitoja, käyttäytymistä ja valintoja. (Malaska 1993, 9.)

Tulevaisuudentutkimus voidaan jaotella kolmeen filosofisesti erilaiseen perusajattelutapaan eli paradigmaan; deskriptiiviseen eli kuvailevaan ja ennustavaan tulevaisuudentutkimukseen, evolutionaariseen tulevaisuudentutkimukseen ja skenaario-paradigmaan. Deskriptiivinen paradigma tarkoittaa lähestymistapaa, jolla menneisyyden kehityslinjoja jatkamalla esitetään arvioita tulevaisuudesta. Deskriptiivisessä tulevaisuudentutkimuksessa mallitetaan usein kvantitatiivisia aikasarjoja. Väestö- ja talousennusteet edustavat yleensä tätä ajattelutapaa. Evolutionaarisella tulevaisuudentutkimuksella etsitään usein yhteiskunnallisen kehityksen evolutionaarisia prosesseja eli etsitään vakaan kehityksen vaiheita sekä

mahdollisia murroksia ja näihin mahdollisesti liittyviä yleisiä muutostendenssejä. Skenaarioparadigman mukaan tulevaisuudentutkimuksen tehtävä ei ole ennustaa todella toteutuvaa tulevaisuutta, vaan sen tarkoituksena on hahmottaa useita erilaisia tulevaisuuden “käsitteitä” eli skenaarioita. (Mannermaa 1999, 25-26.) Tämän tutkimuksen tulevaisuusnäkökulma perustuu skenaarioparadigmaan.

Tämän työn lähtökohta-ajatuksena on myös G. E. Mooren ajatus naturalistisesta virhepäätelmästä. G. E. Moore oli huomattava ja suuresti vaikuttanut englantilainen filosofi. Hän oli yksi analyttisen filosofian isä. (Wikipedia 2002.) Mooren lähtökohtana on ajatus siitä, että hyvä on yksinkertainen, mutta vaikeasti määriteltävissä oleva käsite, kuten esimerkiksi keltainen. Vaikeasti määriteltävissä olevaa käsitettä ei voida helposti määrittellä joidenkin ominaisuuksien perusteella. Hyvä on yksi niistä ydinkäsitteistä, joita käytetään määriteltäessä erilaisia asioita. Näin kysymys siitä mitä tarkoitamme sanoessamme, että jokin on hyvä on yksi käsittämättömistä kysymyksistä, jota filosofit usein pohtivat. Yksi tavallisimmista tavoista ymmärtää totuus on ”millainen on kahden olemassa olevan asian suhde”. Monet filosofit olettavat, että eettiset totuudet ovat yhdenmukaisia tämän lausuman kanssa. Mooren käsityksen mukaan näin ei kuitenkaan ole. (Moore 1962, 10-11, 14, 16; Wikipedia 2002.)

Tämä väärinkäsitys on naturalistisen virhepäätelmän perusta. Virhepäätelmässä hyvä määritellään joko luonnollisten esineiden tai sellaisten kohteiden kautta, jotka viittaavat olemassaoloon, joka tukahdutetaan todellisessa maailmassa (metafyyminen etiikka). Se on yritys päästä eroon kuilusta käsitteiden ”on” (empiirinen tosiasia) ja ”tulisi olla” (eettinen johtopäätös) välillä. Virhepäätelmä voi tulla esiin kolmessa eri pisteessä: määriteltäessä ei-luonnollista ominaisuutta, kuten hyvyyttä, määriteltäessä yhtä ominaisuutta sulkeakseen pois toisen, joka ei ole yhdenmukainen tai yritettäessä määrittellä määrittelemätöntä. Mooren mielestä keskeistä on, että eettistä lausetta ei voida pakottaa ei-eettiseksi. (Moore 1962, 11, 39.)

Vahvistettuaan mielipiteensä, että hyvä on yksinkertainen, määrittelemätön käsite, Moore tutkii ja kritisoi vaihtoehtoja. Hän näkee kaksi vaihtoehtoa, joko hyvä on monimutkainen, analyysiin kelpaava käsite tai se on merkityksetön. Hän kumoaa ensimmäisen vaihtoehdon avoimen kysymyksen - teorian avulla. Avoimen kysymyksen -teoriolla tarkoitetaan, että

tulee kysyä kysymys ”onko tämä hyvä?”, jos minkä tahansa ominaisuuden todetaan olevan käsitteen hyvä mukainen ei tämän kysyminen ole tarpeetonta toistoa, vaan merkittävä väitteen laajeneminen. Hän osoittaa vääräksi muut vähemmän varmat vaihtoehdot sanomalla, että jokainen ymmärtää mitä hyvällä tarkoitetaan jossakin epämääräisessä merkityksessä, vaikkakin hyvän käsite voidaan sekoittaa muihin ominaisuuksiin. (Moore 1962, 57-58.) Tässä tutkimuksessa Mooren ajatukset ovat käytännössä vaikuttaneet aineiston analyysivaiheessa, kun olen etsinyt vastauksista eroja on ja tulisi olla käsitteiden välillä. Tulevaisuutta tarkastellessani olen erottanut nämä toisistaan; on merkityksessä todennäköinen ja tulisi olla merkityksessä mahdollinen tulevaisuus. Nämä ajatukset sopivat hyvin yhteen myös tulevaisuudentutkimuksen kanssa ajateltaessa moraalista väittämää, että siitä miten asiat ovat ei voi päätellä miten niiden tulisi olla (Lappi 2001). Näin tärkeäksi ei nouse vain tutkimuksen tulokset, vaan prosessi johon tiedonantajat ovat osallistuneet. Tähän liittyvät myös tutkimusongelmiin liittyvät tiedonantajien arvot. Arvot voivat näkyä aineostossa joko ilmi- tai piilosisältöinä. On selvää, että ihmisen toimintaa ohjaavat aina jonkinlaiset käsitykset arvoista.

Näen tämän tutkimuksen tulevaisuusnäkökulmaa selvittävänä tutkimuksena. En siis suoranaisten tulevaisuudentutkimuksena, koska aineistoa ei ole kerätty tavalla joka olisi selkeästi minkään edellä mainittujen tulevaisuudentutkimuksen paradigmojen mukaista. Tulevaisuusnäkökulmasta haluan kuitenkin puhua tässä tutkimuksessa, koska tämän tutkimuksen lähtökohdissa, aineiston hankinnassa ja aineiston analyysissä huomioitiin tulevaisuus hyvin keskeisenä tekijänä. Lähtökohtaintressinä oli selvittää nimenomaan toimintaterapian ohjatun harjoittelun toimijoiden näkemyksiä tulevaisuudesta. Kysymykset oli muotoiltu tavalla, joka on ominaista tulevaisuudentutkimukselle. Aineiston keruuprosessissa pyrittiin ei vain keräämään tietoa, vaan myös lisäämään tiedonantajien ymmärrystä itsestään toimintaterapian ohjatun harjoittelun ohjauksen vaikuttajina tulevaisuudessa. Aineiston analyysissä tulevaisuusnäkökulma on huomioitu siten, että kaikkien vastaajien vastaukset ovat samanarvoisia eikä sillä kuinka usein tai kuinka monen tiedonantajan näkemys jokin asia on. Jokainen yksittäinen asia on tuotu tuloksissa esiin samanarvoisena riippumatta siitä onko se esitetty aineistossa vain yhden kerran tai useammin. Tämän avulla pyrin tuomaan esiin aineistosta mahdollisia hiljaisia signaaleja. Hiljaisella signaalilla tarkoitetaan mahdollisia erityisiä tulevaisuuden haasteita, joita vain harva tunnistaa (Mannermaa 1999,87).

2.3 Laadukkuus koulutuksessa

Laatu on suhteellinen käsite. Laatu on suhteessa kriteerien määrittelijän tarpeisiin. Nykysuomen sanakirja määrittää laadun : “ ominaisuudet jotka tekevät jonkun siksi mikä se on tai jotka olennaisesti kuuluvat johonkin; se mikä antaa jollekin sen olennaisen leiman tai on ominaista jollekin (yleensä tai jossakin tietyssä suhteessa) “ (Nykysuomen sanakirja 1970). Laatu mielletään usein myös tuotteen hyväksi tai huonoksi ominaisuudeksi. Laatu-käsite liittyy näin myös arvoihin. Laatu on moniselitteinen käsite, joka saa merkityksensä kontekstissa; se paljastuu ihmisen ja merkityksen kohteena olevan asian välisessä yhteydessä. (Vainio 1995, 196-197.)

Koulutuksen laadun parantaminen liittyy laajempaan julkisella sektorilla olevaan prosessiin, jossa pyrkimyksenä on tuottaa tarkoituksenmukaisempia ja toimivampia tuotteita. Koulutuksen laatua arvioitaessa ollaan muutamien vaikeiden kysymysten äärellä. Ensimmäkin laatua arvioitaessa tulisi tietää, kuka on asiakas. Koulutuksen ollessa kyseessä voidaan pohtia onko asiakas kunta, joka palvelusta maksaa vai opiskelija, joka “käyttää“ tuotteita joka päivä. Helakorpea (1995) mukailleen laatukoulussa asiakas on opiskelija, jonka elämäntilanne huomioidaan. Lähtökohtana on yhteistyö, jossa kaikki keskeinen tapahtuu itse koulussa. Toinen vaikea ongelma liittyen koulutuksen laatuun on se, mikä on koulutuksen tuote. Koulutuksen tuotteen tai palvelun laadun kolmena elementtinä Helakorpi (1995) näkee opetuksen suunnittelun, oppimisen ohjaamisen ja oppimisilmaston laadun. Opetussuunnitelman laadun lähtökohtina ovat oppilaantuntemus, opiskelijavalinnat, opetussuunnitelma, opetuksen pedagoginen suunnittelu sekä oikeat sisällöt. Oppimisen ohjaamisen laadulla tarkoitetaan ympäristön, opiskelijoiden taustan ja taipumusten huomioimista. Oppimisilmaston laatuun liittyvät yhteistyö ja vuorovaikutus, jota tehdään oppimisen hyväksi. (Helakorpi 1995, 131 – 134). Myös Hakkarainen (1995) tuo esiin sen, että opetuksen laatua ei ole mahdollista määritellä ilman yhteyttä opiskelijoiden oppimisen laatuun. Tällöin pyrkimyksenä on muuttaa opettajien työn kohde oppitunneista opiskelijoiden oppimisprosesseihin ja oppimisen ohjaamiseen. (Hakkarainen 1995, 15-16.)

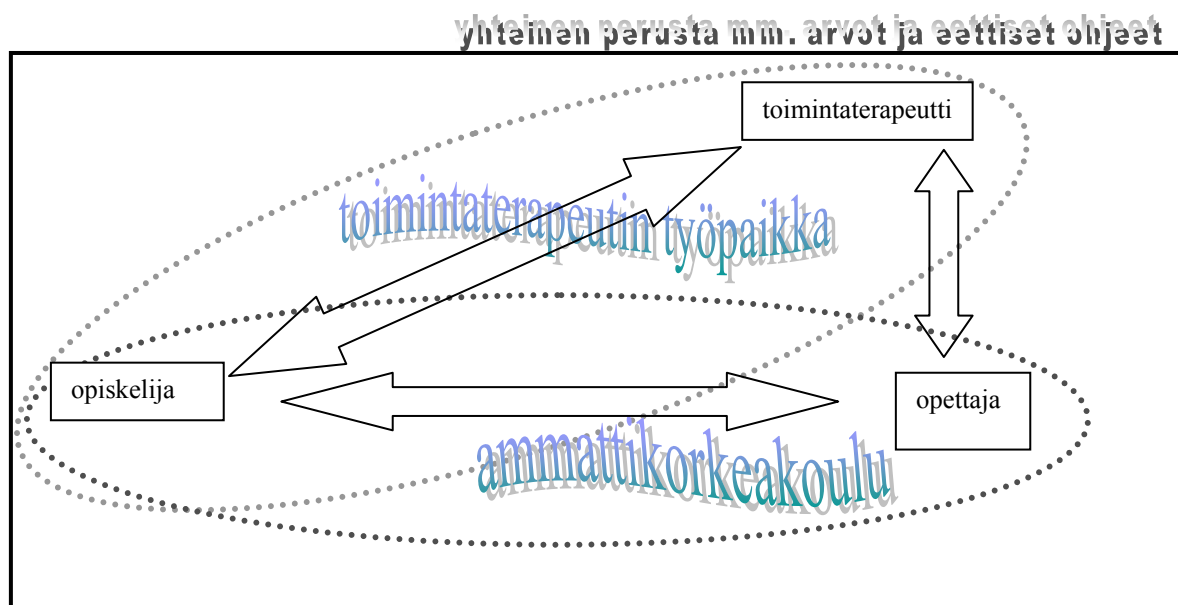
Laadun tutkiminen ja varmistaminen edellyttää aina arviointia. Koulutuksen laadun varmistaminen liittyy aina tavalla tai toisella kysymykseen siitä mikä on tietämisen ja osaamisen arvoista. Laatua voidaan arvioida joko mittamalla, jolloin määritellään asian tai ilmi-

ön laadullisia ominaisuuksia tai erillään laadullisesta mittaamisesta. Tällöin laatu ymmärretään joko määrän vastakohtana tai erillisenä arvioinnin alueena. Ajatellaan, että laatua voidaan kuvata tai siitä voidaan keskustella, mutta sitä ei aina tarvitse ilmaista määrällisesti. Näin määritellystä laadusta voi eri ihmisillä olla erilaisia käsityksiä ja laadun kriteereitä. (Hakkarainen 1995, 12- 14.)

2.4 Tutkijan ennakkokäsitys tutkittavasta ilmiöstä

Tämän työn tekemistä ohjaa ennakkokäsitykseni, joka perustuu yhdessä Sirpa Siikosen kanssa tekemääni kandidaattityön tuloksiin (Siikonen & Törmälä 2001). Kandidaattityössä selvitimme asiantuntijoiden näkemystä toimintaterapian laadukkaan ohjatun harjoittelun ohjauksesta tulevaisuudessa. Asiantuntijoina olivat ohjatun harjoittelun toimijaosapuolet eli toimintaterapeuttiopiskelijat, ohjaavat toimintaterapeutit ja toimintaterapian opettajat. Jokaisesta ryhmästä mukana oli seitsemän asiantuntijaa eli yhteensä 21 henkilöä. Tutkimus oli tulevaisuudentutkimus ja tutkimusmenetelmänä käytettiin delfi-tekniikkaa.

Kandidaattitutkielman (Siikonen & Törmälä 2001) tuloksena syntyi lausuma toimintaterapian ohjatun harjoittelun ohjaajuuden yhteistyön osa-alueista. Nämä yhteistyön osa-alueet olivat 1) toimintaterapeuttiopiskelijan, toimintaterapeutin ja ohjaajan välinen, 2) toimintaterapeutin ja opiskelijan välinen, 3) opiskelijan ja opettajan välinen sekä 4) toimintaterapeutin ja opettajan välinen yhteistyö. Muita tutkimustulosten keskeisiä teemoja olivat harjoittelupaikat, ohjatun harjoittelun suhde muuhun koulutukseen, sitoutuminen, yhteiset sopimukset, laatukriteerit ja eettiset säännöt. Tulosten mukaan toimintaterapian harjoittelua toteutettaisiin Suomessa suureksi osaksi ns. perinteisissä ohjatun harjoittelun paikoissa, jossa toimintaterapeutti ohjaa opiskelijaa omalla työpaikallaan. Ohjatun harjoittelun tulisi tulosten mukaan olla selkeämmin yhteydessä muuhun koulutukseen eli käytännön ja teorian tulisi olla enemmän integroituneita toisiinsa ja opiskelijan oma oppimisprosessi tulisi huomioida oppimisessa. Ohjaavilla toimintaterapeuteilla tulisi olla mahdollisuus omaa ammattitaitoa ja ohjaajuutta tukevaan koulutukseen sekä tutkimukseen. Opettajalla tulisi myös olla mahdollisuus työelämä tietouden ylläpitämiseen. (Siikonen & Törmälä 2001.) Yhteenvedona voidaan todeta, että tuloksissa korostui vuorovaikutuksellisuus, jolloin opiskelija, ohjaava toimintaterapeutti ja opettaja keskustelevat vastavuoroisesti eikä keskeisenä toiminnan kohteena ole vain arviointi. Keskeiset tulokset on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1 Kandidaattitutkimuksen keskeiset tulokset

Käsittän ohjatun harjoittelun ohjauksen siis vuorovaikutuksellisen prosessina, jonka osapuolina on vähintään kolme henkilöä, jotka työskentelevät yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tähän prosessiin vaikuttavat toisaalta erilaiset toimintaympäristöt omine säännöksineen ja vaatimuksineen sekä toisaalta meille kaikille toimintaterapeuteille ja toimintaterapeuttiopiskelijoille oma ja yhtenäinen arvoperusta. (Kuvio 1)

Lisäksi ennakkokäsitykseeni vaikuttaa oma taustani, johon kuuluu harjoittelu opiskelijana, useampia vuosia opiskelijoiden harjoittelun ohjaajana ja ohjaavana opettajana toimiminen. Suhteessa tiedonantajiin en voi olla pohtimatta myöskään sen vaikutusta, että olen ollut opettamassa ja ohjaamassa useita tiedonantajana mukana olleita opiskelijoita, tunnen monia tiedonantajina olleita toimintaterapeutteja ja kaikki tiedonantajina olleet opettajat.

3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA OHJATUSTA HARJOITTELUSTA

Seuraavassa esittelen ohjatusta harjoittelusta tehtyjä tutkimuksia. Liitteessä 1 on esitelty näiden tutkimusten tekijät, tutkimuksen kohteet ja keskeiset tutkimustulokset tutkimuskohteisesti.

Ohjatussa harjoittelussa *ohjattuna työskentelemisestä* on olemassa lukuisia tutkimuksia (mm. Laakkonen 1994; Maxwell 1995; Heath 1996; Martin 1996; Tompson & Ryan 1996; Luukka 1998; Konkola 2000; Mölsä 2000; Aiken, Menaker & Barsky 2001; Strohstein, Hagler & May 2002). Aiken ym. (2001) korostavat tutkimuksensa tuloksissa ohjattuna asiakkaan kanssa työskentelemisen tärkeyttä opiskelijan ammatilliselle kasvuille. Harjoittelu on yksi keskeisimmistä ammattiin sosiaalistumisen prosessiin vaikuttavista tekijöistä. Siksi opiskelijan on erittäin tärkeää olla näkemässä toimintaterapeutin työtä. (Tompson & Ryan 1996.) Ohjaustilanteissa opiskelijoita tulisi rohkaista ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan tarjoamalla enemmän aikaa reflektioon. Kun opiskelijat luottavat paremmin itseohjautuvuuteensa ja oppivat opiskelijamyönteisessä ilmapiirissä tehden mielekkäitä oppimistehtäviä, he myös motivoituvat paremmin ohjattuun harjoitteluunsa. (Laakkonen 1994; Martin 1996; Aiken, Menaker & Barsky 2001.) Myös ei-tekniset tekijät, esim. kommunikaatio, yhteistyö ja reflektio, ovat keskeisiä tehokkaan ohjatun harjoittelun kannalta ja niitä tulee kehittää harjoittelun työvälineinä (Strohstein ym. 2002).

Ohjattuna työskentelemiseen liittyy tutkimuksien mukaan monia ongelmia. Ongelmia syntyy, kun harjoittelupaikoissa on liian vähän henkilökuntaa ohjaukseen, opiskelupaikoissa ei ole mahdollisuutta rauhallisiin ohjauskeskusteluihin ja opiskeluilmpiiri on huono (Maxwell 1995; Luukka 1998). On myös todettu, että ohjaajat kontrolloivat suurimmaksi osaksi ohjaustilanteita ja ohjaajien omaksuma ohjaustyyli ei tue riittävästi itseohjautuvaa oppimista (Heath 1996; Martin 1996). Ohjaajat kehittäisivät opiskelijoiden ohjausta parantamalla ohjauksen suunnittelua ja organisointia koululla ja harjoittelupaikassa, kehittämällä arviointia ja lisäämällä tavoitteellista ohjausta ja koulutusta (Mölsä 2000). Ohjaajien tulisi tuntea nykyistä enemmän itseohjautuvan ja refleksiivisen oppimisen periaatteita (Martin 1996) ja oppimistehtävät tulisi rakentaa niin, että ne mahdollistavat entistä paremmin yhteistyön oppilaitoksen ja harjoittelupaikan välillä (Konkola 2000).

Ohjatussa harjoittelussa *opiskelijan tehtävänä* on oppia yhdistämään teoriaa ja toimintaterapian ammatin ydintaitoja, asenteita ja käytännön osaamista. Myös koko koulutuksessa keskeistä on ammatin ydintaitojen oppiminen. (Craik & Austin 2000; Aiken ym. 2001.) Oppimisen kannalta tärkeitä ovat vertaistuki, tieto-taito ja arviointi (Luukka 1998). On todettu, että opiskelijan kyky integroida teoreettista opiskelua ohjattuun harjoitteluun riippuu opiskelijan oppimisprosessista, ohjatun harjoittelun ympäristöstä ja ohjaajasta (Banks, Bell

& Smits 2000). Teorian ja käytännön välisessä suhteessa opettajan ensisijainen tehtävä on käytännön ja teorian integrointi (Mettälä 1994).

Ohjatun harjoittelun *arvioinnin ongelmia* ovat arvioinnin epätasa-arvoisuus, puutteellisuus ja epäoikeudenmukaisuus sekä tavoitteiden ja käsitteiden selkeytymättömyys (Mettälä 1994; Väänänen 1998). Opiskelijan kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että opiskelijat tekisivät itse- ja vertaisarviointia (Aiken ym. 2001). Myös ohjaajan antaman palautteen tärkeyttä korostettiin. Sealen, Gallagherin & Grisbrooken (1996) tekemän tutkimuksen mukaan sellaisen opiskelijan arviointi, joka ei menesty harjoittelussaan on vaikeampaa kuin opiskelijan, joka menestyy. Tämän oletettiin liittyvän todennäköisesti palautteen antamiseen.

Moniammatillisuuden oppimisen keskeisyyttä korostettiin monissa tutkimuksissa (Maxwell 1995; Lintula & Naakka 1998; Laakkonen 2000; Aiken ym. 2001; Jung, Sainsbury, Grum, Wilkins & Tryssenaar 2002). Tutkimusten mukaan moniammatillista yhteistyötä olisi tärkeää oppia, jotta opittaisiin työskentelemään asiakkaan parhaaksi asiakkaan asioiden ajajana (Aiken ym. 2001; Jung ym. 2002). Opiskelijoiden tulisi oppia myös toisten ammattien tavasta työskennellä osallistumalla moniammatilliseen työryhmään. Tämän on todettu tukevan oman ammatin ja työn oppimista. (Maxwell 1995; Lintula & Naakka 1998) Koulutuksen aikana opiskelijoiden tulisikin saavuttaa syvällisempiä tiedollisia valmiuksia moniammatilliseen yhteistyöhön, koska on todettu, että mm. fysioterapeuttiopiskelijoiden tiedot moniammatillisesta yhteistyöstä ovat jäsentymättömiä (Laakkonen 2000). Moniammatillisen yhteistyön oppimista voivat vaikeuttaa harjoittelupaikan rooliristiriidat liittyen työnjaon hierarkisuuteen (Jung ym. 2002).

Ohjaajan, opiskelijan ja opettajan yhteistyötä ja rooleja ohjatussa harjoittelussa on myös tutkittu paljon (Maxwell 1995; Alsop & Donald 1996; Maslin 1996; Lintula & Naakka 1998; Luukka 1998; Konkola 2000; Nevalainen 2002). Näiden tutkimusten tuloksissa on todettu, että onnistuneessa ohjatussa harjoittelussa keskeisiä ovat roolit ja ihmisten väliset suhteet; ohjaajien ja opiskelijoiden tulisi sitoutua tavoitteelliseen ja strukturoituun prosessiin, jossa roolit muuttuvat käytännön kokemuksen kautta (Strohstein ym. 2002). Yhteistyö ohjaajan, opiskelijan ja opettajan välillä auttaa tarkoituksenmukaisien ja mielekkäiden oppimistehtävien löytämisessä (Nevalainen 2002) ja eri toimintajärjestelmien kohdatessa ra-

janylitykset ovat mahdollisia mm. opettajan mennessä harjoittelupaikkaan, toimintaterapeutin osallistuessa opetustyöhön ja opiskelijan osallistuessa harjoitteluun oppilaitoksen ulkopuolella (Konkola 2000). Tämä vaatii onnistuakseen tehokasta kommunikaatiota harjoittelupaikkojen ja koulutuksen välillä sekä tätä suhdetta vahvistavia strategioita (Nolan 1998). Ongelmina suhteessa yhteistyöhön on nähty mm. oppilaitosten ja harjoittelupaikkojen henkilökunnan välisten suhteiden toimimattomuus (Luukka 1998) sekä ohjaajien ja opettajien liian vähäinen yhteistyö (Maslin 1996). Tulevaisuudessa tulisikin haasteina huomioida selkeiden roolien, oikeuksien ja vastuiden määrittäminen (Alsop & Donald 1996) ja uusien oppimistapojen löytäminen ja luominen, yhteistyön kehittäminen ja harjoittelupaikkoihin perehtymisen parantaminen (Lintula & Naakka 1998). Erityisesti huomiota tulisi kiinnittää ohjaajien ja opettajien työnjaon selkeyttämiseen (Lintula & Naakka 1998), sillä opettajien ja ohjaajien rooli on yhdessä mahdollistaa oppiminen (Nolan 1998).

Ohjaajan roolia ovat tutkineet mm. Laakkonen (1994), Hämäläinen (1995), Ilott (1996), Hilton & Morris (2001) ja Mackenzie (2002). Yleisesti ottaen tutkimuksissa korostuu ohjaajan roolin keskeisyys. Ohjaaja on hyvin keskeisessä roolissa suhteessa oppimiseen, koska hän suunnittelee opiskelijan harjoittelun ja ohjaajalla on ensisijainen opetusvastuu (Hämäläinen 1995; Munnukka 1996, 1997; Hilton & Morris 2001). Hänellä on myös keskeinen merkitys myönteisen oppimisilmapiiriin ja positiivisten oppimiskokemusten kannalta (Laakkonen 1994). Ohjaajan merkitys on myös suuri, koska hän auttaa opiskelijaa potilas-keskeisyyden ymmärtämisessä ja oppimisen etenemisessä (Munnukka 1996, 1997). Ohjatussa harjoittelussa opiskelun tärkeimpiä tekijöitä ovat Mettälän (1994) mukaan ohjaajan toiminta, persoonallisuus ja ammatillisuus. Mackenzie (2002) mukaan ohjaajan tärkeimpiä ominaisuuksia ovat organisaatiokyky, ymmärtävä suhde opiskelijaan ja kyky esittää selkeästi omat odotuksensa suhteessa opiskelijaan. Kielteisinä ominaisuuksina tulivat esiin epäjärjestyneisyys, antaa opiskelijalle mahdollisuuden osallistua vain havainnoijana eikä esittele opiskelijaa muulle henkilökunnalle ja asiakkaille. Lisäksi kielteisinä ominaisuuksina tulivat esiin pikkumaisuus ja joustamattomuus (Mackenzie 2002). Ohjaajat itse ovat Illiotin (1996) mukaan tuoneet esiin, että vaikeinta harjoittelun ohjauksessa on opiskelijan hylkääminen ja toiseksi ongelmallisinta ajan riittäminen. Sealen ym. (1996) tutkimuksen mukaan ohjaajat kokivat keskeisimmiksi ohjauksen teemoiksi omien taitojensa elvyttämisen ja sellaisen opiskelijan kanssa työskenteleminen, jonka kanssa ohjaaja kokee olevan ongelmia. Kehitettävänä osa-alueina tulivat muissa tutkimuksissa esille mm. se, että ohjaajien

tulisi tuntea nykyistä enemmän itseohjautuvan ja refleksiivisen oppimisen periaatteita (Martin 1996) sekä olla paremmin selvillä oppimista ohjaavista menetelmistä ja näkemyksistä (Väänänen 1998). Ohjaajien tulisi myös tietoisemmin tarkastella omaa vuorovaikutustaan opiskelijoiden kanssa (Tompson & Ryan 1996). Sankarin (2002) mukaan kehitettävää olisi opetussuunnitelmien tuntemisessa, sillä ohjaajat tuntevat yleensä huonosti opetussuunnitelmien tavoitteet. Ohjaajat tunsivat paremmin opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet ja ne toteutuivatkin useimmin kuin opetussuunnitelman tavoitteet. (Sankari 2002.)

Opiskelijan roolia ohjatussa harjoittelussa ovat tutkimuksensa tuloksissa selvittäneet mm. Luukka (1998), Martin & Edwards (1998), Nolan (1998), Aiken ym. (2001), Jung ym. (2002) ja Mackenzie (2002). Mackenzien (2002) mukaan opiskelijoiden itsensä nimeämiä hyvän opiskelijan ominaisuuksia ovat luotettavuus, innostuneisuus ja vastuuntuntoisuus. Kielteisiä opiskelijan ominaisuuksia ovat luottamuksen pettäminen, huonot kommunikointitaidot ja innostuksen puute. (Mackenzie 2002.) Nolan (1998) korostaa tutkimuksensa tuloksissa opiskelijoiden omaa aktiivista roolia oppimisessaan. Tompsonin ja Ryanin (1996) mukaan opiskelijoiden on tärkeää saada keskustella ohjaajan kanssa omista kokemuksistaan ja tunteistaan liittyen toimintaterapeutin rooliin. Maxwellin (1995) tutkimuksen tuloksissa tuli esiin, että opiskelijat vievät ja toisaalta säästävät ohjaajan aikaa. Useissa tutkimuksissa tuotiin esiin itse- ja vertaisarviointia, toisen roolista oppimista ja vertaistuen tärkeyttä (Luukka 1998; Martin & Edwards 1998; Aiken ym. 2001; Jung ym. 2002). Sellaisen ohjatun harjoittelun, jossa ohjaaja ohjasi samaan aikaan useampaa opiskelijaa, negatiivisina puolina olivat opiskelijoiden mukaan lisääntynyt stressi, kun opiskelijoilla ei ollut yhteistä tapaa ajatella sekä se, ettei opiskelija tullut nähdyksi yksilönä (Martin & Edwards 1998). Opiskelijoiden huolina olivat myös mm. epäselvät odotukset opiskelijan roolista, tiedon puute, epävarmuus suhteessa asiakkaisiin, huoli omasta kyvystään suoriutua harjoittelusta, odotuksista liittyen opiskelijan osaamiseen, lisääntyneestä vastuusta ja osaamisesta sekä luottamuksesta omaan osaamiseensa (Mackenzie 2002).

