

Janitta Koskinen
Noora Vainio

Ammatillinen harkinta toimintaterapiaprosessissa

Oppimistehtävän kehittäminen toimintaterapian koulutusohjelmaan

Metropolia Ammattikorkeakoulu
Toimintaterapeutti (AMK)
Toimintaterapian koulutusohjelma
Opinnäytetyö
8.4.2013

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Janitta Koskinen, Noora Vainio Ammatillinen harkinta toimintaterapiaprosessissa – Oppimistehtävän kehittäminen toimintaterapian koulutusohjelmaan 54 sivua + 6 liitettä 8.4.2013
Tutkinto	Toimintaterapeutti (AMK)
Koulutusohjelma	Toimintaterapian koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Toimintaterapia
Ohjaaja(t)	Lehtori Riitta Keponen Lehtori Sanna Piikki
<p>Opinnäytetyönä toteutetun monimuotoisen kehittämistyön tavoitteena oli luoda oppimistehtävä Metropolia Ammattikorkeakoulun toimintaterapian koulutusohjelman käyttöön. Kehittämistyön lähtökohtana oli koulutusohjelman uuden opetussuunnitelman käyttöön otto. Oppimistehtävä kehitettiin kohdennetusti uuden opetussuunnitelman mukaan opiskeleville kolmannen lukukauden toimintaterapeuttiopiskelijoille toiseen työelämäharjoitteluun. Kehittämistyön tavoitteena oli luoda oppimistehtävä, joka tukee opiskelijan ammatillisen harkinnan taitoa, kannustaa prosessinomaiseen työskentelytapaan sekä edellyttää opiskelijalta reflektiota ja ammatillista vuorovaikutusta toisten opiskelijoiden kanssa.</p> <p>Kehittämistyö noudattaa konstruktivisen tutkimuksen periaatteita, joten oppimistehtävä rakentui koulutusohjelman käytänteiden sisään, ja kehittäminen tapahtui tiiviissä vuoropuhelussa yhteistyökumppanin kanssa. Kehittämistyössä hyödynnettiin aiheeseen liittyvää teoreettista tietoa, uuden opetussuunnitelman sisältöä sekä oppimistehtävän käyttöönoton yhteydessä kerättyä aineistoa. Teoreettisena perustana oppimistehtävän kehittämisessä toimi koulutusohjelman käytössä oleva tutkivan oppimisen pedagoginen malli sekä useat toimintaterapeutin ammatillisen harkinnan, reflektiivisen työtteen ja ammatillisen vuorovaikutuksen teemoja käsittelevät artikkelit toimintaterapian ammattikirjallisuudessa. Kehittämistyön tavoitteiden toteutumista arvioitiin keräämällä aineistoa havainnoinnin, haastattelun ja kyselyn menetelmin. Informanteina toimivat oppimistehtävää käyttäneet opiskelijat sekä kehittämisen kohteena olevaa opintojaksoa ajankohtaisesti ohjaavat opettajat. Aineiston analysointi toteutettiin teoriasidonnaisena analyysinä, jotta aineistosta nousseita ilmiöitä voitiin analysoida teorian pohjalta valittujen teemojen puitteissa.</p> <p>Kehittämistyön tuloksena syntyi ohje toimintaterapeuttiopiskelijoille oppimiskansion toteuttamiseen prosessina harjoittelujakson aikana. Lopulliseen tuotokseen sisällytettiin kehittämistyön alkuperäiset tavoitteet, yhteistyökumppanin näkemykset ja toiveet, aineiston kautta nousseet kehittämistarpeet sekä teoreettisen tiedon kautta saatu ymmärrys aiheesta. Kehittämistyön toteutus tapahtui dialogisessa yhteiskehittelyn hengessä, jolloin oppimistehtävän kehittäminen oli kauttaaltaan avoin ja vuorovaikutuksellinen prosessi. Uuden opetussuunnitelman muille opintojaksoille kehitettävissä oppimistehtävissä voidaan mahdollisesti hyödyntää prosessin kautta saatua tietoa ja ottaa erilaisten oppimiskansioiden idea laajempaan käyttöön toimintaterapeuttikoulutuksessa.</p>	
Avainsanat	toimintaterapia, koulutus, oppimistehtävä, ammatillinen harkinta

Author(s) Title Number of Pages Date	Janitta Koskinen, Noora Vainio Clinical Reasoning in Occupational Therapy Process. Assignment for Degree Program in Occupational Therapy. 54 pages + 6 appendices 8. April 2013
Degree	Bachelor of Health Care
Degree Programme	Occupational Therapy
Specialisation option	Occupational Therapy
Instructor(s)	Riitta Keponen, Senior Lecturer Sanna Piikki, Senior Lecturer
<p>The aim of the study was to develop an assignment for occupational therapy programme in Metropolia University of Applied Sciences. The starting point of the development was the introduction of new curriculum. Development of the assignment was allocated for the second work placement of third semester occupational therapy students who study according new curricula. The goal of the study was to develop an assignment that supports student's professional reasoning skills, encourages to work as a process and requires professional interaction with other students.</p> <p>Development project followed the principles of constructive research which means that it was integrated in the practices of degree programme and it was carried out in a dialog with the partner in cooperation. Related theory, contents of the new curriculum and data collection during the introduction of assignment was used in development. As a theory basis of the study there are exploratory learning as a pedagogic model of degree programme and many articles in occupational therapy professional literature related to professional reasoning in occupational therapy, reflective approach and professional interaction. Achieving the goals set for the development was evaluated with observing, interview and inquiry. Informants of data collection were third semester students and teachers instructing the work placement. Data analysis was implemented as theory-bound content analysis to analyse occurrences from data within the limits of theory driven themes.</p> <p>As a result of development was instruction for occupational therapy students to make a learning folder as process during the work placement. Final product includes the goals of development, the views and wishes of the partner, needs for development arisen from data and understanding of the issue through theory. Development took place in dialogic cooperation and the whole process was open and interactive. Information gathered in the development might be used also when developing assignments for other course units of the new curricula. Idea of different learning folders can be used wider in occupational therapy education.</p>	
Keywords	Occupational Therapy, Education, Assignment, Clinical reasoning

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Kehittämistyön lähtökohdat	3
2.1	Metropolia Ammattikorkeakoulu yhteistyökumppanina	4
2.2	Toimintaterapian koulutusohjelman uusi opetussuunnitelma	4
2.3	Oppimistehtävän kehittämisen opiskelijanäkökulma	5
3	Kehittämistyön prosessin käynnistäminen	7
3.1	Konstruktiiivinen tutkimus kehittämistyön lähestymistapana	7
3.2	Kehittämistyön ongelmanasettelu	8
3.3	Kehittämistyön tavoitteet	10
3.4	Keskeisten käsitteiden määrittely	11
3.5	Opetussuunnitelma ja orientaatiokuva oppimistehtävän taustalla	14
4	Oppimistehtävän ensimmäisen version kehittäminen	17
4.1	Toimintaterapiaprosessin looginen jatkumo oppimistehtävässä	18
4.2	Prosessinomainen työskentely oppimistehtävässä	20
4.3	Reflektio ja ammatillinen vuorovaikutus oppimistehtävässä	21
5	Oppimistehtävän toisen version kehittäminen	23
5.1	Sisällölliset muutokset	24
5.2	Käsitteelliset muutokset	25
5.3	Ohjauksen painopiste pienryhmissä	26
6	Aineistonkeruu ja aineiston analyysi	27
6.1	Havainnointi, haastattelu ja kysely aineistonkeruumenetelminä	29
6.2	Teoriasidonnainen aineiston analyysi	32
6.3	Aineiston analyysin tulokset ja johtopäätökset	34
7	Oppimistehtävän kolmannen version kehittäminen	39
7.1	Toimintaterapiaprosessin looginen hahmottaminen	40
7.2	Oppimistehtävän prosessinomainen työstäminen	43
7.3	Reflektion ja ammatillisen vuorovaikutuksen tukeminen	43
8	Pohdinta	44
8.1	Kehittämistyön eettinen ja laadullinen arviointi	45
8.2	Oppimistehtävän uutuusarvo sekä sovellettavuus muissa konteksteissa	47
8.3	Suosituksia kehittämiselle jatkossa	49
	Lähteet	52
	Liitteet	
	Liite 1. Oppimistehtävän ensimmäinen versio	
	Liite 2. Oppimistehtävän toinen versio	
	Liite 3. Saatekirje ja suostumus tutkimukseen osallistumiselle	
	Liite 4. Teemahaastattelun runko	
	Liite 5. Kyselylomake opiskelijoille	
	Liite 6. Oppimistehtävän kolmas versio	

1 Johdanto

Ammattilaiseksi kasvaminen on hyvin henkilökohtainen kokemus ja se tapahtuu aina henkilökohtaisen kasvun sekä elämäntarinan sisällä ja rinnalla. Ammatillinen harkintakin on samanaikaisesti sekä ulkoisiin ilmiöihin liittyvää ajattelua että sisäänpäin suuntautuvaa, itsen ja sisäisten ilmiöiden ajattelemista. Toimintaterapeutin ammatissa menestyminen edellyttää jatkuvaa itsensä kehittämistä ja reflektointia. (Boyt Schell – Schell 2008: xiii, 30, 58.) Tällainen tietoisuuteen pyrkiminen on sekä voimavara, että eräänlainen velvoite toimintaterapeutin työssä, joten sen kehittymistä tulee kaikin keinoin tukea koulutuksen aikana.

Tämä kehittämistyö, joka on tehty toimintaterapian koulutusohjelman opinnäytetyönä Metropolia Ammattikorkeakoulussa, ottaa kantaa ja pyrkii osaltaan vastaamaan haasteeseen opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukemisesta. Työn alkuperäinen idea syntyi kansainvälisellä opintojaksolla tammikuussa 2012 Belgiassa, Provinciale Hogeschool Limburgin (PHL) järjestämällä kurssilla, jonka aiheena oli koulun kehittämä malli Occupational Performance Diagnosis Form (OPDF). Mallin tavoitteena on tukea opiskelijan ammatillisen harkinnan kehittymistä, jäsenellä toimintaterapia-arvioinnissa saatua tietoa sekä ohjata toimintaterapeuttia tai opiskelijaa rakentamaan arvioinnin kautta perusteltu tavoiteasettelu ja terapian toteutus. Soveltaessamme itse mallia case-asiakkaan kautta, oivalsimme jotakin olennaista toimintaterapiaprosessista ja erityisesti siitä hetkestä, jossa siirrytään arvioinnista tavoiteasetteluun. Mallin struktuuri auttoi hahmottamaan, miten laaja arviointitieto tulee kiteyttää, jotta toimintaterapiaprosessin kannalta olennainen nousisi esiin.

Opinnäytetyön ideointivaiheessa pohdimme, miten voisimme kehittää opintomatkan kokemuksia oman koulutusohjelmamme hyödyksi. Opinnäytetyön ajankohta osui toimintaterapian koulutusohjelman uuden opetussuunnitelman kehittämisvaiheeseen, joten opiskelijanäkökulma kehittämistyössä oli tervetullutta. Opinnäytetyömme yhteistyökumppaniksi muotoutui siten Metropolia Ammattikorkeakoulun toimintaterapian koulutusohjelma. Yhteistyökumppanimme kanssa tapahtuneen vuoropuhelun kautta työmme sisältö konkretisoitui. Lähtökohtaisena tavoitteena oli rakentaa uuden opetussuunnitelman sisältöihin soveltuva oppimistehtävä kolmannen lukukauden opiskelijoiden harjoittelujaksolle. Yli vuoden mittaisen prosessin lopputuloksena on oppimistehtävä, jossa erilaiset näkökulmat – opettajien toiveet, opiskelijoiden kokemukset sekä teo-

reettinen ymmärrys on yhdistetty tavalla, jonka pyrkimys on tarjota opiskelijalle toimiva väline ammatillisen harkintansa tueksi asiakastyössä.

Opinnäytetyön raportissa kuvaamme uuden oppimistehtävän kehittämistyön prosessia ja esittelemme työmme tuotoksen. Raportin toisessa luvussa tarkastelemme kehittämistyön lähtökohtia ja sitä kontekstia, johon työ sijoittuu. Kolmannessa luvussa kuvaamme kehittämistyön prosessin alkuvaiheita. Oppimistehtävän ensimmäisen version kehittäminen ongelman- ja tavoiteasetteluineen kuvaamme neljännessä luvussa. Tässä yhteydessä avaamme myös tehtävän taustalla vaikuttavaa teoreettista tietoa. Viidennessä luvussa tarkastelemme, miten ensimmäinen versio muotoutui yhteistyökumppanin kanssa käydyn vuoropuhelun kautta oppimistehtäväksi, joka otettiin käyttöön syksyllä 2012. Käyttöön oton yhteydessä keräsimme aineistoa opiskelijoilta ja opettajilta tehtävän toimivuudesta suhteessa kehittämistyölle asetettuihin tavoitteisiin. Kuudennessä luvussa käymme läpi aineistonkeruun menetelmiä ja aineiston analyysia. Seitsemännessä luvussa kuvaamme, miten ja miksi tehtävään tehtiin joitakin muutoksia aineiston, teorian ja yhteistyökumppanimme kanssa käydyn dialogin perusteella sekä millaiseksi tehtävän kolmas ja lopullinen versio näiden pohjalta muodostui. Kolmas versio otetaan käyttöön kolmannen lukukauden opiskelijoiden työelämäharjoittelun yhteydessä keväällä 2013. Kahdeksannessa luvussa pohdimme kehittämistyömme tavoitteiden saavuttamista ja oppimistehtävän sovellettavuutta muissa konteksteissa, arvioimme kehittämisprosessin kulkua laadullisesti sekä esitämme joitakin jatkosuosituksia kehittämiselle tulevaisuudessa.

2 Kehittämistyön lähtökohdat

Toimintaterapeuttikoulutuksella pyritään vastaamaan yhteiskunnan tarpeisiin, mikä tällä hetkellä merkitsee enemmänkin yhteistyötaitoa yli ammattirajojen, innovatiivisuutta sekä informaatioteknologian hyödyntämistä, kuin erikoisosaamista (Suomen Toimintaterapeuttiliitto 2008). Toimintaterapeuttiopiskelijaa voi opintojen aikana, etenkin alkuvaiheessa, hämmentää esimerkiksi jatkuva tiedonhaku ja ryhmätöiden tekeminen, joilla näitä työelämässä edellytettäviä taitoja pyritään opettamaan. Opiskelijan näkökulmasta erityisesti toimintaterapian keinovalikoiman oppimisen ja ammatillisen harkinnan oppimisen välinen ristiriita saattaa tuntua toisinaan turhauttavalta. Uusi opiskelija kaipaa kenties asiakastyön tueksi vahvaa tietopohjaa sekä erityisiä menetelmiä ja keinoja. Hän ei välttämättä hahmota, että tärkeintä on oman ajattelun kehittyminen, tiedonhaku sekä luovuus tietokokonaisuuksien soveltamisessa vaikkapa juuri asiakkaalle sopivan toiminnan ideoimiseen. Opintojen alkuvaiheessa koimme myös omakohtaisesti hämmennystä, kun opiskelijoina harjoittelujaksolla kaipasimme ”toimintaterapian keittokirjaa”, mutta meille tarjoltiinkin vain ”toimintaterapeutin silmälaseja”. Tämä omakohtainen kokemus sekä koulutusohjelmamme uuden opetussuunnitelman käyttöön ottoon liittyvä kehittämistarve oppimistehtävän muodossa toimivat opinnäytetyömme lähtökohdina. Näiden pohjalta lähdimme pohtimaan, tutkimaan ja kehittämään oppimistehtävää, joka vastaisi omalta osaltaan ajankohtaisiin koulutuksen haasteisiin ja kasvattaisi toimintaterapeuttiopiskelijan osaamista olennaisilla ammattitaidon alueilla.

Toimintaterapiassa keskeinen Inhimillisen toiminnan malli, Model of Human Occupation (MOHO) käsittää terapeutin harkinnan jatkumona, jonka puitteissa terapiaprosessi toteutuu (Kielhofner - Forsyth 2008: 143). Opintojen alkupuolella koulutuksemme oli sisältänyt ammatillisen harkinnan tyylien opiskelua, mutta emme vielä selkeästi tiedostaneet, miten ammatillisen harkinnan prosessi ohjaa ja strukturoi toimintaterapiaprosessia alusta loppuun asti ajattelun ja valintojen kautta. Tästä syystä kiinnostuimme tutkimaan niitä kohtia, joissa toimintaterapeuttiopiskelijan olisi hyvä tietoisesti pysähtyä tarkastelemaan omaa ajatteluaan ja valintojaan. Oppimistehtävän kehittäminen toimi siten konkreettisena mahdollisuutena vaikuttaa siihen, miten opiskelijan kyky ammatilliseen harkintaan ja sitä kautta terapiaprosessin toteuttamiseen kehittyy. Kun tarve koettiin ajankohtaiseksi myös koulutusohjelmamme näkökulmasta, oli opinnäytetyömme aihe alustavasti muotoiltu.

2.1 Metropolia Ammattikorkeakoulu yhteistyökumppanina

Opinnäytetyömme konteksti sijoittuu oman koulutusohjelmamme laajempaan kehittämistyöhön, jonka tavoitteena on ollut uuden opetussuunnitelman kehittäminen ja käyttöön otto. Opinnäytteemme yhteyshenkilöksi toimintaterapian koulutusohjelman puolelta nimettiin toimintaterapian lehtori ja harjoittelua kehittävän työryhmän jäsen Jennie Nyman, jonka kanssa aloitimme työn suunnittelun keväällä 2012. Syksystä 2012 alkaen mukaan tuli kolmannen lukukauden opintokokonaisuudesta vastaava opettajatiimi, joka koostuu niin ikään toimintaterapian lehtoreista: Tuula Uutela, Merja Suoperä, Anne Talvenheimo-Pesu sekä yhteyshenkilömme Jennie Nyman. Myös useat muut koulutusohjelman lehtorit ovat osallistuneet keskusteluun kehittämistyön eri vaiheissa – heistä erityisesti Riitta Keponen ja Sanna Piikki, jotka toimivat myös opinnäytetyön ohjaajien rooleissa.

Kehittämistyön toteutus tapahtui uuden opetussuunnitelman opintojakson ”Harjoittelu 2. Toimintamahdollisuuksien arviointi ja edistäminen” puitteissa. Harjoittelu on opiskelijoille toinen työelämäharjoittelujakso. Ensimmäisen, neljän opintopisteen harjoittelun, jälkeen on kyseessä ensimmäinen pitkä, 12 opintopisteen, harjoittelujakso. Työn lähtökohtana on ollut palvella koulutusohjelman tarpeita ja niitä tavoitteita, joita uusi opetussuunnitelma kyseiselle opintojaksolle asettaa. Tästä syystä olemme pyrkineet huomioidaan yhteistyökumppanimme toiveet mahdollisimman tarkasti kehittämistyössä, unohtamatta omia autenttisia kokemuksiamme opiskelijoina sekä oppimistehtävän varsinaisia käyttäjiä – toimintaterapeuttiopiskelijoita. Yhteistyön hedelmällisyys onkin ilmennyt juuri sen kautta, että kehittämistyössä molemmat osapuolet ovat olleet aidosti kiinnostuneita toistensa näkökulmista ja valmiita avoimeen vuoropuheluun. Tuomamme opiskelijanäkökulma on otettu koulutusohjelmassa vastaan erityisellä kiinnostuksella, mikä on ollut opinnäytetyömme kannalta innostavaa ja mielekästä.

2.2 Toimintaterapian koulutusohjelman uusi opetussuunnitelma

Metropolia Ammattikorkeakoulun toimintaterapian koulutusohjelmassa kehitetyn ja käyttöön otetun uuden opetussuunnitelman rakenne on muuttanut olennaisesti opintojaksojen sisältöjä ja järjestystä. Aiemmassa opetussuunnitelmassa harjoittelujaksot etenivät asiakaskunnan ikärakenteen mukaan, jolloin ensimmäinen harjoittelu suoritettiin ikääntyneiden, toinen työikäisten ja kolmas lasten tai nuorten parissa. Tällaisella opetussuunnitelman rakenteella päästiin ansiokkaasti pois diagnoosikeskeisestä ajatte-

lutavasta ja harjoittelujen kautta hahmottui toimintaterapian kenttä eri-ikäisten asiakkaiden kautta.

Uudessa opetussuunnitelmassa näkökulma on toimintaterapiaosaamisen rakentaminen ensin yksilön, sitten ryhmän ja lopulta laajemman yhteisön tarpeet huomioon ottaen, jolloin harjoittelut profiloituvat aluksi yksilöasiakkaisiin, sitten ryhmiin ja lopulta laajempaan yhteisöosaamiseen. Samalla harjoittelujaksojen kautta laajentuu ymmärrys ja osaaminen itse toimintaterapiaprosessissa: ensimmäinen harjoittelu keskittyy toimintaterapia-arviointiin ja toisessa harjoittelussa painopiste laajenee arvioinnista terapian toteutukseen. (Metropolia Ammattikorkeakoulu 2012a.) Koska opetussuunnitelman näkökulma on näin perustavalla tavalla muuttunut, ovat muuttuneet myös teoriaopetuksen sisällöt ja tavoitteet. Tämän seurauksena muutospaineen alla ovat myös opintojaksojen oppimistehtävät, jotta ne vastaisivat opetussuunnitelman uusiin tarpeisiin ja tavoitteisiin.

Opinnäytetyömme lähtökohtaisena haasteena on ollut kartoittaa sitä kontekstia, johon oppimistehtävä asettuu. Myös työtämme ohjannut tutkimuksellisen kehittämistyön näkökulma on ohjannut tutustumaan työn kohteena olevaan organisaatioon ja toimintaympäristöön perusteellisesti (Ojasalo – Moilanen – Ritalahti 2009: 25–26), jotta kehittämistyö ei perustuisi pelkästään teoriasta nostettuihin yleisiin malleihin ja käsitteisiin (Ojasalo – Moilanen – Ritalahti 2009: 29). Kehittämistyöhömmä sovellettuna edellä mainittu tarkoittaa, että oppimistehtävään ei ole sisällytetty suoraan teoriasta nostettuja elementtejä sellaisenaan, vaan ne on pyritty soveltamaan yhteiskehittelyn ja vuoropuhelun kautta kontekstiin ja käyttötarkoitukseen sopivaksi.

2.3 Oppimistehtävän kehittämisen opiskelijanäkökulma

Lähtökohtaisena ajatuksena kehittämistyössämme oli omaan kokemukseen perustuva tietoisuus siitä, että toimintaterapeuttiopiskelijan tulee oppia huomaamaan toimintaterapiaprosessin kannalta olennaiset valinnan paikat kuten se, miten arviointitieto ohjaa terapian tavoitteita ja miten tavoitteet ohjaavat terapian toteutusta. Hänen tulee opetella erottamaan, mikä on asiakkaan tilanteessa toimintaterapian näkökulmasta olennaista, ja mitä arviointitiedosta tulee ensisijaisesti nostaa intervention keskiöön, jos asiakkaan tilanteessa on mahdollisesti monenlaisia ongelmia. Opiskelijan on tarkoitus tulla yhä tietoisemmaksi siitä kaikesta, mikä ohjaa hänen valintojaan toimintaterapeutina ja li-

sääntyvän tietoisuuden kautta tehdä asiakkaidensa kanssa yhä osuvampia valintoja prosessin eteenpäin viemiseksi.

Toimintaterapeuttiopiskelijat kohtaavat opintojen aikana monesti ilmiön, jota olemme alkaneet kutsua ”keittokirjattomuudeksi”. He kaipaavat oikeita tapoja tehdä toimintaterapiaa ja turhautuvat jäädessään ilman toimivaa keinovalikoimaa. Koska ammatillisen harkinnan oppiminen, tiedostaminen, sanoittaminen ja perusteleva edellyttävät paljon omaa ajattelua, ja koska valmiita vastauksia on toimintaterapiassa hyvin vähän, olemme työssämme pyrkineet tukemaan opiskelijan ajattelun kehittymistä lisäämällä oppimistehtävään struktuuria. Oma kokemustamme struktuurin merkityksestä opintojen alkuvaiheessa tukee Hagedornin ja Adamsin (2006) suositus toimintaterapeuttiopiskelijoiden harjoittelun ohjauksesta, jossa korostuu aloittavien opiskelijoiden tarve tiiviimpään ohjaukseen ja vähittäinen tavoite kohti itsenäistyvää ja aloitteellista roolia (Hagedorn – Adams 2006: 141).

Keittokirjattomuudeksi nimeämämme ilmiö on läheisesti sukua Schellin ja Boyt-Schellin (2008) kuvaamalle tilanteelle, jossa toimintaterapian opiskelija opintojen alkupuolella olettaa, että on olemassa jokin pysyvämpi ammattikunnan yhteinen tieto, jonka opettajat voivat opiskelijoille tarjota. Toimintaterapian tietämys on kuitenkin itsessään hyvin konstruktivistista ja rakentuu jokaisen yksilöllisen asiakkaan kohdalla aina uudelleen. (Boyt Schell – Schell 2008: 22.)

Edellä kuvatut pohdinnat ovat olleet pohjana kehittämistyön prosessia ohjanneelle ongelman- ja tavoiteasettelulle. Oppimistehtävän rakenteen kautta toivomme opiskelijan hahmottavan ehjän, loogisen toimintaterapiaprosessin, vaikka prosessit todellisuudessa olisivatkin mutkikkaampia ja yllätyksellisempiä. Ajattelemme, että ammatillisen harkinnan syvenevän tiedostamisen kautta toimintaterapeutiksi opiskeleva pärjäisi paremmin ilman ”keittokirjaa” ja ymmärtäisi ”silmälasiensa” merkityksen syvemmin. Onhan keittokirjasta pärjääminen juuri sitä toimintaterapeutin ammattitaitoa, joka toteutuu ammatillisen harkinnan kautta.

3 Kehittämistyön prosessin käynnistäminen

Tutkimuksellisen kehittämistyön prosessi alkaa kehittämiskohteen tunnistamisella, siihen liittyvän käytännöllisen ja teoreettisen tiedon kartoittamisella sekä alustavien tavoitteiden määrittelemisellä (Ojasalo – Moilanen – Ritalahti 2009: 24–25). Näitä vaiheita on hahmoteltu edellisessä luvussa kuvaamalla opinnäytetyön lähtökohtia ja sijoittumista toimintaterapian koulutusohjelmaan sekä laajempaan toimintaterapian koulutuksen kehittämisen kontekstiin. Työmme alustava tavoite oman koulutusohjelmamme käytäntöjen kehittämisestä on konkretisoitunut kehittämistehtäväksi, jonka tavoitteena on oppimistehtävän luominen.

Oppimistehtävän kehittäminen lähti liikkeelle yhteiskeskustelusta yhteyshenkilömme Jennie Nymanin kanssa alkusyksystä 2012. Prosessin seuraavassa vaiheessa haasteena olikin jäsentää useiden eri tietolähteiden rooli kehittämistyössä, hahmottaa tutkimuksellisen kehittämistyön prosessin vaiheita ja valita sopiva lähestymistapa ohjaaman kehittämistyötä. Vasta tämän jälkeen oli mahdollista muotoilla tarkasti ne ongelmat, joihin lähdimme etsimään ratkaisuja kehittämistavoitteiden kautta. Tätä prosessia sekä oppimistehtävän ensimmäisen version kehittämistä kuvaamme seuraavassa luvussa.

3.1 Konstruktiivinen tutkimus kehittämistyön lähestymistapana

Ennen kehittämistyössä käytettävien menetelmien valintaa ja suunnittelua on hyvä pohtia, mikä lähestymistapa vastaa parhaiten työn luonnetta. Yksi tyypillinen tapa lähestyä kehittämistyötä on konstruktiivisen tutkimuksen näkökulma (Ojasalo – Moilanen – Ritalahti 2009: 51), joka sopii erityisesti konkreettisen tuotoksen kehittämiseen. Konstruktiivisen tutkimuksen tavoitteena on saada käytännön ongelmaan uudenlainen ja teoreettisesti perusteltu ratkaisu, joka tuo samalla työyhteisöön uutta tietoa. Konstruktiivinen tutkimus tarkoittaa uuden rakenteen, eli konstruktion luomista aiemman rakenteen päälle siten, että uutta tietoa ja kokemusta kootaan ja sovelletaan kehittämisprosessin tavoitteiden saavuttamiseksi. Työskentelyssä korostuu myös kehittämistyön tekijöiden ja hyödynsaajien välinen vuorovaikutus ja aktiivinen kommunikaatio. (Ojasalo – Moilanen – Ritalahti 2009: 65–67.) Opinnäytetyömme lähestymistavaksi katsoimme siksi soveltuvan parhaiten konstruktiivisen tutkimuksen näkökulman. Tärkeäksi elementiksi oppimistehtävän kehittämisessä koimme mahdollisuuden tiiviiseen vuoropuheluun

sekä tuotoksen rakentumisen olemassa olevien käytänteiden sisälle ja niiden perustalle.

