

**”MAHDOLLISUUS TUTUSTUA JA TYÖSKENNELLÄ ERI
TOIMIPAIKOISSA”**

-Lähihoitajaopiskelijoiden käsitykset työpaikkaohjauksesta

Pro gradu- tutkielma
Paula Moilanen
Kasvatustieteiden tiedekunta
Lapin yliopisto
2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: "Mahdollisuus tutustua ja työskennellä eri toimipaikoissa"- Lähihoitajaopiskelijoiden käsitykset työpaikkaohjauksesta

Tekijä: Paula Moilanen

Koulutusohjelma/oppiaine: Yleinen kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu –työ X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 58+8 liitesivua

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Tutkimuksen keskiössä on työpaikkaohjaus. Tutkimuksen tarkoitus on kuvata erään ammatillisen oppilaitoksen lähihoitajaopiskelijoiden käsityksiä työpaikkaohjauksesta sekä jäsentää työpaikkaohjauksen sisällöllisiä tekijöitä ja opiskelijoiden työpaikkaohjausta koskevia kehittämisen kohteita. Näkökulmana on lähihoitajaopiskelijoiden ammatillinen kasvu.

Teoriaosassa esitellään työssäoppimisen sekä työpaikkaohjauksen luonnetta aikaisempien tutkimusten mukaan.

Tutkimuksessa tarkastellaan työpaikkaohjausta sosiaali- ja terveysalan työpaikoilla tapahtuvien ammatillisiin opintoihin sisältyvän työssäoppimisen opintokokonaisuuden yhteydessä. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimuksen aineisto on hankittu sähköisen kyselyn avulla vuosien 2015- 2017 aikana. Aineisto koostuu kuudenkymmenenkolmen (N=63) vastaajan omin sanoin kirjoittamista palautteista liittyen työpaikkaohjaukseen ja sen kehittämiseen. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysin avulla.

Tulosten mukaan lähihoitajaopiskelijoiden käsitykset eivät niinkään kuvanneet ammatillista kasvua, vaan pikemminkin ammatillisen toimijuuden tekijöitä. Työpaikkaohjaus kiinnittyy vahvasti työpaikan yhteisölliseen toimintaan, joka joko edistää tai estää opiskelijoiden ohjauksen ja oppimisen. Työpaikkaohjauksesta muodostuneissa käsityksissä ilmeni pedagogisen ja ohjaussuhteen tärkeys. Merkittävin ohjausta ja oppimista edistävä tekijä on lähihoitajaopiskelijoiden käsitysten perusteella työpaikkaohjaajan taito kannustaa. Monen vastaajan kohdalla työpaikkaohjauksen arjessa kuvastuu työpaikkaohjaajien epälooginen tai epäeettinen kohtelu. Merkittävin työpaikkaohjausta vaikeuttava tekijä työpaikoilla on epäselvät työpaikkaohjausta koskevat ohjeet.

Tutkimus osoittaa, että työpaikkaohjauksen koulutukselle on selkeä tarve.

Asiasanat: opiskelijat, käsitykset, työpaikkaohjaus, työssäoppiminen, ammatillinen koulutus, tapaustutkimus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 TYÖSSÄOPPIMINEN JA TYÖPAIKKAOHJAUS LÄHIHOITAJAKOULUTUKSESSA	7
2.1 Työssäoppiminen.....	7
2.2 Työpaikkaohjaus ja ammatillinen kasvu	9
2.2.1 Työpaikkaohjaus sosiaali- ja terveysalalla	9
2.2.2 Ammatillinen kasvu.....	12
2.3 Aikaisemmat tutkimukset.....	13
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	16
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	17
4.1 Metodologiset lähtökohdat	17
4.3 Aineiston hankinta ja toimintaympäristön esittely	21
4.4 Tutkimusaineiston analyysi	23
4.4.1 Teorialähtöinen sisällönanalyysi	24
4.2.2 Kvantifiointi	25
4.4.3 Teemoittelu.....	26
5 TUTKIMUSTULOKSET	28
5.1 Opiskelijoiden käsitykset työpaikkaohjauksesta	28
5.2 Ohjausta ja oppimista edistävät ja estävät tekijät	33
5.3 Työpaikkaohjauksen kehittämistä koskevat ehdotukset.....	38
5.4 Tulosten yhteenveto.....	41
6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	45
6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset	45
6.2 Tulosten tarkastelua.....	47
6.3 Tutkimuksen arviointi	48
6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.....	49

LÄHTEET	52
---------------	----

LIITTEET

Työssäoppimisen lainsäädäntö ja suositukset

Kyselylomake

Analyysirunko: opiskelijoiden palautteet suhteessa ohjauskolmion käsitteisiin

Roolikko ©

Roolikosta muodostettu analyysirunko ja laskenta-alusta

Yhteenveto ohjausta ja oppimista edistävästä ja estävästä tekijöistä

Matriisi

Teemoittelu. Lähihoitajaopiskelijoiden työpaikkaohjausta koskevat kehittämisehdotukset tutkinnonosittain

1 JOHDANTO

Tutkimuksen mielenkiinnonkohteena ovat lähihoitajaopiskelijoiden käsitykset työpaikkaohjauksesta sosiaali- ja terveysalan työpaikoilla tapahtuvan työssäoppimisen aikana vuosina 2015–2017. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, näkökulmana on lähihoitajaopiskelijoiden ammatillinen kasvu. Tutkimuksen tarkoitus on kuvata erään ammatillisen oppilaitoksen lähihoitajaopiskelijoiden käsityksiä työpaikkaohjauksesta, jäsentää työpaikkaohjauksen sisällöllisiä tekijöitä sekä opiskelijoiden työpaikkaohjausta koskevat kehittämisen kohteet. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ja syventää ymmärrystä lähihoitajaopiskelijoiden työpaikkaohjauksesta.

Tutkimuksen aineiston hankinnan ajankohtana lähihoitajaopiskelijoiden opetus ja työssäoppiminen toteutettiin 1.8.2015 voimaan tulleiden lähihoitajan tutkinnonperusteiden (OPH 2014) mukaisesti. Samanaikaisesti oppilaitoksen organisaatiossa tapahtui ennakointisuunnittelua liittyen 1.8.2018 voimaan tulleeseen ammatillisen koulutuksen uudistukseen.

Lähihoitajaopiskelijat ovat työpaikoilla luomassa omaa tulevaisuuttaan tulevina työntekijöinä. Jokinen, Ollila ja Vuorisalo (2015, 63–64) tuovat esille oman tulevaisuuden ja työn hallinnan sekä mahdollisuuden että mahdottomuuden. Lähihoitajaopiskelijat harjoittelevat työssäoppimisen rajallisena aikana toisista ihmisistä huolehtimista ja osallistuvat osaltaan sosiaalisen yhteisön toimintaan. He kehittävät huomaamattaan sopeutumiskykyään, joustavuuttaan, harjoittelevat oman osaamisen päivittämistä ja laajentavat näkemyksiään sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristöissä. Parhaimmillaan työssäoppimisen aikana opiskelija etsii ja kartoittaa, avartaa oman tiedon ja ymmärryksen rajoja, kokeilee taitojaan ja kykyjään käytännön työssä. (Jokinen ym. 2015, 64–68.)

Lähihoitajaopiskelijoiden käsitysten tutkiminen työpaikkaohjauksesta ovat merkityksellistä työpaikkaohjauksen kehittämisen kannalta. Tulokset kuvastavat opiskelijoiden käsityksiä, jotka ovat rakentuneet tietyllä ajanjaksolla ja tietyissä konteksteissa. Työssäoppimisen ja työpaikkaohjaajien eritasoiset määräykset ja ohjeistukset määrittävät arjessa opiskelijan sosiaalista asemaa, konkreettista toimintaa, palautteen antamista, ajattelua ja tunteiden tuntemisen tapoja työpaikoilla. (Gerring 2007, 37; Peuhkuri 2008, 15–155.) Käsityksien kautta heijastuu työpaikkaohjaukseen liittyviä sosiaalisia ilmiöitä, jotka tuovat opiskelijan ammatilliseen osaamisen kehittymiseen haasteita. (Mayo 2009, 96).

Euroopan Komissiolla on tahto edistää ammatillisen koulutuksen työelämäpainotteisuutta. (Mikkonen, Pylväs, Rintala, Nokelainen & Postareff 2017.) 1.1.2018 voimaan tulleen ammatillisen koulutuksen uudistamisen eli reformin tavoitteena on uudistaa ammatillista koulutusta työelämälähtoisemmäksi siirtämällä mm. opiskelua yhä enemmän kouluorganisaatioista työpaikoille. Osaamisperusteisuus korostuu reformin tavoitteilana opintojen sisällöissä. Kahden organisaation rajapinnoilla toimiessaan ammattiin opiskelevat henkilöt kohtaavat molempien vaatimukset ja sosiaalisen toiminnan tavat. (Niemi & Jahnukainen 2018, 9; OKM 2015.)

Kiinnostus tutkia työssäoppimista ja siihen liittyviä ilmiöitä on kasvanut viime vuosikymmeninä, koska työ muuttuu ja työpaikka tunnustetaan oppimisympäristöksi. Haasteena ovat eri käsitteiden käyttäminen työpaikoilla tapahtuvasta työpaikkaohjauksesta ja käytäntöjen epäjohdonmukaisuudet opiskelijan kannalta. (Mikkonen ym. 2017.)

2 TYÖSSÄOPPIMINEN JA TYÖPAIKKAOHJAUS LÄHIHOITAJAKOULUTUKSESSA

2.1 Työssäoppiminen

Ammatillinen koulutus perustuu osaamisperusteisiin ammattitaitovaatimuksiin. Lähihoitaja tutkinto on sosiaali- ja terveysalan ammatillinen perustutkinto, jonka suorittanut henkilö voi työskennellä ammattihenkilönä ja käyttää suojattua ammattinimikettä. Lähihoitaja koulutuksen tutkinnonperusteissa painottuvat ammatillisen osaamisen lisäksi asiakaslähtöisyyden ja eri toimijoiden välisen verkostoyhteistyön osaaminen, elinikäisen oppimisen ja aktiivisen kansalaisuuden strategiat. (Frisk 2016, 6; Henriksson 2011, 110–111; OPH 2014, 1-4; Valvira 2018.) Lähihoitaja tutkinnon voi suorittaa nuorten perusopetuksena koulumuotoisesti, oppisopimuksella tai aikuisten näyttötutkintoina työelämälähtöisesti. Koulutusta järjestävät pääasiassa toisen asteen oppilaitokset ja aikuisopistot sekä konsulttiyritykset. Lähihoitajakoulutus tuottaa yleisen jatkoopintokelpoisuuden ylemmän koulutusasteiden opintoihin. (Henriksson 2011, 109–113; Laukia 2013, 9; Virolainen & Stenström 2014, 87.)

Ammatilliseen koulutukseen sisältyy oleellisena osana työssäoppiminen opintoalan työpaikoilla (Frisk 2016, 6; Vanhanen-Nuutinen & Majuri 2013, 21). Työssäoppiminen tarkoittaa Uusitalon (2001, 27) mukaan opiskelijan omaan osaamiseen, kokemukseen ja työpaikkaohjaajan ja oppilaitoksen opettajan ohjaukseen perustuvaa työympäristössä ja työyhteisössä tapahtuvaa oppimista. Meriläinen ja Rökköläinen (2016, 5) tiivistävät työssäoppimisen olevan kokonaisvaltaista osaamisen täydentämistä aidoissa työympäristöissä. Mukana työssäoppimisen eri vaiheissa ovat opiskelijan lisäksi työpaikkaohjaaja, työnantaja ja ammatillinen opettaja. (Vanhanen-Nuutinen & Majuri 2013, 22).

Lainsäädäntö ja suositukset opetussuunnitelmien sisällöistä ohjaavat työssäoppimista (liite 1). Laki ammatillisesta koulutuksesta 811/1998 ja sen asetus 5 a § 2014/799 edellyttävät, että toisen asteen ammatilliset tutkinnot tulee sisältää ammatillisia opintoja tukevaa työssäoppimista. (Finlex 1998.) Sosiaali- ja terveystieteiden työssäoppimisen ympäristöjä ovat esimerkiksi päiväkodit, palvelutalot, terveyskeskukset ja sairaalat. Työssäoppiminen aidoissa työympäristöissä on opiskelijalle keino saavuttaa ammatillista osaamista ja kehittää ammatti-identiteettiä. Työyhteisön kannalta työssäoppiminen on keino edistää osaavan työvoiman saantia ja helpottaa siirtymää työelämään opintojen loppuvaiheessa. (Santala 2001, 49–50.)