Opettajan roolia on myös tuotu esiin monissa tutkimuksissa (Laakkonen 1994; Mettälä 1994; Maxwell 1995; Eklund 2000; Duffy & Watson 2001). Opettajan on todettu olevan merkittävä reflektioprosessin virittäjä ja henkinen tuki (Mettälä 1994; Eklund 2000). Ohjaava opettaja on monenlaisissa rooleissa; neuvonantajana, tukijana, säätelijänä, tulkitsijana, selittäjänä ja verkostotyöntekijänä. Opettaja on myös neuvojen ja tuen antaja suhteessa

opiskelijoihin ja henkilökuntaan, ammatillisen osaamisen säätelijä, tulkitsemassa arvioinnin dokumentaatiota ja luomassa yhteyksiä henkilökunnan kanssa. (Duffy & Watson 2001.) Opettaja toimii yhteistyössä opiskelijan ja ohjaajan kanssa ja hänen ensisijainen tehtävänsä on Mettälän (1994) mukaan käytännön ja teorian integrointi. Ohjaajien mukaan sekä opettajilla että ohjaajilla on liian vähän aikaa ohjaukseen. Opettajien tulisi heidän mukaansa olla enemmän ohjaamassa opiskelijoita harjoittelupaikoissa. (Maxwell 1995.) Laakkosen (1994) tutkimuksen tulosten mukaan osa opiskelijoista koki ettei opettajaa tarvita käytännön opiskelutilanteissa, koska heillä on oma ohjaaja.

Harjoittelulla on todettu olevan suuri merkitys *ammattiin kasvamisessa* (Alsop & Donald 1996; Tompson & Ryan 1996). Hoitamaan oppiminen on monimuotoista, ammattitaitoa vaativaa toimintaa, joka vaatii teorian ja käytännön integroimista, tukea, itsetuntemusta ja – reflektiota sekä persoonallista ja ammatillista kehitystä (Hämäläinen 1995). Myönteiseen reflektioon sisältyy opettajan tuki, motivoitunut ohjaaja, turvallinen oppimisilmapiiri ja -ympäristö, oppimista tukeva palaute, myönteiset tunteet, dialogi ja yhteistoiminta. Myönteinen reflektiotilanne mahdollistaa oppimista ja ammatillista kasvua ja kielteinen voi vaikeuttaa em. asioita. (Leinonen 1999.) Kokemusten reflektoinnin on todettu tukevan tutkivan ja tiedostavan työtavan kehittymistä (Nevalainen 2002). Opinnoissaan pitemmällä olevat pystyvät refleктоimaan kokemuksiaan alkuvaiheen opiskelijoita paremmin ja he käyttävät itseohjautuvuuden periaatteita lisääntyvästi opiskeluiden loppuvaiheessa (Heath 1996; Eklund 2000). Karma-Järvisen (1999) mukaan opettajat näkivät reflektiolla kolme erilaista ulottuvuutta. Ensimmäisenä se nähdään opetuksen perustana. Toiseksi opettajat tarkastelevat sitä oppimisen, opettajan toiminnan sekä hoitotyön opetuksen eri alueiden ja tasojen kautta. Kolmas tarkastelunäkökulma on reflektio opetuksen päämääränä ja tavoitteena (Karma-Järvinen 1999.)

Ohjatun harjoittelun *oppimisympäristöjä* ovat tutkineet mm. Alsop (1996), Alsop & Donald (1996), Maslin (1996), Luukka (1998) ja Konkola (2000). Luukan (1998) mukaan opiskelijat pitävät ohjatun harjoittelun tärkeimpiä osa-alueina oppimisympäristöä ja henkilökohtaisia tekijöitä. On todettu, että tapa jolla harjoittelua toteutetaan on epätarkoituksenmukainen, koska sitä toteutetaan pääasiassa vanhalla ja hyväksi koetulla tavalla eikä pyritä löytämään uusia tapoja ja uudenlaisia oppimisen ympäristöjä. Näin opiskelijat eivät kehity riittävän dynaamisiksi ja muuttuvat tarpeet tunnistaviksi. (Alsop & Donald 1996.) Perinte-

siä toimintatapoja tulisikin muokata sellaisiksi, että ne edesauttavat eri toimintajärjestelmien vuorovaikutusta (Konkola 2000). Lisäksi tulisi kehittää erilaisia oppimisen strategioita suhteessa erilaisiin ohjatun harjoittelun ympäristöihin (Alsop 1996). Maslinin (1996) mukaan organisatoriset tekijät ovat usein vaikuttamassa, kun harjoittelu viivästyy tai peruuntuu.

Opettamista ja oppimista ohjatussa harjoittelussa ovat tuloksissaan tuoneet esille mm. Eeronheimo (1995) ja Nevalainen (2002). Eeronheimon (1995) mukaan hoitamaan oppiminen on riippuvaista opettamisesta ja ohjaamisesta. Opettajan antama ohjaus on erityisen tärkeää opiskelun ensimmäisellä jaksolla. Ohjaus edistää hoitotyön oppimista, käsitteellistämistä ja asiantuntijuuteen kasvua. (Eeronheimo 1995.) Nevalainen (2002) on tuonut tutkimuksessaan esiin samantapaisia tuloksia todetessaan, että ammattitaitoa edistävä harjoittelu mahdollistaa toimintaterapiatyön oppimisen. Oppimista voitaisiin edistää myös kehittämällä opiskelijoiden opiskelutaitoja ja oppimisen ohjaaminen tulisi sisällyttää henkilöstökoulutuksen painoalueeksi (Eeronheimo 1995).

Eklund (2000) on todennut, että opetustapahtuman kulku vaikuttaa vuorovaikutukseen, sisältöön ja siten opiskelijan reflektioprosessiin. Ohjatussa harjoittelussa oppimisen kehittämisen tulisi tapahtua käytäntöä kehittämällä, yhteistoiminnallisuutta tukevien työtapojen omaksumisena työtehtävien rinnalle ja osallistumalla moniammattilliseen yhteistyöhön oman työn tueksi (Lintula & Naakka 1998). Bonello (2001b) on tuonut esiin harjoittelun prosessin monimutkaisuutta sekä ohjaajan ja opiskelijan arvojen ja asenteiden vuorovaikutuksellisuutta ja merkitystä suhteessa kokemukseen ohjatun harjoittelun laadukkuudesta. Aiken ym. (2001) mukaan ohjatussa harjoittelussa opiskelijan pitää oppia yhdistämään teoriaa ja toimintaterapian ammatin ydintaitoja, asenteita ja käytännön osaamista. Myös tutkimuksen tärkeyttä suhteessa ohjattuun harjoitteluun tuotiin esille (Craik & Austin 2000).

Ohjaajat toivat tutkimuksissa esille tarvettaan ja kiinnostustaan *lisäkoulutukseen*. He kaipaavat Lyytikäisen (2000) mukaan lisää koulutusta oppimis- ja ohjauskäytännöistä sekä koulutuksen sisällöistä. Myös useat ohjaajat kaipasivat Lyytikäisen (2000) mukaan lisäkoulutusta ammatin periaatteisiin liittyvistä asioista. Sankari (2002) tutki ohjauksen lisäkoulutuksen vaikutusta ohjaukseen. Tutkimuksen tuloksissa todetaan, että lisäkoulutus edisti ihmis- ja oppimiskäsitysten toteutumista sekä ohjaajien perehtymistä opiskelijoiden

henkilökohtaisiin tavoitteisiin harjoittelun ohjauksessa. Sen sijaan lisäkoulutus ei lisännyt ohjaajien perehtymistä opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin. (Sankari 2002.)

Löytämässäni tutkimuksissa ainoastaan Konkola (2000) oli käyttänyt tutkimuksessaan tiedonantajina opiskelijoita, opettajia ja ohjaavia toimintaterapeutteja. Tavallisimmin tutkimuksen näkökulmana on jokin em. ryhmän käsitysten tai tarpeiden tutkiminen. Usein näkökulmana on myös ohjaajan ja opiskelijan tai opettajan ja opiskelijan yhteistyö.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävät ja tutkimuksen tavoite

Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena kartoittaa toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatun harjoittelun ongelmia ja laadukkaan ohjatun harjoittelun ohjausta tulevaisuudessa toimintaterapeuttien, toimintaterapeuttiopiskelijoiden ja toimintaterapian opettajien näkemyksen mukaan. Tutkimuksessa on tarkoituksena tuottaa kolme näkemystä toimintaterapian ohjatusta harjoittelusta. Ensimmäinen on näkemys ohjatun harjoittelun ongelmista tällä hetkellä. Toinen on tutkittavien näkemys todennäköisestä laadukkaasta ohjatun harjoittelun ohjauksesta vuonna 2007 ja kolmas on kuvaus siitä mitä laadukas ohjatun harjoittelun ohjaus voisi mahdollisesti olla vuonna 2007. Tutkimuksessa toimintaterapeuttiopiskelijoiden, ohjaavien toimintaterapeuttien ja toimintaterapian opettajien näkemykset on analysoitu erikseen aineiston käsittelemisen helpottamiseksi.

Tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjauksen suunnittelemisessa ja kehittämisessä. Lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää toimintaterapeuttien sekä toimintaterapian opettajien työn suunnittelemisessa, kehittämisessä ja tulevaisuuden kehityshaasteiden tunnistamisessa.

Tämän tutkimuksen tutkimusongelmat ovat:

1. Mitä ja millaisia ovat toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjauksen ongelmat tällä hetkellä toimintaterapeuttiopiskelijoiden, ohjaavien toimintaterapeuttien ja toimintaterapian opettajien näkemysten mukaan ?
2. Millaista on laadukas toimintaterapian ohjatun harjoittelun ohjaus vuonna 2007 toimintaterapeuttiopiskelijoiden, ohjaavien toimintaterapeuttien ja toimintaterapian opettajien näkemysten mukaan ?
3. Millaista laadukas toimintaterapian ohjatun harjoittelun ohjaus voisi mahdollisesti olla vuonna 2007 toimintaterapeuttiopiskelijoiden, ohjaavien toimintaterapeuttien ja toimintaterapian opettajien näkemysten mukaan ?

4.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimusmenetelmä

4.2.1 Tiedonantajat

Tutkimuksessa oli mukana yhteensä 21 tiedonantajaa. Heistä seitsemän oli toimintaterapeuttia, seitsemän toimintaterapeuttiopiskelijaa ja seitsemän toimintaterapian opettajaa. Toimintaterapeutit olivat valmistuneet 6-23 vuotta sitten. Heillä oli työkokemusta toimintaterapeuttina 5,5-22 vuotta. Kaikki tutkimuksessa tiedonantajina olleet toimintaterapeutit työskentelivät julkisen terveydenhuollon palveluksessa. Heillä oli ohjattavinaan 1-6 opiskelijaa vuosittain. Useimmat toimintaterapeutit olivat ohjanneet enemmän kuin yhden oppilaitoksen opiskelijoita. Harjoittelujakson aikana he kertoivat olevansa yhteydessä opettajaan 2-4 kertaa.

Toimintaterapeuttiopiskelijoilla oli takanaan 2-5 ohjattua harjoittelua. Yksittäisen harjoittelujakson pituus oli keskimäärin 7 opintoviikkoa. Harjoittelua oli suoritettu monipuolisesti erilaisissa harjoittelupaikoissa. Opiskelijat kertoivat olleensa yhteydessä opettajaan 2-7 kertaa yhden jakson aikana. Toimintaterapian opettajat olivat valmistuneet toimintaterapeuteiksi 13-22 vuotta sitten. Toimintaterapeuttina heillä oli työkokemusta 7-16 vuotta ja opettajana 2,5-12 vuotta. Opettajat kertoivat ohjaavansa yhden jakson aikana 5-23 opiskelijaa. Opettaja olivat yhteydessä opiskelijaan 3-7 kertaa yhden jakson aikana. Ohjaajaan opettaja oli yhteydessä 2-4 kertaa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2001. Tämän tutkimuksen aineisto on osa aineistoa, jonka keräsin yhdessä Sirpa Siikosen kanssa kandidaattitutkielmani varten (Siikonen & Törmälä 2001). Kandidaattitutkielmani oli delfi-tekniikalla toteutettu tulevaisuudentutkimus. Tiedonantajat etsittiin ja valittiin harkiten toimintaterapian käytännöllisen opiskelun ohjauksen osallistuvista toimintaterapeuttiopiskelijoista, toimintaterapian opettajista sekä ohjaavista toimintaterapeuteista. Jokaiselta tiedonantajalta kysyttiin kirjallisesti tai puhelimitse hänen halukkuuttaan ja mahdollisuuttaan osallistua tutkimukseen. (liite 2) Opiskelijoiden kohdalla tutkimuslupapyyntö lähetettiin myös opiskelijan oppilaitokselle. (liite 3)

Opettajajäsenet valittiin edustamaan niitä seitsemää ammattikorkeakoulua, joissa järjeste-

tään toimintaterapeuttikoulutusta. Lisäksi opettajien toivottiin edustavan myös eri toimintaterapian opetuksen sisällöllistä asiantuntemusta ja heillä tuli olla opettajana kokemusta opiskelijoiden ohjaamisesta. Opiskelijajäsenet valittiin kahdesta ammattikorkeakoulusta. Heillä edellytettiin olevan omakohtaista kokemusta ainakin vähintään kahdelta ohjatun harjoittelun jaksolta. Toimintaterapeuttijäsenet valittiin edustamaan toimintaterapian erilaisia käytännöllisen opiskelun organisaatioita eri puolella Suomea. Myös heillä edellytettiin olevan kokemusta toimintaterapeuttiopiskelijoiden ohjatun harjoittelun ohjauksesta. Sen lisäksi heidän oma opiskelunsa jakaantui eri toimintaterapian koulutusmuotoihin. Mukana oli siis vanhamuotoisen ja uusimuotoisen opistotason koulutuksen käyneitä, erikoistuneita ja tällä hetkellä ammattikorkeakoulussa tutkintoaan päivittäviä ohjaavia toimintaterapeutteja. Kuhunkin ryhmään valittiin seitsemän tiedonantajaa eli yhteensä 21.

Aineiston keruu keväällä 2001 tapahtui kirjallisesti postikyselyinä. Jokaiselle tiedonantajalle lähetettiin kyselyt joko kirjeitse tai sähköpostitse. Kaikki tiedonantajat vastasivat nimettöminä. Ensimmäisen kierroksen kysymykset (liite 4) lähetettiin tiedonantajille 28.1.2001 ja heillä oli viikko aikaa vastata kysymyksiin. Aineiston keruu viivästyi tässä vaiheessa, sillä osa tiedonantajista ilmoitti pystyvänsä vastaamaan vasta viikkoa suunniteltua myöhemmin. Kaikkien tiedonantajien vastaukset saatiin kahden viikon kuluessa kyselylomakkeen lähettämisestä. Kandidaattitutkielmamme (Siikonen & Törmälä 2001) tiedonkeruu jatkui vielä kahdella delfi-kierroksella, mutta koska tämän tutkimuksen aineiston muodostaa vain ensimmäisen kerroksen vastaukset en lähde tarkemmin kuvaamaan kandidaattitutkielman aineistonkeruuprosessia. Kesällä 2002 otin uudelleen yhteyttä kaikkiin tiedonantajiin joko sähköpostitse tai puhelimitse ja informoin heitä tutkimusaineiston jatkokäytöstä. (liite 5) Pyysin sellaisia tiedonantajia, jotka eivät anna lupaa käyttää vastauksiaan osana uutta tutkimusta ottamaan minuun yhteyttä. Sainkin lukuisia yhteydenottoja, mutta missään niistä ei vastausten käyttämisestä kielletty, vaan kehoitettiin jatkamaan tutkimusta.

Tämän työn aineistoksi on valittu ensimmäisen kierroksen kyselyt, koska ne olivat delfi-tutkimuksen prosessissa ainoita tiedonantajien alkuperäisiä vastauksia. Kandidaattitutkielmamme tutkimuksemme lähtökohtana oli ensimmäisen kierroksen toinen kysymys (Millaista on laadukas toimintaterapeuttikoulutuksen harjoittelun ohjaus vuonna 2007?). Ensimmäinen kysymys (Mitkä ovat mielestäsi toimintaterapeuttikoulutuksen harjoittelun

ohjauksen solmukohdat tällä hetkellä?) oli tulevaisuudentutkimuksen luonteen mukaisesti (Mannermaa 1999, 156) johdattamassa tiedonantajia aiheeseen. Ensimmäisen kysymyksen vastauksia ei siis käytetty kandidaattitutkielmamme aineistona. Tämän tutkimuksen aineiston muodostavat näiden kahden kysymyksen vastaukset. Vastuksia tarkastelen tiedonantajaryhmittäin muodostaen niistä kolme näkemystä toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjauksesta (vrt. Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 23).

4.2.2 Aineiston analyysi

Sisällön analyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Sitä voidaan pitää sekä yksittäisenä metodina että väljänä, erilaisiin analyysikokonaisuuksiin liitettävänä teoreettisena kehyksenä. Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat jollain tavalla sisällön analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.) Pietilä (1973, 31) esittelee myös määrällisen sisällön analyysin kirjoittaessaan sisällön erittelystä. Sisällön erittelyn katsotaan kuuluvan käsitteenä sisällön analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106).

Sisällön analyysillä tutkimusaineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkeään muotoon säilyttäen sen sisältämä informaatio. Analyysillä aineisto järjestetään siten, että aineiston pohjalta voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysia tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110). Aloitin aineiston analyysin kokoamalla yhteen tiedonantajien vastaukset niin, että ohjaavien toimintaterapeuttien vastaukset muodostivat yhden, opiskelijoiden vastaukset toisen ja opettajien vastaukset kolmannen ryhmän vastauksia. Ohjaavien toimintaterapeuttien vastuksia oli yhteensä 13 sivua, toimintaterapeuttiopiskelijoiden 20 sivua ja opettajien 15 sivua eli yhteensä 48 sivua.

Sisällön analyysi voi olla joko aineistolähtöistä tai teorialähtöistä tai –sidonnaista. Tämän tutkimuksen analyysi on teorialähtöinen. Teoreettisina lähtökohtina voivat olla malli, teemat, käsitekartta tai tutkijan ennakkokäsitys tutkittavasta ilmiöstä. (Latvala & Nuutinen-Vanhanen 2001, 25-26, 30; Tuomi & Sarajärvi 2002, 98-99, 116.) Teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysia. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei ole testata aikaisempaa teoriaa vaan tarkastella mahdollisia uusia ajatusuria. Näin tutkimus muistuttaa myös teoriasidonnaista aineiston analyysia. Tällöin voidaankin

puhua abduktiivisesta päättelystä, jolloin tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja jo olemassa olevat mallit (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112). Tämän tutkimuksen aineiston luokittelu perustuu viitekehyksessä esittelemääni ennakkokäsitykseeni tutkittavasta ilmiöstä.

Ennen sisällön analyysin aloittamista tulee määritellä analyysiyksikkö, joka voi olla esim. yksi sana, lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus. Analyysiyksikkö voi olla myös lausuma eli ajatusteema. Analyysiyksikön määrittämistä ohjaa tutkimustehtävä ja aineiston laatu. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 25-26; Tuomi & Sarajärvi 2002, 112.) Analyysissäni etenin päättämällä analyysiyksiköstä, joka tässä tutkimuksessa on lausuma.

Teorialähtöisen sisällön analyysin ensimmäinen vaihe on analyysirungon muodostaminen. Analyysirunko voi olla väljä tai hyvin tarkasti analyysia ohjaava. (Latvala & Nuutinen-Vanhanen 2001, 30-31; Tuomi & Sarajärvi 2002, 116-117.) Aloitin varsinaisen sisällön analyysin muodostamalla analyysirungon, jonka muodostin kandidaattitutkielman (Siikonen & Törmälä 2001) keskeisestä tutkimustuloksesta. Analyysirungon muodostivat käsitykset, jotka liittyivät opiskelijaan, ohjaavaan toimintaterapeuttiin, opettajaan sekä heidän välisiin suhteisiinsa. Lisäksi analyysirunkoon kuuluivat harjoittelupaikka ja koulu oppimisen konteksteina sekä arvot, eettisyys ja asenteet. Tämän tutkimuksen analyysirunko oli väljä, joten analyysi muistutti osittain aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineiston koostamisen jälkeen luin vastuksia useaan kertaan. Pelkistin aineistoa eli etsin aineistosta ilmauksia, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin ja jotka olivat analyysirungon mukaisia ilmauksia. Karsin pois ne vastausten osat, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymyksiin. Tämän jälkeen kirjoitin tutkimuskysymyksiin vastaavat ilmaukset tiivistettyyn muotoon, koodasin alkuperäiset vastaukset ja pelkistetyt ilmaukset sekä ryhmittelin ne analyysirungon mukaisiin luokkiin. Tämän jälkeen aloin muodostaa analyysirungon sisälle aineistosta erilaisia kategorioita noudattaen induktiivisen eli aineistolähtöisen sisällön analyysin periaatteita. (taulukko 1)

TAULUKKO 1 Esimerkki analyysirungon sisälle muodostetuista kategorioista

OPISKELIJA – OHJAAJA
 a) epätietoisuus mitä voi vaatia
 b) vastuukysymykset epäselviä
 c) tt-prosessin seuraaminen ei mahdollista

Aineiston käsittelyn helpottamiseksi laitoin aineiston taulukkoon, jossa oli sarakkeet alkuperäiselle ilmaukselle, pelkistämiseksi, alaluokalle ja yläluokalle. (taulukko 2)

TAULUKKO 2 Esimerkki aineiston pelkistämisestä

alkuperäinen ilmaus	pelkistetty ilmaus	alaluokka	yläluokka
41 “ Hankalin solmukohta on mielestäni se, että osa ohjaajista ei ole selvillä toimintaterapian teoreettisen ja käytännöllisen tiedon muuttumisesta ja kehitymisestä “	41 osa toimintaterapeuteista ei tunne toimintaterapian muuttunutta teoreettista ja käytännön tietoa	tt:n tietämättömyys tt:n tiedon muuttumisesta	teoria ja käytäntö

Aineistoa käsittelemällä koko ajan tiedonantajaryhmittäin. Tämän jälkeen järjestin aineiston sen mukaan mihin tutkimuskysymykseen aineisto vastasi, siis jokaisen tiedonantajaryhmän osalta kolmeen ryhmään. Poimin aineistosta esille ne asiat, jotka kuuluivat analyysirunkoon sekä ne asiat, jotka jäävät sen ulkopuolelle. Ulkopuolelle jäävistä asioista muodostin uusia luokkia induktiivisen sisällön analyysin periaatteita noudattaen. Pidän tätä perusteltuna, koska kandidaattitutkielman tulos perustuu vain osaan nyt käyttämäni aineistoa. Näin luokkia muodostui yhteensä 53 yhdeksään eri ennakkokäsityksen mukaiseen kuvioon. Tarkastin ilmaisut uudelleen varmistaakseni, että ne todella kuuluvat kuhunkin analyysirungon luokkaan. Tekemässäni luokittelussa aineisto tiivistyi, kun yksittäiset tekijät sisällytettiin yleisempiin käsitteisiin. (vrt. Latvala & Nuutinen-Vanhanen 2001, 30-33; Tuomi & Sarajärvi 2002, 116-117.)

Luokkien muodostuksen jälkeen jatkoin analyysia kvantifioimalla aineiston. Kvantifiomi-

sella tarkoitetaan sitä, että aineistosta lasketaan kuinka monta kertaa sama asia esiintyy tiedonantajien kuvauksissa tai kuinka moni tiedonantaja ilmaisee saman asian. (Latvala & Nuutinen-Vanhanen 2001, 34-35; Tuomi & Sarajärvi 2002, 117-118.) Kvantifioinnin ajatellaan tuovan uutta näkökulmaa laadullisen aineiston tulkintaan. Ongelmana vain usein on se, että laadulliset aineistot ovat niin pieniä ettei kvantifiointi välttämättä tuo lisätietoa tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 117- 119.) Laskin kuinka monta kertaa mikin ilmaus esiintyy aineistossa ja kuinka moni tiedonantaja on vastauksessaan asiaa käsitellyt. Kvantifioinnin halusin tehdä lähinnä nähdäkseni ne kategoriat, joissa oli joko erittäin vähän tai paljon vastaajia. Tulevaisuudentutkimuksessa vastaajien määrä ei ole tärkeä, vaan yksi tiedonantaja voi olla se joka havaitsee heikot signaalit (Mannermaa 1999, 88-89). Analyysirungot, niiden sisällä olevat kategoriat sekä kvantifiointi on esitetty liitteessä 6.

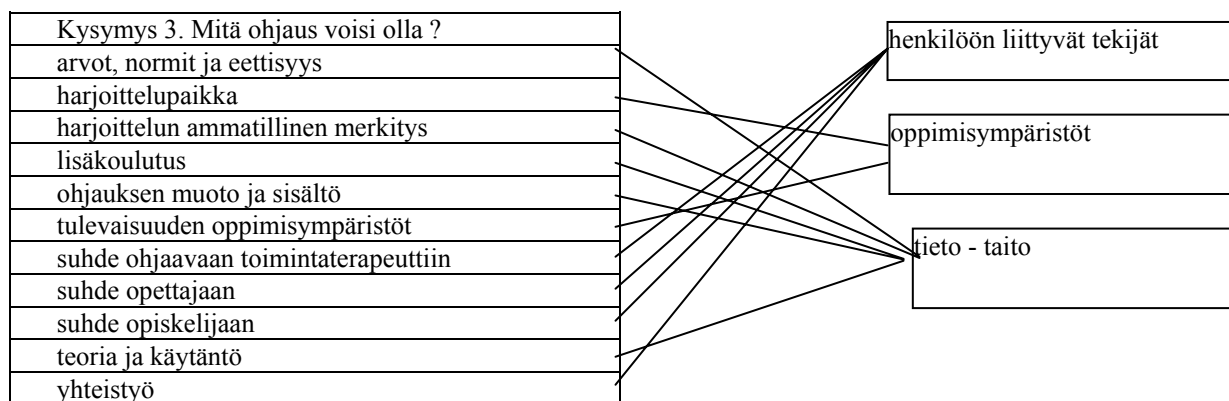
Tämän jälkeen yhdistin samansisältöiset luokat keskenään, jotta voisin verrata aineistojen eroja ja yhtäläisyyksiä. (taulukko 3)

TAULUKKO 3 Esimerkki samansisältöisten luokkien yhdistämisestä

kysymys 1. Mitkä ovat ohjatun harjoittelun ongelmia nyt ?	opiskelijaryhmä	toimintaterapeuttiryhmä	opettajaryhmä
teoria ja käytäntö	<ul style="list-style-type: none"> - ohjaajat eivät hyödynnä teorian tietoa - opettajan mielikuvat ja työn todellisuus eivät kohtaa - opettajan pedagogista osaamista ei hyödynnetä 	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelijoilla toimintaterapeutin työn ymmärtämisen vaikeus - ohjaajien teoreettisen / päivittyneen tiedon puute - ohjaajalla ja opettajalla keskenään erilaiset mielikuvat ohjaajien teoreettisesta osaamisesta - opettaja ohjaa viitekehysten - koulutuksen teoreettisuus lisääntynyt 	<ul style="list-style-type: none"> - teorian määrä yllättää opiskelijat - ohjaajat eivät tunne ja arvosta teoriaa ja tietoa - erilaiset oppimismäykset

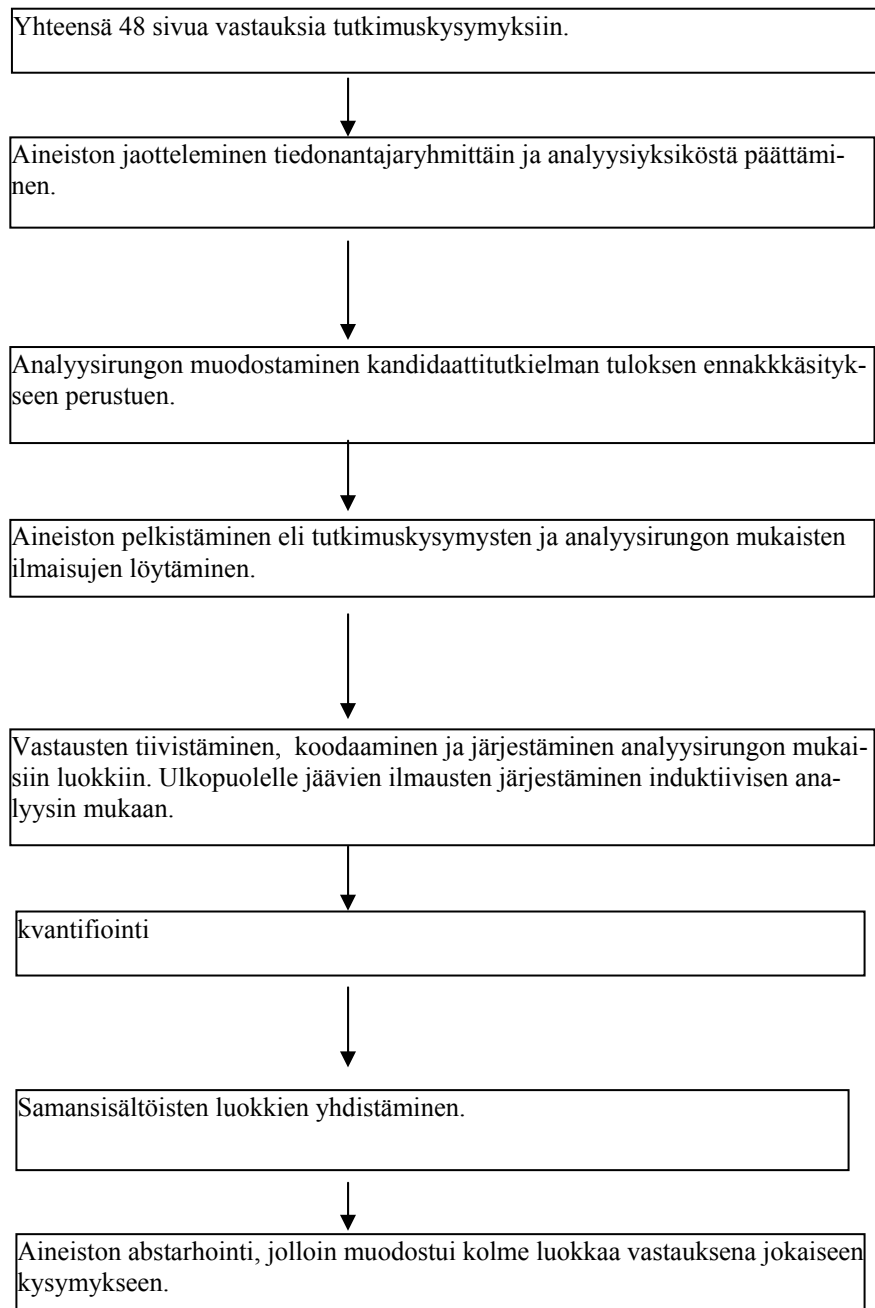
Luokkia muodostui yhteensä 11. Seuraavaksi abstrahoin aineistoa. Abstrahointia voidaan kuvata prosessiksi, jossa tutkija muodostaa yleiskäsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta vertaamalla alkuperäisaineistoa teoriaan muodostaen uutta tietoa. Näin empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään aineistosta muodostettu

malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai teemat, jotka kuvaavat aineistoa. Abstrahoinnissa yhdistetään samansisältöisiä luokkia, jolloin saadaan yläluokkia. Näin saadaan vastaus tutkimustehtävään. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 29; Tuomi & Sarajärvi 2002, 114-115.) Muodostin siis aineistolähtöisesti luokista uudet luokat, jotta voisin verrata aineistojen eroja ja yhtäläisyyksiä. Yhdistin samansisältöisiä luokkia toistensa kanssa, jolloin luokkia muodostui yhteensä kolme eli yksilöön liittyvät tekijät, oppimisympäristöt ja tietotaito. (kuvio 2)



KUVIO 2 Esimerkki ala- ja yläkategorioista.

