

TOIMINTATERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN TOIMINTATERAPIAKÄSITYKSEN
MUUTTUMINEN OPISKELUN ALKUVAIHEESSA

Tuula Hämäläinen

Toimintaterapian

pro gradu -tutkielma

Syksy 2003

Liikunta- ja terveystieteiden

tiedekunta

Terveystieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TOIMINTATERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN TOIMINTATERAPIAKÄSITYKSEN MUUTTUMINEN OPISKELUN ALKUVAIHEESSA

Tuula Hämäläinen

Jyväskylän yliopisto

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta / Terveystieteiden laitos

Syksy 2003

Toimintaterapian pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 4 liitesivua

Tiivistelmä

Tämä on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on kuvata toimintaterapeuttiopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä opintojen alkuvaiheessa. Tutkimus on toteutettu Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulussa, jossa toimintaterapeuttikoulutus on tutkimuksen aikana ollut siirtymässä ongelma-perustaiseen oppimiseen. Aineistona käytettiin yhden toimintaterapeuttiopiskelijoiden ryhmän ammatillisen kasvun portfolioa varten kirjoittamia tekstejä, joissa he kuvasivat käsitystään toimintaterapiasta ja toimintaterapeutin työstä. Aineisto koottiin kolmessa vaiheessa: opintojen alussa (N=24), vuoden (N=20) ja puolentoista vuoden (N=21) kuluttua opintojen alkamisesta. Aineiston analysointi on tehty käyttämällä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulokseksi saatiin kolme teema-alueita, jotka kuvaavat toimintaterapeuttiopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä. Tuloksissa on kuvattu opiskelijoiden käsitysten muuttumista liittyen näihin teemoihin. Käsitys toimintaterapeutin työn luonteesta ja ulkoisista puitteista jakautui toimintaterapeutin työtä kuvaileviin ilmaisuihin, käsitykseen toimintaterapeutin asiakkaista sekä käsitykseen toimintaterapeutin tekemästä yhteistyöstä ja työympäristöstä. Käsitys toimintaterapeutista asiantuntijana ja ammatillisena koostui alaluokista opiskelijoiden asennoituminen ammattiin ja asiakkaisiin, käsitys toimintaterapeutin ominaisuuksista, käsitys toimintaterapeutin tarvitsemasta tiedosta sekä ammatti-identiteetin kehittyminen. Käsitys toimintaterapiaprosessista muodostui alaluokista käsitys toimintaterapian suunnittelusta ja toimintaterapia-arvioinnista, käsitys toimintaterapeutin työskentelyn keskeisestä ideasta, käsitys toimintaterapian tavoitteista sekä käsitys toimintaterapeutin käyttämistä menetelmistä.

Keskeisenä johtopäätöksenä voidaan aineiston perusteella sanoa, että opiskelun varhaisessa vaiheessa saadut käytännön kokemukset asiantuntijan työstä auttavat opiskelijoita integroimaan teoreettista ja kokemustietoa yhteen. Eryyisen tärkeiksi osoittautuivat ne tilanteet, joissa opiskelija saa itse kokeilla ammattiin liittyviä tehtäviä. Kokemukset olivat tärkeitä myös realistisen ammattikäsitteen muodostumisen ja ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta. Tulosten perusteella voi myös nähdä, että opiskelijoiden oppimispolut ovat yksilöllisiä, vaikka opiskeltavat teemat ovat kaikille samoja. Opintojen alussa opiskelijoiden käsitys tulevasta ammatista kiinnittyy ammatin ydinosaamisessa asiakastyöhön ja he pystyvät ymmärtämään asteittain toimintaterapiaa sitä mukaa, kun opiskelevat teoreettista tietoa ja saavat kokeilla toimintaterapeutin tehtävien tekemistä.

Asiasanat: toimintaterapeuttikoulutus, asiantuntijuus, osaaminen, käsitysten muuttuminen, laadullinen tutkimus

CHANGE IN OCCUPATIONAL THERAPY STUDENT CONCEPTS OF OCCUPATIONAL THERAPY IN THE EARLY PHASE OF STUDIES

Tuula Hämäläinen

University of Jyväskylä

Faculty of Sport and Health Sciences / Department of Health Sciences

Autumn 2003

Masters thesis in Occupational Therapy

Abstract

The aim of this qualitative study is to describe the development of expertise in occupational therapy students in the beginning of their professional studies. This study was conducted in South Carelia Polytechnic's occupational therapy education programme, which is in transition from traditional to problem-based learning. The data of this study were taken from written texts done for professional development portfolios by the students. The texts were collected from one occupational therapy student group and they described occupational therapy concepts of occupational therapy and occupational therapist's work. The data were collected in three phases: at the beginning of their studies (N=24), after one year (N=20) and after one and a half years (N=21) of study. The data was analysed using the method of content analysis.

The results of this study identified three themes, which describe occupational therapy students' professional development. A change in the students' concepts is revealed through these themes. The first theme of occupational therapy as work consists of expressions that students used to describe the professional work, clients and co-operation with other professionals and working contexts. The second theme of occupational therapist as expert and professional consists of the student attitudes toward occupational therapy and the clients, the qualities and knowledge of occupational therapist, and professional development. The third theme of occupational therapy process reveals the student views about occupational therapy planning, assessment and evaluation, the main ideas of occupational therapy, occupational therapy goals and occupational therapy methods.

In conclusion it is clear that during the early phase of studies it is important for the students to have real experiences of occupational therapists work. It helps them to link theory and practice and is especially important for them to have opportunities to try out their practical skills in real situations. Experiences are also important in forming a realistic view of occupational therapy work and to start professional identity development. The students have personal learning paths even though they are all studying the same subjects. During the early phase of the studies, the students are concerned about therapy situations where the clients are present. The broader view comes step by step as the students gain knowledge and practical skills in occupational therapy.

Key words: occupational therapy education, expertise, reflective practise, change in concepts, qualitative research

Kysymys kuuluu: Kerro mitä ajattelet toimintaterapiasta ja toimintaterapeutin työstä.

Kerran jos toisenkin olen luullut tietäväni, mitä toimintaterapia on, mutta joka kerta olen erehtynyt. Toimintaterapia - aivan uskomattoman laaja käsite. Sisältää sitä, tätä ja tuota. Mitä vielä. Ehkä olisikin helpompi kysyä, mitä toimintaterapia EI ole. Olisiko vastauksen löytäminen tällöin helpompaa?...Tai ehkä koko asiassa on kerta kaikkiaan kyse vain siitä, etten tiedä, että tiedän. Ehkä en vain saa puettua tietoani sanoiksi. (17.3)

Toimintaterapeuttiopiskelija joulukuun lopulla 2002

SISÄLLYS

1. Johdanto	1
2. Asiantuntijuus ja osaaminen tutkimuksen viitekehyksenä	5
2.1. Tulevaisuuden asiantuntijuus ja yleiset työelämävalmiudet	8
2.2. Toimintaterapeutin asiantuntijuus	10
2.3. Asiantuntijaksi oppiminen	14
2.4. Yhteenvedo asiantuntijuuden määrittelystä ja asiantuntijaksi oppimisesta	22
3. Tutkimuksen toteuttaminen	23
3.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä	23
3.2. Tutkimuksellinen viitekehys	23
3.3. Tutkimuksen konteksti ja tutkijan positio	25
3.4. Tutkimuksen tiedonantajat ja aineistonkeruu	28
3.5. Aineiston käsittely ja analyysi	30
4. Toimintaterapeuttiopiskelijoiden toimintaterapiakäsityksen muuttuminen	35
4.1. Käsitys toimintaterapeutin työn luonteesta ja ulkoisista puitteista	37
4.1.1. Toimintaterapeutin työtä kuvaavat ilmaisut	38
4.1.2. Käsitys toimintaterapeutin asiakkaista	40
4.1.3. Käsitys toimintaterapeutin tekemästä yhteistyöstä ja työympäristöistä	41
4.1.4. Yhteenvedo muutoksesta toimintaterapeutin työn luonnetta ja ulkoisia puitteita koskevassa käsityksessä	43
4.2. Käsitys toimintaterapeutista asiantuntijana ja ammattilaisena	43
4.2.1. Opiskelijoiden asennoituminen ammattiin ja asiakkaisiin	44
4.2.2. Käsitys toimintaterapeutin ominaisuuksista	45
4.2.3. Käsitys toimintaterapeutin tarvitsemasta tiedosta	46
4.2.4. Ammatti-identiteetin kehittyminen	47
4.3. Käsitys toimintaterapiaprosessista	49
4.3.1. Käsitys toimintaterapian suunnittelusta ja toimintaterapia-arvioinnista	49
4.3.2. Käsitys toimintaterapeutin työskentelyn keskeisestä ideasta	51
4.3.3. Käsitys toimintaterapian tavoitteista	52
4.3.4. Käsitys toimintaterapeutin käyttämistä menetelmistä	53
4.3.5. Yhteenvedo muutoksesta toimintaterapiaprosessia koskevassa käsityksessä	54
5. Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelu	55
6. Johtopäätökset	59
7. Pohdinta	65
Lähteet	70

Liitteet

Liite 1. Tutkintovaatimukset ja vuosittainen opetusohjelma

Liite 2. Opetuksen sisältö syksystä 2001 jouluuun 2002 AMKTO2 ja tiedonkeruun sijoittuminen opintoihin

Liite 3. Esimerkki yhden opiskelijan tekstistä ja siitä laaditusta tiivistelmästä, aineisto 3

1. Johdanto

Nykyisin ja tulevaisuudessa ammattikorkeakouluissa opiskelevat toimintaterapeutit eivät pelkästään valmistu vastaamaan tämän päivän yhteiskunnan ja työelämän haasteisiin. He ovat myös tulevaisuuden työelämän ja yhteiskunnan kehittäjiä (Eteläpelto 2001). Nykyistä yhteiskunnallista muutosta kuvataan siirtymisenä tietoyhteiskunnasta oppimisyhteiskuntaan (Heiskanen 1999, Eteläpelto 2001). Yhteiskunnallisen ajattelun muuttuminen edellyttää koulutuksen tarkastelua ja muokkaamista niin, että tulevaisuuden työntekijät pystyvät vastaamaan valmistumisensa aikaisen ja sen jälkeisen yhteiskunnan asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen vaatimuksiin. Ammattikorkeakoulussa on viime vuosina käyty keskustelua siitä, pitäisikö koulutuksessa painottaa yleistä vai erityistä tietyn ammatin tai alan osaamista ja asiantuntijuutta.

Ammattikorkeakoululaki ja -asetus korostavat sekä yleisiä että erityisiä asiantuntijan osaamisen piirteitä. Laki ammattikorkeakouluopinnoista (255/1995) määrittelee ammattikorkeakouluopintojen tarkoitukseksi työelämän ja sen kehittämisen asettamien vaatimusten pohjalta antaa tarpeelliset tiedolliset ja taidolliset valmiudet ammatillisissa asiantuntijatehtävissä toimimista varten. Asetus ammattikorkeakouluopinnoista (256/1995) tarkentaa, että opintojen yleisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja -taidot sekä teoreettiset perusteet asianomaisen alan asiantuntijatehtävissä toimimista varten, edellytykset asianomaisen alan kehityksen seuraamiseen ja ajan tasalla pysymiseen, valmiudet jatkuvaan koulutukseen, riittävä viestintä- ja kielitaito sekä asianomaisen alan kansainvälisen toiminnan edellyttämät valmiudet.

Asiantuntijuustutkimus on alkanut ongelmanratkaisuprosessien tutkimuksesta 1950-luvulla. 1970-luvun aikana painotus siirtyi eksperttiyden, alaspesifien tietovarastojen omaksumisen tutkimukseen. Tämän kognitiivisen tutkimuksen tuottama tieto on auttanut ymmärtämään tietorakenteita ja niiden muodostumista. Viimeaikaisen tutkimuksen kohteena on ollut sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden ensisijainen korostuminen asi-

antuntijuuden selittämisessä. Uusin käänne tutkimuksessa on osaamisen siirtyminen kontekstista toiseen. (Lehtinen & Palonen 1997.)

Asiantuntijuuden määritelmä on muuttunut tutkimuksen ja yhteiskunnan muuttumisen myötä. Viimeisinä vuosina yksilöpainotteinen asiantuntijuuden näkökulma, jonka mukaan osaaminen ja asiantuntijuus on yksilön tai tietyn ryhmän pysyvä ominaisuus, on täydentynyt yhteisöllisellä näkemyksellä (Launis 1997, Launis & Engeström 1999). Myös oppimiskäsitykset ovat muuttuneet yhteiskunnallisen muutoksen myötä ulkopäin ohjautuvasta yksilöön vaikuttamisesta yksilön aktiiviseksi osallistumiseksi ja yhdessä tapahtuvaksi tiedon prosessoinniksi. Enää koulutuksessakaan yksinomaan yksilön asiantuntijuuden kehittäminen ei riitä, vaan tarvitaan opetuksen organisointia niin, että opiskelijoiden yhteisö voi jo koulutuksen aikana oppia rakentamaan yhdessä tietoa.

Yhteiskunnassa ja työelämässä voidaan määritellä yleisiä tulevaisuuden asiantuntijuuden osaamisvaatimuksia, mutta erityiset tietylle alalle ominaiset piirteet ja vaatimukset tulevat alan sisältä. Kunkin alan edustajien on kuitenkin seurattava yleistä keskustelua ja mietittävä, kuinka voisivat vastata yhteiskunnan tarpeisiin. Fortunen (2000) mukaan toimintaterapeutit kuvaavat työtään aukkojen täyttämisenä. Jos toimintaterapeutit tyytyvät täyttämään niitä aukkoja, jotka muilta jäävät, jäämme tulevaisuuden yhteiskunnassa ja työelämässä näkymättömiksi ilman omaa selkeää identiteettiä ammattikuntana. Myös tulevaisuuden toimintaterapeuttien tehtävänä on rakentaa toimintaterapiaa yhteiskunnassa.

Toimintaterapeuttien koulutukselle ja osaamiselle on asetettu kriteereitä sekä kansainvälisesti että kansallisesti (Enothe 2000, Hagedorn 1997, Hocking & Ness 2002, Opetusministeriö 2001). Näissä on pääasiallisesti kuvattu ammatin erityisiä osaamisvaatimuksia, mutta myös yleiset työelämän vaatimukset on huomioitu, sillä toimintaterapeutti tarvitsee niitä molempia työskennellessään vaihtelevissa ympäristöissä palvellen laajaa kuluttajakuntaa. Tämän päivän työelämä on asiakassuuntautunutta. Se vaatii lisäksi osallistumista ja kommunikaatiota useiden osapuolten kanssa. Strongin ym. (2003) mukaan toimintaterapeutin pitää säilyttää toimintaorientoitunut ajattelu markkina-ajattelun maailmassa ja hänen tulee pystyä tekemään eettisiä ja vaikeita päätöksiä. Toimintatera-

peutti tarvitsee myös kykyä työskennellä itsenäisesti ja ottaa huomioon muuttuva maailma sekä pirstoutunut terveydenhuoltojärjestelmä (Strong ym. 2003).

Tästä tutkimuksesta saadaan tietoa siitä, kuinka toimintaterapeutin ammatti-identiteetin rakentuminen ja ammatin jäsentäminen alkavat. Ammattiin oppiminen on prosessi, joka alkaa jo ennen opiskelun aloittamista. Opiskelupaikkaa hakeva henkilö miettii alaa valitessaan, mikä häntä kiinnostaa ja mitkä omat ominaisuudet puoltavat ajatuksissa olevalla alalla selviytymistä. Kun oppiminen nähdään käsitysten muuttumisena, on oleellista selvittää jo opiskelun alkuvaiheessa, mitä opiskelijat ajattelevat tulevasta alastaan ja siinä tehtävästä työstä. Tämä mahdollistaa omien käsitysten perusteiden tarkastelun, kriittisen reflektoinnin (Mezirow 1996) ja tätä kautta niiden muuttamisen tarpeelliseen suuntaan. Reflektointikykyä tarvitaan myös oman toiminnan kehittämiseen ja elinikäisen oppimisen käynnistämiseen. Tämän vuoksi oman toiminnan reflektoinnin kehittyminen koulutuksen tavoitteena on yksi yleisistä työelämävaatimuksista.

Toimintaterapeuttiopiskelijoiden alan valinnan syitä on tutkittu Pohjois-Amerikassa ja Iso-Britanniassa. Tutkimusten mukaan toimintaterapeuttiopiskelijoiden uravalintaan vaikuttaneita tekijöitä ovat työn vaihtelevuus ja haastavuus, halu auttaa ihmisiä, hyvät työllistymismahdollisuudet ja ammatin hyvä maine (Cooperstein & Schwartz 1992, Craik & Alderman 1998, Craik ym. 2001, Craik & Naphine 2001, Rozier ym 1992). Björklund (1999) on tutkinut toimintaterapeuttiopiskelijoiden maailmankuvaa ja kuvaa toimintaterapiasta käyttäen teoreettisena viitekehyksenä Törnebohmin teoriaa ammatillisen ja henkilökohtaisen paradigman suhteesta toisiinsa. Aineistona Björklund käytti opiskelijoiden välittömästi opiskelun alussa kirjoittamia Törnebohmin paradigma-ajatteluun perustuvia teemoittaisia esseitä.

Viimeisten kymmenen vuoden aikana Suomessa on tutkittu työssä olevien toimintaterapeuttien työelämän laatua (Lintula 1993), toimintaterapeutin työtä ja työajankäyttöä (Pihlava 2001) sekä toimintaterapeuttien uraa ja uramotivaatiota (Pennanen, A-M. 2001). Lintulan (1993) mukaan toimintaterapeuttien työelämää voidaan pitää suhteellisen laadukkaana ja työtyytyväisyyttä lisäävät erityisesti työn monipuolisuus, vaatavuus ja työolot. Toimintaterapeutin työ on Pihlavan (2001) mukaan edelleen usein työyksiön ainoana ammatin edustajana toimimista, vaikka muiden ammattiryhmien kanssa

tehdään paljon yhteistyötä. Pihlavan (2001) mukaan toimintaterapeuttien työajan käyttö vaihtelee sen mukaan, millä erityisalueella työskennellään. Anna-Maria Pennasen (2001) mukaan toimintaterapeuteilla oli varsin selkeä urakäsitys. Toimintaterapeuteilla on ammatillista itseluottamusta, selkeä ammattirooli ja he ovat yhteistyökykyisiä. He ovat myös kiinnostuneita ongelmanratkaisusta, mutta eivät ole kiinnostuneita johtotehtävistä. Toimintaterapeutit ovat tyytyväisiä ammatinvalintaansa, mutta kokevat mahdollisuutensa luoda toivomaansa uraa vähäisiksi erityisesti julkisella sektorilla työskennellessä. Näiden tutkimusten tulokset kertovat siitä, millaisena toimintaterapeutit ovat kokeneet työnsä suomalaisessa yhteiskunnassa viimeisinä vuosina ja millaista kuvaa he välittävät ammatista kohtaamilleen toimintaterapeuttiopiskelijoille.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata toimintaterapeuttiopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä tarkastelemalla, kuinka heidän käsityksensä toimintaterapiasta ja toimintaterapeutin työstä muuttuvat opiskelun alkuvaiheessa. Tutkimuksen aineistona on käytetty opiskelijoiden kirjoittamia tekstejä, jotka kuuluvat heidän ammatillisen kasvunsa portfolioon. Kolme eri tekstiä on kirjoitettu heti opintojen alussa, vuoden kuluttua ja puolentoista vuoden (kolmen lukukauden) kuluttua opintojen aloittamisesta. Townsend (1998) kirjoittaa, että kieli voi ilmaista, muuttaa tai jäsentää ihmisen ajattelua ja kokemusta. Hän pitää tärkeänä, että me toimintaterapeutit käytämme asiakaslähtöistä ja toimintalähtöistä kieltä, jos ajattelemme niiden olevan ammattimme keskeisiä asioita. Opetan työkseni ja seuraan läheltä opiskelijoiden ammatillista kasvua sekä sitä, kuinka he kertovat ammatistaan. Haluan tässä tutkimuksessa antaa puheenvuoron näille tuleville toimintaterapeuteille, jotka opettelevat käyttämään toimintaterapeuttien kieltä.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa toimintaterapeuttikoulutusta, joka tapahtuu oppilaitosten ja käytännön työelämän toimintaterapeuttien yhteistyönä. Tieto opiskelijoiden alkuvaiheen toimintaterapiakäsityksistä ja niiden muuttumisesta mahdollistaa oppijälähtöisten pedagogisten valintojen tekemisen oppilaitoksilla. Tutkimuksen tulokset voivat lisäksi auttaa työelämässä asiantuntijoiksi kehittyneitä toimintaterapeutteja palauttamaan mieleen aloittelijan ongelmat asioiden jäsentämisessä sekä auttaa opiskelijoita ohjaavia toimintaterapeutteja paremmin suhteuttamaan ohjaustaan opiskelijan lähtökohdista käsin eteneväksi. Tutkimuksen tulokset voivat olla hyödyksi myös toimintaterapeuttikoulutuksen opiskelijavalintojen suunnittelussa.

2. Asiantuntijuus ja osaaminen tutkimuksen viitekehyksenä

Kirjallisuudessa on ammatillisten tietojen ja taitojen oppimisen ja tutkimuksen yhteydessä käytetty useita eri käsitteitä. Yleisimmin viime aikoina käytettyjä käsitteitä ovat asiantuntijuus ja osaaminen, jotka ovat tuttuja myös sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa ammattikorkeakouluissa (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995, laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995, Metsämuuronen 2000, Opetusministeriö 2001). Tarkastelen tässä lisäksi käsitteitä professionaalisuus, kompetenssi ja kvalifikaatio, jotka ovat läheisessä yhteydessä asiantuntijuuteen ja osaamiseen.

Yhteiskuntatieteissä on käytetty käsitettä professio ja professionaalinen työ, jonka tunnuspiirteiksi Konttinen (1997) näkee kompleksisten tilanteiden tai ongelmien ratkaisemiseksi tapahtuvan itsenäisen työskentelyn ja päätöksenteon, joka pohjautuu erikoistuneen tiedon käyttämiseen. Professioneihin kuuluu myös muodollinen koulutus ja professionaalinen ammatti on harjoittajalleen tärkeä samastumiskohde. Professionaalinen työ voidaan katsoa nykykäsityksen mukaan eksperttitydeksi, erityisalan asiantuntijuudeksi. (Konttinen 1997.)

Kompetenssi on toinen eri yhteyksissä käytetty käsite. Ruohotie (2002b) esittää Ellströmin (1996) mukaan, että kompetenssi voidaan yltäältä ymmärtää työn vaatimuksina, joita ilmaistaan kelpoisuus- ja ammattitaitovaatimuksina tai sellaisina työpaikan vaatimuksina, joita työn menestyksellinen suorittaminen edellyttää. Pelttari (1997) puolestaan nimittää useisiin lähteisiin vedoten työn asettamia vaatimuksia kvalifikaatioiksi. Kompetenssi voidaan Ellströmin (1996) mukaan toisaalta määritellä yksilön ominaisuuksina, jolloin se on sekä yksilön mahdollista koulutuksen kautta hankittua pätevyyttä tai hänen yksilöllistä todellista tai potentiaalista kapasiteettiaan (Ruohotie 2002b). Myös Pelttari (1997) näkee kompetenssi-käsitteen kuvaavan yksilön ammatillista osaamista, jolla hän pystyy vastaamaan työn asettamiin vaatimuksiin. Kolmas näkökulma Ellströmin (1996) mukaan on, että kompetenssi on yksilön ja työn välistä vuorovaikutusta ja pätevyyttä, jota yksilöllä on mahdollisuus tosiasiallisesti hyödyntää ja kehittää työssään

(Ruohotie 2002b). Pelttari (1997) nimittää työn vaatimusten ja työntekijän kompetenssin kohtaamista ammattitaidoksi ja Metsämuuronen (2000) käyttää tästä käsitettä osaaminen, jota tässäkin tutkimuksessa käytän.

Rantalaiho kirjoittaa osaamisen luonteesta. Hän näkee osaamisen kehittyvän asteittain harjoittelun myötä syntyvien tottumusten muodostumisesta vähitellen tehtäväymmärrykseen, joka on tottumusten tarkoituksenmukaista käyttämistä. Tottumusten rutinoituessa tilanneherkkyys lisääntyy ja toimijan intuitiivisuus lisääntyy. Hänen ei tarvitse keskittyä varsinaisen tehtävän suorittamiseen, vaan hän pystyy lukemaan tilannetta tiedostamatta sitä. Seuraavana portaana osaamisen edistymisessä on toimintaverkon tihentyminen. (Rantalaiho 1997.)

Dreyfus ja Dreyfus (1986) ovat esittäneet taidon saavuttamisen vaiheet viitenä tasona. He toteavat, että kaikki ihmiset eivät koskaan saavuta ylimpiä tasoja. Noviisi, aloittelija oppii tunnistamaan yksittäisiä opittavan taidon osatekijöitä ja tarvitsee sääntöjä, joiden pohjalta voi toimia. Hän ei pysty rekisteröimään kontekstisidonnaisesti tietoa eikä toimimaan sen antamien vihjeiden mukaan. Edistyneeksi aloittelijaksi voi päästä, kun saa harjoitella aidoissa tilanteissa. Edistynyt aloittelija alkaa tunnistaa toimiessaan tilansidonnaisia ilmiöitä, ei pelkästään yleisiä sääntöjä, mutta ei osaa nähdä näitä kokonaisuutena. Noviisi tai aloittelija ei pysty vielä huolehtimaan lopputulokseen pääsemisestä, vaan ainoastaan suorittamastaan toiminnan osasta. (Dreyfus & Dreyfus 1986.)

Pätevä toimija pystyy suoriutumaan tilanteessa tavoite mielessään ja hän hahmottaa tilanteeseen kuuluvat tekijät. Hän on oppinut, että kun tietyt osatekijät ovat läsnä, niin toimitaan tietyllä tavalla. Jos tilanne vaatii uudenlaisen toimintatavan, voi pätevä toimija hämmentyä. Toisin kuin edellisillä tasoilla pätevä toimija on kiinnostunut lopputuloksesta ja siitä, kuinka hänen toimintansa vaikuttaa. (Dreyfus & Dreyfus 1986.)

Taitava tekijä on uppoutunut tilanteeseen ja osaa käyttää aiempaa tietoa ja kokemusta hyväksi. Hän osaa tarttua tilanteessa oleellisiin asioihin ja jättää huomiotta vähemmän tärkeitä. Hän osaa myös muokata toimintaansa tilanteen vaatimalla tavalla, sillä hän on kokenut vastaavanlaisia tilanteita aiemmin ja osaa poimia niistä hyvin toimineet asiat lokeroimatta niitä tiukoiksi skeemoiksi. Hänen intuitiivinen toimintansa suuntautuu vie-

lä tehtävän organisointiin ja ymmärtämiseen, kun ajattelu voi edelleen olla toiminnan valinnassa analyyttistä. (Dreyfus & Dreyfus 1986.)

Ekspertrin, asiantuntijan toimintaa Dreyfus ja Dreyfus (1986, 30-31) kuvaavat seuraavasti. "*Kun asiat etenevät normaalisti, asiantuntijat eivät ratko ongelmia tai tee päätöksiä; he tekevät sitä, mikä normaalisti toimii.*" Asiantuntijan toimintaan sellaisenaan ei kuulu reflektointi, vaikka toimintaa voidaankin reflektoida jälkeenpäin. Asiantuntijan toiminta on kokemukseen perustuvaa ja se sisältää syvän tilannesidonnaisen ymmärryksen. (Dreyfus & Dreyfus 1986.)

Myös oppimisen käsite lähestyy asiantuntijuuden määritelmää, sillä asiantuntijuus voidaan nähdä jatkuvana ongelmanratkaisuprosessina, työskentelynä omien kykyjen ylärajoilla ja itsensä ylittämisenä. Näin ajatellen asiantuntijuus ja osaaminen ei ole pysyvä ominaisuus, joka on saavutettu koulutuksen ja työkokemuksen kautta. Se on pikemminkin toimintatapa, johon liittyy jatkuva itsereflektio ja oppiminen eri tilanteissa. (Bereiter & Scardamalia 1993, Tynjälä 1999a.)