3.2 Kehittämistyön ongelmanasettelu

Konstruktiivisen tutkimuksen prosessi perustuu ongelmanasettelulle sekä konkreettisten ratkaisujen laatimiselle teoreettiseen ja käytännölliseen tietoon perustuen (Ojasalo – Moilanen – Ritalahti 2009: 67). Opinnäytetyömme lähtökohtana olevat ongelmat ovat muotoutuneet vuoropuhelussa kolmannen lukukauden opintojaksoista vastaavan opettajiin sekä muiden harjoittelujaksojen kehittämistyöhön osallistuneiden opettajien kanssa. Myös omat kokemuksemme toimintaterapian opiskelijoina ovat vaikuttaneet ongelmanasettelussa.

Koulutusohjelmassa käytettyjen oppimistehtävien haasteet alkoivat hahmottua keskustelujen kautta. Ensimmäisenä esiin noussut haaste oli selkeästi opiskelijan ammatilliseen harkintaan liittyvä ilmiö. Työelämäharjoitteluissa tehdyissä oppimistehtävissä näkyy toisinaan vaikeus hahmottaa toimintaterapiaprosessin loogista jatkumoa. Tällaisessa tilanteessa opiskelijan tuottamasta oppimistehtävästä paljastuu esimerkiksi, että toimintoja valitaan irrallaan arvioinnista ja tavoiteasettelusta (Keponen 2012 a). Kuitenkin onnistuneen toimintaterapiaprosessin edellytyksenä on, että arviointitiedon ja sen analyysin kautta tunnistetaan ongelmat ja keskeiset työskentelyalueet (Finlay 2004: 162). Myös Schell ja Boyt-Schell (2008) toteavat, että toimintaterapiaprosessissa olennaiset valinnan paikat, joissa opiskelijan tulee harjaantua, liittyvät siirtymiseen arvioinnista interventioon, siirtymiseen viitekehystä toiseen sekä siirtymiseen toiminnallisen suoriutumisen tasojen välillä, esimerkiksi toimintaan osallistumisen tai tehtävätaason välillä (Boyt Schell – Schell 2008: 109). Kyseessä on siis keskeinen, toimintaterapian ydinosaamiseen liittyvä haaste, jonka nostimme ensimmäiseksi kohdaksi ongelmanasettelussa.

Toinen keskusteluiden kautta esiin noussut ongelmakohta on, että opiskelija kokee toisinaan oppimistehtävän irrallisena omasta harjoitteluprosessistaan ja tekee oppimistehtävän nopeasti harjoittelujakson lopulla. Tällaisessa tilanteessa prosessinomainen oppiminen ei toteudu toivotusti, eikä oppimistehtävä palvele oppimista harjoittelupaikalla parhaalla mahdollisella tavalla. (Nyman 2012.) Viime hetken työskentelyssä korostuu oppimistehtävän luonne oppimisen osoittajana ja opiskelijan keskeisenä tavoitteena on tehdä tehtävä siten, että opintojakso arvioidaan suoritetuksi hyväksytysti. Oppimisteh-

tävän suurempi hyöty ja sen yksi keskeinen tavoite on kuitenkin olla oppimisen väline, jolloin se ohjaa opiskelijan ajattelua ja toimintaa käytännön asiakastilanteissa. Prosessinomaisen työskentelyn haaste nousi siten toiseksi kohdaksi ongelmanasettelussa.

Kolmas haaste liittyy kirjoittajien omiin kokemuksiin toimintaterapeuttiopiskelijoina ja linkittyy tarpeeseen reflektoida syvällisemmin harjoittelupaikassa ilmenneitä tilanteita, keskustella ammatillisesti harjoittelussa esiin nousseista asiakastilanteista sekä omista ajatus- ja toimintatavoista tulevana toimintaterapeutina. Tämä haaste linkittyy edellä mainittuihin haasteisiin siten, että opiskelijoiden välinen ammatillinen vuorovaikutus ja yhteinen reflektio todennäköisesti lisää ammatillisen harkinnan taitoa toimintaterapia-prosessissa. Omassa koulutuksessamme tutuksi tulleet ryhmätyöt ovat luonnollisesti yksi väline opiskelijoiden välisen ammatillisen keskustelun syntymiseksi. Olemme kuitenkin kokeneet, että ammatillinen vuorovaikutus, joka nousee aidoista asiakastilanteista ja syntyy ilman oppimistehtävän valmiiksi saamisen suorituspainetta, on lähempänä vuorovaikutustilanteita työelämässä ja siksi tärkeä taito omaksua jo opiskeluvaiheessa. Harjoittelupaikassa tapahtuneiden tilanteiden läpikäyminen on siten hedelmällinen tilanne kasvattaa ymmärrystä ja saada uusia näkökulmia oppimisprosessissa. Tämä taas voi tukea opiskelijaa loogisen toimintaterapiaprosessin rakentamisessa ja sen dynamiikan syvemässä ymmärtämisessä.

Myös toimintaterapian kirjallisuus ja toimintaterapeuttikoulutuksessa käytetty tutkivan oppimisen malli vahvistavat reflektion ja ammatillisen vuorovaikutuksen merkityksen oppimisessa. Tutkivan oppimisen mallin perusajatuksena on, että tiedon luomisen prosessi on aina yksilöllisten ja yhteisöllisten prosessien vuorovaikutusta (Rytönen - Hättönen 2007: 37–39). Myös Hagedorn ja Adams (2006) toteavat, että opiskelijoiden totuessa keskustelemaan ja refleктоimaan harjoittelukokemuksistaan pienryhmätilanteissa, he oppivat arvostamaan vertaisopiskelijoiden merkitystä osana ohjausta. He tulevat riippumattommiksi opettajasta ja kykenevät kehittämään paremmin ammatillisen harkinnan taitojaan. (Hagedorn - Adams 2006: 139.) Toisaalta Schellin ja Boyt-Schellin (2008) kirjoittamassa toimintaterapian koulutukseen kantaa ottavassa kirjassa todetaan, että reflektoinnin merkityksen ymmärryksestä huolimatta opettajilta puuttuvat usein ne strategiat, joiden avulla opiskelijat joutuvat käyttämään reflektiivisiä taitoja riittävän syvällisesti, jotta ammatillinen identiteetti, merkitysten muodostaminen ja opitun yleistäminen mahdollistuu (Schell – Schell 2008: 295). Tehokasta oppimista ei kuitenkaan tapahdu ilman reflektiota. Siksi harjoittelussa koettuja kokemuksia tulisi käydä aina läpi reflektoiden – tämä voi varsin hyvin toteutua myös toisten opiskelijoiden kans-

sa keskustellen. (Alsop – Ryan 1996: 170–171.) Kolmas ongelmanasettelun kohta liittyy siten aidon ammatillisen vuorovaikutuksen ja reflektiivisyyden haasteeseen.

Kehittämistyön ongelmanasettelu voidaan tiivistää kolmeen kohtaan seuraavasti:

1. Opiskelija ei välttämättä hahmota toimintaterapiaprosessin ja ammatillisen harkinnan loogista jatkumoa, jossa arviointi ohjaa tavoiteasettelua, tavoitteet interventiota, ja prosessia ohjaa ammatillinen harkinta.
2. Oppimistehtävä ei aina toteudu prosessinomaisesti.
3. Koulutuksessa ei ole riittävästi mahdollisuutta ja velvoitetta aitoon ammatilliseen vuorovaikutukseen ja reflektioon.

Edellä määritellyt oppimistehtäviin liittyvät ongelmakohdat piirtyivät useiden keskusteluiden ja pohdintojen kautta opinnäytetyömme kehittämiskohteiksi. Ne nousivat esiin vuoropuhelussa yhteistyötahomme kanssa ja osoittautuivat keskeisiksi teemoiksi myös toimintaterapian kirjallisuudessa. Oma kokemuksemme toimintaterapian opiskelijoina toimi myös merkityksellisyyden mittarina, jolloin voimme lähestyä edellä mainittuja ongelmia myös autenttisen opiskelijanäkökulman kautta.

3.3 Kehittämistyön tavoitteet

Kehittämistehtävä määrittää konkreettisesti, mihin kehittämisellä pyritään. Tavoitteet on syytä määritellä tarkasti, jotta käytännön toimet ja prosessin onnistumisen arviointi on perusteltua ja sujuvaa. (Ojasalo – Moilanen – Ritalahti 2009: 33.) Kehittämistyömme tavoitteet pyrimme siten määrittelemään loogisesti ongelmanasettelun pohjalta. Niiden tuli liittyä kiinteästi kehittämistyön kohteena olevaan oppimistehtävään, jotta se vastaisi aiemmin määriteltyihin ongelma-kohtiin tehokkaasti. Tavoitteita pohtiessamme koimme merkitykselliseksi myös pienryhmätyöskentelyn osuuden harjoitteluissa, joten halusimme liittää sen osaksi kehitettävää oppimistehtävää konkreettisemmin, kuin omissa harjoitteluissamme olimme siihen mennessä kokeneet.

Kehittämistyön tavoitteet on muotoiltu ongelmanasettelun pohjalta seuraavasti:

1. Oppimistehtävän ja pienryhmätyöskentelyn rakenne strukturoi, ohjaa ja tukee toimintaterapiaprosessin loogista ymmärtämistä ja rakentamista.
2. Oppimistehtävän ja pienryhmätyöskentelyn rakenne ohjaa prosessinomaiseen työstämiseen.
3. Oppimistehtävän ja pienryhmätyöskentelyn rakenne tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden ja velvoitteen aitoon ammatilliseen vuorovaikutukseen ja reflektioon.

Tavoitteita yhdistävänä taustatekijänä voidaan nähdä pyrkimys opiskelijan ammatillisen harkinnan tukemiseen, jotta hän kehittyisi loogisen toimintaterapiaprosessin rakentamisen taidossa, näkisi oppimisensa prosessuaalisena tapahtumana ja saisi mahdollisuuden ammatillisen harkinnan verbalisointiin pienryhmätilanteissa. Keskeisin kysymys työssämme on siis: “Millainen oppimistehtävä vastaa ongelmien pohjalta asetettuihin tavoitteisiin?”

Esittelimme edellä kuvattua ongelma- ja tavoiteasettelua kolmannen lukukauden harjoittelusta vastaavien opettajien tiimissä. Keskustelun kautta vahvistui, että tavoitteita pidettiin tehtävän kehittämisen kannalta tärkeinä, joten oppimistehtävän kehittämisen suunta konkretisoitui.

3.4 Keskeisten käsitteiden määrittely

Jotta kehittämistyön tavoitteet olisivat työn tekijöille merkitykseltään samoja, pyrimme määrittelemään niissä käytettävät käsitteet mahdollisimman selkeästi. Opinnäytetyömme keskeiset käsitteet määrittyvät siten oppimistehtävän ongelman- ja tavoiteasettelun kautta ja avaamme käsitteiden sisällön seuraavissa kappaleissa. Liitämme käsitteiden määrittelyn myös siihen teoreettiseen perustaan, joka ohjasi tässä työssä käytettävien käsitteiden sisältöä.

Ensimmäiseksi määrittelemme käsitteen *ammattillinen harkinta*. Emme keskity työssämme pohtimaan ammatillisen harkinnan erilaisia tyylejä, vaan käytämme ammatillisen harkinnan käsitettä ikään kuin kattokäsitteenä, joka pitää sisällään muut käsitteet. Pyrimme siten määrittelemään ammatillisen harkinnan käsitteen sekä erikseen, että toisiin käsitteisiin suhteutettuna. Seuraavat määriteltävät käsitteet ovat *toimintaterapiaprosessin looginen jatkumo*, *oppiminen prosessina*, *reflektio* sekä *ammattillinen vuorovaikutus*, jotka liittyvät suoraan kehittämistehtävän tavoitteisiin.

Ammatillisella harkinnalla tarkoitamme sitä toimintaterapeutin tekemää ajattelu- ja harkintatoimintaa, jonka on tarkoitus ohjata asiakkaan terapiaprosessia. Harkinta on tietoinen ja tiedostamaton prosessi, jonka tarkoituksena on tuottaa asiakkaalle yksilöllisesti suunniteltu ja kohdennettu toimintaterapiainterventio. Toimintaterapeutti noudattaa harkinnassaan erilaisia tyylejä, kuten narratiivista, proseduraalista tai konditionaalista harkintaa kulloisenkin tilanteen mukaisesti, saadakseen tilanteeseen parhaiten sopivan

näkökulman. Tässä työssä keskitymme ammatillisen harkinnan prosessiin ja vaiheisiin, ja jätämme harkinnan tyylit työmme ulkopuolelle. Työssä käytettävän määritelmän syntymiseen on erityisesti vaikuttanut Boyt-Schellin ja Schellin (2008) näkemys, jonka mukaan ammatillinen harkinta on terapeutin mielessä jatkuvana tapahtuva prosessi, jonka tarkoituksena on suunnitella, ohjata, toteuttaa ja reflektoida asiakkaan terapiaprosessia (Boyt-Schell – Schell 2008: 5).

Toimintaterapiaprosessin loogisen jatkumon ymmärtämisellä tarkoitamme, että opiskelija ymmärtää terapiaprosessin ja oman ammatillisen harkintansa rinnakkain ja sisäkkäin kulkevana, saumattomana kokonaisuutena, joka alkaa arvioinnista, kulkee tavoiteasettelun kautta menetelmien valintaan ja terapian toteutukseen. Kun opiskelija käsittää toimintaterapiaprosessin loogisen jatkumon, terapian tavoitteiden asettaminen tai menetelmien valinta ei ole sattumanvaraista tai perusteetonta: opiskelija hahmottaa prosessin rakentumisen arviointitiedon pohjalta sekä ymmärtää oman ammatillisen harkintansa vaikutuksen prosessissa. Toimintaterapian looginen jatkumo on siis ajassa etenevä prosessi, jossa luonnollisesti syntyy liikettä myös toiseen suuntaan vaiheiden välillä, kun siinä palataan jatkuvan arvioinnin kautta tarkentamaan tavoitteita, keinoja ja terapian suuntaa. Oppimistehtävään opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti sisällytettävät toimintaterapian teoreettiset mallit ovat ohjanneet edellä mainitun määritelmän syntymistä. Inhimillisen toiminnan malli ohjaa Kielhofnerin ja Forsythin (2008) mukaan toimintaterapeutin ammatillista harkintaa ja terapiaprosessin rakentamista kuuden toimintaterapiaprosessissa toteutuvan vaiheen kautta. Prosessissa olennaista on jatkuva arviointi ja seuraavan vaiheen rakentuminen loogisesti edellisen perustalle. (Kielhofner – Forsyth 2008: 149–152.) Kanadalainen toimintaterapiaprosessin kehys sen sijaan jakaa toimintaterapiaprosessin kahdeksaan loogisesti etenevään avainkohtaan, joita noudattamalla rakentuu asiakkaan toiminnallisuutta ja toiminnallista osallistumista tukeva toimintaterapiaprosessi (Hautala – Hämäläinen – Mäkelä – Rusi-Pyykönen 2011: 223–224).

Oppimisella prosessina tarkoitamme, että tieto ja ymmärrys toimintaterapian teoriasta, asiakkaasta, omista toimintatavoista ja opittavista kokonaisuuksista rakentuu vähittäisesti, tavoitteellisena teoreettisen ja kokemuksellisen oppimisen synteessinä. Tästä syystä teoritiedon soveltaminen aidossa asiakastilanteessa sekä samaan aihekokonaisuuteen paneutuminen useaan otteeseen syventää oppimista. Kun oppimistehtävä toteutuu prosessina, opiskelija työstää sitä pienempinä kokonaisuuksina harjoittelujakson alusta loppuun asti, palaten sen äärelle useita kertoja. Prosessinomaisen oppimi-

sen määrittelyssä hyödynsimme Hannele Kolin (2003) kirjoitusta ammattikorkeakoulu-pedagogiikkaa käsittelevässä teoksessa, jossa hän luonnehtii oppimisprosessin ajallisesti ja askeleittain eteneväksi, ennalta suunnitelluksi ja tavoitteelliseksi matkaksi kohti haluttua päämäärää. Oppimisprosessi voidaan ajatella siten yksilön kehitymisprosessiksi, jonka aikana on mahdollista saavuttaa tietty, ennalta määritelty osaaminen. (Koli 2003: 155.)

Reflektiolla tarkoitamme oman ajattelun, tunteiden ja toiminnan tarkastelua yksin tai yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa. Reflektion kautta luomme ymmärrystä itsestämme ja toiminnastamme: esimerkiksi omasta tavastamme tehdä ammatillista harkintaa, joka edelleen ohjaa valintojamme, toimintaamme, uskomuksiamme toimintaterapeutteina. Omaa ammatillista harkintaansa, kuin myös omia toiminta- ja reagoititapojaan voi siis havainnoida reflektion kautta. Siten reflektio asettuu laajempaan kokonaisuuteen ja ikään kuin askelta etäämmälle omasta välittömästä ajatteluprosessista. Ammatillista harkintaa teemme toimintaterapeutteina joka tapauksessa, reflektio vaatii metakognitiivista oman toiminnan ja oman ajattelun tarkastelun kykyä. Tutkiva oppiminen määrittelee Rytkösen ja Hätösen (2007) mukaan reflektion oman toiminnan tietoiseksi pohtimiseksi, ajatteluksi ja arvioinniksi eri näkökulmista. Siten reflektion avulla voi selvittää toiminnan syitä ja kyseenalaistaa itsestään selvyyksiä. Ennen kaikkea reflektio on kysymistä: miksi toimin, niin kuin toimin? Miten voisin toimia paremmin? (Rytkönen - Hätönen 2007: 16–17.)

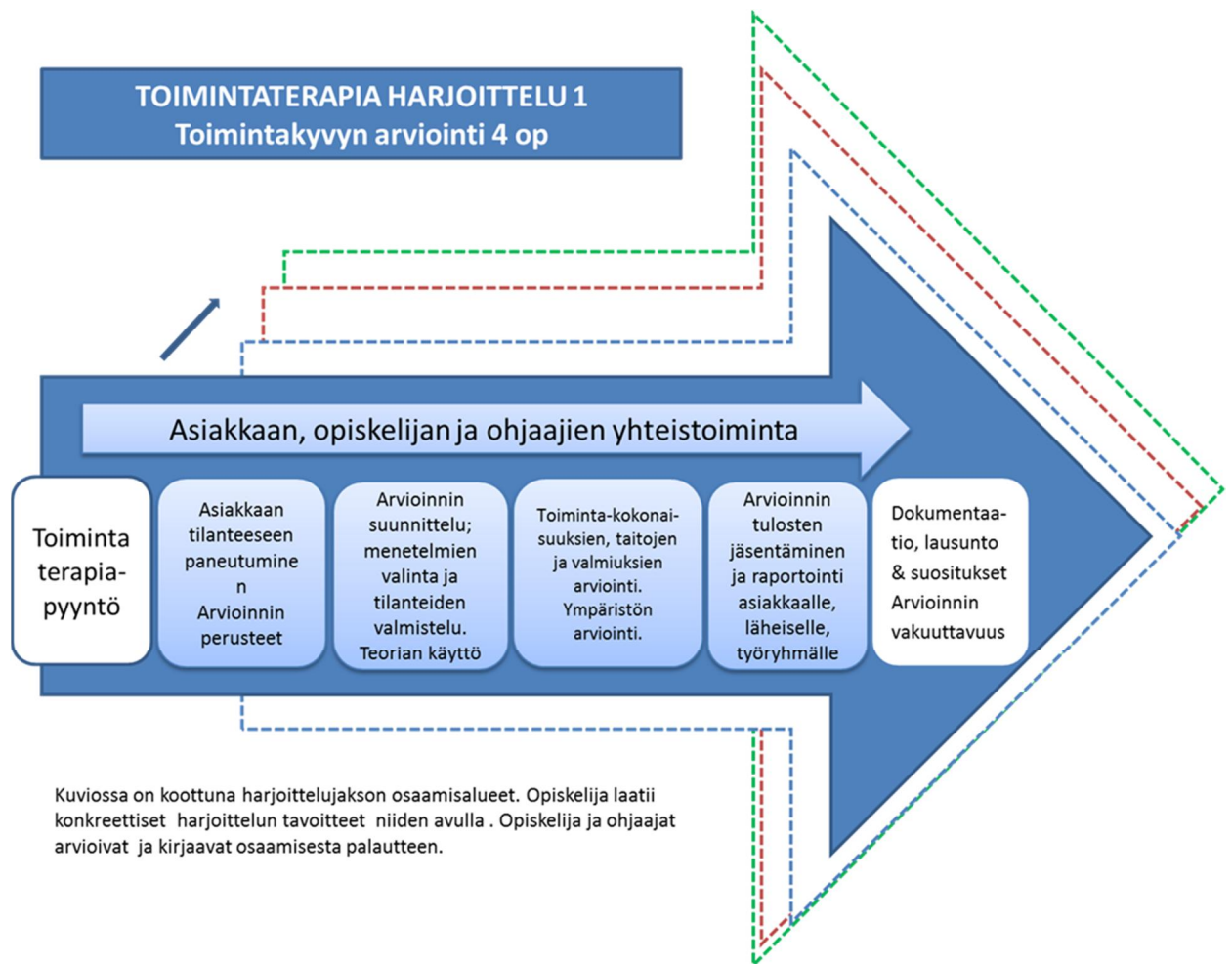
Ammatillisella vuorovaikutuksella tarkoitamme sanallista vuorovaikusta toimintaterapian alaan, omaan toimintaterapia-asiakkaaseen tai monialaiseen yhteistyöhön liittyen, joka tässä työssä painottuu erityisesti opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen strukturoidussa pienryhmätilanteessa. Ammatillinen vuorovaikutus voi olla myös reflektiivisen työskentelyn väline, jolloin se kohdistuu oman tai toisen opiskelijan ammatilliseen toiminnan, ajatusten tai tunteiden tarkasteluun. Ammatillisella vuorovaikutuksella viittaamme myös tutkivan oppimisen mallissa käytettävään jaetun asiantuntijuuden käsitteeseen. Tällä tarkoitetaan Seitamaa-Hakkaraisen ja Hakkaraisen (nd.) mukaan asiantuntijuuden jakamisesta syntyvää uutta tietoa ja ymmärrystä, johon ryhmän yksittäinen jäsen ei omin voimin yltäisi. Jaettu asiantuntijuus on siten koko oppimisprosessin jakamista yhteisön jäsenten kesken, jolloin opiskelijat voivat käyttää toisiaan tiedonlähteinä, ajatusten testaajina, ajattelumallien välittäjinä ja yleisesti omien tieto- ja päättelyvoimavarojensa laajenuksena. (Seitamaa-Hakkarainen – Hakkarainen nd.)

3.5 Opetussuunnitelma ja orientaatiokuvio oppimistehtävän taustalla

Kehittämistyömme ja sen sisältämä oppimistehtävä asettuu opetussuunnitelmassa opintojen kolmanteen lukukauteen, jolloin opiskelijat ovat toteuttamassa toista harjoittelujaksoaan. Oppimistehtävä sisältyy siten jo aiemmin mainittuun 12 opintopisteen laajuiseen opintokokonaisuuteen nimeltä ”Harjoittelu 2. Toimintamahdollisuuksien arviointi ja edistäminen. Tätä kokonaisuutta edeltävät 9 opintopisteen laajuiset teoriaopinnot ”Terapeuttinen toiminta itsestä huolehtimisessa, kotielämässä, asiointissa ja leikissä”. Opetussuunnitelma (2012a) määrittelee teoreettisen opintojakson päätavoitteeksi, että opiskelija osaa jäsentää asiakkaan tilannetta toimintaterapian malleja ja viitekehyksiä käyttäen sekä osaa suunnitella tämän pohjalta asiakkaalle soveltuvaa toimintaterapiaprosessia. Varsinaisen harjoittelujakson tavoitteena on, että opiskelija suunnittelee ja toteuttaa käytännössä yksilöllisiä toimintaterapiaprosesseja (Metropolia Ammattikorkeakoulu 2012a).

Uuden opetussuunnitelman puitteissa on kehitelty orientaatiokuvio (kuvio 1), joka konkretisoi opiskelijoille harjoittelujakson sisältöjä ja tavoitteita. Orientaatiokuvioon on pyritty visuaalisin elementein rakentamaan työelämäharjoittelussa saatavat osaamisalueet, sekä tulevien harjoittelujaksojen jatkumo (Metropolia Ammattikorkeakoulu 2012b). Jokaiselle harjoittelujaksolle on kehitteillä oma orientaatiokuvionsa, mutta kehittämistyömme alussa vain sellainen oli kehitetty vasta ensimmäisen harjoittelujakson tarpeisiin. Kuvion sisältämät opintokokonaisuudet auttoivat kuitenkin hahmottamaan, mihin vaiheeseen opintoja kehittämistyönämme oleva oppimistehtävä sijoittuu. Kuvio oli siten myös yhtenä keskeisenä elementtinä oppimistehtävän kehittämisessä, jotta oppimistehtävä asettuisi koulutusohjelman käytänteisiin luontevasti ja opintojakso muodostuisi opiskelijoille loogiseksi kokonaisuudeksi.

Orientaatiokuvio (kuvio 1) sisältää ensimmäisen toimintaterapiaharjoittelun pääasialliset sisällöt ja tavoitteet, jotka keskittyvät pääasiassa toimintaterapeutin tekemään arviointiin, arvioinnin tulosten jäsentämiseen sekä dokumentaatioon (Metropolia Ammattikorkeakoulu 2012b). Toisella harjoittelujaksolla tavoitteena on edetä arvioinnista toimintaterapiaprosessin suunnitteluun ja toteutukseen, mikä näkyikin opetussuunnitelman (Metropolia Ammattikorkeakoulu 2012a) tavoitteissa.



Kuvio 1. Orientaatiokuva (Metropolia Ammattikorkeakoulu 2012b) havainnollistaa ensimmäisen harjoittelujakson sisältöjä ja tavoitteita. Takana olevat nuolet kuvaavat seuraavia harjoittelujaksoja.

Ennen tehtävän tarkempaa suunnittelua perehdyimme opintojakson ”Harjoittelu 2. Toimintamahdollisuuksien arviointi ja edistäminen” tavoitteisiin, jotka sisällytimme myös oppimistehtävän ensimmäisen version ohjeeseen. Edellisessä luvussa kuvatut kehittämistehtävät on nähtävissä myös kyseisen opintojakson tavoitteissa, joten niiden sisällyttäminen oppimistehtävään oli luontevaa. Seuraavassa taulukossa luokittelemme opetussuunnitelman opintojaksokohtaiset tavoitteet kehittämistyömme tavoitteiden mukaan.

Taulukko 1. Kehittämistyön tavoitteet suhteessa Opetussuunnitelman tavoitteisiin. Tavoitteet opintojaksolle Harjoittelu 2. Toimintamahdollisuuksien arviointi ja edistäminen. (Metropolia Ammattikorkeakoulu 2012a).

KEHITTÄMISTYÖN TAVOITE	OPETUSSUUNITELMAN (2012) TAVOITE
Toimintaterapiaprosessin loogisen jatkumon hahmottaminen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Opiskelija osaa asettaa asiakkaan kanssa tavoitteita asiakkaan toimintamahdollisuuksien edistämiseksi ○ Opiskelija osaa suunnitella ja käyttää toimintaa terapeutisesti yksilö- ja ryhmäterapiassa ○ Opiskelija käyttää toiminnan analyysia ja synteesiä muokatessaan toimintaa ja toimintaympäristöä asiakkaan toimintakykyyn sopivaksi ○ Opiskelija osaa soveltaa käytäntöön toimintaterapian teoreettisia malleja, viitekehyksiä ja näyttöön perustuvaa toimintaa
Prosessinomainen työskentely	
Ammatillinen vuorovaikutus ja reflektio	<ul style="list-style-type: none"> ○ Opiskelija osaa konsultoida asiakkaan kanssa toimivia henkilöitä ja työskennellä moniammatillisen työryhmän jäsenenä ja pystyy työskentelemään toimintaterapian asiantuntijana yhteisöissä ○ Opiskelija osaa perustella ratkaisujaan kokemukseen, asiantuntijuuteen ja tieteelliseen tietoon perustuen. ○ Opiskelija osaa reflektoida ja mukauttaa toimintaterapiaprosessia ammatillisen harkintansa pohjalta.