Oppiminen työpaikoilla perustuu tekemällä oppimisen käsitteeseen ja kokemukseen oppimisesta käytännön yhteisöissä. Opiskelijoiden visio tulevaisuuden työstään muodostuu Deweyn pragmaattisen tietokäsitystä mukaillen kyvystä havainnoida, reflektoida ja tunnistaa omia ulkoisia ja sisäisiä itseen liittyä muutoksia. (Tiles 2003, 111–116, 126–131). Laven ja Wengerin (1998) mukaan oppimisen ymmärtämiseen tulee liittää yksilön sisäisen oppimisprosessin lisäksi ulkoinen, ympäristöön liittyvän prosessin vastavuoroisuuden tarkastelu. Oppimisen sisäinen kokemus muotoutuu erilaisissa työ tilanteissa erilaiseksi ja muokkaa opiskelijan persoonaa ja ammatti-identiteettiä. Schön (1983) osoitti ammattilaiseksi oppimiseen liittyvän reflektion oppimisprosessissa. ja Kolb (1984) prosessin syklisen luonteen. (Isacsson 2013, 150, 152–153.)

Ruohotien (2005, 138–148) mukaan itsereflektion eli tiedon muokkaamisen ja uudelleen jäsentämisen kautta opiskelija antaa uusia merkityksiä työssäoppimisen kokemuksille. Reflektion lähtökohta on epäily ja mielekäs kyseleminen. Itsereflektio on oppimisen metataito, jota tarvitaan nopeasti muuttuvassa ympäristössä. Taidon kehittyminen edellyttää ohjattua itsereflektiota ja monitahoista palautetta lähipiiriltä, vertaisilta, opettajalta, työpaikkaohjaajalta ja työyhteisöltä. (Pohjonen 2005, 88–89, 95–96.)

2.2 Työpaikkaohjaus ja ammatillinen kasvu

2.2.1 Työpaikkaohjaus sosiaali- ja terveysalalla

Vehviläinen (2015, 12) määrittelee ohjauksen yhteistoiminnaksi, joka tukee ohjattavan toimijuutta. Vehviläinen painottaa ohjauksen perustuvan kunnioittavaan, rakentavaan dialogiseen vuorovaikutukseen. Väisänen (2002, 232–246) mainitsee työpaikkaohjausprosessin onnistumiseen vaikuttavan ohjattavien aktiivisuuden ja oma-aloitteisuuden sekä perustuvan selkeisiin tavoitteisiin ja ammatillisiin standardeihin. Onnismaa (2005, 119–122; 2014, 298) puolestaan kuvaa Peavy (1997) ajatusta taitavasta ohjauksesta, joka perustuu merkitysten uudelleen tulkintaan kielen ja viestinnän avulla yhdessä ohjattavan kanssa.

Työpaikkaohjauksella tutkimuksessa tarkoitin Kääriäisen, Ruotsalaisen ja Tuomikosken (2018, 214) artikkeliin perustuen opiskelijoiden ohjaamista työpaikoilla työssäoppimisen aikana. Tutkimuksessa keskityn opiskelijan ja työntekijän sekä yhteisön väliseen työpaikkaohjaukseen. (Billett 2001, 210). Sosiaali- ja terveysalalla ohjaaminen kuuluu työhön. Työpaikoilla opiskelijaohjaajalla on keskeinen merkitys opiskelijoiden oppimisessa ja osaamistavoitteiden saavuttamisessa (Vanhanen-Nuutinen & Majuri 2013, 21.) Työpaikkaohjauksen käsitteeseen sisältyy opiskelijaa velvoittava luonne. Opiskelijalle työpaikkaohjaus ja ohjaussuhde ovat osa koulutukseen sisältyvää ammatillisen osaamisen kehittämistä ja sen varmistusta. (Väisänen 2002, 239.)

Työpaikkaohjaus on opiskelijaohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutteinen, yksilöllisiin tarpeisiin perustuva opetus- ja oppimistapahtuma. Se tavoitteena on tukea yksittäisen opiskelijan ammatillista, persoonallista kasvua, kriittisen ajattelun kehittymistä, oppimista, päättelyä, ammatillisia taitoja yhdistäen teoriaa ja käytännön tietoa. (Kääriäinen ym. 2018, 214; Onnismaa 2005, 119–122.) Väisänen (2002, 246) tuo esille ohjaajan ohjausorientaation merkityksen eli näkemyksen koulutuksen päämääristä ja sisällöistä.

Väisänen mukaan hyvä ohjaaja on teoreettisesti ja käytännöllisesti pätevä, taitava ja tietävä ammattilainen.

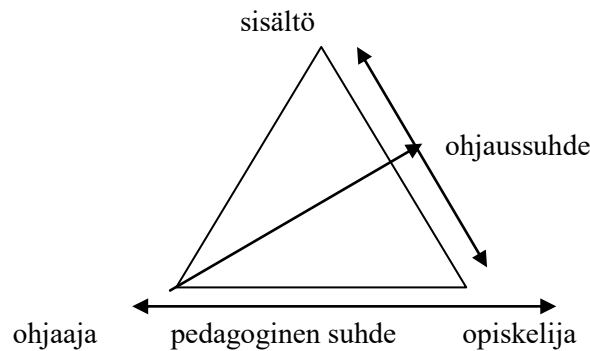
Sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaus muodostuu ohjauskäytännöistä, toimintatavoista ja resursseista, ohjaajan ominaisuuksista, tehtävistä ja motivaatiosta ja ohjaajan ohjausosaamisesta (taulukko 1). Koulutuksen järjestäjien ohjauskäytänteissä on eroja. Työpaikkaohjauksessa keskeisessä asemassa ovat opiskelijaohjaajan ominaisuudet, tehtävät, motivaatio ja kyky motivoida opiskelijaa. Ohjaajan ohjausosaaminen koostuu taidoista tukea oppimista, ohjata tavoitteellisesti, antaa palautetta ja arvioida sekä käydä vastavuoroista ohjauskeskustelua. Osa työpaikkojen opiskelijaohjaajista on käynyt opiskelijaohjauskoulutuksen. (Kääriäinen ym. 2018, 215–222; Väisänen 2002, 239–240.)

TAULUKKO 1. Opiskelijaohjauksen sisältö ja siihen vaikuttavat tekijät (Kääriäinen, Ruotsalainen & Tuomikoski 2018, 215)

Opiskelijaohjaus		
Ohjauskäytännöt, toimintatavat ja resurssit	Ohjaajan ominaisuudet, tehtävät ja motivaatio	Ohjaajan ohjausosaaminen
Opiskelijaohjauksen organisointi	Ohjaajan rooli Opiskelijan tukeminen	Tavoitteellinen ohjaus
Selkeä työnjako	Opiskelijan opintovaiheen huomioiminen	Vuorovaikutteinen ohjauskeskustelu
Henkilöstöressurssien kohdentaminen	Ohjaajan motivaatio ja opiskelijan motivointi	Palautteen antaminen
Yhteistyö oppilaitoksen kanssa	Monipuoliset ohjausmenetelmät	Osaamisen arviointi

Opiskelijaohjaukseen vaikuttavat ohjaajakoulutus, esimiehen tuki, ohjaajan rooli sekä ohjauskeskusteluun käytetty aika.

Työpaikkaohjauksen toimijoiden suhdetta oppimiseen kuvaan tutkimuksessa didaktisen kolmion sovelluksen ohjauskolmion (kuvio 1) avulla. Toimijuus käsitteellä tarkoitan, että yksilöt rakentavat tutkimuksen viitekehyksessä valintojaan ja toimintojaan sosiaalisen ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien ja rajoitusten varassa. (Vanhalakka-Ruoho 2014, 193.) Ohjauskolmio havainnollistaa ohjaustilanteen perustekijöitä, ohjaajaa, opiskelijaa ja opittavan sisältöä. Ohjaajan ja opiskelijan välistä suhdetta voi kutsua pedagogiseksi suhteeksi. Tämä mahdollistaa opiskelijoiden tavoitteellisen ohjaamisen. Ohjaussuhteeksi puolestaan kutsutaan ohjaajan toimintaa opiskelijan ja sisällön välisessä suhteessa. Se muodostuu, kun ohjaaja hahmottaa käytännön työhön liittyvän tieteellisen perustan ja tuo sen esille. Ohjaussuhde ilmenee ohjaustilanteissa ohjaajan ja opiskelijan vuorovaikutuksessa. (Stenberg 2011, 35–43; Syrjäläinen & Jyrhämä 2013, 131.)



KUVIO 1. Ohjauskolmio (Jyrhämä & Syrjäläinen 2011)

Ohjauskolmion (kuvio 1) sisältöä eli teoreettista tietoa tutkimuksen työpaikkaohjauksen prosessissa kuvaan Kansasen (1995) ajattelun tasomallin mukaan. Pedagogisen ajattelun tasomallin toimintataso kuvastaa suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Objektiteorioiden tasoista ajattelua kuvastaa soveltaminen, kriittinen ajattelu, teorioiden reflektointi suhteessa käytäntöön. Metateoreettisella ajatteluntasolla ohjausprosessissa tarkastellaan objektiteorioita, käytettyjä käsitteitä ja arvioidaan kriittisesti päätösten eettisiä perusteita. (Syrjäläinen & Jyrhämä 2013, 131.)

Tiedonmuodostusta viime vuosisadan alussa pohtinut Max Scheler erottaa toisistaan työtiedon, sivistystiedon ja pelastustiedon. Työtieto koostuu työvälineiden, työtekniikkaan liittyvän tiedon ohella työn mekanismien kohteet. Sivistystieto pohjautuu filosofiseen ajatteluun tiedon olemuksesta ja pelastustietoa kuvaa viisauden etsiminen. (Mäki-Kulmala 2004, 31, 33–34). Teoreettista tietoa voi tarkastella Habermasin (1984) mukaan inhimillisen mielenkiinnon mukaisesti teknisestä eli työhön, praktisesta eli sosiaalisiiin suhteisiin ja kasvuun liittyvistä näkökulmista. (Ruohotie 2005, 254–255.)

2.2.2 Ammatillinen kasvu

Työssäoppimisen tavoitteena on ammatillinen kasvu. Se on Ruohotien (2005, 49) mukaan työikäisyyden ajan jatkuva prosessi. Prosessin keskiössä ovat organisaatiossa valitsevat kasvun mahdollisuudet, kuten tuki ja kannustus, palaute, toimintamahdollisuudet, työn kannustearvo ja työn oppimisesta aiheuttama stressi. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26–27) toteavat ammatilliseen kasvuun sisältyvän yksilön identiteetin ja ammatti-identiteetin käsitteiden sekä alan eettisten vaatimusten sisäistämisen. Ammatti-identiteetin käsite tiivistetysti kuvastaa käsitystä itsestä suhteessa työhön ja ammattiin. Itseä koskevia, työhön liittyviä mielikuvia, sitoumuksia, arvoja ja ihanteita on arvioitava ja muokattava ammatillisen kasvun prosessin aikana. Työkokemuksista oppiminen on jatkuva onnistumisten ja vastoinkäymisten prosessi, joiden kautta rakentuu ammatillinen kasvu. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 28–29; Ruohotie 2005, 49–60.)

Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi (2014, 207) toteavat subjektin ammatillisen identiteettiin ja työssäoppimiseen kietoutuvan toimijuuden käsitteen. Toimijuutta tarvitaan ammatillisen identiteetin muokkaamiseen ja uudelleenneuvotteluun. Opiskelijan käsitys itsestä vaikuttaa merkittävästi siihen miten ja millaista toimijuutta hän harjoittaa työssäoppimisen aikana. Ammatillista toimijuutta määrittelevät merkittävästi

opiskelijan ajattelu, toiminta ja oppiminen sekä työpaikan sosiokulttuurisessa kontekstissa vastavuoroisesti rakentuva suhde. (Eteläpelto ym. 2014, 207–208.)

Ammatilliseen kasvuun liittyy opiskelijan ammattitaidon, pätevyyden ja orastava alan asiantuntijaksi kehittyminen. Asiantuntijuuden kehittymistä voi tarkastella yksilöasiantuntijuuden tai reflektiivisen ajattelun kehittymisen näkökulmista. Usein asiantuntijuus on määritelty ulkoisen kriteerin pohjalta, esimerkiksi millaista ammattitaitoa alalla vaaditaan. (Käyhkö 2007, 21.) Janhonen ja Vanhanen-Nuutinen (2005, 15) toteavat, että sosiaali- ja terveydenhuoltoalan asiantuntijuus kehittyy ammatissa ja työtehtävissä yhteistyössä sosiaalisen ympäristön sekä työssä tarvittavan tutkitun tiedon kriittisen käytön kautta. Aarnio (2010, 187) toteaa, että asiantuntijuuden kehittämisessä keskeisintä on asteittain syvenevä ongelmanratkaisu. Asiantuntijuus on sekä yksilön mielessä olevaa että kollektiivista asiantuntijuutta. Perinteinen yksilökeskeinen ajattelu asiantuntijaksi kasvusta ei kuvaa kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristön ja toiminnan merkitystä kasvu-prosessissa. Asiantuntijuuden tunnusmerkkeinä ovat ammatillisen osaaminen tiedot ja taidot, jotka perustuvat laajoihin, hyvin jäsentyneisiin ja järjestyneisiin tietoihin. (Aarnio 2010, 187–188; Pasanen 2007, 69–70.)