Engeström ym. (1995) ovat liittäneet asiantuntijuuden määrittelyyn myös monikontekstisuuden ja rajanylitykset, jotka toteutuvat nykypäivän asiantuntijan työssä usein. Engeströmin luoman kehittävän työntutkimuksen mallin mukaan asiantuntijuutta voidaan katsoa toimintajärjestelmien kautta. Monikontekstisuus toimintajärjestelmien tasolla tarkoittaa kirjoittajien mukaan, että asiantuntijat eivät ainoastaan osallistu moniin yhtäaikaisiin tehtäviin ja tehtäväkohtaisiin osallistumiskehyksiin yhden ja saman toiminnan puitteissa, vaan he ovat myös yhä enemmän osallisina lukuisissa eri toimintajärjestelmissä ja yhteisöissä. Asiantuntijuus alkaa tällöin näyttäytyä horisontaalisen ilmiönä.

Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä asiantuntijuus ja osaaminen tarkoittaen niillä kokonaisuutta, joka muodostuu yksilön ja työn vuorovaikutuksessa muuttuvassa kontekstissa. Tässä tutkimuksessa tiedonantajina ovat alkuvaiheen toimintaterapeuttiopiskelijat, joita ei voi vielä pitää toimintaterapian asiantuntijoina, mutta he opiskelevat saavuttaakseen toimintaterapeutin osaamista ja tullakseen toimintaterapian asiantuntijoiksi tulevaisuudessa. Asiantuntijuus ja osaaminen ei tässä tutkimuksessa välttämättä tarkoita paras mahdollista tietämisen- tai taitamisen tilaa, vaan se on kehittyvä ja dynaaminen sekä

sisältää Bereiterin ja Scardamalian (1993) kehityssuuntautuneen tavan toimia eri tilanteissa.

2.1. Tulevaisuuden asiantuntijuus ja yleiset työelämävalmiudet

Oppimisyhteiskunnalle ovat tyypillisiä verkostomaiset rakenteet ja moninaiset tiedon tuottamisen paikat. Erityisen tärkeäksi tulee tietää, kuka tietää ja kuinka tulee toimia. (Eteläpelto 2001.) Ruohotie (2003) nimittää työelämässä tarvittavat yleiset kognitiiviset ja emotionaaliset valmiudet volitionaaliseksi (tahtoon sidoksissa oleviksi) taidoiksi sekä jaottelee ne proseduraalisiin, motivationaalisiin ja toimintakompetensseihin. Nämä kompetenssit mahdollistavat oppimisen ennakoimattomissa tilanteissa ja olosuhteissa sekä sopeutumisen ja proaktiivisen reagoimisen elämän eri tilanteisiin. (Ruohotie 2003.) Nämä taidot ovat sellaisia oman elämän ja toiminnan suunnittelemiseen tarvittavia taitoja, joita tarvitaan sekä opiskelussa, työssä että arjessa.

Tulevaisuuden asiakaspalvelun kuvaa selvittäneessä Lindqvistin ja Mannisen (1999) tutkimuksessa, jossa oli mukana myös sosiaali- ja terveystalvelujen edustajia, todettiin, että asiantuntijatyössä tarvitaan entistä enemmän verkostoissa työskentelemisen taitoja. Oleellisiksi nousevat tällöin sosiaaliset vuorovaikutustaidot ja kyky kommunikoida erilaisten ihmisten sekä eri alojen asiantuntijoiden kanssa (Eteläpelto 2001). Myös Pirttilä (1997) korostaa vuorovaikutustaitojen tärkeyttä ja Metsämuurosen (2000) mukaan vuorovaikutustaidot ovat ihmisten kanssa tehtävän työn perustaitoja, jotka erottavat hyvän osaajan vielä paremmasta. Myös Ruohotie (2000) korostaa kommunikointitaitoja yleisinä työelämätaidoina. Adamsonin ym. (2001) mukaan koulutuksesta valmistuvien toimintaterapeuttien keskeistä osaamista on työyhteisössä toimimisen ja tiimin vetäjän taito.

Lindqvistin ja Mannisen (1999) selvityksessä tärkeiksi mainittiin myös analyyttiset taidot. Ruohotie (2000) käyttää Eversin, Rushin ja Berdrow'n määritelmää työelämävalmiuksista, jonka mukaan analyyttiset taidot liittyvät suurempaan kokonaisuuteen, jota he nimittävät elämännhallinnaksi. Pirttilä (1997) painottaa asiantuntijan ominaisuuksina teoreettisen tietämyksen omaksumis-, kehittämis- ja soveltamiskykyä sekä kykyä orga-

nisoida ja kehittää omaa toimintaansa järkevästi, mitkä ovat samansuuntaisia edellä mainittujen analyttisten taitojen kanssa. Oman toiminnan organisoiminen liittyy myös ihmisten ja tehtävien johtamiseen, jota Ruohotie (2000) kuvaa yhtenä työelämävalmiutena. Foto (1998) ja Schell & Slater (1998) painottavat työn johtamistaitoja toimintaterapeuttien tulevaisuuden taitoina.

Niin Metsämuurosen (2000) kuin Lindqvistin ja Mannisenkin (1999) mukaan kansainvälistymiseen liittyvät valmiudet ovat tulevaisuuden asiantuntijalle tärkeitä. Kansainvälisen yhteistyön toteutuminen on myös yksi ammattikorkeakoulujen arviointiperuste (Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995.) Metsämuurosen (2000) mukaan sosiaali- ja terveysalan asiantuntijatyössä tarvitaan tulevaisuudessa varmasti teknologista osaamista ja yrittäjyysosaamista. Pirttilä (1997) painottaa kykyä operoida oikein työmarkkinoilla ja taloudellisesti kannattavaa toimintaa, joita voidaan pitää yrittäjyyteen liittyvinä osaamisalueina. Schell & Slater (1998) ja Foto (1998) korostavat toimintaterapeutin markkinointitaitojen tärkeyttä tulevaisuudessa. Pirttilä (1997) ja Metsämuuronen (2000) painottavat lisäksi eettisesti oikeaa toimintaa.

Asiantuntijan pitää osata orientoitua tulevaisuuteen (Pirttilä 1997) eli hänellä tulee olla luovuutta, innovatiivisuutta ja muutosherkkyyttä sekä riskinottokykyä ja visiointikykyä (Ruohotie 2000). Myös Metsämuurosen (2000) mukaan muuttumisen ja innovatiivisuuden osaaminen kuuluvat potentiaaliseen sosiaali- ja terveysalan osaamiseen tulevaisuudessa. Lisäksi asiantuntijan tulee Pirttilän (1997) mukaan olla asiantuntija oman asiantuntemuksensa suhteen, mitä Ruohotie (2002a) kutsuu metakompetenssiksi. Myös toimintaterapeutit muiden terveysalan ammattilaisten ohella tarvitsevat valmistuessaan eniten tulevaisuuden suunnittelutaitoa (Adamson 2001, Adamson ym. 2001).

Higgs ja Edwards (2002) määrittelevät vuorovaikutteisen ammattilaisen piirteitä, joita he pitävät tärkeinä kehittää, jotta terveysalan koulutus pystyisi vastaamaan työelämän tulevaisuuden haasteisiin. Tärkeitä ominaisuuksia ovat tekninen ja yleinen pätevyys, reflektointikyky, ongelmanratkaisukyky, ammatillisuus, sosiaalinen vastuu, muutosagenttina toimimisen kyky ja tähän liittyen vuorovaikutteisuus sekä tilannekohtainen (situationaalinen) johtajuus. (Higgs & Edwards 2002.)

Edellä kuvatusta voi nähdä, että sisällöllisesti yleisistä työelämässä tarvittavista valmiuksista sekä sosiaali- ja terveysalan työelämävalmiuksista ollaan kirjallisuudessa ja tutkimusten mukaan suhteellisen yksimielisiä, vaikka valmiuksia luokitellaankin hie- man eri tavoin. Sisällöllinen asiantuntijuus sen sijaan vaihtelee eri aloilla ja eri amma- teissa. Sen vuoksi onkin tarkasteltava vielä erikseen toimintaterapeutin asiantuntijuuden piirteitä.

2.2. Toimintaterapeutin asiantuntijuus

Pirttilä (1997) mainitsee tulevaisuuden asiantuntijan osaamisalueena oman alan ydin- osaamiseen ja sen ylläpitämiseen liittyvät taidot. Oman alan ydinsaaminen on sitä osaamista, joka erottaa alan muista ja joka koulutuksesta valmistuvien on vähintään työelämään siirtyessään tiedettävä ja taidettava. Toimintaterapeutin ydinsaamista ovat kuvanneet kansainvälisesti viime vuosina toimintaterapeuttien maailmanliiton (WFOT) koulutukselle asettamat minimistandardit (Hocking & Ness 2002), Enothen (European Network of Occupational Therapy in Higher Education) vuonna 2000 julkaisema suosi- tus, Hagedorn (1997) ja Suomessa Opetusministeriön (2001) julkaisu, johon on koottu kaikkien terveysalan ammattien osaamiskuvaukset. Toimintaterapiassa ollaan oltu kiin- nostuneita myös toimintaterapeuttien ammatillisuuden osa-alueista opetussuunnitelma- työtä varten (Bossers ym. 1999) ja ammatillisessa kuntoutuksessa tulevaisuudessa (Strong ym. 2003) sekä opiskelijoiden ammatillisuuden kehittymisestä (Kasar & Mus- cari 2000). Näissä viimeksi mainituissa ei ole kysymys koko toimintaterapeutin asian- tuntijuudesta, vaan ainoastaan osasta sitä.

WFOTn minimistandardeissa (Hocking & Ness 2002) koulutuksesta valmistuvan toi- mintaterapeutin osaamista on kuvattu jakamalla se tietoon, taitoon ja asenteeseen. Val- mistuvan toimintaterapeutin tulee kuvauksen mukaan hallita viisi eri osa-aluetta: henki- lön, toiminnan ja ympäristön vuorovaikutussuhde ja sen yhteys terveyteen; terapeutti- nen vuorovaikutus asiakkaan kanssa ja ammatillinen vuorovaikutus tiimin ja organisaa- tion edustajien kanssa; toimintaterapiaprosessi; ammatillinen ajattelu ja käyttäytyminen, johon kuuluvat tutkimus ja tiedonhankintaprosessi, eettinen perusta, ammatillinen päte-

vyys, reflektiivinen käytäntö sekä itsen, toisten työntekijöiden ja palvelujen johtaminen. Viidentenä kohtana on ammatillisen käytännön kontekstin osaaminen.



Kuvio 1. Koulutuksesta valmistuvan toimintaterapeutin osaamiseen kuuluvat oleelliset tiedot, taidot ja asenteet. (Hocking & Ness 2002, 14.)

Hagedorn (1997) vertaa Moseyn, Reedin, Willard ja Spackmanin toimintaterapiakirjan sekä College of Occupational Therapists'n esittämiä toimintaterapeutin ydintaitojen jaotteluja. Näissä kaikissa mainitaan ympäristö sekä toiminnan käyttäminen ja analysoiminen. Vuorovaikutuselementtejä nostavat esille Mosey sekä Willard ja Spackman, joista jälkimmäinen huomioi sekä yksilöllisen että ryhmävuorovaikutuksen. Lisäksi toimintaterapeutin osaamisalueina mainitaan opettaminen, välineosaaminen, palvelujen hallinnointi ja tutkimus. Omana jaottelunaan Hagedorn (1997) esittää toimintaterapeutin primaareiksi ydintaidoiksi yleiset terapian hallinnan taidot, terapeuttisen itsen käyttämisen, arviointitaidot, intervention toteuttamisen taidot, terapeuttiset taidot (tekninen osaaminen) ja terapeuttisen tietämyksen soveltamisen käytäntöön. Hän erottaa näistä vielä toimintojen analysoinnin ja soveltamisen, mikä sisältää myös ympäristön analyysin ja muokkaamisen.

Enothe esittää hyvin väljästi oman suosituksensa valmistuvien toimintaterapeuttien osaamisesta. Se määrittelee osaamisen oppimistuloksina, jotka ovat suhteessa henkilö-

kohtaisiin tekijöihin, ammatilliseen vastuullisuuteen ja menettelyyn ammatillisten kollegoiden kanssa sekä vastuuseen suhteessa asiakkaisiin ja näiden läheisiin toimintaprosessin aikana. Toimintaterapeutin osaamiseen kuuluu Enothen mukaan myös tutkimus ja kehittyminen, ammatillisen tiedon kehittäminen sekä ammatin kehittäminen. (Enothe 2000.)

Suomessa on koottu julkaisuksi kaikkien terveysalan ammattien osaamiskuvaukset, keskeiset opintojen sisällöt ja opintojen vähimmäislaajuus (Opetusministeriö 2001). Toimintaterapeutin osaaminen on määritelty toimintaterapeutin ja asiakkaan, toimintaterapeutin ja toiminnan sekä toimintaterapiaprosessin toteuttamiseen liittyviä tekijöitä jäsenyyksensä käyttäen. Toimintaterapeutin toimiminen oman alansa edustajana ja kehittäjänä on erotettu omaksi alakohdaksi.

Toimintaterapeutin työskentelytapa nähdään toimintaterapiaprosessissa asiakaslähtöisenä. Asiakas on yksilö, ryhmä tai yhteisö, joka toimii aktiivisesti työskentelyyn osallistuvana osapuolena. Asiakkaan arvostaminen ainutlaatuisena yksilönä inhimillisine oikeuksineen ja kunnioittavan asenteen edistäminen on toimintaterapeutin osaamista. Toimintaterapeutin työn päämääränä on asiakkaan itsensä kokeman ja määrittelemän hyvinvoinnin ja elämänlaadun edistäminen. Toimintaterapia perustuu asiakkaan toiminnallisten vahvuuksien ja ongelmien huolelliseen arviointiin. Toimintaterapeutin tulee ymmärtää asiakkaan erilaisten roolien, toiminnallisen historian ja yksilöllisten ominaisuuksien merkitys toiminnallisen suoriutumisen kannalta. Hänen tulee osata havainnoida asiakasta erilaisissa tehtävissä ja ympäristöissä sekä käyttää muita toimintaterapiamenetelmiä asiakkaan ja hänen ympäristönsä tilanteen analysoimisessa. (Opetusministeriö 2001.)

Toimintaterapeutin tulee ymmärtää toiminnan luonne laajana ja dynaamisena ilmiönä pystyäkseen käyttämään toimintaa terapeuttisesti. Terapeuttisen toiminnan tulee olla tarkoituksenmukaista ja asiakkaalle merkityksellistä sekä sen tulee vastata asiakkaan tasoa, tarjota riittävästi haastetta ja edistää asiakkaan osallistumismahdollisuuksia, terveyttä ja hyvinvointia. Toimintaterapeutin tulee hallita toimintaterapiassa käytettävät erilaiset toiminnan teoriat sekä niihin perustuvat analyysitavat ja hänen tulee lisäksi

osata tarvittaessa muokata ja soveltaa toimintaa asiakkaan kannalta tarkoituksenmukaisesti. (Opetusministeriö 2001.)

Toimintaterapiaprosessin toteuttamisessa tärkeitä elementtejä ovat terapiasuhteen luominen ja ylläpitäminen, toimintaterapiaprosessin hallinta sekä toimintaterapiamenetelmien hallinta. Toimintaterapeutin työn kannalta on tärkeää ymmärtää terapiasuhteen vastavuoroisuus ja nähdä terapiasuhte oleellisena osana toimintaterapiaprosessia. Toimintaterapeutin tulee kyetä luomaan empaattisia ja luottamuksellisia lyhyt- ja pitkäkestoisia terapiasuhteita sekä tunnistaa ja kehittää omia henkilökohtaisia, ammatilliseen kasvuun liittyviä ominaisuuksiaan. Toimintaterapeutin tulee myös pystyä tarvittaessa mukautumaan ja muuttamaan toimintatapojaan asiakassuhteissa. (Opetusministeriö 2001.)

Toimintaterapiaprosessin hallintaan kuuluu toimintaterapian ymmärtäminen vaiheittain etenevänä prosessina ja asiakaspalautteen hyödyntäminen. Muita tärkeitä prosessin osia ovat tavoitteiden määrittäminen yhdessä asiakkaan kanssa, asianmukaisten toimintaterapiamenetelmien hallinta, tietoisten ja tavoitteellisten interventioiden hallinta prosessin eri vaiheissa sekä toimintaterapiaan liittyvä yhteistyö ja tiedottaminen. (Opetusministeriö 2001.)

Toimintaterapiamenetelmien hallintaan kuuluu toiminnan soveltamisen osaaminen ja asiakkaan osallistumismahdollisuuksien edistäminen. Menetelmien hallintaan sisältyvät myös apuvälineiden sekä muiden ympäristön muutosten tarpeen arvioiminen ja suunnitteleminen sekä ortoosien valmistaminen. Toiminnallisten terapiaryhmien ohjaaminen sekä ryhmätoimintaan liittyvä ryhmäilmiöiden tunteminen ja niiden hyväksi käyttäminen ovat lisäksi osa toimintaterapiamenetelmien hallintaa. (Opetusministeriö 2001.)

Oman alansa edustajana ja kehittäjänä toimintaterapeutti edistää asiakkaiden yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttaa yhteiskunnalliseen päätöksentekoon niin, että kaikkien on helpompi toimia ympäristössään. Opiskelu- ja oppimistaidot sekä oman asiantuntijuuden kehittäminen eri menetelmiä käyttäen ja omien rajojen puitteissa toimiminen kuuluvat toimintaterapeutin osaamiseen. Lisäksi tähän osa-alueeseen kuuluvat työn tut-

kimus- ja kehittämismenetelmien käyttäminen sekä laatusuositusten tuntemus ja niiden mukana toimiminen. (Opetusministeriö 2001.)

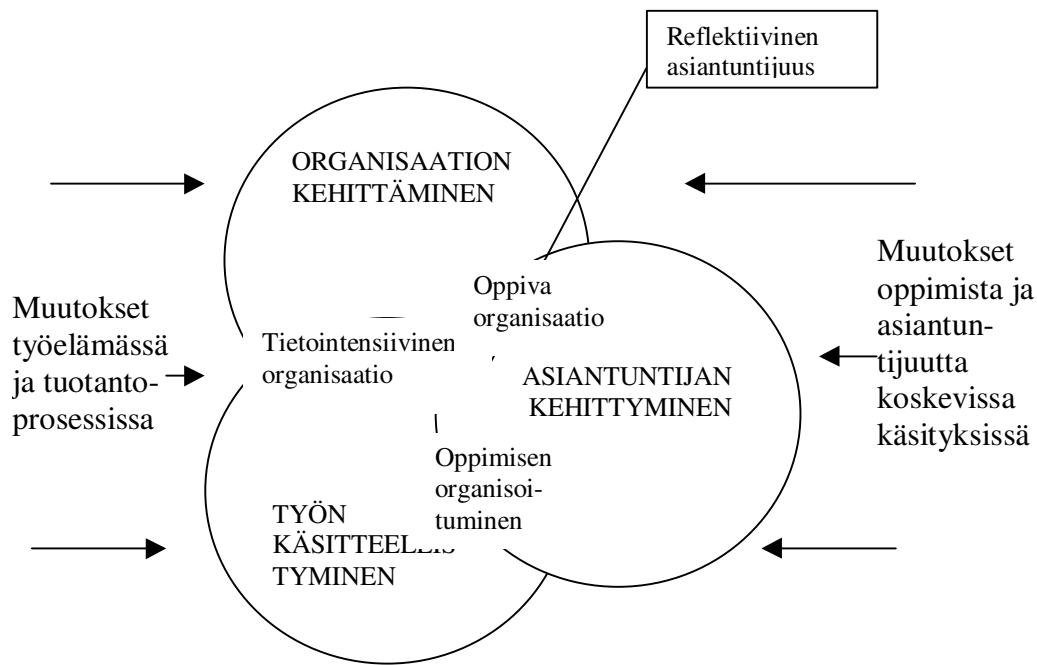
Omaan ajatteluuni toimintaterapeutin osaamisen osa-alueista sopii Opetusministeriön (2001) julkaisun jaottelu, jonka laadinnassa on käytetty apuna työskentelyhetkellä käytävissä olleita kansainvälisiä osaamiskuvauksia. Olen ollut jäsenenä työryhmässä, joka on työstänyt suomalaisen osaamiskuvauksen ja käytän sitä oppilaitoksessani opiskelijoiden oppimistavoitteiden laadinnassa apuvälineenä.

2.3. Asiantuntijaksi oppiminen

Asiantuntijaksi kehittyminen on prosessi, johon vaikuttavat niin asiantuntijaksi oppivan ominaisuudet ja niiden kehittyminen kuin se ympäristö, jossa oppiminen tapahtuu. Toisaalta asiantuntijaksi opitaan myös tulevaisuutta varten ja tulevaisuuden asiantuntijan tulisi olla reflektiivisesti omaa työtään tarkasteleva, jotta hän voisi oppia omalla työpaikallaan edelleen ja kehittää työtään ja alaansa.

Järvinen ym. (1995) ovat koonneet käsitesuhdemallin (kuvio 2), jonka avulla työtä, asiantuntijuutta ja oppimista koskevissa käsityksissä tapahtunutta muutosta voitaisi analysoida sekä mikro- että makrotason yhdyntävänä prosessina. Oppimisen organisoituminen sijoittuu leikkausalueelle, joka muodostuu työn käsitteellistymisen, organisaation kehittämisen ja asiantuntijan kehittymisen välille. Kirjoittajat hahmottelevat reflektiivisen asiantuntijuuden syntyvän, kun oppimisen organisoituminen sekä tietointensiivinen ja oppiva organisaatio kohtaavat. (Järvinen ym. 1995, Poikela 1999.)

Muuttuvassa työelämässä myös toimintaterapeuttien koulutuksen on muututtava vastaamaan niin työelämän odotuksia kuin muuttuneita oppimiskäsityksiäkin. Aiemmin vallalla olleet käsitykset oppimisesta ovat korostaneet ulkoajautuvaa näkökulmaa. (Järvinen ym. 1995.) Kun käsitys asiantuntijuudesta on muuttunut yksilön aktiivisuutta ja toisaalta yhteisöllisyyttä korostavaan suuntaan, täytyy tarkastella uudelleen myös sitä, kuinka voidaan kouluttaa asiantuntijoita nykyiseen ja tulevaisuuden työelämään.



Kuvio 2. Käsitteuhdemalli (Järvinen ym. 1995,82)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on Suomessa laajasti hyväksytty ja sitä käyttäen perustellaan myös ammattikorkeakouluissa järjestettävän opetuksen pedagogisia ratkaisuja tällä hetkellä. Tynjälän (1999a, 1999b) mukaan konstruktivismissa korostuu oppijan aktiivinen rooli ja opettaja toimii ohjaajana, tukijana sekä oppimista edistävien oppimistilanteiden järjestäjänä. Oppijan aikaisemmat tiedot ovat tärkeitä oppimisen perustana ja konstruktivistisessa opetuksessa huomioidaan ja käsitellään asioiden erilaiset tulkinnat. Tavoitteena on metakognitiivisten taitojen kehittäminen, oppimisen ja ajattelun aktivointi ja ymmärtämisen korostaminen. Sosiaalista vuorovaikutusta painotetaan sekä tiedon oppiminen ja sen käyttäminen pyritään kytkemään toisiinsa, jotta tilannesidonaisuus tulee huomioiduksi oppimisessa. Oppiminen ymmärretään kulttuurisesti välittyvänä toimintana ja oppimisen arvioinnissa pyritään kokonaisvaltaisuuteen. (Tynjälä 1999a, 1999b.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole pelkästään kykyä toistaa opettajien tietoja, vaan se on muutos yksilön käsityksissä, jotka koskevat opittavaa ilmiötä. Käsitteiden muuttuminen voi käynnistyä, kun oppija kokee jotain sellaista, mikä

ei sovi hänen perusolettamuksiinsa. Perusolettamusten reflektointi voi saada aikaan niiden muuttumista ja näin oppimista. Olemassa olevien käsitysten tiedostaminen onkin tämän vuoksi tärkeä opetuksen, oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen lähtökohta. Metakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen kehittäminen on syytä kytkeä varhain asiasisältöjen opetukseen ja opiskeluun. (Tynjälä 1999a.)

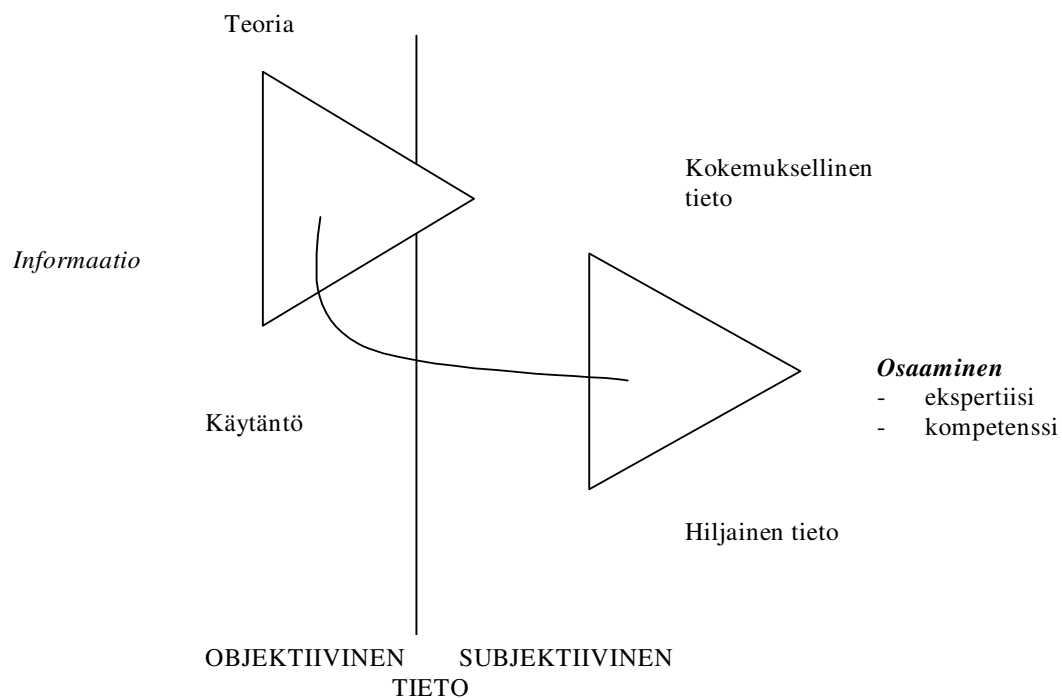
Oppimisen tavoitteeksi voidaan nähdä ensisijaisesti yksilöllisen pääoman hankkiminen ja tiedon rakenteiden konstruointi, jota voidaan nimittää omaksumisnäkökulmaksi, tai tieto- ja taitoyhteisön rakentaminen eli osallistumisnäkökulma. Kun oppijaa tarkastellaan omaksumisnäkökulmasta, hänet nähdään tietoa vastaanottavana tai aktiivisena oman osaamisensa ja käsitystensä rakentajana. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999.) Tätä näkökulmaa edustavat ennen kaikkea behaviorismi ja yksilökonstruktivismiin suuntauksista kognitiivinen konstruktivismi, jonka keskeisenä ajatuksena on oppijan aktiivinen toiminta tiedon konstruomiseksi. (Poikela 2003, Tynjälä 1999b).

Osallistumisnäkökulmasta katsoen oppija on omaa identiteettiään yhteisössä rakentava osallistuja, joka vähitellen siirtyy perifeerisestä osallistujasta oppijayhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, Lave & Wenger 1998). Erityisesti sosiaalisessa konstruktivismissa, johon Tynjälä (1999b) laskee myös tilannesidonnaisen eli situationaalisen oppimisen (Lave & Wenger 1998, Wenger 2001) kuuluvan, korostuu osallistumisnäkökulma. Myös kontekstuaalisessa oppimisessä korostuu osallistuminen. Tämän oppimiskäsityksen mukaan oppiminen nähdään kokemuksen ja kontekstin välisenä suhteena, jossa konteksti määrää suunnan ja vallitsevana oppimisen organisointimuotona voi olla formaalinen-, non- tai informaalinen oppiminen. (Poikela 1999.) Lisäksi kokemuksellisessa oppimisessä (Miettinen 1998, Poikela 2003, Ruohotie 2000) ja humanistisessa oppimiskäsityksessä (Poikela 2003) on yhteyksiä osallistumisnäkökulmaan.