Opetussuunnitelman tavoitteet määrittävät oppimistehtävän pääasiallisen sisällön, joka keskittyy siten tavoiteasetteluun sekä toimintaterapiaprosessin suunnitteluun ja toteutukseen. Jotta edellä mainitut osa-alueet toteutuvat loogisesti hahmotetun toimintaterapiaprosessin jatkumossa, on niiden pohjauttava vankkaan arviointitietoon. Tästä syystä myös arviointiprosessi sisältyy tehtävään keskeisesti – kuitenkin vahvasti strukturoituna kohti tavoiteasettelua ja terapian suunnittelua. Opetussuunnitelmassa viitataan toimintaterapiassa käytettäviin teoreettisiin malleihin, jotka ohjaavat toimintaterapiaprosessia. Aiemmin mainittuun Inhimillisen toiminnan malliin (MOHO) sisältyy ihmisen, toiminnan ja ympäristön vuorovaikutusta teoreettisesti tarkasteleva käsitelmä sekä toimintaterapian prosessimalli. Kanadalainen malli sisältää käsitelmällin Kanadalaisen toiminnallisen suoriutumisen ja sitoutumisen mallin (Canadian Model of Occupational Performance and Engagement, CMOP-E) sekä toimintaterapiaprosessia ohjauvan Kanadalaisen toimintaterapiaprosessin kehiksen (Canadian Practice process Framework, CPPF). Näistä MOHO -mallia on opiskeltu opintojaksolla ”Toimintakyvyn tutkimus ja toimintamahdollisuuksien arviointi 2” ja CPPF -mallia ”Toimintakyvyn tutkimus ja toimintamahdollisuuksien arviointi 1” sekä kehittämisen kohteena olevaan toiseen harjoitteluun valmentavan opintojakson ”Terapeuttinen toiminta itsestä huolehtimisessa, kotielämässä, asioinnissa ja leikissä” aikana (Metropolia Ammattikorkeakoulu 2012a).

4 Oppimistehtävän ensimmäisen version kehittäminen

Seuraavissa kappaleissa pyritään kuvaamaan ja perustelemaan oppimistehtävän ensimmäisen version sisältöä keskittyen kehittämistyön tavoitteisiin. Perustelut rakentuvat konstruktivisen tutkimuksen mukaisesti käytänteisiin ja teoriaan: omaan opiskelijanäkökulmaan, koulutusohjelman tavoitteisiin, yhteistyökumppanin näkökulmiin ja toiveisiin sekä valittuun teoreettiseen taustaan.

Konstruktivisessa tutkimuksessa muutos on tärkeää sitoa aikaisempaan teoriaan ja kohdeorganisaatioissa olemassa oleviin käytänteisiin. Siten tiivis vuoropuhelu teorian ja käytännön välillä on tälle lähestymistavalle luonteenomainen piirre. (Ojasalo – Moilanen – Ritalahti 2009: 38.) Kehittämistyömme käytäntöön sitominen toimi toisaalta omaan opiskelijanäkökulmaan ja -kokemukseen nojautuen, jolloin pohdimme omaan koulutukseemme kuuluneita oppimistehtäviä ja niiden toimivuutta oppimisen välineinä. Koulutusohjelman opintojaksokohtaisiin tavoitteisiin ja sisältöihin perehtyminen ja tehtävän rakentaminen näistä lähtökohdista käsin rakensi omalta osaltaan oppimistehtä-

vää olemassa olevien käytänteiden sisään. Kolmas keskeinen tapa sitoa kehittämistyötä kohdeorganisaation käytänteisiin oli avoin vuoropuhelu yhteistyökumppanimme kanssa jokaisessa prosessin vaiheessa.

Konstruktivisesta lähestymistavasta haasteellisen tekee tavoite, jossa käytännön ongelmaan pyritään rakentamaan uudenlainen ja teoreettisesti perusteltu ratkaisu (Ojasalo – Moilanen – Ritalahti 2009: 65). Oppimistehtävän suunnittelussa tuli siten rakentaa myös kantava teoreettinen perustelu ratkaisuille. Tiedollisena taustana oppimistehtävän kehittämiselle toimivat tutkivan oppimisen periaatteet, toimintaterapian ammattikirkallisuus liittyen opiskelijan ammatillisen kasvun, ammatillisen harkinnan ja harjoittelujen ohjauksen näkökulmaan, sekä jossain määrin toimintaterapian malleista Inhimillisen toiminnan malli (MOHO) sekä Kanadalainen toimintaterapiaprosessin kehys (CPPF). Tutkiva oppiminen on vaikuttanut kehittämistyön taustalla, koska opinto-ohjelman pedagoginen ajattelu perustuu tähän malliin. Toimintaterapian mallit MOHO ja CPPF ovat mukana, koska näiden mallien teoreettisen oppimisen soveltaminen käytännön työhön kuuluu opetussuunnitelman sisältöön kehittämistyön kontekstina olevalla opintojaksolla.

4.1 Toimintaterapiaprosessin looginen jatkumo oppimistehtävässä

Toimintaterapiaprosessissa yksi olennainen valinnan paikka, joissa opiskelijan tulee harjaantua, on siirtyminen arvioinnista interventioon (Boyt Schell – Schell 2008: 109). Tästä syystä oppimistehtävän ensimmäiseen versioon pyrittiin rakentamaan strukturoitu polku arviointitiedon hyödyntämiseen terapian tavoitteiden ja toteutuksen suuntaan, jotta toimintaterapiaprosessin loogisen jatkumon hahmottaminen helpottuisi. Tässä tukena käytettiin myös tutkivan oppimisen periaatteita.

Tutkivalla oppimisella tarkoitetaan oppimista, jossa tietokokonaisuuksia ei omaksuta sellaisenaan opettajalta tai oppikirjasta, vaan oppiminen tapahtuu asettamalla ongelmia, muodostamalla omia käsityksiä sekä hakemalla tietoa itsenäisesti. Tätä kautta opiskelija muodostaa syntyneestä tiedosta laajempia kokonaisuuksia. (Seitamaa-Hakkarainen – Hakkarainen nd.) Koska yksilöllisen toimintaterapiaprosessin onnistuneeseen toteuttamiseen ei ole olemassa valmista vastausta opettajalla tai oppikirjassakaan, toteutuu edellä mainittu ajattelu asiakastyössä luontevasti. Siten oppimistehtävään sisältyy myös tutkivan oppimisen periaatteita – ongelman määrittelyä, omien ajatusten pohdintaa, tiedon hankkimista sekä erilaisten ratkaisumallien kehittelyä ja koetelemista.

Oppimistehtävän alkuun on rakennettu orientoiva tehtävä, jonka tarkoituksena on herätellä jo etukäteen omia kokemuksia ja käsityksiä harjoittelupaikan asiakkaista ja omista ennakoasenteista. Varsinaiseen ongelman määrittelyyn oppimistehtävä ohjaa arviointitiedon perinpohjaisen läpikäymisen kautta. Opiskelijaa pyydetään tuottamaan arviointitietoa ensin ”arkikielellä”, sitten valittua teoreettista mallia käyttäen ja lopuksi vielä kuntoutuksen yhteisellä, monialaisella kielellä – tässä tehtävän versiossa toimintaterapianimikkeistöä (2003) käyttäen arviointilausunnon muotoon. Arviointitiedon perusteellinen läpikäyminen oppimistehtävässä pohjautuu myös Hinojosan ja Kramerin (1998) toteamukseen arviointitiedon tulkintaprosessin keskeisyydestä toimintaterapiaintervention suunnittelussa. Heidän mukaansa arviointia ei voida nähdä kokonaisena, ennen kuin perusteellinen tulkinta arviointiprosessista on tehty. Tällöin toimintaterapiaprosessin suunnittelu pohjautuu arvioinnin tuloksiin, ja sitä ohjaavat toimintaterapiaprosessin filosofiset käsitykset ja viitekehykset. (Hinojosa – Kramer 1998: 146–147.) Arviointitiedon kääntäminen ensin teoreettisen mallin ja lopulta kuntoutuksen monialaiselle kielelle tukee sitä, että edellä mainittu perusteellinen tulkintaprosessi on toteutettu.

Tutkivan oppimisen mallin tavoitteena on opiskelijan kriittinen ja luova ajattelutapa. Ohjaajan tehtävänä on tehdä kysymyksiä, haastaa pohtimaan erilaisia vaihtoehtoja, kysyä perusteita, antaa tuoreita ajatuksia tai vastakkaisia näkökulmia. (Rytkönen – Hätönen 2007: 37–39.) Koska ohjaajan resurssit ovat aina rajallisia, pyrimme rakentamaan itse oppimistehtävään ohjaajan roolia sisältäviä, tutkivan oppimisen mallissa esiteltyjä elementtejä. Tästä syystä tehtävä sisältää useita kysymyksiä, siinä haastetaan opiskelijaa perustelemaan valintojaan sekä pohtimaan myös vaihtoehtoisia reittejä terapian toteutukselle. Tehtävässä kehoitetaan useaan otteeseen pohtimaan omia käsityksiä ja valintoja terapiaprosessissa, etsimään teoreettista tai tutkimusnäyttöön perustuvaa tietoa terapiaprosessin tueksi sekä suunnittelemaan asiakkaalle ja asiakkaan kanssa toimintaterapiaprosessi tavoiteasettelun suuntaisesti.

Toimintaterapiaprosessin loogisen hahmottamisen tueksi suunnittelimme siten oppimistehtävään opiskelijan ammatillista harkintaa tukevan struktuurin arvioinnista terapian toteutukseen, arviointitiedon perusteellisen tulkintaprosessin, opiskelijan omien valintojen ja pohdintojen verbalisoimiseen haastavia, kriittisyyteen kannustavia kysymyksiä sekä ohjeistuksen tutkimustiedon hankintaan ja soveltamiseen terapiaprosessin toteutuksessa.

4.2 Prosessinomainen työskentely oppimistehtävässä

Edellisessä kappaleessa kuvasimme, miten kehitetty oppimistehtävä on rakennettu tukemaan opiskelijan kykyä hahmottaa toimintaterapiaprosessin loogista jatkumoa. Tämä tavoite jo itsessään määrittelee tosiasian, että oppiminen – kuten terapiakin – on prosessinomainen tapahtuma, jossa kehitys tapahtuu vähitellen. Seitamaa-Hakkaraisen ja Hakkaraisen (nd.) mukaan tutkivan oppimisen yksi keskeinen periaate on, että oppimisen tavoitteena on ilmiöiden ymmärtäminen ja selittäminen – ei ainoastaan annettujen tehtävien suorittaminen tai arvosanojen saavuttaminen. Tuloksellinen oppimisen prosessi edellyttää, että opiskelija asettaa keskeiseksi tavoitteekseen ymmärtää kohteena olevaa ilmiötä. Ymmärtäminen ei synny ilmiön kuvaamisesta, vaan ilmiöön liittyvien merkitysten ja keskinäissuhteiden selittämisestä ja oivaltamisesta. (Seitamaa-Hakkarainen – Hakkarainen nd.)

Syvällinen ymmärrys jokaisen toimintaterapia-asiakkaan yksilöllisestä tilanteesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä syntyy vähittäisenä prosessina myös kokeneen toimintaterapeutin mielessä. Siten oppimistehtävä, jonka tavoitteena on tukea opiskelijan aitoa ymmärrystä toimintaterapiaprosessin rakentamisesta ja siinä vaikuttavista muuttujista, on rakennettava siten, että prosessinomaisuus toteutuu. Tehtävän tulisi haastaa opiskelijaa palaamaan samojen kysymysten äärelle useita kertoja ja pelkän ilmiöiden kuvaamisen sijaan tulisi opiskelijaa kannustaa pohtimaan myös omaa ajatteluprosessiaan ja käsitystään kyseessä olevasta ilmiöstä. Edellä mainituista syistä oppimistehtävä ei ole laaja kirjallinen työ, jossa kuvataan toteutunut toimintaterapiaprosessi. Sen sijaan tehtävä on pienemmistä osioista koostettava kokonaisuus, jotta myös opiskelijalle hahmottuisi selkeästi se matka, jonka hän on omassa ajattelussaan kulkenut.

Kolin (2003) mukaan opiskelijan on tärkeää hahmottaa oppimisen prosessuaalinen luonne, jotta siitä tulee tietoinen jatkumo (Koli 2003: 155). Sen lisäksi, että tehtävä pyrittiin rakentamaan prosessinomaista työskentelyä tukevaksi, korostettiin tätä työtapaa myös oppimistehtävän ohjeistuksessa. Pienryhmätyöskentely suunniteltiin kiinteäksi osaksi harjoittelua, jotta se motivoisi ja vaatisi tehtävän työstämistä prosessina, sekä konkretisoisi opiskelijalle tehtävän prosessinomaista luonnetta. Tehtävässä ohjeistetaan opiskelijaa melko tarkasti, mitä kirjallisia tuotoksia tulisi tehdä pienryhmätapaamisia ennen ja niiden välillä. Opiskelijan tehtävänä oli siis luoda tiiviitä kirjallisia tuotoksia sen hetkisen ymmärryksensä mukaan: tarkoituksena ei ollut, että hän muokkaa tekste-

jään matkan aikana paremmiksi, vaan kirjoittaa uusia pohdintoja - jolloin on selkeämmin hahmotettavissa ymmärtämisen syveneminen ja laajeneminen prosessin aikana.

Oppimisprosessin raamit syntyvät oppimisen tai osaamisen tavoitteista, joten kaikki oppimistilanteet ja oppimistehtävät tulisi siis rakentaa tavoitteiden suuntaiselle työskentelylle (Koli 2003: 156–158). Kuten olemme jo aiemmissa luvuissa kuvanneet, oppimistehtävän kehittämisessä lähtökohtana olivat opintojaksolle määritetyt opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet, jotka kirjasimme oppimistehtävän ohjeen ensimmäiselle sivulle. Opetussuunnitelman opintojaksokohtaiset tavoitteet ovat opiskelijalle avoimesti nähtävinä koulutusohjelman sähköisessä intranet-sivustossa, mutta liitimme ne tehtävään, jotta opiskelija tulisi lukeneeksi ne ennen harjoittelun alkua. Tavoitteiden auki kirjoittamisen tavoitteena oli myös toimia perusteluna tehtävän sisällölle, joka myös kehittäjien omasta näkökulmasta katsottuna oli vaativa, monisyinen ja melko pitkä.

Opetustilanteet ja siihen liittyvät oppimistehtävät ovat keskeisessä asemassa tavoitteellisen oppimisprosessin etenemisessä (Koli 2003: 158). Tehtävä, johon on sisäänrakennettuna prosessiomainen oppiminen, on siten perusteltu. Prosessinomaisuutta tehtävässä tukevat sen strukturoitu rakenne, linkitys pienryhmätyöskentelyyn sekä kokonaisuuden rakentuminen pienemmistä kokonaisuuksista, joita opiskelija tuottaa harjoittelun aikana.

4.3 Reflektio ja ammatillinen vuorovaikutus oppimistehtävässä

Autenttisessa ympäristössä saadut kokemukset tarvitsevat ehdottomasti rinnalleen reflektiota, sillä ilman kokemusten avaamista ja tutkimista oppimistulokset rajoittuvat. Opiskelijoita tulisi kannustaa reflektioon monilla erilaisilla tavoilla, jotta erilaisia oppimistyyylejä käyttävät opiskelijat saisivat kaikki siihen mahdollisuuden. Kysymys on ennen kaikkea siitä, että kaivamme esiin kokemustemme merkityksen. (Boyt-Schell – Schell 2008: 298–299.) Oppimistehtävä haastaa reflektioon useiden kysymysten kautta, joiden tavoitteena on opiskelijan kriittinen oman toiminnan ja ajattelun pohdinta. Toisenlainen reflektion tapa on suunniteltu pienryhmätapaamisiin, joissa opiskelijoiden toivotaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa luovan uusia näkökulmia, pohtivan omaa toimintaansa ja refleктоivan yhdessä asiakastilanteissa syntyneitä ilmiöitä.

Huomion kiinnittämistä pienryhmätapaamisten struktuuriin tukevat myös Hagedornin ja Adamsin (2006) korostamat kenttäharjoitteluun liittyvän pienryhmätyöskentelyn hyödyt. Yksi keskeinen etu pienryhmäohjauksessa on esimerkiksi jaetun ja yksilöllisen oppimisen yhtäaikainen ilmiö. Kun opiskelijat jakavat keskenään tietoa, ratkaisevat ongelmia ja refleктоivat oppimiskokemuksiaan, he tukevat toistensa oppimista. Erilaisissa harjoittelupaikoissa opiskelijat saavat hyvin erilaisia kokemuksia toimintaterapiaprosesseista. Siitä syystä on tärkeää, että opiskelijoilla on mahdollisuus päästä jakamaan kokemuksiaan ja oppimaan toisiltaan sellaista, mitä omassa harjoittelupaikassa ei ole ollut mahdollista kokea. Tämänkaltaisen ammatillisen vuorovaikutuksen seurauksena tietopohja esimerkiksi tietystä asiakasryhmästä laajenee ja yleistyy, ja opiskelijalle piirtyy mieleen selkeämpi yleiskuva siitä, mikä tietyn asiakasryhmän kohdalla on keskeistä. Jopa opiskelijoiden kokemista epäonnistumisista tai vastoinkäymisistä on hyötyä, kun ne jaetaan ryhmässä: silloin opiskelija ymmärtää ja hyväksyy helpommin sen tosiasian, että erilaiset takaiskut ja haasteet ovat osa ammatillista kehitystä, eivätkä osoitus henkilökohtaisesta epäonnistumisesta. (Hagedorn – Adams 2006: 137–138.)

Myös Boyt Schell ja Schell (2008) toteavat, että opetussuunnitelma olisi rakennettava tasapainoisena kokonaisuutena teoriaopetuksen, kenttäharjoittelun ja reflektiivisen vuorovaikutuksen avulla. Ihanteellisessa tilanteessa opiskelijat soveltavat osaamistaan aidoissa asiakastilanteissa, kirjoittavat auki oppimiskokemuksiaan ja refleктоivat kokemuksiaan vuoropuhelussa toisten opiskelijoiden kanssa. Samalla opiskelijoiden tulisi syventyä kriittisesti myös siihen tutkimustietoon, joka puoltaa tiettyä arviointimenetelmää tai interventiotapaa. (Boyt Schell – Schell 2008: 294–295.) Oppimistehtävään on pyritty rakentamaan kaikki edellä mainitut elementit. Tarkoituksena on, että tehtävän edetessä opiskelija kirjoittaa auki autenttisia kokemuksiaan sekä etsii ja soveltaa tutkimustietoa toimintaterapiaprosessissa. Tehtävään sisällytettyjen kysymysten ja pienryhmätilanteiden avulla toteutuu reflektiivisyyden haaste kirjoitettuna pohdintana sekä vuorovaikutuksena toisten opiskelijoiden kanssa.

Tutkivan oppimisen malli korostaa niin ikään yhdessä työskentelyn merkitystä oppimisprosessissa. Malli käyttää käsitettä ”jaettu asiantuntijuus” kuvaamaan ilmiötä, jossa opiskelijat asiantuntijuuttaan jakamalla pystyvät ratkaisemaan monimutkaisempia ongelmia kuin heille muutoin olisi mahdollista. (Hakkarainen - Lonka - Lipponen 1999: 143.) Tutkivan oppimisen keskeisenä tavoitteena on jakaa tutkimusprosessi ja kaikkien osavaiheet – ongelmien asettaminen, selitysten luominen sekä uuden tiedon etsiminen oppimisyhteisön jäsenten kesken (Seitamaa-Hakkarainen – Hakkarainen nd.).

Oppimistehtävä on siten linkitetty tiiviisti pienryhmätapaamisten kulkuun ja sisältöön. Tavoitteena on, että pohdittuaan ensin itsenäisesti toimintaterapiaprosessin eri vaiheita, opiskelija tuo aiheita yhteiseen pohdintaan, jonka kautta ymmärrys voi syventyä. Pienryhmätilanteet on siis suunniteltu tukemaan ennen kaikkea opiskelijoiden välistä ammatillista vuorovaikutusta yhteisen ongelmanratkaisun saavuttamiseksi. Ajatuksena oli, että pienryhmissä avautuu mahdollisuus uusien näkökulmien saamiseen ja oman oppimisen syventämiseen. Omasta asiakkaasta kertominen voi myös konkretisoida tilannetta itselle ja tuottaa sellaisenaan uusia ajatuksia tilanteeseen.

Oppimistehtävän viimeinen kehittämistavoite sitoo yhteen kaksi edellisissä kappaleissa kuvattua tavoitetta toimintaterapiaprosessin loogisen jatkumon hahmottamisesta ja prosessinomaisesta työskentelystä. Kun oppimistehtävä on pilkottu toimintaterapiaprosessin etenemisen mukaisesti pienempiin osa-alueisiin ja opiskelijaa pyydetään tuottamaan kirjallisia tuotoksia pienryhmätapaamisia ennen sekä niiden välillä, toteutuu työskentelyssä prosessinomaisuus. Pienryhmissä keskustelun oletimme lisäävän opiskelijan ymmärrystä toimintaterapiaprosessin loogisesta jatkumosta, jolloin yhteinen reflektio ja ammatillinen vuorovaikutus tukisivat oppimista ja opitun soveltamista erilaisissa asiakastilanteissa.

Edellä on kuvattu ensimmäisen oppimistehtävän version luomista, jossa yhdistyivät omat lähtökohtaiset pohdinnat opiskelijoina, koulutusohjelman tarpeet ja toiveet, opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet sekä tehtävän kehittämistä tukeva teoreettinen tausta. Esittelimme tehtävän ensimmäistä versiota toisesta harjoittelujaksosta vastaavalle opettajatiimille, jossa vastaanotto tehtävän sisällölle ja muodolle oli hyvin myönteinen. Seuraavat oppimistehtävän versiot kasvoivat vahvasti edellä kuvatun ensimmäisen version luomista lähtökohdista, mutta yhteiskehittelyn kautta tehtävän sisältöä ja ulkoista muotoa kehiteltiin eteenpäin.

5 Oppimistehtävän toisen version kehittäminen

Oppimistehtävän ensimmäinen versio muotoutui pitkälti opinnäytetyön tekijöiden omien näkemysten mukaan, joita ohjasivat kehittämistyön tavoitteet, omat kokemukset opiskelijoina, opetussuunnitelman tavoitteet ja kyseisessä vaiheessa saavutettu teoreettinen ymmärrys aiheesta. Opettajatiimin näkemykset tulivat selkeämmin mukaan kehittämistyön toiseen versioon. Tehtävän yleisrakenteeseen ja pienryhmätapaamisten struktuuriin oltiin pääasiassa tyytyväisiä. Tehtävään haluttiin kuitenkin mukaan uusia

teemoja, joita pyrimme sisällyttämään mahdollisuuksien mukaan. Tehtävän ohjeistuksesta keskusteltiin myös käsitteellisellä tasolla, johon haluttiin tehdä selkeyttäviä ja yhdenmukaistavia muutoksia. Kolmas keskusteluissa esiin noussut teema oli pienryhmätapaamisten ja ohjauksen painopiste teoreettisen tiedon ja opiskelijan tarvitseman emotionaalisen tuen välillä. Myös ohjauksen resurssien väheneminen tuli ottaa huomioon pienryhmätapaamisten suunnittelussa. Seuraavissa kappaleissa kuvataan oppimistehtävään yhteiskehittelyn kautta tulleita muutoksia ja tehtävän käyttöön ottoa syksyllä 2012.

5.1 Sisällölliset muutokset

Keskeisimmät sisällölliset muutokset oppimistehtävän toiseen versioon olivat toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälisen ICF-luokituksen ottaminen mukaan, kuvaus yhdestä toteutuneesta toimintaterapiatilanteesta sekä arviointitiedon synteesin avaaminen oppimistehtävän ohjeessa. Myös tavoiteasettelua sekä tehtävän yleistä kielellistä ymmärrettävyyttä haluttiin selkiyttää. Oppimistehtävän sisältö, rakenne ja toteutustapa haluttiin kuitenkin säilyttää pääosin ennallaan.

Kansainvälinen ICF-luokitus, joka tarjoaa yhtenäisen käsitteistön yksilön terveydentilan ja toiminnallisuuden kuvaamiseksi monialaisesti (Stakes 2004:4), haluttiin mukaan tehtävään, koska kuntoutuksen monialaisen kielen hallinta ja luokituksen tunteminen nähtiin keskeisenä osaamisalueena toimintaterapeutikoulutuksessa (Uutela 2012a, Keponen 2012 b). Sisällytimme siten tehtävään osion, joka oli tarkoitus tehdä ennen harjoittelun alkua. Samalla tehtävä orientoisi opiskelijaa tulevaan asiakasryhmään ja niihin teemoihin, joita hän harjoittelussa mahdollisesti kohtaa. Tehtävässä opiskelijaa kehoitettiin etsimään ICF-luokituksesta otsikkoja, joiden hän oletti liittyvän kyseisessä harjoittelupaikassa asiakkaiden toimintaterapiaan ja kirjaamaan otsikot ylös pitäen mielessään myös tulevaa arviointilausunnon kirjoittamista.

Tehtävään haluttiin myös konkreettinen kuvaus yhdestä toteutuneesta arviointi- tai terapiatilanteesta asiakkaan kanssa. Tällä haluttiin tuoda opiskelijan tietoisuuteen suunnitelmallisuuden ja toisaalta suunnitelmien joustavan muuttamisen ja jatkuvan arvioinnin merkitys terapiaprosessissa. (Keponen 2012c.) Tämä sisällytettiin tehtävän loppupuolelle, jossa opiskelijalla oletettiin olevan jo useita kokemuksia erilaisista asiakastilanteista.

Tavoiteasettelun laadukkuuteen haluttiin kiinnittää huomiota käyttämällä teoriaopetuksessa haltuun otettua SMART-tekniikkaa (Suoperä 2012). Lisäsimme ohjeistukseen kehotuksen kerrata SMART-tekniikkaan liittyvät tekijät ja soveltaa tekniikkaa käytännössä oman asiakkaan tavoiteasetteluprosessissa.

Tehtävän toteutuksen sitomista teoriaperustaan tuettiin lisäämällä tehtävänantoon teoreettisesti perusteltu kuvaus arviointitiedon synteesisistä sekä liittämällä tehtävässä käytettävien teoreettisten prosessimallien kuviot ohjeen loppuun. Koska prosessimallin ymmärrys ja hallinta on toimintaterapiaprosessin ydinosaamista (Talvenheimo-Pesu 2012), haluttiin kuviot osaksi oppimistehtävää. Arviointitiedon synteessin kuvauksella pyrittiin varmistamaan, että opiskelija soveltaa ja yhdistää toimintaterapiaprosessissa tietoa useasta eri tietolähteestä: asiakkaalta itseltään, ohjaajalta, teoreettisesta tiedosta sekä oman ammatillisen harkintansa kautta. Tällä haluttiin rakentaa oppimistehtävän sisälle myös näyttöön perustuvan käytännön periaatteet. (Suoperä 2012.)

Ensimmäisessä versiossa mukana olleen orientoivan tehtävän nähtiin liittyvän lähemminkin samanaikaisesti toteutuvaan terapiasuhdetta käsittelevään kurssiin, joten se poistettiin tästä tehtävästä. Sen sijaan mukaan haluttiin refleктоiva tehtävä, joka kokoaisi opitut asiat yhteen oppimistehtävän lopussa. Tehtävänannon alusta poistettiin opintojaksokohtaiset tavoitteet, koska ne sisällytettiin opintojakson yleisempään ohjeistukseen.

5.2 Käsitteelliset muutokset

Kehittämistyön keskeisten käsitteiden lisäksi prosessissa olivat merkittävässä roolissa myös käsitteet, joita varsinaisessa tuotoksessa eli oppimistehtävän ohjeessa käytettiin. Opinnäytetyön ongelman- ja tavoitteiden asettelun yhteydessä määritellyt käsitteet ohjasivat kehittämistyön vaiheita sekä aineistonkeruuta ja -analyysia. Oppimistehtävän ohjeessa käytetyt käsitteet sen sijaan muodostuivat toimintaterapiaprosessin vaiheiden mukaisesti. Tehtävän ensimmäisessä versiossa käsitteet valittiin eri lähteiden perusteella, mutta kehittämistyön ja yhteistyökumppanin kanssa käydyn dialogin myötä ne muuttuivat yhä yhtenäisemmäksi niiden käsitteiden kanssa, joita Metropolia Ammattikorkeakoulun toimintaterapeuttikoulutuksessa käytetään. Keskustelua syntyi esimerkiksi tehtävässä muutaman kerran toistuneesta ilmauksesta ”tulkinta asiakkaan arviointitiedosta”, joka haluttiin selkeyden vuoksi muuttaa muotoon ”ymmärrys asiakkaasta”. Arviointilausunnon kirjoittaminen haluttiin muuttaa arvioinnin yhteenvedoksi, ja siinä

käytettävät käsitteet haluttiin ottaa toimintaterapianimikkeistön (2003) sijaan kansainvälisestä ICF-luokituksesta. Tulkinta-sanana käytämisen ajateltiin johtaa siihen, että opiskelija tekee kliinisen kokemuksen puuttuessa varomattomia päätelmiä asiakkaan tilanteesta omien vaikutelmien perusteella (Suoperä 2012). Tehtävän toisen versioon valikoitui siten yksiselitteisempi ilmaus ”ymmärrys asiakkaasta”, joka on myös lähempänä Inhimillisen toiminnan mallin käyttämää käsitettä ”Conceptualization of Client”, ”käsitys asiakkaasta”.