2.3 Aikaisemmat tutkimukset

Työpaikkaohjauksesta toisen asteen koulutuksessa tein kansainvälisten tutkimusten haun. Hyödynsin elektronisia tietokantoja Google Scholar, ERIC ja yliopiston kansainvälisten e-aineistojen hakua. Hakusanoina käytin on- the- job learning, on- the- job- training, work-based learning, vocational education ja vocational learning, jotka yhdistin haussa termien supervising, guidance ja instruction kanssa. Haun rajasin koskettamaan toisen asteen koulutusta ja julkaisuajankohdaksi määrittelin vuodet 2013–2018. Rajasin haun koskettamaan koko tekstinä saatavilla olevia ja vertaisarvioituja artikkeleita. Poissulkukriteereinä olivat ohjauksen tarkastelu muissa konteksteissa ja muut maat

paitsi Pohjoismaat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 89–108.) Perusteena se, että tutkimusten pedagogiset käsitteet ja monimerkitykset ovat mahdollisimman yhteneväiset tutkimusjulkaisuissa (Moreno Herrera & Gessler 2018, 31.) Etsin myös artikkeleita aiheesta kotimaisten artikkeleiden tietokanta Elektrasta ja manuaalisesti ammattialan lehdistä vuosilta 2013 alkaen. Sähköisen e-artikkelihaun ja manuaalisen aineiston haun tuloksena sekä edellä kuvattujen rajausten jälkeen muodostui pro gradu-tutkielman teoreettinen viitekehys. (Hirsjärvi ym. 2010, 89, 102–108.)

Teräs ja Virolainen (2018, 10–11) toteavat, että pohjoismaista Norjassa ja osin Ruotsissakin ammatillisen koulutuksen tutkimus on painottunut oppimisen ammattipedagogiikan ja ammattididaktiikan näkökulmiin. Tutkimuksen teemat painottuvat suomalaisen ammatillisen tutkimuksen tavoin oppimiseen, koulutukseen työssä ja työelämässä, opettajuuden ja opettajakoulutuksen haasteisiin, kulttuurillisiin kysymyksiin, identiteettiin, sukupuoleen ja erityisopetukseen. Poiketen suomalaisista tutkimuksen kohteista norjalaisissa julkaisuissa ei tullut esille yrittäjäyyskasvatukseen, tieto- ja viestintäteknologian käyttöön opetuksessa teemoja. Norjalaisten tutkimusten kohteena olleet teorian ja käytännön suhde ja kirjoittaminen osana ammattia ja ammatillista osaamista eivät nousseet esille suomalaisten julkaisujen teemoista. Ruotsalaisissa tutkimuksissa tulivat esiin lisäksi aineenopetus, ammattisivistys, arviointi sekä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. (Teräs & Virolainen 2018, 10–11.)

Suomalaiset tutkijat Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen ja Postareff (2015) ovat tutkineet toisen asteen opiskelijoiden työpaikoilla tapahtuvaa ohjausta osana oppimista 1995–2015 julkaistuiden vertaisarvioitujen kansallisten ja kansainvälisten artikkeleiden (17) perusteella. Työpaikoilla tapahtuvan ohjauksen suurin este on työyhteisön haluttomuus sitoutua ohjaamiseen (Mikkonen, Pylväs, Rintala, Nokelainen & Postareff (2017). Nuorten lähihoitajaopiskelijoiden toimijuutta ja työssäoppimisen käytäntöjä vuosina 2007–2010 työssäoppimisjaksoilla etnografisesti tutkineen Lappalaisen (2011, 164) artikkelin mukaan osalle opiskelijoista ensimmäisen jakson negatiiviset kokemukset johtivat alan tai koulutusohjelman valinnan uudelleen arviointiin ja mahdollisesti myös

opintojen keskeyttämiseen. Työelämäpainotteisuutta tukea tarvitsevien nuorten ammatillisissa opinnoissa tutkineiden Niemen ja Jahnukaisen (2018) artikkeli esille nuorten huolen oikeuteen olla opiskelijan roolissa – ei työntekijänä työpaikalla. Tutkimus esille työpaikkojen ristiriitaiset odotukset nuoria kohtaan työssäoppimisen aikana. Nuorilta odotetaan olevan sosiaalisia taitoja, omatoimisuutta ja aktiivisuutta ja toisaalta ohjauksen pyytämistä ja liialliset kysymykset koetaan rasittavina. (Niemi & Jahnukainen 2018.) Laitoshuoltajaopiskelijoiden työssäoppimista tutkinut Samppala (2018, 242) toteaa, että opiskelijoiden oppimisprosessien tukeminen työpaikoilla kehittää heidän aktiivisuutta ja metakognitiivisia taitoja.

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoitus on kuvata erään ammatillisen oppilaitoksen lähihoitajaopiskelijoiden käsityksiä työpaikkaohjauksesta sekä jäsentää työpaikkaohjauksen sisällöllisiä tekijöitä ja opiskelijoiden työpaikkaohjausta koskevat kehittämisen kohteet. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaista on työpaikkaohjaus opiskelijoiden käsitysten mukaan?
2. Millaiset tekijät työpaikkaohjauksessa edistävät ja estävät ohjausta ja oppimista opiskelijoiden käsitysten mukaan?
3. Miten työpaikkaohjausta voi opiskelijoiden mielestä kehittää?

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ja syventää ymmärrystä lähihoitajaopiskelijoiden työpaikkaohjauksesta. Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat työpaikkaohjaus suhteellisten pienten yksiköiden työpaikoilla. Tapaus kuvastaa tyypillisiä työpaikkaohjauksen tilaa tietyssä paikassa ja ajassa ja kertoo opiskelijoiden arjesta työpaikoilla (Gerring 2007, 91.) Pienillä työpaikoilla tarkoitetaan sosiaali- ja terveysalan yksityisiä ja kunnallisia työpaikkoja tai yksiköitä, joissa työskentelee 1- 15 rekisteröityä ammattihenkilöä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tapauksen muodostavat erään ammatillisen oppilaitoksen toimipisteen lähihoitajaopiskelijoiden käsitykset työssäoppimisen sosiaali- ja terveysalan työpaikkojen työpaikkaohjauksesta. Tapaustutkimus on ainutlaatuista, todellisuuden tutkimuksen tutkimusstrategia. Tutkittavaa ilmiötä, työpaikkaohjausta, tutkin luonnollisessa ympäristössä ilman keinotekoisia järjestelyitä tai pakotteita opiskelijoilta saadun retrospektiivisen kyselyn avulla. (Denzin & Lincoln 2018, 3-7, 9; Gerring 2007, 19; Laine, Bamberg. & Jokinen 2008, 9, 12; Yin 2014, 16–17; Metsämuuronen 2008, 9; Vilka, Saarela & Eskola 2018, 192–193.)

Tapaustutkimuksen juuret liittyvät yhteiskunnallisten muutosten tutkimukseen. Se on tutkimusstrategiana joustava, se saattaa tuoda esille uusia ja odottamattomia tuloksia tutkimusprosessin aikana ja antaa tutkimukselle uuden suunnan. Gerringin mukaan (2007, 27–33) tapaustutkimus tutkimuksen lähestymistapana soveltuu rajatun kokonaisuuden, tapauksen ja sen kohteena olevan ilmiön syvälliseen kuvaamiseen ja ymmärtämiseen. Tapauksesta on mahdollisuus muodostua kokonaisnäkemys, josta nousee esille yleisesti tärkeitä asioista ja uusia tarkastelunäkökulmia. Tapaustutkimuksen tavoitteena on ymmärtää inhimillistä tai yhteisöllistä toimintaa yhtä tapausta yleisemmällä tasolla. Yleistettävyydessä tulee puntaroida millä tavalla asia on siirrettävissä toiseen kontekstiin. (Laine ym. 2008,10–31; Schwandt & Gates 2018, 341–343; Yin 2014, 16–17.)

Leino (2008, 218–219) tuo esille Flyvbjergin ajatukset konkreettisen esimerkin voimasta tapaustutkimuksen yleistettävyydestä puhuttaessa. Hän pitää tärkeänä tutkia erityisiä

tapauksia. Erityiset tapaukset voivat olla kriittisiä, äärimmäisiä, ainutlaatuisia, tyypillisiä, paljastavia, tulevaisuudesta kertovaa tai pitkittäisotokseen perustuvia tapauksia. (Laine ym. 2008. 32.) Tavoitteena on kuvata tapaus, tutkimuksen vaiheet, aineisto ja sen analysointi. (Vilkkä, Saarela & Eskola 2018, 194.) Lukija pystyy yleistämään ja ymmärtää tapauksen vertaamalla sitä omiin kokemuksiin. (Laine ym. 2008, 30; Leino 2008, 214.)

Tutkimuksen tapaus on sarja sosiaalisissa ympäristöissä, opiskelijoiden työpaikkaohjauksen tilanteita, jotka tapahtuvat työssäoppimisen aikana vuosina 2015- 2017. Toimijat eli opiskelijat osallistuvat tapahtumasarjoihin ja heidän asemansa määrittyvät uudestaan työssäoppimisen työpaikan vaihtuessa. Tutkimuksessa tarkastelen tapausta, jonka prosessi on käynnistynyt aikaisemmin, jatkuu sen aikana ja jälkeen tietyissä kulttuurillisissa ympäristöissä. Tapaus on avoin sosiaalisesti rakennettu prosessi, jonka avulla pyrin selvittämään ja ymmärtämään työpaikkaohjauksen ilmiötä. (Häikiö & Niemenmaa 2008, 45- 49, 51.) Kyseessä on yhden ilmiön tutkiminen eri konteksteissa ja mahdollisesti sekä samojen että eri henkilöiden kuvaamana, jolloin ilmiötä ei voi eristää ympäristöstään. Tapauksia on useita, kyse on jollakin tavalla vertailusta tapausten sisällä, tällöin ilmenee useita analysoitavia yksiköitä (Yin 2014, 13–14, 40.)

Tutkimuksessa voisi olla fenomenografinen tutkimusote. Sen tutkimuksellinen lähestymistapa soveltuu työpaikkaohjausta koskevien käsitysten tutkimukseen. (Marton & Pong 2007). Fenomenografisessa tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena ovat ihmisten erilaiset tavat kokea, havaita, ymmärtää, käsitteellistää ja käsittää ympäröivää todellisuutta ja sen ilmiötä. (Marton & Pong 2007; Niikko 2003,13.) Huuskon ja Paloniemen (2006, 165–166) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus ei ole löytää lopullista totuutta tutkittavasta ilmiöstä. Todellisuutta lähestytään ihmisten kokemusten ja ymmärryksen avulla.

Kokemusperäiset käsitykset ovat Hailan (2008, 178) mukaan luotettavia. Uljensin (1989, 109–110) mukaan käsitys on tapa, jolla ollaan suhteessa maailmaan. Fenomenografia on ajattelun kautta muodostuneiden käsitysten sisällön tutkimusta. Tutkimuksessa käsitys tarkoittaa opiskelijoiden käsityksiä työpaikkaohjauksesta, jotka ovat rakentuneet eri todellisuuksissa sosiaalisesti ja konstruktivistisesti. Yksilölle todellisuus muodostuu merkitystulkintojen ja niiden sääntöjen suhteiden kautta. Käsitykset muuttuvat tilanteista, päämääristä ja kokemuksista riippuen. Yksilön uudet havainnot, ajatukset ja tunteet muuttavat käsityksiä jatkuvasti. Fenomenografia pohjautuu ajatteluun, että on olemassa yhteinen todellisuus, sen kokeminen ja käsittäminen ovat yksilöllistä. Käsitykset muodostuvat tietoisuudessa todellisuutta koskevien kokemusten kautta, ne sisältävät yksikölle ja yhteisölle ominaisia piirteitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164- 165.) Tutkimuksessa käsityksiä kuvaan kollektiivisesti.

Fenomenografian mukainen ihmisen oppimisen ja tiedonmuodostus on holistinen ja eikaksijakoinen. Ihmisen kokemus on siten ihmisen ja maailman välinen suhde, joka heijastuu ihmisen ajatteluun, kognitioon. Kognitio eli tietämys rakentuu intentionaalisesti yksilön todellisuutta koskevista käsityksistä. Intentionaalisuudella tarkoitan, että opiskelijan oletetaan tietoisesti asettaneen toimintansa päämääräksi oppimisen ja pyrkii aktiivisesti käyttämään tarkoituksenmukaisia strategioita tavoitteen saavuttamiseksi. Ihminen on subjekti, jolla on intentio rakentaa itselleen jäsenelty kuva maailmasta pystyäkseen suhteuttamaan kokemukset ja tekemään toimintaansa koskevia päätöksiä. Ihminen rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa ilmaista tietoisesti ne kielellisesti. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Niikko 2003, 25; Uljens 1989, 107–108, 113.). Tutkimuksessa käytän fenomenografian tapaa yhdistää käsityksen käsite ilmiöön eli työpaikkaohjauksen ja opiskelijoiden kokemukset. Lähestymistapani käsityksiä koskevan tiedon muodostukseen pohjautuu fenomenografisen tutkimusotteen tiedonmuodostukseen. Lähtökohtanani ovat esiymmärrys eli ammatillisen opettajan työkokemus, tiedot tutkimuskohteesta ja käsitteistä. Päädyin käyttämään tutkimuksen tulostulovailussa sisällönanalyysiä.