Asiantuntijalta edellytetään selviytymistä monimutkaisissa työelämän tilanteissa ja hän tarvitsee tähän monenlaista tietoa. Asiantuntijatiedon pääkomponentteina pidetään praktista nonformaalista kokemustietoa, formaalista oppikirjatietoa ja metakognitiivista tietämystä, joka liittyy oppijan itsesäätelyyn ja toiminnan ohjaukseen oppimisen aikana. (Bereiter & Scardamalia 1993, Eteläpelto 1997.) Nyky-yhteiskunnassa ei riitä, että kou-

lutus tarjoaa tietoa myöhempää ammatillista soveltamista varten. Koulutuksessa itsessään on kyettävä tuottamaan ammatillista osaamista. Pelkkä tietäminen ei riitä, vaan opiskelijoiden on kyettävä integroimaan käsitteellistä tietoa sekä omakohtaisia kokemuksiaan ja hiljaista tietoa toisiinsa. Asiantuntijaksi oppimisen eri vaiheissa tiedon osat alueet ovat painottuneet eri tavoin. (Eteläpelto 1997, Poikela & Poikela 2002.)

Objektiivisen tiedon täytyy muuntua subjektiiviseksi tiedoksi, jotta siitä voi tulla asiantuntijatietoa. Informaatio voi olla mitä tahansa tietoa, jota yksilö kohtaa aistiensa välityksellä. Teoriatieto on käsitteellistettyä symbolista informaatiota, joka ei ole merkityksellistä ennen yksilön omaa mentaalista prosessointia. Käytäntötieto on luonteeltaan konkreettista ja se tarvitsee myös prosessointia, sillä objekteja ja organismeja ei ole mahdollista ymmärtää ilman havaintoja, käsitteitä ja kokeiluja. Teorian ja käytännön välillä liikkuminen tuottaa kokemuksellista tietoa, jota ainoastaan oppija pystyy itse luomaan. (Poikela & Poikela 2002.)



Kuvio 3. Informaatio, tieto ja osaaminen. (Poikela & Poikela 2002, 58.)

Tietoa on nyky-yhteiskunnassa saatavilla valtavasti ja se nähdään suhteellisena ja muutuvana. Ei siis riitä, että tulevaisuuden asiantuntijat yksinomaan varustetaan suurella tietomäärällä. On tärkeää, että heillä on myös kykyä määritellä tehtäviään uudelleen ja ratkaista ongelmia progressiivisesti. (Tynjälä & Nuutinen 1997, Bereiter & Scardamalia 1993.)

Teoreettisen tiedon ja kokemuksen integroituminen on siis tärkeä asiantuntijaksi oppimisessa. Pelkkä teoreettinen tieto ei tee asiantuntijaksi. Kokemus sinänsä ei sekään välttämättä opeta uutta tai tee asiantuntijaksi, vaan oleellista on se tapa, jolla selitämme ja arvioimme kokemuksiamme. (Valkeavaara 1999.) Bereiter & Scardamalia (1993) erottavat asiantuntijat kokeneista ei-asiantuntijoista sillä perusteella, että asiantuntijat pyrkivät koko ajan ylittämään itsensä, parantamaan suoritustaan, ymmärtämään enemmän ja hakemaan uusia ongelmia ratkaistavakseen. Kokeneet ei-asiantuntijat sen sijaan toimivat niiden työtään helpottavien toimintamallien ja rutiinien varassa, jotka he ovat kokemuksen myötä havainneet toimiviksi. Asiantuntijan toimintaan kuuluu tästä päätellen oman toiminnan tarkasteleminen, reflektio. Järvinen (1999) on tutkinut opettajien ammatillista kehitysprosessia ja todennut, että reflektiivisyyden kehityslinjat käynnistyvät jo varhain koulutuksen alussa. Reflektiivisyys voi kohdistua kapeasti omaan ammattipersonaan tai laajemmin ja vaihdellen useisiin eri alueisiin. Onkin tärkeää kiinnittää huomiota jo koulutuksen alussa siihen, kuinka opiskelijoita voidaan tukea reflektointitaitojen kehittämisessä.

Opiskelijoiden oppimisessa on eroja, jotka voivat Ruohotien (2000) mukaan johtua kognitiivisista tiedon ja prosessien käsittelyyn liittyvistä, affektiivisista temperamenttiin ja tunteisiin liittyvistä tai konatiivisista motivaatioon ja tahtoon liittyvistä tekijöistä. Motivoituneisuus ei yksin takaa tavoitteiden asettamista ja niiden mukaista työskentelyä, vaan oppija voi tahdollaan vaikuttaa, kuinka paljon tai millä tasolla eli kuinka laadukkaasti hän opiskelee. Tahto on erityisesti sidoksissa oppijan oman toiminnan kontrollointiin ja oppimistyyliin, jotka ovat myös sidoksissa kognitiiviseen proseduraaliseen tietoon. (Ruohotie 2000.)

Ruohotien (2000) kuvaamaa oppijan oman toiminnan säätelyä kutsutaan yleisemmin metakognitiivisiksi taidoiksi (Eteläpelto 1997) ja ne liittyvät sekä asiantuntijan tietä-

mykseen että asiantuntijaksi oppimiseen. Kyky reflektoida omaa toimintaa yhdistetään metakognitioon. Miettinen (1998) esittää artikkelissaan Dewey'n mallin oppimisesta ja reflektiivisestä ajattelusta. Mallissa ensimmäinen vaihe on kohdattu ongelma tai vaikeus, jota aletaan älyllistää ja määritellä. Tilanteen ehtoja tutkitaan ja asetetaan työhypoteesi, josta edetään päättelyyn, ajatuskokeisiin. Tämän jälkeen työhypoteesia kokeillaan käytännössä ja ongelma voi olla ratkaistu tai se johtaa uuteen ideaan. Schön (1987) puhuu toiminnan jälkeisestä reflektiosta, mutta hän pitää asiantuntijan toimintaan kuuluvana myös toiminnan aikaista, jonkun yllättävän tapahtuman laukaisemaa reflektiota, jota hän nimittää käsitteellä reflection-in-action.

Mezirow (1996) erottaa reflektoinnissa kaksi eri tasoa. Harkitseva toiminta voi olla reflektiivistä. Uudistavaan oppimiseen päästään, kun oppija tarkastelee ja reflektoi niiden ennakko-oletusten pitävyyttä, joita hänellä on suhteessa opittavaan asiaan. Tätä Mezirow (1996) kutsuu kriittiseksi reflektioksi. Kriittinen reflektio on oleellinen osa ihmistyöhön oppimista, jotta aito pyrkimys asiakaslähtöiseen työskentelyyn voisi toteutua.

Työelämän ongelmat ovat monimutkaisia eikä niihin usein ole olemassa valmista ratkaisua. Jo koulutuksessa tällaisissa tilanteissa toimiminen ja oman toiminnan tarkastelu valmistaa tulemaan toimeen työelämässä. (Schön 1987.) Schön (1987) pitää oppimisen edellytyksenä Deweyn tavoin toimintaa. Hänen mukaansa oppiminen voi alkaa, kun oppija saa sellaisen ohjeen, joka saa hänet toimimaan. Kun oppija alkaa toimia, hän alkaa nähdä niitä osia, jotka muodostavat tekemisen kokonaisuuden ja hänellä herää kysymyksiä. Nämä kysymykset antavat kouluttajalle informaatiota siitä, missä vaiheessa opiskelija on, miten tämä tarkastelee omaa toimintaansa ja minkä tasoista ohjausta pystyy ottamaan vastaan.

Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan asiantuntijan kaltaisesti toimiva opiskelija pyrkii ymmärtävään oppimiseen monimutkaisten ongelmien edessä. Hän ei tyydy siihen, että uusi asia mahtuu aikaisempaan kaavaan, vaan pyrkii hakemaan uudelle asialle uutta selitystä. Oppimista ei voi kiirehtiä, vaan opettajan tai ohjaajan tulee olla kärsivällinen ja auttaa oppijaa huomaamaan, mitä tämä ei vielä osaa (Schön 1987). Ohjauksella opettaja voi auttaa opiskelijaa huomaamaan tilanteessa eri puolia, jotta opiskelija ei yksinkertaista tai mallita tilannetta tavalla, joka estää uuden oppimisen (Bereiter & Scar-

damalia 1993). Toisin sanoen oikeanlainen ohjaus mahdollistaa reflektiivisyyden kehittymisen. Reflektiivisyyden oppimiseen käytetään hyvin monenlaisia menetelmiä.

Ammatillisessa koulutuksessa käytetään monella tavalla portfolioita. Portfolio voi olla oppimisen väline tai tuotos (Heikkinen 2001, Niikko 2000, Tynjälä & Nuutinen 1997). Portfolion työstäminen on aina prosessi ja se on ymmärretty välineeksi kehittää tekijänsä persoonallisuutta ja ammatillisuutta sekä se voi auttaa oman filosofian löytämisessä. Portfoliossa tekijä pystyy kuvaamaan kehittymistään, pyrkimyksiään ja saavutuksiaan. Se auttaa oppijaa organisoimaan lukemaansa ja kirjoittamaan muistoja. Portfolio voi olla myös tekijänsä kasvun kuvaamisen tuotos tai osaamisen näyttö, josta näkyy oppijan oma reflektointi- ja oppimishaasteiden asettelu. (Niikko 2000.)

Portfolio yhdistää parhaassa tapauksessa menneen, nykyhetken ja tulevaisuuden niin, että oppija voi nähdä entiset käsityksensä tai ennakkoluulonsa uuden tiedon valossa ja pystyy muuttamaan niitä. Tavoitteellinen portfoliotyöskentely rohkaisee oppijaa pohtimaan ja refleктоimaan sitä, mitä hänen pitää tehdä saavuttaakseen oppimistarpeensa, mutta myös ymmärtämään, miksi hän ei pidä jostain asiasta. Prosessiportfolio yhdistää tekijänsä tiedot, taidot ja ammatti-identiteetin sellaiseksi kuvaksi, jollaisena tekijä sen haluaa nähtävän. (Niikko 2000.) Crist ym. (1998) ovat käyttäneet portfolioita ammatilliseen muutosvaiheeseen liittyen kuvaamaan, mihin on päästy ja miten se on tapahtunut. Heidän mukaansa muutosvaiheen portfolioita voi käyttää kuvaamaan sekä opiskelijan oppimista että valmiin työntekijän kehittymistä työssään.

Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulun toimintaterapeuttikoulutuksessa on käytetty portfolioita jo useiden vuosien ajan. Opiskelijat kokoavat prosessiportfolioita koko opintojen ajan. Portfolion kokoaminen alkaa heti opintojen alussa liittyen orientoiviin opintoihin tehtävämuotoisena ja muuttuu opintojen edetessä vapaamuotoisemmaksi ja yksilöllisemmäksi opiskelijoiden tutustuessa työskentelymuotoon. Opiskelijat laativat opintojen aikana näyteportfolion toimintojen analysoinnin ja soveltamisen osaamisestaan kolmantena opiskeluvuotenaan. Portfolio on myös kiinteä osa harjoittelujen arviointia.

Portfolioon liittyvä oleellisesti kirjoittaminen oppimismenetelmänä. Tynjälä (1996) on tutkinut kirjoittamista oppimismenetelmänä ja todennut tutkimuksessaan parhaiten asi-

antuntijuuden kehittymistä ja oppimista tukevan sellaisten kirjoittamistehtävien, jotka edistävät tiedon prosessointia. Kirjoittaminen voi hänen mukaansa auttaa opiskelijoita tiedostamaan arkikäsitteisiään ja johdatella tarkastelemaan näitä käsityksiä uusien tietojen valossa. Vaikka opiskelijat kritisoivat välillä kirjallisten tehtävien tekemistä, he ovat kuitenkin antaneet opintojen kuluessa palautetta, että kirjallinen tuottaminen on saanut miettimään asioita uudella tavalla.

Myös itsearviointi ja palaute vertaisilta kuuluu oleellisena osana portfoliotyöskentelyyn. Mackenzie (2000) totesi jo toisen vuoden toimintaterapeuttiopiskelijoiden pystyvän arvioimaan vertaisiaan tutor-opettajien kanssa yhtenevästi PBL-opetus suunnitelmalla opiskeltaessa. Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulussa toimintaterapeuttikoulutuksessa käytetään kirjoitettuja vertais- ja itsearviointeja vähintään jokaisen lukukauden lopussa ja niissä on ollut myös yhtenevyyttä keskenään, vaikka joskus opiskelijat ovat kriittisempiä tai luottavaisempia oman osallistumisensa suhteen kuin vertaisopiskelijat asian näkevät.

Toimintaterapeutiksi opiskeluun kuuluu oleellisena osana monenlaisia ohjauskeskusteluja opiskelun eri vaiheissa. Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulussa opiskeluun kuuluu ongelmaperustaisen oppimisen mukaan opiskeltaessa jatkuva ryhmässä tapahtuva keskustelu, jossa tietoa pohditaan ja kysymyksiä sekä vastauksia haetaan. Myös Vänskä (2002) suosittelee ohjauskeskustelua oppimisen ja jaetun asiantuntijuuden mahdollistajana.

Moniammatillista yhteistyötä ja muiden alojen ammattilaisten asiantuntemuksen hyödyntämistä painotetaan työelämän vaatimuksissa. Tutustuminen yhteistyökumppaneiden työskentelyyn on aloitettava jo opiskeluaikana, jotta se voisi valmistumisen jälkeen olla mahdollisimman sujuvaa. Terveysalan viimeisen vuoden opiskelijat, jotka edustivat useita eri ammatteja, opiskelivat Iso-Britanniassa moniammatillisissa pienryhmissä. Tämä työskentely lisäsi tietoa ja toisten terveysalan ammattien ymmärrystä, kehitti positiivisia asenteita toisia kohtaan ja oli mallina opiskelijoille moniammatillisesta tiimityöskentelystä ja kommunikoinnista. (Parsell ym. 1998.) Pomeroy ja Philpin (1994) mukaan moniammatillinen työpajatyöskentely lisäsi opiskelijoiden tietoa ammatillisista rooleista, kuinka ne sopivat yhteen sekä paransi opiskelijoiden kykyä osallistua käytän-

nössä tapahtuvaan hoidon suunnitteluun. Myös Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulussa on järjestetty kaikkien viiden koulutusohjelman yhteisiä päivän mittaisia sekoitetuissa pienryhmissä tapahtuvia moniammatillisia case-työskentelyjä. Opiskelijoiden palautteet ovat olleet samansuuntaisia kuin edellä mainitussa kokemuksessa.

2.4. Yhteenveto asiantuntijuuden määrittelystä ja asiantuntijaksi oppimisesta

Edellisten kappaleiden perusteella voisi asiantuntijan ominaisuudet ja asiantuntijaksi kehittymisen kiteyttää Lehtisen ja Palosen (1999) kuvaamalla tavalla, joka sopii myös toimintaterapian asiantuntijan määritelmäksi. Asiantuntijalla on laaja ja hyvin organisoitunut muodollinen tietoperusta omalta alaltaan. Sen lisäksi hän on kokemuksen kautta kehittänyt sellaisia informaaleja käsikirjoituksia, joiden avulla hän on voinut tallentaa suuren formaalisen ja kokemuksen tuoman tietomäärän vain vähän muistia rasittaviksi, mutta tarvittaessa nopeasti käyttöön saataviksi tietopaketeiksi. Hänellä on myös käytössään omalla alallaan tarvittavia erityisiä muististrategioita, jotka ylittävät tavalliset työmuistin strategiat. Nämä tiedot ja taidot ovat syntyneet kokeneiden kollegoiden opastuksella intensiivisen tarkoituksenmukaisen kyselyn ja harjoittelun tuloksena. Asiantuntijuuteen kuuluu lisäksi verkosto ja yhteisö tai useita yhteisöjä, joissa asiantuntija toimii ja joissa tiedonvälitys toimii tiedon jakamisena käytännön tilanteissa. (Lehtinen & Palonen 1999.)

3. Tutkimuksen toteuttaminen

Tämä on luonteeltaan idiografinen deskriptiivinen laadullinen tutkimus, jonka tavoite on pyrkiä ymmärtämiseen. Tutkimuskohteet mielletään tällaisessa tutkimuksessa ainutkertaisiksi. Ymmärtäminen on eläytymistä tutkimuskohteisiin liittyvään henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. Ymmärtämiseen liittyy myös intentionaalisuus, mikä tarkoittaa jonkin tekijän merkityksen ymmärtämistä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, Haaparanta & Niiniluoto 1993.) Tässä tutkimuksessa on tavoitteena ymmärtää toimintaterapeuttiopiskelijoiden käsityksiä toimintaterapiasta sellaisina kuin he itse niitä ymmärtävät. Tämän tutkimuksen perusteella ei voi suoraan vetää johtopäätöksiä koskemaan kaikkia opiskelun alkuvaiheessa olevia toimintaterapeuttiopiskelijoita, mutta lukija voi käyttää tuloksia hyväksi toimintaterapeuttiopiskelijoiden opetuksen suunnittelussa valitessaan opetussuunnitelman pedagogista lähestymistapaa ja käytettäviä opetusmenetelmiä niin oppilaitoksella kuin ohjatun harjoittelun paikoissakin. Tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää myös suunniteltaessa opiskelijavalintoja.

3.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä

Tässä tutkimuksessa kuvataan toimintaterapeuttiopiskelijoiden asiantuntijuuden rakentumista opiskelun alkuvaiheessa. Tutkimustehtäväksi muodostui selvittää, miten toimintaterapeuttiopiskelijoiden käsitys toimintaterapiasta ja toimintaterapeutin työstä (toimintaterapiakäsitys) muuttuu ensimmäisten puolentoista vuoden opiskelun aikana.

3.2. Tutkimuksellinen viitekehys

Arkikokemuksesta spontaanisti muodostetut esikäsitteet ovat pohjana sille, miten ihminen ymmärtää uuden kokemuksen (Ahonen 1996). Koska tietoa tulkitaan aina aikaisemman tiedon pohjalta, opetuksen lähtökohdaksi nousee oppijan tapa hahmottaa maa-

ilmaa ja tieto siitä, minkälaisia käsityksiä oppijoilla on opiskeltavista asioista. (Tynjälä & Nuutinen 1997.) Käsitysten ja niiden muutosten analysointi eri oppiaineissa ja erilaisissa oppimisympäristöissä onkin oppimisen tutkimuksen yksi tämän hetken painopistealue. (Tynjälä 1999a.) Tästä tutkimuksesta saatavaa tietoa voidaan käyttää hyväksi, kun tehdään pedagogisia ratkaisuja toimintaterapeuttikoulutuksessa.

Tässä tutkimuksessa on fenomenografisen tutkimuksen piirteitä, vaikka analyysimenetelmäksi on valittu sisällönanalyysi. Ympäröivän maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisen tietoisuudessa voidaan tutkia käyttäen fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografian erottaa muusta käsitystutkimuksesta sen kiinnostus käsitysten sisällöllisiin eroihin. Tämän lähestymistavan kehittäjä Ference Marton on alkanut 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa tutkia opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. (Ahonen 1996.) Fenomenografisissa ainedidaktisissa tutkimuksissa on keskitytty eri tieteenalojen peruskäsitteiden hahmottumiseen opiskelijoilla. Myös koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu käsitysten kuvaamisen avulla. (Häkkinen 1996.) Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään yleensä tiedonkeruumenetelmänä haastattelua. Esimerkiksi Lehtinen (1997), Oikarinen (1998), Tiina Pennanen (2001) ja Sointu (1997) ovat fenomenografisissa pro gradu -tutkielmissaan käyttäneet teema- tai avointa haastattelua tiedonkeruussa. Myös kirjoitettua aineistoa voidaan käyttää kuten Lehikoinen ja Seppänen (1999) sekä Naumanen ja Romppanen (1995) ovat tehneet.

Tässä tutkimuksessa on oletuksena, että tiedonantajat ovat orientoituneet saman suuntaisesti opiskellessaan samaa alaa. Tämän vuoksi on oletettavaa, että toimintaterapiakäsityksissä on hyvin paljon yhteneväisyyttä eikä suuria sisällöllisiä eroja nähdä. En myöskään voi tässä tutkimuksessa seurata yksittäisiä opiskelijoita tutkimuseettisistä syistä, vaan tarkoitus on kuvata yhden opiskelijaryhmän sisällä vallitsevia käsityksiä toimintaterapiasta. Fenomenografisessa tutkimusotteessa tutkijalla on voimakas ennakkokäsitys tutkimastaan asiasta, joka pitää tässäkin tapauksessa paikkansa. Olen halunnut käyttää tässä tutkimuksessa opiskelijoiden opiskeluunsa liittyen tuottamaa eikä erikseen tutkimusta varten tuotettua materiaalia. Aineistona käytetyt portfoliokirjoitelmat ovat strukturoimatonta tekstiä ja valitsin analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, joka sopii hyvin tällaisen aineiston analysointiin.

3.3. Tutkimuksen konteksti ja tutkijan positio

Tutkimus on tehty työpaikallani Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulussa. Ammattikorkeakoulu koostuu viidestä koulutusalaista, ja sosiaali- ja terveystieteiden koulutusohjelmia on yksikössämme viisi. Toimintaterapian koulutusohjelmaan opiskelijoita otetaan yksi ryhmä joka kolmas vuosi eli kun uusi opiskelijaryhmä aloittaa syksyllä, edellinen ryhmä on opiskelemassa viimeistä lukukauttaan.

Olen tutkimuksessa tiedonantajina olevien opiskelijoiden ainoa pääasiallinen toimintaterapian opettaja, koulutusohjelman toiminnasta kokonaisuudessaan vastaava henkilö ja samalla tutkija. Suurin osa alkuvaiheen toimintaterapiaopinnoista toteutuu opettamani. Etuna tässä on, että tunnen hyvin opetuksen sisällöt ja pystyn kiinteästi huomioimaan opiskelijoiden oppimisen vaiheen, kun seuraan heitä tiiviisti koko ajan sekä opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa että arvioinnissa. Myös suhteeni yksittäisiin opiskelijoihin muodostuu kiinteäksi ja saan seurata heidän oppimisprosessiaan alusta loppuun sekä oppilaitoksessa että ammattitaitoa edistävässä harjoittelussa. Haittapuolena on, että yksi päätoiminen oman alan opettaja saattaa yksipuolistaa opiskelijoiden käsitystä ammatista. Jo alkuvaiheessa toteutuvat orientoivat harjoittelut ja eri työpaikoilta kutsutut luento-opettajat tosin monipuolistavat käsitystä toimintaterapiasta jo alkuvaiheen opiskelussa.

Syksystä 2001 alkaen Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulussa toimintaterapeuttiopiskelijoiden opetuksessa on eletty siirtymävaihetta ongelma- ja projektilähtöiseen oppimiseen (PBL, problem-based learning). Olen tehnyt tämän pedagogisen ratkaisun, koska katson ongelma- ja projektilähtöisen oppimisen periaatteiden vastaavan hyvin nykyisiin ja tulevaisuuden osaamisvaatimuksiin, jotka korostavat vuorovaikutustaitoja, jatkuvaa kehittymistä työssä ja oman työn johtamistaitoja. Oppijalähtöinen työskentely sopii hyvin toimintaterapeuttikoulutukseen, kuten Salvatori (1999) toteaa. Tämä työskentelytapa toimii samalla yhtenä mallina opiskelijoille asiakaslähtöisestä työskentelystä.

Tiedonantajina olleet opiskelijat ovat opiskelleet alusta saakka ongelma- ja projektilähtöisen oppimisen siirtymävaiheessa. Olen pitänyt tutor-istunnoissa päiväkirjaa, johon olen kir-

jannut havaintojani opiskelijoiden työskentelystä ja omasta opettajuudestani tämän siirtymävaiheen aikana. Tämä on toiminut samalla tutkijan päiväkirjana. Opetussuunnitelman työstäminen ongelmaperustaista pedagogiikkaa noudattavaksi elää koko ajan opetusta toteutettaessa eikä liitteenä 1 oleva lukusuunnitelma näytä ongelmaperustaiselta, vaan perinteiseltä oppiainekeskeiseltä opetussuunnitelmalta. Liitteeseen 2 on koottu tiivistetysti ne kokonaisuudet, joiden mukaisesti opetusta on toteutettu tutkimuksen aikana syksystä 2001 joulukuun 2002.

Ongelmaperustainen oppiminen on oppimisstrategia, jossa ytimenä on ajatus oppimisesta ammatillisesta käytännöstä nousevien ongelmien kautta, eli jatkuva teoreettisen ja käytännöllisen aineksen integroiminen oppimisessa. Oppimisen lähtökohtana on ongelmallinen tilanne tai pulma, joka kaipaa ratkaisua. Ongelma ei ole aina selkeästi rajattavissa tai ratkaistavissa, vaan voi heijastella käytännön kompleksisuutta ja olla luonteeltaan pikemminkin skenaario. (Poikela 2001, Poikela 1998, 2003.)

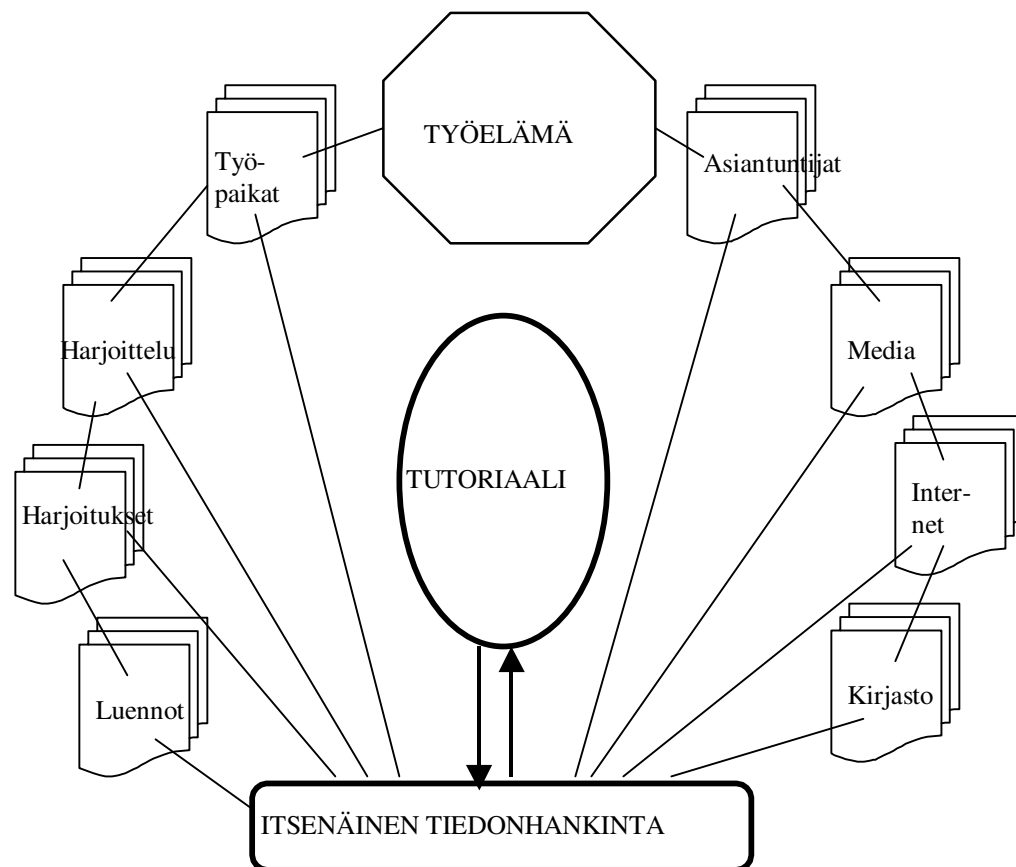
Ongelmaperustainen oppiminen perustuu taustafilosofian painotuksen mukaan pääasiassa joko kognitiivis-konstruktivistisiin (esim. länsieurooppalaiset ja pohjoisamerikkalaiset lääketieteen opetussovellukset) tai kokemuksellis-kontekstuaalisiin (australialaiset sovellukset) oppimiskäsityksiin. (Poikela 2001.) Oma näkökulmani on näitä yhdistävä, mutta vahvemmin kokemuksellis-kontekstuaaliseen oppimiseen perustuva.

Ongelmaperustainen opetussuunnitelma koostuu muutaman viikon pituisista teema-alueittain koostuvista jaksoista, joiden sisältö on valittu käytännöstä nousevien tärkeiden aihealueiden perusteella. Jokaisen jakson teema integroi useampia aiheita ja tieteenaloja. (Poikela 1998, 2003.) Opetuksessa (ks. Liite 2) ei siis ole erikseen oppikurssia esimerkiksi kehityspsykologiasta, toiminnasta ja toimintakokonaisuuksista, vaan asiat on integroitu opiskeltavaksi näiden asioiden suuntaan ohjaavien oppimisen lähtökohtien, ongelmien kautta.