Tehtävään sisällytetty arviointilausunto haluttiin muuttaa muotoon ”arvioinnin yhteenvedo”, koska arviointilausunto viittaa viralliseen asiakirjaan, esimerkiksi Kansaneläkelaitokselle toimitettavaan lausuntoon (Keponen 2012c). Arvioinnin yhteenvedossa koettiin tärkeäksi ottaa käyttöön toimintaterapianimikkeistön sijaan kansainvälinen ICF-luokitus, joka huomioitiin myös aiemmin kuvatussa orientaatiotehtävässä. Myös käsite ”toimintaterapian menetelmät” haluttiin muuttaa ilmaisuksi ”toimintaterapian keinot”, koska esimerkiksi valittaessa asiakkaan tilanteeseen yksilöllisesti kohdennettuja toimintoja, ei välttämättä ole kyse varsinaisista menetelmistä (Uutela 2012b).

5.3 Ohjauksen painopiste pienryhmissä

Yhteiskehittelyn puitteissa keskustelua herätti myös pienryhmätapaamisten struktuuri. Kehittämistyön ensimmäisen version ehdotuksen mukainen asiakkaasta ja toimintaterapiaprosessin sisällöistä keskusteleminen pienryhmissä vei tilaa tärkeältä ohjauksen elementiltä liittyen opiskelijan emotionaalisen tuen tarpeeseen ja ammatillisen kasvun haasteisiin. Yhteisenä huolenaiheena oli myös ajankohtainen pienryhmien ohjausresurssien kaventuminen, mikä vähensi pienryhmien ohjauskerrat kolmesta tapaamisesta kahteen. Kysymys siitä, mikä pienryhmätilanteissa on olennaisin työskentelyn kohde, jäi ratkaisematta, koska asiaan ei todennäköisesti ole olemassa yksiselitteistä vastausta. Olemassa olevien resurssien rajoissa joudutaan siis vastedeskin tekemään priorisointeja.

Myös Hagedorn ja Adams (2006) ottavat kantaa edellä mainittuun kysymykseen. Heidän näkemyksensä asiasta onkin hyvin samansuuntainen kuin yhteiskehittelyn puitteissa käymämme keskustelu, mutta sekään ei anna ratkaisuja ohjauksen vähenevien resurssien haasteeseen. Hagedornin ja Adamsin (2006) mukaan kenttäharjoitteluihin liittyvän ohjauksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on löytää tasapaino opiskelijan teoreettisen oppimisen ja henkilökohtaisen kasvun välillä. Ohjaustilanteessa on tärkeää, että

opiskelija oppii integroimaan teoriaa käytäntöön sekä oppii hyödyntämään ammatillista harkintaa työssään – kuitenkin pidemmälle menevä tavoite ohjauksessa on tukea ja ohjata opiskelijaa emotionaalisessa kehityksessä. (Hagedorn - Adams 2006: 132–133.) Yhteiskehittelyn tuloksena päädyimme pitämään pienryhmästruktuurin ennalta suunnitellun mukaisena, mutta sisällöllisesti jouduimme tiivistämään tapaamiset kolmen ohjauksen sijaan kahteen kertaan. Samalla totesimme, että tilanteen niin vaatiessa opettajalla on luonnollisesti mahdollisuus poiketa suunnitelmista ja antaa aikaa ja tukea niiden asioiden käsittelyyn, jotka ovat harjoittelujen sujumisen kannalta keskeisimpiä.

Oppimistehtävän toisen version kehittäminen tapahtui useiden muodollisten ja vapaamuotoisten keskustelujen kautta. Tämän opinnäytetyön raportin liitteenä julkaistava oppimistehtävän toinen versio otettiin käyttöön kolmannen lukukauden toimintaterapeuttiopiskelijoiden käytännön harjoittelujakson infotilaisuudessa 11.10.2012. Seuraavassa luvussa kuvaamme, miten keräsimme ja analysoimme aineistoa kehittämistyölle asetettujen tavoitteiden onnistumisesta ja oppimistehtävän käytännön koettelusta aidoissa tilanteissa. Näiden aineistojen merkitys oli osaltaan ohjata kehittämisprosessin viimeisen vaiheen toteutusta eli lopullisen oppimistehtävän kehittämistä.

6 Aineistonkeruu ja aineiston analyysi

Kehittämistyön viimeisen vaiheen toteuttamista varten tarvitsimme mahdollisimman monipuolisesti tietoa käytännössä koetellun oppimistehtävän version toimivuudesta. Saadaksemme luontevalla tavalla tietoa eri lähteistä, päädyimme aineiston osalta noudattamaan triangulaation eli moninäkökulmaisuuuden periaatteita. Triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa yhdistellään tarpeen mukaan esimerkiksi erilaisia aineistonkeruun menetelmiä tai useita eri tutkijoita (Saaranen-Kauppinen – Puusniekka: 2006). Tutkijoiden osalta triangulaatio mahdollistui luontevasti jo työparina työskentelyn kautta, jolloin koko kehittämistyön prosessin, kuten myös aineistonkeruun, aikana olivat mukana kahden eri tekijän näkökulmat kyseisiin aiheisiin. Aineistonkeruun menetelmien valinnassa taas triangulaation perusteena oli tarve saada sellaista tietoa, jota ei yhdellä menetelmällä voida saavuttaa. Triangulaatio voi myös lisätä tutkimuksen luotettavuutta, koska eri näkökulmien käyttäminen lisää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Taanila 2005).

Aineistonkeruun menetelminä käytimme haastattelua, kyselyä ja havainnointia. Haastattelu toteutettiin harjoittelua ohjanneiden opettajien parissa, kysely kolmannen lukukauden opiskelijoiden parissa ja havainnointi harjoittelun aikaisissa pienryhmätapaamisissa. Tämän menetelmätriangulaation kautta saatoimme tutkia työn keskeisten käsitteiden ilmenemistä niin opettajien tekemien havaintojen, opiskelijoiden subjektiivisen kokemuksen kuin konkreettisen oppimistilanteen tuottamien ilmiöidenkin kautta. Näin saimme monipuolisemman ja luotettavamman perustan oppimistehtävän kolmannen version muokkaamiseen. Koska tarvitsimme tietoa ammatillisen vuorovaikutuksen ilmenemisestä, opiskelijoiden harjoittamasta reflektiosta sekä siitä, miten opiskelijat hahmottivat toimintaterapiaprosessia ja tekivätkö he tehtävää prosessina harjoittelun aikana, päätelimme, että erilaiset aineistokeruumenetelmät tuottavat toistaan paremmin tietoa kyseisistä ilmiöistä. Esimerkiksi toimintaterapiaprosessin hahmottamista halusimme tiedustella opettajilta, mutta reflektioon kannustavien kysymysten toimivuuden arvioimiseksi tarvitsimme myös opiskelijoiden kokemuksia. Lisäksi oletimme, että havainnointi pienryhmässä antaisi edelleen lisää tietoa ilmiöistä. Seuraavassa taulukossa on havainnollistettu sitä, mihin ilmiöihin liittyvää tietoa eri menetelmillä kerättiin.

Taulukko 2. Aineistonkeruumenetelmät sekä käsitteet, joiden ilmenemisestä tietoa kerättiin

	TOIMINTATERAPIA- PROSESSIN LOO- GISEN JATKUMON HAHMOTTAMINEN	REFLEKTIO	AMMATILLINEN VUOROVAIKU- TUS	OPPIMINEN PROSESSINA
HAASTATTELU	x	x	x	
HAVAINNOINTI		x	x	
KYSELY		x	x	x

Aineistonkeruun informantteina toimivat siis niin kolmannen lukukauden opettajat kuin oppimistehtävän tehneet opiskelijatkin. Havainnointia toteutimme osittain parina ja osittain yksittäisinä havainnoijina siten, että saimme tehtyä havainnot kahden pienryhmän molemmista tapaamisista. Seuraavissa luvuissa käymme läpi aineistonkeruun ja aineiston analyysin sekä analyysin pohjalta tehdyt johtopäätökset.

6.1 Havainnointi, haastattelu ja kysely aineistonkeruumenetelminä

Ennen aineistonkeruuta tarkastelimme kehittämistyön keskeisiä käsitteitä, joiden ympärille aineistoa oli tarkoitus kerätä. Käsitteiden operationalisointi eli muuttaminen mitattavaan muotoon, merkitsee laadullisen aineiston analyysissä käsitteiden tulkintaa (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 1997: 154–155). Pyrimme tulkitsemaan työn kannalta keskeiset käsitteet siten, että niiden ilmenemisestä voitiin tehdä ja kerätä mahdollisimman luotettavia havaintoja vaikka kyseessä on ihmisen toimintaan liittyvät, ja sellaisina kovin tulkinnanvaraiset, käsitteet. Tällainen tulkinnanvaraisuus asettaakin haasteen tulosten validiteetille, juuri kun aineistossa tarkasteltavat käsitteet liittyvät ihmisten toimintaan (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 1997: 154–155). Esimerkiksi havainnoinnissa tutkijan ymmärrys havainnoitavista ilmiöistä toimii havaintojen tulkinnan pohjana. Tehdyistä havainnoista tekee uskottavamman myös niiden liittäminen teoriaan. (Vilkkä 2012.) Työssämme keskeisten käsitteiden ymmärtäminen syntyi sen oman kokemuksemme kautta, jonka olemme toimintaterapeuttiopiskelijoina saaneet niistä ilmiöistä, joita näillä käsitteillä kuvataan. Teoriaan havainnot liitettiin ennen havainnointitilanteita tapahtuneella käsitteiden teoreettisella määrittelyllä, jota on avattu luvussa 3.4.

Toimintaterapiaprosessin loogisen jatkumon hahmottamista tulkitsimme ilmenevän esimerkiksi silloin, kun opiskelijan työskentelyssä arviointitieto ohjasi terapian tavoitteiden asettamista ja tavoitteet terapian toteutusta. Reflektiota tulkitsimme ilmenevän silloin, kun opiskelija puhui esim. tekemistään valinnoista, tyytyväisyydestään valintoihinsa tai omista tunteistaan asiakkaan toimintaterapiaprosessiin liittyen. Ammatillisen vuorovaikutuksen ilmenemisenä pidimme keskustelua, jossa opiskelijat esim. kertoivat asiakkaidensa prosesseista, kommentoivat toisten asiakkaiden prosesseja, kysyivät tarkentavia kysymyksiä tai pyysivät neuvoa prosessissa etenemiseen. Oppiminen toteutui prosessina tulkintamme mukaan silloin, kun opiskelija kertoi kyselyssä tehneensä oppimistehtävää useassa erässä harjoittelun aikana.

Aineistonkeruuseen vaikutti myös etukäteen valittu aineiston analysointitapa, teoriasidonnainen aineiston analyysi, jota käsittelemme myöhemmin. Aineistonkeruun menetelmillä keräsimme tietoa, jota voi aineistoa analysoidessa jakaa ennalta valittujen teemojen mukaan, ja josta voi löytää tyyppejä eli toistuvia ilmiöitä. Tämän pohjalta pyrimme saavuttamaan ymmärryksen ja luotettavaa tietoa siitä, miten käytössä koeteltu oppimistehtävä on aineiston perusteella vastannut asettamiimme tavoitteisiin ja miten sitä tulisi edelleen viimeisessä vaiheessa kehittää.

Pienryhmätilanteiden havainnoinnin toteutimme avoimena ja suorana sekä enimmäkseen ei-osallistuvana. Osallistuminen havainnoinnin aikana pyrittiin pitämään mahdollisimman vähäisenä, jotta emme vaikuttaisi havainnointitilanteeseen. Strukturoimattoman havainnoinnin käytännön mukaisesti (Ojasalo – Moilanen – Ritalahti 2009: 105) suunnitelimme havainnoinnin tavoitteet etukäteen kehittämistavoitteiden pohjalta, mutta emme käyttäneet esimerkiksi etukäteen tehtyyn luokitteluun perustuvaa havainnointilomaketta, jollaista voidaan käyttää strukturoidussa havainnoinnissa (Anttila 2010). Keräsimme havainnointiaineiston tekemällä muistiinpanot kaikesta kuulemastamme mahdollisimman tarkasti. Keräsimme tietoa lähinnä puheen sisällöistä ja muut asiat, kuten eleet ja ilmeet, jätimme varsinaisen havainnoinnin ulkopuolelle. Luovuimme pienryhmätilanteen nauhoittamisesta, koska ennako-oletuksemme mukaan se olisi saattanut vaikuttaa tilanteen luontevuuteen, minkä osa opiskelijoista toikin esille keskustelussa ennen pienryhmätilanteita.

Ryhmämuotoisen teemahaastattelun toteutimme harjoittelua ohjaavien opettajien ryhmälle, johon osallistui kaikki neljä harjoittelua ohjannutta opettajaa. Menetelmässä yhdistimme teema- ja ryhmähaastattelun etuja. Teemahaastattelu mahdollistaa joustavan rakenteensa kautta vapaamuotoisen keskustelun ja ryhmähaastattelu puolestaan antaa mahdollisuuden saada monipuolista aineistoa, kun ryhmän jäsenet voivat haastattelutilanteessa tukea toisiaan (Ojasalo – Moilanen – Ritalahti 2009: 41–42). Keskustelun rungon muodostimme kehittämistavoitteiden pohjalta, jolloin teemoiksi valittiin kolme työn keskeisiin käsitteisiin liittyvää aihetta. Opettajien näkemyksiä tiedusteltiin toimintaterapiaprosessin jatkumon hahmottamisen, ammatillisen vuorovaikutuksen sekä reflektion ilmenemisestä oppimistehtävien tuotoksissa ja pienryhmätyöskentelyssä. Teemat esitettiin avoimien kysymysten muodossa, ja lisäksi annettiin mahdollisuus antaa muuta palautetta. Haastattelun teemat (ks. Liite 4) lähetettiin opettajille etukäteen sähköpostilla, jotta he voivat valmistautua keskusteluun. Haastattelutilanteessa keskustelu

painottui oppimistehtävän rakenteeseen ja ohjeisiin, mistä nousi tärkeitä aiheita aineiston analyysia ja seuraavaa kehittämissivaihetta varten.

Opiskelijoiden kokemuksia oppimistehtävästä ja pienryhmätyöskentelystä keräsimme kyselyllä (ks. Liite 5), jonka harjoittelua ohjanneet opettajat jakoivat opiskelijoille seminaarissa ja keräsivät täytettyinä takaisin. Suunnitelman mukaan olisimme toteuttaneet myös opiskelijoiden keskuudessa ryhmähaastattelun, mutta päädyimme kyselylomakkeeseen aineistonkeruumenetelmänä käytännön syistä. Opiskelijaryhmän kesken oli vaikeaa saada harjoittelun loputtua, juuri ennen joululomaa, järjestettyä useammalle opiskelijalle sopiva haastattelu-aika. Kyselyn avulla kartoitettiin kehittämistyön tavoitteiden mukaisesti oppimistehtävän toteutumista prosessina sekä opiskelijoiden kokemuksia reflektiosta ja ammatillisesta vuorovaikutuksesta oppimistehtävän tekemisen ja pienryhmätyöskentelyn aikana. Opiskelijoilta tiedusteltiin kokemuksia tehtävään sisällytetyistä, reflektioon kannustavista kysymyksistä ja asiakkaiden toimintaterapiaprosesseista keskustelemisesta pienryhmätapaamisissa. Lisäksi heillekin annettiin mahdollisuus antaa muuta palautetta. Kyselylomakkeen suunnittelussa tulee pyrkiä selkeyteen sekä siihen, ettei kysely ole kohtuuttoman pitkä heikentäen vastaushalukkuutta (Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2006). Laadimme yhdelle A4-arkille sopivan kyselyn, jossa oli neljä avointa kysymystä. Lomakkeessa oli ilmaistu, että kysely toteutetaan oppimistehtävän ja pienryhmätyöskentelyn kehittämistä varten. Kyselyssä nousi esille useita samoja aiheita kuin opettajien haastattelussa. Vastauksissa korostuivat esimerkiksi reflektion kannustavien kysymysten tuki oppimiselle ja pienryhmätyöskentelyyn varatun ajan riittämättömyys sekä useita muita tärkeitä aiheita, joihin syvennytään tuonnempana.

Aineistonkeruun vaiheessa hankkeen riskit liittyivät muun muassa käsitteiden tulkintaan, havainnointi- ja haastattelutilanteissa tapahtuvaan vaikuttamiseen sekä tulosten analysoinnissa tehtäviin tulkintoihin. Tulosten validiteettiin vaikuttaa mahdollisesti myös aineistonkeruun ja -analyysin menetelmien aiemman käyttökokemuksen puuttuminen. Havainnointitilanteissa pyrimme vähentämään oman läsnäolomme vaikutusta tekemällä itsemme tutuksi havainnoitavalle ryhmälle ennen aineistonkeruuta, kuten Ojasalo, Moilanen ja Ritalahti (2009) suosittelevat, joten tapasimme ryhmää kaksi kertaa ennen pienryhmätapaamisia: lukukauden aloituksessa sekä harjoittelun infotilaisuudessa. Yhteistyötahon tutuus on aineistonkeruun kannalta sekä etu että haitta. Havainnointitilanteissa havainnoijan emotionaalinen sitoutuminen ryhmään ja tilanteeseen voi tehdä Ojasalon, ym. (2009) mukaan havainnoista vähemmän objektiivisiä kun taas teema-

haastattelussa on Saarasen, Kauppisen ja Puusniekan (2006) mukaan olennaisen tärkeää tuntee haastateltavien tilanne, jotta haastattelun teemat voidaan kohdentaa onnistuneesti (Ojasalo – Moilanen – Ritalahti 2009: 105; Saarainen – Kauppinen – Puusniekka 2006).

6.2 Teoriasidonnainen aineiston analyysi

Kehittämistehtävän täyttämistä varten keräsimme aineistoa opiskelijoiden ja opettajien kokemuksista oppimistehtävän ja pienryhmätyöskentelyn ensimmäisen vaiheen käytöstä. Lisäksi keräsimme havaintoja aidoissa työskentelytilanteissa yhteensä neljä kertaa: kahdessa eri pienryhmässä, kahtena eri kertana. Analysoitava aineisto koostui havainnointitilanteissa ja haastattelussa tehdyistä, mahdollisimman sanatarkoista muistiinpanoista sekä opiskelijoiden täyttämistä kyselylomakkeista.

Tutusta kontekstista kerätyn aineiston analysointi aiheuttaa omat haasteensa, koska subjektiivinen käsitys ja ennako-oletukset lopputuloksesta voivat vaikuttaa aineistoon, mitä ei saisi tapahtua (Metsämuuronen 2008: 47). Pyrimme ennen aineistonkeruuta tiedostamaan omat ennako-oletuksemme tutkittavista ilmiöistä ja kirjoitimme ajatuksiimme ylös ennen tutkimustilanteita. Aineistolähtöisen analyysin on tarkoitus olla vapaa teoriasta ja aiemmasta tiedosta, mutta ongelma on se, ettei täysin objektiivisia havaintoja ole (Tuomi – Sarajärvi 2009: 96). Havaintoihin vaikuttaa aina olemassa ollut tieto, tässä tapauksessa kokemuksemme opiskelijoina sekä aiheeseen liittyvä, jo tutuksi tullut, teoriatausta. Välttääksemme kyseisen ongelman valitsimme aineiston käsittelyyn teoriasidonnaisen analyysin, joka sijoittuu aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin välimaastoon. Teoriasidonnainen aineiston analyysi mahdollistaa aineiston ja teorian välisen vuoropuhelun (Tuomi – Sarajärvi 2009: 96) mikä käytännössä tarkoitti kehittämistyön tavoitteiden ja niihin liittyvien keskeisten käsitteiden valitsemista teemoiksi ennen aineiston analyysia. Aineistosta esiin nousevia ilmiöitä luokiteltiin teemojen mukaisesti. Teoria ohjasi siis aineistosta nousevien ilmiöiden luokittelua teoreettisesti perusteltujen käsitteiden kautta.

Teoriasidonnainen aineiston analyysi mahdollistaa aineistonkeruuseen valmistautumisen keskeisten käsitteiden kautta ja antaa myös mahdollisuuden huomioida aineistossa sellaista, mitä ei etukäteen ole suunniteltu etsittävän (Ojasalo – Moilanen – Ritalahti 2009: 124–126). Aineistosta nousikin ilmiöitä, joita emme olisi osanneet sieltä suunnit-

tellusti etsiä, mutta jotka osoittautuivat hyödyllisiksi oppimistehtävän viimeisen version kehittämisessä. Etenimme siis aineiston analyysissä Tuomen ja Sarajärven (2009) kuvailemaa prosessia mukaillen: käsitteet määriteltiin teorian avulla, aineisto analysoitiin aineistona ja analyysin lopputulos jäsennettiin jälleen teoreettisesti perusteltujen käsitteiden kautta (Tuomi – Sarajärvi 2009: 95–98). Analyysin käsitteiksi valitsimme kehittämistyön kannalta olennaiset *toimintaterapiaprosessin looginen jatkumo, oppiminen prosessina, reflektio* sekä *ammattillinen vuorovaikutus*.

Valittuja teemoja voidaan käsitellä koodaamalla, jolloin merkitään ilmiöitä esimerkiksi eri väreillä ja taulukoidaan niitä (Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2006.) Analyysin tekninen vaihe toteutuikin merkitsemällä haastattelusta ja havainnointilanteista tehdyistä muistiinpanoista sekä kyselylomakkeista erivärisillä tusseilla kehittämistyön keskeisten käsitteiden kautta valittujen teemojen mukaisia ilmiöitä. Teknisen vaiheen taustalla tulee olla työn keskeisten käsitteiden lisäksi kehittämistehtävä sekä ajatus siitä, mitä aineistosta lähtökohtaisesti etsitään (Tuomi – Sarajärvi 2009: 92, 95–96.) Merkitsemisen myötä aineistosta alkoi hahmottua toistuvia ilmiöitä, jotka merkitsimme taas eri väreillä. Teoriasidonnaisessa aineiston analyysissä voidaankin aineistosta poimia myös tyypillisiä ilmiöitä eli tyyppejä (Tuomi – Sarajärvi 2009: 92, 95–96). Tyypittelyllä päästään askelen syvempään analyysiin kuin teemoittelulla (Taanila 2007). Lopulta kaiken aineiston joukosta hahmottui valittujen teemojen puitteissa kahdeksan tyypillistä ilmiötä, joita kuvataan tarkemmin seuraavassa luvussa. Osa aineistosta löytyneistä tyypillisistä ilmiöistä toistui eri menetelmillä kerätyissä aineistoissa, ja osittain eri aineistonkeruumenetelmät tuottivat toisiaan täydentävää tietoa, mikä tukee menetelmätriangulaation periaatteiden soveltamista aineistonkeruussa. Merkitessämme opiskelijoille toteutetun kyselyn tuottaman aineiston tyypillisiä ilmiöitä, kiinnitimme huomiota myös niiden toistuvuuteen laskemalla ilmiöiden esiintymistiheyksiä, saadaksemme käsityksen esimerkiksi siitä, onko oppimistehtävän työstäminen tapahtunut voittopuolisesti prosessina. Tämä mahdollisti määrällisen tutkimusotteen yhdistämistä laadullisen aineiston analyysiin. Teemojen ja tyyppien analysoinnissa voidaan hetkeksi poiketa kvantitatiivisen analyysin puolelle, esimerkiksi juuri laskemalla tyypillisten ilmiöiden esiintymistiheys, jolloin saadaan vahvistusta ja luotettavuutta tulkinnalle (Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2006). Erityisen painoarvon analyysissä saivat tyypit, joiden tiheys kyselyssä oli suuri, ja jotka lisäksi saivat vahvistuksen myös haastattelu- ja havainnointiaineistosta. Laadullisessa aineistossa on tarkoitus kerätä aineistoa sen verran, ettei uusia ilmiöitä enää nouse esille. Tällöin on saavutettu kylläntyminen eli saturaatio (Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2006). Osassa ilmiöitä tällainen piste saavutettiin, kun

tietyt ilmiöt toistuivat hyvin samanlaisina aineistossa yhä uudelleen, mutta joidenkin ilmiöiden kohdalla olisi voitu hyötyä vielä huolellisemmasta aineistonkeruusta. Esimerkiksi opettajien haastattelussa keskustelutilanteen painotusten vuoksi jäi keskeisten käsitteiden, reflektion ja ammatillisen vuorovaikutuksen, ilmenemiseen liittyvä tieto mahdollisesti tarvittavaa vähäisemmäksi.

Monenlaiset seikat voivat vaikuttaa analyysin luotettavuuteen, eikä vähiten tutkijoihin itseensä liittyvät. Laadullisen aineiston analyysissä sanotaan keksimisen logiikan olevan tärkeää. Siihen liittyvät esimerkiksi tutkijan vastaanotto- ja oivalluskyky sekä metodien noudattaminen. Aineistosta nousee analyysin myötä asioita, joita tutkija siinä huomaa, ja tiedon luotettavuus riippuu siis paljon tutkijan kyvystä löytää olennaisia asioita. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 100.) Laadullista analyysia käsittelevä kirjallisuus antaa tutkijalle myös vapauden jossain määrin luottaa intuitioonsa (Tuomi – Sarajärvi 2009: 102). Työmme aineistossa oli selkeästi nähtävissä toistuvia teemoja, ja eri menetelmin kerätyt aineistot tukivat tässä suhteessa toisiaan. Sekä menetelmien että tutkijoiden kohdalla käytetyllä triangulaatiolla toivomme lisänneemme tulosten ja johtopäätösten luotettavuutta siten, että kehittämistyömme toisen vaiheen ratkaisut palvelevat työn todellisia käyttäjiä, eli toimintaterapian kolmannen lukukauden opiskelijoita ja opettajia.

6.3 Aineiston analyysin tulokset ja johtopäätökset

Kehittämistyön lopullisen tuotoksen taustalla vaikuttivat yhteistyökumppanin kanssa käyty dialogi, prosessin aikana omaksuttu teoretieto, tekijöiden orientaatio, kiinnostus ja ymmärrys kehittämisen kohteesta ja siihen liittyvistä ilmiöistä sekä käytössä koetellun tuotoksen toimivuudesta systemaattisesti kerätty aineisto. Aineiston merkitystä ei voi liiaksi korostaa pyrittäessä dialogiseen yhteiskehittelyyn, jossa kehittämistyön hyödynsaajien ääni halutaan konkreettisesti ottaa huomioon. Laadullisen aineiston analyysin yhtenä mahdollisena tavoitteena on jäsentää aineistosta nousevia merkityskokonaisuuksia niiden esittämistä, tulkitsemista ja lopuksi tehtävää synteesiä ja johtopäätöksiä varten (Tuomi – Sarajärvi 2009: 100–102). Teoriasidonnaisessa analyysissä teoretietoa kuljetetaan prosessin rinnalla tarpeen ja tutkijan oman valinnan mukaan (Tuomi – Sarajärvi 2009: 100). Aineiston analyysia seuranneen synteessin ja johtopäätösten kautta aineisto saatettiin muotoon, jota voitiin hyödyntää kehittämistyön viimeisessä vaiheessa. Seuraavissa kappaleissa käsittelemme aineistosta esille nousseita kahdeksaa

tyypillistä ilmiötä suhteessa keskeisten käsitteiden pohjalta luotuihin teemoihin sekä kehittämistyön tavoitteisiin.

Aineistosta nousseet, enemmän ja vähemmän toistuvat tyypit liittyivät ensinnäkin oppimistehtävän struktuuriin, toisteisuuteen, sovellettavuuteen erilaisten asiakasprosessien kuvaamisessa sekä synkronointiin pienryhmätyöskentelyn kanssa, jotka vaikuttivat toimintaterapiaprosessin loogisen jatkumon hahmottamiseen. Oppimistehtävän ja pienryhmätyöskentelyn synkronoinnin pulmat liittyivät myös ammatillisen vuorovaikutuksen ilmenemiseen pienryhmissä. Aineistosta nousi esille myös työskentelyn fokus, joka liittyi toimintaterapiaprosessiin sikäli, että esimerkiksi ammatillisen kasvun haasteisiin liittyvät kysymykset saattoivat viedä opiskelijan huomiota pois prosessin oppimisesta. Olennaisena tyyppinä esille nousivat myös pienryhmätyöskentelyn aikarajat, joihin työskentely auttamatta törmäsi vaikuttaen olennaisesti reflektion ja ammatillisen vuorovaikutuksen ilmenemiseen. Valittujen teemojen puitteissa ilmenneet tyypit on jaoteltu taulukossa 3. Sulkeissa on ilmaistu, missä aineistossa kyseinen tyyppi on ilmennyt. Haastattelu viittaa opettajilta saatuun informaatioon, kysely opiskelijoiden kyselyvastauksiin ja havainnointi tekijöiden tekemiin havaintoihin pienryhmätilanteissa. Opiskelijakyselyn kohdalla on lisäksi merkitty ilmenemistiheys silloin, kun se oli laskettavissa.