4.2 Tutkimushenkilöt

Lähihoitajaopiskelijat ovat tutkimuksen mielenkiinnon kohteena eli tapauksena. Tapaus koostuu kokemuseräisistä käsityksistä työssäoppimisen työpaikkaohjauksesta. Yhteensä neljäkymmenellä yhdeksällä (49) opiskelijalla on ollut mahdollisuus ilmaista käsityksensä työpaikkaohjauksesta, kun he ovat suorittaneet lähihoitajatutkintoon sisältyviä ammatillisia tutkinnonosia hyväksytysti. Sama toimija on mahdollisesti vastannut kerran tai useita kertoja verkkokyselyyn. Yksittäisen opiskelijan vastaus aktiivisuus ei ole tiedossa.

Lähihoitajaopiskelijat kirjoittivat 74 vastausta työpaikkaohjauksen verkkokyselyyn. Päädyin rajaamaan tutkimuksen koskettamaan yli 18-vuotiaiden lähihoitajaopiskelijoiden vastauksia. Perusteena se, että alle 18-vuotiaiden huoltajilta vaaditaan lupa vastauksen käyttöön tutkimuksessa. Näitä lupia en hankkinut alle 18 –vuotiaiden vastaajien vähäisen lukumäärän (6) vuoksi. Rajaus kunnioittaa vastaajien anonymiteettiä, jonka lupasin vastaajille kyselylomakkeessa (liite 2.) Viisi (5) vastaajaa ilmoitti, ettei hänen vastaustaan saa hyödyntää opinnäytetyössä. Aineistoksi muodostui kuusikymmentäkolme (63) kyselyn vastausta. (Kuula 2013, 60–65, 101–115, 147–152; Malmsten 2008, 70–73.)

Suurin osa vastaajista on sukupuoleltaan naisia (60) ja vähemmistö miehiä (3). Tutkimuksessa en käsittele sukupuoleen liittyviä tekijöitä, joten esittelen tutkimuksen vastaajat käsitteellä opiskelijat (taulukko 2). Aineiston hankintavaiheessa lähihoitajaopiskelijat olivat suorittamassa kasvun tukemisen ja ohjaamisen (KTO) -, hoidon ja huolenpidon (HOHU) -, kuntoutumisen tukemisen (KUTU) ja osaamisaloihin liittyviä tutkinnonosia. (OPH 2014, 5-29, 94–103,121-132.) Kahden tutkinnon osan, vanhustyön – ja sairaanhoito- ja huolenpito osaamisalojen työssäoppimisen hyväksytysti suorittajien vastaukset yhdistin vastaajien anonymiteetin turvaamiseksi. Yhdistin vastaukset nimikkeellä osaamisalat. Työpaikkojen sijaintia en tuo esiin. Eri työpaikkojen lukumäärät

ilmaisen tutkinnonosittain taulukossa 2. Samoissa työpaikoissa on voinut olla samanlaisesti yksi tai usea opiskelija suorittamassa eri tutkinnonosiin liittyviä työssäoppimisen harjoitteluita. Työpaikkojen yhteislukumäärää ei voi ilmaista. (Hirsjärvi ym. 2010, 81–87.)

TAULUKKO 2. Lähihoitajaopiskelijoiden vastaukset suoritettavan tutkinnonosan, iän ja työpaikkojen lukumäärän mukaan jaoteltuna

Tutkinnonosa/ikä	18–26	27–35	36–50	yli 51-	Yhteensä	Työpaikkojen lukumäärät
KTO	3	5	9	2	19	11
HOHU	1	4	11	3	19	12
KUTU	2	2	12	1	17	15
Osaamisalat	2	0	6	0	8	8
	8	11	38	6	63	

4.3 Aineiston hankinta ja toimintaympäristön esittely

Tutkimuksen aineisto on kerätty sähköisen kyselyn (liite 2) avulla 1.11.2015 - 31.12.2017 erään ammatillisen oppilaitoksen toimipisteessä opiskelevilta sosiaali- ja terveysalan perustutkinto – ja näyttötutkintoperusteisesti opiskelevilta lähihoitajaopiskelijoilta. Kyseisen toimipisteen lähihoitajaopiskelijoiden ryhmät muodostuvat eri-ikäisistä ja eri tutkinnon- ja rahoitusperusteisesti opiskelevista henkilöistä. Toimipisteen ryhmien muodostuminen sekä nuoriso- että aikuiskoulutuksessa opiskelevista henkilöistä perustuu toimipisteen lähihoitajaopiskelijoiden lukumäärään. Tutkimusaineistossa ei ole eroteltu vastanneiden opiskelu- tai sen rahoituksen tapaa.

Aineiston keräämisen vaiheessa olen toiminut oppilaitoksessa ammatillisena opettajana. Ajatus aineiston keräämisestä ja käyttämisestä pro gradu työssä heräsi, kun kuulin opiskelijoiden puhetta vapaamuotoisissa tilanteissa. Tilanteissa eri-ikäiset opiskelijat toivat esille työpaikkaohjauksen herättämiä ristiriitaisia tuntemuksia ja omia ajatuksiaan ohjauksesta. Tutkimuksen kirjoittamisen ja analysoinnin aikana en toiminut opettajana oppi-

laitoksessa. Tutkimuslupaan olen saanut 26.10.2015 päivätyssä sähköpostiviestissä myönteisen vastauksen virassa olleelta toimipisteen johtajalta. Kyselyyn vastanneiden lähihoitajaopiskelijoiden anonymiteetin suojelemiseksi en liitä tutkimuslupaa liitteeksi. (Kuula 2013, 64, 154–155, 201.)

Sähköinen kyselylomake on muodostettu Microsoft office365 Excel-ohjelmiston avulla. Kyselyn vastaukset kirjaantuivat oppilaitoksen office365 opettajan salasanalla hallinnoimaan tilaan. Vallin ja Perkkilän (2018, 118–120) aineiston sähköinen muoto mahdollistaa aineiston rajaamisen ja tarkastelun eri näkökulmista. Sähköinen kysely on taloudellinen ja nopea keino tavoittaa opiskelijat. (Hirsjärvi ym. 2010, 80.) Kyselylomaketta testasin ennen verkkokyselyn muodostamista paperiversiolla neljällä (4) opiskelijoilla, jotka olivat valmistumassa ammattiin lokakuussa 2015. Opiskelijoilta saadun palautteen perusteella kyselylomakkeeseen on lisätty tilaa vastaukselle, tarkennettu kysymysten kieltä ja tutkinnonosien lyhenteet on selitetty. (Valli 2010, 236)

Opiskelijoille jaoin yhdessä kollegan kanssa linkin sähköiseen kyselyyn jokaisen lähihoitajaopiskelija -ryhmän suljetulle Facebook-sivulle työssäoppimisen harjoittelu jaksojen päätteeksi. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja vastaamista ei kontrolloitu tai kirjattu opiskelijan suoritukseen. (Kuula 2013, 106–108.) Opiskelijoiden työssäoppimisen työpaikat ovat olleet sosiaali- ja terveysalan yksityisiä ja kunnallisia työpaikkoja tai yksiköitä, joissa työskentelee 1- 15 rekisteröityä ammattihenkilöä.

Päätin lokakuussa 2017 lopettaa aineiston keräämisen vuoden 2017 loppuun mennessä. Perusteina lähestyvä koulutuksen uudistaminen ja sen valmistelut oppilaitoksessa, aineiston kylläntyminen eli uusi vastaus ei tuottanut uutta tietoa ja vastausten määrien väheneminen. Arvioin, että kerätyn aineiston määrä oli riittävä ja mahdollisesti tuottamaan tapauksen mukaisia päteviä päätelmiä tutkimuskysymysten näkökulmasta. (Hänninen 2016, 110.)

Poiketen Yinin (2018, 26–68) tapaustutkimuksen rakentamisen ohjeistuksesta, aloin aineiston keräämisen jälkeen tarkentamaan kerätyn aineiston käytön tapaa, rajausta ja tutkimuskysymyksiä. Tutkimuskysymykset, tapauksen rajausta ja aineiston käsittelyn menetelmät, tutkimuksen metodologia ja tausta ajattelu tarkentuivat lopulliseen muotoonsa aineiston lukemisen ja käsitteiden määrittelyn jälkeen. (Vilka ym. 196–197.) Toisaalta Yin (2018, 25–26) myös toteaa, että tapaustutkimus on joustava ja muuntautumiskykyinen tapa lähestyä aineistoa.

4.4 Tutkimusaineiston analyysi

Analysoin tutkimusaineiston laadullisella analyysillä aineiston luonteen takia. (Vilka ym. 2018, 195.) Laadullisen analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysin avulla pyrin tiivistämään aineisto, kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Ajatuksena on tunnistaa aineistosta asiat, pelkistämällä, yhdistämällä ja muodostamalla vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tarkoitus on varmistaa korkealaatuinen, helposti käsiteltävissä oleva aineisto ja käytettyjen analyysimenetelmien dokumentointi. (Tuomi – Sarajärvi 2013, 91–92, 101, 108).

Pattonin (2002, 440–441) toteaa, että aineiston analyysi alkaa aineiston litterointi vaiheessa, jolloin aineistosta tutkija nostaa esille olennaisen tekemällä konkreettisia merkintöjä aineistoon ja lisää tietämystä aineiston sisällöstä. (Eskola 2010, 190–193; Kiviniemi 2010, 80.) Tiedon muodostaminen aineistosta muodostui sen silmäilyn, esilukemisen ja syventyi aineiston litteroinnin eli purkamisen ja varsinaisen aineiston analyysin aikana. (Hirsjärvi ym. 2010, 210; Valli 2010, 181–182.)

Litteroin eli kirjoitin tutkimushenkilöiden vastaukset heidän omin sanoin kirjalliseen muotoon. Litteroinnin aikana muodostui 9 liuskaa A 4 taulukoitua tekstiä. Taulukoin-

nissa järjestin aineiston kyselyn mukaiseen teemaan (liite 2) tutkinnonosittain ylenevässä aikajärjestyksessä. Lisäsin jokaiseen kirjallisen vastauksen tiedon vastaajan iästä ja numeroin vastaukset tutkinnonosan lyhenteellä ja numerolla. (Hirsjärvi ym. 2010, 221–222.) Poistin tiedot työssäoppimisen työpaikasta opiskelijoiden anonymiteetin suojelemiseksi. (Kuula 2013, 200.)

4.4.1 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimuksen aineiston analyysi tavoite oli saada selville opiskelijoiden käsitykset työpaikkaohjauksesta. Aineisto on kerätty verkkokyselyn avulla. Päädyin aineiston sisällön teorialähtöiseen eli deduktiiviseen analysointiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Teorialähtöinen analysointi mahdollistaa laadullisen aineiston tarkastelun analysointiprosessin aikana suhteessa teoriaan ja uusien analyysiluokkien muodostamisen. Edellinen mahdollisesti tarkentaa tapauksen erityisyyttä ja lisää ymmärrystä sen yleistettävyyden rajoista. (Kiviniemi 2010, 80; Tuomi & Sarajärvi 2013, 97, 113.)

Vastauksen saamiseksi tutkimuskysymykseen, millaista on työpaikkaohjaus, päädyin muodostamaan analyysirungot valmiiden mallien pohjalta. Ensimmäinen analyysirunko perustuu Jyrhämän ja Syrjäläisen (2009, 2011) muodostaman ohjauskolmion (kuvio 1) käsitteisiin. Toinen analyysirunko perustuu Roolikon© käsitteisiin. Roolikko© perustana ovat ohjauskolmion suhteet (kuvio 1) ja niiden yhdistäminen tiedon tasoajatteluun. (Syrjäläinen & Jyrhämä 2013, 135.) Sain Roolikon tekijöiltä luvan sen käyttöön tutkielmasani. Roolikon käsitteistä muodostettuun analyysirunkoon vastausten sijoittaminen mahdollisti opiskelijoiden vastauksista tarkentaa työpaikkaohjauksen pedagogisen- ja ohjaussuhteen luonnetta. Analyysirungot ja tutkimuksessa esiintuodut teoriat toimivat aineiston tulkintakehyksenä ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. (Eskola 2010, 184; Kiviniemi 2010, 194–198; Peltola 2007, 114–121; Peuhkuri 2008, 136; Valli 2010, 183–184; Vilka ym. 2018, 197–198.)

Analyysirunkojen valinnan jälkeen tein sisällönanalyysin pelkistämällä eli redusoin tekstistä pois epäolennaisen aineksen ja listasin pelkistetyt ilmaukset. Muodostin Jyrhämän ja Syrjäläisen (2011) ohjauskolmion käsitteistä analyysirungon rakenteen (liite 3). Luokittelin eli poimin systemaattisesti pelkistetystä aineistosta ohjausrungon mukaisia sanoja, lausumia, jotka kuvasivat analyysin mukaisia alaluokkia ja sijoitin ne ohjausrunkoon. Alaluokat olivat ohjaaja, opittava sisältö, opiskelija, ohjaussuhde ja pedagoginen suhde. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110, 114.) Luokittelun aikana muodostui kaksi uutta alaluokkaa, työyhteisö ja muut.