Lääkäriskoulutuksessa on kirjallisuuden mukaan käytetty oppimisen lähtökohtana ja virikkeenä kirjoitettuja potilastapauksia (MacDonald 1999). Muita mahdollisia oppimisen virittäjiä voivat olla kuvat, videot, runot, erikseen laaditut tai valmiista lähteistä löytyvät kaaviot, lehtiartikkelit tai asiakasvieraiden elävät kertomukset. Oleellista virikkeen tai

lähtökohdan valinnassa on, että se ohjaa oppijoita orientoitumaan opittavan asian suuntaan ja herättää asiasta jo aiemmin olemassa olevan tiedon (Schmidt & Moust 2000). Erilaiset lähtökohdat virittävät oppijoita tarkastelemaan asiaa erilaisesta näkökulmasta. Tiedonantajina olleiden opiskelijoiden opetuksessa on käytetty niin kirjoitettuja tapauksia, kuvia, videoita, kaavioita kuin aitoja asiakkaitakin.

Ongelmaperustaisessa oppimisessä opetus organisoidaan 6-10 opiskelijan pienryhmissä (tutor-ryhmissä), joissa ongelmia käsitellään yhdessä. Tiedonantajina olleet opiskelijat ovat työskennelleet tutkimuksen tiedonkeruun aikana aluksi fysioterapeuttiopiskelijoiden kanssa sekaryhmissä alkusyksystä 2001. Toimintaterapeuttiopiskelijoiden ryhmä jaettiin ennen joulua 2001 kahteen tutor-ryhmään, jotka vaihtuivat kevääksi 2002. Tuolloin opiskelijoiden valitsemalla kokoonpanolla työskentelevät ryhmät ovat opiskelleet kevääseen 2003 saakka ja syksyksi 2003 ryhmien kokoonpanoa muutetaan.



Kuvio 4. Ongelmaperustainen oppiminen ja tietoympäristö (Poikela 2001, 114.)

Tutor-istunnot, tutoriaalit kokoontuvat 1-2 kertaa viikossa ja niiden tarkoituksena on yhdessä keskustellen tuoda löydettyä tietoa yhteiseen käsittelyyn sekä harjoitella tutkivaa ajattelua ja tunnistaa omia oppimistarpeitaan. Työskentelyä ohjaa tutor, opettaja, joka ei istunnoissa opeta eli tarjoa oppijoille valmista tietoa omaksuttavaksi, vaan tukee ja auttaa kysymistä, itsenäistä oppimista sekä tiedonhankintaa. Ryhmäistuntojen välillä on aikaa itseopiskelun vaiheelle, jonka kesto on yleensä muutamia päiviä. Itseohjattu opiskelu ei tarkoita yksinäistä tiedonhankintaa, vaan se voi toteutua myös ryhmissä. Tavoite on, että oppijat kehittävät omia tiedonhankintataitojaan ja vastuuta omasta oppimisestaan. Ryhmässä työskentely ja itsenäinen tiedonhankinta vuorottelevat ja varsinaisia luentoja on vain vähän. (Poikela 1998, 2003; Wilkerson & Hundert 1999.) Kuviossa 4 on kuvattu ongelmaperustaisen oppimisen tietoympäristöä.

3.4. Tutkimuksen tiedonantajat ja aineistonkeruu

Tiedonantajina ovat olleet Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulussa syksyllä 2001 opintonsa aloittaneet toimintaterapeuttiopiskelijat. Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijoita oli 24, ja heistä yksi opiskelija vaihtoi opiskelualaa ensimmäisen opiskeluvuoden lopussa sekä yksi siirtyi toiseen oppilaitokseen jatkamaan toimintaterapian opintoja. Lisäksi ensimmäisen vuoden päätteeksi yksi opiskelija jäi äitiyslomalle, joten vaikka hän opiskelee edelleen, hän ei ole mukana tutkimusjoukossa aineistoissa kaksi ja kolme poikkeavan opiskelutahdin vuoksi.

Tutkimuksen tiedonantajina olevat opiskelijat ovat kaikki naisia. Opiskelijoista puolet oli koulutusta aloittaessaan 21-23 -vuotiaita ja toinen puoli jakaantui tasaisesti tätä nuorempiin ja vanhempiin. Nuorin oli koulutuksen alkaessa 18-vuotias ja vanhin 43-vuotias. Opiskelijoista noin puolella on aiempi ammatillinen tutkinto. Aiemmistä tutkinnoista suurin osa liittyy sosiaali- ja terveysalaan ja lähes poikkeuksetta ammateissa oleellisena osana on vuorovaikutus ihmisten kanssa. Muutamalla opiskelijalla on ollut ennen koulutuksen aloittamista vaihtelevan pituisia kontakteja toimintaterapeutteihin oman työnsä kautta tai yksityiselämäänsä liittyen. En erottele iän, aiempien ammattien tai kokemuksen yhteyttä opiskelijoiden toimintaterapiakäsityksiin enkä pyri seuraamaan yksittäisten opiskelijoiden prosessia, vaan käsittelen tässä tutkimuksessa opiskelijoita

joukkona. Näin toimien voin turvata, etteivät yksittäisten opiskelijoiden tiedot ole tunnistettavissa.

Tähän tutkimukseen osallistuvilla opiskelijoilla on ollut kontakteja valmistumassa olevaan ryhmään ensimmäisen syksyn aikana ja muun ajan he ovat olleet yksikössämme ainoita toimintaterapeuttiopiskelijoita. Tämän vuoksi he ovat alusta saakka osallistuneet toimintaterapian edustajina kaikkeen sellaiseen yksikön tai ammattikorkeakoulun sisäiseen toimintaan, jossa eri koulutusohjelmat ovat olleet mukana.

Aineistona tässä tutkimuksessa on käytetty opiskelijoiden kolmessa vaiheessa kirjoittamia esseitä, jotka kuuluvat heidän opiskeluunsa liittyvään ammatillisen kasvun portfolioöskentelyyn. Kirjoittamisen otsikkona on ollut joka kerta "kerro mitä ajattelet toimintaterapiasta ja toimintaterapeutin työstä". Ensimmäinen aineisto (24 kirjoitelmaa) on kirjoitettu syksyllä 2001 kolmantena opiskelupäivänä tätä varten järjestetyssä tilaisuudessa. Tätä aineistoa on käytetty myös tutkimuksen tekijän kandidaattitutkielmassa (Hämäläinen 2002).

Toinen aineisto (20 kirjoitelmaa) on kirjoitettu ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen. Opiskelijat tuottivat tämän aineiston kirjoittamalla sen yksilöllisesti valitsemassaan paikassa kahden ensimmäisen opiskeluviikon aikana elokuussa 2002. Olin pyytänyt heitä toimittamaan kirjoitelmat nimettöminä, koska opiskelijoiden tunnistaminen häiritsi ensimmäistä aineistoa kandidaattitutkielmaa varten analysoidessani. Yksi kirjoitelma puuttuu tästä aineistosta, mutta en pystynyt jäljittämään sitä nimettömien palautusten vuoksi. En katso sen puuttumisen kuitenkaan vaikuttavan merkittävästi tutkimuksen luotettavuuteen.

Kolmas aineisto (21 kirjoitelmaa) on kirjoitettu juuri ennen joululomaa syksyllä 2002 oppitunnin yhteydessä järjestettynä aikana. Opiskelijat toivoivat kirjoittamisen tapahtuvan näin. Tätä aineistoa tuottaessaan opiskelijat saivat ohjeeksi kirjoittaa painotetusti siitä, miten syksyn aikana suoritettu kolmen viikon harjoittelu on vaikuttanut heidän käsityksiinsä. Kolmannen aineiston kirjoitelmista tein tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi tiivistelmät, jotka palautin opiskelijoille heti opiskelun alkaessa tammi-kuussa 2003. Opiskelijat saivat halutessaan kommentoida tiivistelmiä yksilöllisissä oh-

jauksissa tammikuun kahden ensimmäisen opiskeluviikon aikana. Vain yksi opiskelija pyysi muuttamaan yhden sanamuodon tiivistelmästä. Muut hyväksyivät ne sellaisinaan. Yksi teksti ja siitä tehty tiivistelmä on liitteenä 3. Opiskelijalta on kysytty suullinen lupa kokonaisen tekstin ja tiivistelmän käyttämiseen esimerkkinä.

Opiskelijat ovat tienneet tekstejä kirjoittaessaan, että niitä käytetään opetuksen lisäksi myös tutkimustarkoitukseen. Ensimmäisen aineiston käyttämiseen pyysin opiskelijoilta kirjallisen luvan kandidaattitutkielmaani varten ja esitin sen tulokset opiskelijoille syksyllä 2002. Kahden jälkimmäisen aineiston käyttämisestä tutkimustarkoitukseen olen kertonut suullisesti ja samalla kysynyt lupaa. Yksikään opiskelija ei ole kieltänyt kirjoitelmansa käyttämistä.

3.5. Aineiston käsittely ja analyysi

Käsin kirjoitettu ensimmäinen ja kolmas aineisto kirjoitettiin aluksi tekstitiedostoiksi sanatarkasti. Osa toisen vaiheen aineistosta lähetettiin sähköpostin liitetiedostoina ja tekstit liitettiin tiedostoon sellaisenaan. Paperiversiona palautetut tekstit kirjoitettiin samaan tiedostoon. Eri vaiheissa kirjoitettuja kolmea aineistoa on käsitelty erillisinä koko tutkimuksen ajan ja opiskelijoiden tekstit ovat niissä kaikissa satunnaisessa järjestyksessä.

Aineistoa oli tekstitiedostoksi kirjoitettuna fontilla 12 rivivälillä 1,5 ensimmäisessä aineistossa 14 sivua ja tekstien pituudet vaihtelivat 10 rivistä yhteen A4-sivuun. Toisen aineiston kokonaispituus oli 17 sivua ja lyhyin teksti pituudeltaan 7 riviä, kun pisin oli noin 1,5 sivua. Kolmas aineisto koostui 16 sivusta lyhyimmän tekstin ollessa 12 riviä ja pisimmän hieman yli yksi A4-sivu. Näin ollen kokonaisaineisto oli pituudeltaan 47 sivua. Tekstien pituuteen ei näytä juurikaan vaikuttavan se, onko ne kirjoitettu erikseen järjestetyssä tilanteessa vai omassa rauhassa.

Teksti voidaan nähdä joko kokemusta edustavana tai tuotteena. Strukturoimaton teksti on kokemusta edustavaa ja sitä voidaan analysoida käyttämällä analyysiyksikkönä yksittäisiä sanoja tai merkityksellisiä tekstikokonaisuuksia. (Ryan & Bernard 2000.) Tässä

tutkimuksessa opiskelijoiden kirjoitelmia käsitellään heidän käsityksiään edustavina kuvauksina eikä paneuduta siihen, millä tavalla ne on tuotettu.

Eskola (2001) erottelee tutkijan suhdetta teoriaan jakamalla tutkimukset ja tutkimuksen analysoinnin näkökulmat aineistolähtöisiin, teoriasidonnaisiin ja teorialähtöisiin. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria pyritään konstruoimaan aineistosta. Teoriasidonnaisessa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei nouse suoraan teoriasta tai pohjautu teoriaan. Teorialähtöisessä analyysissä lähdetään tutkimuksen tekemiseen teoriasta, jota koetellaan empiriassa ja palataan siihen uudelleen empiriassa käynnin jälkeen. (Eskola 2001, Tuomi & Sarajärvi 2002.) Tämä tutkimus on luonteeltaan teoriasidonnainen, sillä aineiston analyysissä on lähdetty aineistosta käsin, mutta tutkijalla on ollut jo aineistoa kerätessään ennakko-oletuksia ja analyysin edetessä teoriaa on käytetty hyväksi aineiston jäsentämiseksi.

Teoriasidonnaisen analyysin päättelyn logiikka on usein abduktiivista (Tuomi & Sarajärvi 2002). Abduktiivisen päättelyn perusteena on, että uudet tieteelliset löydöt eivät synny pelkästään havaintojen pohjalta, kuten induktiivisessa päättelyssä oletetaan. Havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus. (Alasuutari 1995, Grönfors 1985.) Analyysi ei kuitenkaan deduktiivisen päättelyn tapaan ole teoriaa testaavaa, vaan teoriaa voidaan hyödyntää aineistosta ilmenevien johtolankojen mukaan analyysin edetessä (Grönfors 1985). Tässä tutkimuksessa en olisi pystynyt tutkijana noudattamaan induktiivista puhtaasti aineistosta lähtevää päättelyä, koska olen niin kiinteästi tekemisissä tutkittavan asian ja tiedonantajina toimivien opiskelijoiden kanssa. Olen väistämättä perehtynyt etukäteen tutkimukseni aihepiiriä koskettavaan teoreettiseen tietoon tehdessäni opetustyötä ja kandidaatintutkielmaani. Tämä on vaikuttanut myös analyysia tehtäessä.

Aineiston analysoinnissa on käytetty menetelmänä sisällönanalyysia, joka katsotaan sopivaksi menetelmäksi analysoitaessa strukturoimatonta aineistoa (Kyngäs & Vanhanen 1999, Ryan & Bernard 2000), jollaisia opiskelijoiden kirjoitelmat ovat. Sisällönanalyysilla tarkoitetaan kerätyn aineiston tiivistämistä niin, että tutkittavia ilmiöitä voidaan lyhyesti ja yleistävästi kuvailla tai että tutkittavien ilmiöiden väliset suhteet saadaan selkeinä esille (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001). Eskola ja Suoranta (1998) käyttävät käsitettä sisällön erittely ja luokittelevat tämän kvantitatiiviseksi analyysimenetel-

mäksi. Grönforsin (1985) mukaan sisällönanalyysia käyttäen voidaan kerätty laadullinen aineisto saada järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten, mutta vasta tekemällä kontekstianalyysia voidaan analyysia syventää. Parhaimmillaankin tällä menetelmällä saadaan Grönforsin (1985) mukaan kuvailevaa tietoa. Tuomi ja Sarajärvi (2002) suosittavat käyttämään kvantitatiivisesta analyysista nimitystä sisällön erittely ja sisällönanalyysikäsitettä silloin, kun aineistoa halutaan kuvata sanallisesti. Tässä työssä on aineistoa kuvattu pääasiallisesti sanallisesti ja käytän käsitettä sisällönanalyysi.

Kyngäs ja Vanhanen (1999) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2002) esittävät sisällön analyysin kolmivaiheisena prosessina, johon kuuluu aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston ryhmittely eli klusterointi ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen, mikä näkyy analyysin kulussa ala-, ylä- ja pääluokkien luomisena. Prosessiin voidaan nähdä kuuluvan jo ennen pelkistämistä analyysiyksikön valinta ja aineistoon tutustuminen. Prosessissa voidaan erotella myös luotettavuuden arviointi omaksi osakseen. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001.)

Koko analyysin ajan eri vaiheissa kirjoitetut aineistot käsiteltiin erillisinä. Aloitin analyysin jakamalla tekstitiedostoiksi koottujen kirjoitelmien kaikki lauseet taulukkoon opiskelijoittain lauseittain. Tässä vaiheessa numeroin alkuperäiset ilmaisut opiskelijoittain juoksevalla numerolla kussakin osa-aineistossa, jotta pystyin tarvittaessa palaamaan kokonaiseen kirjoitelmaan. Eri vaiheissa kirjoitetuissa teksteissä opiskelijat esiintyvät satunnaisessa järjestyksessä eikä sama numero eri aineistossa viittaa välttämättä samaan opiskelijaan. Analyysiyksikkönä käytin lausumaa, jota Latvala ja Vanhanen-Nuutinen (2001) kuvaavat useammista sanoista tai useasta virkkeestä koostuvaksi ajatusteemaksi. Tämän jälkeen pelkistin kustakin lauseesta oleellisen sanoman toiseen sarakkeeseen. Tässä yhteydessä jaottelin vielä alkuperäisiä ilmauksia niin, että kukin ilmaus kuului vain yhteen luokkaan. Esimerkki pelkistämisestä on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistyksestä yhden opiskelijan tekstistä.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
4. 2. Kuntoutusta isolla K:lla.	Toimintaterapia on kuntoutusta
4 Sitä toteutetaan eri ikäisille ja eri ryhmistä oleville ihmisille.	Toimintaterapian asiakkaat ovat eri ikäisiä ja eri ryhmistä
4 Kuntoutus tapahtuu toiminnan kautta, joka on suunniteltu yhdessä asiakkaan kanssa, asiakaslähtöisesti.	Toiminnan käyttämistä asiakaslähtöisesti
4 Lisäksi toiminnalla tulee olla henkilökohtainen merkitys asiakkaalle, jokin tavoite ja päämäärä.	Toiminta on asiakkaalle merkityksellistä ja tarkoituksenmukaista
4 Toimintaterapiassa huomioidaan koko yksilö, hänen toimintansa ja ympäristönsä.	Toimintaterapiassa otetaan huomioon yksilö ympäristöineen
4 Toimintaa arvioidaan mm. käyttämällä erilaisia malleja tai vaikkapa porrastamalla toimintaa, lisäksi toimintaa havainnoidaan ja seurataan.	Tt arvioi ja porrastaa toimintaa -mallit Toimintaa myös havainnoidaan

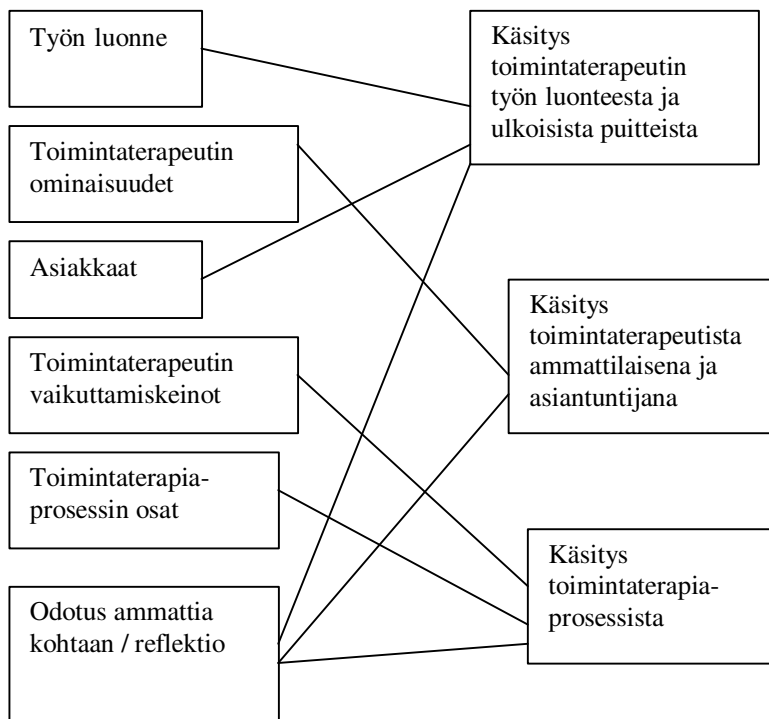
Tämän jälkeen abstrahoin pelkistetyistä ilmaisuista alaluokkia ja samanaikaisesti hahmottelin jo yläluokkia, joihin eri alaluokkien ilmaiset kuuluvat. Sekä alaluokkien syntyyn että niistä koostuvien yläluokkien nimeämiseen vaikutti aiemmin tekemäni kandidaatin tutkielman koostaminen, sillä olin perehtynyt useisiin erilaisiin tapoihin luokitella toimintaterapeutin työtä ja osaamista. Ryhmittelin aineiston yläluokkien mukaisesti ja järjestelin yläluokkien sisällä tekstiä alaluokittaisiin ryhmiin. Esimerkki yläluokkien abstrahoinnista on esitetty taulukossa 2. Pääluokat alkoivat koostua teoriaosuuden koamisen yhteydessä.

Taulukko 2. Esimerkki yläluokkien luomisesta yhden opiskelijan tekstistä.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Avainilmaisu	Yläluokka
4.2 Kuntoutusta isolla K:lla.	Toimintaterapia on kuntoutusta	Kuntoutusta	TYÖN LUONNE
4 Sitä toteutetaan eri ikäisille ja eri ryhmistä oleville ihmisille.	Toimintaterapian asiakkaat ovat eri ikäisiä ja eri ryhmistä	Asiakkaat	TYÖN LUONNE
4 Kuntoutus tapahtuu toiminnan kautta, joka on suunniteltu yhdessä asiakkaan kanssa, asiakaslähtöisesti.	Toiminnan käyttämistä asiakaslähtöisesti	Toiminta väli- neenä vuorovaikutus	TOIMINTATERAPEUTIN VAIKUTTAMISKEINOT
4 Lisäksi toiminnalla tulee olla henkilökohtainen merkitys asiakkaalle, jokin tavoite ja päämäärä.	Toiminta on asiakkaalle merkityksellistä ja tarkoituksenmukaista	toiminta merkitys tarkoituksen- mukaisuus	TOIMINTATERAPEUTIN VAIKUTTAMISKEINOT
4 Toimintaterapiassa huomioidaan koko yksilö, hänen toimintansa ja ympäristönsä.	Toimintaterapiassa otetaan huomioon yksilö ympäristöineen	asiakas koko- naisuutena	TYÖN LUONNE
4 Toimintaa arvioidaan mm. käyttämällä erilaisia malleja tai vaikkapa porrastamalla toimintaa, lisäksi toimintaa havainnoidaan ja seurataan.	Tt arvioi ja porrastaa toimintaa -mallit Toimintaa myös havainnoidaan	arviointi, ha- vainnointi	TOIMINTATERAPIA- PROSESSIN OSAT

Analyysissa tekstien pelkistämisen jälkeen niistä löytyi kuusi yläluokkaa: työn luonne, asiakkaat, toimintaterapeutin ominaisuudet, toimintaterapeutin vaikuttamiskeinot ja toimintaterapiaprosessin osat sekä odotus ammattia kohtaan ensimmäisessä ja kokemusten reflektointi kahdessa jälkimmäisessä aineistossa. Työn luonnetta kuvaavaan luokkaan yhdistettiin aluksi erillisenä olleet työpaikat - ja yhteistyö -luokat. Toimintaterapeutin vaikuttamiskeinot -luokkaan yhdistettiin toiminta välineenä - ja mitä toimintaterapeutti tekee -luokat. Toimintaterapiaprosessin osat -luokka koostui alaluokista, jotka kuvasivat toimintaterapian suunnittelua, tavoitteita ja tulosta.

Tarkastellessani yläluokkia yhdistin luokat työn luonne ja asiakkaat sekä toimintaterapeutin vaikuttamiskeinot ja toimintaterapiaprosessin osat. Pääluokiksi muodostuivat näin käsitys toimintaterapeutin työn luonteesta ja ulkoisista puitteista, käsitys toimintaterapeutista ammattilaisena ja asiantuntijana sekä käsitys toimintaterapiaprosessista. Odotukset ammattia kohtaan ja kokemusten reflektointi -luokka alkoi analyysin edetessä yhdistyä kaikkiin kolmeen pääluokkaan niitä täydentäen ja erityisesti ilmaisten opiskelijoiden ajattelussa tapahtuneita muutoksia heidän kertomanaan.



Kuvio 5. Yläluokkien yhdistäminen pääluokiksi.

4. Toimintaterapeuttiopiskelijoiden toimintaterapiakäsityksen muuttuminen

Esittelen seuraavaksi tutkimuksen tulokset. Olen tekstissä käyttänyt suoria lainauksia aineistoista. Tekstissä on osoitettu kursivoidulla fontilla ja sisennyksellä aineiston suorat lainaukset ja lainausten perässä oleva numero kertoo ensin tiedonantajan ja sitten sen aineiston (1-3), josta teksti on.

Tämän aineiston perusteella voidaan nähdä, että toimintaterapeuttiopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittyminen käynnistyy jo opiskelun alkuvaiheessa. Kehitys on nähtävissä muutoksena niissä käsityksissä, joita heillä on toimintaterapiasta ja toimintaterapeutin työstä. Opiskelun alun positiivisen asenteen luoma innostus on lähtökohtana hajanaisten tietojen yhdistymiselle ammatilliseksi näkökulmaksi.

Minua hämmästytti tieto siitä miten kauan toimintaterapeutteja on koulutettu. Vaikka toimintaterapia ei ole uusi koulutusohjelma hyvin harvat ihmiset tuntuvat tietävän mitä toimintaterapeutti tekee. (14.1)

Opiskelijoiden käsitystä voi opiskelun alussa yleisesti luonnehtia kiinnostuneiden ulkopuolisten käsitykseksi, sillä he ovat oletettavasti maallikkoa enemmän ottaneet selvää toimintaterapiasta, kun ovat hakeutuneet ja jo päässeet koulutukseen. Heidän tietonsa perustuvat kuitenkin toisen käden lähteisiin eikä heillä vielä ole omaa kokemusta toimintaterapeutina toimimisesta.

Asiakas, toimintaterapeutti ja toimintaterapia ovat mielestäni se kolmiyhteys, jotka muodostavat yhdessä toimintaterapiaprosessin. (15.2)

Yhden vuoden opiskelun jälkeen opiskelijoille alkaa realisoitua, mitä olisi opittava. Tämä on mahdollistunut, kun he ovat useissa käytännön tilanteissa joutuneet kohtaamaan oppimisen paradoksin. Schönin (1987) mukaan opiskelija on aluksi tilanteessa, jossa hän ei tiedä, mitä hänen pitäisi oppia. Oppiminen voi tapahtua vain alkamalla tehdä sitä, mitä opiskelija ei vielä ymmärrä. Tällaisessa tilanteessa epävarmuuden sietäminen ja ohjauksen käyttäminen auttavat kehittymään ammattilaiseksi. (Schön 1987.)

Vuosi sitten kaipasin kovasti yksiselitteistä kuvausta toimintaterapeutin työstä. Perusidea asiakaslähtöisyydestä, sitoutuneisuudesta, toimintojen merkityksellisyydestä ja ympäristöllisten tekijöiden vaikutuksesta toiminnalliseen suoriutumiseen on tullut tutuksi käsitteinä, mutta kuinka se kaikki on sitten mahdollista sulauttaa toimintaterapiaprosessiin. (18.2)

Opiskelijoiden käsitykset olivat vuoden opiskelun jälkeen aloittelijan, noviisin käsityksiä toimintaterapiasta. Noviisi oppii tunnistamaan yksittäisiä opittavan taidon osatekijöitä ja tarvitsee sääntöjä, joiden pohjalta voi toimia. Hän ei pysty rekisteröimään kontekstidonnaisesti tietoa eikä toimimaan sen antamien vihjeiden mukaan. (Dreyfus & Dreyfus 1986.) Kuva ammatista oli vuoden opiskelun jälkeen hajanainen ja opiskelijoiden oli vaikea pukea sanoiksi sitä, mitä jo tiesivät. Kuitenkin he myös mainitsivat, että vuoden aikana kuva on selkiytynyt, jäsentynyt, laajentunut ja syventynyt. Omaa käsitystään pohtiessaan opiskelijat totesivat vasta *raapaisseensa toimintaterapian pintaa* ja vasta *sakaraisen tähden ääriiviivat ovat hahmottuneet*, kun keskusta on edelleen tuntematon.