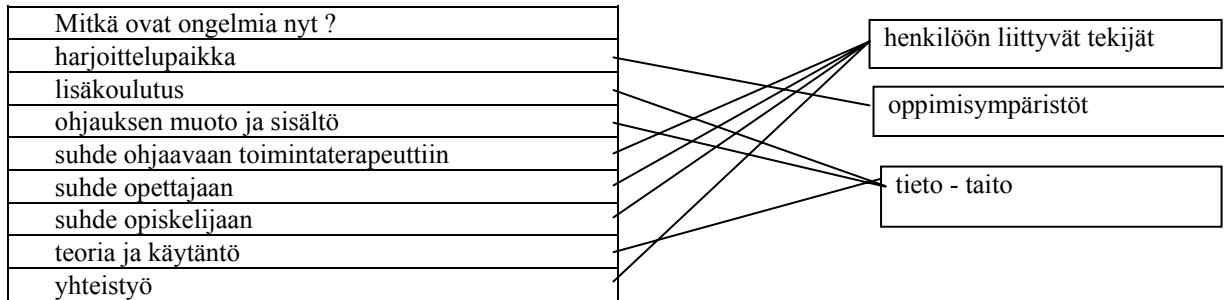
Kuviossa 3 olen kuvannut aineiston analyysiprosessin kokonaisuudessaan. Todellisuudessa analyysiprosessi ei edennyt yhtä suoraviivaisesti, kuin mitä kuviosta voisi olettaa. Analyysissäni jouduin usein palaamaan takaisin edellisiin vaiheisiin ymmärtäessäni, että minun on vielä tarkennettava joitakin analyysin vaiheita. Mutta pääpiirteissään analyysi eteni kuviossa esitetyn prosessin mukaisesti.



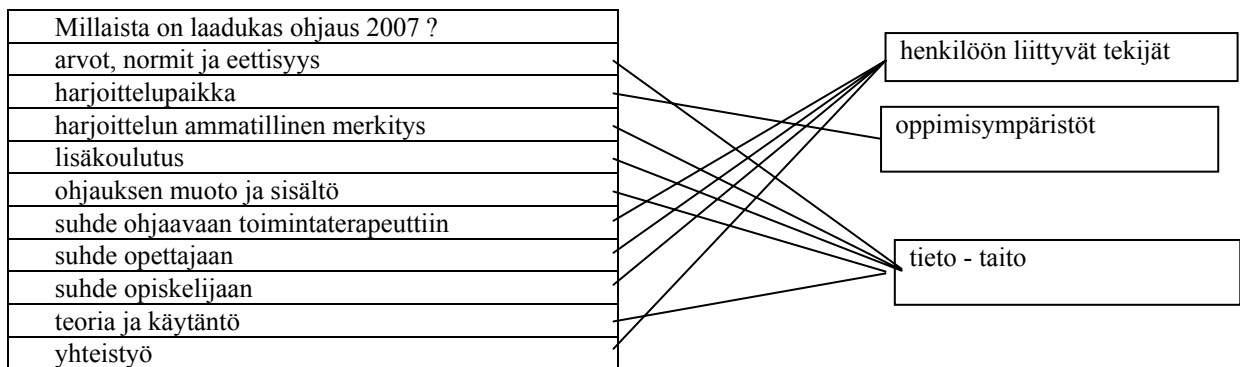
KUVIO 3 Tutkimuksen aineiston analyysiprosessi

5 TUTKIMUSTULOKSET

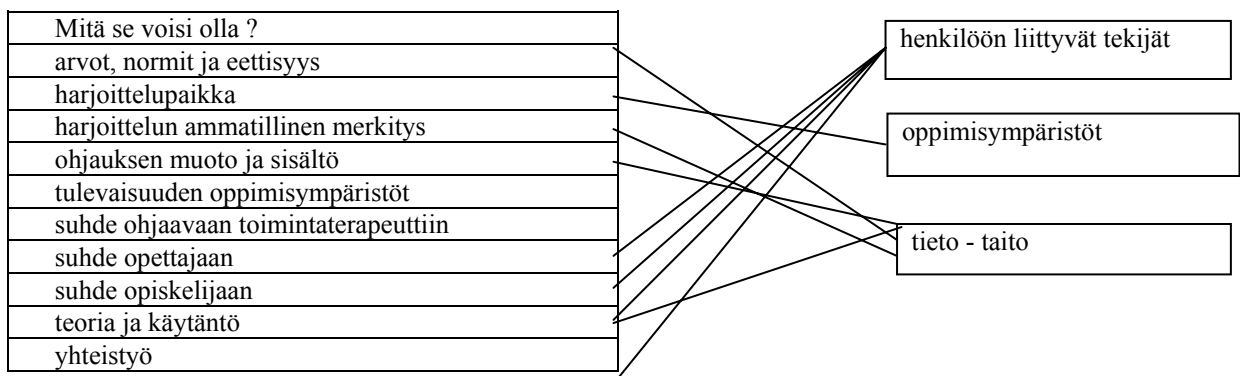
Kaikki tiedonantajat (N= 21) vastasivat molempiin kysymyksiin. Vastausten pituus vaihteli muutamasta rivistä kolmen sivun pituiseen vastaukseen. Kuvioissa 4, 5 ja 6 on kysymyskohtaisesti aineistosta esiin nousseet teemat.



KUVIO 4 Tämän hetken ohjatun harjoittelun ohjauksen ongelmien ylä- ja alakategoriat



KUVIO 5 Todennäköisen laadukkaan ohjauksen ylä- ja alakategoriat



KUVIO 6 Mahdollisen laadukkaan ohjauksen ylä- ja alakategoriat

Seuraavassa kuvaan jokaisen ala- ja pääluokan; siihen liittyvät ongelmat ja laadukkaan ohjauksen elementit tiedonantajaryhmittäin vertailtavuuden helpottamiseksi. Olen liittänyt mukaan suoria lainauksia tuloksien elävöittämiseksi. Lainauksissa on tunnisteet esim. 23c. Ensimmäinen numero viittaa tiedonantajan järjestysnumeroon omassa ryhmässään. Toinen numero tarkoittaa vastaajaryhmää (1 = opettaja, 2 = opiskelija ja 3 = ohjaava toimintaterapeutti). Ilman kirjaimia olevat lainaukset ovat vastausta tutkimusongelmaan numero yksi, b-kirjaimella varustetut vastaavat tutkimusongelmaan numero kaksi ja c-kirjaimella varustetut tutkimusongelmaan numero kolme.

5.1 Henkilöön liittyvät tekijät

Tämän hetken ohjatun harjoittelun henkilöön liittyvät ongelmat voidaan jakaa kuuluviksi ajankäyttöön, ohjaavaan toimintaterapeuttiin, opiskelijaan, opettajaan ja yhteistyöhön. Laadukkaaseen harjoittelun ohjauksen ja mahdolliseen ohjaukseen vaikuttivat samoin ajankäyttö, ohjaavaan toimintaterapeuttiin, opiskelijaan, ohjaavaan opettajaan ja yhteistyöhön liittyvät seikat.

5.1.1 Suhde ohjaavaan toimintaterapeuttiin

Opiskelijat kokivat ongelmana suhteessa ohjaavaan toimintaterapeuttiin olevan sen, että ohjaajien vaatimukset ja opiskelijan tavoitteet ovat ristiriidassa keskenään. Ohjaavien toimintaterapeuttien mielestä ongelmana on se, että eri kouluista tulevien opiskelijoiden tarpeiden yhteensovittaminen on vaikeaa. Lisäksi he näkivät ongelmana sen, etteivät pysty ohjaamaan opiskelijaa viitekehyksen käyttämisessä, vaan se on opettajan tehtävä. Opettajat näkivät ongelmien liittyvän siihen, että ohjaajat haluavat osoittaa opiskelijan ja siten koulun osaamattomuuden. Muita ongelmia opettajien mielestä ovat ohjaajien epävarmuus omasta osaamisestaan, ohjaajien kyllästyminen opiskelijoihin ja odotusten muuttumattomuus. Kaikki kolmea ryhmää näkivät ongelmana myös sen, ettei ohjaavalla toimintaterapeutilla ole riittävästi aikaa opiskelijan ohjaukseen.

(72) "Ohjauksessa ei ehkä tuoda aina tarpeeksi selvästi esille, että harjoittelu on opiskelua varten. Opiskelijat vasta opettelevat, mutta kuitenkin on joitakin vaatimuksia."

(43) *“Tällä työkokemuksella “muna ohjaa kanaa“ eli ohjaajan teoriataito ei ole riittävän laajasti päivittynyt. Ehkä nämä koskevat laajemminkin kenttää.”*

(31) *“Toisaalta ohjaajat syyttävät opiskelijoiden osaamattomuudesta aina koulu: eikö tätäkään enää opeteta tunneilla - tyyliin.”*

Laadukkaassa ohjauksessa opiskelijat näkivät, että ohjaaja toimii palautetta antavana mallina. Ohjaavien toimintaterapeuttien näkemyksen mukaan ohjaajalla on avoin asenne opiskelijoihin. Opettajat kuvasivat ohjaajan tehtävänä olevan sen, että hän auttaa opiskelijaa löytämään oman työtavan. Opettajien mukaan ohjaaja on myös hyvä toimintaterapian edustaja ja hän on kiinnostunut koulutuksen ja ammatin kehittamisestä.

(73b) *“Avoin ja yhteistyöhalukas suhtautuminen ohjaajina tuleviin kollegoihimme.”*

(61b) *“Tärkeimmät ominaisuudet laadukkaassa ohjauksessa ovat kuitenkin samat aina: ammattitaitoisuus (= toimintaterapeutti, joka tietää, mitä tekee ja osaa kanssa tehdä oikeita asioita oikeaan aikaan) innostavuus, tukea antava, itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen ohjaavaa.”*

Mahdollisessa laadukkaassa harjoittelussa opiskelijat näkivät, että ohjaajat tukisivat oppimista sekä antaisivat suoraa ja rehellistä palautetta. Opiskelijat toivat esiin myös, että toimintaterapeutit vaihtaisivat työpaikkoja, mikä uudistaisi heidän näkökulmaansa työhönsä. Ohjaavilla toimintaterapeuteilla olisi myös aikaa opiskelijan ohjaukseen. Ohjaavat toimintaterapeutit kuvasivat, että ohjaajalla olisi opettamisen perustaidot. Lisäksi ohjaava toimintaterapeutti tuntisi opetussuunnitelman ja opiskelijan. Opettajat näkivät, että ohjaaja toimisi erilaisissa rooleissa; itse oppijana, opettajana ja ohjaavana toimintaterapeutina. He olisivat mukana suunnittelemassa opetuksen sisältöjä ja kävisivät koululla kertomassa työelämän haasteista.

(12c) *“Ohjaaja voisi toimia opiskelijalle “peilinä“ ja antaa suoraa ja rehellistä palautetta toiminnasta.”*

(13c) *“Ohjauksessa on pitkälti kysymys opettamisesta jolloin pitäisi olla joitakin perustaitoja myös sieltä.”*

(31c) *“... he (ohjaajat) olisivat myös ajoittain itse oppijoina tai opettajina ja he jatkaisivat ohjaajina itse aktiivisesti.”*

5.1.2 Suhde ohjaavaan opettajaan

Tämän hetken harjoittelun ohjauksessa opettajaan liittyviä ongelmia olivat opiskelijoiden ja opettajien mukaan se, ettei opettajilla ole aikaa opiskelijoiden ohjaukseen. Ohjaavien toimintaterapeuttien mukaan ongelmana on se, että opettajalla on puutteelliset tiedot harjoittelupaikasta. Opettajat näkivät ongelmiksi sen, että opettajat jättävät ohjaavat toimintaterapeutit liian yksin opiskelijoiden kanssa. Ongelmana opettajat toivat esiin myös rooliaan ristiriitojen sovittelijana.

(72) *“Isoin ‘ongelma’ harjoittelun ohjauksessa on mielestäni se, että ohjaavalla opettajalla ei ole tarpeeksi aikaa käytettävänä ohjaukseen.”*

(43) *“Koska opiskelijat ovat viimeisen 13 vuoden aikana ohjautuneet ohjaukseen ulkoisten syiden (lähellä kotipaikkaa – ei oppilaitosta) ja vaihdellen eri oppilaitoksista ei opettajien kanssa ole päässyt kehittymään tiivistä yhteistyösuhdetta, ja heidän tietonsa harjoittelupaikan mahdollisuuksista jäävät puutteellisiksi.”*

(11) *“Opettajana koen joskus olevani jonglööri, joka yrittää toimia välittäjänä ja haistelee niitä mahdollisia ristiriitoja, joita varten voisin opastaa opiskelijaa ja ennalta ehkäistäkin niitä.”*

Ohjauksen ollessa laadukasta opiskelijat näkivät opettajan vahvuutena opiskelijan ja koulutuksen vaatimusten tuntemisen. Tällöin opettaja voi myös toimia ohjaavana toimintaterapeutina ja opettaja nähdään kollegana. Opettajat näkivät roolinsa olevan organisoiva, yhteyksiä luova ja tutkitun tiedon käyttämisessä avustava. Ohjaavat toimintaterapeutit eivät

tuoneet esiin asioita liittyen tähän osa-alueeseen.

(12b) "Ohjaavaopettaja on asiantuntija opiskelijan tiedollisella osa-alueella ja tietää opiskelijan teoreettisen osaamistaustan. Eli mitä on jo opeteltu → mitä voi vaatia. Ohjaava opettaja tuntee myös opiskelijan persoonan ja osaa tukea opiskelijaa "pidemmällä tuntemuksella" kuin kenttäohjaaja."

(61b) "Ohjaavan opettajan työ lienee selkeämmin organisoivaa, yhteyksiä luovaa, auttaa osapuolia löytämään yhteistyötahoja ja käyttämään tutkittua tietoa/tutkimuksia apuna."

Mahdollisessa ohjauksessa opiskelijat näkivät opettajan, jolla olisi aikaa ohjaukseen, auttavan opiskelijaa tunnistamaan omat vahvuutensa ja kehittämisen alueensa. Tämän lisäksi opettaja huomioisi opetuksessa työn muutokset. Sekä ohjaavat toimintaterapeutit että opettajat kertoivat opettajan antaisivan ohjausta ohjaavalle toimintaterapeutille liittyen opiskelijan ohjaukseen. Opettajat kuvasivat, että opettajuus olisi määräaikaista ja liukuvaa sekä opettajan tehtävänä olisi laajemman näkemyksen välittäjänä olemisen.

(12c) "Ohjaavan opettajan tulisi myös ottaa huomioon kentällä tapahtuvat muutokset ja työn kehittäminen ja ennen kaikkea olla tietoinen em. muutoksista."

(33c) "Harjoittelua ohjaava tt joutuu opettajan rooliin, voisiko ajatella että opettaja olisi ohjaajan roolissa suhteessa tähän toimintaterapeuttiin."

(31c) "Opettajuuden raja olisi siis liukuva; eläkevirat olisi historiaa ja opettajuus olisi määräaikaista."

5.1.3 Suhde opiskelijaan

Tämän hetken ohjauksen ongelmina opiskelijat kertoivat olevan sen, että ohjaajien on pakko ottaa opiskelijoita eli opiskelija on ohjaajalle rasite. Vaikeuksia tuo myös opiskelijan omat paineet ja kiire. Ohjaavat toimintaterapeutit toivat esiin opiskelijoiden erilaisen

osaamisen tason, heidän passiivisen asenteensa, opiskelijoiden turhat odotukset harjoittelu- paikan mahdollisuuksista ja sen, etteivät opiskelijat hyödynnä ohjaajan osaamista. Lisäksi he toivat esiin ohjaajan oman epätietoisuuden siitä mitä opiskelijalta voi vaatia. Opettajat toivat ongelmana esiin sen, että opettajilla itsellään on liian suuret odotukset opiskelijoiden itseohjautuvuudesta ja aktiivisuudesta.

(42) *“On ikävää, kun ohjaaja saattaa vielä mainita useaan kertaan opiskelijalle tästä asiasta: että aikaa ei olisi yhtään, mutta sano nyt äkkiä jos on jotakin mielen päällä. Samalla kuitenkin ristiriitaisesti hoetaan opiskelijalle, että sinulla on oikeus ohjaukseen.”*

(13) *“Opiskelijoiden on opittava myös kysymään. Liian usein opiskelijoilla on aika passiivinen asenne suhteessa muihin ammattiryhmiin. Perusteluja voi kysyä muiltakin ymmärtääkseen sitten omaa ammattialaa. Eri näkökulmat antavat uudenlaista perspektiiviä ja ymmärrystä.”*

(31) *“...[opettajat odottavat] että opiskelijat ovat automaattisesti aktiivisia ja refleктоivat tai kasvavat ja ymmärtävät.”*

Ohjauksen ollessa laadukasta ohjaavat toimintaterapeutit toivat esiin sen, että opiskelija säästää ohjaajan työpanosta. Opiskelijat ja opettajat eivät tuoneet esiin asioita liittyen tähän osa-alueeseen.

(33b) *“Toisaalta edistyneemmälle opiskelijalle voi antaa itsenäisiä tehtäviä ja vastaanottotyötä, joka ehkä säästää ohjaajaa tietyn työpanoksen osalta.”*

Mahdolliseen ohjattuun harjoitteluun liittyen ohjaavat toimintaterapeutit näkivät, että opiskelijat työskentelisivät itsenäisemmin ja kulkisivat potilaan polkua. He toivat esiin myös sen, että opiskelijan kontakti kouluun olisi helppoa ja jatkuvaa. Opettajat kuvasivat, että opiskelijoiden yksilöllisyyden olisi sallittua ja arvostettua. Lisäksi he toivat esiin sen, että opiskelijat tutustuisivat toimintaterapiaan ennen koulutuksen aloittamista. Opiskelijat eivät tuoneet esiin asioita liittyen tähän osa-alueeseen.

(53c) Toivoisin enemmän “omavastuista” työtä sekä potilastyössä että kirjallisisissa töissä.

(31c) “...opiskelijat tulisivat kouluun sillä edellytyksellä, että heillä on 6 kuukauden pakollinen harjoittelu jossain toimintaterapia-paikassa.”

5.1.4 Yhteistyö

Tämän hetken ongelmiksi liittyen yhteistyöhön opiskelijat toivat esiin sen, etteivät koulun ja harjoittelupaikan käsitykset toimintaterapeutin työstä kohtaa. Ohjaavat toimintaterapeutit kertoivat ongelmana olevan sen, että opiskelijoita tulee harjoittelemaan epäsäännöllisesti ja kirjallinen materiaali koululta tulee ohjaajalle liian myöhään. Lisäksi ongelmina ohjaajien mukaan olivat ohjaajan ja opettajan roolien sekä arvioinnin epäselvyys. Opettajat toivat ongelmina esiin sen, ettei ohjaajilla ja opettajilla ole riittävästi aikaa valmistella opiskelijan harjoitteluun menemistä. Muita ongelmia opettajien mielestä olivat vaikeudet yhteistyön määrittämisessä ja yhteisen kielen löytämisessä sekä erilaiset näkemyksen toimintaterapiasta.

(22) “Koulussa opetetaan tiettyjä asioita, mutta ne eivät sitten kentällä toimi-kaan ihan niin kuin opiskelija on kenties oppinut (tai kuvitellut oppineensa). Toisaalta taas kenttäohjaajat ovat jo rutinoituneet omaan työhönsä ja koulun opit eivät välttämättä seuraa samalla linjalla.”

(63) “Arviointia tehdään eri tavoin ja suorien, selkeiden linjojen tekeminen to-dellisuuteen tuntuu olevan kaukana.”

(11) “Erilaiset näkemykset oppimisesta ja toimintaterapian työn painopisteistä tulevat esille silloin tällöin opiskelijoiden suusta heidän kanssaan kenttäpa-lautetta jakaessamme.”

Laadukkaassa harjoittelun ohjauksessa yhteistyö opiskelijan näkökulmasta on sellaista, että opettaja tuntee opiskelijan ja perehtyy opiskelijan kirjallisiin töihin, ohjaava toimintaterapeutti huomioi ja tukee opiskelijan kehittymistä, ohjaava toimintaterapeutti ja opettaja tun-

tevat toisensa paremmin ja työelämäyhteydet korostuvat. Ohjaavat toimintaterapeutit näkivät yhteistyön olevan sellaista, että oppimisessa ollaan tiiviissä yhteistyössä asiakkaan kanssa. Yhteistyössä ollaan myös määritelty selkeät ja yhteiset tavoitteet sekä vastualueet. Lisäksi on olemassa tiivis tiedon ja ajatusten vaihto mm. ammatillisuuteen liittyvistä kysymyksistä. Opettajat näkivät yhteistyön olevan monipuolista ja keskustelevaa; ei syyllistävä tai syyllistymistä aiheuttavaa.

(72b) “Harjoittelua on kehitelty enemmän käytännön ohjaajien kautta niin, että myös harjoittelun ohjaus suuntautuu enemmän vastaamaan todellisia työelämän valmiuksia. “

(13b) “Koulun ja työpaikan on pystyttävä löytämään yhteiset tavoitteet. “

(43b) “Harjoittelun ohjaus on laadukasta vain kun opetuksen ja kentän välillä on tiivis tiedon ja ajatusten vaihto. “

(41b) “Oppikursseja / -kokonaisuuksia opiskellaan siis yhteistyössä kentän ja koulun kanssa. Harjoittelu palvelee näin sekä kenttää että opiskelijoita. Opettaja voi olla siltana näiden välillä. “

Mahdollisessa ohjatussa harjoittelussa yhteistyö opiskelijoiden mukaan olisi sellaista, että ohjaaja ja opettaja keskustelisivat opiskelijan osaamisesta ja koulutuksen sisällöistä. Yhteistyö olisi yhdessä oppimista ja kokemista. Koulun ja työelämän välinen yhteistyö olisi helpompaa. Ohjaavien toimintaterapeuttien mukaan yhteistyö olisi tiiviimpää, erilaisia yhteistyön muotoja ja tiedottamisen keinoja hyödynnettäisiin sekä harjoittelupaikoilla olisi pysyvät sopimukset harjoittelun ohjauksesta. Opettajat näkivät myös yhteistyön olevan tiiviimpää. Opettajat toivat esille myös, että ohjaajat ja opettajat vaihtaisivat rooleja, tavoitteita asetettaisiin ja niiden toteutumista seurattaisiin yhteistyössä sekä koulu ja työelämä tekisivät yhteistyötä erilaisissa yhteisissä hankkeissa. Opettajat näkivät myös, että kaikilla kolmella olisi aikaa yhdessä pohtia asioita.

(12c) “Ennen harjoittelua opettajan ja ohjaajan tulisi olla yhteistyössä siitä missä vaiheessa opinnot ovat opiskelijalla menossa ja mitä osa-alueista on jo

käyty läpi. “

(33c) “Opettajan ja kenttäohjaajan yhteistyötä varsinkin kaukokentillä (mihin sairaalamme kuuluu) olisi hyvä tiivistää. Se ei välttämättä tarkoita aina opettajan käyntiä paikalla vaan yhteistyötä voisi kehittää sähköpostitse tai puhelimitse, strukturoitu haastattelu tms. “

(51c) “Harjoittelun ohjauksessa tulisi myös huomioida enemmän opiskelija – ohjaaja –opettaja –yhteistyötä siten, että kaikki työskentelisivät opiskelijan harjoitteluun liittyen samojen tavoitteiden suuntaisesti jolloin tasa-arvoinen ammatillinen vuorovaikutus mahdollistuisi kaikkien välillä. “

5.2 Oppimisympäristö

Oppimisympäristöinä tulivat esiin harjoittelupaikka sekä erilaiset tulevaisuuden oppimisympäristöt.

5.2.1 Harjoittelupaikka

Opiskelijat näkivät ongelmia siinä, että työnantajalta tulee paineita ohjaajalle. Ohjaajat näkivät ohjauksen ongelmia liittyen tiloihin, asenteisiin opiskelijoihin, opiskelijoiden tietoihin sekä opettajan ja ohjaajan yhteistyöhön. Ohjaajien mukaan yhtenä ongelmana on tilanpuute. Muita ovat työryhmän negatiivinen asenne opiskelijoihin, opiskelijoiden puutteellinen tieto harjoittelupaikasta ja vähäiset aikaisemmat kokemukset. Lisäksi ongelmana oli mainittu ohjaajan toimintaterapeutin ja opettajan väliset epäselvyyden vastuukysymyksissä. Opettajat näkivät ongelmina puutteen harjoittelupaikoista ja opettajan liian vähäisen yhteydenpidon harjoittelupaikalle.

(42) “On kauheaa, että ohjaajien on pakko ottaa opiskelijoita, mutta samanaikaisesti täytyy tehdä yhtä paljon tulosta kuin ilman opiskelijaa, ts. asiakasmäärä ei vähene yhtään. “

(33) “Sosiaalinen työympäristö suhtautuu opiskelijoihin yleensä hyvin myötä-

mielisesti, mutta joskus työyhteisö on ylikuormittunut monien opiskelijoiden jatkuvasta virrasta eli yhdessä työyhteisössä voi olla monen eri alan opiskelijoita yhtä aikaa ja ei aina ole itsestään selvää että tämä on hyvä asia.“

(53) “Koulun antama tieto harjoittelupaikasta on joskus ollut hyvinkin puutteellista, eli opiskelijalla ei ole ollut selkeää kuvaa harjoittelupaikan “luonteesta“ aloittaessaan harjoittelua.“

(11) “Meidän alallamme ohjauksen organisointia vaikeuttaa se, että harjoittelupaikkoja on rajallisesti kullakin paikkakunnalla.“

Laadukkaan ohjatun harjoittelun harjoittelupaikassa opiskelijoiden mukaan luotetaan opiskelijan osaamiseen, opettaja on tiiviissä suhteessa harjoittelupaikkaan ja opiskelijalla on mahdollisuus työskennellä asiakkaan kotona. Opettajat olivat samoilla linjoilla opiskelijoiden kanssa tuodessaan esiin sitä, että opiskelija hyväksytään osaksi työyhteisöä. Laadukkaaseen ohjaukseen heidän mukaansa liittyy myös se, että opettaja on yhteydessä koko organisaatioon ja hän on innostunut yhteistyöstä. Lisäksi opettajien mukaan harjoittelupaikkoja on niin paljon, että niistä voidaan valita. Tällöin opiskelijat tekevät harjoittelua myös sellaisissa paikoissa, joissa ei työskentele toimintaterapeuttia.

(32b) “Kentällä voidaan luottaa siihen, että opiskelija on saanut perusvalmiudet AMK:sta pystyäkseen toimimaan kentällä. Arvostuksen lisääntyminen johtuu siitä, että kiltti noita taikoi päättäjät lisäämään kontaktituntien määrää ja muitakin resursseja.“

(11b) “Toimintaterapeuttiopiskelijat harjoittelevat säännönmukaisesti myös sellaisissa paikoissa, joissa ei ole perinteisesti ollut alamme edustajaa ja tieto ammattikuntamme osaamisalueesta lisääntyy yhteiskunnassa.“

Mahdollisessa tilanteessa opiskelijat toivat esiin, että harjoittelupaikka olisi oppimistarpeiden mukainen. Siellä olisi mahdollisuus olla mukana asiakastilanteissa seuraamassa ja itse työskentelemässä sekä harjoittelupaikka tarjoaisi mahdollisuuksia harjoitella aikaisemmin opeteltuja taitoja. Opiskelijat, ohjaavat toimintaterapeutit ja opettajat toivat esiin sen, että

opettajat tukisivat opiskelijoiden oppimista ja yhdistäisivät teoriaa ja käytäntöä työskentelemällä harjoittelupaikoissa. Opiskelijoiden mukaan opettaja olisi se henkilö, joka vastaa harjoittelupaikan sopivuudesta opintokokonaisuuteen. Opettajat toivat esiin myös sen, että oppimistehtävät tehtäisiin työelämään.

(42c) “Opiskelijalla tulisi olla oikeus osallistua myös vaikeisiin tilanteisiin ja nähdä toimintaterapeutin työsarkaa laidasta laitaan, jotta kaikki tällaiset eivät tulisi yllätyksenä työelämässä.”

(71c) “Tt-opettajat ovat kehittäneet uusia ja erilaisia oppimistehtäviä, he (elävät) opettavat “ajan hermolla“ eli pyrkivät entistä enemmän vastaamaan osaltaan työelämän tarpeisiin, jotta koulutus tuottaisi kentälle tolkkuja toimintaterapeutteja.”

5.2.2 Tulevaisuuden oppimisympäristöt

Mahdollisen laadukkaaseen harjoittelun suhteen opettajat toivat esiin ajatuksiaan oppimisympäristöistä. Koulutuksen nähtiin tapahtuvan yliopistossa, ammattikorkeakoulun olevan kumppanuuskeskus ja oppimisen tapahtuvan sairaalakouluissa. Oppimisen nähtiin toteutuvan osaksi verkon avulla, mutta samalla arvostettaisiin vuorovaikutuksellista oppimista.