Alkuperäisestä Roolikon käsitteistä muodostin analyysirungon ja siihen pohjautuvan laskenta-alustan (liite 5). Laskenta-alustan aakkoset A, B ja C kuvastavat pedagogisen suhteen ja numerot 1 – 3 ohjaussuhteen ulottuvuuksia. Ennen laskenta-alustalle siirtämistä tarkistin aineiston litteroinnista alkuperäisen ilmaisuuden luotettavuuden suhteessa analyysirunkoon. (Hirsjärvi ym. 2010, 221. Kuula 2013, 207, 214–219.)

4.2.2 Kvantifiointi

Laadullisen aineiston analysoinnissa Eskola & Suorannan (2014, 71, 165) ja Tuomi & Sarajärven (2013, 121) mukaan voi soveltaa määrällistä analyysiä. Aineiston teorialähtöistä sisällönanalyysiä jatkoin kvantifioimalla aineiston. Kvantifioimalla aineiston kykenin kuvaamaan työpaikkaohjauksen tekijöitä tutkinnonosittain. Teorialähtöisen analysoinnin aineiston pelkistämävaiheessa ja analyysirungon (liite 6) avulla muodostui matriisi (liite 7) opiskelijoiden kuvaamista työpaikkaohjausta ja oppimista edistävästä ja estävästä tekijöistä. Tekijöistä laskin frekvenssit. Tällöin mahdollistui aineiston kuvaaminen määrällisesti ja vertailun. Määrillinen aineiston kuvaus tuo laadulliseen aineiston tulkintaan erilaisen näkökulman ja täydentää tutkimustuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 120–121).

Matriisin muodostamisen analyysirunkona hyödynsin Rintala ym. (2015) tutkimuksessa muodostettua yhteenvetoa ohjausta ja oppimista edistävästä ja estävästä tekijöistä (liite 6). Kyseinen yhteenveto on muodostettu kansainvälisiin ja kansallisiin tutkimusartikkelien teoriaohjaavan teemoittelun avulla. Yhteenvedon teemoittelun tausta teorian liittyvät työyhteisöön, työyhteisön tarjouiin ja yhteisosallistumiseen, työyhteisön epäsuoraan ja suoraan ohjaukseen sekä käytännön ja teorian integraatioon. (Rintala ym. 2015, 12–15.) Valmiin tutkimustietoon pohjautuvan kehikon käyttö matriisin (liite 7) perustana mahdollisti vastausten rinnastamisen keskenään ja aikaisempaan tietoon tutkimusaiheesta. (Peltola 2007, 114–121; Valli 2010, 183–184; Vilkkä ym. 2018, 197–198.)

Tutkimuksen aineiston vastaajista seitsemän (7) oli iältään 18–26-vuotiaita, kaksitoista (12) opiskelijaa 27–35-vuotiaita, kolmekymmentäkahdeksan (38) opiskelijaa 36–50-vuotiaita ja yli 51 –vuotiaita oli kuusi (6) opiskelijaa. Luovuin taustatekijöiden vertailusta ikäryhmittäin, aineistossa ilmenneen epätasapainon takia. (Hirsjärvi ym. 2013, 81.) Päädyin tarkastelemaan tapauksen vastauksista työpaikkaohjauksen oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä tutkinnonosittain. Järjestin matriisin tiedot tutkinnonosittain ja yhdistin hoidon ja huolenpidon – ja sairaanhoito ja huolenpito tutkinnonosien vastaukset jälkimmäiseen vähäisen vastausmäärän takia. Kyseisten tutkinnon-osien työpaikat soveltuvat usein molempien tutkinnonosien työssäoppimisen työpaikoiksi. Vertailun helpottamiseksi taulukoin ja toin esille graafisesti aineiston kvantifioinnin. Muodostin sanapilven (kuvio 6) tuloksista, jotta tulosten sisältö tulee esille visuaalisesti.

4.4.3 Teemoittelu

Päädyin teemoittelemaan aineiston saadakseni vastauksen tutkimuskysymykseen, miten työpaikkaohjausta opiskelijoiden mielestä voi kehittää. Teemoittelu sopii käytännöllisten ongelmien analysointitavaksi, mahdollisesti tuo esille oleellista ja uutta tietoa lähi-

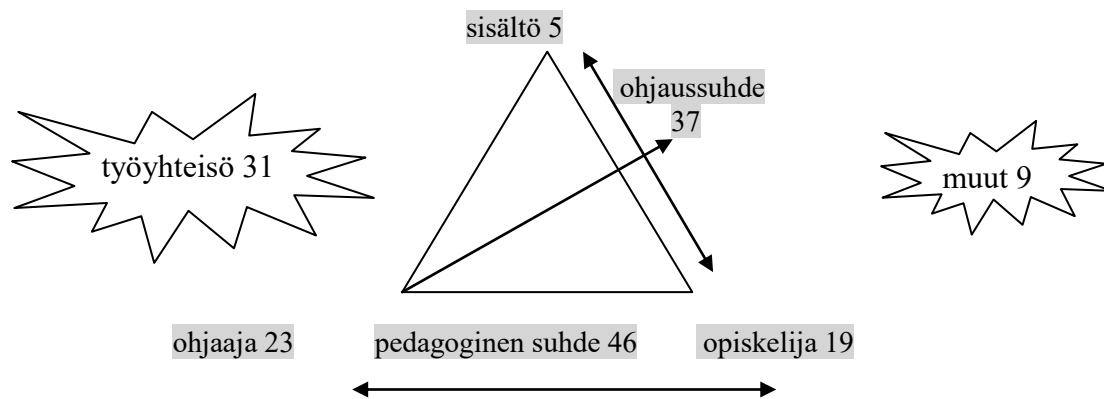
hoitajaopiskelijoiden vastauksista. Teemoittelu tarkoittaa tiukkaa aineiston ja teorian yhteyttä. (Eskola & Suoranta 2014, 175–182; Kuula 2013, 155–160.)

Teemoittelun avulla poimin aineistosta tutkimuskysymykseen liittyviä oleellisia aiheita aineistosta tutkinnonosittain. Pelkistin tekstimassan ilmauksia ja poimin mukaan tekstisitaatteja kuvaamaan opiskelijoiden vastauksia oman tulkinnan vähentämiseksi. Pelkistämällä tarkoitan aineiston lähilukua ja tulkitsemista tutkimuskysymyksen avulla, keskityin sisällön tarkasteluun. Ryhmittelin teemat aineistossa toistuvan yhteisen sisällön piirteen mukaisiin ryhmiin taulukointia apuna käyttäen. Teemoittelussa muodostui viisi (5) teemaa liittyen työpaikkaohjauksen kehittämiseen (liite 8). (Eskola & Suoranta 2014, 176–177; Kiviniemi 2010, 80.)

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Opiskelijoiden käsitykset työpaikkaohjauksesta

Lähihoitajaopiskelijoiden käsitykset työpaikkaohjauksesta painottuivat ohjauskolmion käsitteistä pedagogiseen – ja ohjaussuhteeseen, ohjaajan ja opiskelijan oppimiseen liittyvien ominaisuuksien kuvaamiseen (kuvio 2). Työssäoppimisen sisältöä kuvaavia vastauksia oli vähän. Ohjauskolmion käsitteiden ulkopuolisista tekijöistä korostuivat työyhteisöön ja sen toimintaan liittyvät vastaukset (liite 3). Ne liittyivät työyhteisön työpaikkaohjauksen käytänteisiin. Muut ohjauskolmion käsitteiden ulkopuoliset vastaukset liittyivät opettajan tukeen ja yhden vastaajan osalta vertaistukeen sekä kielteisesti ilmaistuihin työssäoppimisen tehtäviin.



KUVIO 2. Opiskelijoiden vastaukset suhteessa ohjauskolmion käsitteisiin (Jyrhämä & Syrjäläinen 2011)

Ohjauskolmion (kuvio 2) käsitteistä pedagoginen- ja ohjaussuhde ovat Hämäläisen (2017, 153) mukaan erityisiä ihmissuhteita, joita yhdistää mielenkiinnonkohde - työn sisältö. Ohjaaja tasapainoilee oman työn tekemisen ja kahden suhteen rajapinnoilla oh-

jatessaan opiskelijaa. Ohjaussuhteessa ilmenee ohjaajan pyrkimyksiä vaikuttaa opiskelijan persoonallisuuden kehitykseen, elämäntapaan ja valintoihin. Ohjaajan pyrkimykset tulivat esille seuraavassa opiskelijan vastauksen suorassa lainauksessa:

”Ohjaaja järjesti mahdollisuuksia tutustua ja työskennellä x:n eri toimipaikoissa”
(49SAHU)

Työpaikkaohjauksen aikana muodostuu kohtaamisentiloja, joissa pyrkimys on tukea opiskelijan potentiaaliseen itsekasvatukseen ja tahtoon perustuviin itsenäisiin valintoihin. (Hämäläinen 2017, 153.) Ohjaussuhteissa ilmenee vertaisuuteen liittyviä haasteita. Toisaalta ohjaussuhde on asiantuntija-noviisi-suhde ja samalla pyritään tasavertaiseen, luottamukselliseen ilmapiiriin ohjauskeskusteluissa. Ohjaussuhteen tila voi näyttäytyä valtasuhteena, jolloin vuorovaikutus kapeutuu ohjaajan ja opiskelijan statuseron vuoksi. Ohjaaja on ohjaussuhteessa aktiivisempi osapuoli, hänen ottama ohjausrooli määrittää suhteen opiskelijaan. (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009, 420–421; Rintala ym. 2015, 14.)

”Sain kaikilta ohjausta...” (28HOHU)

Lähihoitajaopiskelijoiden vastauksissa ilmeni runsaasti työyhteisöön liittyviä vastauksia, kuten yllä oleva opiskelijan vastauksen lainaus osoittaa. Lisäksi ilmeni yksittäisiä vastauksia. Opiskelijoiden vastauksista muodostuivat kategoriat työyhteisö ja muut (liite 3) ohjauskolmion käsitteiden rinnalle (kuvio 2). Rintala ym. (2015, 14–15) mukaan ihanteellista on, että opiskelijan ja kaikkien työyhteisön jäsenten välillä muodostuu vastavuoroinen suhde, jolloin mahdollistuu työyhteisön jäsenten oppiminen opiskelijalta. Vastavuoroisuus lisää molemmin puolta luottamusta ja kunnioitusta sekä vaikuttaa tiedon ja osaamisen jakamiseen myönteisesti. Työpaikkaohjauksessa ohjaajan pedagogisilla ohjaustaidoilla ja yksilöllisillä piirteillä on merkittävä rooli suhteessa opiskelijaan ja ohjaussuhteeseen. Eräs opiskelija toi esille ohjaajan epäsovivan käytöksen asiakkaita kohtaan, joka sai aikaan tunnereaktion opiskelijassa. (Rintala ym. 2015, 17–18.)

”Itselläni tuli monesti todella paha mieli kuinka x:lle puhutaan ja kuinka x:ä kohdellaan...”
(8KTO)

Laven ja Wengerin (1998) mukaan oppiminen työpaikalla muokkaa opiskelijan persoonaa ja ammatillisuutta. Eteläpelto ym. (2014, 210–211) toteavat, että työyhteisön sosio-kulttuurilliset olosuhteet muodostavat opiskelijan ammatilliselle toimijuudelle todellisuuden, joka rakentaa ammatillista identiteettiä, -osaamista ja pätevyyttä. Todellisuuden eli työpaikkaohjauksen resurssien ehdot, fyysinen todellisuuden, näkyvät ja näkymättömät valtasuhteet, työkulttuurin ja vallitsevat puhutavat ilmenevät opiskelijoiden vastauksissa, kun he haluavat ymmärtää oppimistaan ja osaamisen kehittymistään tiettyssä ajassa ja työpaikassa. (Eteläpelto ym. 2014, 211.) Samppala (2018, 241) toteaa, että oppiminen työpaikalla lisäsi laitoshuoltajien ammatillisia tietoja ja taitoja sekä edisti ammatillista kehittymistä.

Roolikko © kuvastaa pedagogisen suhteen ja ohjaussuhteen ulottuvuuksia (liite 4). Ohjaajan rooli ulottuvuuksissa kuvastaa positiota tai tapaa toimia ohjaajana eli ohjausotetta. Ohjaaja voi liikkua monissa eri rooleissa saman ohjausprosessin aikana. (Syrjäläinen & Jyrhämä 2013, 135.) Lähihoitajaopiskelijoiden vastaukset työpaikkaohjauksen pedagogisesta suhteesta sijoittuvat ohjausajatteluun ja –toimintaan ja painottuivat pääasiassa toimintatasolla (A) ja harvoin objektiteorian tasolle (B). Toimintataso kuvastaa työn suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyviä tekijöitä työpaikkaohjauksessa. Objektiteorian taso kuvaa, kun ohjaaja soveltaa ja ajattelee kriittisesti reflektoiden teorian suhdetta käytäntöön. Metateoreettisen ajattelun tasolla (C) ohjaaja tarkastelee objektiteorioita ja käsitteitä sekä arvioi kriittisesti päätösten eettisiä perusteita. (Syrjäläinen & Jyrhämä 2013, 131.) Vastauksista ei ilmennyt C tason ohjausajattelua ja –toimintaa (taulukko 3). Opiskelijan vastauksen lainaus todentaa työpaikkaohjauksen pedagogisen - ja ohjaussuhteen olevan toimintatasoista ja ohjaajan erilaiset roolit ohjausprosessin aikana.