Viimeisen puolen vuoden aikana voin sanoa oppineeni toimintaterapiasta todella paljon. Olen pääsemässä ytimeen. Ajatukseni toimintaterapiasta eivät ole muuttuneet vaan ehkä parempi sana olisi kasvaneet / laajentuneet. (18.3)

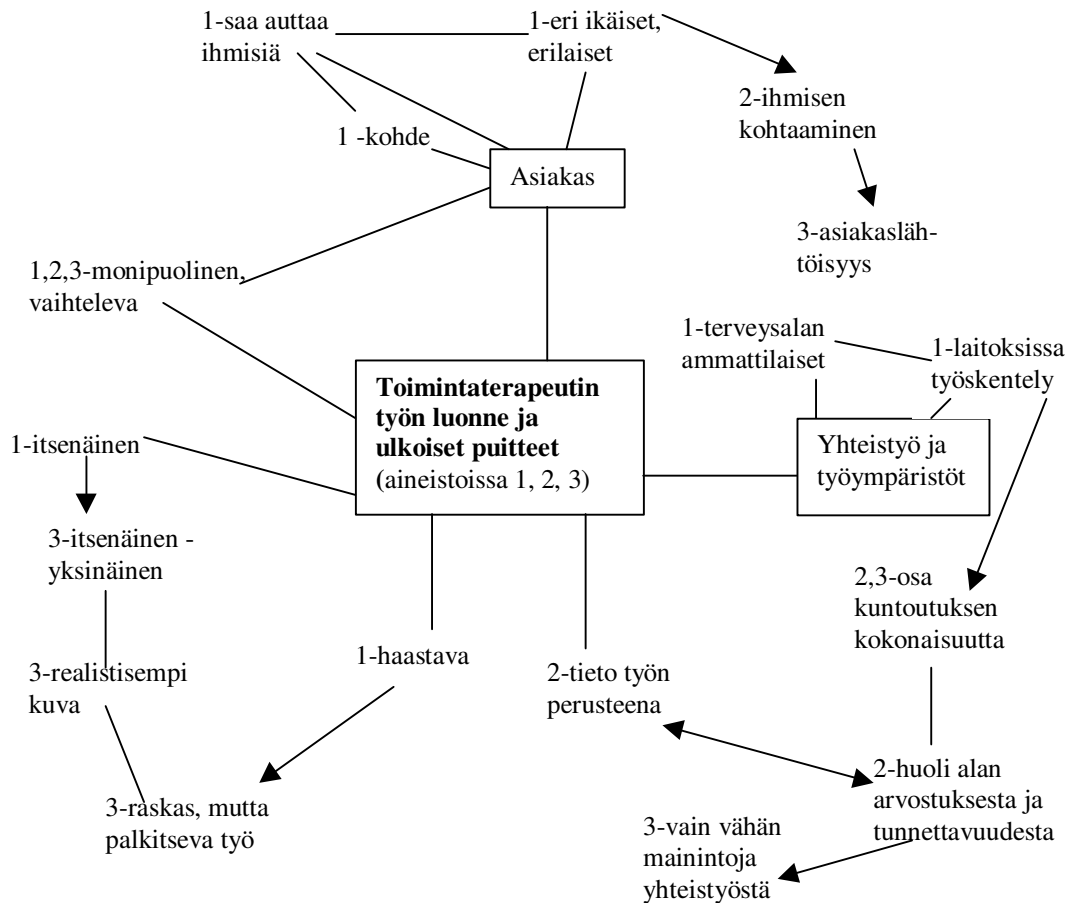
Ajattelin, että lapsethan leikkivät kaiken aikaa, enkä ollut ajatellut, että terapiassa leikki ja terapeutin huomio ja kannustus tekevät terapiassa leikkimisestä jotain erityistä. (2.3)

Kolmannen lukukauden aikana opiskelijoilla oli ollut vaihtelevia kokemuksia toimintaterapian toteuttamisesta erilaisissa työpaikoissa koululla toteutuneen opetuksen lisäksi. He alkoivat kokemusten myötä löytää entistä enemmän ammattilaisen toiminnan piirteitä sekä työn ja työssä tarvittavan osaamisen monimuotoisuutta. Alussa yksinkertaisilta näyttäneet asiat muuttuivat vähitellen monimutkaisemmiksi.

Kaikissa vaiheissa korostuu asiakastyöhön liittyvä kerronta ja vasta kolmen lukukauden opintojen jälkeen alkaa joidenkin opiskelijoiden teksteissä näkyä myös välillisen työn osuus toimintaterapeutin työssä.

4.1. Käsitys toimintaterapeutin työn luonteesta ja ulkoisista puitteista

Työn luonnetta ja ulkoisia puitteita aineistossa kuvasivat opiskelijoiden käyttämät työtä kuvailevat ilmaisu, maininnat asiakkaista sekä työympäristöistä ja yhteistyöstä. Kuviossa 6 on käsitekartta yhteenvedona käsitysten muuttumisesta opiskelun alkuvaiheen aikana. Yhdysviivat kuvaavat asioiden suhdetta toisiinsa ja nuolet osoittavat muuttuneita käsityksiä. Numerot 1-3 kertovat, mistä aineistosta käsitykset tulevat.



Kuvio 6. Käsitekartta toimintaterapeuttiopiskelijoiden toimintaterapeutin työn luonnetta ja ulkoisia puitteita koskevan käsityksen muuttumisesta.

4.1.1. Toimintaterapeutin työtä kuvaavat ilmaisut

Työn yleinen luonne ja ulkoiset puitteet on helpoin nähdä, kun ammattilaisen työtä katsoo ulkopuolisena. Opiskelun alussa tähän luokkaan kuuluvia ilmaisia olikin aineistossa suurimmalla osalla opiskelijoista. Ainakin kolmanneksella opiskelijoista oli ollut ennen opiskelun aloittamista erilaisia kokemuksia sekä henkilökohtaisia kontakteja toimintaterapiaan ja toimintaterapeutteihin. He mainitsivat niistä teksteissään ja nämä kokemukset sekä kontaktit alan edustajiin olivat saaneet heidät kiinnostumaan toimintaterapiasta. Myös useiden kansainvälisten tutkimusten mukaan (Craik & Alderman 1998, Craik & Nephthine 2001, Cooperstein & Schwartz 1992) opiskelijoiksi valitut henkilöt olivat saaneet tietoa toimintaterapiasta henkilökohtaisten kontaktien kautta tai työskennellessään sosiaali- ja terveysalan työympäristöissä. Tässä aineistossa yksi opiskelija mainitsi toimintaterapian monelle niin tuntemattomaksi, että hän halusi sen vuoksi ottaa selvää alasta.

Opiskelijat ajattelivat opintoja aloittaessaan toimintaterapeutin työn olevan monipuolista ja vaihtelevaa. Tämä on luultavasti ollut useille heistä yksi ammatin valintaan liittynyt kriteeri, sillä puolet kaikista opiskelijoista oli maininnut työn monipuolisuuden toimintaterapeutin työssä kiinnostavaksi asiaksi. Monipuolisuuden ja vaihtelevuuden katsottiin liittyvän sekä asiakkaisiin että työkenttään.

Työnkuva on laaja, se kattaa väestön lapsista vanhuksiin, ja monipuolinen. (24.1)

...työkenttä on hyvin laaja ja mahdollisuuksia toimia on miltei rajattomasti. (16.1)

Toimintaterapeutin työtä pidettiin myös haastavana ja itsenäisenä. Työn monipuolisuus, vaihtelevuus ja haastavuus olivat Craik'n ym. (2001) mukaan toimintaterapeuttiopiskelijoiden mainitsemissa uravalintaan vaikuttavia tekijöitä. Sama oli havaittu myös Björklundin (1999), Craik'n ja Aldermanin (1998), Craik'n ja Naphthinen (2001) ja Coopersteinin ja Schwartzin (1992) tutkimuksissa. Lintulan (1993) mukaan työssä olevat toimintaterapeutit pitävät työn haasteellisuutta työtyytyväisyyttä lisäävänä tekijänä. Tässä opiskelun alussa kirjoitetussa aineistossa painottui positiivinen käsitys ammatista, mutta muutamat opiskelijat näki myös kiireen, yksinäisyyden ja työn henkisen kuormittavuuden tuoman raskauden.

Odotan työn vaativan, mutta toisaalta myös antavan paljon. (3.1)

*Työ ei varmasti ole fyysisesti erityisen rankkaa mutta psyykkisesti kyllä!
(19.1)*

Yhden vuoden opiskelun jälkeen työn monipuolisuus ja haastavuus alkoivat yhdistyä niihin kokemuksiin, joita opiskelijoilla oli ollut kahdella viikon mittaisella orientoivalla harjoittelujaksolla. Opiskelijoiden kommentit olivat innostuneita ja toisaalta orientoivat jaksot alkoivat realisoida käsitystä ammatista.

Viikon jaksot olivat hyvin opettavia ja avartavia, mutta myös melko rankkoja ja koinkin toimintaterapeutin työn henkisesti melko raskaana ammatina...Toisaalta uskon, että työ on myös omalla tavallaan äärettömän palkitsevaa ja rikasta. (20.2)

Kolmen lukukauden opintojen jälkeen työn erilaisten puolien ymmärrys vahvistui edelleen. Positiivisten puolien lisäksi kokemusten myötä oli tullut näkyviin myös muita työn piirteitä.

*Työn ikävämmätkin puolet ovat nousseet nyt pintaan, olen pikkuhiljaa ymmärtänyt ettei toimintaterapialla sentään vuoria siirretä, silläkin on rajansa. Näen kuitenkin työn edelleen mielenkiintoisena ja haastavana...
(10.3)*

Anna-Maria Pennasen (2001) mukaan työssä olevista toimintaterapeuteista suurin osa kokee olevansa omalla alallaan. Näin voisi päätellä myös tämän tutkimuksen opiskelijoista, joiden kirjoitelmissa työtä kuvaavat ilmaisut olivat pysyneet puolentoista vuoden opintojen jälkeen pääsääntöisesti samoina kuin opiskelun alussa. Opiskelijat kuvasivat nyt toimintaterapeutin työtä käyttäen selkeästi vastaparisia adjektiiveja. He kirjoittivat edelleen toimintaterapian olevan monipuolista, haastavaa ja toimenkuvaltaan laajaa. Raskas ja palkitseva sekä itsenäinen ja yksinäinen näkyivät teksteissä rinnakkain. Yksi opiskelija totesi työn vastuullisuuden todentuneen ja jotkut mainitsivat kiireen sekä toisaalta luovuuden työn näkyviksi piirteiksi.

Toimintaterapia valitaan omaksi alaksi siksi, että työssä saa auttaa ihmisiä (Björklund 1999, Craik & Alderman 1998, Craik ym. 2001, Craik & Napthine, 2001, Cooperstein & Schwartz 1992, Rozier ym. 1992). Tämänkin tutkimuksen tiedonantajina olleista

opiskelijoista lähes kaikki olivat maininneet kiinnostuksen ihmissuhdetyöhön ja tätä voi pitää kriteerinä ammatinvalinnalle. Muutamat opiskelijat mainitsivat myös vastuullisuuden, joka liittyy työhön ihmisten kanssa.

Tässä työssä joudutaan tekemään sellaisia päätöksiä ja auttamaan asioissa, jotka vaikuttavat toisen ihmisen elämään. (9.1)

4.1.2. Käsitys toimintaterapeutin asiakkaista

Toimintaterapeutin asiakkaat mainittiin opiskelun alussa erittelemällä heidät pääosin eri ikäisiksi ja erilaisiksi. Joitakin yksittäisiä vammaryhmiä tai diagnooseja oli mainittu. Asiakkaiden vaihteleva ikä ja tulosityn mukaan määrittelemisen näkyivät myös Björklundin (1999) tutkimuksessa. Opiskelun alussa kirjoitetuista teksteistä syntyy pääosin vaikutelman, että asiakas on kohde, vaikka asiakaslähtöinen näkökulmakin löytyy.

Toimintaterapia vaatii ihmisen ymmärtämistä, huomata asiakkaan ongelmat ja tarpeet. (6.1)

Vaikka mahdollinen asiakaskunta hahmotettiin laajana ja moninaisena, vain muutama opiskelija eritteli niitä toiminnallisia ongelmia, joita asiakkailla mahdollisesti on.

Asiakkaana on yleensä kuntoutusta tarvitseva henkilö. Hän saattaa tarvita apua / apuvälineitä selviytyäkseen arkipäivän askareista. (2.1)

Opetusministeriön (2001) mukaan asiakaslähtöinen työskentelytapa on keskeinen lähtökohta toimintaterapiaprosessissa. Vuoden kuluttua teksteissä oli vähemmän erillisiä luettelomaisia mainintoja toimintaterapeutin monenlaisista asiakkaista ja asiakaslähtöinen työskentelytapa alkoi näkyä, vaikka tätä käsitettä ei juuri käytettykään. Asiakkaat alkoivat kiinnittyä opiskelijoiden kokemusten myötä selkeämmin terapeutin suhteeseen, vaikka terapeutin vuorovaikutus näyttäytyikin vielä asiakkaan kohtaamisena eikä terapeutin vaikuttamisena. Opiskelijoille alkoi todentua aiempi aavistus, että asiakkaan ja toimintaterapeutin persoonat vaikuttavat toimintaterapian toteuttamiseen.

Minulle on korostunut, että toimintaterapeutti kohtaa ihmisen ja vaikka olisi kuinka pätevä ja viisas terapeutti, on ihmisen kohtaaminen tärkeää ja ainutlaatuista. (12.2)

Asiakaslähtöisyys alkoi kuulua opiskelijoiden sanavarastoon kolmen lukukauden opintojen jälkeen. Kolmannes opiskelijoista käytti tekstissään tätä käsitettä eikä muuta samansuuntaista ilmaisuja. Opiskelijat kirjoittivat merkityksellisyydestä ja asiakkaan yksilöllisyyden huomioimisesta asiakaslähtöisyyden yhteydessä. Yksi opiskelija kirjoitti myös siitä, että kaikki asiakkaat eivät ole *lempiasiakkaita*, mutta heidänkin kanssaan on työtä pystyttävä tekemään.

4.1.3. Käsitys toimintaterapeutin tekemästä yhteistyöstä ja työympäristöistä

Opiskelua aloittaessaan vain muutamat opiskelijat mainitsivat toimintaterapian yhteyden kuntoutuksen kenttään. Sen sijaan toimintaterapeutin työympäristö ja yhteistyökumppanit oli mainittu useissa teksteissä. Björklundin (1999) tutkimuksen mukaan ruotsalaiset opiskelijat tunsivat laajasti mahdollisia työpaikkoja. Opiskelun alussa kirjoitetun aineiston mukaan tämän tutkimuksen tiedonantajina toimivat opiskelijat tunsivat työympäristöistä parhaiten laitoksissa työskentelyn, vaikka myös kouluissa ja asiakkaan kotona työskentely sekä itsenäisenä ammatinharjoittajana toimiminen oli mainittu yksittäisten opiskelijoiden teksteissä. Toimintaterapeutin tiedettiin työskentelevän useiden eri ammattiryhmien kanssa yhteistyössä. Lintulan (1993) mukaan myös työssä olevat toimintaterapeutit pitivät työssään tärkeänä yhteistyökykyä.

Parhaiten tunnettua on työskentely terveysalan ammattilaisten kanssa ja opiskelun alun aineistossa ammasteista mainittiin useita. Useimmin yksittäisistä ammasteista oli mainittu fysioterapeutti, joka löytyi kolmasosan kirjoitelmista. Pihlavan (2001) mukaan työssä olevat toimintaterapeutit tekevät päivittäin eniten yhteistyötä sairaanhoitajien ja muiden hoitajien kanssa sekä lähes yhtä paljon omien kollegoidensa ja fysioterapeuttien kanssa. Tässä aineistossa sairaanhoitaja on mainittu vain kerran ja muu hoitohenkilökunta ilmaisua on käytetty kaksi kertaa yhteistyökumppaneita lueteltaessa. Toimintaterapiaa määriteltiin suhteessa sellaisiin ammattilaisiin, joiden toiminnasta opiskelijat tiesivät jotain.

Toimintaterapia on mielestäni verrattavissa fysioterapiaan. Fysioterapiassa autetaan liikuntarajoitteisia ihmisiä ja siinä keskitytään ihmisen fyysiseen puoleen. Toimintaterapia tekee saman, mutta kuntouttaa mielestäni henkistä puolta. (9.1)

Heti opintojen alussa olleet kuntoutuksen opinnot näkyivät vuoden kuluttua opintojen aloittamisesta kirjoitetuissa opiskelijoiden teksteissä. Puolet opiskelijoista määritteli toimintaterapian kuntoutukseksi ja toimintaterapeutin kuntoutusalan ammattilaiseksi. Kuntoutus käsitteenä oli käytössä. Toimintaterapia alettiin nähdä suhteessa yhteistyökumppaneihin, osana kuntoutuksen kokonaisuutta. Opiskelijat toivoivat, että muut ammattiryhmät tunsivat paremmin toimintaterapiaa, jotta toimintaterapeutin osaamista osattaisi paremmin hyödyntää asiakkaiden hyväksi. Tämä toive on asianmukainen myös Coxin ja Corrin (1996) mukaan, jotka tutkivat, kuinka hyvin lääkäriksi opiskelevat henkilöt tuntevat toimintaterapiaa. Aiempien tutkimusten tulosten mukaisesti lääkäriopiskelijat kokivat, etteivät tienneet alasta riittävästi voidakseen lähettää asiakkaita toimintaterapiaan asianmukaisesti, vaikka suurin osa heistä oli nähnyt käytännön harjoittelupaikoissaan toimintaterapeutin.

Eri ammattiryhmien välinen yhteistyö tuntuukin nyt paljon tärkeämmältä asialta kuin aikaisemmin. (5.2)

Ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen opiskelijoiden käsityksissä alkoi ihmisen kohtaamisen lisäksi orastaa ymmärrys siitä, kuinka vahvasti teoriaan pohjaavaa toimintaterapeutin käytännöllinen työ on. Tämä liittyi opiskelijoiden kokemuksissa vaikeuteen, jota he olivat kokeneet yhteistyössä muiden ammattiryhmien kanssa.

Toimintaterapia saattaa näyttää tai kuulostaa ulkopuolisen silmin askartelulta ja ajanvietolta, mutta taustalla on paljon kokonaisvaltaista tietoa ihmisestä ja sen toiminnasta. (19.2)

Opiskelijat olivat yhteistyötilanteissa huomanneet, kuinka erilaisia käsityksiä toimintaterapiasta on maallikoilla ja jopa terveysalan ammattilaisilla. He katsoivat alan arvostamisen liittyvän ammatin tunnettavuuteen. Heidän kokemuksensa mukaan ne, jotka tunsivat, myös arvostivat alaa. Opiskelijat itse arvostivat toimintaterapeutin työtä ja pitivät sitä tärkeänä.

Toimintaterapeutti tekee kiinteästi yhteistyötä myös muiden ammattiryhmien kanssa ja tuo omaa ammatillisuuttaan ja näkökulmiaan esille asiakkaan kokonaiskuntoutusta suunniteltaessa. (15.3)

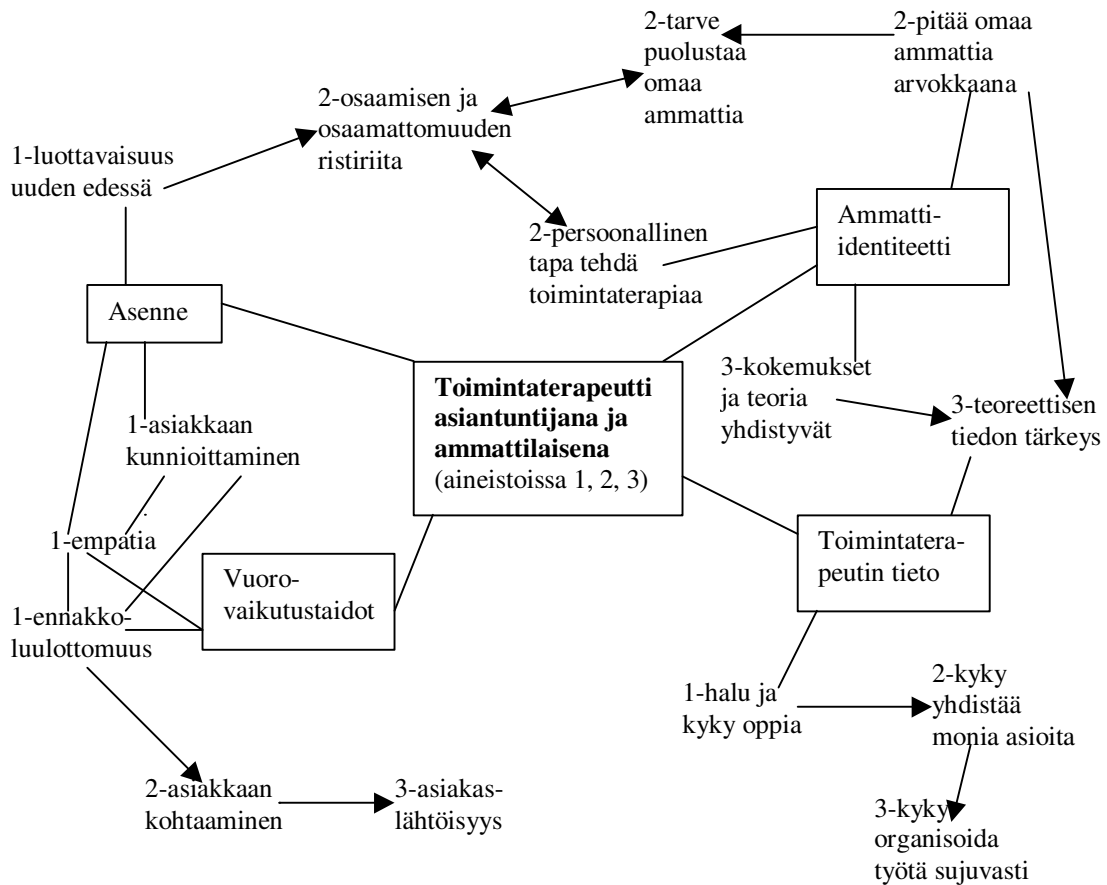
Toimintaterapiaa mainittiin edelleen kolmannen lukukauden jälkeisissä kirjoitelmissa kuntoutukseksi. Teksteissä oli nyt vain harvoja mainintoja yhteistyöstä ja tämä herättää kysymyksen, onko se opiskelijoiden ajatuksissa itsestään selvyys vai onko se tässä opiskelun vaiheessa toissijainen asia, jonka edelle muut asiat menevät.

4.1.4. Yhteenveto muutoksesta toimintaterapeutin työn luonnetta ja ulkoisia puitteita koskevassa käsityksessä

Näyttää siltä, että opiskelun alkuvaiheessa opiskelijat hahmottavat alaansa lähtemällä siitä, mikä on heille tutuinta ja mikä on saanut heidät hakeutumaan koulutukseen eli halusta tehdä työtä ihmisten kanssa. He pitävät alusta saakka toimintaterapeutin työtä haastavana, monipuolisena ja vaihtelevana. Tietomäärä, jota toimintaterapeutin koulutuksessa tarjoillaan toimintaterapeutin osaamisen perustaksi yllättää aluksi opiskelijat, mutta he hyväksyvät asian ensimmäisen opiskeluvuoden kuluessa. Opiskelun alkuvaiheessa he laajentavat omaa käsitystään ammatin ulkoisista puitteista ja heräävät siihen, että ovat vastuussa myös toimintaterapiasta tiedottamisesta.

4.2. Käsitys toimintaterapeutista asiantuntijana ja ammattilaisena

Opiskelijoiden käsitys toimintaterapeutista asiantuntijana ja ammattilaisena näkyy heidän asennoitumisestaan ammattiin sekä asiakkaisiin ja vuorovaikutukseen heidän kanssaan. Myös opiskelijoiden kuvaukset ammatti-identiteetin kehittymisestä ja toimintaterapeutin tarvitsemasta tiedosta antavat kuvaa siitä, millaisena asiantuntijana he toimintaterapeutteja pitävät. Kuviossa 7 on käsittekartan muodossa nähtävissä keskeiset käsitysten muutokset.



Kuvio 7. Käsitekartta toimintaterapeuttiopiskelijoiden käsitysten muuttumisesta toimintaterapeutista asiantuntijana ja ammattilaisena.

4.2.1. Opiskelijoiden asennoituminen ammattiin ja asiakkaisiin

Opiskelijat suhtautuivat koulutusta aloittaessaan toimintaterapiaan kiinnostuneina, mikä on oppimisen kannalta positiivinen asia. Kiinnostuksen lisäksi toinen leimaava piirre suhtautumisessa oli luottavaisuus. Heillä oli käsitys, että asiantuntijaksi on pitkä tie ja toimintaterapiassa on paljon sellaista opittavaa, josta heillä ei ole aavistustakaan. Tästä huolimatta he luottivat siihen, että tuntematon tulee tutuksi ja on vielä senkin jälkeen kiinnostavaa.

Rehellisesti minusta tuntuu etten ole täysin (pystynyt) hahmottamaan mitä toimintaterapiaan kuuluu. Kaikki on vielä hyvin sekavaa ja hajanaista.

*Toisaalta huomaa nauttivani siitä että kaikki on niin uutta ja erilais-
ta...Luulen että toimintaterapeutin työhön voi yhdistää omia kokemuksi-
aan ja kiinnostuksen kohteitaan. (14.1)*

4.2.2. Käsitys toimintaterapeutin ominaisuuksista

*Lyhyesti tiivistettynä toimintaterapeutin olisi hyvä olla luova, rohkea, en-
nakkoluuloton, ammattitaitoinen ja tärkeimpänä kaikesta: hänen olisi
osattava asettua välillä potilaan eli autettavan asemaan. (12.1)*

Koulutusta aloittaessaan puolet opiskelijoista korosti erityisesti vuorovaikutustaitoja toimintaterapeutin asiantuntijuudessa. Yleisten vuorovaikutus- ja kommunikointitaitojen lisäksi opiskelijat korostivat empatiakykyä, asiakkaan kunnioittamista, ennakkoluottomuutta ja kykyä kannustaa sekä motivoida asiakasta. Myös ongelmanratkaisukyky, luovuus, pitkäjänteisyys ja joustavuus mainittiin. Björklundin (1999) mukaan ruotsalaiset opiskelijat tuottivat samansuuntaisia ominaisuuksia. Vuoden opiskelun jälkeen opiskelijat kirjoittivat edelleen vuorovaikutustaidoista toimintaterapeutin osaamisena, mutta ne liittyivät nyt kiinteämmin asiakkaiden kohtaamiseen.

Kolmen lukukauden kuluttua opintojen aloittamisesta ihmissuhdetaidot ja vuorovaikutus mainittiin enää harvoin erillisinä asioina ja ne löytyivät nyt pääasiassa asiakaslähtöisyyden yhteydestä. Tämä saattaa kertoa, että asiat ovat yhdistyneet toisiinsa. Voi myös olla, että opiskelijoilla oli juuri tällä hetkellä mielessä, kuinka he voisivat oppia vaikealta tuntuvan teorian, jota oli ollut syksyn aikana opinnoissa. Huoli teorian sekä konkreettisten arviointi- ja terapiatilanteiden toteuttamisen oppimisesta vei ehkä opiskelijoiden energian ja vuorovaikutukseen liittyvät asiat jäävät sivuun. Tämä yksittäisten tehtävien osien huomioiminen kuuluu luonnollisena osana taidon kehittymiseen (Dreyfus & Dreyfus 1986).

Kaiken tämän teoreettisen tiedon ja toimintojen hallitsemisen lisäksi toimintaterapeutin työn voisi kokea aika vaativana, sillä toimintaterapeutin oma persoona näkyy työn jäljessä. (5.3)

4.2.3. Käsitys toimintaterapeutin tarvitsemasta tiedosta

Opiskelijat kuvasivat opintojen alussa toimintaterapeutin tietämystä kertomalla halusta oppia ja kehittyä työssä. Siitä, mitä toimintaterapeutin tieto tai taito sisältävät, löytyi vain yksittäisiä mainintoja.

Toimintaterapeutti ei saa valmistuessaan jäädä tuleen makaamaan, vaan koko ajan on pysyttävä ajan hermolla ja otettava uusista asioista selvää.

(1.1)

Toimintaterapeutilla on vankka tietopohja yleisimmistä kehityksen häiriöistä, peruslääketieteestä sekä halu ja into oppia sekä ottaa selvää uusimmasta tiedosta koskien toimintaterapiaa. (12.1)

Opiskelijoiden tunnelmia ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen voisi kuvailla tiedon osalta epävarmuuden ja ristiriitaisuuden tilaksi. He pohtivat osaamistaan ja osaamattomuuttaan. Heidän oman tietämisensä rajallisuuden tiedostaminen oli herännyt. Tämä on oleellinen asia, sillä oman toiminnan ja tietämyksen arvioiminen on osa toimintaterapeutin ammatillisuutta (Enothe 2000, Hocking & Ness 2002, Kasar & Muscari 2000, Opetusministeriö 2001, Strong ym. 2003).

Koulussa, nyt toista vuotta toimintaterapeutin opintoja aloittaessani, valtaa minut joskus epätoivo, etten koskaan kykene saamaan ja sulattamaan kaikkea sitä tietomäärää ja taitoa, jota ehkä joskus terapeutina työskennellessä tulen tarvitsemaan. (20.2)

Toimintaterapeutin tietoon kuului vuoden opiskelun jälkeen opiskelijoiden käsityksen mukaan kyky yhdistää monia asioita. Yksi opiskelija luonnehtikin toimintaterapeuttia *varsinaiseksi moniosaajaksi*. Kolmen lukukauden opintojen jälkeen opiskelijat olivat nostaneet esille uutena asiana asiantuntijan taidon organisoida työtään sujuvasti ja joustavasti monia asioita yhtäaikaan halliten. Tämä liittyy siihen, että opiskelijat olivat nähneet työssä kokemusta omaavia toimintaterapeutteja. Asiantuntijan toiminta on Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) mukaan kokemukseen perustuvaa ja se sisältää syvän tilansidonnan ymmärryksen. Asiantuntija ei tee tietoisia ratkaisuja, vaan toimii sen perusteella, minkä tietää kokemuksesta saamansa tiedon mukaan toimivan kyseisessä tilanteessa (Dreyfus & Dreyfus 1986).