(71b) “Erilaisissa työyksiköissä on käytännön harjoittelussa useampi opiskelija samassa yksikössä ja tällöin on mahdollista toteuttaa “sairaalakoulua“ jossa on viikoittaisia sessioita, joissa keskustellaan erilaisista “tapauksista“. Paikalla olisi käytännön toimintaterapeutti-ohjaajia, tt-opiskelijoita ja tt-opettaja / opettajia ja ehkä tutkija + muita? lääkäri? psykologi? Ryhmässä tarkasteltaisiin toimintaterapian teoriaa ja käytännössä tiettyjä kysymyksiä eri näkökulmista. Tavoitteena olisi laajentaa ymmärtämystä, teorian ja käytännön integrointi, yhteistyön lisääntyminen, uuden ymmärryksen löytäminen yms.”

5.3 Tieto – taito

Tietoon ja taitoon, osaamiseen ja oppimiseen, liittyviä tekijöitä tuli esille monia. Näitä olivat lisäkoulutus, ohjauksen muoto ja sisältö, teorian ja käytännön välinen suhde sekä harjoittelun ammatillinen merkitys.

5.3.1 Teoria ja käytäntö

Teoriaan ja käytäntöön liittyen opiskelijat toivat ongelmina esiin sen, etteivät ohjaavat toimintaterapeutit hyödynnä teoriatietoa. Opettajiin liittyen he kertoivat etteivät opettajan mielikuvat ja työn todellisuus kohtaa ja että opettajan pedagogista osaamista ei hyödynnetä. Ohjaavat toimintaterapeutit toivat esiin sen, että opiskelijoilla on vaikeuksia ymmärtää toimintaterapeutin työtä. Heidän näkemyksensä mukaan koulutuksen teoreettisuus on lisääntynyt ja heillä itsellään on teoreettisen ja päivittyneen tiedon puute. Lisäksi ongelmana on se, että ohjaavilla toimintaterapeuteilla ja opettajilla on keskenään erilaiset mielikuvat ohjaajien teoreettisesta osaamisesta. Opettajien mukaan ongelmana on se, että teorian määrä yllättää opiskelijat, ohjaavat toimintaterapeutit eivät tunne ja arvosta teoriaa ja tietoa sekä se, että ohjaajalla ja opettajalla on erilaiset oppimisnäkemykset.

(42) *“[Tällä hetkellä] opiskelijan on vaikea tietää, mitä oikein malleista ajatteli, kun niistä puhutaan koulussa mutta kukaan ei niitä näytä käyttävän. Toisaalta niiden hyödyn on huomannut käytännössä omien asiakkaiden kanssa, mutta mallin valinta on usein tuskan takana juuri siksi kun ohjaaja ei osaa auttaa.”*

(73) *“Opiskelijan omat tai hänelle oppilaitoksessa luodut mielikuvat kenttäohjaajan mahdollisuuksista olla se henkilö, joka laaja-alaisesti ja laadukkaasti yhdistää teorian tiedon käytännön työhön, ovat mielestäni tällä hetkellä epäsuhdassa.”*

(71) *“Käytännön ohjaajat eivät arvosta teoriaa; he eivät käytä teoreettista tietoa (esim. tutkimustietoa) hyödyksi omassa työssään.”*

Laadukkaassa ohjauksessa opiskelijat kertovat ohjaajan osaavan opastaa mallien käytössä, opettajan tiedot toimintaterapeutin työstä ovat ajan tasalla ja opettaja vastuulla on teorian ja käytännön toisiaan vastaavuus. Lisäksi tutkimukset vaikuttavat toimintaterapeutin työhön ja opiskelijoiden ohjaukseen. Ohjaavat toimintaterapeutit näkevät, että teoriaa ja käytäntöä opitaan yhtäaikaan ja toimintaterapiakertomus auttaa ymmärtämään opiskelijan työskentelyä. Opettaja on se henkilö joka ohjaa viitekehyksen. Ohjaajat tuovat esiin myös sen, että tietoja ja taitoja ylläpidetään ja tutkimusten merkitys tiedostetaan. Opettajat kertovat, että teorian ja tietoperustan huomioiminen on itsestään selvyys ja näyttöön perustuva toiminta on työskentelyyn omaksuttuna pohjana. Opettajien vastausten mukaan harjoittelu liittyy kiinteästi muihin oppikursseihin, vuorovaikutuksellista oppimista ja opettamista sekä virtuaaliopetusta arvostetaan ja ohjaukseen osallistuvia yhdistää samantyyppinen oppimiskemys.

(72b) “Opettajien pätevyyden päivittämiseen kiinnitetään yhä enemmän huomiota, jotta he pysyvät kenttäelämän mukana ja pystyvät ohjaamaan ammattitaitoisesti.”

(53b) “Harjoittelujaksot eivät enää ole tiukan tarkkarajaisia, vaan opiskelu käytännössä tapahtuu limittäin teoriaopintojen kanssa.”

(41b) “Niinpä esim. näyttöön perustuva terapia, asiakaslähtöisyys ym. seikat kulkevat itsestään selvästi kaikkien osapuolten mukana.”

Mahdollisessa ohjauksessa opiskelijat ajattelevat, että opiskelija näkisi kuinka toimintaterapeutti hyödyntää teorioita työssään. Opettajan pedagogista osaamista hyödynnettäisiin ja opettajilla olisi realistinen käsitys toimintaterapeutin työstä. Ohjaavat toimintaterapeutit toivat esiin, että opiskelijoilla olisi perustaidot ennen harjoittelua ja he tutustuisivat moniin toimintaterapian alueisiin koulutuksensa aikana. Opiskelijan tekemät kirjalliset työt auttaisivat oppimisen ymmärtämisessä. Ohjaajalla itsellään olisi tiedot ja taidot tiedon hankkimiseen, hän päivittäisi tietojaan ja luennoisi oppilaitoksessa, joka auttaisi häntä teorian ja käytännön yhteensovittamisessa. Esille tuli myös se, että opettajat vastaisivat kokonaan teoreettisemmista kirjallisista töistä. Opettajat kuvasivat mahdolliseen laadukkaaseen ohjaukseen kuuluvan teorian ja käytännön osalta tiedostetun, yhteisen oppimiskemymyksen, jo-

ka tukisi opiskelijan oppimista sekä sen, että harjoittelupaikalla opittaisiin teoria ja koulussa käytäntö.

(42c) *“Opiskelijan tulisi myös nähdä käytännössä, miten ammattilainen niitä [malleja ja teorioita] soveltaa. Tämä voisi hieman lisätä opiskelijoiden uskoa ja luottamusta mallien hyödyllisyyteen, sen sijaan että näkisi ne rasitteena.”*

(63c) *“Toivon että opiskelijat saisivat tutustua moneen eri alueisiin löytääkseen kiinnostavan alueen.”*

(71c) *“Erilaiset oppimisenäkemykset ohjaajien, opettajien ja opiskelijoiden välillä → yhtenäinen näkemys tukisi opiskelijaa hänen oppimisprosessissaan kokonaisvaltaisemmin.”*

5.3.2 Lisäkoulutus

Opiskelijoiden mukaan ohjaajat kaipaisivat lisää tietoa siitä, mitä ja millaisia ovat toimintaterapeuttikoulutuksen sisällöt. Samoilla suuntaviivoilla olivat myös ohjaavat toimintaterapeutit tuodessaan esiin sitä, että heille tulisi tiedottaa opetussuunnitelmista enemmän. Lisäksi ohjaajat toivat ongelmina esiin ohjauskoulutuksen puutteen ja ohjaajien koulutuspäiville pääsemisen vaikeuden. Opettajat taas toivat ongelmana esiin sen, etteivät ohjaavat toimintaterapeutit ole kiinnostuneita koulutuksesta.

(22) *“Kenttäohjaajat eivät ole täysin perillä siitä mitä koulussa opetetaan, koska ala menee eteenpäin ja toisaalta taas koulun opetussuunnitelmat näyttävät muuttuvan kokoajan. Kentällä kuuleekin kenttäohjaajilta seuraavia kommentteja: “eikö teillä ole tätä käsitelty ollenkaan!” “mitä teille siellä opetetaan?” tai “ei meillä ole tuollaisia juttuja ollut”.*

(13) *“En ole päässyt ohjaajille järjestettyihin koulutustapahtumiin ja usein ne eivät ole kiinnostaneet esim. sen vuoksi, että ne on järjestetty muun ammattiryhmän yhteyteen.”*

(41) *“Pyrimme (koulu) tarjoamaan koulutusta sekä informaatiota ohjaajille. Mutta siitäkin voi vain todeta, että “ei kannettu vesi kaivossa pysy”. Jos ohjaajalla ei ole kiinnostusta tai halua oppia tai ymmärtää ei koululla ole paljoa tehtävissä.”*

Laadukkaassa ohjauksessa opiskelijoiden kertoman mukaan ohjaajalla on uusin tieto koulutuksesta. Ohjaavat toimintaterapeutit näkivät, että ohjaajilla on koulutus ohjaukseen ja ohjaajille on olemassa pysyvä järjestelmä tietojen päivittämistä varten. Opettajat eivät tuoneet esiin asioita liittyen tähän osa-alueeseen.

(53b) *“Laadukas harjoittelun ohjaus edellyttää ohjaajalta omien tietojensa päivittämistä ja ylläpitoa.”*

(43b) *“Oppilaitoksiin tarvitaan pysyvä järjestelmä, joka mahdollistaa “kliinikoiden” jatkuvan tiedon päivittämisen, että edes tietäisi, mistä haluaisi tietää lisää.”*

5.3.3 Ohjauksen muoto ja sisältö

Ohjauksen muodon ja sisällön suhteen kaikki ryhmät toivat esiin runsaasti ongelmia, mutta myös paljon ajatuksia liittyen laadukkaaseen ohjaukseen. Opiskelijat näkivät ongelmaksi suhteessa opettajaan sen, etteivät opiskelijat osaa hyödyntää opettajan ohjausta ja että opettajan ohjaus ei toimi kun opettaja ei tunne ohjaamaansa aluetta. Ongelmiksi suhteessa ohjaavaan toimintaterapeuttiin liittyen ohjauksen muotoon ja sisältöön opiskelijat näkivät sen, ettei ohjaajalta saa ohjausta kirjallisiin töihin. Opiskelijat kokivat etteivät ohjaavat toimintaterapeutit ja opettajat anna riittävästi palautetta ja ohjausvastuu hukkuu. Ohjaavien toimintaterapeuttien mukaan ongelmat liittyvät siihen, että opiskelijat voivat olla liian itseohjautuvia, ohjaus ei ole osa ohjaajan työtä, ohjaajat eivät saa ohjauspalkkiota ja että ohjauksen laatu kärsii, kun ohjaavalla toimintaterapeutilla ei ole mahdollisuus tavata ohjaavaa opettajaa. Opettajien näkemyksen mukaan ongelmia aiheuttaa se, että ohjaavilla opettajilla on liian monta opiskelijaa ohjattavanaan yhtä aikaa, ohjaavilla toimintaterapeuteilla on pedagogiikka ja ohjaus hukassa ja se, että ohjaus on satunnaista.

(32) *“Kenttäohjaajat samoin kuin opettajatkin ovat usein turhan varovaisia antamaan suoraa palautetta (erityisesti negatiivista). Ohjaustilanteissa, väli- tai loppuarvioinneissa ei yleensä sanota mikä toiminnassani on hyvää, mikä huonoa.”*

(43) *“Nyt ohjauksessani ollut juuri useamman vuoden tauko, mutta sitä ennen ajattelin usein, että “itseohjautuvuudessa” oli menty liian pitkälle. Esim. ym. ulkoiset syyt ohjasivat kentän valintaa enemmän kuin sen pohtiminen, millaisesta harjoittelukokemuksesta olisi oppimisen kannalta hyötyä.”*

(11) *“Kun on monta opiskelijaa, olen joskus esimerkiksi kolmatta ohjauspuhelia puhuessani kuumeisesti miettiväni, mistä me tämän opiskelijan kanssa oikein edellisellä kerralla keskustelimme.”*

Laadukkaassa ohjauksessa ohjauksen muoto ja sisältö ovat opiskelijoiden mukaan opiskelijan tarpeet ja oppimisen huomioivaa, opiskelijalähtöistä. Lisäksi ohjaus on harjoittelupaikan ja toimintaterapian vaatimukset huomioivaa ja opettaja tuo esiin sen, mitä opiskelijalta voi teoreettisesti vaatia. Ohjaavat toimintaterapeutit toivat esiin sen, että ohjaus auttaa opiskelijaa oman toiminnan perustelemisessa sekä tiedon hankkimisessa ja soveltamisessa. Myös hiljainen tieto tulee ohjauksen avulla tietoiseksi. Opettajat kuvasivat, että opiskelijaa tuetaan tavoitteiden laadinnassa. Ohjauksessa huomioidaan oppimisen ja tavoitteiden yksilöllisyys ja oppimistehtävät vastaavat työelämän tarpeisiin. Lisäksi opettajat opastavat ohjaajia yksilöllisesti ohjaukseen liittyvissä kysymyksissä.

(72b) *“Ohjaus paneutuu yleisten vaatimusten mukaan myös enemmän juuri sen paikan vaatimuksiin.”*

(13b) *“Ohjaus sisältää paljon sitä mitä käsitykseni mukaan nykyisin kutsutaan hiljaiseksi tiedoksi. Sen näkyväksi tuominen ohjaustilanteissa vaatii myös koulutuksen ja kentän välistä pohdiskelua.”*

(13c) *“Ohjauksessa on pystyttävä auttamaan opiskelijaa perustelemaan omaa toimintaa, hakemaan tietoa ja soveltamaan sitä käytäntöön. Tällöin myös ohjaa-*

jan tiedot ja taidot olisi pystyttävä pitämään ajan tasalla. Miten se tapahtuu? Millä ajalla ja kenen kustantamana ?“

Mahdollisessa ohjauksessa opiskelijat näkevät, että opiskeluvaihe huomioitaisiin ohjauksessa. Ohjaavalla toimintaterapeutilla olisi koulutus ohjaukseen ja hän olisi motivoitunut tehtäväänsä ohjaajana. Opettajan ohjauksen tarkoitus olisi opiskelijoilla selkeänä mielessä ja kahden eri opettajan asiantuntemusta voitaisiin hyödyntää ohjauksessa. Ohjaus vastaisi harjoittelupaikan tarpeisiin ja ohjaava toimintaterapeutti ja opettaja antaisivat palautetta opiskelijalle. Ohjaavien toimintaterapeuttien näkemys oli, että ohjaus olisi osa ohjaajan työtä ja sähköistä viestintää hyödynnettäisiin ohjauksessa. Opettajat eivät tuoneet esiin asioita liittyen tähän osa-alueeseen.

(52c) “Voisi myös selvittää, millaisissa tilanteissa opettajan ohjausta voi käyttää.”

(43b) “Laadukas ohjaus edellyttää ohjaustyön profiilin kohottamista kentillä. Esim. oppilaitokset tekisivät pysyviä sopimuksia ohjauksesta, jolloin työnantajat sitoutuvat näkemään sen osana toimintaterapeutin työtä ja opiskelijoiden “sattumanvarainen” hakeutuminen jollekin kentälle loppuisi.”

5.3.4 Arvot, normit ja eettisyys

Arvoihin, normeihin tai eettisyyteen liittyen ei tuotu suoraan esille ongelmia. Laadukkaaseen ohjatun harjoittelun ohjaukseen kuuluu opiskelijoiden mukaan se, että toimintaterapioiden tarve huomioidaan, ammattikorkeakoulua arvostetaan ja yhteiskunta varmistaa koulutuksen, ohjauksen ja kuntoutuksen laadukkuuden. Ohjaajat toivat esiin sen, että ammatin perustana on vuorovaikutus. Opettajat kertoivat, että käytössä on harjoittelun laatukäsikirjat, pohjana on ammatin yhteiset arvot ja etiikka, yhteiskunnan muutokset huomioidaan harjoittelun suunnittelussa ja ennaltaehkäisevää työtä pidetään tärkeänä.

(72b) “Yhteiskunta vaatii entistä enemmän laadukasta ja tarkoin määriteltyä kuntoutusta jolloin harjoittelun ohjauksellekin on asetettu tietyt normit, joiden avulla varmistetaan laadukas ohjaus.”

(23b) *“Itse toimintaterapiassa en näe suuria muutoksia tapahtuvan kuudessa vuodessa. Työmenetelmämme täsmentyvät ja strukturoituvat pikkuhiljaa mutta peruslähtökohtana pysyy se, että työtä tehdään vuorovaikutustilanteessa terapeutin ja potilaan välillä ja tavoite on mahdollisimman itsenäinen selviytyminen arkielämästä.”*

(11b) *“Ohjaavat toimintaterapeutit ovat sellaisista paikoista, joiden kanssa on yhdessä sovittu niistä laatuksiteereistä, joiden tulee täyttyä kaikilla kentillä.”*

Mahdolliseen ohjaukseen ohjaavat toimintaterapeutit liittivät sen, että työelämän realiteetit mm. ammattien välisen kilpailun kiristymisen, huomioitaisiin oppimisessa. Opettajat toivat esiin, että koulu arvostaisi yksilöllisiä ja persoonallisia ammattilaisia.

(13c) *“Enää ei välttämättä muut ammattiryhmät ole sitä mieltä että toimintaterapia olisi jossakin tilanteissa tarpeen niin kuin ehkä aiemmin koettiin uuden ammattiryhmän tuovan uutta näkemystä asioihin (kilpailu?).”*

(31c) *“Koulun arvona olisi yksilölliset ja persoonalliset ammattilaiset, ei mitään mekaaniset mallioppijat ja luimuilijat.”*

5.3.5 Harjoittelun ammatillinen merkitys

Tiedonantajista kukaan ei tuonut esiin harjoittelun ammatilliseen merkitykseen liittyviä ongelmia. Laadukkaassa ohjatussa harjoittelussa opiskelijoiden mukaan harjoittelu on valmentamassa ammattiin ja opiskelijan aikaisemmat kokemukset vaikuttavat harjoitteluun. Ohjaavien toimintaterapeuttien ja opettajien mukaan keskeistä on moniammatillisuuden oppiminen. Lisäksi ohjaajat ja opettajat molemmat näkevät projektityöskentelyn opettelun kuuluvan osaksi harjoittelua. Ohjaavat toimintaterapeutit tuovat esille myös yrittäjyyteen kuuluvien seikkojen opiskelemisen ja sen, että harjoittelua on nykyistä enemmän.

(22b) *“Opiskelijat viettävät huomattavan ajan opinnoista kentällä, joten se ei ole mikään pieni asia, vaan juuri ne kokemukset valmentavat ehkäpä voimak-*

kaimmin tulevaan ammattiin.“

(31b) “Projektit ja hankkeet ovat osa opiskelua ja ohjattua harjoittelua; valtakunnallisesti on oman alan hanke- ja projekti osaamiskeskus, jossa opiskelijat, opettajat ja työelämä yhdessä toimivat.“

(63b) “Ensimmäisenä tulee mieleen lisääntyvän yhteistyön / moniammatillisen tiimityön / kommunikaation / perhe-verkostotyön haasteet. Miten ohjata opiskelijoita todelliseen tasaveroiseen yhteistyöhön. “

Liittyen mahdolliseen harjoitteluun opiskelijoiden ja ohjaavien toimintaterapeuttien vastuksissa tulee esiin se, että opiskelijat syventyisivät tietyille toimintaterapian alueelle; ohjaajien mukaan tämä alkaisi nykyistä varhaisemmin. Ohjaavat toimintaterapeutit ja opettajat tuovat esiin myös, että eri alojen opiskelijat oppisivat harjoittelussa yhdessä. Lisäksi ohjaajien näkemyksen mukaan harjoittelu palvelisi myös asiakkaita. Opettajat kertovat vielä, että harjoittelussa opiskelijat oppisivat luottamaan omaan osaamiseensa ja ammatillinen kasvu olisi erityisenä kiinnostuksen kohteena harjoittelussa.

(52c) “ Koska toimintaterapiakoulutus on laaja sisältäen lapset, aikuiset, vanhukset, kehitysvammaiset, mielenterveyspotilaat, käsi- ja palovammat ym. harjoittelua olisi mukava tehdä niin, että saisi syventää jotain tiettyä aluetta useamman harjoittelujakson ajan, eikä tarvitsisi yrittää pakolla saada kokemusta joka alueelta.“

(23c) “Näkisin että kenttäharjoittelun yksi anti on yhteistyö ohjaavan toimintaterapeutin ja asiakkaan verkoston kanssa eli opitun synkronointi palvelemaan potilasasiakasta eikä pelkästään oppimistavoitteita.“

(31c) “Opiskelijoiden luottamus omaan osaamiseensa ja sen rakentamiseen pitäisi vain vahvistua kentän aikana.“

5.4 Yhteenveto tutkimuksen keskeisistä tuloksista

Tämän hetken ohjatun harjoittelun ongelmissa korostuivat ajanpuute, teorian ja käytännön erillisyys ja yhteistyöhön liittyvät seikat. Kaikki kolme ryhmää toivat esiin sen, ettei opiskelijoiden ohjaukseen ole riittävästi aikaa ja resursseja. Esille tuli myös se, etteivät opiskelijat välttämättä osaa hyödyntää ohjausta. Harjoittelun ongelmana on myös se, ettei teoria ja käytäntö integroidu. Esille tulivat myös yhteistyön toimimattomuus, käsitysten erilaisuus liittyen oppimiseen, ohjaavan toimintaterapeutin osaamiseen ja harjoittelupaikkojen mahdollisuuksiin. Harjoitteluun vaikuttavana ongelmana tuotiin esille myös sitä ettei koulutuksen sisältöjä tunneta.

Todennäköisen laadukkaan ohjatun harjoittelun ominaisuuksissa korostuivat yhteistyö ja roolit, teorian ja käytännön oppiminen työelämässä, jatkuva oppiminen ja tapa suhtautua opiskelijoihin. Ohjaava toimintaterapeutti ja opettaja nähtiin palautetta antavina malleina, jotka huomioivat ja tukevat opiskelijan kehittymistä. Näiden osapuolten välillä nähtiin olevan tiivis ja monipuolinen yhteistyö, jonka tavoitteet ja vastualueet on määritelty. Tuloksissa tuotiin esille työelämäyhteyksien korostumista mm. teoriaa ja käytäntö opitaan yhtä aikaa harjoittelussa. Tietoja ja taitoja ylläpidetään jatkuvan koulutuksen ja työelämätietouden avulla ja tutkimusten merkitys koulutuksessa ja käytännön työssä huomioidaan. Lisäksi tuotiin esiin sitä, että opiskelijoihin ja heidän osaamiseensa on avoin, hyväksyvä ja luotettava asenne.

Mahdollisessa laadukkaassa ohjatussa harjoittelussa vuonna 2007 ohjaavilla toimintaterapeuteilla ja opettajilla olisi aikaa opiskelijoille. Ohjauksessa opiskelijaa autettaisiin tunnistamaan vahvuutensa ja kehittämisen alueensa. Hänellä olisi mahdollisuus olla mukana ja työskennellä monipuolisesti erilaisissa asiakastilanteissa. Ohjaavat toimintaterapeutit olisivat saaneet koulutuksen ohjaukseen; he tuntisivat opetuksen sisällöt sekä opiskelijan. Oppimistehtävät auttaisivat ymmärtämään opiskelijan ajattelua ja osaamista. Opettajat työskentelisivät tiiviisti harjoittelupaikoissa yhdistäen käytäntöä ja teoriaa toisiinsa. Yhteinen oppimisenäkemys tukisi opiskelijan oppimista ja tavoitteiden asettaminen sekä niiden toteutumisen seuraaminen tapahtuisivat yhteistyössä. Harjoittelussa keskeisenä asiana olisi moniammatillinen työtapa ja projektioppiminen.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

6.1 Keskeisten tutkimustulosten tarkastelua

6.1.1 Toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatun harjoittelun ongelmat tällä hetkellä

Aineistosta nousi esiin *ongelmia liittyen tavoitteisiin ja tarpeisiin*. Ongelmina tuotiin esiin opiskelijoiden vaatimusten ja tavoitteiden ristiriitaisuus ja eri opiskelijoiden tarpeiden yhteensovittamisen vaikeus. Swinehart & Meyers (1993) löysivät vastaavia tuloksia liittyen tavoitteiden asettamiseen tutkiessaan opiskelijoiden ensimmäisen harjoittelujakson tarkoitusta. He totesivat, että opiskelijoiden, ohjaajien ja opettajien kommunikaatio ja sen vaikeudet vaikeuttivat yhteisten tavoitteiden määrittelemistä. Laakkosen (1994, 57-58), Konkolan (2000, 51) ja Mölsän (2000, 31) mukaan tavoitteiden asettaminen voi olla opiskelijoille itselleen vaikeaa. Opiskelijat kokivat myös, että tavoitteiden asettaminen oli vaikeaa ennen kuin oli tutustunut harjoittelupaikan toimintaan ja että omia oppimistavoitteitaan voi arvioida vasta silloin (Konkola 2000, 51). Mölsän (2000, 34) mukaan ohjauksen tavoitteellisuus on suoraan suhteessa ohjauksen toteutukseen ja arviointiin. Tavoitteellisen ohjauksen lisääntyminen lisää myös ohjaajien positiivista asennoitumista ohjaukseen, jatkuvaan arviointiin ja loppuarviointiin.

Tämän tutkimuksen tuloksissa tuotiin esiin ohjaavien toimintaterapeuttien tietämättömyyttä suhteessa opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin. Sekä Hautala (1994), Lyytikäinen (2000, 43), Mölsä (2000, 60) ja Sankari (2002) toivat tutkimuksissaan esiin, etteivät ohjaajat ole aina selvillä opetussuunnitelmista. Ohjaajat tuntevat harvoin opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita, mutta opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet tunnetaan paremmin. Sankarin (2002) mukaan ohjaajien opiskelijaohjaukseen liittyvä lisäkoulutuskaan ei lisännyt ohjaajien perehtymistä opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin.

Harjoittelun ongelmana on myös se, että *teoria ja käytäntö eivät integroidu*. Kaikki tiedonantajaryhmät toivat esiin ristiriitoja liittyen näkemyksiin toimintaterapiasta ja toimintaterapeutin työstä. Ohjaavien toimintaterapeuttien ja opettajien käsitykset toimintaterapiasta ovat erilaiset. Opettajien mielikuvat toimintaterapeutin työn todellisuudesta ovat epärealis-

tiset ja opiskelijat eivät aina ymmärrä toimintaterapeutin työn todellisuutta. Opettajilla ja toimintaterapeuteilla on erilaiset mielikuvat ohjaajien teoreettisesta osaamisesta. Ohjaavilla toimintaterapeuteilla on puute teoreettisesta ja päivittyneestä tiedosta, koulutuksen teoreettisuus on lisääntynyt ja ohjaavat toimintaterapeutit eivät aina pysty ohjaamaan opiskelijan kirjallisia töitä, koska eivät ole tuttuja erilaisten mallien ja teorioiden kanssa. Ohjaavat toimintaterapeutit eivät pysty ja osaa hyödyntää teorioita työssään, koska eivät riittävästi arvosta ja tunne teorioita ja uutta tietoa. Kramerin ja Sternin (1995) mukaan ohjaavien toimintaterapeuttien ja opettajien ensisijaisena huolena on tunnistaa kykeneekö opiskelija soveltamaan oppimaansa teoriaa käytäntöön ja toimimaan pätevästi harjoittelussaan. Tällöin ohjaajan on ymmärrettävä liittyvätkö vaikeudet oppimisessa erityisesti kyseiseen opiskelijaan vai ovatko ne yleisempiä vaikeuksia jotka liittyvät esim. koulutuksen rakenteeseen. Toisaalta opiskelijoiden itsensä olisi oltava vastuuntuntoisia suhteessa omaan oppimiseensa ja heidän olisi opittava ottamaan vastaan palautetta. Mikäli opiskelija ei pysty aktiivisesti osallistumaan ohjaukseen, hänellä on suurempi todennäköisyys kohdata vaikeuksia muissakin ohjatuissa harjoitteluissaan. (Kramer & Stern 1995.) Lyytikäisen (2000, 48) mukaan ohjaajat kokivat vaikeana teorian soveltamisen käytäntöön. Etenkin se koettiin vaikeana silloin, kun opiskelijan teoreettiset tiedot olivat vähäiset tai asiaa ei oltu vielä käsitelty koulussa.

Ongelmana tuotiin esille myös ohjaavan toimintaterapeutin ja opettajan *työnjakoon ja rooleihin liittyviä asioita*. Ohjaavien toimintaterapeuttien ja opettajien ei nähty antavan riittävästi palautetta ja ohjausvastuu hukkuu. Ongelmat liittyvät myös siihen, että työnantajat eivät huomioi ohjauksen olevan osa ohjaajan työtä. Lisäksi esiintuotuja ongelmia olivat epäselvyydet liittyen ohjaajan ja opettajan rooleihin, yhteistyöhön ja arviointiin. Tämän tutkimukseen mukaan ongelmina ovat myös ohjaavan toimintaterapeutin ja opettajan väliset epäselvyydet vastuukysymyksissä. Hautalan (1994, 27-29) mukaan opettajan tehtävänä on huolehtia, että käytännön opetus vastaa opiskelijoiden saamia teoreettisia perusteita. Saman tutkimuksen mukaan ohjauksen tehokkuutta vähensi usein tiedon puute. Puutteita oli tiedoissa liittyen opiskelijan tasoon ja tavoitteisiin, ohjaustehtävän sisältöön, koulun tavoitteisiin ja käsitteistöön, työn- ja vastuunjakoon liittyen ohjaukseen sekä arviointiin. Opiskelijoiden mukaan ongelmana korostui erityisesti teorian ja käytännön välinen ristiriita. Lisäksi ristiriitoja aiheuttivat koulun ja harjoittelupaikan henkilökunnan erilaiset vaatimukset.

Ohjauksen laadun todettiin kärsivän, kun ohjaavalla toimintaterapeutilla ei ole mahdollisuutta tavata ohjaavaa opettajaa. Vaikeuksia todettiin myös olevan yhteistyön määrittämisessä ja yhteisen kielen löytämisessä. Konkola (2000) tuo tutkimuksessaan esiin samantapaisia tuloksia todetessaan, että toimintaterapeuttiopiskelijat kaipasivat myös opettajien ja ohjaajien välille selkeämpää työnjakoa ja selkeämpiä rooleja. Myös oppimistehtävien sopivuutta suhteessa harjoittelupaikkoihin tulisi opiskelijoiden mielestä kehittää. (Konkola 2000, 27.) Steward (2001) totesi, että useimmat ohjaajat olivat itse käyneet koulutuksensa aikana, jolloin oppiminen nähtiin hyvin behavioristisesta viitekehystä. Siitä syystä heistä itsestään tuntui miellyttävämmältä arvioida opiskelijoiden taitojen osatekijöitä, vaikka he itse totesivat tämän olevan liian suppea tapa arvioida osaamista. Hyttisen (1997, 45-46) mukaan sosiaali- ja terveysalan ohjattuun harjoitteluun tarvittaisiin hieman nykyistä enemmän resursseja. Eniten tarvittaisiin kuitenkin kanssakäymistä ohjaajien kanssa. Tähän tarvittaisiin lisää sekä ohjaajien aikaresursseja että positiivista asennetta.