”erilaisten työtehtävien tekemisen näkeminen (miten lähihoitajat tekevät erilaiset työtehtävät), tekeminen (ohjattuna ja itsenäisesti), keskusteleminen eri osa-alueista (avoin keskustelu useiden hoitajien kanssa)” (19HOHU)

TAULUKKO 3. Työpaikkaohjauksen pedagogiset- ja ohjaussuhteet tutkinnonosittain laskentalustalla

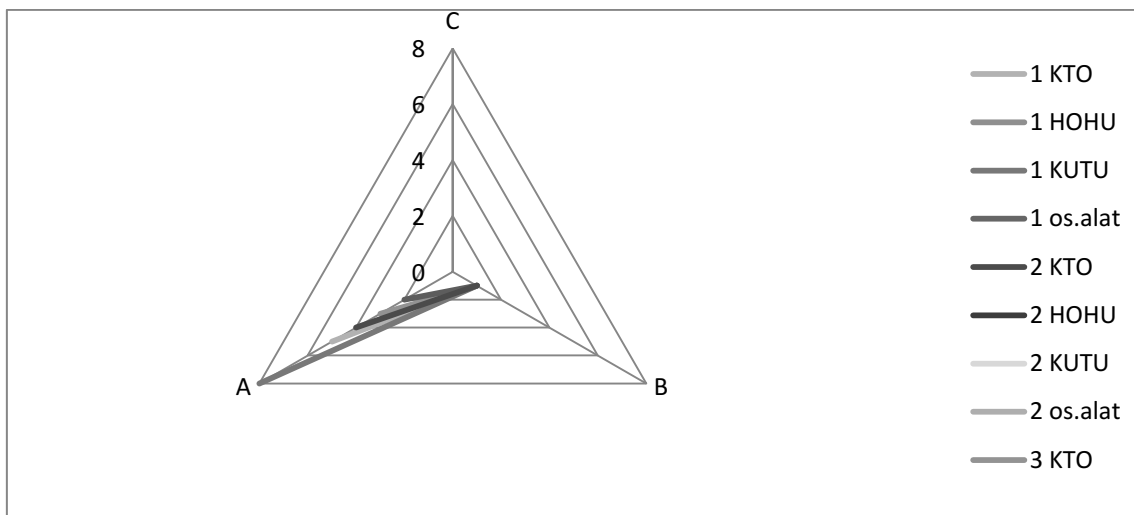
	1				2				3				yhteensä			
	KT O	HO HU	KU TU	os.a lat	KT O	HO HU	KU TU	os.a lat	KT O	HO HU	KU TU	os.a lat	KT O	HO HU	KU TU	os.a lat
C																
B	1		1						1		1	1	2		2	1
A	5	5	8	1	7	5	6	2	3	6	2	4	15	16	16	7
yht	6	5	9	9	7	5	6	2	4	6	3	5	18	16	18	8

Lähihoitajaopiskelijoiden vastaukset sijoittuivat tutkinnonosittain tasaisesti työpaikkaohjauksen ohjaussuhteen kuvauksissa. Ohjaussuhde kuvaa ohjaajan roolin ottoa eli pyrkimystä ymmärtää sitä, millainen on opiskelijan suhde työssäoppimisen sisältöön (ks. kuvio 2). Ohjaajan roolinotto opiskelijoiden vastauksissa painottuu kaikissa tutkinnonosissa neuvonantajan, tukijan ja kanssakulkijan rooleihin. Muutaman opiskelijan vastauksessa ilmeni ohjaajan roolinotossa suunnanantajan ja kanssakeskustelijan roolinottoa suhteessa opittavaan sisältöön (liite 5).

”Keskusteleminen, yhdessä tekeminen, mukaan ottaminen...” (45KUTU)

”Esittämiin kysymyksiin vastattiin mahdollisimman tarkasti. Arvioinnissa.... hyvä sain rakentavaa palautetta.” (24HOHU)

Kuvio 3 todentaa visuaalisesti kokonaiskuvan opiskelijoiden vastausten painottumisen käytettyyn analyysirunkoon (liite 5). Työpaikkaohjaus kaikissa tutkinnonosissa (KTO, HOHU, KUTU, osaamisalat) painottui pedagogisen suhteen ulottuvuuksien osalta pääasiassa toiminnantasolle ja ohjaussuhteen ulottuvuuksien osalta pääasiassa neuvonantajan, helpottajan ja kanssakulkijan ohjausotteisiin. Työpaikkaohjauksessa on orastavaa objektitason ohjausta ja muutama opiskelija kuvasi ohjaajan ohjausotteen olevan mallin ja suunnannäyttäjän rooleissa työpaikkaohjauksen kuten erään opiskelija vastauksen lainaus todentaa: *”Otettiin mukaan porukkaan kuin olisin töissä. Mukaan esim. kaikkiin palavereihin, keskusteluihin x:ien ja heidän yhteistyötahojen kanssa.” (46KUTU.)*



KUVIO 3. Työpaikkaohjauksen pedagogisen ja ohjaussuhteen ulottuvuudet

Samppalan (2018, 237) toteaa, että oppiminen työpaikoilla edistää ammatillisten taitojen kasvua, mutta ei takaa tiedollisen oppimisen olevan syvällisellä eli objektiteorian tasoista ja tukevan ammatti-identiteetin kasvua. Opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittymisen kannalta oleellista työpaikkaohjauksen keskusteluissa on reflektoida opiskelijan kanssa opittuja tietoja ja taitoja suhteessa koulutuksen tietoperustaan. (Kääriäinen ym. 2018, 214; Onnismaa 2005, 119–122; 2014, 297.) Reflektio ei ole pelkästään teknistä, käytännöllistä tai kriittistä ajattelua, vaan ohjaustapahtumaan liittyvä tiedonhankinnan keino. Reflektion päämäärä on toiminnan ja uusien toimintamuotojen ymmärtäminen. (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009, 420; Salminen & Saaranen 2018, 200–202.)

Työpaikkaohjaus on Jyrhämän & Syrjäläisen (2009, 419) mukaan enemmän kuin neuvomista tai tiedottamista. Ohjaajan pyrkimys keskustelemaan ohjausotteen mahdollistuu, kun hyväksytään asioiden monitulkinnallisuus ja tiedonmuodostuksen konstruktivinen luonne. Dialogisuus on vastavuoroista, merkityksen ja tarkoituksen syntyminen on yhteistä jatkuvaa ymmärryksen virtausta. Väisänen (2002, 239) toteaa että, ohjaussuhteet ovat äärimmäisen monimutkaisia. Väisänen kuvaa suhteiden olevan väylän, jonka kautta ohjausprosessit välittyvät kognitiivisten, affektiivisten ja ihmissuhdetekijöiden välisen yhteyksien läpäisemänä.

5.2 Ohjausta ja oppimista edistävät ja estävät tekijät

Lähihoitajaopiskelijoiden käsitykset ohjausta ja oppimista edistävästä tekijöistä painottuvat myönteisiin tekijöihin (taulukko 4). Lähihoitajaopiskelijoiden vastaukset ohjausta ja oppimista edistäviin tekijöihin painottuivat kasvun tukeminen ja ohjaus (KTO) ja kuntoutumisen tukeminen (KUTU) tutkinnonosissa ohjaajan piirteisiin ja pedagogisiin taitoihin ohjata (taulukko 4). KUTU tutkinnonosassa opiskelijat toivat esiin miltei samanarvoisesti edistävänä tekijöinä oppijan yhteisöosallistumisen, yksilölliset piirteet, työilmapiirin ja työpaikan ihmissuhteet. Yksi kuntoutumisen tukemisen opiskelija toi esille vastauksessaan työpaikan asianmukaiset välineet. Hoidon ja huolenpidon (HOHU) tutkinnonosan opiskelijoiden ohjausta ja oppimista edistävät tekijät painottuivat yhteisöosallistumiseen, ohjaajan piirteisiin ja pedagogisiin taitoihin sekä työilmapiiriin ja ihmissuhteisiin työpaikalla. Kaksi HOHU tutkinnonosan opiskelijaa sai ohjausta, tukea ja apua vertaisiltaan sekä opettajalta. Erään opiskelijan (42KUTU) vastauksessa ilmenee työyhteisön vahva rooli ammatillisten taitojen, reflektio - ja dialogiosaamisen kehittymisessä ja toisen vastauksessa (51KTO) ohjaajan taito kannustaa ja tukea:

”Vastaanottavainen ja ohjaava henkilöstö. Työtehtävät, joita sai tehdä, edistivät oppimista monessa: vuorovaikutuksessa, kuntoututtavan työotteen harjoittamisessa, yhteistyössä kuntoututujien ja henkilökunnan kanssa, luovuudessa, omassa työskentelyssä..” (42KUTU)

”...ohjaajan kannustaminen, tukeminen, avoin mieli.” (51KTO)

KUTU ja KTO tutkinnonosien opiskelijoiden vastauksissa ohjausta ja oppimista estävät tekijät painottuivat yhteisöosallistumiseen ja rakennetekijöihin (taulukko 4). KTO tutkinnonosan opiskelijoiden ohjausta ja oppimista estivät lisäksi työilmapiiri ja ihmissuhteet työpaikalla sekä oppijan yksilölliset piirteet. Lisäksi yksi opiskelija vastasi, että työpaikkaohjaus ei vastaa odotuksia. HOHU tutkinnonosan ohjausta ja oppimista estävät tekijät liittyivät suurelta osin rakennetekijöihin, oppijan ja ohjaajan väliseen suhteeseen, muihin tekijöihin ja yhteisöosallistumiseen (kuvio 4). Muita ohjausta ja oppimista estäviä tekijöitä olivat kahden opiskelijan ilmoittamat liialliset kirjalliset tehtävät. Neljä opiskelijaa ilmoitti ohjaajan vaihtumisen estävän ohjausta ja oppimista. Yhden opiskeli-

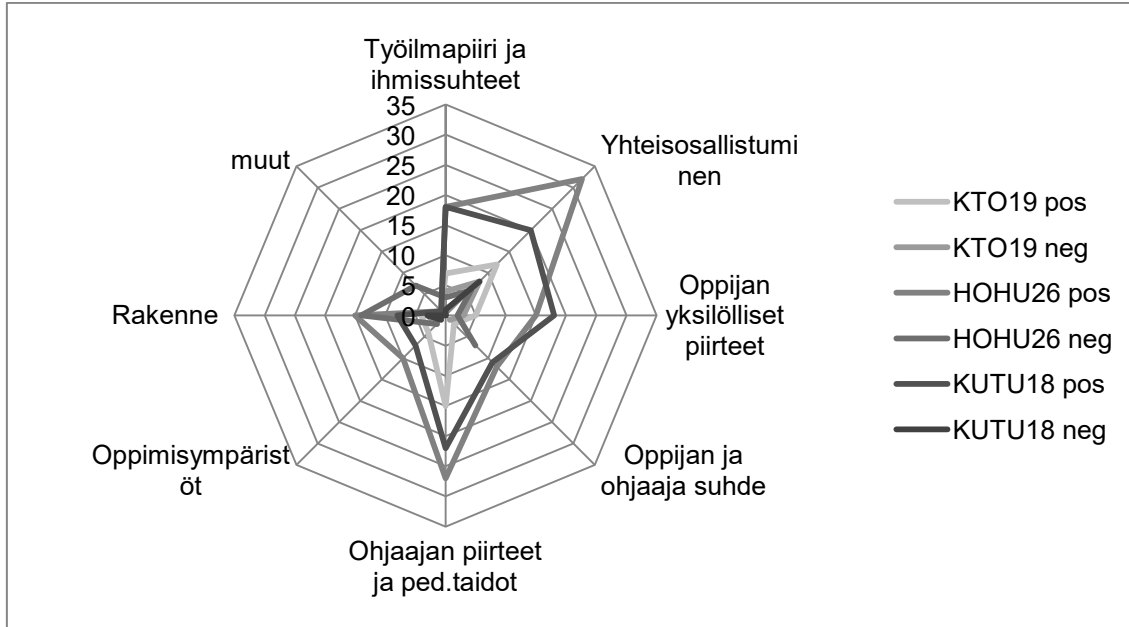
jan vastaus liittyi pettymykseen siitä, että työpaikka ei hänen mielestään soveltunut tutkinnonosan työssäoppimiseen työpaikaksi.