Taulukko 3. Aineistosta nousseet tyypit teemoittain

TEEMAT → TYYPIT ↓	TOIMINTATERAPIAPROSESSIN LOOGISEN JATKUMON HAHMOTTAMINEN Hahmottui kirjallisessa tehtävässä pääasiassa hyvin. (haastattelu)	REFLEKTIO Toteutui pienryhmätapaamisissa niukasti, ilmeni esimerkiksi valintojen ilmaisuna. (havainnointi)	AMMATILLINEN VUOROVAIKUTUS Toteutui opiskelijoiden välisenä keskusteluna, näkemysten vaihtona ja kysymyksiinä. (havainnointi)	OPPIMINEN PROSESSINA Prosessinomainen työskentely toteutui. (kysely 17/21)
STRUKTUURI	STRUKTUURIN SEKAVUUS (haastattelu; havainnointi)			
TOISTEISUUS	LIIKA TOISTEISUUS TEHTÄVÄSSÄ (haastattelu; kysely)			
SOVELLETTAVUUS	PULMIA SOVELLETTAVUUDESSA (haastattelu, kysely, havainnointi)			
AJALLINEN SYNKRONIA	PULMIA AJALLISESSA SYNKRONIASSA (haastattelu; kysely 6/21)		PULMIA AJALLISESSA SYNKRONIASSA (haastattelu)	
TYÖSKENTELYN FOKUS	FOKUS ASIAKKAASSA / TEORIASSA / AMMATILISESSA KASVUSSA (haastattelu)			
AIKARAJAT		PIENRYHMÄSSÄ LIIAN VÄHÄN AIKAA (havainnointi)	PIENRYHMÄSSÄ LIIAN VÄHÄN AIKAA (haastattelu; kysely 10/21; havainnointi)	
TUKI OPPIMISELLE	KYSYMYKSET TUKENEET OPPIMISTA (haastattelu; kysely 14/21)	PIENRYHMÄT TUKENEET AJATTELUA (kysely 6/21) KYSYMYKSET TUKENEET AJATTELUA (kysely 11/21)	KAIPAA KESKUSTELULTA ENEMMÄN esim. tukea tietyille aiheille (kysely 9/21)	

Oppimistehtävän ohjeeseen oli pyritty saamaan struktuuria, joka tukisi kehittämistyön tavoitteiden mukaisesti toimintaterapiaprosessin loogisen jatkumon hahmottamista ja ammatillisen harkinnan oppimista prosessin eri vaiheiden tiedostamisen kautta. Tehtävän toinen versio oli myös pyritty synkronoimaan pienryhmätyöskentelyn kanssa siten, että tehtävän tekeminen ja pienryhmätapaamiset tukisivat toisiaan ja opiskelijan oppimista. Käytännössä kuitenkin ilmeni, kuten koko aineisto vahvistaa, että harjoittelupaikkojen ja asiakasprosessien erilaisuudesta johtuen tehtävän rakenne näyttäytyi joustamattomana. Opiskelijat saattoivat joutua työstämään tehtävää yhteen asiakasprosessiin liittyen koko harjoittelun ajan vaikka prosessi oli toteutunut hyvin lyhyenä jaksone harjoittelun alussa. Haastatteluaineiston perusteella struktuuri sinänsä tuki toimintaterapiaprosessin loogisen jatkumon hahmottamista ja tehtävän ohjeen rakenne tuki tuotosten rakentamista. Ohjeessa oli kuitenkin paljon sisältöjä, mikä teki struktuurista täyden ja mahdollisesti sekavan oloisen. Toisteisuutta tehtävän ohjeistukseen aiheutti osaltaan kehotus palata uudelleen samojen asioiden äärelle joko tarkentamaan aiempaa kuvausta tai refleктоimaan omaa ajattelua ja tehtyjä valintoja. Osittain toisteisuuden kokemus liittyi toisen opintojakson ”Terapiasuhteen keskeiset tekijät” puitteissa tehtyyn oppimispäiväkirjaan, jossa käsiteltiin samoja teemoja kuin kehittämisen kohteena olevassa oppimistehtävässä. Opintojaksojen teemojen limittyminen toistensa kanssa oli tekijöiden tiedossa, mutta jäi kuitenkin huomioimatta prosessin aikana. Oppimistehtävän rakenteen tarkoitus oli siis ohjata toimintaterapiaprosessin loogista rakentamista, mutta ohjeistuksessa ei ollut riittävästi huomioitu harjoittelupaikkojen ja asiakasprosessien erilaisuutta. Tehtävän soveltaminen erilaisiin tilanteisiin koettiin koko aineiston perusteella vaikeaksi. Haastatteluaineiston perusteella tehtävä tuki parhaiten toimintaterapiaprosessin hahmottamista, kun kysymyksessä oli sekä arvioinnin että varsinaisen terapian sisältävä prosessi. Tehtävän rakenne ei mukautunut arviointiprosessin kuvaamiseen, ja arviointiasiakkaiden kanssa harjoittelevat opiskelijat kokivatkin hämmennystä tehtävää tehdessään, mikä ilmeni heille tehdyssä kyselyssä.

Kehittämistyön tavoitteisiin kuului tehtävän työstäminen prosessina harjoittelujakson aikana. Selvä enemmistö (17/21) opiskelijoista kertoi kyselyssä tehneensä tehtävää useassa jaksossa. Sekä opiskelijakyselyn että opettajien haastattelun kautta nousi esille opiskelijoiden epävarmuus siitä, mikä määrä työtä on tehtävän suorittamisessa riittävä. Kyselyssä osa opiskelijoista kertoi tehneensä tehtävää lukemattomia kertoja jakson aikana ja käyttäneensä myös vapaa-aikaansa sen työstämiseen. Aineiston perusteella oli siis syytä korostaa oppimistehtävän viimeisen version ohjeessa esimerkiksi

sitä, että tehtävä tehdään omaa oppimista varten ja tuotettujen tekstien ei tarvitse olla pitkiä.

Kehittämistyön eri vaiheissa opettajien kanssa keskustellessa nousi välillä esille huoli siitä, pysyykö asiakas opiskelijan työskentelyn keskiössä vai meneekö teoria ihmisen edelle. Opettajat pohtivat myös, saako opiskelija harjoittelun ohjauksesta tukea asiakkaan kohtaamiseen. Kysymys toisaalta teorian ja toisaalta suoraan asiakkaaseen liittyvien seikkojen osuudesta tehtävässä ja pienryhmätyöskentelyssä on keskeisen tärkeää ja vaatii varmasti jatkossakin huomiota.

Kehittämistyön ajoittuminen samaan ajankohtaan harjoittelujen ohjausresurssien kaventamisen kanssa herätti tekijöiden taholta kysymyksen pienryhmätyöskentelyn kehittämisen mielekkyydestä. Pienryhmätyöskentelylle varatut ohjausresurssit mahdollistivat harjoittelun aikana vähimmillään kaksi 1,5 tunnin tapaamista, joiden puitteissa ammatillisen vuorovaikutuksen tuli mahdollistua. Viiden opiskelijan ryhmässä yhden opiskelijan asioille jäi tapaamisen aikana siis teoriassa 18 minuuttia ja käytännössä vähemmän, koska ryhmän aloittamiseen meni aikaa eivätkä puheenvuorot olleet yhtä pitkiä. Kehittämistyön tavoite siitä, että koulutus mahdollistaisi ja velvoittaisi enemmän aitoa ammatillista vuorovaikutusta, kohtasi siis ristiriidan ohjaukseen käytettävän ajan rajallisuuden kanssa. Erilaisissa ammatillisen kasvun vaiheissa olevat opiskelijat kaipaavat erilaista ohjausta ja ohjausresurssien kohdentaminen jokaiselle sopivalla tavalla on haaste jatkossakin. Nyt resurssien pienentämisestä seurasi kyselyn perusteella se, että osa opiskelijoista ei kokenut saaneensa pienryhmätilanteiden puitteissa riittävää ohjausta ja he kokivat jääneensä kaipaamaan keskusteluilta enemmän vinkkejä ja neuvoja sekä syvällisempää pohdintaa. Osasyys resurssien riittämättömyyteen oli myös pienryhmiin suunniteltu struktuuri (ks. Liite 2), jossa oli paljon sisältöjä. Joka tapauksessa koko aineisto vahvistaa, että monien tärkeiden asioiden käsittely niin ammatillisen kasvun, henkisen tuen, toimintaterapiaprosessin oppimisen kuin ammatillisen vuorovaikutuksen ja reflektionkin tiimoilta jäi pienryhmien puitteissa kesken. Ratkaisuksi tähän opettajat tarjosivat yksilöllistä ohjausaikaa sitä tarvitseville, erityisesti ilman toimintaterapeutti-ohjaajaa harjoitteleville opiskelijoille, eli ohjaukseen osoitetut ajalliset resurssit eivät yksinkertaisesti riittäneet. Ohjausresurssien vähyyys ja toisaalta pienryhmätilanteisiin sisällytettyjen teemojen määrä aiheuttivat sen, että havainnoinnin perusteella reflektiivinen työskentely pienryhmissä ei toteutunut sellaisena, kuin olimme suunnitelleet. Pienryhmätilanteita leimasi kiire ja siitä johtuva asioiden pinnallinen läpikäyminen. Toisessa ryhmässä tunnelmaa leimasi opiskelijoiden ammatillinen epävarmuus ja koulutuksen

kyseenalaistaminen, jolloin suunnittelemamme sisältö ei havainnointiaineiston perusteella ollut opiskelijoille kokemuksen tasolla ajankohtainen. Näihin kysymyksiin palasimme tehtävän kolmannen version kehittämisessä.

Aineistonkeruu tuotti kehittämistyön kannalta arvokasta tietoa, jonka perusteella lopullisesta tuotoksesta oli mahdollista tehdä yhä toimivampi. Tehtävän ja pienryhmätyöskentelyn synkronointi on tarkoituksenmukaista sikäli kun se on joustavaa ja käytännössä mahdollistaa tehtävän tekemisen ja ohjauksen hyödyntämisen asiakkaan prosessin tahdissa. Se kuitenkin vaatii väljempää struktuuria pienryhmätyöskentelylle, millä mahdollistetaan juuri sen prosessin vaiheen käsittely, mikä opiskelijan ja hänen asiakkaansa kohdalla on ajankohtaista. Vaikka toisto tukeekin oppimista, ei oppimistehtävän tarkoitus ole turhauttaa opiskelijaa edellyttämällä kerrata asioita, jotka hän on jo ehtinyt oivaltaa ja ilmaista. Niinpä oppimistehtävässä ja pienryhmässä voidaan antaa mahdollisuus sivuuttaa kohdat, jotka opiskelija on jo ehtinyt käsitellä. Kehittämisen kohteena olevan tehtävän suhde terapiasuhdetta käsittelevän opintojakson tehtävään jäi tämän hankkeen ulkopuolelle, ja vaatii näin mahdollisesti kehittämistä jatkossa.

7 Oppimistehtävän kolmannen version kehittäminen

Oppimistehtävän kolmas versio on kehittämistyömme päätepiste. Luonnollisesti kehittämistyö jatkuu työyhteisössä, joten oppimistehtävä on vapaasti käytettävissä ja muunneltavissa opetuksen muuttuviin tarpeisiin. Kolmannen version kehittämisessä otimme esiin oppimistehtävän edellisen version ja aineiston analyysin kautta saadut tulokset. Oppimistehtävän kolmannessa versiossa on mukana siten myös aineistonkeruun kautta saatua opiskelijanäkökulmaa. Yhteisen pohdinnan, kehittelyn ja ideoinnin kautta muokkasimme tehtävää pala palalta suuntaan, jossa alkuperäiset tavoitteet sekä aineistosta nousseet uudet haasteet saivat parhaan mahdollisen ratkaisun. Aineiston pohjalta kehitetyn version lähetimme harjoittelusta vastaavalle opettajatiimille ja järjestimme palautekeskustelulle ajankohdan. Otimme huomioon vielä palautteen kautta saadut näkökulmat, joten myös viimeinen versio tehtävästä on aidosti yhteiskehittelyn periaatteiden mukaan rakennettu. Oppimistehtävän kolmas versio on nähtävissä raportin liitteessä 6.

Opiskelijoilta saatu aineisto vaikutti ennen kaikkea tehtävän ohjeistuksen ja rakenteen selkiyttämiseen, mikä oli myös opettajien mielestä keskeistä. Opettajia eniten mietityttänyt teema teorian ja asiakkaan näkökulmien tasapainosta pyrittiin huomioimaan teh-

tävässä niin ikään. Pienryhmien ohjeistukseen eniten vaikuttanut seikka oli havainnointiaineiston kautta noussut kokemus kiireestä – tästä syystä käsiteltävien asioiden määrää oli radikaalisti vähennettävä, jotta keskustelujen kautta toivottu reflektio ja ammatillinen vuorovaikutus mahdollistuisi syvemmin. Kolmannen version kehittämisessä pohdimme samaa, mitä odotimme tehtävää tehneiden opiskelijoiden pohtivan: mikä on prosessissa kaikkein olennaisinta? Tähän kysymykseen palasimme jälleen alkuperäisten kehittämistavoitteidemme kautta.

7.1 Toimintaterapiaprosessin looginen hahmottaminen

Kehittämistyön tavoitetta toimintaterapiaprosessin loogisen jatkumon hahmottamisesta oli tehtävän aiemmissa versioissa lisännyt tehtävän struktuuri, joten halusimme säilyttää tämän elementin tehtävässä. Struktuuri ja ohjeistus kaipasivat kuitenkin yksinkertaistamista, liiallisen toisteisuuden karsimista sekä ohjeiden selkiyttämistä. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan tehtävä oli ollut vaikeasti hahmotettava. Jotkut opiskelijat olivat myös käsittäneet työn paljon laajemmaksi, kuin todellisuudessa odotettiin. Tästä syystä lisäsimme ohjeistukseen tiedon siitä, mitä tehtävän hyväksytyyn suorittamiseen vaaditaan. Tehtävänanto määrittelee, että oppimistehtävä on suoritettu hyväksytyksi, kun

- siihen on kirjattu asiakkaan toimintaterapiaprosessi sellaisena kuin se toteutui
- se sisältää omaa pohdintaa
- prosessia ohjannut teoretieto on kirjattu lähdeviitteineen.

Näiden kohtien kautta pyrimme korostamaan, että tehtävään ei tarvitse ulkokohtaisesti ”keksiä” mitään, vaan kuvata jokainen kirjattava kokonaisuus oman toteutuneen asiakasprosessin ja sitä ohjanneen pohdinnan sekä teoreettisen tiedon kautta. Korostaaksemme, että kysymys ei ole ensisijaisesti laajasta kirjallisesta työstä, vaan alati täydentyvä prosessi, muutimme oppimistehtävän nimen oppimiskansioksi.

Opettajien haastattelussa runsaasti keskustelua herättänyt pohdinta teoreettisen tiedon ja asiakkaan kohtaamisen tasapainosta on pyritty ottamaan tehtävässä huomioon. Opettajien toiveena oli, että asiakkaan kohtaamiselle jää aikaa – toisaalta vahva teoreettinen pohja nähtiin myös tärkeänä osa-alueena. Ilmaan heitetty kysymys, ”onko asiakas kohdattu, vai kupongit kunnossa?”, mietitytti myös opinnäytteen tekijöitä työn tässä vaiheessa. Koimme kuitenkin, että toimintaterapian teorit ohjaavat vahvasti asi-

akkaan äärelle, joten pienillä rakenteellisilla muutoksilla ja ennen kaikkea tehtävän yksinkertaistamisella mahdollistuisi harjoittelun tärkein teema: varsinainen asiakastyö.

Oppimiskansio haluttiin rakentaa käsitteellisellä tasolla siten, että käytettävien teoreettisten prosessimallien (MOHO ja CPPF) runko tulisi tehtävässä selkeästi esiin. Jotta teoreettisten mallien runko olisi mahdollista sisällyttää oppimistehtävän rakenteeseen ja jotta tehtävänanto selkiytyisi, jätimme tehtävästä pois ennakkotehtävän koskien ICF-luokitusta, erillisen reflektiotehtävän sekä asiakkaan tilanteen kuvauksen vaiheittain arkikielestä kohti teoreettista ymmärrystä. Näitä elementtejä voidaan mahdollisesti käyttää myöhemmissä harjoitteluissa, mutta tavoite kehittää alkuvaiheessa olevan opiskelijan kykyä toimintaterapiaprosessin loogisen jatkumon hahmottamiseen edellyttää, että ylimääräiset ja opiskelijan ajattelua sekoittavat osiot tuli karsia tehtävästä pois. Oppimiskansioon sisällytettiin siten vain osiot: toimintamahdollisuuksien arviointi, terapia sekä lausunto. Nämä vaiheet linkitettiin värikoodein ja kirjallisen ohjeen mukaan MOHO:n ja CPPF:n vastaaviin vaiheisiin, jotta niitä sovellettaisiin luontevammin käytännön toimintaterapiaprosessissa. Jokaiseen vaiheeseen liitettiin myös mahdollisimman selkeä ja yksiselitteinen ohjeistus, joka johdattaa opiskelijan teoreettisten lähteiden pariin.

Linkitys teoreettisiin malleihin haluttiin tehdä selkeäksi, jotta teorian tiedon soveltaminen toimintaterapiaprosessissa olisi tehtävän kautta luontevampaa. Toimintamahdollisuuksien arvioinnin jaoimme tehtävässä kolmeen pääkohtaan, joista ensimmäinen on terapian aloitus ja taustatyöt, toinen arvioinnin suunnittelu ja kolmas arvioinnin tulokset. Terapian toteutusosion jaoimme neljään pääkohtaan, joista ensimmäinen on tavoitteiden laatiminen, toinen terapian suunnittelu, kolmas terapian toteuttaminen ja neljäs tulosten arviointi. Lopuksi tehtävässä pyydetään kirjoittamaan vielä lausunto joko toteutuneesta arviointi- tai terapiaprosessista. Tehtävän runko on siten edelliseen versioon verrattuna huomattavasti yksinkertaisempi ja teoreettiseen tietoon sidotumpi.

Tehtävän viimeisen version sisällysluettelo on siten muotoutunut seuraavanlaiseksi:

1. TOIMINTAMAHDOLLISUUKSIEN ARVIOINTI
 - a. Terapian aloitus ja taustatyöt MOHO vaihe 1; CPPF vaiheet 1 ja 2
 - b. Arvioinnin suunnittelu ja toteutus MOHO vaihe 2; CPPF vaihe 3
 - c. Arvioinnin tulokset MOHO vaihe 3; CPPF vaihe 3→8
2. TERAPIA
 - a. Tavoitteiden laatiminen MOHO vaihe 4; CPPF vaihe 4
 - b. Terapian suunnittelu MOHO vaihe 4; CPPF vaihe 4
 - c. Terapian toteuttaminen MOHO vaihe 5; CPPF vaiheet 5 ja 6
 - d. Tulosten arviointi MOHO vaihe 6; CPPF vaihe 7
3. LAUSUNTO

Inhimillisen toiminnan mallin mukaan toteutettu toimintaterapia-arviointi käsittää kolme vaihetta, jotka ovat asiakasta koskevien kysymysten laatiminen, arviointitiedon kerääminen asiakkaasta sekä käsityksen luominen asiakkaan tilanteesta (Hautala – Hämäläinen – Mäkelä – Rusi-Pyykönen 2011: 249–250). Kanadalainen toimintaterapiaprosessin kehys jakaa arvioinnin vaiheisiin: toimintaterapiaan tulo, tilannekartoitus ja arviointi (Hautala - Hämäläinen – Mäkelä – Rusi-Pyykönen 2011: 223). Nämä vaiheet linkitimme siten toimintamahdollisuuksien arviointiotsikon alle. Terapiaprosessin toteutuksessa Inhimillisen toiminnan malli ohjaa ensin tavoitteiden ja terapiasuunnitelman laatimisen kautta terapian toteutukseen ja seurantaan, sekä lopulta tulosten arviointiin (Hautala – Hämäläinen – Mäkelä – Rusi-Pyykönen 2011: 251–255). Kanadalainen toimintaterapiaprosessin kehys määrittelee terapian vaiheet samansuuntaisesti: tavoitteiden ja suunnitelman laatimisen, toteutuksen, suunnitelman muokkauksen ja terapian arvioinnin kautta päätösvaiheeseen (Hautala – Hämäläinen – Mäkelä – Rusi-Pyykönen 2011: 233). Siten terapia-otsikon alle linkitimme nämä tavoiteasettelusta terapian toteutukseen sijoittuvat vaiheet. Kolmas pääotsikko sisältää edelleen ICF-luokituksen mukaisesti toteutetun arvioinnin tai toimintaterapiaprosessin yhteenvedon.

Aineiston pohjalta nousi myös haaste oppimistehtävän sovellettavuuden pulmista erilaisissa harjoittelupaikoissa. Jos oppimistehtävää ei ole luontevasti voinut toteuttaa omassa harjoittelupaikassa, se ei todennäköisesti ole myöskään tukenut opiskelijan kykyä rakentaa loogista toimintaterapiaprosessia. Siksi pyrimme lisäämään oppimistehtävän sovellettavuutta ja joustavaa mukauttamista erilaisiin harjoittelupaikkoihin. Tehtävänannossa ohjeistetaankin opiskelijaa painottamaan oppimiskansion toteutuksessa sitä prosessin vaihetta, mikä omassa harjoittelupaikassa toteutuu. Ohjeistukseen lisät-

tiin myös huomautus, että oppimiskansioon on tarkoitus kirjata toimintaterapiaprosessi sellaisena kuin se oman asiakkaan kohdalla ilmeni. Tavoitteena on, että oppimistehtävä ohjaa, eikä niinkään määrittele, mitä toimintaterapiaprosessiin pitäisi sisällyttää. Mikäli oman asiakkaan kohdalla toteutuu esimerkiksi apuvälinetarpeen arviointi ja sen luovutus yhden tapaamiskerran puitteissa, ei prosessia tarvitse keinotekoisesti jatkaa vain siksi, että oppimistehtävä niin määrittelee. Mikäli oppimiskansion sisältö uhkaa harjoittelupaikan luonteen vuoksi jäädä hyvin suppeaksi, ohjeistetaan opiskelijaa neuvottelemaan asiasta ohjaavan opettajan kanssa ja muokkaamaan tehtävää omien oppimistavoitteiden suuntaisesti.

7.2 Oppimistehtävän prosessinomainen työstäminen

Oppimistehtävän toteuttaminen prosessinomaisesti toteutui edellisessä versiossa hyvin. Tulokseen vaikutti osaltaan tehtävän vaiheittain toteutettava rakenne ja osittain vahva linkitys pienryhmätapaamisiin. Koska tehtävän struktuuria ja ohjeistusta ei tältä osin olennaisesti muutettu, voidaan olettaa tehtävän toteutuvan prosessinomaisesti myös jatkossa. Vaikka linkitys pienryhmätapaamisiin on uudessa versiossa löyhempi, edellytetään opiskelijaa kuitenkin esittelemään pienryhmätapaamisissa oppimiskansion sen hetkistä vaihetta, minkä uskomme tukevan tehtävän prosessinomaista työstämistä.

7.3 Reflektion ja ammatillisen vuorovaikutuksen tukeminen

Kehittämistyön kolmas tavoite reflektion ja ammatillisen vuorovaikutuksen toteutumisesta onnistui oppimistehtävän kautta osittain. Edellä mainittua tavoitetta tukevaksi koettiin tehtävään sisällytetyt reflektiiviset kysymykset, joten ne haluttiin sisällyttää myös tehtävän kolmanteen versioon. Reflektiivisten kysymysten sijoittelua pohdittiin tarkemmin ja ne haluttiin sijoittaa omiin tekstikehyksiinsä muun ohjeistuksen lomaan, jotta ne tukisivat myös kehittämistyön ensimmäisen tavoitteen toteutumista toimintaterapiaprosessin eri vaiheissa. Esimerkiksi tavoiteasettelua tukemaan on liitetty seuraavanlaisia kysymyksiä:

- Mikä voisi olla terapian pääasiallinen suunta sen perusteella, mikä on olennaisinta asiakkaan tilanteessa?
- Kun katson tilannetta laajasti, missä mielestäni on tärkein muutoksen tarve?
- Mikä on asiakkaani mielestä tärkeintä?
- Onko jonkin pulman ratkaiseminen edellytys muiden muutosten saavuttamiselle?

Pienryhmätapaamisten struktuuri sisälsi ajallisiin resursseihin nähden liikaa käsiteltäviä asioita, joten reflektiivinen keskustelu ei kiireen vuoksi toteutunut toivotusti. Tästä syystä vähensimme radikaalisti käsiteltävien asioiden määrää ja nostimme keskustelun sisällöksi opiskelijoiden omasta kokemuksesta ja ajattelusta nousevat teemat. Opiskelijaa kehoitetaan tuomaan yksi omassa harjoittelupaikassa esiin noussut kysymys tai aihealue yhteiseen keskusteluun. Ajatuksena on, että opiskelijan omasta kokemuksesta noussut aihealue nostattaa helpommin reflektiivistä keskustelua ja antaa tilaa syventyä aiheeseen perusteellisemmin, kuin ulkoa ohjatut aihealueet. Samalla opiskelijalle jää vapaus punnita, tuoko hän keskusteluun asiakkaan tilanteesta nousseen, teoreettisen tiedon soveltamiseen vai omaan ammatilliseen kasvuun liittyvän kysymyksen. Tällä pyrimme vastaamaan myös aineiston kautta esiin tulleeseen kysymykseen siitä, mikä on pienryhmätapaamisissa olennaista: toimintaterapia-asiakkaasta ja teoretiedon soveltamisesta keskusteleminen vai opiskelijan ammatillisen kasvun tukeminen.

Oppimistehtävän kolmannessa versiossa on pyritty aineiston pohjalta vastaamaan paremmin niihin tavoitteisiin, jotka kehittämistyön alussa sille asetimme. Kolmannen version kehittäminen olikin tässä vaiheessa verrattain mutkatonta, koska muutosta kaipaavat elementit nousivat aineiston kautta selkeästi esiin. Keskeistä tässä tehtävän versiossa on, että aineiston kautta saatu käyttäjäkokemus opiskelijoilta on tullut mukaan version kehittämistyöhön ja erilaiset näkökulmat on pyritty huomioimaan, jotta kokonaisuus olisi tasapainoinen, jättäisi tilaa asiakkaan kohtaamiselle, sisältäisi selkeää struktuuria, ohjaisi teoreettisen tiedon ja olennaisten asioiden äärelle.

8 Pohdinta

Kehittämistyömme muodostui hedelmälliseksi ja vuorovaikutteiseksi prosessiksi, jonka tuloksena on konstruktivisen tutkimuksen periaatteiden kautta kehitelty ja käytännössä koeteltu oppimistehtävä. Kansainvälisellä opintojaksolla Belgiassa koettu oivallus ammatillisen harkinnan merkityksestä toimintaterapiaprosessissa johti yli vuoden mittaiseen prosessiin, jossa abstrakti tavoite opiskelijoiden ammatillisen harkinnan tukemisesta konkretisoitui lopulta kolmen kehittämistehtävän muotoon. Prosessin aikana saavutettu ymmärrys juuri toimintaterapiaprosessin loogisen jatkumon, prosessinomaisen työskentelyn sekä ammatillisen vuorovaikutuksen ja reflektion merkityksestä vahvistaa näiden tavoitteiden tärkeyden toimintaterapeuttikoulutuksessa. Työmme kautta olem-

mekin saaneet mahdollisuuden työskennellä toimintaterapeutin ydinosaamiseen liittyvien asioiden parissa ja syventää näkemyksiämme siitä, miten ja millaisista asioista rakentuu sellainen ammatillisen harkinnan taito, joka on itseään refleктоivaa, alati kehittyvää ja löytää yksilöllisenä ilmenevän toimintaterapiaprosessin kannalta olennaiset asiat.