Yllätyin toimintaterapeutin laajasta toimenkuvasta ja siitä, kuinka joustavasti, sujuvasti ja ammattitaitoisesti toimintaterapeutit aina kaikesta suoriutuivat. (3.3)

Kolmannen lukukauden jälkeen tieto ja sen käyttäminen oli ponnahtanut näkyviin toimintaterapeutin asiantuntemuksen piirteenä selvästi enemmän kuin aikaisemmin.

Nyt ajattelen teorian olevan tärkeää, sillä arvioidessa asiakasta tai suunniteltaessa terapiaa, voi toimintaterapeutti perustaa lausuntonsa / suunnitelmansa mallin tai viitekehysten pohjalle. (5.3)

Opiskelijat olivat noviiseina ohjaajiensa tukemana suunnitelleet omien asiakkaidensa toimintaterapiatilanteita. Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) mukaan aidot kokemukset käytännön tilanteissa mahdollistavat noviisin kehittymisen edistyneeksi aloittelijaksi, joka alkaa tunnistaa toimiessaan tilannesidonnaisia ilmiöitä eikä pelkästään yleisiä sääntöjä, vaikka ei vielä osaa nähdä näitä kokonaisuutena. Noviisi sen enempää kuin edistynyt aloittelijakaan ei pysty vielä huolehtimaan lopputulokseen pääsemisestä, vaan ainoastaan suorittamastaan toiminnan osasta (Dreyfus & Dreyfus 1986). Oman työskentelyn kokeminen oli konkreettisesti herättänyt opiskelijat näkemään, kuinka paljon asiantuntijan tulee tietää, jotta tekeminen voi näyttää niin helpolta ja yksinkertaiselta.

4.2.4. Ammatti-identiteetin kehittyminen

Ensimmäisen opiskeluvuoden kokemukset olivat herättäneet opiskelijat puolustamaan omaa tulevaa ammattiaan. Tämä on yhteydessä ammatti-identiteetin rakentumiseen, kuten myös se, että opiskelijat olivat kokemusten myötä kiinnittäneet huomiota toimintaterapeutin persoonalliseen tapaan tehdä työtä. Opiskelijat olivat huomanneet, että *on olemassa niin monenlaista terapiaa kuin terapeuttiakin (5.2)*. Ammatti-identiteetti rakentuu Heikkisen (1999, 2001) mukaan opettajan ammatissa persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin jatkuvassa vuoropuhelussa, kun opettaja välittää opiskelijoille niitä tietoja, taitoja ja arvoja, joita pitää oppimisen arvoisina. Opettaessaan opettaja arvottaa asioita uudelleen, tekee valintaa tärkeinä ja vähemmän tärkeinä pitämiensä asioiden välillä. Hän siis luo näin samalla kollektiivista identiteettiä. (Heikkinen 1999, 2001.) Tämä sama ilmiö on läsnä tilanteessa, jossa toimintaterapeuttikoulutuksen käynyt opettaja opettaa oman alansa opiskelijoita. Opettajan valinnoilla on varsinkin opiskelun al-

kuvaiheessa suuri merkitys ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta, sillä alkuvaiheessa opettaja on yleensä eniten opiskelijoiden kanssa tekemisissä. Niin toimintaterapian opiskelijalla kuin opettajallakin *oma ja ammatti-identiteetti kulkevat käsikädessä.* (15.2)

Ammatti-identiteetin kehittymiseen kuuluu myös, että opiskelijat olivat ensimmäisen opiskeluvuoden kokemusten myötä huolissaan toimintaterapian ja toimintaterapeuttien uskottavuudesta. He kirjoittivat ristiriitaisesta tilanteesta, jossa he kokivat, että heidän täytyi kertoa toimintaterapiasta siitä tietämättömille, vaikka eivät oikein itsekään tieneet, mitä kertoa. Muutamat opiskelijat samaistivat tässä vaiheessa itsensä selkeästi toimintaterapeutteihin ja näkivät omaksi tehtäväkseen tiedottaa ammatista.

Jos fysioterapeutti sanoo kentällä toimintaterapiasta, että kai ne jotain pelailejä pelailee tai leikkii, niin minusta jotain on pielessä. Mutta toisaalta pallo on meillä kaikilla, jotta saamme asenteet muuttumaan. (16.2)

Kokemukset ovat tärkeitä ajattelun ja oman ammatti-identiteetin pohdinnan käynnistäjiä. Opiskelijat kirjoittivat paljon kolmen lukukauden opintojen jälkeen omasta oppimisestaan asiantuntijaksi.

Viimeisin harjoittelujakso oli 'valaiseva' ja silloin sain myös koettaa jomien siipien kantamista. Ohjauskokemukset olivat järisyttäviä ja vaikka olinkin suunnitellut terapiakerrat niin itse tilanne 'eli' koko ajan. (21.3)

He pohtivat erilaisia harjoittelussa saamiaan kokemuksia ja niiden vaikutuksia omaan käsitykseen toimintaterapiasta. He pohtivat myös sitä, mitä kokemukset olivat valaiseet tulevaisuutta ajatellen. Joku alkoi hahmottaa sitä työskentelyaluetta, joka tuntui mielenkiintoiselta. Joku huomasi terveysalaan yleisesti liittyvät puheet myös toimintaterapiaa koskettaviksi esimerkiksi työssä kuormittumisen osalta.

Eräs opiskelija kuvasi oppimistaan joulukuussa 2002 kolmen lukukauden opintojen jälkeen tällä tavalla.

Nyt, kun olemme pian saavuttamassa opintojen puolivälin, olen alkanut hahmottamaan opiskelemaani alaa, toimintaterapiaa uudella tavalla. Olen vasta nyt alkanut oivalttamaan aikaisemmin opiskeltuja asioita esimerkiksi toimintaterapian teoriasta. (5.3)

Opiskelijat kirjoittivat kolmen lukukauden opintojen jälkeen siitä, kuinka oppimista tapahtuu koko ajan syklimäisesti koululla ja käytännössä harjoitteluissa. Heille on kannustava kokemus, kun he tuntevat osaavansa jo jotain. Teorian oppimista pohdittiin useassa tekstissä ja se koettiin vaikeaksi, se opitaan vaiheittain. Edelleen opiskelijat kuvasivat oloaan sekavaksi ja hajanaiseksi, mutta totesivat myös ammatti-identiteetin alkaneen muodostua. Ollaan *pääsemässä ytimeen*. Alussa olleen käsityksen todettiin säilyneen, mutta se oli laajentunut. Tieto lisää tuskaa ja pohdintaa, mutta antaa myös vahvistusta.

Minulla on myös vahva tunne siitä, että voin itse vaikuttaa hyvin paljon siihen, millaiseksi toimintaterapeutiksi tulen! (17.3)

4.3. Käsitys toimintaterapiaprosessista

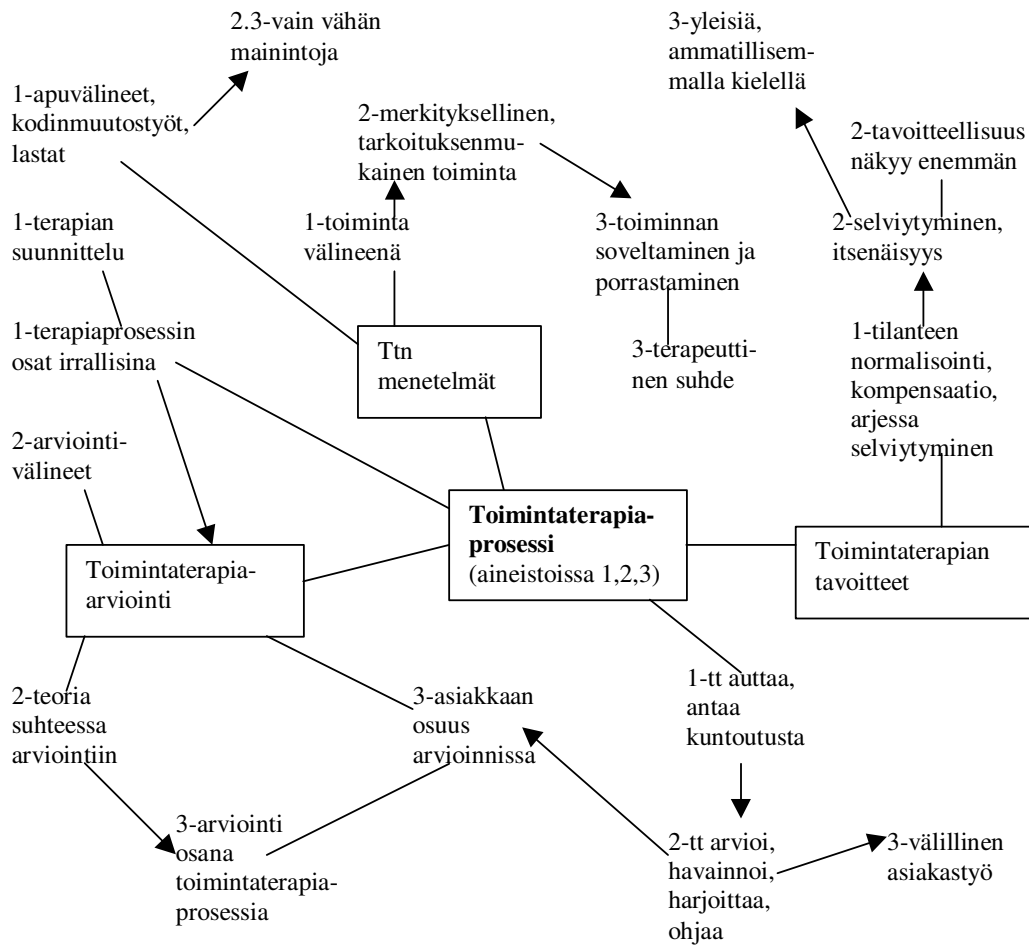
Se on myös asiakkaan motivoimista, kannustamista ja tsemppaamista. (6.1)

Se on ikään kuin yhteistä kasvua. Yhteistä löytämistä ja luomista. (10.1)
Toimintaterapeutti on ihmisen jokapäiväisten asioiden hoitamisen ammattilainen. (21.1)

Toimintaterapiaprosessista opiskelijat tunnistivat toimintaterapian suunnittelun ja tavoitteet, arvioinnin sekä menetelmät, jotka näyttäytyivät muuttuvassa valossa opiskelun edetessä. Seuraavassa käsittekartassa (kuvio 8) on esitelty toimintaterapiaprosessia koskevien käsitysten muuttuminen.

4.3.1. Käsitys toimintaterapian suunnittelusta ja toimintaterapia-arvioinnista

Opiskelun alussa muutamat opiskelijat kuvasivat, kuinka asiakkaan kanssa yhteistyössä suunnitellaan ja kartoitetaan asiakkaan tilannetta. Myös ruotsalaiset aloittavat opiskelijat kuvasivat toimintaterapian suunnitteluvaihetta (Björklund 1999). Opiskelun alussa kirjoitetuissa teksteissä yksikään opiskelija ei kuvannut koko toimintaterapiaprosessia, mutta prosessin osista oli teksteissä paljon erillisiä mainintoja.



Kuvio 8. Käsitekartta toimintaterapeuttiopiskelijoiden käsitysten muuttumisesta toimintaterapiaprosessista.

Toimintaterapia-arviointi näkyi osana toimintaterapiaprosessia ensimmäisen vuoden opintojen jälkeen. Opiskelijat kirjoittivat arvioinnista toimintaterapiaprosessin eri vaiheissa, joku pohti arviointivälineiden valintaa sekä joku pohti myös teorian ja arvioinnin välistä suhdetta. Tämä on mielenkiintoista, sillä vasta tästä alkavana syksynä käsiteltiin opiskelijoiden kanssa systemaattisesti arviointiprosessiin kuuluvia asioita opinnoissa. Voisi päätellä, että arvioinnin tärkeys on korostunut orientaatiojaksoilla ja toisaalta heti syksyn aluksi keskusteltiin siitä, mitä tullaan opiskelemaan. Arviointi on myös toimintaterapiaprosessin osa, josta terapia alkaa ja opiskelijat aloittavat alusta prosessiin tutustumisen.

Arviointi oli edelleen kolmen lukukauden opintojen jälkeen voimakkaasti näkyvässä ja se on ymmärrettävää, koska syksyn aikana opinnoissa oli keskeisenä teemana arviointi. Arvioinnin tärkeys ja toisaalta vaikeus olivat todentuneet opiskelijoille kokemusten myötä ja he alkoivat ymmärtää arviointia syvemmin ja kiinteämmin toimintaterapiaprosessiin liittyvänä asiana. Myös asiakkaan osuus arvioinnissa oli alkanut hahmottua. Arviointi alkoi muuttua teknisestä suorituksesta monipuolista tietoa, taitoa ja asennoitumista vaativaksi monimutkaiseksi tehtäväksi, jonka jälkeen ja rinnalla on jotain muuta-kin.

Edellisessä harjoittelussa aloin ymmärtää arvioinnista. Ja onkin yllättävän vaikeaa ohjata ja havainnoida yhtä aikaa, varsinkin oleellisia asioita.
(11.3)

4.3.2. Käsitys toimintaterapeutin työskentelyn keskeisestä ideasta

Björklund (1999) eritteli aloittavien opiskelijoiden kuvaamia auttamisstrategioita, jotka sisälsivät harjoittelemista, kompensatiota, toiminnan ohjaamista ja aktivointia sekä sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön vaikuttamista. Tämän tutkimuksen aineistossa aloittavien opiskelijoiden käyttämistä verbeistä näkee heidän käsitystään tulevasta työstään. Kaikkein yleisimmin käytetty verbi oli auttaa. Sen lisäksi toimintaterapeutin kerrottiin antavan kuntoutusta, ohjaavan, motivoivan ja kannustavan sekä arvioivan ja testaavan. Monet ilmaisut olivat epätarkkoja eikä niistä pysty tarkasti osoittamaan toimintaterapeutin erityistä työaluetta. Opiskelun alun aineistoa lukiessa tulee mielikuva, että opiskelijat kirjoittivat sitä, mitä olivat lukeneet hakuoppaista, toimintaterapiaesitteistä tai muusta ammatista kertovasta yleisestä materiaalista. Opiskelijat, joilla oli kokemuksia, kertoivat siitä, mitä olivat nähneet toimintaterapeutin tekevän.

...he maalasivat vesiväreillä ja näin harjoittivat käsien toimintaa ja liikkuuutta. (22.1)

Hän käy raporteilla ja kertoo yhteistyökumppaneilleen asiakkaan tilasta.
(4.1)

Toimintaterapeutin työstä kirjoitettiin vuoden opintojen jälkeen toisenlaisia verbejä käyttäen. Nyt painottuivat arviointi, havainnointi, harjoittaminen ja ohjaaminen, kun auttaminen oli lähes kokonaan kadonnut kielenkäytöstä.

Toimintaterapeutti arvioi erilaisia asioita erilaisilla testeillä. Toimintaterapeutti myös havainnoi potilasta. (12.2)

Pidän tätä kuntoutuksen ammatillisen työtteen alkuna, sillä käytetyt verbit kuvaavat nyt enemmän sitä, että toimintaterapeutti tekee joitakin asioita mielessään tietty päämäärä. Yleensä ottaen kuvaus toimintaterapeutin työstä oli tarkentunut, täsmentynyt, mutta yksittäisillä opiskelijoilla oli yksittäisiä kokemuksia, joiden perusteella he kirjoittivat. Kokonaista kuvaa työstä ei edelleenkään näkynyt yksittäisen opiskelijan tekstissä.

4.3.3. Käsitys toimintaterapian tavoitteista

Yli puolet opiskelijoista kuvasi jo opiskelun alussa toimintaterapian tavoitteita tekstissään. Tavoitteista kirjoitettiin yleisellä tasolla eikä yksilöllistä tavoitteenasettelua löytynyt selkeästi kuin yhden opiskelijan tekstistä. Ainoastaan yksi opiskelija myöskään toteasi, etteivät tavoitteet aina täyty. Toimintaterapian tavoitteeksi nähtiin alussa asiakkaan tilanteen normalisointi ja kompensatio sekä todettiin, että toimintaterapeutti auttaa selviytymään arjessa ja sopeuttaa elämään. Tavoitteet ovat tämän aineiston pohjalta painotuneet tekemiseen, mikä oli Björklundin (1999) tutkimuksessa kokemus- ja tuottavuusorientoituneiden tavoitteiden rinnalla yksi opiskelijoiden kuvaama toimintaterapian tavoitteiden muoto.

Ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen toimintaterapiasta oli kirjoitettu suunnitelmallisenä ja tavoitteellisenä toimintana. Toimintaterapian tavoitteista kirjoittaessaan muutamat opiskelijat mainitsivat yksilöllisyyden. Tavoitteiksi nimettiin nyt arjessa selviytyminen ja itsenäisyys.

Toimintaterapiassa pyritään siihen, että kuntoutuja pystyy ongelmistaan huolimatta elämään täysipainoista ja mahdollisimman normaalia elämää. (3.2)

Toimintaterapian tavoitteita oli edelleen kolmen lukukauden jälkeen kuvattu hyvin yleisellä tasolla. Opiskelijat käyttivät kuitenkin ammatillisempaa kieltä kuin aiemmin. He kirjoittivat hyvinvoinnin edistämisestä, toimintakyvyn parantamisesta ja ylläpitämisestä, omatoimisuuden lisäämisestä ja toiminnallisesta suoriutumisesta.

4.3.4. Käsitys toimintaterapeutin käyttämistä menetelmistä

Jo opiskelua aloittaessaan suurin osa opiskelijoista tiesi jotain toimintaterapeutin käyttämistä menetelmistä. Menetelmistä tunnettiin toiminnan käyttäminen sekä apuvälineet, kodinmuutostyöt ja lastat. Viimeksi mainitut oli myös Björklundin (1999) tutkimuksessa mainittu suoraan. Opiskelijat liittivät apuvälineet ja muutostyöt itsenäiseen selviytymiseen vammautumisen tai sairastumisen jälkeen. Toiminta mainittiin toimintaterapeutin välineenä hyvin yleisellä tasolla ja opiskelijat mainitsivat yksittäisiä toimintoja. Toiminnan käyttämisestä tulee mekaaninen kuva. Otetaan tiettyyn ongelmaan sopiva toiminta, jolla harjoitetaan tai parannetaan jotain. Muutamat opiskelijat mainitsivat luovia terapiamuotoja, eivätkä tehneet eroa toiminnan käyttämisessä esimerkiksi taideterran ja toimintaterapian välillä.

Käsityömenetelmien lisäksi toimintaterapeutti käyttää myös muita terapeutisia menetelmiä kuten esim. tanssia, teatteria, ratsastusta jne. (4.1)

Ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen toiminta oli hyvin edustettuna teksteissä. Nyt toiminta näyttäytyi kuitenkin erilaisena kuin opiskelua aloitettaessa.

Itse toiminta esittää terapiassa pääroolia. Se on työväline, jolla voidaan työskennellä. (11.2)

Enää opiskelijat eivät luetelleet erilaisia tunteitaan toimintoja, vaan toiminnasta ja sen valinnasta kirjoitettiin asiakaslähtöisenä, asiakkaalle merkityksellisenä, mielekkäänä ja siinä rinnalla tarkoituksenmukaisena välineenä toimintakyvyn parantamiseksi. Toiminnan valinta tuntuu monimutkaistuneen tiedon ja kokemuksen lisääntyessä.

Toimintaterapiassa pyritään kuntouttamaan asiakasta tämän omista tarpeista ja lähtökohdista käsin erilaisten toimintojen avulla. Joku voi tykätä musiikista, toinen liikunnasta ja kolmas tykkää laittaa ruokaa tai askartelea mielellään. (7.2)

Kolmen lukukauden opintojen jälkeen toiminnan merkityksellisyyden ja mielekkyyden rinnalle on ilmestynyt toiminnan soveltaminen ja porrastaminen.

Toimintojen muokkaaminen ja soveltaminen asiakkaalle ja hänen toimintakyvylleen sopivaksi on tärkeää, jotta haasteellisuus ja mielekkyys toiminnassa säilyy. (19.3)

Opiskelijat alkavat liittää tehdyt toiminnan analyysit käytännön tilanteisiin ja toiminnan soveltaminen alkaa näyttäytyä tavoitteellisena työvälineenä. Oman kokemuksen myötä tilanteiden suunnittelun tärkeys on korostunut. Apuvälineet, ympäristön muokkaaminen ja lastat ovat olleet syksyn aikana opinnoissa käsiteltävinä, mutta niistä on vain muutamia mainintoja. Ne lienevät vähemmän monimutkaisia työkaluja tai sitten asian moniulotteisuus ei ole vielä löytynyt kokemusten puuttuessa.

Yksi uusi asia, jonka olen entistä selvemmin hoksannut, on se, että terapeutin persoona on toimintojen ohella yksi työväline, joka vaikuttaa todella paljon toimintaterapiaprosessiin. (10.3)

Terapeuttinen vuorovaikutussuhde asiakkaan ja toimintaterapeutin välillä on tärkeä osa toimintaterapiaa (Bossers 1999, Hagedorn 1997, Enothe 2000, Hocking & Ness 2002, Opetusministeriö 2001). Kolmen lukukauden opintojen jälkeen aineistossa alkoi näkyä erottelu vuorovaikutuksen ja terapeuttisen vuorovaikutuksen välillä. Useat opiskelijat alkoivat nähdä vuorovaikutuksen toimintojen rinnalla työvälineenä. Jo edellisissä teksteissä alkanut teema syventyi. Erilaisten ihmisten kanssa ja erilaisissa tilanteissa vuorovaikutus on erilaista ja toimintaterapeutti joutuu miettimään kussakin tilanteessa parhaan mahdollisen tavan yksilöllisesti.

4.3.5. Yhteenveto muutoksesta toimintaterapiaprosessia koskevassa käsityksessä

Opiskelun alussa käsitys toimintaterapiaprosessista on useimmilla opiskelijoilla mekaaninen. He mieltävät toimintaterapian toiminnan kautta vaikuttamiseksi, jotta saavutettaisiin ennalta sovittu päämäärä. Kokemukset ja tieto laajentavat opiskelijoiden käsitystä. Jo kolmen lukukauden opintojen jälkeen toimintaterapiaprosessi alkaa näyttää opiskelijoiden mielessä monimuotoiselta ja he ovat alkaneet yhdistää siihen kuuluvia osia toisiinsa. He ovat myös huomanneet, että vuorovaikutuksen ja tiedon yhdistäminen toimintaterapiaprosessissa on vaativaa. Toimintaterapiaprosessin sisällön ymmärtäminen alkaa jäsentyä jo opiskelun alkuvaiheessa.

5. Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelu

Tässä tutkimuksessa eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvät kysymykset kietoutuvat kiinteästi toisiinsa ja tämän vuoksi niitä käsitellään yhteisessä kappaleessa.

Pietarinen (2002) mainitsee yleisiksi tutkimuksen tekemisen vaatimuksiksi älyllisen kiinnostuksen ja tunnollisuuden vaatimuksen, jotka liittyvät siihen, millaisia eettisiä valintoja tutkija tekee koko tutkimusprosessin aikana. Hän erottaa myös tiedon hankinnan oikeutukseen ja menetelmiin liittyvät eettiset kysymykset sekä tiedon välittämisen ja käyttämisen eettiset näkökannat.

Asemani opettajana ja tutkijana tiedonantajina oleviin opiskelijoihin nähden on eettistä tarkastelua vaativa asetelma. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, ettei tutkijan ja tutkimuksen tiedonantajien välillä saa vallita riippuvuussuhdetta ja he mainitsevat myös opettajan ja opiskelijan välisen suhteen tällaisena. Erityisesti he korostavat tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden vapaaehtoisuus on varmistettu ensimmäisessä vaiheessa tutkijan kandidaattitutkimusta varten kirjallisella luvalla ja toisen ja kolmannen aineiston osalta suullisesti kysymällä. Opiskelijoiden kirjoitelmat ovat olleet osa heidän suunniteltua opiskeluaan eikä niiden kirjoittaminen ole ollut vapaaehtoista. Sen sijaan tutkimustarkoitukseen käyttäminen on kysytty erikseen. Opiskelijoille on myös kerrottu niistä tuloksista, joita tutkijan kandidaatin tutkielmassa ilmeni ja esittelen tämän pro gradu -tutkielman tuloksia tiedonantajille työn valmistuttua. Tutkimuslupa on myös myönnetty Etelä-Karjalan ammattikorkeakoululta.

Sekä aineiston käsittelyssä että analyysissa ja raportoinnissa on toimittu niin, että tutkimuksen tiedonantajien anonymiteetti säilyy. Raportissa on jätetty tulosten tarkastelusta pois sellaiset tiedot, joista näin pienen ja paikallisen aineiston yksittäiset opiskelijat pystyisi helposti henkilöimään.

Tutkimusaineistona olevat tekstit ovat opiskelijoiden normaaliin työskentelyyn liittyviä kirjallisia tuotoksia eikä heidän ole tutkimusta varten tarvinnut erikseen lupautua ylimääräisiin tehtäviin, joista he eivät mahdollisesti opiskelun alkuvaiheessa olisi tohtineet kieltäytyä opettajan pyytäessä sitä. Opiskelijat ovat myös kaikissa vaiheissa jo kirjoittaessaan tienneet, että pyydän heiltä lupaa käyttää heidän tekstejään tutkimustarkoitukseen.

Tutkimuksesta saatavaa tietoa käytetään opiskelijoiden hyväksi. Olen koko tutkimusprosessin ajan keskittynyt tavallista tarkemmin tarkastelemaan tiedonantajina olevien opiskelijoiden oppimista, kun olen analysoinut heidän tuottamiaan tekstejä tutkimusta varten. Tunnen varmasti paremmin tämän opiskelijaryhmän ajattelua kuin yhdenkään muun ryhmän ja se on auttanut suunnittelemaan opetusta heidän tarpeistaan käsin. Kun tutkimuksen tulokset esitetään opiskelijoille, he saavat palautetta oman ammatillisen ajattelunsa kehittymisestä. Tutkimuksesta saatavan tiedon julkistaminen voi myös auttaa tulevia alkuvaiheen opiskelijoita ohjaavia opettajia ja toimintaterapeutteja ymmärtämään paremmin aloittelevan toimintaterapeuttiopiskelijan ohjaustarpeita. Lisäksi tietoa voidaan käyttää hyväksi, kun suunnitellaan tulevien opiskelijoiden alkuvaiheen opintoja.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa voidaan tarkastella analyysin uskottavuutta tai vakuuttavuutta, tulosten siirrettävyyttä, tutkimusprosessin toteutumista ja tulkintojen vahvistuvuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija vaikuttaa oleellisesti omalla toiminnallaan ja ennako-oletuksillaan tutkimuksen luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, Tuomi & Sarajarvi 2002.)

Opettajasuhteeni tiedonantajina toimivien opiskelijoiden kanssa on tutkimuksen eettisyyden lisäksi yhteydessä myös tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkijana en edes pyri olemaan ulkopuolinen objektiivisesti tutkimuskohdetta tarkasteleva henkilö, vaan hyväksyn osallisuuteni tutkittavana olevaan ilmiöön ja tiedonantajina olevien opiskelijoiden oppimiseen. Olen kuvannut ajatteluani kontekstin yhteydessä. Tuomi ja Sarajarvi (2002) katsovat tällaisen aseman olevan problemaattinen tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tiivis osallisuus tutkittavaan ilmiöön lisää ymmärrystä sen luonteesta. Toi-

saalta se on voinut kapeuttaa näkökulmaani enkä ole osannut ottaa huomioon sellaisia uusia näkökulmia, jotka kauempaa asioita tarkasteleva voisi nähdä.

Tutkimusprosessin toteuttamiseen liittyy aineiston hankinta ja sen luotettavuuskysymykset. Aineistona käytetyt opiskelijoiden kirjoittamat tekstit on osoitettu opettajalle, jonka opiskelijat tietävät arvioivan heidän suoriutumistaan opinnoissa. He ovat tämän vuoksi oletettavasti halunneet antaa hyvän kuvan osaamisestaan, mikä on luotettavuutta parantava asia. Toisaalta voi olla, että suuri määrä muita opiskeluun liittyviä asioita on saanut opiskelijat suhtautumaan etenkin viimeisenä kirjoitettuun tekstiin pitäen sitä vähäpätöisempänä kuin numeerisesti arvioitavia tehtäviä ja tämä taas voi heikentää luotettavuutta. Kuitenkin tässä kolmen lukukauden opintojen jälkeen kirjoitetussa aineistossa oli paljon opiskelijoiden reflektointia, mikä puoltaa heidän paneutumistaan kirjoittamiseen opiskelupaineiden keskellä.