Kramerin ja Sternin mukaan (1995) palautteen antaminen ei ole välttämättä mikään kovin yksinkertainen ja helppo tehtävä. Etenkin tilanteissa, joissa opiskelijalla on tai on ollut ongelmia. Ohjaajan pitäisi saada opiskelija ymmärtämään ettei ongelmasta tai kehittämisen alueesta palautteen saaminen ole hyökkäys tai uhka opiskelijaa kohtaan, vaan yritys auttaa opiskelijaa oppimaan tarkoituksenmukaisempaa ammatillista käyttäytymistä. Mikäli ohjaaja onnistuu tässä hän on luultavasti auttanut opiskelijaa merkittävällä tavalla ammatillisen kehittymisen prosessissa. Ohjaajan tulisi myös tunnistaa ja osoittaa sellaista opiskelijan käyttäytymistä jota opiskelijan pitäisi muuttaa tai kehittää. Opiskelijan kehittymistä voi auttaa mikäli ohjaaja voi ehdottaa muutosta tai tunnistaa opiskelijan voimavaroja. (Kramer & Stern 1995.) Tässä tutkimuksessa nostettiin myös esille *palautteen saamisen tärkeys*. Opettajan ja ohjaavan toimintaterapeutin nähtiin olevan henkilöt, jotka tunnistavat opiskelijan vahvuuksia ja kehittymisen alueita. Tämä on luonnollisestikin tärkeää, mutta voidaan myös pohtia sitä, kuinka tärkeää opiskelijan itsensä olisi oppia tunnistamaan toimintansa ja persoonansa eri puolia. Tulevaisuuden ammattitaidon kehittymisen kannalta ajattelisin tämän olevan hyvinkin keskeistä. Tämä on prosessi, jossa ohjaavan toimintaterapeutin ja opettajan tehtävinä on auttaa opiskelijaa. Ristiriitatilanteiden ratkaisussa keskeistä on tunnistaa mikä todella on ongelma. Tämän voi saada selville vain kuuntelemalla sekä ohjaajaa että opiskelijaa. On tärkeää tietää liittyykö ongelma esim. harjoittelupaikkaan ja sen tarjo-

amiin oppimismahdollisuuksiin, ohjaajan ja opiskelijan väliseen suhteeseen vai onko se mahdollisesti opiskelijaan liittyvä ongelma. Mikäli ongelma johtuu opiskelijasta, hänen kanssaan olisi keskusteltava asiasta. Tällöin hän voi tulla tietoiseksi ongelmastaan ja voi yrittää muuttaa käyttäytymistään. Myös palautteen toistaminen voi auttaa opiskelijan oppimista. (Kramer & Stern 1995; Seale ym. 1996.)

Tiedonantajien mukaan opettajat jättävät ohjaajat liian yksin opiskelijoiden kanssa. Jos jotain ongelmia ilmenee opettajat pyrkivät toimimaan ristiriitojen sovittelijana, mutta joskus se on liian myöhäistä. Konkolan (2000, 25) mukaan toimintaterapian opettajien kokemukset yhteistyöstä työelämän kanssa ovat osittain ristiriitaisia; he kokevat yhteistyön tärkeäksi ja antoisaksi, mutta opettajat eivät olleet tyytyväisiä yhteistyöhön. Opettajat näkivät yhteistyön tärkeäksi teoretian ja käytännön tiedon yhdistämisen kannalta. Opettajat tarkastelivat tätä erityisesti opiskelijan motivoitumisen ja sitoutumisen näkökulmasta, mutta sillä nähtiin olevan merkitystä myös koulun ja työelämän suhteiden kehittymisen kannalta. Hautalan (1994, 27) mukaan hoitotyön opettajien osallistuminen käytännön ohjaukseen on ollut melko vähäistä. Syynä tähän ovat olleet mm. vastuukysymykset ja opettajien itsensä kokema taitojensa riittämättömyys potilastyöhön. Mölsän (2000, 35-36) mukaan vain pieni osa ohjaajista sai mielestään etukäteen riittävästi tietoa opiskelijoista. Samoin vain pienellä osalla ohjaajista oli mielestään riittävästi aikaa opiskelijoiden ohjaukseen. Tutkimuksen mukaan työnjako opettajan ja ohjaajan välillä oli harvoin selkeä ja suurin osa ohjaajista oli sitä mieltä, että opettajilla oli liian vähän aikaa opiskelijoiden ohjaukseen. Tärkeimmät (Mölsä 2000, 37) opettajan ominaisuudet olivat opiskelijan oppimisen ja ohjaamisen tukeminen sekä opiskelun organisoija ja luotettu keskustelukumppani. Noin puolet (Mölsä 2000, 38) ohjaajista oli sitä mieltä, että heillä oli riittävästi valmiuksia ohjata opiskelijoita.

Muita *rooleihin liittyviä ongelmia* olivat ohjaajien halu osoittaa opiskelijan ja siten koulun osaamattomuus, ohjaajien kyllästyminen opiskelijoihin ja odotusten muuttumattomuus sekä ohjaajien epävarmuus omasta osaamisestaan. Ongelmana tuotiin esiin myös opettajien pedagogisen osaamisen hyödyntämättä jättäminen ja ohjaajien pedagogisen osaamisen puute.

Tässä tutkimuksessa nousi esille sekä fyysisiin että sosiaalisiin *oppimisympäristöihin liittyviä ongelmia*. Harjoittelupaikasta tulevia ongelmia olivat tilanpuute ja joskus työryhmän

negatiivinen asenne opiskelijoihin. Myös se, että opiskelijoilla ei ole riittävästi tietoa tai hänellä on turhia odotuksia suhteessa harjoittelupaikkaan vaikeuttaa harjoittelua sekä opiskelun tavoitteiden asettamista. Harjoittelua vaikeuttaa myös se, ettei opettaja tunne riittävästi harjoittelupaikkaa ja sen mahdollisuuksia. Ongelmana nähtiin myös se, ettei harjoittelupaikkoja ole riittävästi. Myös Maxwell (1995) ja Luukka (1998) totesivat tutkimuksissaan, että harjoittelussa syntyy ongelmia, kun ei ole mahdollisuutta rauhallisiin ohjaustilanteisiin.

Esiin tuli myös *ohjauskeskusteluihin liittyviä ongelmia*. Opiskelijat eivät osaa välttämättä hyödyntää ohjaavan toimintaterapeutin osaamista tai opettajan ohjausta. Ohjauskeskusteluiden nähtiin olevan satunnaisia ja opettajilla on kerrallaan liian monta opiskelijaa ohjattavanaan. Toisinaan opiskelijat voivat olla liiankin itseohjautuvia kun taas toisinaan he ovat liian passiivisia suhteessa omaan oppimiseensa ja yhteistyöhön. Myös Leino-Kilpi (1990, 4-9) toi tuloksissaan esille, että opiskelijat vetäytyivät käytännön harjoittelun arviointitilanteissa passiiviseen rooliin; he vain kuuntelivat ohjaajan ja opettajan tekemää arviointia ja käymää keskustelua opiskelijan suoriutumisesta. Myös Heath (1996) ja Martin (1996) toivat esiin, että ohjaajat kontrolloivat ohjaustilanteita tavalla, joka ei tue opiskelijoiden itseohjautuvaa oppimista. Tämän tutkimuksen aineostossa tuli esiin myös toisenlainen näkemys opiskelijoiden itseohjautuvuudesta: joskus opettajilla on liian suuret odotukset opiskelijoiden itseohjautuvuudesta ja aktiivisuudesta. Kramerin ja Sternin (1995) mukaan sellaisilla opiskelijoilla joiden oli vaikeaa sitoutua ohjausprosessiin oli enemmän vaikeuksia koko harjoittelussa kuin niillä, jotka olivat sitoutuneita ohjaukseen. Näiden opiskelijoiden oli yleensä vaikeaa ottaa vastuuta omasta käyttäytymisestään ja he eivät reagoineet palautteeseen. Vastuun ottaminen omasta käyttäytymisestä ja omista toimintatavoista todettiin keskeiseksi taidoksi opiskelijan asianmukaisen ammatillisen käyttäytymisen kehittämisessä.

Ohjaavilla toimintaterapeuteilla *ei ole koulutusta opiskelijanohjaukseen* eikä heillä ole riittävästi tietoa kokonaisuudessaan koulutuksen sisällöistä sekä harjoittelun sisällöstä ja tehtävistä. Samoin kuin tämän tutkimuksen tuloksissa Bonello (2001b) tuo esille sen kuinka valmistautuminen ohjaavan toimintaterapeutin rooliin on laiminlyötyä ja riittämätöntä. Toimintaterapian tutkimuksissa tuodaan esiin sen keskeisyyttä, että oppilaitoksien tulisi enemmän tukea ja mahdollistaa ohjaajien kouluttautumista ja kehittymistä ohjaavina toi-

mintaterapeutteina. Suomessa, kuten useissa muissakin maissa, joissa toimintaterapia on suhteellisen uusi ammatti, ei ole riittävästi koulutusta tai resursseja harjoittelun ohjaukseen. (vrt. Bonello 2001b.) Sweney ym. (2001) mukaan toimintaterapeutit kokevat opiskelijaohjauksen epämiellyttävänä prosessina. Tähän vaikuttaa erityisesti kaksi asiaa; ohjauksen puute opiskelijaohjaukseen ja siihen liittyen puutteelliset taidot ohjaukseen sekä opiskelija-arviointi. Muita ohjaukseen vaikuttavia asioita ovat ettei ohjaaja halua ohjata, kokemukset omien tietojen riittämättömyydestä suhteessa ohjaukseen, käsiteltäviin asiakastapauksiin, terapia- ja tutkimusmenetelmiin. Erityisesti opiskelija-arviointi on vaikeaa ja monille ohjaajille ristiriitaisia ajatuksia herättävää. On epäilty, että arvioinnin vaatimukset ja todellisuus osana arviointia yhdistettynä kokemukseen riittämättömistä opiskelijan ohjaustaidoista, voi aiheuttaa ohjaajassa ahdistusta ja johtaa kokemukseen ohjauksen epäonnistumisesta. Tästä voi olla seurauksena eräänlainen "ohjauspeli", jolloin sekä ohjaava toimintaterapeutti että opiskelija osallistuu "peliin" joka joko lisää tai vähentää ahdistusta ja jonka seurauksena ohjausprosessista tulee entistäkin epätarkoituksenmukainen. Ohjaaja voi saada opiskelijan ymmärtämään, sanomatta sitä kuitenkaan suoraan, kuinka tämän tulee käyttäytyä, jotta ohjaaja ei ahdistu. Ohjauksessa onkin kysymys monimutkaisesta vuorovaikutuksellisesta prosessista jossa sekä ohjaaja että opiskelija hyväksyvät roolit, jotka ovat vain osaksi tiedostettuja. (Sweney ym. 2001.) Tätä samaa kannattaa pohtia tarkasteltaessa opettajan ja opiskelijan sekä opiskelijan, ohjaajan ja opettajan välistä vuorovaikutusta.

6.1.2 Laadukas ohjattu harjoittelu vuonna 2007

Yhteistyössä toimiminen on keskeinen tekijä harjoittelussa. Ohjaava toimintaterapeutti ja opettaja tuntevat toisensa. Opettajilla ja ohjaavilla toimintaterapeuteilla on mahdollisuus monipuoliseen yhteistyöhön, jonka yhtenä osana opettaja opastaa ohjaavaa toimintaterapeuttia yksilöllisesti. He vaihtavat tietojaan ja ajatuksiaan sekä keskustelevat ammatillisuudesta. Heillä on myös selkeät vastuualueet. Opettajalla, joka on innostunut yhteistyöstä, on tiivis suhde harjoittelupaikkaan ja hän on yhteydessä koko organisaatioon. Harjoittelun suunnittelussa on huomioitu yhteiskunnan muutokset ja harjoittelun laatukäsikirjat ovat käytössä harjoittelupaikoissa. Yhteistyön lähtökohtana ovat toimintaterapian arvot ja eettiset periaatteet. Nevalainen (2002, 51) toi myös omassa tutkimuksessaan esille yhteistyön tärkeyttä. Hänen mukaansa yhteistyössä toimiminen auttaa opiskelijaa vahvistamaan myönteisesti käsitystä itsestään tulevana toimintaterapeutina. (Nevalainen 2002,51.) Jen-

kinsin (Bonello 2001a) mukaan oppiminen toimintaterapian ammattiin tapahtuu todellisissa käytännön tilanteissa. Erilaiset harjoittelupaikat tarjoavat mahdollisuuden erilaisten uusien tietojen oppimiseen. Oppimisen ympäristö vaikuttaa hänen mukaansa oppimiseen ja se voi tehdä oppimisesta tehokkaampaa. Strohstein ym. (2002) ovat todenneet, että onnistuneessa ohjatussa harjoittelussa keskeisiä ovat roolit, ihmisten väliset suhteet ja sitoutuminen.

Käytäntö ja teoria elävät ohjatussa harjoittelussa, koska teorian ja tietoperustan huomioiminen osana toimintaterapeutin ja koko työyhteisön toimintatapaa on itsestään selvää. Työskentelyn pohjana on näyttöön perustuva toiminta eli tutkimusten merkitys ja tärkeys tiedostetaan osana toimintaterapeutin työtä ja opiskelijan ohjausta. Ohjaavat toimintaterapeutit päivittävät koulutuksissa tietojaan ja taitojaan. Myös opettajan tiedot toimintaterapian käytännöstä ovat ajan tasalla olevia. Opettaja on kuitenkin se henkilö, joka vastaa teorian ja käytännön vastaavuudesta keskenään. Myös Mettälän (1994) mukaan opettaja on se henkilö, jonka ensisijaisena tehtävänä on käytännön ja teorian integrointi. Teoriaa ja käytäntöä siis opitaan yhtäaikaan. Toimintaterapiakertomus auttaa ohjaavaa toimintaterapeuttia ja opettajaa ymmärtämään kuinka opiskelija työskentelee ja soveltaa oppimaansa. Muut oppimistehtävät on suunniteltu niin, että ne vastaavat työelämän tarpeisiin. Sekä Konkolan (2000) että Nevalaisen (2002) mukaan oppimistehtävät tulisi rakentaa opettajan ja ohjaajan yhteistyönä. Näin ne mahdollistaisivat paremmin koulun ja harjoittelupaikan välisen yhteistyön.

Ohjauskeskusteluissa ohjaava toimintaterapeutti ja opettaja tuntevat, tukevat ja huomioivat opiskelijan oppimista huomioiden opiskelijan tarpeet. Laakkosen (1994, 85-86) mukaan henkilökohtaisella käytännön ohjaajalla on keskeinen merkitys myönteisen oppimisilmapiirin ja positiivisten oppimiskokemusten kannalta. Ohjaus on harjoittelupaikan ja toimintaterapian vaatimukset huomioivaa, mutta samalla myös opiskelijalähtöistä. Ohjaus auttaa opiskelijaa oman toiminnan perustelemisessa, tiedon hankkimisessa ja soveltamisessa. Opiskelija oppii myös ohjauksessa tekemään hiljaisesta tiedosta tietoista. Ohjaavan toimintaterapeutin suhde opiskelijaan on avoin ja hän auttaa opiskelijaa löytämään oman tavan tehdä työtä.

Laadukkaassa ohjatussa harjoittelussa vuonna 2007 opiskelijalla on mahdollisuus olla mu-

kana oppimassa ja toteuttamassa moniammatillista *asiakastyötä*. Opiskelija on oppimisesaan yhteistyössä asiakkaiden kanssa mm. työskentelemällä asiakkaiden kotona. Stewardin (2001) tutkimuksessa ohjaajat toivat esiin sen, että harjoittelussa ensimmäisellä sijalla on asiakkaiden tarpeet ja opiskelijoiden tarpeet ovat toisella sijalla. Moniammatillista yhteistyötä on tärkeää oppia, jotta opiskelija oppisi työskentelemään asiakkaan asioiden ajajana (Aiken ym. 2001; Jung ym. 2002).

Opiskelija hyväksytään osaksi työyhteisöä ja hänen osaamiseensa luotetaan. Jung ym. (2002) mukaan *moniammatillisen yhteistyön oppimista* voivat vaikeuttaa työpaikan rooliristiriidat ja niihin liittyvä hierarkisuus. Projektit, hankkeet ja yrittäjäyys ovat osana opiskelua valmentamassa opiskelijoita ammattiin. Opiskelijat harjoittelevat myös sellaisissa paikoissa, joissa ei työskentele toimintaterapeutteja. Tällöin opettaja toimii ohjaavana toimintaterapeutina. Maxwellin (1995) sekä Lintulan ja Naakan (1998) mukaan oman ammatin ja työn oppimisen kannalta on tärkeää oppia myös toisten tavasta työskennellä. Tämä toteutuu työskentelemällä osana moniammatillista työryhmää.

6.1.3 Mahdollinen ohjattu harjoittelu vuonna 2007

Harjoittelupaikka on opiskelijan oppimistarpeiden mukainen ja se on valittu harjoittelun sisällön mukaan eikä esim. riippuen opiskelijan kotipaikkakunnasta. Opettajat työskentelevät harjoittelupaikoissa tukien opiskelijoiden oppimista ja yhdistäen teoriaa ja käytäntöä. Opiskelija tekee oppimistehtävänsä työelämään. Hänellä on mahdollisuus olla seuraamassa ja työskennellä asiakastilanteissa sekä harjoitella aikaisemmin oppimiaan taitoja. Koulua on kehitetty niin, että ns. perinteinen koulu on kadonnut ja koulu on kumppanuuskeskus, jossa opiskelijat voivat suorittaa myös harjoitteluaan. Opiskelijat oppivat myös sairaalakoulussa, jossa opiskelijat oppivat yhdessä toisten alojen opiskelijoiden kanssa luottamaan omaan osaamiseensa. Ohjaajina sairaalakouluissa toimivat oman alan ohjaajien ja opettajien lisäksi myös muiden alojen työntekijät. Alsop ja Donald (1996) kertovat tutkimuksessaan, että harjoittelu on tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen oppimisprosessi, jossa keskeistä on yksilön, ammatin ja ympäristön välinen vuorovaikutus. He tuovat esille myös, että harjoittelussa opiskelija löytää sen kuinka toimintaterapia sopii yhteen muun sosiaali- ja terveydenhuollon palveluiden kanssa sekä sen mikä on toimintaterapian paikka ja asema palvelujärjestelmässä. Vaikka tutkimukset osoittavat erilaisen harjoittelun ja ohjauksen

etuja Huddleston (1999) väittää, että enemmistö englantilaisista toimintaterapeuteista vastustaa niiden käyttämistä. Mahdollinen syy tähän voi olla se, että toimintaterapeutin työ muuttuvassa sosiaali- ja terveydenhuollossa on sinänsä niin vaativaa, ettei ohjaajilla ole voimavaroja alkaa kokeilemaan uusia tapoja ohjata opiskelijoita.

Opiskelijan ohjaus on osa ohjaavan toimintaterapeutin työtä. Hänellä on koulutus ohjauksen ja hän on motivoitunut tehtäväänsä. Ohjaava toimintaterapeutti ja opettaja tukevat oppimista. Ohjaavalla toimintaterapeutilla on opettamisen perustaidot ja hän tuntee opetussuunnitelman ja opiskelijan. Ohjaava toimintaterapeutti ja opettaja huomioivat opiskeluvaiheen ohjauksessaan ja se vastaa harjoittelupaikan tarpeisiin. Mm. Hämäläinen (1995), Munnukka (1996) sekä Hilton ja Morris (2001) ovat tuoneet esiin ohjaajan keskeisyyttä ohjatussa harjoittelussa; hän on se henkilö, joka suunnittelee harjoittelun ja jolla on ensisijainen ohjausvastuu. Opiskelijat ymmärtävät kuinka myös opettajan ohjausta voi käyttää ja heillä on halutessaan mahdollisuus hyödyntää kahden opettajan asiantuntemusta. Opettajat ja ohjaavat toimintaterapeutit auttavat opiskelijaa tunnistamaan omat kehittämisen alueensa ja vahvuutensa. Opiskelija saa toiminnastaan rehellistä ja suoraa palautetta. Myös sähköistä viestintää osataan hyödyntää ohjauksessa ja kontakti koululle on toimiva. Ohjaava toimintaterapeutti on se henkilö, joka on tärkein henkilö luomaan ja mahdollistamaan opiskelijalle parhaiten toimivan oppimisympäristön (Bonello 2001b). Ohjaajien odotetaan vastaavan haasteisiin ja toimivan ammatin "portinvartioina" suhteessa toimintaterapiapalveluiden laatuun (Ilott 1995). Thompsonin ja Ryanin (1996) mukaan ollessaan harjoittelussa opiskelijan olemisen keskittyy siihen kuinka ohjaaja toimii ja puhuu.

Useissa toimintaterapian harjoittelua selvittäneissä tutkimuksissa on tuttu esiin sitä, kuinka ohjauksen muoto voi olla erilainen kuin perinteinen ohjaaja - opiskelijapari. Cohn ja Crist (1995) kertoivat artikkelissaan koulutuksista, joissa ohjaajilla oli samanaikaisesti ohjattavanaan useampi kuin yksi opiskelija kerrallaan. Tällöin opiskelijoita rohkaistiin työskentelemään enemmän yhdessä ja käyttämään vertaistutoriointia. Myös Jungin ym. (2002) mukaan opiskelijoiden vertaistutorointi ja opiskeleminen yhdessä voivat olla tehokkaita tapoja oppia. Tällöin on heidän mukaansa huolehdittava kuitenkin ennen harjoittelua mm. että opiskelijat ymmärtävät yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet, ovat tietoisia opiskelijoiden välisen yhteistyön tärkeydestä ja arvostavat vertaisoppimista. Myös Alsop ja Donald (1996) toivat esiin mm. ryhmäohjauksen merkitystä osana toimintaterapian ohjattua har-

joittelua. Ryhmäohjauksen todettiin tarjoavan opiskelijoille taitoja, joita he tulevaisuudessa työssään tarvitsevat. Vaihtoehtoisten ohjaustapojen on myös todettu vaikuttavan lisäävästi harjoittelupaikkojen määrään ja mahdollisesti positiivisesti harjoittelun laatuun sekä laajentavan opiskelijoiden oppimismahdollisuuksia.

Sekä Luukan (1998, 51-82) että Konkolan (2000, 27) mukaan opiskelijat toivoisivat enemmän opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta ja vertaistukea. Molemmissa tutkimuksissa tuli esille myös se, että opiskelijat toivoisivat koulun ja harjoittelupaikan välisen tiedonkulun ja yhteistyön olevan parempaa. Tämän tutkimuksen tuloksissa ryhmäohjaus, vertaisoppiminen ja vertaistutorointi eivät tulleet esille. Sweeney ym. (2001) toivat esille tutkimuksessaan, että useimmat ohjaavat toimintaterapeutit kannattivat ns. tasa-arvoista ohjaustapaa, joka tarkoittaa sitä, että ohjattava opiskelija johtaa ohjauskeskustelua, esittää ohjaajalle erilaisia kysymyksiä ja pyytää neuvoja, joihin ohjaaja tarvittaessa vastaa. Tilanteissa, joissa opiskelijoilta olisi pitänyt vaatia ja heitä olisi pitänyt ohjata ennakoimaan tulevaa, ohjaajat olivat mieluummin ymmärtäviä ja menneisiin tapahtumiin herkästi reagoivia. Tätä voidaan ehkä selittää sillä, että ohjaajat kokivat epämiellyttävänä ajatuksen olla auktoriteetti ja halusivat saada opiskelijan hyväksynnän. Tällaiseen tyylin sisältyy monia hyviä puolia, mutta myös useita vaikeuksia. Tasa-arvoinen ohjaustyyli vähentää tunnetta ohjauksen epämiellyttävyydestä, ohjaaja onnistuu ohjaamaan opiskelijaa, hän saavuttaa opiskelijan hyväksynnän ja hänen voi välttää tekemästä ja ohjaamasta opiskelijaa tekemään päätöksiä, jotka ovat opiskelijalle epämiellyttäviä. Eli ohjaaja säilyy mukavana yhteistyökumppanina. Toisaalta tasa-arvoisen ohjaustyylin huonoina puolina voidaan pitää sitä, ettei ohjaaja pyri objektiivisesti kyseenalaistamaan opiskelijan toimintaa, ohjaaja ei vaadi riittävän pätevää tapaa työskennellä, se voi vaikuttaa ohjaajan rooliin olla välttämässä tietoa työyhteisöstään ja objektiivisesti vaikuttaa ja tukea opiskelijaa ammatillisessa kehittämisessään. Muun muassa edellä mainituista syistä useat ohjaajat, jotka käyttävät ohjauksessaan tasa-arvoista ohjaustyyliä, pitävät ohjaustaan epämiellyttävänä ja huonosti tuloksia aikaansaavana prosessina. Hamlin, MacRae ja DeBrakeleer (1995) ovat koonneet yhteen erilaisia ehdotuksia liittyen tulevaisuuden ohjatun harjoittelun ohjaukseen. Näitä ovat heidän mukaansa ohjaajille tarkoitetut lisäkoulutukset opiskelijan ohjauksesta, yksi ohjaaja ohjaa kahta opiskelijaa – malli, yhtä harjoittelua suoritetaan useammassa eri paikassa tai useamman ohjaajan ohjaamana, ryhmäohjausmalli, jossa ryhmää opiskelijoita ohjaa yksi tai useampi toimintaterapeutti, itseohjautuvan oppimisen malli, erilaiset ohjauksen tuntimäärät tai

ohjauksen suoritustapa sekä ei-traditionaalinen harjoittelu, jossa opiskelijaa ohjaa jonkun muun ammatin edustaja kuin toimintaterapeutti. Opacich (1995) kirjoittaa tämän tutkimuksen tiedonantajien tapaan, että tavat suorittaa harjoittelua tulevat muuttumaan, mutta koulutusta, käytäntöä ja tutkimusta ohjaavat keskeiset opinkappaleet pysyvät yhdenmukaisina.

Ohjaava toimintaterapeutti, opiskelija ja opettaja toimivat *yhteistyössä erilaisissa rooleissa*. He asettavat yhdessä opiskelun tavoitteet. Useiden tutkimusten mukaan käytännön oppimista edistävät oppimistavoitteiden tunteminen ja hyväksyminen sekä henkilökohtainen tavoitteiden asettaminen (Laakkonen 1994; Nevalainen 2002, 51). Oppiminen tapahtuu yhdessä ja yhteistyö koulun ja työelämän välillä on helpompaa. Harjoittelupaikoilla on pysyvät sopimukset harjoittelun ohjauksesta ja niillä on yhteisiä kehittämishankkeita. Ohjaavan toimintaterapeutin suhde kouluun on myös tiivis, sillä hän on itsekin ajoittain oppijana ja opettajana käyden koululla kertomassa työelämän haasteista ja ollen mukana suunnittelemassa opetuksen sisältöjä. Opettaja ja ohjaava toimintaterapeutti vaihtavat näin rooleja; opettaja työskentelee harjoittelupaikassa tutustuen ja kehittäen toimintaterapeutin työtä ja ohjaaja opettaa sekä on mukana suunnittelemassa opetusta ja koulutuksen sisältöjä. Myös Konkolan (2000, 58) mukaan opiskelijoiden ohjauskeskustelut voisivat tarjota mahdollisuuden kaikkien oppimiselle. Konkolan (2000, 26) mukaan toimintaterapian opettajat ovat halukkaita kehittämään työelämäyhteyksiin liittyviä työtapoja. Myös tämän tutkimuksen mukaan opiskelijat voitaisiin nähdä voimavarana. Tuloksissa tuli esille myös se, että opettajat olisivat kiinnostuneita kehittämään yhteistyömuotoja, joiden avulla opettajien työelämäntuntemus vahvistuisi. Swinehart ja Meyers (1993) tutkiessaan ensimmäisen harjoittelun merkitystä, totesivat, että opiskelijan, ohjaavan toimintaterapeutin ja opettajan välinen yhteistyö edistää asetettujen tavoitteiden toteutumista. Thompson ja Ryan (1996) suosittelivat, että harjoittelua tulisi strukturoitava enemmän, jotta opiskelijoille tulisi selvempi käsitys toimintaterapiasta ja sitä kautta he kykenisivät selkeämmin socialisoitumaan ammattiin.

Teorian ja käytäntö eivät ole toisistaan erillisiä. Opiskelijat näkevät toimintaterapeutin käyttävän teorioita työssään ja opettajan pedagogista osaamista hyödynnetään harjoittelussa. Yhteinen ja tiedostettu oppimisenäkymä tukee opiskelijan oppimista. Opettajilla on realistinen käsitys toimintaterapeutin työstä ja ohjaavat toimintaterapeutit päivittävät tietojaan oppilaitoksissa. Näin on mahdollista myös, että harjoittelupaikoilla opitaan teoria ja koulul-

la käytäntö. Ohjaavat toimintaterapeutit osaavat myös ohjata opiskelijoita etsimään tietoa, koska heillä itsellään on tiedot ja taidot tiedon hankkimiseen. Lyytikäisen (2000, 49) tutkimuksen mukaan 99% bioanalyttikko-opiskelijoiden ohjaajista (N=69) ilmoitti tarvitsevänsä opiskelijaohjaukseen liittyvää koulutusta ja yli puolet koki tarvitsevänsä koulutusta myös ammatin periaatteisiin.

Tiedonantajat toivat esiin, että kirjalliset työt auttavat opiskelijan oppimisen ymmärtämisessä ja opiskelija on oppinut perustaidot ennen harjoittelua. Hän on tutustunut toimintaterapiaan ennen koulutuksensa aloittamista ja opiskeluidensa aikana hänellä on mahdollisuus tutustua moneen toimintaterapian alueeseen. Craikin ja Austinin (2000) sekä Aiken ym. (2001) mukaan opiskelijan tehtävänä on oppia yhdistämään teoriaa, toimintaterapian ammatin ydintaitoja, asenteita ja käytännön osaamista ohjatussa harjoittelussa. Ammatin ydintaitojen oppiminen on keskeistä koko koulutuksessa. Banks ym. (2000) tuovat esille, että opiskelijan kykyyn integroida teoreettista tietoa ohjatussa harjoittelussa vaikuttaa opiskelijan itsensä lisäksi myös ohjatun harjoittelun ympäristö ja ohjaaja. Laakkosen (1994, 54) mukaan teorian ja käytännön integroitumista tapahtuu ohjatussa harjoittelussa silloin, kun käytännön opiskelun aikana syntyi tarve kerrata teoriaopintoja ja etsiä teoriatietoa käytännön opiskelu tueksi.