Opinnäytetyömme raportin päätöskappaleessa pohdimme vielä työtämme kokonaisuutena. Pysähdymme arvioimaan sekä prosessia, menetelmällisiä valintoja sekä oppimistehtävää laadullisesti, pohtien myös tehtävän sovellettavuutta muihin konteksteihin sekä jatkokehittämisen alueita. Lopuksi palaamme opintojen alkuvaiheen ongelmaan ”keittokirjattomuudesta” ja esitämme joitakin näkemyksiä ilmiöstä aiheutuvan epävarmuuden lievittämiseen.

8.1 Kehittämistyön eettinen ja laadullinen arviointi

Opinnäytetyönä tehty oppimistehtävä sisältää tärkeän eettisen kysymyksen siitä, miten se vaikuttaa tulevien toimintaterapeuttien oppimiseen. Kokeneiden toimintaterapian opettajien kanssa käyty dialogi vähentää riskiä siitä, että tehtävä johdattaisi opiskelijaa hyvistä aikeista huolimatta esimerkiksi asiakkaan kannalta epäedullisiin painotuksiin. Luottamus opettajien ammattitaitoon ilmenee myös siinä, että koulutusohjelman toivotaan tarvittaessa kehittävän tehtävää edelleen. Useasti esille nousut ajatus teoriatiedon ja asiakkaan välisestä tasapainosta työskentelyn keskiössä on tekijöille erittäin läheinen. Teoriaan ja toimintaterapiaprosessiin painottuvan tehtävän kehittäminen opintojen alkuvaiheen opiskelijoille vaatii opettajilta asiakkaan kohtaamiseen liittyvien asioiden painottamista opetuksessa. Yhteistyö asiakkaan kanssa sekä asiakkaan henkilökohtaiset arvot on pyritty kuitenkin tuomaan vahvasti mukaan teorian rinnalle myös oppimistehtävän kolmannessa versiossa.

Toimintaterapiassa, kuten monilla yhteiskunnan alueilla, puhutaan tällä hetkellä paljon asiakaslähtöisyydestä. Toimintaterapian teoreettisissa malleissa sen nähdään olevan jopa sisään kirjoitettuna. Toisinaan kuitenkin opintojen loppuvaiheessakin saa itsensä kiinni asiakkaan subjektiivisen näkökulman unohtamisesta. Ei kuitenkaan riitä, että toimintaterapeutti ajattelee työskentelevänsä asiakaslähtöisesti suunnittelemalla ja toteuttamalla arviointia ja terapiaa, jonka uskoo sopivan asiakkaalle. Tärkeämpää on ottaa asiakas todellisesti mukaan suunnitteluun ja toteutukseen. Asiakaslähtöisyyden soisi tarkoittavan toimintaterapiassa aina myös asiakkaan kunnioittamista, hänestä välittä-

mistä sekä näiden pyrkimysten osoittamista hänelle. Minkään teorian, mallin, viitekehysten tai oppimistehtävän ei pidä mennä tämän tärkeän asian edelle. Myös tutkimukset osoittavat, että nimenomaan empaattinen kohtaaminen ja myönteinen vuorovaikutus ovat toimintaterapiainkin vaikuttavimmat elementit (Abreu 2011), joten niitä ei voi liikaa korostaa.

Kehittämistyömme yksi tavoite prosessinomaisesta työskentelytavasta toteutui myös oman opinnäytetyömme puitteissa, jolloin oppimistehtävän rakentaminen tapahtui monisyisen tiedon ja osaamisen vähittäisenä synteeseinä. Prosessin aikana olemme itse oppineet paljon esimerkiksi ammatillisesta harkinnasta ja toimintaterapiaprosessista, ja prosessin alkupisteenä toimineet oivallukset näyttävät nyt reilua vuotta myöhemmin jo hiukan huvittavilta. Joka tapauksessa toimintaterapeutiksi ja -terapeutina kasvaminen on jatkuvaa oppimista, kyseenalaistamista ja oman ajattelun, toiminnan ja valintojen reflektointia. Näin ollen on hyvä, että tämä tekijöiden matkakkin tulee raportissa näkyväksi.

Oppimistehtävän ensimmäinen versio sisälsi oikean suuntaisia pyrkimyksiä esimerkiksi reflektiivisten kysymysten, tehtävän struktuurin ja pienryhmätapaamisten ohjeistamisen suhteen. Tämä versio toimi kuitenkin lähtökohtaisesti työkaluna, yhteisenä kehittälypohjana ja keskustelun avaajana yhteistyökumppanimme kanssa. Seuraava versio sisälsi enemmän teoriaan ja yhteistyökumppanimme näkemyksiin perustuvaa materiaalia, jossa kaikelle oli perustelu – kuitenkin innostus sisällyttää tehtävään useita erilaisia elementtejä sokaisi näkemyksemme toimivasta kokonaisuudesta ja aiheutti tehtävää työstäneille opiskelijoille jonkin verran pulmallisia tilanteita. Aineistonkeruun ja -analyysin kautta rakennettu kolmas versio on siten tämän kehitysprosessin risteyskohta, jossa kaikki näkemykset ja erilaiset tietolähteet on pyritty ottamaan huomioon. Konstruktiivisen prosessin mukaisesti rakennelman vankkana pohjana ovat olemassa olevat käytännöt, opettajien ammattitaito sekä tekijöiden omat kokemukset, joiden päälle ja sisälle on rakennettu uutta teoretietoon, omaan oppimiseen sekä käyttäjien kokemuksiin liittyvää tietoa. Uusi konstruktio on muotoutunut dialogissa niin tekijöiden kesken käytyjen ideapalaverien kuin harjoittelua ohjanneiden opettajien kanssa käytyjen yhteistyöpalaverien kautta, ja sen rinnalla on kulkenut kriittinen kehittämistyön tarkastelu. Kehittäminen ei kuitenkaan pääty, vaan tehtävän rakennetta, ymmärrettävyyttä, sovellettavuutta sekä visuaalista muotoa voi vielä jatkossa jalostaa.

Kehittämistyön prosessissa pyrimme alusta loppuun asti selkeyteen ja avoimuuteen. Hankkeeseen osallistuvat opettajat ja opiskelijat saivat mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tiedon sen toteuttamisesta ja opiskelijoilta kysyttiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Opettajat olivat mukana kehittämistyön prosessissa, jolloin he saattoivat seurata sen edistymistä ja osallistua siihen. Heidän näkemyksensä vaikuttivat konkreettisella tavalla työhön esimerkiksi siten, että työssä käytettävät käsitteet sovitettiin yhteen heidän opetuksessaan käyttämiensä käsitteiden kanssa.

Kehittämistyön prosessissa huomioimme hyvin erityisesti opettajien suunnalta tulleet toiveet ja näkemykset oppimistehtävän puitteissa. Opiskelijoiden näkemyksiä huomioimme aineiston kautta, mutta he eivät olleet mukana niissä tapaamisissa, joissa oppimistehtävää konkreettisesti kehitettiin. Muutaman opiskelijaedustajan ottaminen mukaan kehittäelyryhmään olisi voinut tuoda vielä enemmän alkuvaiheen opiskelijan autenttista kokemusmaailmaa, tarpeita ja näkemyksiä esiin prosessissa. Toisaalta oma kokemuksemme opintojen alkuvaiheesta ei ollut kovin kaukana. Olemme kuitenkin opiskelleet itse vanhemman opetussuunnitelman mukaan, joten kokemuksellisesti emme voineet olla varmoja siitä, millainen osaaminen oppimistehtävää tekevillä opiskelijoilla sillä hetkellä on.

Aineistonkeruussa, -analysoinnissa ja oppimistehtävän suunnittelussa teimme verrattain vaativaa synteesiä, jossa pedagoginen teoria yhdistyy toimintaterapian teoriaan, aineistoon, yhteistyötahomme toiveisiin, uuteen opetussuunnitelmaan ja omiin kokemuksiimme. Oppimistehtävä, joka olisi kaikille sen käyttäjille täydellisen sopiva, on tuskin mahdollinen, mutta kehittelemämme version kautta myös yksilölliset ratkaisut ja soveltaminen erilaisiin harjoitteluympäristöihin ovat mahdollisia. Idea oppimiskansiosta sisältää myös itsessään ajatuksen siitä, että kansio täydentyy vähittäisesti – jolloin se on lähempänä autenttista oppimisprosessia.

8.2 Oppimistehtävän uutuusarvo sekä sovellettavuus muissa konteksteissa

Konstruktiiivisen prosessin viimeisissä vaiheissa arvioidaan ja esitetään uuden tuotoksen uutuusarvo ja sovellettavuus (Ojasalo – Moilanen – Ritalahti 2009: 67). Oppimistehtävän kolmannen version rakenne ohjaa opiskelijan työskentelyä enemmän kuin oman kokemuksemme mukaan opintojen alkuvaiheen tehtävät yleensä. Oman kokemuksemme mukaan alkuvaiheen opinnoissa selkeä struktuuri tukee toimintaterapia-prosessin loogisuuden ymmärtämistä, minkä vahvisti myös kehittämistä varten kerätty

haastatteluaineisto. Belgiassa intensiivikurssilla löytämämme oivallukset olivat melko yksinkertaisia asioita, mutta ne eivät siitä huolimatta olleet vielä siihen mennessä mahdollistuneet omissa opinnoissamme. Ammatillisen harkinnan merkitys nimenomaan prosessin rakentamisessa ja tärkeiden valintatilanteiden tiedostamisessa selkiytyi meille pitkälle strukturoidun OPDF -mallin kautta. Vaikka emme kannattaisi kaavamaisen ja teoriapainottuneen lähestymistavan valintaa toimintaterapiaprosessissa yleisesti, näimme, että opintojen alkuvaiheessa sellainen voi hyödyttää opiskelijaa. Uutta tehtävässä oli myös reflektioon ohjaavat kysymykset, joiden sisälle oli integroitu myös toimintaterapian teoriaa. Esimerkiksi tavoiteasettelua koskevissa kysymyksissä opiskelijaa pyydettiin pohtimaan tavoitteiden mitattavuutta ja porrastettavuutta – sen sijaan että esimerkiksi SMART-tavoiteasettelu olisi tuotu suoranaisesti teorian tiedonäkökulman kolmannen version ohjeeseen.

Oppimistehtävän kolmas versio on rakennettu siten, että sen toteuttaminen erilaisissa konteksteissa olisi mahdollista. Koska tehtävä on rakennettu juuri tietyn opintokokonaisuuden tarpeisiin, se ei välttämättä palvele seuraavien harjoittelujen tavoitteita riittävästi kattavasti. Oppimiskansion idea ja tehtävän osioiden painottaminen tai laajentaminen opintojakson tavoitteiden mukaisesti on kuitenkin sovellettavissa, jolloin tehtävää voidaan mahdollisesti hyödyntää myös seuraavissa harjoittelujaksoissa. Etuna samankaltaisen oppimiskansion toteuttamisessa myös myöhemmissä harjoitteluissa olisi opiskelijoiden tottuminen tietynlaiseen työskentelytapaan, jolloin resursseja mahdollisesti vapautuisi itse oppimistapahtumaan. Perinteisiin kirjallisiin töihin verrattuna kansion on myös luonteeltaan jatkuvasti täydentyvä. Oppimiskansion ääreen voi mahdollisesti palata vielä työelämässäkkin, jolloin sen sovellettavuus edelleen laajenee.

Oppimistehtävän sovellettavuudessa voi ilmetä haasteita esimerkiksi kansainväliseen vaihtoon lähtevillä opiskelijoilla, jos harjoittelu toteutetaan hyvin toisenlaisessa kulttuurissa. Harjoittelutehtävä on vahvasti sidottu kahteen toimintaterapian malliin, joten esimerkiksi johonkin muuhun toimintaterapian teoreettiseen malliin perustuvat käytännöt saattavat hankaloittaa tehtävän toteuttamista. Toisaalta tehtävän rakenne voi myös tukea opiskelijan oppimista tilanteessa, jossa toimintaterapiaprosessin toteuttaminen ei ilmene omalle kulttuurille ominaisella tavalla – antaen ainakin teoreettisesti perustellun vertailukohdan toisenlaisille ratkaisuille.

Kehittämämme oppimistehtävä on suunnattu juuri tietyn opintokokonaisuuden tarpeisiin. Kuitenkin oppimiskansion idea ja tehtävän struktuurin hyödyntäminen myös muis-

sa opintokokonaisuuksissa tai konteksteissa on mahdollista. Sitä kautta raportissa kuvatun kehittämistyön sovellettavuus erilaisiin oppimistilanteisiin on melko laaja.

8.3 Suosituksia kehittämiselle jatkossa

Kehittämistyömme lähtökohtaiset ajatukset toimintaterapiakoulutuksen ”keittokirjattomuudesta” ja ”toimintaterapeutin silmälasien” käyttämisestä aiheuttavat päänvaivaa opiskelijan alkuvaiheessa. Kysymys on toimintaterapeuteille luonteenomaisen ammatillisen harkinnan oppimisesta, joka tapahtuu opintojen ja työelämäharjoittelujen kuluessa vähittäisenä prosessina. Kuten työn lähtökohtia kuvaavassa luvussa jo todettiin, saattaa opiskelija olettaa saavansa opintojen aikana jonkinlaisen pysyvän, ammattikunnalle yhteisen tietokokonaisuuden, jonka avulla toteutetaan toimintaterapiaa jollakin tietyllä, oikealla tavalla. Kun opiskelija kohtaa harjoittelussa asiakkaan, hän joutuu kuitenkin kokemaan, että koulutus ei ole tällaista pysyvää tietokokonaisuutta hänelle tarjonnut.

Työmme alkuperäinen dilemma ”keittokirjattomuudesta” on tullut ilmi jo 80-luvulla Ellen S. Cohnin (1989) kirjoittamassa artikkelissa, jossa esitellään toimintaterapeuttikoulutuksen kaksi tärkeää päämäärää: opiskelijan ammatillisen harkinnan oppiminen ja teknisen osaamisen oppiminen. Opiskelijat kautta vuosikymmenten ovat odottaneet koulutukselta ”oikeita” tapoja tehdä työtä ja ”oikeita” ratkaisuja toimintaterapiaprosessissa. Artikkelissa tulee kuvaavasti ilmi ristiriita opiskelijan toiveen ja koulutuksen päämäärien välillä: jos opiskelijalle tarjotaan ”oikeat” tavat toimia, häneltä jää oppimatta ammatillisen harkinnan taito. ”Keittokirjattomuus”, joka välillä turhauttaa opiskelijoita, on siis jossain määrin perusteltua nimenomaan ammatillisen harkinnan taidon oppimisen kautta. Artikkelissa todetaan, että opiskelija tarvitsee sekä taitoja ja vastauksia että tilaisuuksia itse analyttisesti soveltaa oppimaansa ammatillisen harkinnan kautta. (Cohn 1989: 1-2.) Tässä on nähty haaste toimintaterapeuttikoulutukselle jo 80-luvulla, ja haaste on todellinen edelleen. Kuitenkin on pidettävä huoli siitä, ettei ongelmanratkaisukyvyyn ja ammatillisen harkinnan oppimisen painottaminen vie ojasta allikkoon ja toimintaterapi- an hyväksi havaitut menetelmät ja ratkaisut jää opiskelijoilta omaksumatta. Opiskelijat tarvitsevat myös jonkin verran kättä pidempää, ja sitä tulee heille tarjota, kuten Suomen Toimintaterapeuttiliiton toiminnanjohtaja Leila Mäkelä asian ilmaisee (Mäkelä 2013).

Ammatillinen harkinta on toimintaterapeutin olennainen työväline ja sen osaamisella on vaikutusta kaikkeen hänen tekemäänsä työhön. Kysymyksessä on ”toimintaterapeutin

silmälasien”, eli tietynlaisen päättely- ja havainnointitavan oppiminen. Mielenkiintoinen kysymys on, voisiko oppimistehtävä toimia silmälaseina tilanteessa, jossa toimintaterapian näkökulma ei ole vielä vakiintunut ja automatisoitunut. Tällaisten oppimistehtävien kehittäminen lähtisi siten opiskelijan ammatillisen harkinnan vaiheen ja tapojen tuntemisesta – sekä toisaalta niistä tavoitteista, joita opiskelijan odotetaan opintojen eri vaiheissa saavuttavan. Kun opiskelija on rakentanut itselleen omat ”toimintaterapeutin silmälasit”, hän osaa nimetä itsenäisesti ongelmia sekä etsiä niihin oman ajattelunsa ja tiedonhakutaitojensa avulla toimivia ratkaisuja. Tässä vaiheessa oppimistehtävän struktuuri voi olla huomattavasti väljempi, antaen tilaa opiskelijan omille valinnoille ja painotuksille prosessin kuluessa.

Omaa opiskeluhistoriaamme tarkastellessa nousee esiin kysymys, miten opiskelun alkuvaiheessa ilmenevää epätietoisuutta ja epävarmuutta voisi lieventää. Havainnoimassamme pienryhmätilanteessa ääneen lausuttu kokemus, ”*kun mistään ei saa kiinni*”, lienee yleinen ilmiö alkuvaiheen opinnoissa ja siitä seuraa luonnollisesti huoli oman oppimisen tuloksellisuudesta. Oppimisen kannalta suotuisaa olisi kuitenkin, jos opiskelija voisi rauhassa keskittyä oppimiseen, eikä sen murehtimiseen, saavuttaako opintojen aikana riittävän kompetenssin toimintaterapiassa. Riittävän kompetenssin opiskelija hahmottaa usein juuri tiedollisina kokonaisuuksina – kuitenkin tutkivan oppimisen ja toisaalta myös toimintaterapian oppimisen ydinajatuksiin kuuluu ennen kaikkea kriittisen ja luovan ajattelutavan haltuun ottaminen. Tärkeää olisi siis jo opintojen alkuvaiheessa hahmottaa, mitä taitoja koulutuksessa pyritään kehittämään. Edellä mainitun ajattelutavan arvo on helpompi nähdä opintojen loppuvaiheessa, jolloin esimerkiksi harjoittelujen pienryhmätilanteita ohjaamassa voisi olla mukana myös opinnoissa pidemmälle ehtinyt opiskelija. Kehittämistyön puitteissa pienryhmätilanteita havainnoidessa tuli esiin tilanteita, joissa kasvoi kiusaus osallistua keskusteluun loppuvaiheen opiskelijan roolissa. Erityisesti yhdessä pienryhmässä esiin tullut koulutuksen, oman osaamisen ja koko toimintaterapian kyseenalaistaminen oli teema, jota monet opiskelijat ovat koulutuksen aikana käyneet enemmän tai vähemmän läpi. Kenties uskottavin taho, joka voi valaa luottamusta alkuvaiheen epävarmuuteen, on saman kokenut opiskelija.

Kehittämistyömme on eräänlainen kannanotto toimintaterapeuttikoulutukseen ja pyrimme sen kautta tuomaan opiskelijalähtöisiä näkökulmia ammattikorkeakoulun käytäntöihin. Olemme työmme kautta pyrkineet vaikuttamaan toimintaterapeuttikoulutuksessa laajemminkin ilmeneviin ongelmakohtiin – samalla arvostaen sitä osaamista, jota koulu-

tusohjelmassamme on. Sama keittokirjattomuuden ongelma, joka hankaloittaa toimintaterapeuttiopiskelijan elämää, tulee vastaan toimintaterapian opettamisessa. Valmiita ratkaisuja ei ole olemassa – eikä oppimistehtävämmeäkään ei ole keittokirja toimintaterapiaprosessin luomiseen. Enemminkin toivoisimme sen olevan suurennuslasi, jonka läpi tarkasteltuna aluksi epäselvinä hahmottuvat asiat näkyvät kirkkaammin ja huomio suuntautuu oppimisen ja toimintaterapian toteuttamisen kannalta olennaisiin asioihin.

Lähteet

Abreu, Beatriz C. 2011: Accentuate the Positive: Reflections on Empathic Interpersonal Interactions. *American Journal of Occupational Therapy*, 2011 Nov-Dec; 65 (6): 623-34.

Anttila, Pirkko n.d.: Observointiin perustuvan tutkimuksen suorittaminen. Ylemmän AMK-tutkinnon metodifoorumi. Verkkodokumentti. <<http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/0709019/1193463890749/1193464131489/1194289409557/1194290592851.html>> Luettu 28.3.2013. Tampere: Suomen Virtuaaliammattikorkeakoulu.

Auldeen Alsop – Susan, Ryan 1996: *Making the Most of Fieldwork Education. A Practical Approach*. London: Chapman & Hall.

Boyt Schell, Barbara A. – Schell, John W. 2008: *Clinical and Professional Reasoning in Occupational Therapy*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Cohn, Ellen S. 1989: Fieldwork Education: Shaping a Foundation for Clinical Reasoning. *American Journal of Occupational Therapy*. April 1989 vol. 43 no. 4 240-244. Verkkodokumentti. <<http://ajot.aotapress.net/content/43/4/240.full.pdf+html>> Luettu 6.2.2013.

Finlay, Linda 2004: *The Practice of Psychosocial Occupational Therapy*. Third edition. Cheltenham: Nelson Thornes.

Hagedorn, Elke – Adams, Fasloen 2006: *Group Supervision. Making the Most of Limited Educational Infrastructures*. Kirjassa Lorenzo, Theresa - Duncan, Madeleine - Buchanan, Helen - Alsop, Auldeen (edited by) 2006: *Practice and Service-Learning in Occupational Therapy*. John Wiley & Sons Ltd.

Hakkarainen – Lonka – Lipponen 1999: *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.

Hautala, Tiina – Hämäläinen, Tuula – Mäkelä, Leila – Rusi-Pyykönen, Mari 2011: *Toiminnan voimaa. Toimintaterapia käytännössä*. Helsinki: Edita Prima..

Hinojosa, Jim – Kramer, Paula 1998: *Occupational Therapy Evaluation. Obtaining and Interpreting Data*. Bethesda md.: American Occupational Therapy Association.

Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 1997: *Tutki ja kirjoita*. Kirjayhtymä. Helsinki.

Keponen, Riitta 2012 a: Suullinen tiedonanto. 28.5.2012.

Keponen, Riitta 2012 b: Suullinen tiedonanto 17.10.2012

Keponen, Riitta 2012 c: Harjoittelutiimin kokous 26.9.2012

Koli, Hannele 2003: *Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympäristöissä*. Kirjassa Kotila, Hannu 2003 (toim.): *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja*. Helsinki: Edita.

Kielhofner, Gary – Forsyth Kirsty 2008: Therapeutic Reasoning: Planning, Implementing and Evaluating the Outcomes of Therapy. Kirjassa: The Model of Human Occupation. Theory and Application. 4. painos. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Metsämuuronen, Jari 2008: Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. International Methelp Ky. Helsinki.

Mäkelä, Leila 2013: Suullinen tiedonanto 22.1.2013.

Nyman, Jennie 2012. Suullinen tiedonanto. 22.8.2012.

Ojasalo, Katri – Moilanen, Teemu – Ritalahti, Jarmo 2009: Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: WSOYpro.

Metropolia Ammattikorkeakoulu 2012a: Opetussuunnitelma 2012. Verkkojulkaisu. <<http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php/fi/115/SG12S1>>. Luettu 28.3.2013.

Metropolia Ammattikorkeakoulu 2012b: Orientaatiokuva. Harjoittelutiimi.

Rytkönen, Marjo - Hätönen, Heljä 2007: Näkökulmia oppimiseen. Opetushallitus. Helsinki: Educa-instituutti Oy.

Saaranen-Kauppinen, Anita – Puusniekka, Anna 2006: KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 28.9.2012 ja 23.1.2013.

Seitamaa-Hakkarainen, Pirita – Hakkarainen, Kai nd: Tutkiva oppiminen. Verkkojulkaisu. <http://www.mlab.uiah.fi/polut/Yhteisollinen/teoria_tutkiva_oppiminen.html>. Luettu 16.3.2013.

Stakes 2004: ICF. Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. Ohjeita ja luokituksia. Helsinki: Stakes.

Suomen toimintaterapeuttiliitto 2008: Koulutuspoliittinen ohjelma vuosille 2008–2012. Verkkojulkaisu. <<http://www.toimintaterapeuttiliitto.fi/images/stories/kopo-ohjelma.pdf>> Luettu 9.3.2013.

Suoperä, Merja 2012: Harjoittelutiimin kokous 26.9.2012

Talvenheimo-Pesu, Anne 2012: Harjoittelutiimin kokous 26.9.2012

Taanila, Anja 2005: Triangulaatio tutkimusmenetelmänä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen ja yleislääketieteen laitos. Verkkodokumentti. <<http://kelo.oulu.fi/jatkokoulutus/Triangulaatio3.pdf>> Luettu 28.3.2013.

Taanila, Anja 2007: Laadullisen aineiston analyysi. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen ja yleislääketieteen laitos. Verkkodokumentti. <http://kelo.oulu.fi/jatkokoulutus/AT_Laadullisen_aineiston_analyysi_170407.pdf> Luettu 28.3.2013.

Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uutela 2012 a: Suullinen tiedonanto 14.10.2012

Uutela 2012 b: Harjoittelutiimin kokous 26.9.2012

Vilka, Hanna 2012: Aikaa3, havainnot, hankinta, analyysi ja tulkinta laadullisessa tutkimuksessa. Verkojulkaisu. <<http://hanna.vilka.fi/wp-content/uploads/2012/02/AIKAA3-Havainnot.pdf>> Luettu 28.3.2013.

Oppimistehtävän ensimmäinen versio

HARJOITTELU 2

TOIMINTAMAHDOLLISUUKSIEN ARVIOINTI JA EDISTÄMINEN

Opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet

1. Opiskelija osaa asettaa asiakkaan kanssa tavoitteita asiakkaan toimintamahdollisuuksien edistämiseksi
2. Hän osaa suunnitella ja käyttää toimintaa terapeuttisesti yksilö- ja ryhmäterapiassa.
3. Opiskelija käyttää toiminnan analyysiä ja synteesiä muokatessaan toimintaa ja toimintaympäristöä asiakkaan toimintakykyyn sopivaksi.
4. Hän osaa soveltaa käytäntöön toimintaterapian teoreettisia malleja, viitekehyksiä ja näyttöön perustuvaa toimintaa
5. Hän pystyy ohjaamaan asiakkaita yksilöllisesti ja ryhmissä.
6. Opiskelija osaa konsultoida asiakkaan kanssa toimivia henkilöitä ja työskennellä moniammatillisen työryhmän jäsenenä ja pystyy työskentelemään toimintaterapian asiantuntijana yhteisöissä
7. Opiskelija osaa perustella ratkaisujaan kokemukseen, asiantuntijuuteen ja tieteelliseen tietoon perustuen.
8. Hän osaa reflektoida ja mukauttaa toimintaterapiaprosessia ammatillisen harkintansa pohjalta

Omat oppimistavoitteeni harjoittelulle:

Kirjalliset tehtävät

Harjoittelutehtävät tehdään prosessinomaisesti harjoittelun aikana. Tarkoituksena on, että tehtävä tukee ja ohjaa sinua asiakkaasi toimintaterapiaprosessissa, sekä haastaa pohtimaan syvemmin myös omaa ammatillista harkintaasi. Tehtävässä on matkan varrella kysymyksiä, joiden tarkoitus on, että pohdit omia valintojasi sekä niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Kyse ei ole oikeista tai vääristä valinnoista vaan *tietoisista* valinnoista. Harjoittelutehtävä linkittyy tiiviisti pienryhmätapaamisiin koululla, joiden aikana sinulla on mahdollisuus keskustella toimintaterapiaprosessin etenemisestä muiden opiskelijoiden ja ohjaavan opettajasi kanssa. Orientoivan tehtävän tarkoituksena on virittää ajatuksia niihin olettamuksiin elämästä ja ihmisyydestä, jotka saattavat vaikuttaa ammatillisen harkintasi taustalla.

Harjoittelun kirjallinen työ koostuu useasta pienemmästä kokonaisuudesta, jotka on tarkoitus koota yhteen kansioon harjoittelun kuluessa. Kansioon voit koota liitteeksi myös muuta materiaalia, joka on auttanut sinua eteenpäin toimintaterapiaprosessissa. Kansiot palautetaan harjoitteluseminaarissa xx.xx.2012. Kansion visuaalinen toteutus on vapaa, tärkeintä on sisältö ja oma pohdinta.

Kansio sisältää:

1. Orientoiva tehtävä
2. Arviointiprosessi
 - a. kuvaus asiakkaan tilanteesta
 - b. tulkinta asiakkaan tilanteesta käyttäen teoreettista mallia
 - c. (mahdollinen arviointilausunto)
3. Terapiaprosessi
 - a. tavoitteet
 - b. menetelmät
 - c. toimintaterapiasuunnitelma
4. Liitteet & Lähteet

1. Orientoiva tehtävä

Kirjoita lyhyt pohdinta, joka vastaa seuraaviin kysymyksiin: Mitä ajattelen (tiedän, kuvittelen ja uskon) harjoittelun asiakasryhmästä? Millaisia aikaisempia kokemuksia minulla on ihmisistä, joilla on kyseisenlainen elämäntilanne?