Aineiston hankinnassa toinen luotettavuuteen vaikuttava tekijä on ollut se järjestely, jota on käytetty aineistojen kirjoittamisolosuhteiden järjestämisessä. Teksteihin on voinut olla myös vaikutusta viimeisellä kerralla annetulla poikkeavalla painotuspyynnöllä. Ensimmäisen ja viimeisen kirjoittamiskerran tekstit on tuotettu sitä varten erikseen järjestetyssä tilanteessa ja keskimmäisen tekstin opiskelijat kirjoittivat valitsemassaan paikassa. Tekstien pituudet ja pituuksien vaihtelu eri opiskelijoiden välillä olivat suunnilleen samat joka kerta. Sisällöllisesti teksteistä löytyivät kaikilla kerroilla samat teemat painotuksen muuttuessa opiskelun edetessä. Voisi ajatella, että omavalintaisessa paikassa tuotettu teksti olisi kaikkein vapaimmin kirjoitettua, mutta tässä tutkimuksessa sekä toisessa että kolmannessa kirjoittelussa oli paljon opiskelijoiden reflektointia. Kolmannen tekstin eri tavalla painotettu tehtäväksianto on todennäköisesti saanut aikaan sen, että opiskelijat ovat reflektoineet omaa oppimistaan enemmän kuin aiemmissa teksteissä.

Kirjoitetut tekstit ovat tutkimusaineistona rajallisia. Tässä tutkimuksessa annettu väljä kysymys tekstien tuottamista varten voi saada aikaan, että jotain oleellista on jäänyt aineistosta pois. Toisaalta se on antanut opiskelijoille mahdollisuuden kertoa siitä, mikä heidän oppimisessaan on sillä hetkellä ollut keskeisintä ja näin oleellimmat käsitykset ovat tulleet näkyviin. Kaikki opiskelijat eivät ole yhtä hyviä tuottamaan asioita kirjalli-

sesti ja tämä seikka on saattanut rajoittaa joidenkin opiskelijoiden käsitysten ilmaisua. Kirjoittamalla tuotetun tekstin perusteella ei myöskään voida vetää johtopäätöksiä siitä, kuinka kuvatut asiat näkyvät kirjoittajan toiminnassa.

Laadullisen tutkimuksen toteutumisen arviointia voidaan tehdä sillä perusteella, kuinka tarkasti tutkimusraportissa on kuvattu tutkimusprosessia ja tutkijan tekemiä valintoja. Tässä raportissa on tutkijan tekemät valinnat ja tutkimuksen konteksti pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi seurata tehtyjä ratkaisuja. Tuloksista raportoitaessa on käytetty lainauksia aineistosta, jotta lukija voi varmistua tehdyistä tulkinnoista.

Tässä tutkimuksessa aineiston perusteella tehtyjen tulkintojen uskottavuutta on varmistettu palauttamalla kandidaattitutkimuksen tulokset ensimmäisestä aineistosta tiedonantajaopiskelijoille. Heille on palautettu myös tiivistelmät kolmannen aineiston teksteistä. Eskola ja Suoranta (1998) kritisoivat tätä menetelmää luotettavuutta parantavana, mutta tässä tutkimuksessa se on tärkeää jo sen kaksoisroolin vuoksi, joka itselläni tutkijana on. Pitäisin eettisesti vääränä ainoastaan ottaa opiskelijoiden kirjoitelmat käyttöni ilman, että palautan heille opettajana sitä tietoa, jota niistä voin saada.

Tässä tutkimuksessa tehdyt tulkinnat perustuvat voimakkaimmin teoreettiseen vahvistamiseen. Tutkimusaineistosta nostettuja luokituksia on verrattu analyysissä teoreettiseen olemassa olevaan materiaaliin. Toisen tutkijan käyttö analyysin tukena on tapahtunut keskusteluna opponentin kanssa ja seminaaritalanteissa esitettyinä alustavina tuloksina kevään 2003 aikana.

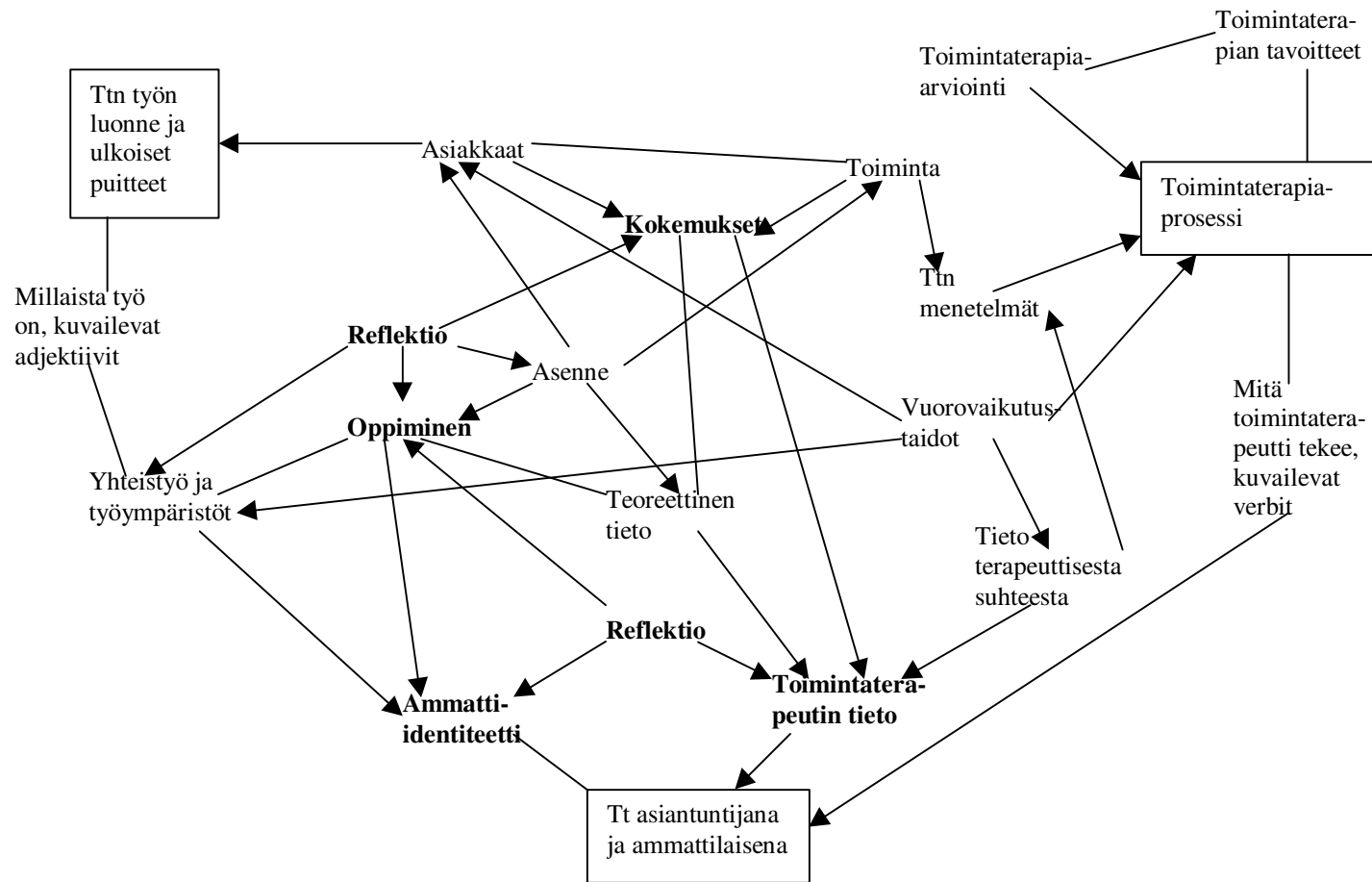
Myös tulosten siirrettävyyttä voidaan arvioida sillä perusteella, mitä raporttiin on tutkimuksen tiedonantajina olevista opiskelijoista ja tutkimuksen kontekstista kerrottu. Tässä raportissa ei ole tarkkoja yksilöityjä tietoja opiskelijoista anonymiteetin vaatimuksen vuoksi, mutta heistä ja tutkimuksen kontekstista on kirjattu riittävästi taustatietoa, jotta tutkimuksen tulosten käyttäjä voi tehdä päätelmiä tuloksista suhteessa toiseen opiskelijaryhmään ja opiskeluympäristöön.

6. Johtopäätökset

Esitän tämän tutkimuksen johtopäätökset seuraavana. Keskeiset aineiston myötä toimintaterapeutin asiantuntijuuteen liittyvät esiin nousseet asiat ja niiden yhteydet toisiinsa on koottu käsittekartan muotoon kuviossa 9.

Nykyisten teoriaosassa esiteltyjen oppimiskäsitysten mukaan oppija on aktiivinen yhteisössä toimiva tiedon koostaja ja tuottaja, joka oppii refleктоimalla kokemaansa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan nähdä, että kokemukset aidoista työelämän tilanteista ovat asiantuntijuuden kehittymisessä oleellisessa asemassa. Opiskelijat pystyvät hyödyntämään jo opiskelun alkuvaiheessa olleita lyhyitäkin kontakteja käytännön työelämän tilanteisiin. Jo opiskelun alussa teoreettisen opiskelun rinnalla saadut käytännön kokemukset asiakas- ja työelämätilanteista ovat tärkeitä erityisesti kokemustiedon ja teoreettisen tiedon integroinnin kannalta, kuten Poikela ja Poikela (2002), Bereiter ja Scardamalia (1993), Eteläpelto (1997) sekä Schön (1987) toteavat. Vain kokemuksia ja teoreettista tietoa yhdistämällä voi syntyä asiantuntijatietoa.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys lähtee siitä, että asiantuntijuuden kehittyminen käynnistyy eri opiskelijoiden erilaisista arkikäsityksistä (Tynjälä 1999a, 1999b). Opettajalta kysytään usein, onko teoreettisissa opinnoissa käyty läpi joku asia. Kun oppimista tarkastellaan käsitysten muuttumisena, tiedetään ettei oppimiseen riitä asian teoreettinen käsittely. Opiskelijan täytyy löytää asialle kosketuspintaa myös omassa kokemusmaailmassaan, jotta asiat voivat integroitua toisiinsa. Tässä aineistossa eri opiskelijat kirjoittavat samanaikaisissa teksteissä hieman eri asioista, mistä näkyy, että toimintaterapeutin osaamisen yksittäiset osatekijät askarruttavat eri opiskelijoita eri aikoina. Opintojen alkuvaiheessa, johon tämä tutkimus keskittyy, opetuksen sisällöt ovat kaikille opiskelijoille melko yhteneviä. Tämä tutkimus vahvistaa päätelmää, että aiemmat kokemukset vaikuttavat opitun sisältöön eikä pidä olettaa, että kaikki oppivat samoja asioita samoista opinnoista.



Kuvio 9. Käsitekartta toimintaterapeutin asiantuntijuuden kehittymisen osa-alueista ja asioiden suhteista toisiinsa aineistojen pohjalta.

Tämä tutkimus vahvistaa käsitystä, jonka mukaan kokemus ja sen reflektointi on edellytyksenä asiantuntijan kaltaisen ajattelun kehittymiselle. Bereiter ja Scardamalia (1993) kuvaavat asiantuntijan toimintatapaa jatkuvana uusien haasteiden etsintänä ja itsensä ylittämisenä monimutkaisissa työelämän tilanteissa. Tällaisen ajattelutavan kehittymisen voi toivoa parhaimmillaan tapahtuvan myös toimintaterapeutiksi oppimisessa. Opiskelua aloittavat opiskelijat näkivät toimintaterapian suoraviivaisena ja voisi jopa sanoa mekaanisena toimintana. Omat kokemukset asiakas- ja työryhmätilanteissa toimimisesta saivat heidät huomaamaan, ettei työ ole mekaanista suorittamista. He alkoivat oivaltaa, että toimintaterapeutin yksinkertaiselta ja käytännölliseltä näyttävä työ onkin monimutkaista.

Käsitys toiminnasta ja tämän käsityksen monimutkaistuminen koulutuksen kuluessa kuvaa hyvin yksinkertaiselta näyttävän asian muuttumista ammatillisen tiedon lisääntymisen myötä. Käsitys toiminnasta muuttuu ensimmäisen puolentoista vuoden opiskelun aikana mekaanisesta lääkkeestä merkityksen ja tarkoituksenmukaisuuden huomioivaksi analysoiduksi työvälineeksi. Mielenkiintoista on, että toiminnan analysointi, soveltaminen ja porrastaminen alkavat aidosti tavoittaa opiskelijat vasta, kun heillä on kokemuksia omien asiakastilanteiden suunnittelusta. Vaikka toiminnan analysointia ja soveltamista harjoitellaan heti opiskelun alusta alkaen eri muodoissa, niin kuitenkin vasta ensimmäisten omien kokemusten kautta asiat alkavat todentua.

Kokemukset aidoista työelämän tilanteista realisoivat opiskelijoiden alussa hyvinkin idealistista käsitystä toimintaterapeutin ammatista. Opiskelijat aavistelevat alussa, että joitakin ikäviäkin asioita työssä saattaa olla, mutta vasta kokemukset aidoissa työtilanteissa todentavat näitä aavistuksia, näyttävät toimintaterapeutin työn arkea suhteessa asiakkaisiin, työyhteisöihin ja toimintaterapiaprosessin toteuttamiseen.

Vaikka toimintaterapeutiksi hakeutuu monenlaisia ihmisiä, on hakijoilla yhteisiä piirteitä. Jo aiemmissa tutkimuksissa ilmenneet yhdistävät tekijät ihmisten auttaminen sekä työn monipuolisuus ja haastavuus näkyivät tässäkin tutkimuksessa. Näiden voidaan siis katsoa olevan yleisesti ainakin länsimaisessa yhteiskunnassa toimintaterapeutiksi hakeutumiseen vaikuttavia asioita. Opiskelijat näkevät ammatin kiinnostaviksi koettujen piirteiden sopivan yhteen oman persoonansa ja omien vahvuuksiensa kanssa. He ajattelevat

itsellään olevan sellaisia ominaisuuksia, joiden varassa voivat hankkia toimintaterapeutin osaamista ja selviytyä toimintaterapeutin ammatissa. Tämä voi olla se vahvuus, josta lähdetään oppimisessa aivan samalla tavalla, kuin asiakkaiden kanssa lähdetään liikkeelle heidän vahvuuksistaan (Opetusministeriö 2001).

Toimintaterapeutin asiantuntijuuden omaksuminen alkaa heti opiskelun alussa ja muotoutuu koulutuksen kuluessa ja omaan kokemukseen pohjautuen voisin sanoa myös työuran ajan. Aluksi opiskelijat kiinnittävät huomiota toimintaterapeuttien konkreettisiin tekoihin ja jäsentävät niiden kautta työtä. Schönin (1987) kuvaama oppimisen paradoksi kohtaa opiskelijat, kun he hajanaisen tiedon varassa alkavat kokeilla itse toimintaterapeutin työhön kuuluvia tekoja. Kokeilemalla toimintaterapeutina toimimista noviisista alkaa kehittyä vähitellen edistynyt aloittelija ja pätevä suoriutuja, jolle osaamisen tasolle toivottavasti kaikki valmistuvat toimintaterapeutit Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) tasoilla vähintään yltyvät.

Opiskelijat tarvitsevat aikaa ja mahdollisuuksia reflektoida kokemuksiaan ja liittää teoreettista tietoa niihin. Vaatimukset koulutuksesta valmistuvien osaamista kohtaan ovat kovat niin ammattikorkeakoulua säätelevän lainsäädännön kuin yhteiskunnan yleisten sekä sosiaali- ja terveystieteiden erityisten vaatimusten osalta. Toimintaterapeutin osaamisen vaatimukset on vielä alakohtaisesti määritelty useiden tahojen toimesta. Tässä tutkimuksessa opiskelijat olivat huolissaan, pystyvätkö he vastaamaan niihin vaatimuksiin, joita heidän osaamiselleen esitetään. Opetuksessa onkin erityisen tarkasti mietittävä ne keskeiset asiat, jotka ovat ammatillisen ydinosaamisen kulmakiviä ja toisaalta mahdollistavat jatkuvan kehittymisen perusteiden omaksumisen jo koulutuksen aikana. Koulutuksessa yleisten ja erityisten osaamisvaatimusten tuleekin kulkea rinnakkain.

Yleisinä työelämävalmiuksina tulevaisuuden työntekijältä odotetaan vuorovaikutustaitoja, oman työn hallinnan ja johtamisen osaamista, kansainväliseen yhteistyöhön ja yrittäjyyteen liittyvää osaamista sekä tulevaisuusorientoituneisuutta (Adamson 2001, Adamson ym. 2001, Eteläpelto 2001, Foto 1998, Lindqvist & Manninen 1999, Metsämuuronen 2000, Pirttilä 1997, Ruohotie 2003). Tässä tutkimuksessa näkyy voimakkaimmin jo opiskelun alussa vuorovaikutustaitojen korostuminen osana toimintaterapeutin työn luonnetta. Opiskelun edetessä pitemmälle alkaa näkyä myös oman työn hallinnan osuus.

Tulevaisuusorientaatio näkyy näin alkuvaiheen opintojen aikana ainoastaan suhteessa omaan ammatilliseen kehittymiseen. Alkuvaiheen opiskelijat ovat kiinnittyneet hyvin tiiviisti asiakastyöhön, eivätkä osaa nähdä toimintaterapeutin työtä juurikaan suhteessa kansainvälisyyteen tai työelämän laajempaan kokonaisuuteen.

Tämän tutkimuksen aineiston luokittelu ei vastaa suoraan mitään niistä toimintaterapeutin ydinosaamisen kuvauksista, joita on esitetty kirjallisuudessa. Yhteneviä piirteitä kuitenkin löytyy esimerkiksi WFOTn minimistandardien (Hocking & Ness 2002) luokituksen kanssa. Käsitys toimintaterapeutin työn luonteesta ja ulkoisista puitteista on yhtenevä toimintakontekstin kanssa. Terapeuttiset ja ammatilliset suhteet sekä ammatillinen ajattelu ja käyttäytyminen liittyvät käsitykseen toimintaterapeutista asiantuntijana ja ammattilaisena. Toimintaterapiaprosessi on omana kohtanaan molemmissa luokitteluisissa, mutta tässä tutkimuksessa siihen yhdistyy myös asioita, jotka on luokiteltu WFOTn minimistandardeissa henkilö-toiminta-ympäristö -suhteen alle. Opiskelijoiden teksteistä löytyvät toimintaterapeutin tarvitsemat tiedot, taidot ja asennoituminen niin toimintaan, työhön kuin asiakkaisiin.

WFOTn luokittelu toimintaterapeutin osaamisesta on laajempi ja antaa väljemmän sekä tämän tutkimuksen kannalta yhtenevämmän raamin kuin ajallisesti aiemmin laadittu Hagedornin (1997) luokittelu toimintaterapeutin ydinosaamisesta. Hagedornin (1997) luokittelu keskittyy terapian toteuttamiseen jättäen näkymättömäksi toimintakontekstin ja asiantuntijuuden kehittymisen, mitkä ovat tässä tutkimuksessa keskeisessä osassa.

Kun tutkimuksen tuloksia tarkastellaan suhteessa Opetusministeriön (2001) julkaisemiin toimintaterapeutin osaamisvaatimukseen, voidaan todeta, että kaikki neljä erillistä osaluuetta löytyvät opiskelijoiden käsityksistä jo puolentoista vuoden kuluttua opintojen alkamisesta. Jo opiskelun alussa opiskelijat kirjoittavat paljon asiakkaista ja tämä keskustelu syvenee asiakaslähtöisyyttä kohti. Myös toiminta on heti alusta saakka tarkastelussa ensin välineellisenä ja myöhemmin yhdistyneenä asiakkaan tilanteeseen ja vähitellen myös toimintaterapiaprosessiin. Vuorovaikutus muuntuu opiskelijoiden käsityksissä toisen opiskeluvuoden alun aikana alustavaksi ymmärrykseksi terapeuttisesta suhteesta ja muut mainitut toimintaterapiamenetelmät alkavat myös kiinnittyä toimintaterapiaprosessiin. Toimintaterapeutti oman alansa edustajana on idullaan ja on jo herännyt ajatus

omista rajoista sekä jatkuvan oppimisen tärkeydestä. Tämän jäsenyyksen sisältämät asiat näkyvät todennäköisesti myös siksi, että Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulussa toimintaterapeuttikoulutuksessa käytetään ohjatun harjoittelun tavoitteiden laatimisen pohjana Opetusministeriön (2001) julkaisua.

Ammatti-identiteetin heräämiseen kuuluu tarve erottaa oma ala selkeästi muista. Opiskelijat haluaisivat osata heti opintojen alussa määritellä ammattiaan muille, mutta eivät pysty, sillä he eivät itsekään hahmota, mitä kertoa. He haluavat puolustaa ammattiaan, mutta tuskastuvat omaan epävarmuuteensa. Epävarmuudessa toimiminen on alkuvaiheen opiskelijoille vaikeaa, vaikka Schön (1987) pitääkin sitä oppimisen luonnollisena paradoksina. Opiskelijat olivat myös huolissaan ammatin tunnettavuudesta ja toivoivat muiden ammattiryhmien edustajien tuntevan toimintaterapiaa paremmin. He yllättyivät, kun muilla ihmisillä ja etenkin sosiaali- ja terveysalan ammattilaisilla ei ole samanlaisia käsityksiä ammatista kuin heidän oma muodostuva käsityksensä on. Kun ammatti-identiteetti on vasta kehittymässä, opiskelijoiden on vaikeaa suhtautua rauhallisesti tilanteisiin, joissa joku näyttää tulevan toimintaterapian reviirille.

Asiantuntijuuteen liittyy nykykäsityksen mukaan kyky liikkua eri kontekstien välillä ja toimintaterapeutin osaamisessa tämä näkökulma korostuu lähes poikkeuksetta kaikissa työympäristöissä. Asiantuntijuus on kykyä ylittää rajoja ja kontekstista toiseen siirtyvää osaamista (Engeström ym. 1995). Ammatti-identiteetin kehittymisen alkuvaiheessa olevat opiskelijat ovat vielä puolustusasemissa ammattiinsa nähden. Kun tämä tiedetään, voidaan päätellä, että kaikkein hedelmällisintä yhteistyötä voidaan tehdä moniammatillisen tiedon ja yhteistyön rakentamiseksi opiskelussa silloin, kun opiskelijoilla on jokinlainen käsitys omasta alastaan. Vasta silloin rajojen ylitykset tulevat aidosti mahdollisiksi ilman kyräilyä ja loukkaantumista oman alan osaamisen puolesta. Toisaalta kontaktit muiden alojen edustajiin ja opiskelijoihin jo opiskelun alkuvaiheessa mahdollistavat yhdessä rakennettavan ymmärryksen sellaisista ilmiöistä, joissa yhteistä kosketuspintaa on. Tällöin voidaan nähdä, että on myös sopimuksista kiinni, kuinka joitakin asioita hoidetaan.

7. Pohdinta

Tämä tutkimus kuvaa opiskelun alkuvaiheessa olevien toimintaterapeuttiopiskelijoiden asiantuntijuuden ja ammatillisen ajattelun kehittymistä kertomalla niistä muutoksista, joita opiskelijoiden toimintaterapiakäsityksissä tapahtuu ensimmäisen puolentoista vuoden opiskelun aikana. Ammatillisen kehittymisen tunteminen on tärkeää opettajalle, joka tekee opetussuunnitelmaa ja siihen liittyviä pedagogisia valintoja. Tieto opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen vaiheesta on tärkeä myös heitä ohjaaville käytännön työtä tekeville toimintaterapeuteille, jotka pystyvät opiskelijan vaiheen tietäessään paremmin suuntaamaan ohjauksensa kyseiseen opiskelijan kehitysvaiheeseen sopivaksi. Myös opiskelijavalintoja tehtäessä voidaan hyödyntää tietoa siitä, millaisia odotuksia toimintaterapiaopintoja aloittavilla opiskelijoilla on ja kuinka ne muuttuvat opiskelun aikana ammatilliseen suuntaan.

Tämän tutkimuksen keskeisenä johtopäätöksenä on, että toimintaterapeuttiopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen kannalta kokemukset työelämän tilanteista ovat merkittäviä jo opiskelun alkuvaiheessa. Opiskelijat hahmottavat ammattiaan konkretiasta käsin ja työelämäkokemukset ovat merkittäviä niin tiedon integroinnin kuin realistisen ammatinkuvan syntymisen vuoksi. Toisena johtopäätöksenä voidaan nähdä, että opiskelijoiden oppimispolut ovat yksilöllisiä. Kaikki eivät opi samoja asioita samasta opetuksesta ja opiskelijat tarvitsevat aikaa asioiden työstämiseen. Nämä asiat tulevat hyvin huomioituiksi ongelmaperustaisen pedagogiikan mukaisessa opetuksessa ja olenkin jatkossa pohtinut asiaa lähemmin.

Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulun siirtymävaihe ongelmaperustaiseen oppimiseen toimintaterapeuttikoulutuksessa on ollut osa tämän tutkimuksen kontekstia. Ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohtana toimivat työelämän tilanteet ja oppimisen tavoitteena on saada valmiuksia toimia muuttuvissa monimutkaisissa työelämän tilanteissa. Kokemukset aidoista työelämän tilanteista ovat tämän tutkimuksen perusteella oleellinen asia niin toimintaterapeutin tiedon kuin ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta. Opetuk-

sen tuleekin sisältää jo alkuvaiheessa kontakteja aitoihin työelämän tilanteisiin, koska näyttää, että opiskelijat pystyvät niitä hyödyntämään. Aidot tilanteet auttavat heitä integroimaan teoreettista tietoa kokemuksiin ja ymmärtämään näin kokemuksiaan paremmin.

Opiskelijoiden sijoittaminen työelämään jo opiskelun alkuvaiheessa aiheuttaa ristiriitaisia tunteita heitä ohjaavien toimintaterapeuttien keskuudessa. Ohjaajat ovat huolissaan, mitä opiskelijat voivat ja osaavat tehdä sekä mitä heiltä voi vaatia. Onkin tärkeää, että varsinkin tällaisessa muutosvaiheessa oppilaitos ja ohjaavat toimintaterapeutit ovat yhteistyössä ja pystytään keskustelemaan yhteisistä linjauksista ja toiminnan perusteista. Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulussa on käynnistetty tänä syksynä kuukausittaiset koulutuksellisesti suuntautuneet tapaamiset, joissa alueen toimintaterapeutit ja oppilaitos rakentavat toimivaa yhteistyötä opiskelijoiden ohjauksessa.

Alussa opiskelijoilla on halu oppia niitä käytännön asioita, joita toimintaterapeutti tekee. Opiskelijoiden on aluksi helpompi nähdä toimintaterapian asiantuntija niiden tekemisen kautta, joita voi havaita ja itse toteuttaa. Onkin tärkeää, että opiskelijat pääsevät kokemaan työskentelyä aidoissa puitteissa, jotta tilanteita päästään refleктоimaan. Opiskelijat kokevat koululla tapahtuvat ryhmän opiskelutovereille ohjatut harjoitukset usein työelämästä erillisiksi. On kuitenkin tärkeää, etteivät opiskelijat joudu kylmiltään liian vaativien haasteiden eteen. Suuret epäonnistumiset ja vastoinkäymiset voivat olla opiskeluintoa lamaavia tekijöitä. Jotkut opiskelijat kirjoittavatkin, kuinka hyvältä tuntuu, kun puolentoista vuoden opintojen jälkeen tuntuu, että jo osaa jotain. Opettajan, ohjaajan ja vertaisopiskelijan pitäisi muistaa aina sanoa myös positiivinen kannustava palaute.

Alkuvaiheen opiskelussa kaikilla opiskelijoilla on yhteneväniä piirteitä: hajanainen ja pirstaleinen ajattelu. Ryhmässä on useita opiskelijoita, joilla on jo aiempi ammatti ja paljon kokemuksia työelämästä. Tämä ei kuitenkaan auta heitä ymmärtämään toimintaterapeutin asiantuntijuuden sisältöä muita nopeammin, vaan he ovat tässä asiassa yhtä alussa kuin muutkin eikä heiltä pidä odottaa liikaa. Sen sijaan yleiset opiskelunvalmiudet saattavat joillakin opiskelijoilla olla toisia paremmat, mikä voi auttaa heitä selviytymään opiskelusta muita sujuvammin. Tätä asiaa ei kuitenkaan tämän tut-

kimuksen perusteella voi todentaa, vaikka tämän ryhmän opettajana toimimisen perusteella voisin tämän suuntaista päätellä.