Bonello (2001b) korostaa harjoittelun merkitystä ammattiin oppimisen kannalta. Hän suosittelee kehittämään oppimistapoja ja ympäristöjä, jotta opiskelijoilla olisi mahdollisuus kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Näihin tulisi sisällyttää myös opiskelijan uskomukset, opiskelijan oma vaikutus sekä aikaisemmat ja nykyiset oppimiskokemuksensa kokemukset.

On selvää, että harjoittelu on keskeinen osa toimintaterapeutiksi kasvamista, kehittymistä ja oppimista. Harjoittelu tarjoaa mahdollisuuksia oppia todellisissa tilanteissa. Siellä opiskelijan on myös mahdollista olla seuraamassa ja harjoitella ammatillista käyttäytymistä. Toimintaterapian ohjattu harjoittelu on pitkään nähty ja nähdään yhä suurelta osin ohjaavan toimintaterapeutin ja opiskelijan välisenä noviisi - ekspertti-suhteena, mutta tulevaisuudessa tarvitaan uusia tapoja nähdä ja työskennellä. Tapoja, jotka tukevat toimintaterapian ydinosaamisen oppimiseen, kokemukselliseen ja vertaisoppimiseen sekä erilaisiin luoviin tapoihin oppia. (mukaillen Bonello 2001).

Pätevyyden arviointi ei ole helppoa. Se vaatii hyvää ammatillista harkintakykyä ja se on aina subjektiivista. Ammatissa pätevyyden määrittelemisen perustuu ammatin tietoperustaan, joka on tämän hetken tuote ja ei siksi ole riittävän herkkä yhteiskunnallisille muutoksille ja tulevaisuuden tarpeille. (Knight 1998.)

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Yksi keskeisimmistä tutkimukselle asetetuista vaatimuksista on sen luotettavuus. Kuitenkaan laadullisen tutkimuksen sen paremmin kuin tulevaisuudentutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Tulevaisuudentutkimuksen luotettavuudessa tärkeää ei ole onko tulokset totta vai ei, vaan tärkeämpää on se miten kiinnostava tai vaikuttava tuotettava skenaario on. (Metsämuuronen 2000, 69; Tuomi & Sarajärvi 2002, 135.) Laadullisen tutkimuksen ja tulevaisuudentutkimuksen luotettavuuden lähtökohtana voidaankin pitää oletusta, että tutkittavasta ilmiöstä on olemassa useita, erilaisia totuuksia. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa objektiivista totuutta, vaan vain yhden näkökulman ilmiöstä. (vrt. Mannermaa 1992, 41-43; Oinonen 2000, 93.)

Tutkimusta tulee aina arvioida kokonaisuutena. Tällöin painottuu sen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi. Tarkastelen tämän tutkimuksen luotettavuutta pääosin Lincolnin ja Guban (1985) esittämien luotettavuuskriteerien mukaisesti. Näitä kriteereitä kohtaan on esitetty kritiikkiä (mm. Tuomi & Sarajärvi 2002, 133-134), mutta olen valinnut nämä kriteerit koska ne ovat yleisesti käytössä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Nämä kriteerit ovat totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus (Lincoln & Guba 1985).

Totuusarvolla (credibility) tarkoitetaan tutkimuksen uskottavuutta ja vastaavuutta. Toisin sanoen sillä tarkoitetaan sitä vastaako tuottamani kuvaus tiedonantajien alkuperäisiä käsityksiä todellisuudesta (vastaavuus) ja vastaako käsitteellistämiseni ja tulkintani tiedonantajien alkuperäisiä käsityksiä (uskottavuus). (Lincoln & Guba 1995, 213; Niiranen 1990; Tynjälä 1991; Eskola & Suoranta 1996.) Tutkimukseni uskottavuutta ja vastaavuutta lisäävät kokemukseni toimintaterapeuttiopiskelijana, ohjaavana toimintaterapeutina ja ohjaavana opettajana. Todellisuudessa kuitenkin opiskeluaajoista on aikaa yli kymmenen vuotta

ja opiskelu on nykyisin aika tavalla erilaista, kuin silloin kuin itse opiskelin. Ohjaavana toimintaterapeutina työskentelemisestä on viitisen vuotta, jona aikana sekä työn käytännöt että toimintaterapia ovat muuttuneet. Eli loppujen lopuksi ennakko-oletukseni ja tapani ymmärtää tutkimuksen kohdetta liittyen muiden paitsi toimintaterapian opettajan rooliin voivat varmaan joiltakin osin pitää paikkaansa, mutta yhtä varmasti on myös osa-alueita, jotka eivät vastaa tämän hetken todellisuutta. Toisaalta myös toimintaterapian opettajan näkemyksiä on yhtä monta erilaista, kuin on opettajaakin. Näiden kokemusten pohjalta oletan ymmärtäväni kaikkien tiedonantajien ilmauksia ja kokemuksia ainakin joltain osin.

Siirrettävyydellä (transferability) tarkoitetaan sitä, miten tulokset ovat sovellettavissa tai siirrettävissä toiseen kontekstiin (Lincoln & Guba 1985, 298; Niiranen 1990; Tynjälä 1991; Eskola & Suoranta 1996). Tulosten siirrettävyys riippuu siitä miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat (Oinonen 2000, 93). Tutkimuksen tekijänä tunnen tutkimuksen ympäristöt eli koulun ja harjoittelupaikat vain yleisellä tasolla. Minulla on kokemusta opiskelusta ja työskentelystä erilaisissa ohjatun harjoittelun ympäristöissä, mutta kokemukseni ovat kuitenkin rajoittuneita lähinnä ns. psykiatriisiin harjoittelupaikkoihin sekä kouluihin. Perttulan (1995) mukaan kokemuksellisten ilmiöiden luotettavuutta arvioitaessa, siirrettävyys ei ole keskeisin kriteeri. Harjoittelun ohjauksen siirtäminen toiseen ympäristöön ei ole ilmiönä tarkoituksenmukaista eikä mahdollistakaan. (vrt. Oinonen 2000, 93). Olen pyrkinyt kuvaamaan alkuperäisen aineiston ja tutkimuksen kulun mahdollisimman selvästi. Tällä pyrin siihen, että lukija voi ottaa itse kantaa tulosten siirrettävyyteen ja sovellettavuuteen. Oinosen (2000, 93) mukaan laadullisen tutkimuksen sovellettavuus jää myös tutkimuksen tulosten hyödyntäjälle. Tutkimustulokset kertovat tiedonantajien näkemysistä aineistonkeruuhetkellä. Heidän näkemyksensä ovat yksilöllisiä ja ainutlaatuisia. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole olla yleistettävissä laajemmin ohjattuun harjoitteluun vaan vain kertoa tiedonantajien näkemysistä. Lisäksi tuotettu tulkinta on oma näkemyseni ilmiöstä eikä sitä ole tarkoitettu sellaisenaan siirrettäväksi tai sovellettavaksi toiseen kontekstiin. Tutkimuksen tulokset tukevat kuitenkin aiempia, samasta ilmiöstä tehtyjä tutkimuksia. Huomion arvoista on kuitenkin se, että useimmat näistä tutkimuksista on tehty toisissa maissa ja kulttuureissa, joka lisää epävarmuutta suhteessa tutkimustulosten vertailtavuuteen.

Tutkimuksen pysyvyyden (dependability) kriteereinä ovat luotettavuus (Niiranen 1990),

tutkimustilanteen arviointi (Lincoln & Guba 1985, 299; Tynjälä 1991), varmuus (Eskola & Suoranta 1996) ja riippuvuus (Parkkila, Välimäki & Routasalo 2000). Luotettavuutta voidaan varmistaa sillä, että ulkopuolinen henkilö tarkastaa tutkimusprosessin toteutumista (Niiranen 1990). Suunnittelin aineistonhankinnan ja keräsin tutkimuksen aineiston yhdessä toisen henkilön kanssa. Aineiston analyysia varmistaakseni luetutin alkuperäistä aineistoa sekä tekemiäni tulkintoja useaan kertaan kolmella, sisällön analyysin aineiston analyysimenetelmänä tuntevalla henkilöllä. Tutkimusraporttia kirjoittaessani olen myös pyytänyt ulkopuolista henkilöä lukemaan ja kommentoimaan tekstiäni sen ymmärrettävyyttä varmistaakseni.

Tutkimustilanteen arvioinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkija ottaa huomioon erilaiset ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät ja tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät (Tynjälä 1991; Lincoln & Guba 1995, 299). Tutkimuksen aineiston keräisin pyytämällä kirjalliset vastaukset kahteen tutkimuskysymykseen seitsemältä toimintaterapeutti-opiskelijalta, seitsemältä opiskelijoita ohjaavalta toimintaterapeutilta sekä seitsemältä ohjaavalta toimintaterapian opettajalta. Vastausten pituudet ja niiden sisältämä informaatio vaihtelivat paljon. Lyhimmillään yksi vastaus saattoi olla vajaan puolen sivun mittainen ja pisimmillään jopa kolmen sivun mittainen. Vastausten pituus ei kuitenkaan kuvaa vastausten sisältöjä, vaan lyhyehkökin vastaus saattoi olla hyvin monipuolinen. Kokonaisuudessaan aineisto oli laaja (48 A-4 sivua), kun ottaa huomioon sen, että se oli yleensä hyvin tarkasti tutkimuskysymyksiin vastaavaa tekstiä. Tiedonantajat vastasivat kysymyksiin persoonallisilla ja värikkäillä ilmaisuilla, joita toivottavasti olen pystynyt säilyttämään myös tuloksia kuvatessani.

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tiedonantajat valittiin harkiten. Ohjaavat toimintaterapeutit valittiin eri puolilta Suomea. Heidän toimintaterapeuttikoulutus pohjansa oli erilainen, he olivat ohjanneet eri koulujen opiskelijoita ja heidän työtehtävänsä toimintaterapian sisällä olivat erilaisia. Toimintaterapian opettajat työskentelivät kaikki eri kouluilla. Heidän työkokemuksensa toimintaterapeutteina sekä opettajana opettamansa ja ohjaamansa toimintaterapian alueet olivat erilaiset. Näillä pyrittiin siihen, etteivät kokemukset olisi vain jostain toimintaterapian ohjatun harjoittelun alueilta. Samaan pyrittiin myös sillä, että mukana olleilla opiskelijoilla oli takanaan ainakin kaksi ohjattua harjoittelua. Mukana olleet opiskelijat pyydettiin tutkimuslupasyistä kahdelta koululta. Tutkimuksen tulosten kannalta olisi voinut olla kiinnostavaa mikäli myös opiskelijat olisivat edustaneet

kaikkia kouluja. Tämä olisi ehkä voinut rikastuttaa aineistoa. Tiedonantajat vastasivat kysymyksiin toisistaan riippumatta ja tietämättä keitä muut vastaajat ovat. Varmuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan on otettava mahdollisuuksien mukaan huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat tekijät (Eskola & Suoranta, 1996). Riippuvuudella taas tarkoitetaan sitä, että tutkimus on toteutettu tieteellisen tutkimuksen toteuttamista ohjaavien yleisten periaatteiden mukaan (Parkkila ym. 2000).

Neutraalisuuteen pyritään vahvistettavuuden avulla. Vahvistettavuudella tarkoitetaan eri kirjoittajien mukaan hieman erilaisia asioita. Näitä ovat ulkopuolisen henkilön arviointi tutkimuksen tuotoksesta (Niiranen 1990), erilaisten tekniikoiden käyttäminen varmistamaan tutkimuksen totuusarvoa ja sovellettavuutta (Tynjälä 1991), tehtyjen ratkaisujen ja päättelyn oikeutusta (Parkkila ym. 2000) ja tehtyjen tulkintojen saamaa tukea vastaavia ilmiöitä tarkastelluista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1996). Yksinkertaisesti voitaneen sanoa, että tutkimuksen tulokset perustuvat aineistoon ei tutkijan omiin käsityksiin tutkitavasta ilmiöstä. Tynjälän (1991) mukaan vahvistettavuus on saavutettu, kun totuusarvo ja sovellettavuus on varmistettu, jotka olen jo edellä kuvannut. Aineiston analyysitekniikkana olen käyttänyt sisällön analyysia, joka Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaan sopii strukturoimattoman aineiston analyysiin. Tässä tutkimuksessa tiedonantajina ovat olleet kaikki kolme ohjatun harjoittelun toimijaryhmää. Näiden jokaisen ryhmän edustajien käsitykset ovat rikastuttaneet aineistoa. Lisäksi ne ovat lisänneet tutkimuksen luotettavuutta (triangulaatio).

6.3 Tutkimuksen eettisyys

Kuten laadullisen tutkimuksen luotettavuus on sen eettisyysskin asian, jonka käsittelytavasta ja kriteereistä ei ole yksimielisyyttä. Laadullisen tutkimuksen erilaisissa perinteissä eettisyyttä tarkastellaan eri tavoin. Toisissa tutkimuksissa se nähdään enemmän teknisenä ongelmana ja toisissa eettisyys on periaatteellinen tutkimusta ohjaava lähtökohta, jolloin jo tutkimuksen tehtävän ja aiheen määrittely ovat eettisiä kysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 13-14.) Tässä tutkimuksessa näen eettisyyden jälkimmäisellä tavalla, joka sopii myös tulevaisuudentutkimuksen tapaan nähdä tutkimuksen merkitys (vrt. Mannermaa 1992, 19).

Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisenä perustana ovat ihmisoikeudet. Tutkittavien / tiedonantajien suojaan kuuluvat tutkimuksen riskien ja etujen selvittäminen tutkimuksessa mukana oleville ja osallistumisen vapaaehtoisuus, jolloin tutkijan tehtävänä on varmistaa, että osallistujat tietää mistä tutkimuksessa on kyse. Tutkijan tehtävänä on myös varmistaa, ettei tutkimus aiheuta vahinkoa tutkittaville. Hänen on myös pystyttävä varmistamaan, että tutkimustiedot ovat luottamuksellisia ja nimettömiä, ellei ole toisin sovittu. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 128-129.) Tulevaisuudentutkimuksen näkökulman halusin valita, koska olen kiinnostunut mahdollisuudesta ”kurkistaa” tulevaisuuteen. Kuitenkin jo tutkimusprosessin alusta alkaen oli omana kiinnostuksen kohteenani päästä vaikuttamaan tutkimuksen keinoin tiedonantajien tapaan nähdä itsensä tulevaisuuden tekijöinä.

Kaikki tiedonantajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Tutkimuslupa kandidaattitutkielmaa varten opiskelijoiden osalta haettiin kahdesta ammattikorkeakoulusta. Luvan saatuaamme opiskelijat ilmoittautuivat vapaaehtoisesti mukaan tiedonantajiksi. Toimintaterapeuttien ja toimintaterapian opettajien osalta tiedonantajat valittiin harkiten. Heiltä kaikilta pyydettiin suostumus sähköpostitse. Tiedotin tutkimusaineiston alkuperäisestä tutkimusluvasta poikkeavasta käytöstä kaikkia tiedonantajia kesällä 2002 joko sähköpostitse tai puhelimitse. Tällöin pyysin heitä ilmoittamaan minulle mikäli eivät halunneet omia vastauksiaan käytettävän osana pro gradu-tutkielmani aineistoa. Osalla tiedonantajista oli sähköpostiosoite vaihtunut, mutta sain kuitenkin mielestäni viestin tutkimuksen jatkamisesta perille tiedonantajille. Tutkijana minun tulee noudattaa salassapitovelvollisuutta. Tällöin minun on huolehdittava ettei tiedonantajien henkilöllisyys tule julki. Tämä on syy, miksi en kerro tutkimusraportissani ammattikorkeakoulujen nimiä ja muiden tiedonantajien työpaikkoja.

Tutkimusta raportoidessani olen pyrkinyt rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti toteuttamaan tutkimuksen eri vaiheet sekä tulosten arvioinnin. Olen myös pyrkinyt olemaan mahdollisimman avoin. Olen merkinnyt lähdeviittaukset selkeästi enkä ole esittänyt toisten tekstejä omanani. Myös aineiston kuvauksessa olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman avoin ja tarkka, jotta jokainen lukija voi itse seurata ja arvioida tutkimusprosessia ja siten tulosten totuudenmukaisuutta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002, 3.)

6.4 Johtopäätökset ja tutkimustulosten hyödynnettävyys

Tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä seuraavia johtopäätöksiä:

1. Oppimisen kannalta on erittäin tärkeää, että opiskelija, ohjaava toimintaterapeutti ja opettaja voivat avoimesti keskustella oppimisen tavoitteista, opiskelija oppimistarpeista ja oppimisen ympäristöstä. Kaikkien on tärkeää tiedostaa oppimisprosessissa mukana olevien henkilöiden käsitykset oppimisesta ja ympäristön vaikutus oppimiseen sekä opettamiseen. Ohjaava toimintaterapeutti on hyvin keskeinen henkilö oppimisen mahdollistamisessa. On tärkeää, että opettajan lisäksi myös ohjaava toimintaterapeutti tuntee erilaiset oppimisnäkökymykset ja ymmärtää oman tapansa oppia. Tuloksissa tuli hyvin selkeästi esille ohjaavien toimintaterapeuttien kiinnostus sekä päivittää omia tietojaan että oppia uutta toimintaterapiasta ja opiskelijan ohjauksesta. Peruskoulutuksen aikana, koulutuksen loppupuolella, olisi hyvä mikäli opiskelija alkaisi identifioitua ei vain toimintaterapeutiksi, vaan opiskelijoita ohjaavaksi toimintaterapeutiksi. Opiskelijoiden ohjauksen koettiin olevan usein raskasta, mutta voimakkaammin esiin nousi se, kuinka opiskelijoiden ohjauksesta voi saada ja oppia uutta ohjaavan toimintaterapeutin lisäksi myös muukin harjoittelupaikan henkilökunta. Harjoittelupaikan tarpeisiin suunnitellut oppimistehtävät tukevat tätä prosessia.
2. Ohjaavalla toimintaterapeutilla ja opettajalla tulisi olla enemmän yhteistä aikaa ohjauksesta keskustelemiseen. Tällaisella keskustelulla tarkoitettiin työnohjausta opiskelijan ohjaukseen, oppimiskäsitysten ymmärtämiseen, toimintaterapian tiedon kehittymisen tarkastelemiseen ja harjoittelupaikan mahdollisuuksien tunnistamiseen. Näissä keskusteluissa voitaisiin siis suoranaisen ohjauksen lisäksi käsitellä asioita, jotka ovat monin tavoin vaikuttamassa harjoittelun onnistumiseen. Tällöin ohjaavalla toimintaterapeutilla ja opettajalla olisi yhdessä mahdollisuus myös pohtia erilaisia harjoittelupaikkaan ja toimintaterapiaan liittyviä kehittämishankkeita, joiden suunnitteluun ja toteuttamiseen opiskelijat voisivat yhdessä ohjaavan toimintaterapeutin ja opettajan kanssa osallistua.
3. Teorian ja käytännön oppimisen tulee tapahtua yhtäaikaaisesti. Teoria ja käytäntö eivät ole toisistaan erillään olevia, vaan ne tulee oppia rinta rinnan. Tämä tarkoittaa käytännössä ainakin kahden asian toteutumista: a) opettajilla pitää olla enemmän tietoa ja ymmärrystä toimintaterapeutin työn todellisuudesta ja b) ohjaajien tulee osata toimintaterapian teorioita tai ainakin ohjaavan toimintaterapeutin tulee arvostaa teoreettista osaamista ja osoittaa tä-

mä opiskelijalle. Työnantajan tulisi mahdollistaa ohjaavalle toimintaterapeutille riittävät mahdollisuudet kouluttautua oman ammatin muuttuvaan tietoperustaan. Osaksi kouluttaminen voi tapahtua itsenäisesti, mutta koulujen sekä muiden koulutusta järjestävien organisaatioiden tulisi mahdollistaa uuden oppiminen. Opettajilla tulisi olla myös mahdollisuus ei vain päivittää teoreettista tietoaan, vaan käytännön osaamistaan ja taitojaan. Tämä voisi tapahtua työelämään tutustumisjaksojen lisäksi koulujen ja harjoittelupaikkojen yhteisissä projekteissa.

4. Tulevaisuudessa korostuvat arvot ja eettisyys. Tämän tutkimuksen tulokset ovat tiedonantajien tuottamia ilmisältöjä, joissa ei paljoa suoranaisesti puhuttu arvoista, eettisyydestä ja laadusta. Kuitenkin kaiken toimintamme taustalla ovat aina arvot. Toisista arvoista olemme tietoisempia ja toiset tiedostamme heikommin. Niinpä myös tämä tutkimus kertoo nimenomaan juuri vastaajien arvoista ja sitä kautta eettisyydestä; tiedonantajat kertoivat itselleen tärkeistä asioista. He kertoivat myös siitä mikä heidän mielestään tekee ohjauksesta laadukasta. Toisin sanoen he kertovat siitä mikä on heidän käsityksensä mukaan hyvää ohjausta eli sitä mitä he arvostavat. Tässä tutkimuksessa ei ole hyvin tarkkaan tuotu esille sitä, mitä laadukas ohjus on, koska se ei tulevaisuusnäkökulman eikä työn filosofisen perustan huomioiden ole loppujen lopuksi kovin tärkeää. Tärkeämpää on se, että tiedonantajat ovat olleet mukana tässä prosessissa pohtimassa omia arvojaan ja arvostuksiaan.

6.5 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksessa olen kuvannut toimintaterapeuttiopiskelijoiden, ohjaavien toimintaterapeuttien ja toimintaterapian opettajien käsityksiä ohjatun harjoittelun ohjauksen tämän hetken ongelmista sekä laadukkaasta harjoittelun ohjauksesta tulevaisuudessa. Tämän tutkimuksen tuloksissa tuon esiin näiden tiedonantajaryhmien yhtenäistä näkemystä aiheesta. Olen kuitenkin analysoinut aineiston tavalla, joka mahdollistaisi eri tiedonantajaryhmien vastusten tarkastelemisen erikseen yhtäläisyyksien ja erojen tunnistamiseksi. Tämä oli alunperin yksi tutkimukseni tavoitteista, mutta aineiston laajuudesta johtuen en alkanut tätä tiedonantajaryhmäkohtaista erottelua tekemään, koska silloin olisin saanut nyt kuvaamani kolmen erilaisen näkemyksen sijasta yhdeksän erilaista näkemystä. Tällainen tarkastelu olisi kuitenkin mielestäni kiinnostava, koska siten voitaisiin ehkä saada lisää ymmärrystä ohjauksen eri osapuolten näkemyksiin. Tämän tutkimuksen aineisto on kuitenkin niin sup-

pea, ettei mitään yleistyksiä voisi tehdä. Näin tällainen tutkimus palvelisi lähinnä omaa mielenkiintoani.

Koulutuksen tutkiminen on tärkeää, koska koulutus kehittyy tutkimuksen kautta. Koulutuksen kehittämisen kautta saamme omasta alastaan kiinnostuneempia, tietoisempia ja ammattiamme kehittäviä toimintaterapeutteja. Ohjattu harjoittelu on eniten muokkaamassa koulutuksen aikana opiskelijaa tiellä toimintaterapian ammattilaiseksi, siksi sen tutkiminen kaiken kaikkiaan on merkittävää. Ohjattuun harjoitteluun liittyen olisi mielenkiintoista tutkia ohjaavan toimintaterapeutin ja opettajan ohjaustavan vaikutusta opiskelijan oppimiseen, erilaisten harjoittelupaikkojen vaikutusta tai vaikkapa moniammatillisen työn ymmärtämistä opiskelijan näkökulmasta. Jatkotutkimuksen aiheita ja haasteita olisi niin monia.

Tulevaisuudentutkimus on mielestäni kiinnostavaa ja haastavaa. Tämän prosessin kuluessa olen oppinut, että minulle ei ole niinkään tärkeää saada tarkkoja ja ehdottomia tuloksia. Tärkeämpää on saada ihmiset ajattelemaan ja pohtimaan asioita. Tämän tutkimuksen tiedonantajat pohtivat varmaankin vastauksiaan tutkimuskysymyksiin itsekseen. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tehdä tutkimusta, jonka prosessin aikana tiedonantajille tarjottaisiin mahdollisuus pohtia ja kehitellä ajatuksiaan yhdessä. Tällaisia mahdollisuuksia voisivat tarjota esim. tulevaisuusstudiot tai skenaarioperustainen strategiatyöskentely.

Julkaistut lähteet:

Aiken, F., Menaker, L. & Barsky, L. 2001. Fieldwork education: The future of occupational therapy depends on it. *Occupational Therapy International*, 8(2), 86-95.

Alsop, A. 1993. The developmental model of skill acquisition in fieldwork. *British Journal of Occupational Therapy*, 56(1), 7-12.

Alsop, A. 1996. In-Service Students undertaking Fieldwork Education: Strengths, Expectations and Needs. *British Journal of Occupational Therapy*, 59(11), 520-524.

Alsop, A. & Donald, M. 1996. Taking Stock and Taking Chances: Creating New Opportunities for Fieldwork Education. *British Journal of Occupational Therapy*, 59(11), 498-502.

Alsop, A. & Ryan, S. 1996. Making the Most of Fieldwork Education. A practical approach. London. Chapman & Hall.

Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/95.

Banks, S., Bell, E. & Smits, E. (2000) Integration tutorials and seminars: Examining the integration of academic and fieldwork learning by student occupational therapists. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, vol(67) 2, 93-100

Bonello, M. 2001a. Fieldwork within the context of higher education: a literature review. *British Journal of Occupational Therapy*, 64(2), 93-99.

Bonello, M. 2001b. Perceptions of fieldwork education in Malta: Challenges and opportunities. *Occupational Therapy International*, 8(1), 17-33.

Cohn, E.S. & Crist, P. (1995). Back to the future: new approaches to fieldwork education. *American Journal of Occupational Therapy*, 49(2), 103-106.

- Craik, C. & Austin, C. 2000. Educating occupational therapists for mental health practice. *British Journal of Occupational Therapy*, 63(7), 335-339.
- Duffy, K. & Watson, H.E. 2001. An interperative study of the nurse teacher's role in practice placement areas. *Nurse Education Today*, 21, 551-558.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi. Lapin yliopisto.
- Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulu. 2002. Toimintaterapian koulutusohjelma Lappeenrannassa. <http://www.scp.fi/>. 29.12.2002.
- Griswold, L.A.S. & Strassler, B.S. 1995. Fieldwork in schools: a model for alternative settings. *American Journal of Occupational Therapy*, 49 (2), 127 – 132.
- Hakkarainen, P. & Lestinen, L. (toim.) 1995. Kokeilemalla laatua opettamiseen: kokemuksia pedagogisista vaihtoehtoista korkeakoulutuksessa. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Hamlin, R.B., MacRae, N. & DeBrakeleer, B. 1995. Will the Opacich fieldwork model work ? *American Journal of Occupational Therapy*, 49(2), 163-164.
- Hays, C. 1996. Statement: purpose and value of occupational therapy fieldwork education. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(10), 845.
- Heath, L.A. 1996. The Use of Self-Directed Learning during Fieldwork Education; the Students' Perspective. *British Journal of Occupational Therapy*, 59(11), 515-519.
- Helakorpi, S. 1995. Koulun kulttuurin muutos ja kouluorganisaation kehittäminen. Teoksessa: E. Anttonen, S. Helakorpi (toim.), P. Juuti, H. Summa ja M. Suonperä. Laatia koulun. Opetus 2000. Juva. Wsoy.

Helakorpi, S. ja Olkinuora, A. 1997 Asiantuntijuutta oppimassa: ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Porvoo. Wsoy Kirjapainoyksikkö.

Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. 2002. Opinto-opas: sosiaali- ja terveysala. <http://www.stadia.fi/opiskelu/opintoopas/2002/sote.ptf>. 29.12.2002.

Hilton, R. & Morris, J. 2001. Student placements – is there evidence supporting team skill development in clinical practice settings ? *Journal of Interprofessional Care*, 15 (2), 171-183.

Hocking, C. & Ness, N.E. 2002. World Federation of Occupational Therapists. Revised Minimum Standards for the Education of Occupational Therapists – 2002. The Council of the World Federation of Occupational Therapists. (julkaisematon)

Howard, R.S. & Lancèe, J. 2000. Occupational Therapy Education in Europe: curriculum guidelines. ENOTHE. Kelpen, the Netherlands. Tonnaer.

Huddleston, R. (1999), Clinical placements for the professions allied to medicine, part 2: placement shortages ? Two models that can solve the problem. *British Journal of Occupational Therapy*, 62(7), 295-298.

Ilott, I. 1996. Ranking the Problems of Fieldwork Supervision reveals a New Problem: Failing Students. *British Journal of Occupational Therapy*, 59(11), 525-528.

Jung, B., Sainsbury, S., Grum, R.M., Wilkins, S. & Tryssenaar, J. 2002. Collaborative fieldwork education with student occupational therapists and student occupational therapist assistants. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 69(2), 95-103.

Kauppinen, U. 1995. Eri tasoilla tehdyn opetussuunnitelmallisen kehittämistyön piirteitä, esimerkkinä kaupan ja hallinnon ala. Teoksessa: S. Takala (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Jyväskylä. Kasvatustieteen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 157 - 165.

Kielhofner, G. 2002. Kappale 1. Introduction to the Model of Human Occupation. Teoksessa G. Kielhofner (toim.) Model of Human Occupation (3rd ed). Pennsylvania. Lippincott Williams & Wilkins, 1-9.

Knight, J. 1998. A Fieldwork Award: Rewarding Excellence in Practice. *British Journal of Occupational Therapy*. 61(7), 316-320.

Konkola, R. 2000. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä – harjoittelun ohjauskeskustelut kehittävän transferin välineenä. Helsinki. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos; tutkimusraportteja.

Kramer, P. & Stern, K. 1995. Approaches to improving student performance on fieldwork. *American Journal of Occupational Therapy*, 49(2), 156-159.

Kyngäs, H & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* Vol. 11, no 1/-99. 3-12.