Täytä spontaanisti, sen enempää miettimättä seuraavat väittämät:

- Ihmiset ovat pohjimmiltaan...

- Tällä tarkoitan, että...

- Yksilö on arvokas, koska...

- Tällä tarkoitan...

- Toimintaterapeutina nämä uskomukset näkyvät työssäni...

2. Arviointiprosessi

Ennen ensimmäistä pienryhmätapaamista:

a.) Kuvaus asiakkaan tilanteesta.

Ennen ensimmäistä pienryhmätapaamista pohdi omaa asiakastasi ja kirjoita hänestä lyhyt kuvaus, joka sisältää esitiedot, arvioinnin toteutuksen (ts. miten arvioitu) sekä kuvauksen toiminnallisen osallistumisen esteistä ja mahdollisuuksista. Älä tee vielä tulkintoja, vaan totea lyhyesti asiakkaan tämänhetkinen tilanne. Valmistaudu kertomaan asiakkaan tilanne muille ryhmän jäsenille. Jos sinulla ei ole omaa asiakasta, valitse sellainen asiakas harjoittelupaikastasi, jonka arviointia / terapiaprosessia olet päässyt seuraamaan.

Ensimmäisen pienryhmätapaamisen jälkeen

b.) Tulkinta asiakkaan tilanteesta käyttäen teoreettista mallia

Pienryhmätapaamisen jälkeen kirjoita uusi kuvaus asiakkaastasi, joka sisältää edellisen kuvauksen lisäksi oman oletuksesi / tulkintasi asiakkaasi tilanteesta sekä mahdollisesta jatkoarvioinnin tarpeesta. Pyri käyttämään MOHO:n tai CMOP-E:n käsitteitä luodessasi kuvausta. Voit täyttää asiakkaan tietoja valitsemasi käsittemallin kuvion ympärille, jos siitä on sinulle apua (LIITE 1-2).

Sisällytä tulkintaasi lyhyt pohdinta, joka vastaa seuraaviin kysymyksiin:

- Mikä on mielestäni kaikkein olennaisinta asiakkaani tilanteessa? Mikä voisi olla terapian pääasiallinen suunta?
- Kun katson tilannetta laajasti, missä mielestäni on tärkein muutoksen tarve? Onko jonkin pulman ratkaiseminen edellytys muiden muutosten saavuttamiselle?
- Olenko painottanut tulkinnassa jotakin osa-aluetta tai näkökulmaa? Miksi?
- Onko mukana toimintaterapiaprosessin kannalta epäolennaista tietoa?

c.) Arviointilausunto

Voit liittää tehtävään arviointilausunnon, jos harjoittelussa kirjoitat sellaisen ja/tai jos sen kirjoittaminen auttaa oppimisessasi. Kun arviointikokonaisuus on toteutettu, voit siis kirjoittaa arviointilausunnon käyttäen Toimintaterapianimikkeistöä (2003). Lausuntoa varten joudut pohtimaan ja priorisoimaan, mikä on olennaisinta asiakkaan tilanteessa, yhdistämään omaa ammatillista harkintaasi, arviointitietoa sekä teoriatietoa kokonaisuudeksi. Yhdistele kohtien a. ja b. tiedot siten, että sisältö avautuu muille ammattikunnille ja asiakkaalle / hänen omaisilleen.

3. Terapiaprosessi

Ennen toista pienryhmätapaamista

a.) Tavoitteet

Ennen toista pienryhmätapaamista syvenny asiakkaasi arviointitietoon vielä kerran. Jos mahdollista, pohdi yhdessä asiakkaasi kanssa tavoitteita terapiajaksolle arviointitiedon pohjalta. Jos prosessi asiakkaan kanssa ei ole vielä tässä vaiheessa, tai sinulla ei ole omaa asiakasta, pohdi kuvitteellisesti tavoitteita asiakkaallesi. Tärkeää on kuitenkin, että koko tehtävän ajan pohdit samaa asiakasta, jotta arvioinnin, tavoitteiden ja terapian jatkumo konkretisoituu. Ota mukaan alustava tavoitelista toiselle tapaamiskerralle.

Kirjoita lisäksi lyhyt pohdinta, joka vastaa seuraaviin kysymyksiin:

- Ovatko nämä tavoitteet asiakkaan, hänen läheistensä, muiden ihmisten vai toimintaterapeutin / tiimin? Onko eri tahojen toiveissa ristiriitaa?
- Millaiset arvot (omani sekä asiakkaan) ohjaavat näiden tavoitteiden asettamista?
- Ovatko tavoitteet mitattavia?
- Ovatko tavoitteet konkreettisia ja liittyvätkö ne toimintaan?
- Onko tavoitteita mahdollista jakaa osatavoitteisiin?

b.) Toteutus

Ennen toista tapaamiskertaa pohdi myös menetelmiä / toimintoja, joiden avulla asiakkaasi voi edetä tavoitteiden suuntaisesti. Etsi tutkimustietoa liittyen asiakasryhmääsi, asiakkaasi tavoitteisiin ja menetelmiin, joita asiakkaasi kanssa suunnittelet käyttäväsi. Tee lista, jossa voi olla useita vaihtoehtoisia menetelmiä / terapian toteutustapoja. Tärkeintä on looginen jatkumo: arviointitieto ohjaa tavoiteasettelua, menetelmät ovat keinoja tavoitteiden suuntaan!

Kirjoita lisäksi lyhyt pohdinta, joka vastaa seuraaviin kysymyksiin:

- Onko valitsemani toiminta tai onko se ollut asiakkaalle tärkeää / mielekäs-tä?"
- Vaikuttaako omat mieltymykseni tämän toiminnan valitsemiseen?
- Perustuuko tämä valitsemani keino / toiminta asetetuille tavoitteille ja ohjaako se asiakasta kohti tavoitteita?
- Onko tämä keino / toiminta perusteltua tutkimuksen tai kokemuksen (oma, kollegat, jne.) valossa?

Toisen pienryhmätapaamisen jälkeen

c.) Toimintaterapiasuunnitelma

Kirjoita kohtien a. ja b. pohjalta terapiasuunnitelma, jossa yhdistät

- asiakkaasi arviointitietoa,
- omaa ammatillista harkintaasi,
- tutkimustietoa sekä
- käytettävissä olevia resursseja

luodaksesi realistiset, perustellut & porrastetut tavoitteet sekä toimivan toteutuksen! Mikäli pääset toteuttamaan suunnitelmaasi, kuvaa ja pohdi toteutuksen onnistumista.

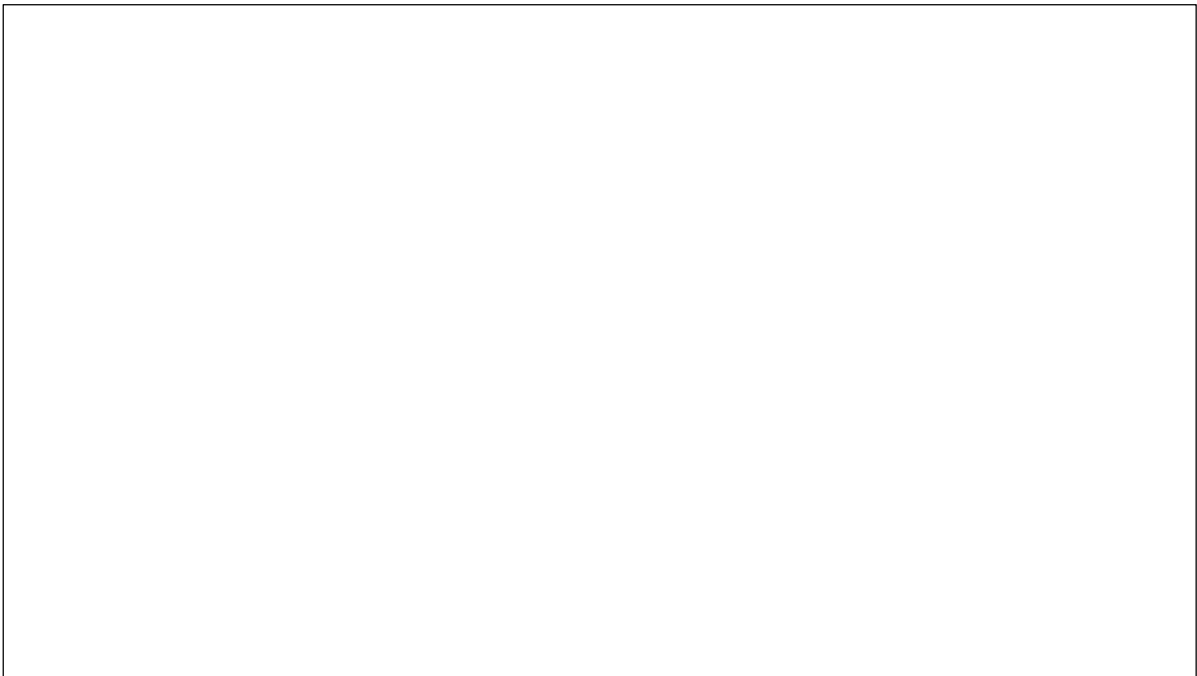
Lopuksi kirjoita vielä lyhyt pohdinta, joka vastaa seuraaviin kysymyksiin:

- Miten arviointi ohjasi tavoitteiden asettelua?
- Miten tavoitteet ohjasivat terapian toteutusta ja keinojen / toimintojen valintaa?
- Miten asiakkaan arvot näkyivät prosessissa?
- Miten omat arvoni näkyivät prosessissa? Oliko näiden välillä ristiriitaa?
- Koenko löytäneeni asiakkaan tilanteesta punaisen langan?
- Näyttävätkö suunnitelmat realistisilta?
- Tekisinkö nyt jotakin toisin?
- Mihin olen tyytyväinen?

CMOP-E:n käsitelmä



MOHO:n käsitelmä



Oppimistehtävän toinen versio

HARJOITTELU 2

TOIMINTAMAHDOLLISUUKSIEN ARVIOINTI JA EDISTÄMINEN

Harjoittelutehtävän ohje opiskelijalle

Harjoittelutehtävä tehdään prosessina harjoittelun aikana. Tarkoituksena on, että tehtävä tukee ja ohjaa asiakkaan toimintaterapiaprosessissa, sekä haastaa pohtimaan syvemmin myös omaa ammatillista harkintaa. Tehtävä linkittyy tiiviisti pienryhmätapaamisiin, joissa on mahdollisuus keskustella toimintaterapiaprosessin etenemisestä muiden opiskelijoiden ja ohjaavan opettajan kanssa. Tehtävänanto seuraa harjoittelun ja pienryhmätapaamisten ajallista etenemistä. Tehtävässä on matkan varrella kysymyksiä, joiden tarkoituksena on tietoisesti pohtia omia valintoja sekä niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä.

Harjoittelutehtävä koostuu useasta pienemmästä kokonaisuudesta, jotka on tarkoitus koota yhteen kansioon harjoittelun kuluessa. Kansioon voi koota liitteeksi myös muuta materiaalia, joka on auttanut eteenpäin toimintaterapiaprosessissa. Kansiot palautetaan harjoitteluseminaarissa **13.12.2012**. Kansion visuaalinen toteutus sekä tehtävätekstien pituus on vapaa, tärkeintä on sisältö ja oma pohdinta. Tehtävä on laaja ja moniosainen. Prosessinomaisesti työstettynä työ määrä kuitenkin tasoittuu. Alla olevaa sisällysluetteloa voi hyödyntää siten, että yhden osion valmistuessa merkitsee rastin ruutuun.

Huomaa, että toimintaterapiaprosessissa voidaan välillä palata tarkistamaan suuntaa, jolloin alussa tekemäsi päätelmät saavat muuttua matkan varrella. Harjoittelutehtävä on oppimisprosessi, ja on vain hyvä jos tällaiset muutokset ja niiden pohtiminen tulevat tehtävässä näkyväksi.

Kansio sisältää:

- 1. ICF - tehtävä ennen harjoittelua
 - 2. Arviointiprosessi
 - a. Kuvaus asiakkaan tilanteesta
 - b. Syvempi kuvaus asiakkaan tilanteesta teoreettista mallia käyttäen
 - c. Arvioinnin yhteenveto ICF - luokitusta käyttäen
 - 3. Terapiaprosessi
 - a. Tavoitteet
 - b. Toimintaterapian keinot
 - c. Toimintaterapiasuunnitelma
 - d. Yhden toteutuneen terapia- tai arviointikäynnin kuvaus
- 4. Reflektio ammatillisen harkinnan prosessista

LIITE 1. CMOP-E:n käsitelmä ja prosessimalli

LIITE 2. MOHO:n käsitelmä ja prosessimalli

LIITE 3. Pienryhmätapaamisten sisällöt

1. ICF - tehtävä ennen harjoittelua

Ennen harjoittelun alkua tutustu ICF - luokitukseen:

esim.

ICF: Toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. Stakes. Helsinki. 2004.

ICF: <http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/> (englanniksi, löytyy haulla icf browser)

Poimi luokituksen otsikoita, joiden ajattelet erityisesti liittyvän tulevassa harjoittelupaikassa kohtaamiesi asiakkaiden toimintaterapiaan. Säystä valitsemasi otsikot tehtävää 3 c varten. ICF:n käsitejärjestelmä sisältää neliportaisen luokituksen. Valitse näistä luokista otsikoita, joiden käyttö olisi mielekästä asiakkaan arvioinnin yhteenvedoa kirjoittaessa. Voit kirjoittaa otsikoita tähän ja/tai tekstitiedostoon.

2. Arviointiprosessi

Arviointiprosessissa lähdetään muodostamaan käsitystä asiakkaan tilanteesta ensin perustietojen avulla, sitten syvennetään ymmärrystä toimintaterapian käsitteiden kautta, ja lopuksi jäsenellään kokonaisuus muiden ammattiryhmien kanssa yhteisesti jaettavaan muotoon.

Ennen ensimmäistä pienryhmätapaamista:

a. Kuvaus asiakkaan tilanteesta

Ennen ensimmäistä pienryhmätapaamista pohdi omaa asiakastasi ja kirjoita hänestä lyhyt kuvaus, joka sisältää hänen tilanteeseensa liittyvät faktat: esitiedot, arvioinnin toteutuksen (ts. miten arvioitu) sekä kuvauksen toiminnallisen osallistumisen esteistä ja mahdollisuuksista asiakkaan ja hänen ympäristönsä näkökulmista. Valmistaudu kertomaan asiakkaan tilanne muille ryhmän jäsenille. Jos sinulla ei ole omaa asiakasta, valitse sellainen asiakas harjoittelupaikastasi, jonka arviointia/terapiaprosessia olet päässyt seuraamaan.

Ensimmäisen pienryhmätapaamisen jälkeen:

b. Syvempi kuvaus asiakkaan tilanteesta teoreettista mallia käyttäen

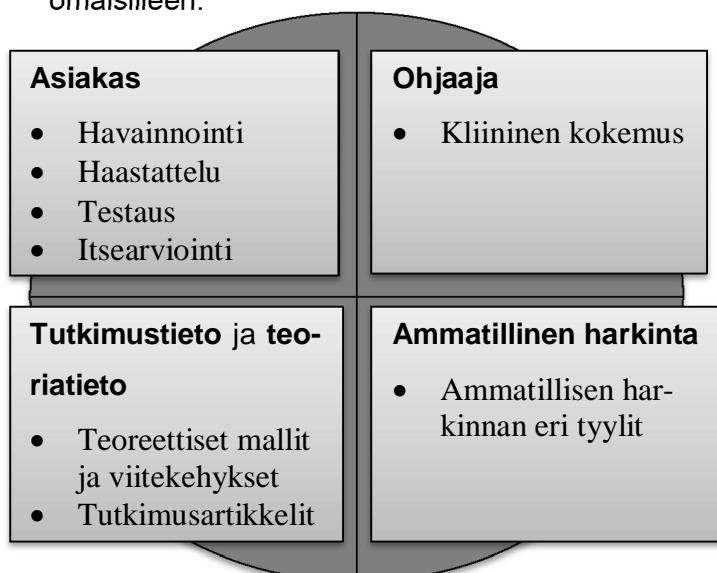
Pienryhmätapaamisen jälkeen kirjoita uusi kuvaus asiakkaastasi, joka sisältää edellisen kuvauksen faktojen lisäksi oman syvenevän ymmärryksesä asiakkaasi tilanteesta sekä mahdollisesta jatkoarvioinnin tarpeesta. Valitse työskentelysi pohjaksi perustellen joko MOHO:n tai CMOP-E:n käsite- ja prosessimalli (ks. LITE 1-2). Käytä valitsemasi mallin käsitteitä luodessasi kuvausta. Voit tehdä tämän myös täyttämällä asiakkaan tietoja valitsemasi käsittemallin kuvion ympärille. (LIITE 1-2).

Kirjaa mukaan myös ajatuksia seuraavien kysymysten pohjalta:

- Olenko painottanut kuvauksessani jotakin osa-aluetta tai näkökulmaa? Miksi?
- Onko mukana toimintaterapiaprosessin kannalta epäolennaista tietoa?
- Miten tiivistäisin asiakkaan tilanteesta olennaisimman yhteen tai kahteen virkkeeseen, joissa näkyy oletukseni hänen toiminnallisen osallistumisensa haasteista ja niiden syistä?

c. Arvioinnin yhteenveto ICF – luokitusta käyttäen

Kun arviointikokonaisuus on toteutettu, kirjoita arvioinnin yhteenveto käyttäen ICF -luokituksen otsikoita. Hyödynnä ennakkotehtävässä keräämiäsi otsikoita, jos ne ovat sopivia. Yhteenvetoa varten pohdi ja priorisoi, mikä on olennaisinta asiakkaan tilanteessa. Yhdistä omaa ammatillista harkintaasi, ohjaajalta saatua tietoa, arviointitietoa sekä teoretietoa kokonaisuudeksi. Yhdistele kohtien a. ja b. tiedot siten, että sisältö avautuu muille ammattikunnille ja asiakkaalle/hänen omaisilleen.



Kuvio 1. Tietojen yhdistäminen opiskelijan ajattelussa

3. Terapiaprosessi

Ennen toista pienryhmätapaamista:

a. Tavoitteet

Ennen toista pienryhmätapaamista kertaa SMART – tavoiteasettelun periaatteet. Syvenny asiakkaasi arviointitietoon vielä kerran. Jos mahdollista, pohdi yhdessä asiakkaasi kanssa tavoitteita terapiajaksolle arviointitiedon pohjalta. Jos prosessi asiakkaan kanssa ei ole vielä edennyt tähän vaiheeseen, tai sinulla ei ole omaa asiakasta, pohdi kuvitteellisesti tavoitteita asiakkaallesi. Tärkeää on kuitenkin, että koko tehtävän ajan pohdit samaa asiakasta, jotta arvioinnin, tavoitteiden ja terapian jatkumo konkretisoituu. Tee alustava lista pidemmän aikavälin tavoitteista sekä osatavoitteista toiselle tapaamiskerralle.

Ennen tavoitteiden muotoilemista kirjaa ylös ajatuksia seuraavien kysymysten pohjalta:

- Mikä voisi olla terapian pääasiallinen suunta sen perusteella, mikä on olennaisinta asiakkaan tilanteessa?
- Kun katson tilannetta laajasti, missä mielestäni on tärkein muutoksen tarve? Onko jonkin pulman ratkaiseminen edellytys muiden muutosten saavuttamiselle?

Kirjoita tavoitteiden pohjalta lisäksi lyhyt pohdinta, joka vastaa kysymyksiin:

- Ovatko nämä tavoitteet asiakkaan, hänen läheistensä, muiden ihmisten vai toimintaterapeutin/tiimin? Onko eri tahojen toiveissa ristiriitaa?
- Millaiset arvot (omani sekä asiakkaan) ohjaavat näiden tavoitteiden asettamista?
- Ovatko tavoitteet mitattavia?
- Ovatko tavoitteet konkreettisia ja liittyvätkö ne toimintaan?
- Onko tavoitteita mahdollista jakaa osatavoitteisiin?

Ennen toista pienryhmätapaamista:

b. Toimintaterapian keinot

Ennen toista tapaamiskertaa pohdi myös toimintaterapian keinoja, joiden avulla asiakkaasi voi edetä tavoitteiden suuntaisesti. Etsi tutkimustietoa liittyen asiakasryhmääsi, asiakkaasi tavoitteisiin ja toimintaan, joita hänen kanssa suunnittelet käyttäväsi. Huomioi myös ohjaajalta ja asiakkaalta saamasi tieto ja opettele yhdistämään näitä eri lähteistä saamiasi tietoja päätöksentekossa. Tee lista, jossa voi olla useita vaihtoehtoisia keinoja. Tärkeintä on looginen jatkumo: arviointitieto ohjaa tavoiteasettelua, menetelmät ovat keinoja tavoitteiden suuntaan!

Kirjoita lisäksi lyhyt pohdinta, joka vastaa seuraaviin kysymyksiin:

- Onko valitsemani toiminta tai onko se ollut asiakkaalle tärkeää/mielekästä?
- Vaikuttaako omat mieltymykseni tämän toiminnan valitsemiseen?
- Perustuvatko valitsemani toimintaterapian keinot asetetuille tavoitteille ja ohjaako se asiakasta kohti tavoitteita?
- Onko tämä keino/toiminta perusteltua tutkimuksen tai kokemuksen (oma, kollegat, jne.) valossa?

Toisen pienryhmätapaamisen jälkeen:

c. Toimintaterapiasuunnitelma

Kirjoita kohtien a. ja b. pohjalta tiivis toimintaterapiasuunnitelma, jossa yhdistät asiakkaasi arviointitietoa, omaa ammattillista harkintaasi, tutkimustietoa sekä käytettävissä olevia resursseja. Suunnitelma sisältää tavoitteet toiminnallisen osallistumisen tasolla sekä konkreettiset keinot ja toiminnot niihin pääsemiseksi aikaresurssien puitteissa. Pyri suunnittelemaan realistiset, perustellut ja porrastetut tavoitteet sekä toimiva toteutus. Toimintaterapiasuunnitelmassa voit hyödyntää esimerkiksi teoriajaksolla käytettyä mallia suunnitelman tärkeimmistä sisällöistä.

d. Yhden toteutuneen terapia- tai arviointikerran kuvaus

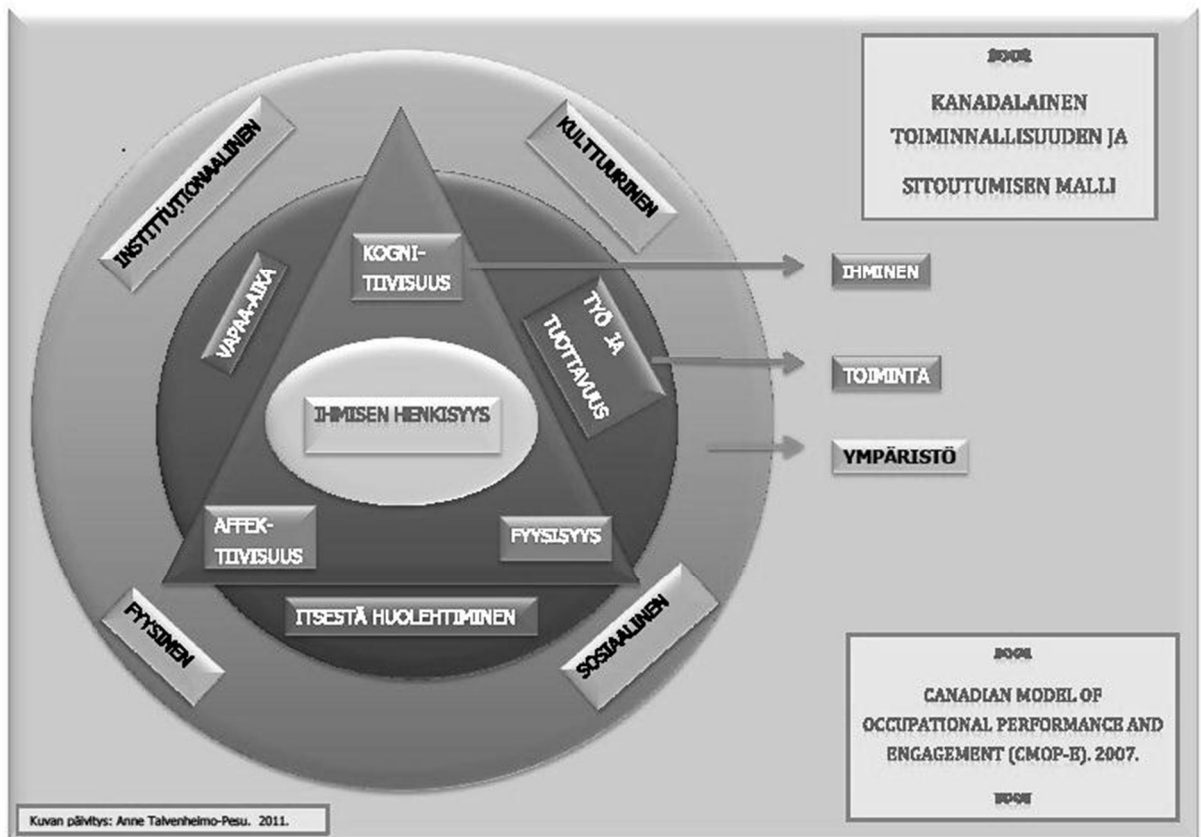
Kirjoita lyhyt selostus yhden toteutuneen terapia- tai arviointikerran kulusta ja pohdi, miten ennalta tehty suunnitelmasi toteutui.

4. Reflektio ammatillisen harkinnan prosessista

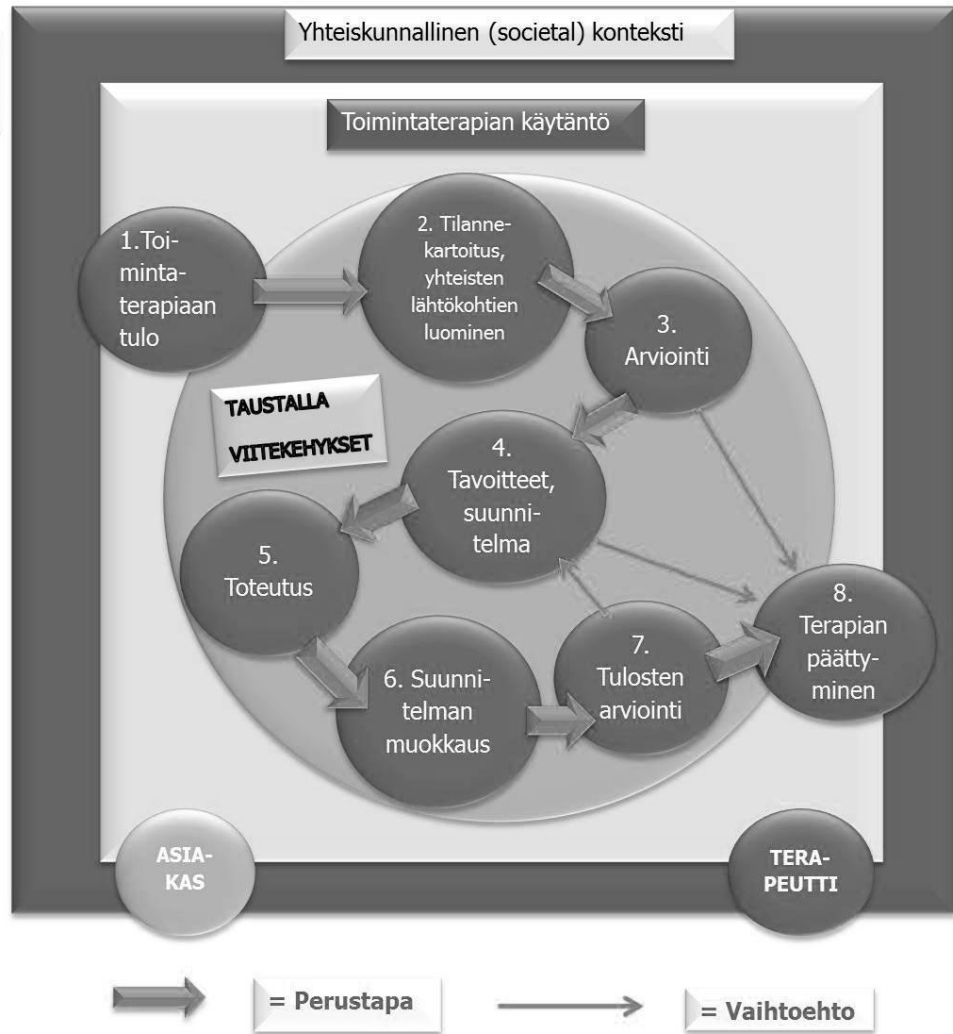
Sido harjoittelun lopuksi yhteen koko prosessin aikainen ammatillisen harkinnan ja reflektoinnin polku ja kirjoita lyhyt pohdinta seuraavien kysymysten pohjalta:

- Miten arviointi ohjasi tavoitteiden asettelua?
- Miten tavoitteet ohjasivat terapian toteutusta ja keinojen/toimintojen valintaa?
- Miten asiakkaan arvot näkyivät prosessissa?
- Miten omat arvoni näkyivät prosessissa? Oliko näiden välillä ristiriitaa?
- Koenko löytäneeni asiakkaan tilanteesta punaisen langan?
- Näyttävätkö suunnitelmat realistisilta?
- Tekisinkö nyt jotakin toisin?
- Mihin olen tyytyväinen?
- Mikä oli olennaisin oppimani asia asiakkaani kanssa työskennellessä?