TAULUKKO 4. Aineiston kvantifiointi opiskelijoiden kuvaamista ohjausta ja oppimista edistävästä ja estävistä tekijöistä

	KTO (19)		HOHU (26)		KUTU (18)		63 opisk.	
	pos	neg	pos	neg	pos	neg	pos	neg
Työilmapiiri ja ihmissuhteet	7	4	18	3	18	1	43	8
Yhteisöosallistuminen	12	8	32	6	20	8	22	22
Oppijan yksilölliset piirteet	5	3	15	2	18		38	5
Oppijan ja ohjaaja suhde	2	1	12	7	11	3	25	11
Ohjaajan piirteet ja ped.taidot	15		27		22		64	
Oppimisympäristöt	4	2	10	2	7	1	21	5
Rakenne	4	3	15	14	8	3	27	20
muut	1	1	1	7	1	0		11

Suurin osa ohjausta ja oppimista estävistä rakennetekijöistä liittyivät työpaikkaohjaajien osaamiseen ja epäselviin ohjauksen ja tutkinnonosien arviointiin liittyviin ohjeisiin. Oppimisympäristöillä ja rakenteilla tarkoitetaan kuviossa 4 oppilaitoksen ja työpaikkojen yhteistyötä, työssäoppimisen käytänteiden ja koulutuksen viitekehysten tuntemusta, teorian ja käytännön integrointia, opintojen henkilökohtaistamista ja työssäoppimisen tavoitteellisuutta, opettajien aikaresursseja työpaikkaohjaukseen sekä työpaikkaohjauksen toimijoiden rooleja, tehtäviä ja vastuita. Rakennetekijöiden, teorian ja käytännön integrointi ja oppimisympäristöjen yhteistyö tukevat ohjausta ja ammatillisen osaamisen kehittämistä. Rakennetekijöiden epäjohdonmukaisuudet vaikuttavat negatiivisesti oppimiseen. (Rintala ym. 2015, 18.) Opiskelijan vastauksen lainaus ohjausta ja oppimista estävistä rakennetekijöistä:

”Työpaikan ja oppilaan/koulun kommunikointi ja sovituista asioista kiinni pitäminen (luottamus) tärkeämmäksi. Arvioijille voisi varmaan jotain kertauskursseja järjestää.” (61SAHU)



KUVIO 4. Ohjausta ja oppimista edistävät ja estävät tekijät tutkinnonosittain

Työilmapiiri ja ihmissuhteet ja yhteisosallistuminen liittyvät työpaikan sosiaalisessa ympäristössä toimimiseen (kuvio 4). Opiskelijan työssäoppimisen edistäjänä toimii sosiaalinen työpaikan suhdeverkosto, se vaikuttaa positiivisesti ohjaukseen ja oppimisprosessiin. Työyhteisön heikolla tuella on negatiivinen vaikutus ohjaukseen ja oppimiseen. Työyhteisössä opiskelijat saavat apua, tukea ja ohjausta vertaisiltaan. Opiskelijan lähipiiriltä saama tuki ja ohjaus heijastuvat myös oppimiseen. (Rintala ym. 2015, 14–15.)

Opiskelijan yksilölliset piirteet, opiskelijan ja ohjaaja suhde, ohjaajan yksilölliset piirteet ja pedagogiset taidot liittyvät ohjaussuhteen tekijöihin (kuvio 4). Opiskelijan mielipiteiden ja osallistumisen huomiointi vaikuttaa positiivisesti kokemuksiin oppimismahdollisuuksista. Opiskelijan aloitteellisuus, itsesääätely- ja sosiaaliset taidot ovat ohjauksen saamisen kannalta oleellisia. Opiskelija ja kaikkien työyhteisön jäsenten välinen vastavuoroinen suhde edistää oppimista ja tiedon jakamista työyhteisössä. Ohjaustilanteiden vastavuoroisuudella on merkitystä sekä opiskelijan että ohjaajan ammatillisen identiteetin muotoutumisessa. Ohjaajan sitoutuminen ohjaukseen edistää oppimista ja ammatillisen identiteetin kehittymistä (Samppala 2018, 239). Ohjaajan vastuu arvioinnista saattaa heijastua ohjaussuhteeseen kielteisesti. Työyhteisö voi kokea opiskelijan

uhkana, se rajoittaa ja vaikuttaa opiskelijan asemaa työyhteisössä. Opiskelijan asemaan voi vaikuttaa myös työyhteisön valtataistelu ja kilpailutilanne. Opiskelijan mahdollisuus osallistua erilaisiin työtehtäviin, aktiivisuus ja toimijuus ovat parhaat edellytykset työsaoppimiselle. (Rintala ym. 2015, 14- 17.)

Lähihoitajaopiskelijoiden kaikkien tutkinnonosien työpaikkaohjausta edistävästä ja estävästä tekijöistä muodostin sanapilven (kuvio 5). Kannustus (45) muodostui tärkeimmäksi tekijäksi työpaikkaohjauksen ohjausta ja oppimista edistäväksi tekijäksi. Teorian ja käytännön yhdistäminen (21), oma vastuullisuus (20), opiskelijan ja työyhteisön jäsenen vastavuoroinen suhde (19), vähitellen kasvava vastuu työtehtävissä (19), oma aktiivisuus (18), monipuoliset ohjausmenetelmät (17) ja ohjauksen henkilökohtaistaminen (15) muodostivat ison osan opiskelijoiden työpaikkaohjausta edistävästä tekijöistä. Myönteistä on, että työpaikkaohjauksessa otettiin huomioon opiskelijan aikaisempi osaaminen ja omat tavoitteet eli henkilökohtaistaminen. Rintala ym. (2015, 18) toteaa sen tarjoavan edellytykset yksilön ammatilliselle kasvulle.



KUVIO 5. Sanapilvi työpaikkaohjauksen arjen sisällöistä

Työpaikan epäselvät työpaikkaohjauksen ohjeet (20) muodostivat tärkeimmän opiskelijoiden työpaikkaohjausta ja oppimista estävän tekijän. Työyhteisön polarisoituneet tai-

dot ja osaaminen (7), sitoutumaton ohjaaja (6), heikko työyhteisön tuki (6), opiskelijan liiallinen vastuu ja vapaus (6), työpaikan ohjausresurssit (6) olivat ohjausta ja oppimista estäviä tekijöitä. Muutamien opiskelijoiden ohjausta ja oppimista estivät mm. opiskelijan ja ohjaajan välinen valtasuhde (3) ja ohjaajan arvaamaton reagointi ohjauspyyntöön (2). Yksi opiskelija olisi halunnut opiskella enemmän teoriaa ennen työssäoppimista.

Billet (2004, 313–315; 2013, 67) painottaa, että yksilön sitoutuminen työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen riippuu yksilön historiasta, uskomuksista ja yksilöllisistä sosiokulttuurillisista arvoista. Työpaikkaoppiminen ei aina johda yksisuuntaisesti ammatillisten sosiokulttuurillisten arvojen ja käytännön taitojen sisäistämiseen. Oppimiseen sitoutuminen on yksilöllistä, sen tekee mahdolliseksi toimijuus tai sen harjoittelu tilanteissa, joissa on huomioitu yksilölliset taidot ja kyvyt. (Billet 2013, 67–68.) Erilaiset tilanteissa ilmenevistä eroista johtuu, että täysi sitoutuneisuus yhdessä tilanteessa voi vaihtua haluttomuuteen oppia toisessa. (Billet 2001.) Niemi ja Jahnukainen (2018) muuttavat työpaikkaohjaajien toiminnalla, kuten kannustuksella on vahva yhteys työssäoppimisen mielekkyyden ja sitoutumisen kokemukselle.

Sanapilvi (kuviot 5) todentaa visuaalisesti, että lähihoitajaopiskelijoiden käsityksistä kuvastuva työpaikkaohjauksen luonne on toimintatasoista ja orastavasti objektiteorioiden tasoista. Ohjaajan pedagogista suhteen luonne tulee esille kykynä olla läsnä opiskelijalle, kannustaa, kykynä kuunnella, ottaa huomioon ja kunnioittaa vastavaroista vuorovaikutusta sekä pyrkimyksenä tavoitteelliseen toimintaan. Ohjauksellinen suhde puolestaan näyttäytyy perustietojen ja taitojen ohjauksen, oppimisen mahdollisuuksien tarjoamisen ja monipuolisten ohjausmenetelmien käyttämisinä. (Syrjäläinen & Jyrhämä 2013, 133.)

5.3 Työpaikkaohjauksen kehittämistä koskevat ehdotukset

Lähihoitajaopiskelijoiden työpaikkaohjausta koskevista ehdotuksista muodostui aineistolähtöisen teemoittelun avulla kehittämisehdotukset. Taulukkoa (liite 8) käytin hahmottaakseni aineiston erityisyydet ja yhtenäisyydet. Pystysuoraan taulukkoa tarkastellessa voi katsoa teemojen sisältöjä, vaakuoraan tutkinnonosien mukaan muodostuneita teemoja. Päädyin, että en vertaile tuloksia tutkinnonosittain keskenään. Tutkinnonosien teemat ovat samansisältöiset. Ilmoitan työpaikkaohjauksen kehittämistä koskevat ehdotukset teemojen sisältöjen mukaan yhteenvetona. Osan teemojen kehittämisehdotuksista kirjoitan opiskelijoiden sanoin.

Opiskelijoiden **henkilökohtaistamisen** teemaa koskevat kehittämisehdotukset painotuivat suurelta osin konkreettisiin tekijöihin. Opiskelijoiden mukaan työpaikkaohjauksessa tulee ottaa huomioon yksilölliset taidot ja kyvyt oppia, keinoina he toivat esille kannustuksen ja rohkaisun, kuuntelun. Opiskelijat toivat esille, että heille tulee antaa tukea ja ohjausta esimerkiksi lisääjän, kertaamisen tai lisäohjeiden muodossa sekä huomioimalla opiskelijan jännittäminen uusissa tilanteissa. Muutama opiskelija toi esille tiedon opiskelijan yksilöllisestä oppimisen polusta ja sen sisällöstä olevan merkityksellinen asia ohjauksessa. Yhdessä kehittämisehdotus aiheessa, jonka neljä (4) opiskelijaa toi esille, ilmeni tulkinnan mahdollisuus. Erään opiskelijan vastauksen lainaus:

”Ohjaajat voisivat ottaa paremmin huomioon opiskelijan oman persoonan..”
(57HOHU)

Työyhteisö teemaan liittyvät opiskelijoiden vastaukset liittyivät opiskelijan ja työyhteisön välisen tasaveroiseen ja tasa-arvoisen suhteen luomiseen. Keinoina edelliseen opiskelijat toivat esille, että heidät otetaan mukaan työyhteisön toimintaan, arvostetaan opiskelijan suorittamaa työtä ja tietoa, vaaditaan kaikilta työntekijöiltä asiallista käytöstä työpaikoilla ja yritetään muistaa opiskelijan nimi. Työyhteisön henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämisen opiskelijat toivat esille yhtenä tärkeänä työpaikkaohjauksen kehittämisen kohteeksi sekä opiskelijoiden työhyvinvoinnista ja oppimisesta huo-

lehtimisen koko työyhteisöä koskevana asiana. Konkreettisiksi keinoiksi työyhteisön ohjauksen kehittämiseksi opiskelijat toivat esiin taukojen ja tiedon hakemisen merkityksen kunnioittamisen työssäoppimisen aikana.

Työpaikkaohjaus teemaan liittyvät kehittämis ehdotukset keskittyivät ohjaajan rooliin, tehtäviin ja vastuiden selkeiden ohjeiden kehittämiseen työpaikoilla. Ohjaajan pysymistä samana ja riittävää perehdyttämistä ajallisesti työpaikkaan fyysisenä ja sosiaalisena ympäristönä toi esille useampi opiskelija. Työpaikkaohjaajan sitoutumista ohjaukseen, ohjausuhteeseen ja työpaikan käytänteisiin kuvastaa lainaus opiskelijan vastauksesta:

”Ohjaajan tulisi aluksi sanoa tervetuloa. Opastaa talon sääntöihin, vaikei niitä itse aina noudattaisi. Jäi arviointitilaisuuteen sellaisia asioita joista en tiennytesim. hälytyslaitteen käyttäminen, en nähnyt kenenkään käyttävän sitä silläpuolen taloa mitä olin. Joten en ollut näistä asioista tietoinen ja ne vaikuttivat arviooni.....” (47KUTU)

Ohjaajakoulutus teeman kehittämis ehdotuksista keskeisin kehittämiskohde oli työpaikkaohjaajien ohjaus – ja arviointiosaamisen kehittäminen ja asioiden kertaaminen. Yksittäisiksi kehittämisen kohteiksi esiin tulivat tutkinnonosien osaamisen tavoitteiden ja ohjauskeskusteluiden tavoitteellisuuden ja dialogisuuden lisääminen.