Lappi, O. 2001. Filosofiasanasto. http://www.edu.espoo.fi/~amrusane/sanasto/humen_giljotiini.htm. 29.12.2002

Lammintakanen, J., Vallimies-Patomäki, M., Jääskeläinen, T., Lämsä, A., Kimmola, K. & Hellstèn, S. 1998. Käytännön opiskelu hoitoalan ammattiin oppimisessa – kysely sosiaali- ja terveysalan koulutus- ja toimintayksiköille. Helsinki. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen ammattihenkilöiden neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysministeriö; monisteita 1998:12.

Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Juva. WSOY, 21-43.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills. Sage Publications.

Mackenzie, L. 2002. Briefing and debriefing of student fieldwork experiences: Exploring concerns and reflecting on practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 49, 82-92.

Mannermaa, M. 1992. Evolutionaarinen tulevaisuudentutkimus. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Mannermaa, M. 1999. Tulevaisuuden hallinta – skenaariot strategiatyöskentelyssä. Juva. WSOY.

Malaska, P. 1993. Tulevaisuustietoisuus ja tulevaisuuteen tunkeutuminen. Teoksessa M. Vapaavuori (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta ? Helsinki. Painatuskeskus Oy, 6-12.

Martin, M. 1996. How Reflective is Student Supervision ? A Study of Supervision in Action. *British Journal of Occupational Therapy*, 59(5), 229-232.

Martin, M. & Edwards, L. 1998. Peer learning on fieldwork placements. *British Journal of Occupational Therapy*, 61(6), 249-252.

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

Maslin, Z.B. 1996. Operational factors in arranging fieldwork education placements for occupational therapy students, 1993/94. *British Journal of Occupational Therapy*, 59(4), 173-177.

McKay, E. & Ryan, S. 1995. Clinical reasoning through story telling: examining a student's case story on a fieldwork placement, *British Journal of Occupational Therapy*, 58(6), 234-38.

Metsämuuronen, J. 2000. Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala ? Sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet. Helsinki. Oy Edita Ab.

Missiuna, C.A., Polatajko, H.J. & Ernest-Conibear, M. 1992. Skill acquisition during fieldwork placements in occupational therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 59(1), 28-39.

Moore, G.E. 1962. *Principia Ethica* (11th ed.). Tonbridge. The Syndics of the Cambridge University Press.

Morgensen, E., Elinder, G., Widström, A-M. & Winbladh, B. 2002. Centres for Clinical Education (CCE): Developing the Health Care Education Tomorrow – A Preliminary Report. *Education for Health*, 15 (1), 10-18.

Munnukka, T. 1994. Terveystieteiden opettaja käytännöllisen opiskelun ohjaajana. *Sairaanhoitaja*, 5 / 94, 24-27.

Munnukka, T. 1996. Oppiminen omahoitajaksi ja sairaanhoidon opiskelijan ohjaus – ohjaajien kokemana. Teoksessa *Hoitotyön vuosikirja 1996. Väestö ja hoitotyön asiantuntijuus. Hygienia-sarja. Kirjayhtymä*, 156-173.

Munnukka, T. 1997. Hoitamaan oppiminen ja opettaminen - käytännöllinen opetus sairaanhoitajakoulutuksessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 579.

Niiranen, P. 1990. Amerikkalainen näkökulma kasvatukseen laadulliseen tutkimukseen. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisen tiedekunnan opetusmonisteita*, no 17.

Nolan, C.A. 1998. Learning on clinical placement: the experience of six Australian student nurses. *Nurse Education Today*, 18, 622-629.

Nyky-suomen sanakirja. 1970. Porvoo. WSOY.

Oinonen, I. 2000. Harjoittelun ohjaus hoitotyön koulutuksen eri vaiheissa. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisusarja A Tutkimuksia. Saarijärvi: Gummeruksen Kirjapaino oy.

Opacich, K.J. 1995. Is an educational philosophy missing from the fieldwork solution ? *The American Journal of Occupational Therapy*, 49(2), 160- 167.

Opetusministeriö 2001. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, opintojen keskeiset sisällöt ja vähimmäisopintoviikkomää-

rät. Helsinki. Opetusministeriö.

Oulun seudun ammattikorkeakoulu. 2002. Sosiaali- ja terveystieteiden yksikkö. Opinto-opas. Oulu. Oulun seudun ammattikorkeakoulu, opintotoimisto.

Parkkila, M., Välimäki, M. & Routasalo, P. 2000. Kuvaileva tutkimus pitkäaikaisessa laitoshoidossa olevan potilaan yksinäisyydestä. *Hoitotiede* 12, 26-35.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere. Suomen fenomenologinen instituutti. SUFI-tutkimuksia.

Pietilä, V. 1973. Sisällön erittely. Helsinki. KYRIIRI OY.

Prystowsky, J.B., DaRosa, D.A. Thompson, J.A. 2001. Promoting collaborative teaching in clinical education. *Teaching and Learning in Medicine*, 13(3), 148-152.

Seale, J., Gallagher, C. & Grisbrooke, J. 1996. Fieldwork Educator Training: Design and Evaluation of an Educational Package. *British Journal of Occupational Therapy*, 59(11), 529-534.

Steward, B. 2001. Using nominal group technique to explore competence in occupational therapy and physiotherapy students during first-year placements. *British Journal of Occupational Therapy*, 64(6), 298-304.

Strohschein, J., Hagler, P. & May, L. 2002. Assessing the Need for Change in Clinical Education Practices. *Physical Therapy*, 82 (2), 160-172.

Sweeney, G., Webley, P. & Teacher, A. 2001. Supervision in Occupational Therapy, Part 1: the Supervisor's Anxieties. *British Journal of Occupational Therapy*, 64(7), 337-345.

Swinehart, S. & Meyers, S.K. (1993). Level 1 fieldwork: creating a positive experience. *American Journal of Occupational Therapy*, 47(1), 68-73.

Tompson, M-A.M. & Ryan, A.G. 1996. The Influence of Fieldwork on the Professional Socialisation of Occupational Therapy Students. *British Journal of Occupational Therapy*, 59(2), 65-70.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen*. Helsinki. Edita Prima Oy.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5), 387-398.

Vainio, L. 1995. Laatuajattelun periaatteet oppilaitosten toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä. Teoksessa: S. Takala (toim.) *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*. Jyväskylä. Kasvatustieteen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 194-205.

Wikipedia, 2002. <http://www.wikipedia.org/wiki/G>. E. Moore. 28.12.2002

Julkaisemattomat lähteet:

Eeronheimo, A-L. 1995. "...olihan meillä se hoitaja, jonka perässä me kuljettiin..." Tutkimus hoitamaan oppimisesta opiskelijan kokemana ensimmäisen käytännön opiskelujakson aikana. Oulun yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro gradu – tutkielma.

Eklund, A-L. 2000. Reflektiivinen oppiminen hoitotyön kliinisen harjoittelun ryhmätilanteissa. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Terveystieteiden opettajankoulutus. Opinnäytetutkielma.

Hautala, H. 1994. Käytännön hoitotyön oppiminen: opiskelijoiden kokemuksia ohjauskokeilusta käytännön hoitotyössä. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Terveystieteiden opettajan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Hyttinen, H. 1993. Käytännön hoitotyön kehittäminen sairaanhoitajakoulutuksessa. Oulun yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Hoitotieteen laitos. Pro gradu – tutkielma.

Hämäläinen, S. 1995. “Luulen, että tänään olen oppinut paljon enemmän itsestäni“ Sairaanhoitajaopiskelijoiden kokemuksia hoitotyöstä ja sen oppimisesta sairaalaympäristössä. Tampereen yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Hoitotieteen laitos. Pro gradu - tutkielma.

Karma-Järvinen, A. 1999. Reflektio hoitotyön opetuksessa – opettajien käsityksiä. Tampereen yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Hoitotieteen laitos. Terveystieteiden opettajan koulutusohjelma. Pro gradu-tutkielma.

Laakkonen, A. 1994. Terveystieteiden opiskelijoiden kokemuksia oppimisprosessiin tutustumisesta hoitotyön käytännön opiskelussa. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Tutkielma.

Laakkonen, M. 2000. Fysioterapeuttiopiskelijoiden käsityksiä terveysalan moniammatillisesta yhteistyöstä. Oulun yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos. Pro gradu-tutkielma.

Leinonen, R. 1999. Suunnitellun reflektointitilanteen merkitys hoitamaan oppimisessa sairaanhoitajakoulutuksessa. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Tutkielma.

Lintula, L. & Naakka, A. 1998. Käytännön harjoittelusta käytännön kehittämiseen terveydenhuollon koulutuksessa. Kehittämiprojekti. Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Luukka, K. 1998. Sairaanhoitajaopiskelijoiden arviointi hoitotyön käytännön opiskelusta. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Hoitotieteen laitos. Lisensiaattitutkimus.

Lyytikäinen, E. 2000. Bioanalytiikko-opiskelijan oppimisen ohjaus kliinisessä laboratoriossa – kyselytutkimus käytännön työntekijöille. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen

tiedekunta. Terveystieteiden opettajan koulutusohjelma. Opinnäytetutkielma.

Mettälä, K. 1994. Sairaanhoidajaopiskelijoiden kokemuksia kliinisen opiskelun arvioinnista. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Tutkielma.

Mölsä, K. 2000. Sairaanhoidajaopiskelijan käytännön opiskelun ohjaus ohjaajan näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro gradu –tutkielma

Nevalainen, K. 2002. Merkityksellinen ammattitaitoa edistävä harjoittelu. Oulun yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos. Pro gradu – tutkielma.

Sankari, T. 2002. Terveysalan opetussuunnitelman arvoperusta ja ohjatun harjoittelun tavoitteet: hoitotyön käytännön ohjaajien näkökulma. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Hoitotieteen laitos. Terveystieteiden opettajankoulutus. Pro gradu – tutkielma.

Siikonen, S. & Törmälä, U-M. 2001. Matkalla vuoteen 2007 – toimintaterapian ohjatun harjoittelun ohjaajuus tulevaisuudessa. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Proseminaari ja kandidaatin tutkielma.

Väänänen, S. 1998. Ohjaavien fysioterapeuttien käsityksiä arvioinnista ja sen toteutumisesta fysioterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelussa. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.

Aikaisemmat tutkimukset ohjatusta harjoittelusta

tekijä	aihe	tulokset
Aiken, Menaker & Barsky (2001)	toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjauksen mallien kokeilujen raportointi	- kaikilla opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus työskennellä ohjattuna asiakkaiden kanssa - opiskelijan pitää oppia yhdistämään teoriaa ja toimintaterapian ammatin ydintaitoja, asenteita ja käytännön osaamista - itse- ja vertaisarviointi, moniammatillinen yhteistyö, jaettu ongelmanratkaisu sekä asiakkaan asioiden ajajan, konsultin ja suunnittelijan roolit olisi tärkeää oppia
Alsop (1996)	aikuiskoulutuksen toimintaterapeuttiopiskelijoiden harjoittelulle asetamat vahvuudet, odotukset ja tarpeet	- tarve kehittää erilaisia oppimisen strategioita suhteessa erilaisiin ohjatun harjoittelun ympäristöihin
Alsop & Donald (1996)	harjoitteluun liittyvä mystisyys ja ohjatun harjoittelun tulevaisuuden haasteet	- harjoittelu on arvostettu osa koulutusta - harjoittelulla on erittäin suuri merkitys ammattiin kasvamisessa - tapa jolla harjoittelua toteutetaan on epätarkoituksenmukainen, koska sitä toteutetaan pääasiassa vanhalla, hyväksi koetulla tavalla eikä pyritä löytämään uusia tapoja ja uudenlaisia oppimisen ympäristöjä. Näin opiskelijat eivät kehity riittävän dynaamisiksi ja muuttuvat tarpeet tunnistaviksi. - tulevaisuuden haasteena selkeiden roolien, oikeuksien ja vastuiden määrittämisen
Banks, Bell & Smits (2000)	toimintaterapeuttiopiskelijoiden teoreettisen opiskelun ja ohjatun harjoittelun integroiminen	- opiskelijan kyky integroida teoreettista opiskelua ohjattuun harjoitteluun riippuu opiskelijan oppimisprosessista, ohjatun harjoittelun ympäristöstä ja ohjaajasta
Bonello (2001b)	juuri valmistuneiden toimintaterapeuttien opiskeluaikaiset kokemukset ohjatusta harjoittelusta	- korostuivat harjoittelun prosessin monimutkaisuus, ohjaajan ja opiskelijan arvojen ja asenteiden vuorovaikutuksellisuus ja merkitys - jokainen näistä vaikuttivat eri tavoin kokemuksen ohjatun harjoittelun laadukkuudesta
Craik & Austin (2000)	mielenterveystyössä tarvittavat taidot toimintaterapian ja toimintaterapeuttikoulutuksen tulevaisuuden haasteena	- koulutuksessa keskeistä on ammatin ydintaitojen oppiminen - tutkimuksen tekemisen tärkeys korostui
Duffy & Watson (2001)	sairaanhoidon opettajien roolit ohjatussa harjoittelussa	ohjaavan opettajan monenlaiset roolit: neuvonantaja, tukija, säätelijä, tulkitsija, selittäjä ja verkostotyöntekijä opettaja on: neuvojen ja tuen antaja suhteessa opiskelijoihin ja henkilökuntaan, ammatillisen osaamisen säätelijä, tulkitsemassa arvioinnin dokumentaatiota ja luomassa yhteyksiä henkilökunnan kanssa
Eeronheimo (1995)	hoitamaan oppiminen ensimmäisen käytännön jakson aikana ja opiskelijoiden ohjauksen tarpeen tunnistaminen	- hoitamaan oppiminen on riippuvaista opettamisesta ja ohjaamisesta - opettajan antama ohjaus on erityisen tärkeää opiskelun ensimmäisellä jaksolla - oppimisen ohjaaminen tulisi sisällyttää henkilöstökoulutuksen painoalueeksi - oppimista voitaisiin edistää kehittämällä opiskelijoiden opiskelutaitoja
Eklund (2000)	opintojen loppuvaiheessa olevien hoitotyön opiskelijoiden reflektiivisen ajattelun tasoja, reflektion kohteita, reflektioprosessin virittäjiä ja ylläpitäjiä sekä kokemuksia	- opinnoissaan pitemmällä olevat pystyvät reflektoidaan kokemuksiaan alkuvaiheen opiskelijoita paremmin - todennäköisesti oppimistapahtuman kulku vaikuttaa vuorovaikutukseen, sisältöön ja siten opiskelijan reflektioprosessiin - opettaja on merkittävään reflektioprosessin virittäjä

	vuorovaikutuksesta klinisen opiskelun ryhmätilanteissa	
Heath (1996)	opiskelijan näkökulma ohjatun harjoittelun aikana tapahtuvaan itseohjautuvaan oppimiseen	- opiskelijat käyttävät itseohjautuvuuden periaatteita lisääntyvästi opiskeluiden loppuvaiheessa - ohjaajien omaksuma ohjaustyyli ei tue riittävästi itseohjautuvaa oppimista
Hilton & Morris (2001)	fysioterapeuttiopiskelijoiden taitojen kehittyminen moniammatillisessa tiimissä harjoittelujakson aikana	- ohjaaja on hyvin keskeisessä suhteessa oppimiseen, koska hän suunnittelee opiskelijan harjoittelun
Hämäläinen (1995)	opiskelijoiden yksilölliset hoitotyön kokemukset ja oppiminen sairaala-ympäristössä	- hoitamaan oppiminen on monimuotoista, ammattitaitoa vaativaa toimintaa, joka vaatii teorian ja käytännön integroimista, tukea, itsetuntemusta ja – reflektiota sekä persoonallista ja ammatillista kehitystä - ohjaajan merkitys oppimiselle korostui
Ilott (1996)	ohjaavan toimintaterapeutin kokemuksia opiskelijan harjoittelun hylkäämisestä	vaikeinta harjoittelun ohjauksessa on opiskelijan hylkääminen ja toiseksi ongelmallisinta ajan riittäminen
Jung, Sainsbury, Grum, Wilkins & Tryssenaar (2002)	toimintaterapeuttiopiskelijoiden ja toimintaterapeuttiassistenttien yhdessä oppiminen	- hyötyinä : oppiminen toisen roolista, oppiminen osana työryhmää ja työskenteleminen yhdessä asiakkaan parhaaksi - ongelmia mm. rooliristiriidat liittyen työnjaon hierarkisuuteen
Karma-Järvinen (1999)	terveydenhuollon opettajien käsityksiä reflektiosta hoitotyön opetuksessa	- opettajat näkivät reflektiolla kolme erilaista ulottuvuutta. - ensimmäisenä se nähdään opetuksen perustana - toiseksi opettajat tarkastelevat sitä oppimisen, opettajan toiminnan sekä hoitotyön opetuksen eri alueiden ja tasojen kautta - kolmas tarkastelunäkökulma on reflektio opetuksen päämääränä ja tavoitteena
Konkola (2000)	toimintaterapeuttikoulutuksen ohjattuun harjoitteluun liittyvät yhteistyömuodot	- perinteisiä toimintatapoja tulisi muokata sellaisiksi, että ne edesauttavat eri toimintajärjestelmien vuorovaikutusta - eri toimintajärjestelmien kohdatessa rajanylitykset ovat mahdollisia mm. opettajan mennessä harjoittelupaikkaan, toimintaterapeutin osallistuessa opetustyöhön ja opiskelijan osallistuessa harjoitteluun oppilaitoksen ulkopuolella - oppimistehtävät tulisi rakentaa niin, että ne mahdollistavat entistä paremmin yhteistyön oppilaitoksen ja harjoittelupaikan välillä
Laakkonen (1994)	hoitotyön käytännön ohjausprosessi ja sille saatu tuki	. opiskelijoiden motivoitumista edistävät luottamus itseohjautuvuuteensa, oppimisilmapiiri ja mielekkäät oppimiskokemukset - ohjaajilla on keskeinen merkitys myönteisen oppimisilmapiiriin ja positiivisten kokemusten kannalta - osa opiskelijoista koki ettei opettajaa tarvita käytännön opiskelutilanteissa, koska heillä on oma ohjaaja
Laakkonen (2000)	fysioterapeuttiopiskelijoiden käsityksiä terveysalan moniammatillisesta yhteistyöstä	- fysioterapeuttiopiskelijoiden tieto moniammatillisesta yhteistyöstä on jäsentymätöntä - opiskelijoiden tulee koulutuksen aikana saavuttaa syvällisempiä tiedollisia valmiuksia moniammatilliseen yhteistyöhön
Lammintakanen, Vallimies-Patomäki, Jääskeläinen, Lämsä, Kimmola & Hellstén (1998)	terveysalan käytännön toteuttamista, edellytyksiä ja kehittämistarpeita kartoittava kysely sosiaali- ja terveysalan toiminta- ja koulutusyksiköille	- kehittämistarpeina nousivat esiin mm. käytännön opiskelun laadunvarmennusjärjestelmän kehittäminen yhteistyönä, työnjaon ja vastuun selkeyttäminen sekä yhteistyömuotojen kehittäminen, kustannusten korvausjärjestelmän ja sopimusjärjestelmän kehittäminen, harjoittelupaikkojen tarkoituksenmukainen käyttö huomioiden opiskeluvaihe ja – tavoitteet, opettajien osallistuminen käytännön ohjaukseen ja ohjaajien lisäkoulutustarpeet liittyen ohjaukseen ja arviointiin sekä

		ammattien muuttuviin tarpeisiin
Leinonen (1999)	suunnitellun reflektiotilanteen merkitys sairaanhoitajien hoitamaan oppimisessa	- myönteinen reflektiotilanne mahdollistaa oppimista ja ammatillista kasvua, kielteinen voi vaikeuttaa em. asioita - myönteiseen reflektioon sisältyy: opettajan tuki, motivoitunut ohjaaja, turvallinen oppimisilmapiiri ja -ympäristö, oppimista tukeva palaute, myönteiset tunteet, reflektiointi, dialogi ja yhteistoiminta
Lintula & Naakka (1998)	toimintaterapeutti- ja lähihoitajaopiskelijoiden käytännön harjoittelu kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta	- keskeisiä teemoja: uusien oppimistapojen löytäminen ja luominen, yhteistyön kehittäminen – erityisesti ohjaajien ja opettajien välisen työnjaon selkeyttäminen – ja harjoittelupaikkoihin perehtymisen parantaminen - kehittämisen tulisi tapahtua käytäntöä kehittämällä, yhteistoiminnallisuutta tukevien työtapojen omaksumisena työtehtävien rinnalle ja osallistumalla moniammattilliseen yhteistyöhön oman työn tueksi
Lyytikäinen (2000)	bioanalyttikko-opiskelijan oppimisen ohjaus ja käytännön työntekijöiden valmiudet ohjaustehtävän suorittamiseen käytännön työntekijän arvioimana	- ohjaajat kaipaavat lisää koulutusta oppimis- ja ohjauksikäytännöistä sekä koulutuksen sisällöistä - suurin osa vastaajista kaipasi lisäkoulutusta myös ammatin periaatteisiin liittyvistä asioista
Luukka (1998)	sairaanhoitajaopiskelijoiden harjoittelussa tärkeinä pitämät osa-alueet, harjoittelun toteutuminen ja muutosodotukset	- tärkeimpinä osa-alueina oppimisympäristö ja henkilökohtaiset tekijät - tärkeitä olivat myös vertaistuki, tieto-taito ja arviointi - opiskelupaikoissa ei ollut mahdollisuutta rauhallisiin ohjauskeskusteluihin, opiskelijoita ei ollut sopivassa suhteessa henkilökunnan määrään ja opiskeluilmapiiri ei ollut hyvä - oppilaitosten ja harjoittelupaikkojen henkilökunnan väliset suhteet eivät olleet hyvät
Mackenzie (2002)	opiskelijoiden ajatukset, pelot ja odotukset liittyen harjoitteluun	- opiskelijoiden huolina olivat mm. epäselvät odotukset opiskelijan roolista, tiedon puute, epävarmuus suhteessa asiakkaisiin, huoli omasta kyvystään suoriutua harjoittelusta, odotuksista liittyen opiskelijan osaamiseen, lisääntyneestä vastuusta ja osaamisesta sekä luottamuksesta omaan osaamiseensa - opiskelijan ominaisuuksina olivat luotettavuus, innostuneisuus ja vastuuntuntoisuus, kielteisinä luottamuksen pettäminen, huonot kommunikaatiotaidot ja innostuksen puute - ohjaajan tärkeimpiä ominaisuuksia olivat organisaatiokyky, ymmärtävä suhde opiskelijaan ja kyky esittää selkeästi omat odotuksensa suhteessa opiskelijaan, kielteisinä epäjärjestyneisyys, ei anna opiskelijan osallistua muuten kuin havainnoijana eikä esittele opiskelijaa muulle henkilökunnalle ja asiakkaille sekä pikkumaisuus ja joustamattomuus
Martin (1996)	toimintaterapeuttiopiskelija – ohjaaja-parin työskentelyn refleksiivisyys	- ohjaajat kontrolloivat suurimmaksi osaksi ohjaustilanteita - opiskelijoita tulisi rohkaista enemmän ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan esim. tarjoamalla ohjauskeskustelujen aikana enemmän aikaa reflektoida - ohjaajien tulisi tuntea nykyistä enemmän itseohjautuvan ja refleksiivisen oppimisen periaatteita
Martin & Edwards (1998)	opiskelijoiden kokemukset yhdessä toisen opiskelijan kanssa oppimisesta (kokeilu)	- opiskelijat kertoivat hyötynensä erityisesti jaetusta oppimisesta ja vertaistuesta - negatiivista oli lisääntynyt stressi, kun opiskelijoilla ei ollut yhteistä tapaa ajatella sekä se ettei opiskelija tullut nähdyksi yksilönä
Maslin (1996)	toimintaterapeuttiopiskelijoiden ohjattuun harjoitteluun vaikuttavat tekijät	- ohjaajan ja opettajan tulisi tehdä enemmän yhteistyötä - organisatoriset tekijät ovat usein vaikuttamassa, kun harjoittelu viivästyy tai peruuntuu

Maxwell (1995)	fysioterapeuttiopiskelijoiden ohjatun harjoittelun ongelmat tällä hetkellä tai tulevaisuudessa	<ul style="list-style-type: none"> - liian vähän henkilökuntaa ohjaukseen - opettajien tulisi olla enemmän ohjaamassa harjoittelupaikoissa - opettajilla ja ohjaajilla on liian vähän aikaa ohjaukseen - opiskelijat vievät ja toisaalta säästävät ohjaajan aikaa - keskeistä on moniammatillisen työotteen oppiminen
Mettälä (1994)	sairaanhoitajaopiskelijoiden kokemukset arvioinnista	<ul style="list-style-type: none"> - ongelmina arvioinnin epätasa-arvoisuus, puutteellisuus ja epäoikeudenmukaisuus - opiskellun tärkeimpinä tekijöinä ohjaajan toiminta, persoonallisuus ja ammatillisuus - opettaja on henkinen tuki
Munnukka (1994, 1997)		<ul style="list-style-type: none"> - opettaja toimii yhteistyössä opiskelijan ja ohjaajan kanssa - opettajan ensisijainen tehtävä on käytännön ja teorian integrointi
Munnukka (1996, 1997)		<ul style="list-style-type: none"> - ohjaajan merkitys on suuri, koska hän auttaa opiskelijaa potilaskeskeisyyden ymmärtämisessä ja oppimisen etenemisessä - ensisijainen opetusvastuu on ohjaajalla
Mölsä (2000)	sairaanhoitajaopiskelijan käytännön opiskelun ohjaus ohjaajan näkökulmasta	<ul style="list-style-type: none"> - ohjaajat kehittäisivät opiskelijoiden ohjausta parantamalla ohjauksen suunnittelua ja organisointia koululla ja harjoittelupaikassa, kehittämällä arviointia ja lisäämällä tavoitteellista ohjausta ja koulutusta
Nevalainen (2002)	toimintaterapeuttiopiskelijoiden ammattitaitoa edistävän harjoittelun merkitykselliset oppimiskokemukset	<ul style="list-style-type: none"> - ammattitaitoa edistävä harjoittelu mahdollistaa toimintaterapiatyön oppimisen - kokemusten reflektointi tukee tutkivan ja tiedostavan työtavan kehittymistä - yhteistyö ohjaajan, opiskelijan ja opettajan välillä auttaa tarkoituksenmukaisien ja mielekkäiden oppimistehtävien löytämisessä
Nolan (1998)	sairaanhoitajaopiskelijoiden kokemukset ohjatusta harjoittelusta	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelijoiden oma aktiivinen rooli oppimisessa - opettajien ja ohjaajien rooli on mahdollistaa oppiminen - tehokkaan kommunikaation tärkeys harjoittelupaikkojen ja koulutuksen välillä sekä tätä suhdetta vahvistavien strategioiden tärkeys
Oinonen (2000)	harjoittelun ohjaus hoitotyön koulutuksen eri vaiheissa	<ul style="list-style-type: none"> - ohjaus edistää hoitotyön oppimista, käsitteellistämistä ja asiantuntijuuteen kasvua
Sankari (2002)	hoitotyön käytännön ohjaajien näkökulmasta terveysalan opetussuunnitelman arvoperusta ja ohjatun harjoittelun tavoitteet	<ul style="list-style-type: none"> - ohjaajat tunsivat paremmin opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet, kuin opetussuunnitelman tavoitteet - henkilökohtaiset tavoitteet toteutuivat useimmin kuin opetussuunnitelman tavoitteet - ohjaajat tunsivat huonosti opetussuunnitelmat - opiskelijoiden ohjauksen lisäkoulutus edisti ihmis- ja oppimiskäsitysten toteutumista harjoittelun ohjauksessa - lisäkoulutus edisti ohjaajien perehtymistä opiskelijoiden henkilökohtaisiin tavoitteisiin - lisäkoulutus ei lisännyt ohjaajien perehtymistä opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin
Seale, Gallagher & Grisbrooke (1996)	ohjaavien toimintaterapeuttien käsityksiä ohjaajien koulutuksen kehittämisestä	<ul style="list-style-type: none"> - kaksi koulutuksen keskeistä teemaa: taitojen elvyttäminen ja sellaisen opiskelijan kanssa työskenteleminen, jonka kanssa ohjaaja kokee olevan ongelmia - hyvin suoriutuneen opiskelijan arviointi on helpompaa kuin sellaisen opiskelijan, joka ei menesty harjoittelussaan. Todettiin liittyvän todennäköisesti palautteen antamisen vaikeuteen.
Steward (2001)	fysioterapeutti- ja toimintaterapeutti-ohjaajien odotukset ensimmäistä harjoittelujaksoaan suorittavien opiskelijoiden osaamisesta,	

	taidoista ja asenteista	
Strohstein, Hagler & May (2002)	Arvioida kirjallisuuteen pohjatuen fysioterapeuttikoulutuksen ohjatun harjoittelun käytännön muutoksen tarvetta, kuvata ohjauksen malleja ja työvälineitä sekä verrata mallien ja työvälineiden toimivuutta muutostarpeisiin	<ul style="list-style-type: none"> - onnistuneessa ohjatussa harjoittelussa keskeisiä ovat roolit ja ihmisten väliset suhteet; ohjaajien ja opiskelijoiden tulisi sitoutua tavoitteelliseen ja strukturoituun prosessiin, jossa roolit muuttuvat käytännön kokemuksen kautta - ei-tekniset tekijät esim. kommunikaatio, yhteistyö ja reflektio ovat keskeisiä tehokkaan ohjatun harjoittelun kannalta ja niitä tulee kehittää harjoittelun työvälineinä
Tompson & Ryan (1996)	toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatun harjoittelun vaikutus ammattiin sosialisoitumisen prosessissa	<ul style="list-style-type: none"> - ohjaajan tulisi tietoisemmin tarkastella omaa vuorovaikutustaan opiskelijoiden kanssa - harjoittelu on yksi keskeisimmistä ammattiin sosiaalistumisen prosessiin vaikuttavista tekijöistä. Siksi opiskelijan on erittäin tärkeää olla näkemässä toimintaterapeutin työtä - opiskelijoiden on tärkeää saada keskustella ohjaajan kanssa omista kokemuksistaan ja tunteistaan liittyen toimintaterapeutin rooliin
Väänänen (1998)	ohjaavien fysioterapeuttien käsitykset arvioinnista ja sen toteuttamisesta	<ul style="list-style-type: none"> - arvioinnin tavoitteita ja käsitteitä tulee selkeyttää - arviointitoiminnan uudelleenorganisointi on tarpeen - ohjaajan tulee olla selvillä oppimiseen ohjaavista menetelmistä ja näkemyksistä

KUTSU ASiantuntijARAATIIN**LAADUKAS TOIMINTATERAPIAN OHJATTU HARJOITTELU TULEVAISUUDESSA**

Kutsumme Sinut kandidaattitutkielmamme asiantuntijaraatiin.