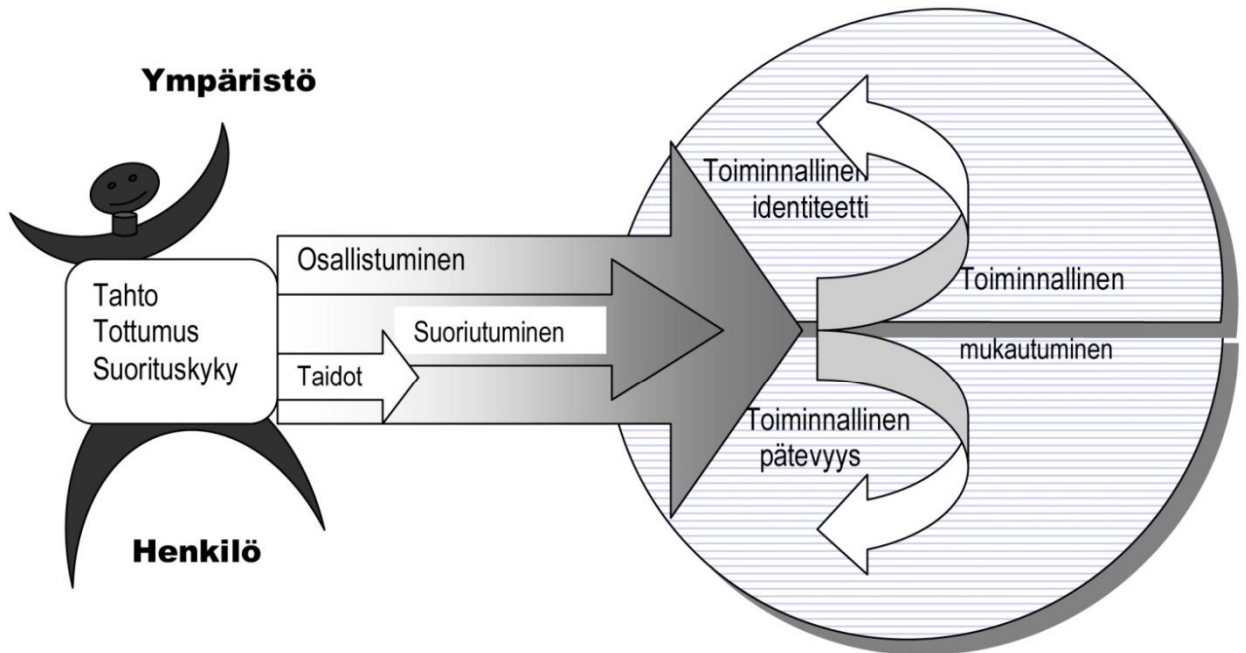
LIITE 1: CMOP-E:n käsitelmä ja prosessimalli



Kanadalainen
toimintaterapia-
prosessin kehys



LIITE 2: MOHO:n käsitelmä ja prosessimalli



Kuvio 1. Inhimillisen toiminnan mallin (2008) keskeiset käsitteet ja niiden välinen dynamiikka.



LIITE 3

PIENRYHMÄTAPAAMISET

Pienryhmätyöskentelyn tavoitteena on, että kaikki opiskelijat saavat vuorollaan kertoa kokemuksistaan harjoittelupaikalla – fokuksena oman asiakkaan kanssa työskentely. Keskustelun tueksi on materiaalia, jonka tarkoitus on ohjata keskustelua teorian tiedon soveltamiseen ja ymmärryksen syventämiseen. Materiaalin sisältämiä kysymyksiä ei ole mahdollista käydä systemaattisesti läpi – tarkoituksena on, että opiskelijat keskittyvät mielestään olennaisimpiin kysymyksiin. Jokaista asiakasta tarkastellaan sen teoreettisen mallin kautta, jonka opiskelija on valinnut terapiaprosessinsa pohjaksi.

Koska aika on rajallista, tulisi opiskelijoita ohjata keskittymään olennaiseen. Pienryhmätapaamisten aluksi olisi hyvä määritellä aika, joka on käytettävissä yhden asiakkaan / opiskelijan tilanteeseen.

ENSIMMÄINEN TAPAAMINEN: teemana arviointi

Opiskelijat esittelevät lyhyesti

- oman harjoittelupaikan ja asiakasryhmän
- toimintaterapeutin / ohjaajan työnkuvaa
- tunnelmia harjoittelusta
- oman asiakkaan tilanteen tehtävän 2a mukaan

Muut opiskelijat esittävät kysymyksiä ja kommentteja asiakkaaseen liittyen, käyttäen tukena MOHO:n tai CMOP-E:n käsitelmää ja kysymyslistaa. Voidaan pohtia myös yleisemmin kysymyksiä:

- mitä asiakkaasta halutaan tietää lisää? miksi? miten tätä tietoa voi saada?
- missä on tärkein muutoksen tarve? onko se asiakkaassa vai hänen ympäristössään?
- mikä on asiakkaalle merkityksellistä toimintaa? mitä ympäristö odottaa häneltä?
- mikä estää asiakasta osallistumasta hänelle merkitykselliseen toimintaan?

Tavoitteena on vapaa keskustelu asiakkaan tilanteesta, jossa teoria, oma ajattelu ja asiakkaan tilanne ovat vuoropuhelussa. Opettajan rooli on ohjata keskustelua toimintaterapian ydinkysymysten äärelle, "kääntää" opiskelijoiden keskustelua teorian käsitteiden kielelle, esittää kysymyksiä ja auttaa keskustelua eteenpäin. Opettajan tai yhden opiskelijan tehtävänä on myös seurata ajankulua siten, että jokaiselle opiskelijalle ja hänen asiakkaalleen on suunnilleen saman verran aikaa.

TOINEN TAPAAMINEN: teemana tavoiteasettelu ja toiminnan valinta

Opiskelijat esittelevät lyhyesti

- tunnelmia harjoittelusta
- käsityksensä asiakkaasta tehtävän 2b mukaan
- asiakkaan tavoitteet tehtävän 3a mukaan
- alustavan terapiasuunnitelman tehtävän 3c mukaan

Pyritään jättämään aikaa myös lyhyelle keskustelulle jokaisen asiakkaan kohdalla. Opiskelijoita tulisi kannustaa erilaisten näkökulmien, kysymysten ja vaihtoehtoisten tavoitteiden tai menetelmien esittämiseen.

Pienryhmätilanteessa on myös mahdollista pohtia toteutuneita terapia- tai arviointiker-toja, sekä palata niihin oman toiminnan tarkastelun kautta. Millaisia terapeutin strategi-oita käytin asiakkaani kanssa? Mitä strategioita olisin voinut ottaa käyttööni?

Saatekirje ja suostumus tutkimukseen osallistumiseksi

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISELLE

Teemme kehittämistyönä Metropolia Ammattikorkeakoulun toimintaterapian koulutusohjelmassa opiskeleville oppimistehtävää harjoittelujaksolle. Oppimistehtävä on pyritty rakentamaan siten, että yhteistyötahon toiveet ja uuden opetussuunnitelman opintojaksokohtaiset oppimistavoitteet mahdollistuvat oppimistehtävän kautta.

Oppimistehtävän kokonaisuus on esitelty harjoittelujakson infopakettissa. Arvioidaksemme kehittämistyömme tavoitteiden onnistumista, tarvitsemme tietoa sen käyttäjiltä – tässä tapauksessa sekä opiskelijoilta että opettajilta. Tämän tutkimuksellisen osuuden työssämme olemme suunnitelleet toteutuvan

1. Havainnoimalla koululla tapahtuvia pienryhmätapaamisia
2. Järjestämällä teemahaastattelun 6-8 hengen opiskelijaryhmälle, sekä erikseen kolmelle ohjaavalle opettajalle. Teemahaastattelu toteutetaan vapaamuotoisena keskusteluna annettujen teemojen pohjalta. Haastattelulle on varattu aikaa 90 minuuttia, ja se tapahtuu harjoittelujakson päätyttyä.

Pienryhmätilanteet ja teemahaastattelut mahdollisesti nauhoitetaan, mikäli osallistujat antavat siihen suostumuksen. Saadun aineiston kautta keräämme tietoa siitä, miten tehtävä tukee opiskelijan oppimista työelämäharjoittelujaksolla. Tutkimuksen toteuttavat 6. lukukauden toimintaterapeuttiopiskelijat Janitta Koskinen ja Noora Vainio. Tutkimuksessa saatu aineisto analysoidaan teoriaan pohjautuvana, laadullisena sisällönanalyysinä ja saatu tieto toimii oppimistehtävän jatkokehitystyön pohjana. Tuloksista kirjoitetaan kirjallinen yhteenveto opinnäytetyön kirjalliseen raporttiin. Noudatamme työssämme tutkimuseettisiä periaatteita.

- o Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja siihen osallistuvilla henkilöillä on mahdollisuus keskeyttää osallistuminen niin halutessaan.
- o Tutkimukseen osallistuvien henkilötietoja ei kerätä.
- o Tutkimuksen kautta saatua aineistoa käytetään vain oppimistehtävän jatkokehittelyyn.
- o Nauhoitettua aineistoa säilytetään vain tutkimuksen ajan.
- o Aineistoa käsitellään, analysoidaan ja raportoidaan tutkittavia henkilöitä kunnioittaen.

Suostumukseni tutkimukseen osallistumiseksi:

- Pienryhmän havainnointi
- Pienryhmätilanteen nauhoitus
- Teemahaastattelu
- Teemahaastattelun nauhoitus

Aika ja paikka

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Teemahaastattelun runkoOpettajien teemahaastattelu 17.12.12 klo 10:00–11:00

Toivomme tilaisuudessa vapaata keskustelua seuraavista teemoista:

1. Millaisena toimintaterapiaprosessin hahmottaminen näkyi
 - a. kirjallisessa tehtävässä?
 - b. pienryhmätapaamisissa?

2. Miten ammatillinen vuorovaikutus toteutui tai ilmeni pienryhmätapaamisissa?

3. Miten reflektio toteutui tai ilmeni
 - a. kirjallisessa tehtävässä?
 - b. pienryhmätapaamisissa?

4. Muuta palautetta
 - a. kirjallisesta tehtävästä?
 - b. pienryhmätapaamisten struktuurista?

Kyselylomake opiskelijoille

Kysely opiskelijoille Harjoittelutehtävän ja pienryhmätyöskentelyn kehittämistä varten

Vastaa alla oleviin kysymyksiin vapaasti oman kokemuksesi perusteella:

Arvioi, kuinka monta kertaa olit harjoittelun aikana oppimistehtävän äärellä (kirjoitit, pohdit, etsit tietoa...) ja oliko tehtävän työstäminen mukana harjoittelun alusta loppuun.

Harjoittelun aikaisissa pienryhmätapaamisissa oli tarkoitus keskustella asiakkaista. Miten koit tämän ja olisitko kaivannut muunlaista pienryhmätyöskentelyä? Jos, niin millaista?

Tehtävässä oli mukana reflektioon kannustavia kysymyksiä. Miten koit ne? Palvelivatko ne oppimistasi? Jos, niin miten?

Muuta palautetta kirjallisesta tehtävästä ja pienryhmätapaamisista?

Lämmin kiitos palautteestasi!

Jatka tarvittaessa kääntöpuolelle!

Oppimistehtävän kolmas versio

HARJOITTELU 2: TOIMINTAMAHDOLLISUUKSIEN ARVIOINTI JA EDISTÄMINEN

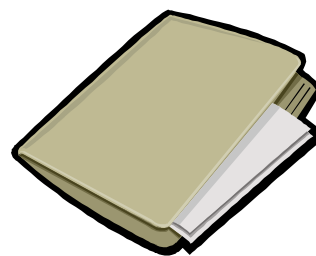
OPPIMISKANSION JA PIENRYHMÄTAPAAMISTEN SISÄLTÖ

OPPIMISKANSIO

Oppimiskansio on oppimisen väline sinua itseäsi varten ja se tehdään prosessina harjoittelun aikana. Tarkoituksena on, että se ohjaa asiakkaan toimintaterapiaprosessissa sekä haastaa pohtimaan syvemmin omaa ammatillista harkintaa. Tehtävän eri vaiheiden tueksi on reflektioon kannustavia kysymyksiä, joiden tarkoituksena on tietoisesti pohtia omia valintoja sekä niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tehtävän teoreettisena tukena voi käyttää ensisijaisesti Toiminnan voimaa -kirjaa. Tarpeen mukaan tietoa tulee etsiä muista lähteistä – muutamia esimerkkejä lähteistä löytyy ohjeen lopusta.

Oppimiskansio koostuu useasta pienemmästä kokonaisuudesta, jotka on tarkoitus koota yhteen harjoittelun kuluessa. Kyseessä ei välttämättä ole yhtenäinen kirjallinen tuotos, vaan eri vaiheissa syntyvät tiiviit, kirjalliset, teoreettisesti perustellut kuvaukset sekä pohdinnat. Kansion visuaalinen toteutus sekä tehtävätekstien pituus on vapaa, tärkeintä on oman oppimisen pohdiminen ja ilmaiseminen. Kansiot palautetaan harjoitteluseminaarissa. Tehtävää ei arvioida numeerisesti. Se on suoritettu hyväksytysti, kun

- siihen on kirjattu asiakkaan toimintaterapiaprosessi sellaisena kuin se toteutui
- se sisältää omaa pohdintaa
- prosessia ohjannut teoriatieto on kirjattu lähdeviitteineen



OPPIMISKANSION SISÄLTÖ

Valitse toimintaterapiaprosessia ohjaavaksi malliksi joko Inhimillisen toiminnan malli (MOHO) tai Kanadalainen toimintaterapiaprosessin kehys (CPPF). Seuraa toimintaterapiaprosessin vaiheita valitsemastasi teoreettisesta mallista käsin ja kirjaa toimintaterapiaprosessia ohjannut tieto tehtävään lähdeviitteineen. Tehtävän sisältö muodostuu prosessimallien mukaisesti, joiden kuvat seuraavalla sivulla.

1.TOIMINTAMAHDOLLISUUKSIEN ARVIOINTI

- | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| a. Terapian aloitus ja taustatyöt | MOHO vaihe 1; CPPF vaiheet 1 ja 2 |
| b. Arvioinnin suunnittelu ja toteutus | MOHO vaihe 2; CPPF vaihe 3 |
| c. Arvioinnin tulokset | MOHO vaihe 3; CPPF vaihe 3--->8 |

2.TERAPIA

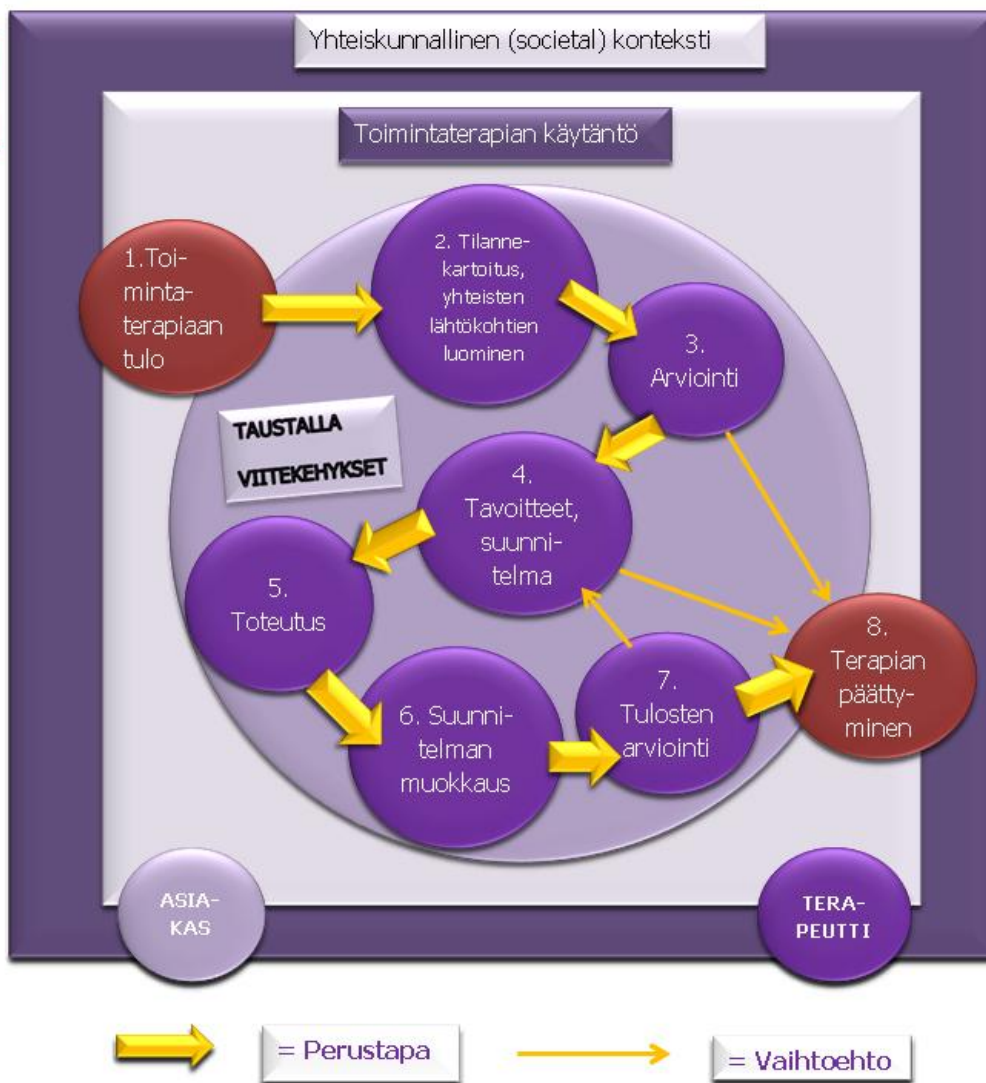
- | | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| d. Tavoitteiden laatiminen | MOHO vaihe 4; CPPF vaihe 4 |
| e. Terapian suunnittelu | MOHO vaihe 4; CPPF vaihe 4 |
| f. Terapian toteuttaminen | MOHO vaihe 5; CPPF vaiheet 5 ja 6 |
| g. Tulosten arviointi | MOHO vaihe 6; CPPF vaihe 7 |

3. LAUSUNTO

TEHTÄVÄN SOVELTAMINEN OMAAN HARJOITTELUPAIKKAAN

Sovella tehtävää tarpeen mukaan painottamalla asiakkaan prosessin kannalta olennaisia tehtävän vaiheita. Jos esimerkiksi harjoittelussasi on mahdollista toteuttaa arviointi- ja terapiaprosessi, tee tehtävä kokonaisuudessaan painottaen siinä mahdollisesti terapiaprosessia. Jos harjoittelupaikassasi mahdollistuvat arviointiprosessit, mutta ei terapiaprosesseja, jätä sellaiset osat tekemättä, joita et pysty joko tekemään toteutuneen prosessin pohjalta tai sen pohjalta, millaisen terapiaprosessin voisit mahdollisesti asiakkaan kanssa toteuttaa. Tehtävässä voit kirjoittaa myös ohjaajasi tekemästä työstä, jos oma työskentelysi asiakkaan kanssa on esim. hyvin lyhyt. Voit pyytää ohjaajalta ja opettajalta apua tehtävän soveltamisessa.

Kanadalainen toimintaterapia-prosessin kehys



Päivitys: Anne Talvenheimo-Pesu 2011



OHJEITA TEHTÄVÄN ERI VAIHEISIIN

1. TOIMINTAMAHDOLLISUUKSIEN ARVIOINTI

a. Terapian aloitus ja taustatyöt MOHO vaihe 1; CPPF vaiheet 1 ja 2

- Lue, mitä valitsemasi teoreettinen malli ohjaa tekemään tässä vaiheessa ja toimi sen mukaan.
- Perehdy mahdollisuuksien mukaan asiakasta koskeviin aiempiin asiakirjoihin.
- Tutustu asiakkaaseen ja pyri luomaan alustava kuva hänen tilanteestaan ja löytämään yhteinen lähtökohta hänen kanssaan työskentelylle.
- Kirjoita asiakkaan tilanteesta tiivis kuvaus sen pohjalta mitä tiedät ennen varsinaista arviointia.

b. Arvioinnin suunnittelu ja toteutus MOHO vaihe 2; CPPF vaihe 3

- Lue, mitä valitsemasi teoreettinen malli ohjaa tekemään tässä vaiheessa ja toimi sen mukaan.
- Päätä, millaista tietoa asiakkaasta tarvitset.
- Valitse arviointimenetelmät.
- Kirjoita tiivis suunnitelma arviointia varten ja toteuta se. Muista, että voit muuttaa suunnitelmiasi tarpeen mukaan, ja valinnat saavat näkyä prosessin kuvauksessa.

c. Arvioinnin tulokset MOHO vaihe 3; CPPF vaihe 3→8

- Lue, mitä valitsemasi teoreettinen malli ohjaa tekemään tässä vaiheessa ja toimi sen mukaan.
- Kirjoita tiivis yhteenveto asiakkaan tilanteesta arviointitiedon perusteella käyttäen valitsemasi teoreettisen mallin käsitteitä.

Pohdi ja kirjoita lyhyesti tässä vaiheessa toteutuneesta prosessista seuraavien kysymysten kautta:

- Olenko painottanut asiakkaan tilannetta kuvatessani jotakin osa-aluetta tai näkökulmaa? Miksi?
- Onko mukana toimintaterapiaprosessin kannalta epäolennaista tietoa?

2. TERAPIA

a. Tavoitteiden laatiminen

MOHO vaihe 4; CPPF vaihe 4

- Lue, mitä valitsemasi teoreettinen malli ohjaa tekemään tässä vaiheessa ja toimi sen mukaan.

Ennen tavoitteiden asettamista pohdi ja kirjoita tavoitteista lyhyesti seuraavien kysymysten kautta:

- Mikä voisi olla terapian pääasiallinen suunta sen perusteella, mikä on olennaisinta asiakkaan tilanteessa?
- Kun katson tilannetta laajasti, missä mielestäni on tärkein muutoksen tarve?
- Mikä on asiakkaani mielestä tärkeintä?
- Onko jonkin pulman ratkaiseminen edellytys muiden muutosten saavuttamiselle?

- Kirjoita lista yhdessä asiakkaan kanssa laadituista terapian tavoitteista. Jos kyseessä on arviointiprosessi, kirjoita silti tavoitteet, jotka saattaisit asiakkaan kanssa asettaa, jos toimintaterapiaprosessi jatkuisi.

Pohdi ja kirjoita lyhyesti asettamistasi tavoitteista seuraavien kysymysten kautta:

- Ovatko nämä tavoitteet asiakkaan, hänen läheistensä, muiden ihmisten vai toimintaterapeutin/tiimin? Onko eri tahojen toiveissa ristiriitaa?
- Millaiset arvot (omani sekä asiakkaan) ohjaavat näiden tavoitteiden asettamista?
- Ovatko tavoitteet mitattavia?
- Ovatko tavoitteet konkreettisia ja liittyvätkö ne toimintaan?
- Onko tavoitteita mahdollista jakaa osatavoitteisiin?

b. Terapian suunnittelu

MOHO vaihe 4; CPPF vaihe 4

- Lue, mitä valitsemasi teoreettinen malli ohjaa tekemään tässä vaiheessa ja toimi sen mukaan.
- Etsi näyttöä suunnitelman perustaksi.
- Kirjoita suunnitelma toimintaterapiaprosessille.
- Suunnittele tarkemmin ainakin yhden käynnin sisältö ja kulku.
- Kirjoita niistä keinoista ja toiminnoista, joita suunnittelet käyttäväsi asiakkaan kanssa.

Pohdi ja kirjoita suunnitelmaa tehdessäsi ajatuksiasi seuraavien kysymysten kautta:

- Onko valittu toiminta tai onko se ollut asiakkaalle tärkeää/mielekästä?
- Vaikuttaako omat mieltymykseni tämän toiminnan valitsemiseen?
- Perustuvatko valitsemäni toimintaterapian keinot asetetuille tavoitteille ja ohjaavatko ne asiakasta kohti tavoitteita?
- Miten asiakas osallistui suunnitelman laatimiseen?
- Onko tämä keino/toiminta perusteltua tutkimuksen tai kokemuksen (oma, kollegat, jne.) valossa?

c. Terapian toteuttaminen

MOHO vaihe 5; CPPF vaiheet 5 ja 6

- Lue, mitä valitsemasi teoreettinen malli ohjaa tekemään tässä vaiheessa ja toimi sen mukaan.
- Kirjoita lyhyesti toteutuneesta terapiasta ja pohdi, miten toteutus vastasi suunnitelmaasi ja missä mahdollisesti muutit suuntaa ja miksi.

d. Tulosten arviointi

MOHO vaihe 6; CPPF vaihe 7

- Lue, mitä valitsemasi teoreettinen malli ohjaa tekemään tässä vaiheessa ja toimi sen mukaan.
- Arvioi asiakkaasi prosessia toteutuneiden tavoitteiden kautta. Huomaa, että harjoittelun aikana mahdollistuvat prosessit ovat lyhyitä, eikä kovin suuria muutoksia ehkä ehdi tapahtua.

Kirjoita lopuksi lyhyt pohdinta seuraavien kysymysten pohjalta. Jos olet kyseisiä aiheita avannut jo tehtäväsi aiemmissa vaiheissa, voit jättää ne tässä vaiheessa pois.

- Miten arviointi ohjasi tavoitteiden asettelua?
- Miten tavoitteet ohjasivat terapian toteutusta ja keinojen/toimintojen valintaa?
- Miten asiakkaan arvot näkyivät prosessissa?
- Miten omat arvoni näkyivät prosessissa? Oliko näiden välillä ristiriitaa?
- Koenko löytäneeni asiakkaan tilanteesta punaisen langan?
- Näyttivätkö suunnitelmat realistisilta?
- Tekisinkö nyt jotakin toisin?
- Mihin olen tyytyväinen?

3. LAUSUNTO, joka jää myös harjoittelupaikalle

MUISTA poistaa tunnistetiedot oppimiskansioon liitettävästä lausunnosta!

- Kirjoita lausunto toteutuneesta toimintaterapiaprosessista käyttäen ICF-luokitusta ja luokituksen käsitteitä.
- Kirjoita toteutuneesta prosessista eli tilanteesta riippuen joko arviointilausunto tai toimintaterapialausunto.

PIENRYHMÄTAPAAMISIIN VALMISTAUTUMINEN

1. Pienryhmätapaamisissa esitellään lyhyesti tehtävän sen hetkinen vaihe. Ota mukaan oppimiskansiosi ja valmistaudu esittelemään sitä muille.
2. Valitse jokaista pienryhmätapaamista varten yksi, mieluiten asiakkaan prosessin kannalta ajankohtainen ja pohdittu kysymys, aihe tai ongelma, johon haluat ohjausta ja syventävää keskustelua ryhmässä.
3. Pienryhmässä sinulta odotetaan myös osallistumista keskusteluun liittyen muiden opiskelijoiden tuottamiin kysymyksiin.

KIRJALLISUUTTA TEHTÄVÄN TUEKSI

Hautala, Tiina – Hämäläinen, Tuula – Mäkelä, Leila – Rusi-Pyykönen, Mari 2011: Toiminnan voimaa. Toimintaterapia käytännössä. Helsinki: Edita.

Iwama, Michael – Turpin, Merryl 2011: Using Occupational Therapy Models in Practice. A Field Guide. Churchill Livingstone Elsevier.

Kielhofner, Gary 2008: Model of Human Occupation. Theory and Application. 4. painos. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Townsend, Elizabeth A. – Polatajko Helene J. 2007: Enabling Occupation II : Advancing an Occupational Therapy Vision for Health, Well-being & Justice Through Occupation. Ottawa: Canadian Association of Occupational Therapists.

ICF-luokitus:

ICF: Toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. Stakes. Helsinki. 2004.

ICF: <http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/> (englanniksi, löytyy haulla icf browser)