Koska opiskelijat ovat opintojen alussa noviiseja, pitää heille varata aikaa pohtia ja työstää sitä, mitä he näkevät ja kokevat työelämän tilanteissa. Muuten asiat jäävät yhdistymättä kokonaisuuksiin, sillä noviisit näkevät vain osia kerrallaan. Tämäkin täytyy opettajana ja valmiina toimintaterapeutina hyväksyä ja antaa opiskelijoiden harjoitella vaikka hyvinkin pientä asiaa kerrallaan, jos opiskelija ei sillä hetkellä pysty enempää omaksumaan. Kun reflektioivassa keskustelussa pidetään kuitenkin kokonaisuutta koko ajan rinnalla elävänä, alkavat asiat vähitellen yhdistyä toisiinsa kokonaisuuksiksi.

Opiskelijoiden reflektointitaitojen kehittyminen näkyy jo opiskelun alkuvaiheessa. Tässä aineistossa opiskelun alkaessa kirjoitetut tekstit kuulostavat lähinnä ulkoa opittujen tai nähtyjen asioiden luetteloilta. Jo ensimmäisen vuoden opiskelun jälkeen tekstit ovat muuttuneet omakohtaisiksi ja ne sisältävät pohdintaa ja reflektointia, jota on kaikkein eniten kolmannessa aineistossa. Näkisin reflektioivan tekstin lisääntymiseen vaikuttaneena tekijänä sen, että näiden opiskelijoiden kanssa on alusta saakka työskennelty niin, että heitä on ohjattu systemaattisesti niin kirjallisissa tehtävissä kuin harjoituksissa arvioimaan omaa ja vertaisopiskelijoiden oppimista suullisesti ja kirjallisesti. Myös oman toiminnan reflektointi on oppimista vaativa asia.

Ongelmaperustaisessa oppimisessä oleellista on pienryhmissä työskentely. Ryhmässä oppiminen mahdollistaa jaettua asiantuntijuutta ja kaikki pääsevät osallisiksi erilaisista käsityksistä, jotka näyttävät koostuvan eri opiskelijoilla eri tavalla ja eri järjestyksessä. Ryhmässä työskentely valmentaa myös opiskelijoita yleisinä työelämävalmiuksina mainittuihin vuorovaikutustaitoihin, joita tarvitaan kaikilla työpaikoilla toimintaterapeutin työssä. Kokemukset ryhmässä työskentelystä valmentavat näkemään ja tarjoavat samalla kokemusta ryhmädynaamisista ilmiöistä sekä työryhmätyöskentelyä että asiakastyötä varten.

Toimintaterapeutin osaamisen monimuotoisuus paljastuu opiskelijoille jo opintojen alkuvaiheessa. He aloittavat koulutuksen orientoituneina olemaan vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. Tätä voidaankin käyttää hyväksi ja aloittaa koulutuksessa asiantuntija-

tiedon rakentaminen tästä opiskelijoita kiinnostavasta asiasta, jotta he alkaisivat nähdä niitä vivahteita, joita myöhemmin voivat hyödyntää terapeuttisissa suhteissa. Vuorovai-
kutuksen elementtien tiedostamista harjoitellaan ongelmaperustaisessa oppimisympäris-
tössä koko ajan ja sitä voidaan erityisesti korostaa tutor-ryhmissä harjoiteltavassa pa-
lautteen antamisessa.

Kiinnostus ja kyky ihmisten kanssa tehtävään työhön on yksi pääsykokeissa arvioitava
osa-alue. Koulutukseen haetaan siis tietynlaisia opiskelijoita. Tämän tutkimuksen tie-
donantajina olleiden opiskelijoiden valintaa pidän hyvin onnistuneena, sillä he kirjoitta-
vat ainakin opiskelun alkuvaiheessa hyvin positiivisessa sävyssä toimintaterapiasta ja
toimintaterapeutin työstä. Myös se, että kaikki valitut opiskelijat yhtä lukuun ottamatta
ovat jatkaneet alan opiskelu, on valinnan onnistumista tukeva tekijä.

Tämän tutkimuksen tekeminen on avannut minulle opettajana niitä vaatimuksia, joita
yhteiskunta, koulutusorganisaatio ja toimijat tässä organisaatiossa sekä ammatin sisäi-
nen paine asettavat toimintaterapeuttiopiskelijoille. Opiskelijat ovat kuitenkin vasta
opettelemassa ammatissa tarvittavia asiantuntijuuden elementtejä ja he tarvitsevat siihen
aikaa sekä mahdollisuuksia myös kokeilla ja epäonnistua turvallisesti. Olen useasti ta-
voittanut itseni tilanteesta, jossa odotan opiskelijoiden osaavan enemmän kuin on realis-
tista odottaa. Tämän tutkimuksen tekeminen onkin saanut ajattelemaan, kuinka tärkeää
on tarkkaan valita ne toimintaterapeutin asiantuntijuuden ja osaamisen kannalta oleelli-
set asiat, joiden varaan opiskelijat voivat rakentaa omaa asiantuntijuuttaan. Tästä tutki-
muksesta saatua tietoa hyödynnetään toimintaterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelman
uudistamistyössä ammattikorkeakoulussamme.

Tämän opiskelijaryhmän kanssa työskennellessäni olen huomannut, kuinka voimak-
kaasti ryhmän sisäisenä normina on ollut oikeassa olemisen tarve. Tämä normi on alus-
sa vaikuttanut pienryhmissä tapahtuvaan tutor-ryhmätyöskentelyyn näkyen arkuutena
ryhtyä aidosti jakamaan omaa osaamista toisille. Tämä tutkimus on todentanut oikea-
aikaisen ja monipuolisen palautteen antamisen merkitystä opettajan työssä. Opiskelijat
saavat paljon palautetta niistä asioista, joita heidän olisi kehitettävä omassa asiantunti-
juudessaan. He tarvitsevat kuitenkin palautetta myös ammatillisista vahvuuksistaan,

koska he eivät välttämättä osaa tunnistaa niitä vahvuuksikseen. Ja vahvuuksien varaanhan kehittyminen voidaan perustaa.

Jatkotutkimusehdotuksena näen, että tätä tutkimusta voisi jatkaa pitkittäistutkimuksena tarkastelemalla saman opiskelijaryhmän asiantuntijuuden kehitystä koko koulutuksen ajan ja edelleen ensimmäisten työvuosien aikana. Olisi myös mielenkiintoista nähdä, kuinka toimintaterapeuttiopiskelijoiden asiantuntijuus kehittyy vakiintuneessa ongelma-perustaisen oppimisen strategiaa toteuttavassa oppimisympäristössä. Toisaalta olisi mielenkiintoista nähdä, onko Suomen muissa ammattikorkeakouluissa opiskelevilla toimintaterapeuttiopiskelijoilla samansuuntaisia käsityksiä ammatistaan ja kuinka toisenlaiset pedagogiset valinnat vaikuttavat asiantuntijuuden kehittymiseen. Toisenlaista näkökulmaa tähän samaan ilmiöön toisi tutkimus, jossa alkuvaiheen opiskelijoita käytännön tilanteissa havainnoimalla kerättäisi tietoa siitä, mitä he tekevät. Käsitysten ja käytännön tekojen vertaaminen toisi uutta tietoa, jota voitaisi käyttää opiskelijoiden ohjauksen kehittämisessä.

Lähteet

Adamson, B. J. 2001. Implications for Tertiary Education: Managerial Competencies Required of Beginning Practitioners in the Health Service Sector. *Medical Teacher* 23,2, 198-204.

Adamson, B. J., Cant, R. V. & Hummell, J. 2001. What Managerial Skills do Newly Graduated Occupational Therapists Need? A View from their Managers. *British Journal of Occupational Therapy* 64, 4, 184-192.

Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 111-160.

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino, 111-160.

Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves. An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise.* Chicago, Illinois: Open Court.

Björklund, A. 1999. Embryos of Occupational Therapist Paradigms: An Exploratory Study of Swedish Occupational Therapy Students' Perceptions of Occupational Therapy. *Australian Occupational Therapy Journal* 46, 1, 12-23.

Bossers, A., Kernaghan, J., Merla, L., O'Connor, C. & Van Kessel, M. 1999. Defining and Developing Professionalism. *Canadian Journal of Occupational Therapy* 66, 3, 116-121.

Cooperstein, K. R. & Schwartz, K. B. 1992. Reasons for Choosing Occupational Therapy as a Profession: Implications for Recruitment. *American Journal of Occupational Therapy* 46, 543-539.

Cox, S. J. & Corr, S. M. 1996. Understanding Roles: An Educational Challenge? *Medical Teacher* 18, 4, 343-344.

Craik, C. & Alderman, J. J. 1998. What Attracts Mature Students to Occupational Therapy? *British Journal of Occupational Therapy* 61, 10, 473-477.

Craik, C., Gissane, C., Douthwaite, J. & Philp, E. 2001. Factors Influencing the Career Choice of First-Year Occupational Therapy Students. *British Journal of Occupational Therapy* 64, 3, 114-120.

Craik, C. & Napthine, C. 2001. Students' Choice of Occupational Therapy as a Second Degree. *British Journal of Occupational Therapy* 64, 9, 432-437.

Crist, P., Wilcox, B. L. & McCarron, K. 1998. Transitional Portfolios: Orchestrating Our Professional Competence. *American Journal of Occupational Therapy* 52, 9, 729-736.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1986. *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer.* New York: Free Press.

Ellström, P-E. 1996. The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification. Paper presented at Workshop 1 within the project New Forms of Basic and Further Education of Professionals for Vocational Education and Training, Hydra, Greece, 25th-27th April, 1996.

Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. 1995. Oppiminen ja ongelmanratkaisu monimutkaisissa työprosesseissa. Monikontekstisuus ja rajanylitykset asiantuntijakognitiossa. *Aikuiskasvatus* 15, 1, 14-27.

Enothe. 2000. *Occupational Therapy Education in Europe: Curriculum Guidelines.* Tonnaer, Kelper: Enothe.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 86-102.

Eteläpelto, A. 2001. Ammattikasvatuksen tutkimuksen ajankohtaiset haasteet. Aikuis-
kasvatus 21, 2, 6-15.

Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 181-205.

Fortune, T. 2000. Occupational Therapists: Is Our Therapy Truly Occupational or Are We Merely Filling Gaps? *British Journal of Occupational Therapy* 63, 5, 225-230.

Foto, M. 1998. Competence and the Occupational Therapy Entrepreneur. *American Journal of Occupational Therapy* 52, 9, 765-769.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY.

Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1993. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsinki: Helsingin yliopisto. Filosofian laitos.

Hagedorn, R. 1997. *Foundations for Practice in Occupational Therapy*. 2nd edition. New York: Churchill Livingstone.

Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 275-290.

Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 175.

Heiskanen, T. 1999. Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? Työelämän näkökulma keskusteluun. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 25-47.

Higgs, J. & Edwards, H. 2002. Challenges Facing Health Professional Education in the Changing Context of University Education. British Journal of Occupational Therapy 65, 7, 315-320.

Hocking, C. & Ness, N. E. 2002. Revised Minimum Standards for the Education of Occupational Therapists. Forrestfield, Australia: The Council of the World Federation of Occupational Therapists.

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

Hämäläinen, T. 2002. Toimintaterapia on... Aloittavien opiskelijoiden käsityksiä toimintaterapiasta ja toimintaterapeutin työstä. Jyväskylän yliopisto. Toimintaterapian kandidaattitutkielma.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 258-274.

- Järvinen, A., Kontkanen, L., Poikela, E., Stachon, K. & Valkama, H. 1995. Työ, asiantuntijuus ja oppiminen. *Aikuiskasvatus* 15, 2, 76-84.
- Kasar, J. & Muscari, M. E. 2000. A Conceptual Model for the Development of Professional Behaviours in Occupational Therapists. *Canadian Journal of Occupational Therapy* 67, 1, 42-50.
- Konttinen, E. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 48-61.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11, 1, 3-12.
- Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Juva: Helsinki, 21-43.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 122-133.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 64-81.
- Lave, J. & Wenger, E. 1998. 7th edition. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehikoinen, S. & Seppänen, M. 1999. Humanismia vai ekonomiaa terveydenhuollossa? Fenomenografis - fenomenologinen tutkimus tuloksellisuusvaatimusten ristiriidoista. Kuopion yliopisto. Terveystalouden ja -talouden laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Tiedon verkostoituminen - haaste asiantuntijuudelle. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 103-121.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1999. Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 146-159.
- Lehtinen, M. 1997. Sairaanhoidajaopiskelijoiden käsitys ammatillisesta kehittämisestään ulkomailla opiskelunsa aikana. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Opinnäytetutkimus. Opinnäytetutkimus.
- Lindqvist, J. & Manninen, J. 1999. Asiakaspalveluiden tulevaisuudenkuvat. Riittääkö osaaminen tulevaisuudessa? Aikuiskasvatus 19, 1, 69-76.
- Lintula, L. 1993. Toimintaterapeuttien työelämän laatu. Kuopion yliopisto. Terveystieteiden ja -talouden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- MacDonald, P.J. 1999. Potilastapausten valinta ongelmalähtöisessä lääkärikoulutuksessa. Teoksessa D. Boud & G. Feletti (toim.) Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia. Terra Cognita. Helsinki: Hakapaino, 117-126.
- Mackenzie, L. 2000. Occupational Therapy Students as Peer Assessors in Viva Examinations. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 25, 2, 135.
- Metsämuuronen, J. 2000. 2. painos. Maailma muuttuu - miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Helsinki: Oy Edita Ab.
- Mezirow, J. et al. 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-37.

- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 18, 2, 84-97.
- Naumanen, P. & Romppanen, M. 1995. Sairaanhoitajaopiskelijoiden käsityksiä hyvästä sairaanhoitajasta ja kehittymisestään sairaanhoitajaksi. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Opinnäytetutkielma.
- Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen avartajana. Tampere: Tammi.
- Oikarinen, A. 1998. Hoitajien oppimiskäsitykset klinisen opiskelun ohjauksessa. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Opinnäytetutkielma.
- Opetusministeriö. 2001. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, opintojen keskeiset sisällöt ja vähimmäisopintoviikkomäärät. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Parsell, G., Spalding, R. & Blight, J. 1998. Shared Goals, Shared Learning: Evaluation of a Multiprofessional Course for Undergraduate Students. *Medical Education* 32, 3, 304-311.
- Peltari, P. 1997. Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukset. *Stakes. Tutkimuksia* 80.
- Pennanen, A-M. 2001. Toimintaterapeuttien ura ja uramotivaatio. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Pennanen, T. 2001. Opettaja-opiskelijasuhde hoitotyön oppimisessa. Fenomenografinen tutkimus opiskelijoiden käsityksistä. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Gaudeamus, 58-69.

Pihlava, J. 2001. Toimintaterapeuttien työ ja työajan käyttö. Kuopion yliopisto. Terveystieteiden ja -talouden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Pirttilä, I. 1997. Teoria, markkina-analyysi ja futurologinen silmä eksperttiyden ehtona. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73-82.

Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Vammala: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 675.

Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä. Tutkiminen on oppimista - ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 101-117.

Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna. Ammattikasvatussarja 19.

Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Poikela, E. & Poikela, S. 2002. Tieto ja osaaminen oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 55-74.

Pomeroy, W. M. & Philp, I. 1994. Healthcare Teams: An Interdisciplinary Workshop for Undergraduates. Medical Teacher 16, 4, 341-346.

Rantalaiho, K. 1997. Osaamisen luonteesta. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 246-252.

- Rozier, C. K., Gilkenson, G. E. & Hamilton, B. L. 1992. Why Students Choose Occupational Therapy as a Career. *American Journal of Occupational Therapy* 46, 626-632.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002a. Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. *Aikuiskasvatus* 22, 2, 8-16.
- Ruohotie, P. 2002b. Mitä työelämä meiltä vaatii? *Aikuiskasvatus* 22, 1, 4-13.
- Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? *Aikuiskasvatus* 23, 1, 4-11.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. 2000. Data Management and Analysis Methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc., 769-793.
- Salvatori, P. 1999. Meaningful Occupation for Occupational Therapy Students: A Student-Centered Curriculum. *Occupational Therapy International* 6, 3, 207-223.
- Schell, B. A. B. & Slater, D. Y. 1998. Management Competencies Required of Administrative and Clinical Practitioners in the New Millennium. *American Journal of Occupational Therapy* 52, 9, 744-750.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schmidt, H.G. & Moust, J.H.C. 2000. Factors Affecting Small-Group Tutorial Learning: A Review of Research. Teoksessa D.H. Evensen & C.E. Hmelo (eds.) *Problem-Based Learning. A Research Perspective on Learning Interactions*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 19-51.
- Sointu, R. 1997. *Ammatillinen kasvu hoitotyössä*. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Strong, S., Baptiste, S. & Salvatori, P. 2003. Learning from Today's Clinicians in Vocational Practice to Educate Tomorrow's Therapists. *Canadian Journal of Occupational Therapy* 70, 1, 11-20.

Townsend, E. 1998. Occupational Therapy Language: Matters of Respect, Accountability and Leadership. *Canadian Journal of Occupational Therapy* 65, 1, 45-50.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Tynjälä, P. 1996. Kirjoittaminen oppimisen välineenä korkeakoulutuksessa. *Kasvatus* 27, 5, 425-436.

Tynjälä, P. 1999a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 160-179.

Tynjälä, P. 1999b. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 182-195.

Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 102-124.

Vänskä, K. 2002. Ohjauskeskustelu - jaettua asiantuntijuutta? *Aikuiskasvatus* 22, 1, 36-42.

Wenger, E. 2001. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilkerson, L. & Hundert, E. 1999. Tie ongelmalähtöiseksi tutoriksi: Itsetietoisuuden kasvattaminen opettajakunnan kehittämisellä. Teoksessa D. Boud & G. Feletti (toim.) *Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia*. Terra Cognita. Helsinki: Hakapaino, 186-200.

Youngstrom, M. J. 1998. Evolving Competence in the Practitioner Role. *American Journal of Occupational Therapy* 52, 9, 716-720.

TUTKINTOVAATIMUKSET JA VUOSITTAINEN OPETUSSUUNNITELMA

Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulu
TOIMINTATERAPIAN KOULUTUSOHJELMA

Sosiaali- ja terveysyksikkö/Lappeenranta, opintonsa vuonna 2001 aloittaneet

OPINTOKOKONAISUUS	Koodi	Opintojakso	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
AMMATTIKORKEAKOULUN PERUSOPINNOT			8ov						
	KSU0005	Suomen kieli ja viestintä	1	1					
	KRU0001	Ruotsin kieli ja viestintä I		2					
	KEN0001	Englannin kieli ja viestintä I	1	1					
	KPE0001	Orientoivat opinnot	1						
	KPE0030	Tutkimuksen ja tiedonhankinnan perusteet			1				
KUNTOUTUSALAN YHTEISET PERUSOPINNOT			11ov						
	KTS0219	Ammattiin kasvaminen ja oppiminen	1	1					
	KTS0220	Orientaatio kuntoutusalaan	3						
	KT10001	Tietotekniikka I	2						
	KTS0041	Ensiapu		1					
	KTS0006	Kansanterveystiede I		1					
	KTS0130	Terveydenhuollon hallinto ja johtaminen						2	
KOULUTUSOHJELMAN PERUSOPINNOT			17ov						
	KTS0221	Ihminen yhteisöjen jäsenenä		2					
	KTS0158	Sosiaali- ja terveysalan perusteet		1					
	KTS0002	Kehityopsykologia		1					
	KTS0043	Anatomia ja fysiologia I	1						
	KTS0135	Anatomia ja fysiologia II	1	3					
	KTS0049	Neurofysiologia			1				
	KTS0222	Korkeampien aivotoimintojen häiriöt			1				
	KTS0045	Lääketieteelliset aineet I			2				
	KTS0066	Lääketieteelliset aineet IV				3			
	KTS0105	Kliininen psykologia				1			
KOULUTUSOHJELMAN AMMATTIOPINNOT			49ov						
	505004	TOIMINTATERAPIAN PERUSTEET JA MENETELMÄT	21ov						
	KTS0223	Toimintaterapian perusteet ja ammatin historia	3						
	KTS0224	Toimintaterapian mallit ja viitekehykset			1		1		
	KTS0225	Toiminnan analysointi ja soveltaminen **	2						
	KTS0226	Toiminnat I **	2	3					
	KTS0227	Toiminnat II **			2	1	2		
	KTS0228	Ryhmät toimintaterapiassa				2			
	KTS0229	Lastat ja apuvälineet **			2				

505005	TOIMINTATERAPEUTTINEN ARVIOINTI JA TOIMINTAKYVYN EDISTÄMINEN	21 ov							
	KTS0230 Toimintakokonaisuudet ihmisen elämässä		2						
	KTS0090 Ympäristön arviointi ja siihen vaikuttaminen I			2					
	KTS0231 Luotettava toimintakyvyn arviointi			2					
	KTS0232 Lasten ja nuorten toimintaterapia **			1	1	2			
	KTS0233 Työikäisten toimintaterapia **				1	2	1		
	KTS0234 Ikääntyneiden toimintaterapia **					1	1		
	KTS0235 Vaihtoehtoiset toimintaterapiaopinnot **								5
505006	TOIMINTATERAPIAN KEHITTÄMINEN	7 ov							
	KTS0236 Käytännöllinen harkinta toimintaterapiassa				1				
	KTS0063 Toimintaterapian tutkimuksen perusteet ja menetelmät			1	1				
	KTS0091 Toimintaterapiatyön kehittäminen						2		
	KTS0237 Yrittäjyys toimintaterapeutin ammatissa								2
900001	VAPAASTI VALITTAVAT OPINNOT	10 ov					4		6
900014	OHJATTU HARJOITTELU	35 ov	1	1	3	7	8	8	7
900005	OPINNÄYTETYÖ	10 ov			1	3	4	2	
YHTEENSÄ		140 ov	19	20	20	21	20	20	20

** merkityissä opintojaksoissa on mukana käytännöllistä opiskelua

Teema	Teeman opintojaksot	Ajankohta
TIEDONKERUU	Aineisto 1	3. opiskelupäivä
Oppiminen ja kuntoutus 4 ov	<ul style="list-style-type: none"> • Ammattiin kasvaminen ja oppiminen 1 ov • Orientaatio kuntoutusalaan 3 ov (opintokokonaisuus toteutettiin yhdessä alkaneiden fysioterapeuttiopiskelijoiden kanssa sekoitetuissa tutorryhmissä)	1. vuosi: Elo-lokakuu 2001
Toimintaterapian perusteet 7 ov	<ul style="list-style-type: none"> • Toimintaterapian perusteet ja ammatin historia 3 ov • Toiminnan analysointi ja soveltaminen 2 ov • Toiminnat I 2 ov (käden taidot + draama) 	1. vuosi: Loka-joulukuu 2001
	Orientoiva harjoittelu 1 ov	1. vuosi: Mar-raskuu 2001
Ihmisen toiminta 5 ov	<ul style="list-style-type: none"> • Toiminnat I 2 ov (keittiö + pelit ja leikit) • Ihminen yhteisöjen jäsenenä 1 ov • Kehityopsykologia 1 ov • Toimintakokonaisuudet ihmisen elämässä 2 ov 	1. vuosi: Tam-mi-huhtikuu 2002
Nukketeatteriprojekti 3 ov	<ul style="list-style-type: none"> • Ihminen yhteisöjen jäsenenä 1 ov • Sosiaali- ja terveysalan perusteet 1 ov • Toiminnat I 1 ov 	1. vuosi: Helmi-toukokuu 2002
	Orientoiva harjoittelu 1 ov	1. vuosi: Huhti-kuu 2002
TIEDONKERUU	Aineisto 2	Elokuu 2002
Toiminta ja kognitio 5 ov	<ul style="list-style-type: none"> • Neurofysiologia 1 ov • Sherborne ja lapsen toiminnan havainnointi 1 ov • Korkeampien aivotointojen häiriöt 1 ov • Lääketieteelliset aineet (neurologia) 1 ov • Luotettava toimintakyvyn arviointi ½ ov • Toimintaterapian mallit ja viitekehukset ½ ov 	2. vuosi: Elo-syyskuu 2002
	Ohjattu harjoittelu 3 ov	2. vuosi: Mar-raskuu 2002
Toimintaterapia-arviointi ja ympäristö 9 ov	<ul style="list-style-type: none"> • Luotettava toimintakyvyn arviointi 1½ ov • Ympäristön arviointi ja siihen vaikuttaminen 2 ov • Toimintaterapian mallit ja viitekehukset ½ ov • Lastat ja apuvälineet 2 ov • Toiminnat II 2 ov (savi + luonnonmateriaalit, tee-mana "toimintaa myös miehille") • Lääketieteelliset aineet (fysiatria ja käsiasiat) 1 ov 	2. vuosi: Loka-joulukuu 2002
TIEDONKERUU	Aineisto 3	Joulukuun loppu 2002

Näiden teemoittain koottujen opintokokonaisuuksien lisäksi opetusta on järjestetty erillisinä luentotunteina seuraavista aineista lukusuunnitelmassa mainitulla ajoituksella:

suomen kieli ja viestintä, ruotsin kieli ja viestintä, englannin kieli ja viestintä, orientoivat opinnot, tutkimuksen ja tiedonhankinnan perusteet, tietotekniikka, ensiapu, kansanterveystiede, anatomia ja fysiologia. (Kts. liite 1)

Lisäksi opiskelijat ovat aloittaneet 2. vuoden alussa opinnäytetyöprosessin ideoinnin ja suorittaneet vaihtelevasti vapaasti valittavia opintoja.

Toimintaterapia on mielestäni erittäin laaja ala, joka tarjoaa erilaisia kuntoutusmahdollisuuksia. Toimintaterapiassa ihmistä katsotaan kokonaisuutena, johon myös ympäristö vaikuttaa. Terapia on asiakaslähtöistä, kuitenkin niin, että toiminnan tulisi olla kuntoutumisen kannalta tavoitteellista. Toimintaa käytetään terapiassa välineenä, jonka avulla saavutetaan jokin suurempi päämäärä.

Toimintaterapeutin työ on kiireistä ja ehkä välillä hieman yksinäistäkin, koska toimintaterapeutti on usein alansa ainut edustaja. Terapeutin työn taustalla vaikuttavat erilaiset teoreettiset mallit ja viitekehykset, mutta työ vaatii myös ns. maalaisjärjen käyttöä ja käytännön osaamista.

Asiakaslähtöisessä työssä on tärkeää, että terapeutti onnistuu luomaan hyvän suhteen asiakkaaseen. Toimintaterapeutin työssä tarvitaan paljon ihmissuhdetaitoja: terapeutti tekee työtään omalla persoonallaan.

Mielestäni toimintaterapia on inhimillinen kuntoutusala, joka sopii kaikille ikäryhmille. Alan monipuolisuus on terapeuteille suuri haaste, mutta mielestäni se tarjoaa myös mahdollisuuksia toteuttaa itseään tai vaikka vaihtaa tarvittaessa kohderyhmää, jonka kanssa työskentelee ilman, että tarvitsee kokonaan vaihtaa ammattia.

Mielestäni toimintaterapiaa ei arvosteta niin paljon kuin se ansaitsisi. Tämä varmaankin johtuu siitä, että toimintaterapiaa tunnetaan edelleenkin huonosti, myös muun hoitohenkilökunnan taholta.

TIIVISTELMÄ

Toimintaterapia on laaja-alainen ja kokonaisvaltaisesti ihmisen ja hänen ympäristönsä huomioiva kuntoutusmuoto. Kuntoutuksessa toimintaa käytetään välineenä tavoitteiden saavuttamiseksi ja työskentelyä ohjaa asiakaslähtöinen näkökulma. Hyvän terapiasuhteen luomisen taito on osa asiakaslähtöistä työskentelyä ja toimintaterapeutin persoona on yksi työväline.

Työ on kiireistä ja yksinäistäkin, sillä usein toimintaterapeutti työskentelee yksin. Työssä tarvitaan niin teoreettista tietoa kuin käytännön tilanteiden hallintaa ja osaamista.

Toimintaterapeutin asiakkaat voivat olla kaiken ikäisiä. Tämä on ammatin rikkaus ja monipuolistaa valinnan mahdollisuuksia ammatin sisällä, koska työn kuva muuttuu kohderyhmää vaihtamalla.

Toimintaterapian tunnettavuus on vielä huono ja se alentaa mielestäni ammatin arvostusta.