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa terveystieteiden maisterikoulutusohjelmassa pääaineenamme toimintaterapia. Aineopintoihimme liittyen teemme kandidaattitutkielmaa toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatusta harjoittelusta.

Olemme opintojemme aikana erilaisissa yhteyksissä pohtineet sosiaali- ja terveysalan, toimintaterapian sekä koulutuksen nopeaa muuttumista viimeisten vuosien aikana. Olemme pohtineet erilaisia mahdollisia tulevaisuuden haasteita ja sen tietämisen vaikeutta mitä tulevaisuus tuo tullessaan.

Tässä tutkielmassa haluamme etsiä vastauksia toimintaterapeuttikoulutuksen tulevaisuuden mahdollisuuksiin tutkimalla yhtä keskeistä koulutuksen osa-aluetta - ohjattua harjoittelua. Tarkoituksenamme on tutkia mitä on laadukas toimintaterapian ohjattu harjoittelu tulevaisuudessa. Tutkimusmenetelmänä on delfi-tekniikka, jonka tuottamia tuloksia tarkastelemme sekä laadullisesti että määrällisesti. Delfi-tekniikka on tulevaisuuden tutkimuksen asiantuntijamenetelmä, jossa valittu asiantuntijaraati tuottaa kolmen tai neljän kierroksen aikana käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä; tässä tapauksessa toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatusta harjoittelusta tulevaisuudessa.

Tämän tutkimuksen asiantuntijaraadin muodostavat 21 ohjatun harjoittelun asiantuntijaa (toimintaterapeuttia, toimintaterapeuttiopiskelijaa ja toimintaterapian opettajaa), jotka olemme valinneet tietyin asiantuntijuuden kriteerein. Aineiston keruu tapahtuu kirjallisesti, joko kirjeitse tai sähköpostin välityksellä asiantuntijan valinnan mukaan. Tässä tutkimuksessa pyydämme asiantuntijoita kolme kertaa (eli kolmella kierroksella) vastaamaan joko asettamiimme kysymyksiin (ensimmäinen kierros) tai tarkastelemaan ilmaistuja käsityksiä laadukkaasta toimintaterapian ohjatusta harjoittelusta (toinen ja kolmas kierros). Saadut vastaukset käsitellään niin, ettei kukaan saa tietää kenen asiantuntijan käsityksiä eri vaihtoehdot ovat.

Haluaisimme tiedustella kiinnostustasi osallistua tähän tutkimukseen osana asiantuntijaraatia. Ensimmäinen kierros on tarkoitus toteuttaa viikolla 4, toinen kierros viikolla 7 ja kolmas kierros viikolla 10. Asiantuntijana sinun tulisi sitoutua osallistumaan jokaiselle kolmelle kierrokselle.

Toivomme Sinulta mahdollisimman pian (mielellään jo 20.1. mennessä) vastaustasi suostumuksestasi tai kieltäytymisestäsi tutkimukseen osallistumisesta. Vastaamme mielellämme kysymyksiisi, mikäli niitä on.

Jyväskylässä ja Vaasassa 17.1.2001

yhteistyöterveisin

Sirpa Siikonen
p. 050-3434724
Perhostie 9 b 7
65230 Vaasa
sirpa.siikonen@pp.qnet.fi

Ulla-Maija Törmälä
p. 040-0853211
Hiiosentie 32 a 3
90140 Oulu
ulma66@hotmail.com

Siikonen Sirpa
Törmälä Ulla-Maija

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa terveystieteiden maisteri-koulutusohjelmassa pääaineena toimintaterapia. Aineopintoihimme liittyen teemme kandidaattitutkielmaa toimintaterapeuttikoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjauksesta nyt ja tulevaisuudessa. Tutkimusmenetelmänä käytämme delfi-tekniikkaa. Asiantuntijoina kuulemme toimintaterapeutteja, toimintaterapeuttiopiskelijoita ja toimintaterapian opettajia. Tutkimukseemme pyydämme mukaan yhteensä 21 asiantuntijaa.

Haemme lupaa pyytää 3-4 ammattikorkeakoulun toiminta-terapeuttioiskelijaa asiantuntijaksi tutkimukseen. Tutkielmamme on tarkoituksena valmistua toukokuussa 2001. Aineiston keruun aloitamme joulukuussa 2000.

Jyväskylässä 28.11.2000

Sirpa Siikonen
Perhostie 9 B 7
65230 Vaasa
p. 050-343 4724

Ulla-Maija Törmälä
Hiiosentie 32 A 3
90140 Oulu
p. 0400- 853211

Anna-Liisa Salminen
toimintaterapian professori
Jyväskylän yliopisto

(Ryhmän tunniste) toimintaterapeuttiopiskelijat

Haemme toimintaterapeuttiopiskelijoita mukaan kandidaattitutkielmamme asiantuntijaraatiin, jonka tehtävänä on tuottaa käsitys laadukkaasta toimintaterapian ohjatusta harjoittelusta tulevaisuudessa. Tutkimus toteutetaan kolmessa osassa tammi - maaliskuun aikana 2001. Tutkimukseen osallistuminen vie aikaa yhteensä noin kolme tuntia. Asiantuntijaraadin muodostavat 21 toimintaterapian ohjatun harjoittelun asiantuntijaa (toimintaterapeuttia, toimintaterapeuttiopiskelijaa ja opettajaa). Teidän ryhmästänne toivoisimme asiantuntijaraatiin mukaan 3-4 opiskelijaa.

Lisätietoja ja yhteydenotot (mielellään jo 25.1. mennessä)

Sirpa Siikonen
terv.tiet.opiskelija
sirpa.siikonen@pp.qnet.fi
p. 050-3434724

Ulla-Maija Törmälä
terv.tiet.opiskelija
ulma66@hotmail.com
p. 040-0853211

Hyvä asiantuntija,

Pyydämme Sinua vastaamaan seuraaviin ensimmäisen kierroksen kysymyksiin, joihin voit valintasi mukaan vastata joko sähköpostitse (liitetiedostona) tai kirjeitse.

Mikäli mahdollista, perustele mielipiteesi vastauksissasi kysymyksiin numero 1 ja 2.

Voit vastatessasi käyttää tarvittavan määrän sivutilaa / paperin kääntöpuolta, merkitse vastaukseesi kysymyksen numero.

Palauta vastauksesi **5.2.2001** mennessä.

Sirpa Siikonen
Roninmäentie 6 k A / 9/A
40500 Jyväskylä
sirpa.siikonen@pp.qnet.fi

Ulla-Maija Törmälä
Hirosentie 32 a 3
90140 Oulu
ulma66@hotmail.com

Lisätietoja

050-3434724

040-0853211

Kiitos antamistasi vastauksista

Asiantuntijakuvaus (toimintaterapeutti)

I Toimintaterapeutiksi valmistumisvuosi _____

II Toimintaterapeutina työkokemuksen pituus _____

III Millaisten asiakkaiden kanssa pääosin työskentelet ?

IV Kuinka monta opiskelijaa ohjaat keskimäärin vuodessa ? _____

V Monenko eri koulun opiskelijoita olet ohjannut ? _____

VI Kuinka usein harjoittelun aikana olet keskimäärin yhteydessä opettajan kanssa ? _____

Asiantuntijakuvaus (opettaja)

I Toimintaterapeutiksi valmistumisvuosi _____

II Toimintaterapeutina työkokemuksen pituus vuosina _____

III Toimintaterapian opettajana työkokemuksen pituus vuosina _____

IV Kuinka monta opiskelijaa ohjaat keskimäärin yhden harjoittelujakson aikana ? _____

V Kuinka usein olet keskimäärin yhteydessä harjoittelujakson aikana opiskelijaan ? _____

VI Kuinka usein olet keskimäärin yhteydessä harjoittelujakson aikana ohjaavaan toimintaterapeuttiin ?

Asiantuntijakuvaus (opiskelija)

I Montako harjoittelua olet toimintaterapeuttikoulutuksen aikana suorittanut ? _____

II Minkä pituisia kyseiset harjoittelut olivat I

II

III

IV

III Millaisten asiakkaiden kanssa pääasiassa työskentelit ?

I

II

III

IV

IV Kuinka usein olet ollut yhden harjoittelujakson aikana keskimäärin yhteydessä ohjaavaan opettajaan ?

1. Mitkä ovat mielestäsi toimintaterapeuttikoulutuksen harjoittelun ohjauksen solmukohtat tällä hetkellä?
Ennen kuin vastaat seuraavaan kysymykseen mieti mielessäsi millaisia muutoksia sosiaali- ja terveysalalla sekä toimintaterapiassa on tapahtunut 1990-luvun puolivälin jälkeen.

2. Millaista on laadukas toimintaterapeuttikoulutuksen harjoittelun ohjaus vuonna 2007 ?

Voit tarkastella kysymystä erilaisista näkökulmista mm. toimijoiden, arvojen ja asenteiden, työ- ja oppimisympäristöjen, yhteiskunnallisten muutosten sekä toimintaterapeutin osaamisen kannalta tai muista mahdollisista näkökulmista.

Miten ne vaikuttavat siihen kuinka laadukasta harjoittelun ohjausta toteutetaan vuonna 2007 ?

Oulussa 13.7.2002

Hei,

Muistatko aikaa jolloin Siikosen Sirpan kanssa pyysimme Sinua osallistumaan asiantuntijajäsenenä delfipaneeliin? Paneelin asiantuntijoiden käsityksiin perustuen teimme Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitoksella kandityömme Matkalla vuoteen 2007 - toimintaterapian ohjatun harjoittelun ohjaajuus tulevaisuudessa ? Työmme valmistui vuoden 2001 keväällä. Kandityötä tehdessämme saimme vastaukset kaikilta teiltä 21 asiantuntijalta. Mielenkiintoista ja hyvää materiaalia kertyi jo yksin ensimmäiseltä kierrokselta viitisenkymmentä sivua, kiitos siitä teille ahkerille ja sanavalmiille vastaajille. Kandityössämme käytimme vain pientä osaa tuosta materiaalista.

Nyt olen suunnitellut tekeväni gradun juuri kyseisen ensimmäisen kierroksen kahden kysymyksen vastauksista käyttäen analyysimenetelmänä sisällön analyysia. Tarkoitukseni on tutkia eri asiantuntijaryhmien - opiskelijoiden, ohjaavien toimintaterapeuttien ja opettajien - näkemyksiä ohjatun harjoittelun solmukohdista nyt ja laadukkaasta ohjatun harjoittelun ohjauksesta vuonna 2007. Tarkastelen jokaisen ryhmän vastauksia erikseen ja vertailen ryhmäkohtaisesti vastauksia keskenään. Tavoitteenani on löytää mahdolliset yhtäläisyydet ja erot eri ryhmien välillä. Toivon tutkimukseni osaltaan auttavan ohjatun harjoittelun ohjauksen kehittämistä.

Mikäli et halua vastaustesi olevan osa graduni aineistoa, toivon Sinun ottavan minuun yhteyttä mahdollisimman pian, kuitenkin ennen 15.8.2002. Mikäli en saa Sinulta kieltävää vastausta, tulkitsen sen siten, että voin käyttää vastauksiasi osana aineistoani. Gradusta ei pysty tunnistamaan vastaajia, mutta aineiston olen tallettanut siten, että voin tarvittaessa etsiä jokaisen asiantuntijan kirjoittamat vastaukset. Toivon kuitenkin ettei kenenkään vastauksia tarvitsisi poistaa, koska ne kaikki ovat arvokkaita.

Mikäli Sinulla on kysyttävää tai muita kommentteja, lähetä postia tai soita.
Mukavaa kesän jatkoa.

toivottaa

Ulla-Maija Törmälä
Hirosentie 32 A 3
90140 Oulu
p. 0400-853211
ulma66@hotmail.com

OPISKELIJAT 1

OPISKELIJA		
a)	kiire ja paine	2/1
b)	opiskelija ei osaa hyödyntää opettajan ohjausta	1/1
c)	samojen asioiden uudelleen opettelu vie aikaa	1/1

OHJAAJA		
a)	kiire	3/3
b)	teoriatietoa ei hyödynnetä	5/3
c)	tavoitteiden ja vaatimusten ristiriita	5/3
d)	opiskelija on rasite	3/1
e)	ei tietoa koulutuksen sisällöistä	2/1
f)	ei ohjausta kirjallisiin töihin	2/1
g)	joustamaton ajankäyttö	1/1

HARJOITTELUPAIKKA		
a)	Pakko ottaa opiskelija	2/1
b)	työnantajien paineet	1/1

OHJAAJA – OPETTAJA		
a)	Palautetta ei anneta riittävästi	2/1
b)	koulun opit ja kentän työ eivät kohtaa	2/1
c)	opettajan ja ohjaajan yhteistyö ei toimi	1/1
d)	ohjausvastuu hukkuu	2/1

OPETTAJA		
a)	Ei aikaa ohjaukseen	7/3
b)	opettajan vahvuutena opiskelijan ja vaatimusten tunteminen	3/1
c)	mielikuva ja työn todellisuus eivät kohtaa	2/1
d)	opettajan ohjauksen käyttäminen vaikeaa pitkien välimatkojen takia	1/1
e)	tiedot työstä eivät ajan tasalla	2/1
f)	ei tunne ohjattavaa aluetta	3/3

OPISKELIJAT 2

OPISKELIJA

- | | | |
|----|--|-----|
| a) | mahdollisuus työskennellä asiakkaan kotona | 1/1 |
| b) | harjoittelu ammattiin valmentamassa | 4/1 |
| c) | kokemusten merkitys | 2/1 |
| d) | tarpeiden ja oppimisen huomioiminen | 3/1 |

OHJAAJA

- | | | |
|----|--|-----|
| a) | työkokemus korottaa ohjauksen tasoa | 2/2 |
| b) | opiskelijan kehityksen huomiointi ja tukeminen | 2/1 |
| c) | uusin tieto koulutuksesta | 1/1 |

HARJOITTELUPAIKKA JA AMK

- | | | |
|----|---|-----|
| a) | Työelämäyhteydet korostuvat | 2/1 |
| b) | opiskelijan osaamiseen luotetaan | 1/1 |
| c) | opettajan suhde harjoittelupaikkaan on tiivis | 2/1 |
| d) | ohjaus on harjoittelupaikan ja toimintaterapian vaatimukset huomioiva | 2/1 |
| e) | ohjauksen opiskelijälähtöisyys | 1/1 |

OHJAAJA – OPETTAJA

- | | | |
|----|----------------|-----|
| a) | tiivis suhde | 3/2 |
| b) | tasavertaisuus | 1/1 |

OPISKELIJA – OPETTAJA

- | | | |
|----|--|-----|
| a) | opettaja tuntee opiskelijan | 1/1 |
| b) | opettaja on ohjaava toimintaterapeutti | 3/2 |
| c) | opettaja on perehtynyt opiskelijan kirjallisiin töihin | 1/1 |
| d) | opettaja tietää mitä voi teoreettisesti vaatia | 1/1 |
| e) | opiskelija on asiakas | 1/1 |

OPETTAJA

- | | | |
|----|---|-----|
| a) | tiedot ajan tasalla | 5/4 |
| b) | teorian ja käytännön toisiaan tukevuus opettajan vastuulla | 1/1 |
| c) | opettajat ovat tukena harjoittelupaikoissa käytännön työssä | 1/1 |

ARVOT, NORMIT JA EETTISYYS

- | | | |
|----|---|-----|
| a) | Yhteiskunta varmistaa koulutuksen, ohjauksen ja kuntoutuksen laadukkuuden | 4/2 |
| b) | tutkimukset vaikuttavat tt:n työhön ja opiskelijan ohjaukseen | 2/1 |
| c) | amk:ta arvostetaan | 1/1 |
| d) | toimintaterapian tarve huomioidaan | 1/1 |

TT-OPETTAJA 1

ARVOT, ASENTEET JA ETIIKKA

- a) Odotusten muuttumattomuus
1/1

OPISKELIJA

- a) Teorian määrä yllättää 1/1

- a) Puhelinohjaus ei aina toimi 2/1
b) ohjauksen kohdistamisen vaikeus
suhteessa opiskelijan tarpeisiin 2/1

OHJAAJA

- a) Teoriaa ja tietoa ei tunneta ja arvosteta 5/2
b) ohjaajien epävarmuus omasta osaamisestaan 2/1
c) halutaan osoittaa opiskelijan ja koulun
osaamattomuus 5/3
d) näkökulman yksipuolisuus 1/1
e) opiskelijoihin kyllästyminen 2/2
f) liian vähän aikaa ohjaukseen 1/1
g) pedagogiikka ja ohjaus hukassa 1/1
h) opettaja jättää liian yksin opiskelijan kanssa 1/1
i) ohjauksen satunnaisuus 2/2

- a) Tavoitteiden asettamisen ongelmallisuus
b) erilaiset oppimisenäkemykset 2/2
c) erilaiset näkemykset toimintaterapiasta

OPETTAJA

- a) ei mahdollisuutta antaa riittävästi ohjausta 6/4
b) liian vähän kontaktia harj.paikkoihin 2/1
c) ristiriitojen sovittelijana toimiminen 3/2
d) liian monta ohjattavaa 2/1
e) odottavat opiskelijan olevan itseohjautuvampia ja
aktiivisempia 2/1

OHJAAJA – OPETTAJA

- a) haasteena yhteisen kielen
löytäminen 2/2
b) Ohjaajilla ei kiinnostusta
koulutukseen 2/1
c) pula harjoittelupaikoista 4/3
d) teoria ja käytäntö eivät yhdisty
`3/3
e) ei aikaa valmistella harjoitteluun
menemistä 1/1
f) opiskelijaa ei tueta löytämään
omaa työtapaa 1/1

TT-OPETTAJAT 2

OPISKELIJA	
a)	Oppimisen ja tavoitteiden yksilöllisyys 7/3
b)	mahdollisuus olla mukana moniammatillisessa työskentelyssä 1/1
c)	tuetaan tavoitteiden laatimisessa

OHJAAJA	
a)	hyvä tt:n edustaja 5/4
b)	kiinnostus koulutuksen ja ammatin kehittämiseen 2/2
c)	ohjaajan tehtävänä auttaa opiskelijaa löytämään oma työtapa 1/1

HARJOITTELUPAIKKA	
a)	Laatukäsikirjat 3/2
b)	paikkoja on mistä valita 3/2
c)	näyttöön perustuva toiminta omaksuttuna 2/2
d)	harjoitellaan paikoissa joissa ei työskentele tt:ta 2/1
e)	opiskelija hyväksytään osaksi työyhteisöä 1/1

a)	projektit ja hankkeet osana opiskelua 5/4
b)	teorian ja tietoperustan huomioiminen itsestään selvyys 2/2
c)	yhteisenä kiinnostuksena tt:n kehittäminen 2/2
d)	opiskelijälähtöinen arviointi 1/1
e)	muuttuva koulutus vaikuttaa työhön 1/1
f)	harjoittelu on osa-aikaista 1/1

OHJAAJA – OPETTAJA	
a)	Keskusteleva ja monipuolinen yhteistyö 9/3-5

KOULU	
a)	vuorovaikutuksellinen oppiminen ja opettaminen sekä virtuaaliopetus arvostettuja 1/1
b)	harjoittelu liittyy kiinteästi oppikursseihin 1/1

OPETTAJA	
a)	innostunut yhteistyöstä harjoittelupaikkojen kanssa 1/1
b)	työ organisoivaa, yhteyksiä luovaa ja tutkitun tiedon käyttöön ottamiseen avustavaa 2/2
c)	aikaa ohjaukseen 2/2
d)	yhteydessä koko organisaatioon 1/1
e)	opastaa yksilöllisesti ohjaajia 1/1

ARVOT YM.	
a)	Yhteiskunnan muutosten huomioiminen 1/1
b)	ei syyllistämistä / syyllistymistä 1/1
c)	pohjana arvot ja eettisyys 2/1
d)	ennaltaehkäisevää työtä pidetään tärkeänä 1/1

OHJAAVA TOIMINTATERAPEUTTI 1

OPISKELIJA – OHJAAJA

- | | | |
|----|--|-----|
| a) | epätietoisuus mitä voi vaatia | 1/1 |
| b) | vastuukysymykset epäselviä | 2/1 |
| c) | tt-proessin seuraaminen ei mahdollista | 1/1 |

OHJAAJA

- | | | |
|----|---|-----|
| a) | Osaamista ei hyödynnetä | 1/1 |
| b) | ohjaus ei ole työtä | 1/1 |
| c) | ei ole riittävästi aikaa ohjata opiskelijoita | 3/3 |
| d) | epäsäännöllisesti opiskelijoita | 1/1 |
| e) | teoreettinen / päivittyneen tiedon puute | 2/2 |

HARJOITTELUPAIKKA

- | | | |
|----|--|-----|
| a) | Tilanpuute | 1/1 |
| b) | suhtautuminen opiskelijoihin joskus negatiivista | 2/1 |
| c) | eri koulujen opiskelijoiden tarpeiden yhteensovittaminen vaikeaa | 1/1 |

ARVOT, NORMIT JA ETIIKKA

- | | | |
|----|---------------------------------------|-----|
| a) | Koulutuksen teoreettisuus lisääntynyt | 2/2 |
| b) | liika itseohjautuvuus | |

OPISKELIJA

- | | | |
|----|--|-----|
| a) | Turhat odotukset mahdollisuuksista harjoittelupaikassa | 1/1 |
| b) | puutteellinen tieto harjoittelupaikasta | 2/1 |
| c) | opiskelijoiden osaaminen vaihtelee | 2/1 |
| d) | opiskelijoiden passiivinen asenne | 1/1 |
| e) | tt:n työn ymmärtämisen vaikeus | 1/1 |

OHJAAJA – OPETTAJA

- | | | |
|----|---|-----|
| a) | roolien selventäminen | 1/1 |
| b) | ohjaajien koulutuspäiville pääsemisen vaikeus | 2/2 |
| c) | keskenään erilaiset mielikuvat ohjaajien teoreettisesta osaamisesta | 1/1 |
| d) | ohjauspalkkio ei ohjaajalle | 1/1 |
| e) | laatu laskee, kun ei tapaa opettajaa | 1/1 |
| f) | materiaali liian myöhään ohjaajille | 1/1 |
| g) | arvioinnin epäselvyys | 2/1 |

OPETTAJA

- | | | |
|----|--|--|
| a) | Puutteelliset tiedot harjoittelupaikasta | |
|----|--|--|

AMK

- | | | |
|----|---|-----|
| a) | opetussuunnitelmasta tiedottaminen | 1/1 |
| b) | liian monet oppimistehtävät muista kuin tt-aineista | 1/1 |

OHJAAVA TOIMINTATERAPEUTTI 2

OHJAAJA

- | | | |
|----|------------------------------------|-----|
| a) | Tietojen ja taitojen ylläpitäminen | 2/2 |
| b) | koulutus ohjaukseen | 3/3 |
| c) | avoin asenne opiskelijoihin | 1/1 |

OPISKELIJA

- | | | |
|----|---|-----|
| a) | Ohjaus auttaa oman toiminnan perustelemisessa sekä tiedon hankkimisessa ja soveltamisessa | 3/2 |
| b) | ohjaajan työajan säästäminen | 1/1 |
| c) | tt-kertomus auttaa opiskelijan työskentelyn ymmärtämisessä | 1/1 |

KOULU

- | | | |
|----|--|-----|
| a) | Harjoitellaan yrittäjyyttä ja projektityöskentelyä | 1/1 |
| b) | enemmän harjoittelua | 1/1 |
| c) | opettaja ohjaa teorian | 1/1 |

OHJAAJA – OPETTAJA

- | | | |
|----|---|-----|
| a) | selkeät ja yhteiset tavoitteet | 2/2 |
| b) | tiivis tiedon ja ajatusten vaihto | 2/2 |
| c) | vastuualueiden selkeyttäminen | 1/1 |
| d) | hiljainen tieto tietoiseksi | 1/1 |
| e) | lisää keskustelua ammatillisuudesta | 3/2 |
| f) | opiskelijat saavat enemmän ohjausta | 1/1 |
| g) | opiskelijan ohjauksen arvostus on lisääntynyt | 1/1 |

ARVOT YM.

- | | | |
|----|--|-----|
| a) | teorian ja käytännön oppiminen limittäin | 1/1 |
| b) | moniammatillinen työote | 2/2 |
| c) | yhteistyö asiakkaiden kanssa | 1/1 |
| d) | ammatin perustana vuorovaikutuksellisuus | 1/1 |
| e) | tutkimusten merkitys | 1/1 |

tt-isit

MUUT

- harjoittelupaikat määritellään sisällön perusteella 1/1
- eri alojen opiskelijat opiskelevat yhdessä 1/1
- sähköisen viestinnän hyödyntäminen 1/1
- työelämän realiteettien huomioiminen suhteessa oppimiseen 3/1
- opiskelijan itsenäisempi työskenteleminen 1/1
- harjoittelu palvelee myös asiakkaita 1/1
- perustaitojen oppiminen ennen harjoittelua 1/1
- ammattien välinen kilpailu kiristyy 1/1

OPISKELIJA

- kulkee potilaan polkua 1/1
- tutustuu moneen toimintaterapian alueeseen 1/1
- kontakti kouluun jatkuvaa ja helppoa 2/1
- varhaisempi erikoisalalle suuntautuminen 1/1

OHJAAJA

- luennoiminen auttaa teorian ja käytännön yhteensovittamisessa 1/1
- ohjaaja tuntee ops:in ja opiskelijan 3/2
- ohjaajalla on tiedot ja taidot tiedon hankkimiseen 1/1
- ohjaajat päivittävät tietojaan oppilaitoksissa 1/1
- ohjaajalla on opettamisen perustaidot 1/1
- ohjaajat suunnittelevat ohjauksen tarkemmin 1/1
- kirjalliset työt auttavat oppimisen ymmärtämisessä 3/2
- ohjaus osa ohjaajan työtä 1/1
- harjoittelupaikat tekevät koulujen kanssa pysyvät sopimukset harjoittelun ohjauksesta 1/1

OPETTAJA

- ohjaa ohjaavaa toimintaterapeuttia 1/1
- työskentelee harjoittelupaikoissa sovittaen yhteen teoriaa ja käytäntöä 1/1
- tiiviimpi yhteistyö 3/3
- opettajat vastaavat kokonaan teoreettisemmista kirjallisista töistä 1/1

isi-vastauksia yhteensä kuudelta (1,2,3,4,5 j 6) toimintaterapeutilta

opiskelija-isit

MUUT

- ohjaajan ja opettajan keskustelu opiskelijan osaamisesta ja koulutuksen sisällöistä 4/1
- ohjaajalla ja opettajalla enemmän aikaa opiskelijalle 3/2
- arviointitapoja ollaan kehitetty 1/1
- yhdessä oppiminen ja kokeminen 1/1
- harjoittelussa opiskelijaystävällinen ilmapiiri 4/1
- koulun ja työelämän yhteistyön helpottuminen 3/1
- ohjaus vastaa harjoittelupaikan tarpeisiin 2/1
- ohjauksessa esille tieto koulutuksen sisällöstä 3/1
- projektityyppinen oppiminen lisääntyy 1/1

OHJAAJA

- työpaikkojen vaihtaminen uudistaa näkökulmaa työhön 2/1
- on aikaa opiskelijoiden ohjaukseen 8/3
- koulutus ohjaukseen 5/2
- ohjaaja tukee oppimista 3/1
- ohjaaja antaa rehellistä ja suoraa palautetta 3/2
- motivoitunut ohjaukseen 2/2
- ohjauksessa huomioidaan opiskeluvaihe 4/1

OPISKELIJA

- mahdollisuus olla seuraamassa ja työskennellä asiakastilanteissa 5/2
- mahdollisuus harjoitella aikaisemmin oppimiaan taitoja 1/1
- nähdä teorioita käytettävän käytännössä 1/1
- harjoittelupaikka on opiskelijan oppimistarpeen mukainen 3/2
- ilman ohjausta palkallisena työvoimana 1/1
- syventyminen tietyille toimintaterapian alueelle 1/1
- opettajan ohjauksen tarkoituksen selkeyttäminen 1/1

OPETTAJA

- realistinen käsitys työstä 2/1
- työn muutosten huomiointi 3/1
- opettajat tukevat opiskelijoiden oppimista työskentelemällä enemmän harjoittelupaikoissa 7/2
- opettaja auttaa opiskelijaa tunnistamaan vahvuutensa ja kehittämisen alueensa 6/3
- pedagogista osaamista hyödynnetään 2/1
- harjoittelupaikan vastaavuus opintokokonaisuuteen 1/1
- kahden opettajan asiantuntemuksen hyödyntäminen ohjauksessa 1/1

isi-vastauksia kaikilta seitsemältä opiskelijalta

opettajat- isi

MUUT

- tiedostettu, yhteinen oppimisenäkemys
tukee opiskelijan oppimista 2/2
- tavoitteiden asettaminen ja toteutumisen
seuraaminen yhteistyössä 3/2
- erityisenä kiinnostuksen kohteena
ammattillinen kasvu 1/1

OHJAAJA

- ajoittain oppijoina, opettajina ja
ohjaajina 3/1
- mukana suunnittelemassa opetuksen
sisältöjä 1/1
- kertomassa työelämän haasteista 1/1

KOULU / HARJ.PAIKKA

- oppiminen sairaalakouluissa 3/1
- koulu on kumppanuuskeskus 1/1
- koulu arvostaa yksilöllisiä ja
persoonallisia ammattilaisia 2/1
- koulutus on yliopistossa 1/1
- oppimistehtävät tehdään
työelämään 3/2
- kenttä opettaa teorian ja koulun
käytännön 1/1

OPISKELIJA

- opiskelijoiden yksilöllisyyden
salliminen ja arvostaminen 6/1
- ammattiin tutustuminen ennen
koulutuksen aloittamista 1/1
- opiskelijat oppivat luottamaan omaan
osaamiseensa 2/2

OHJAAJA – OPETTAJA

- opettaja antaa työnohjausta ohjaukseen 1/1
- tiiviimpi yhteistyössä toimiminen 5/3
- roolien vaihtaminen 1/1
- erilaiset yhteiset hankkeet 1/1

OPETTAJA

- työskentelee enemmän harjoittelupaikoissa 5/3
- opettajuus on määräaikaista ja liukuvaa 2/1
- opettaja toimii laajemman näkökulman välittäjänä 1/1

isi-vastauksia yhteensä neljältä (1, 3,5 ja 7) opettajalta