Koulutusorganisaatio teeman kehittämis ehdotukset painoutuivat tutkinnonosien arviointikriteerien kohteiden ja kriteerien abstraktitasoisen tekstin konkreettisempaan muotoon saattamiseen. Kehittämisenkohteiksi opiskelijat toivat esiin työpaikan ja oppilaitoksen välisen viestinnän kehittämisen, työssäoppimiseen liittyvien papereiden täyttämisen ja tehtävien teettämisen vähentämisen, opettajien työelämäjaksot, opettajien arviointiosaamisen kehittämisen ja oppimisen arviointikeskustelu tapojen kehittämisen. Yksi kehittämis ehdotus koski työpaikkojen soveltuvuuden varmistamista tutkinnonosan työssäoppimisen työpaikaksi. Arviointiin liittyvää keskustelua eräs opiskelija kuvasi näin:

”Ei niin liiataan, laataan kyselyä ... vähemmälläkin tenttaamisella asian sais selville osaako vai ei. Itse ainakin menin jännityksestä lukkoon enkä muistanut juuri mitään...”(29HOHU)

Onnismaa (2005,119–122; 2014, 299) tuo esille Peavyn (1997) sosiodynaamisen ohjauksen. Ohjaus ei voi enää perustua paremmin tietämiseen, testaamiseen tai muuhun perinteiseen asiantuntijuuteen, vaan ohjaajan ja asiakkaan eli opiskelijan yhteistyösuhteeseen, toimintaan, keskusteluun erilaisista riskeistä ja eettisistä kysymyksistä ja ratkaisujen, merkitysten uudelleentulkintaan yhdessä. Taatila ja Raji (2012) korostavat, että ammatilliset opinnot pohjautuvat pragmaattiseen oppimisenäkemykseen, opiskelijan reflektion, kokemuksen ja käytännön työn yhdistämiseen. Opiskelija on työpaikkaohjauksen keskiössä, hän kokee toiminnan jatkuvana vuorovaikutuksena yksilön ja ympäristön välillä. Lähihoitajaopiskelijoiden ehdotukset liittyvät erään oppilaitoksen työpaikkaohjauksen vuorovaikutustilaan. (Taatila & Raji 2012; Tapani & Sinkkonen 2017, 34–35.)

Hiim (2016, 6-7, 10–11) toteaa, että opetussuunnitelmissa ammatillinen tieto on kontekstuaalista, kokonaisvaltaista ja koostuu monimutkaisista fyysisyydestä, motorisista taidoista, älyllisistä ymmärryksistä, arvoista ja verbaalisista käsitteistä. Abstraktin tason tiedon konkretisointi opiskelijan tavoitteeksi edellyttää ohjausta tiedon reflektoinnin ja itsearvioinnin kautta opettajan ja työpaikkaohjaajan välisissä keskusteluissa. Lappalaisen (2011, 164) artikkeli tukee opiskelijoiden kehittämissuhteesta vähentää työpaikkaohjauksessa täytettävien papereiden ja tehtävien määrää. Tutkimuksessa paljastui ammattiopetuksen pedagogisten käytänteiden perustuvan paperivetoisuuteen, asiakirjojen täyttämiseen ja kirjallisten tehtävien tekemiseen. Asiakirjojen käsitteet eivät avaudu kaikille opiskelijoille. (Lappalainen 2011, 164- 176.)

5.4 Tulosten yhteenveto

Lähihoitajaopiskelijoiden työpaikkaohjauksen käsityksistä tulee esille, että käytäntö on vahvasti läsnä. Myönteinen tutkimuksen tulos on, että työpaikkaohjauksen käsityksistä ilmenee pedagogisen ja ohjaussuhteen mukaista toimintaa, joka painottuu molemmissa toimintatasolle ja orastavasti teorian ja käytännön kriittisen reflektion suuntaan. (Hämäläinen 2017, 153; Syrjäläinen & Jyrhämä 2013.) Työpaikkaohjauksen tilassa opiskelijalla on mahdollisuus harjoitella oppimista, reflektointia ja käytännön työn dialogia sekä saada neuvoja, ohjausta ja tukea ohjaajalta. Tutkimuksen työpaikkaohjauksessa on annettu aikaa ja tilaa opiskelijan kanssa keskusteluille, joka on mahdollistanut ja sallinut orastavasti opiskelijan itsearviointitaitojen kehittymisen ja kriittisen keskustelun. (Nokelainen ym. 2017.)

Lähihoitajaopiskelijoiden käsityksistä ilmenee, että työpaikkaohjaajan taidoilla käyttää monipuolisia ohjausmenetelmiä ja kyvyllä kannustaa kysymään edistävät ohjausta ja oppimista myönteisesti. (Billet 2001; Niemi ja Jahnukainen 2018.) Opiskelijoiden käsityksissä ilmenee voimakas myönteinen painotus siihen, että opiskelijoiden hyvät suhteet useaan työyhteisön jäseneseen ja yhteisöllisyyden tunne edistävät ohjauksen ja oppimisen mahdollisuuksia. Työpaikkaohjaus kiinnittyy vahvasti työpaikan yhteisölliseen toimintaan, joka joko edistää tai estää opiskelijoiden ohjauksen ja oppimisen. Artikkelikatsauksen perusteella ohjaus ja oppiminen voidaan nähdä yhteisöllisenä toimintana. Opiskelijan mahdollisuus olla aktiivinen toimija työyhteisössä ja vähitellen kasvava vastuu kehittävät ammatti-identiteettiä. (Rintala ym. 2015, 16; Samppala 2018, 239.)

Tutkimuksen työpaikkaohjaajilla on kasvatus- ja ohjaustahtoa ja runsaasti halua antaa tilaa opiskelijoiden itseohjautuvuudelle. Lähihoitajien käsitykset painottuvat työpaikkaohjauksen ja oppimista edistäviin tekijöihin. Huolestuttavaa on aineiston ohjausta ja oppimista estävät tekijöiden luonne. Liian monen vastaajan kohdalla työpaikkaohjauksen arjessa kuvastuu ohjaajien epäloogista ja –eettistä kohtelua, mielipiteiden mitätöintiä, kaksoissidonnaisuuksia, ahdistuksen ja jopa pelon kuvauksia. Tällöin kasvatustahto

on korostunut ohjaussuhteessa liikaa jättämättä tilaa opiskelijan itsekasvatustahdon heittämiselle tai ohjaaja on sivuuttanut pedagogiseen suhteeseen sisältyvän pyrkimyksen ymmärtää opiskelijaa hänen taustastaan käsin. Pedagogisen- ja ohjaussuhteen oleellinen osa on opiskelijan ja ohjaajan välinen luottamus. (Hämäläinen 2017, 155–156, 158; Mayo 2009, 96–100.)

Lähihoitajaopiskelijoiden käsityksistä ilmenee työyhteisön kaksoissidonnaisuuksia. Ne ovat usein tiedostamattomia, piilossa olevia työntekijöiltä itseltäänkin. Kaksoissidonnaisuuksilla tarkoitan Bateson (1973) sosiaalisen kommunikaation kaksoissidoksen käsitettä. Valta-asemassa oleva ohjaaja voi käyttää ristiriitaisia ilmaisuja, jolloin syntyy mahdollon tilanne opiskelijan kannalta. Hän tekee tietyn asian ohjeen mukaan, niin se on väärin tehty. Kun hän tekee päinvastoin, niin sekin on jollain toisella kriteerillä väärin. Kun työelämän ongelmatilanteet ovat monimutkaisia ja jatkuvan muutoksen alaisia, niin organisaatioissa näyttää samalla lisääntyvän ristiriitainen ja epäselvä viestintä. Opiskelijan näkökulmasta katsoen mistä hän tietää milloin työtehtävä on tehty riittävän hyvin? (Onnismaa 2007, 103–104,109.)

Lähihoitajaopiskelijoiden työpaikkaohjauksen kehittämisen teemojen sisällöt ovat yhteneväiset Kääriäisen ym. (2018, 215) opiskelijaohjauksen sisällön ja siihen vaikuttavien tekijöiden kanssa. Henkilökohtaistamisen teemassa opiskelijat tuovat esille tarpeen ja esittelevät keinot ottaa henkilökohtaiset oppimisen taidot ja kyvyt huomioon opiskelijan opintovaiheen huomioinnissa. Myönteistä on, että opiskelijoiden tuovat esille myös koulutusorganisaation kehittämisen liittyviä sisältöjä.

Varsinaisesti kukaan opiskelija ei tuonut esille, että työpaikkaohjaus kehittää tai tukee ammatillista kasvua. Tutkimuksen tarkoitus ei ole hakea vastauksia ammatillisen kasvun tekijöihin. Vastauksien sisällöissä ammatilliseen kasvun käsitteeseen liittyviä elementtejä kuitenkin esiintyy, kun osa opiskelijoista pohti tilanteiden kautta millaiset asiat työpaikkaohjauksessa kehittävät ammatillista osaamista. Lähihoitajaopiskelijoiden vas-

tauksissa esiintyi ammatillisen toimijuuden käsitteen mukaisia tekijöitä, joka on osa ammatillista identiteettiä. (Aarnio 2010, 187; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 28–29; Ruohotie 2005, 49–60.) Eteläpelto ym. (2014, 207) määrittää ammatillisen toimijuuden prosessiksi, kun työntekijät tai työyhteisöt vaikuttavat, tekevät valintoja, ottavat kantaa työhönsä ja ammatillisiin identiteetteihinsä.

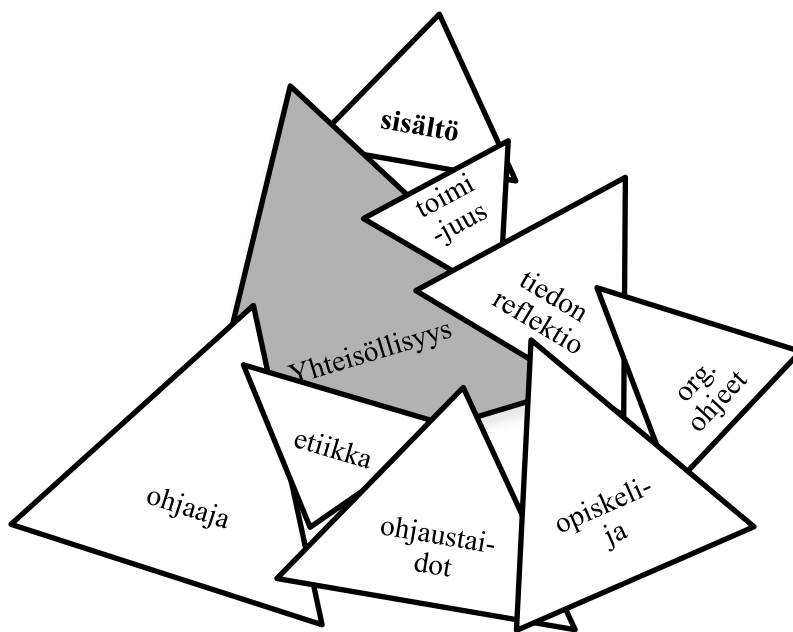
Muutama lähihoitajaopiskelija toi esiin opettajan antaman työssäoppimisen tuen tai tuen puutteen. Nokelainen ym. (2017) toteavat, että teoreettisen ja käytännöllisen tiedon integrointi edellyttää pedagogisesti osaavien opettajien nykyistä vahvempaa roolia työpaikoilla. Kiireisillä työpaikoilla ei ole aikaa ohjata riittävästi opiskelijoiden yksilöllistä ammatillista kasvua, jonka tulee rakentua huolenpidon etiikkaan. Hoito- ja hoivatyössä teoretiedon soveltaminen eri asiayhteyksissä on ammatillisen osaamisen perusta. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, 15.)

Poiketen Mikkonen ym. (2017) analyysin tuloksesta, tutkimuksen tapauksen ohjausta ja oppimista estävä tekijä ei ollut työyhteisön haluttomuus sitoutua ohjaamiseen. Päinvastoin opiskelijat toivat esille työpaikan työntekijöiden sitoutumisen työpaikkaohjaukseen ja toivat esille kannustuksen olevan merkittävä työpaikkaohjauksessa tekijä. Rintala ym. (2017) tuovat esille, että työpaikat tarjoavat opiskelijoille pedagogisesti ja organisatorisesti erilaisia, toisaalta oppimista mahdollistavia ja toisaalta rajoittavia oppimisympäristöjä. Työpaikoilla työpaikkaohjauksen haasteena on mahdollistaa ohjaus ja itsenäinen työskentely ja olla samalla työntekijänä vastuussa opiskelijan työstä.

Lähihoitajaopiskelijoiden käsitysten mukaan merkittävin ohjausta ja oppimista estävä tekijä on epäselvät työpaikkaohjauksen ohjeet. Ohjeiden tarkoitus on tukea yhteistyötä organisaatioiden välillä, tuoda esille teorian ja käytännön integrointi tavoitteiden tasolla ja kohdentaa työpaikkaohjaus opiskelijan osaamisen kehittämiseen. Ohjeiden epäselvyys kuvastaa oppimisympäristöjen eli työpaikkojen ja oppilaitoksen puutteellista yh-

teistyötä, resurssien vähyyttä tai puutteellista viestintää. Epäselvyydet voivat vaikuttaa oppimiseen negatiivisesti. (Kääriäinen ym. 2018, 214–222; Rintala ym. 2015, 18.)

Kokonaisuutena tarkastellen lähihoitajaopiskelijoiden työpaikkaohjauksen käsitykset ovat saavuttamaisillaan ohjauskolmion muodon (kuvio 6).



Kuvio 6. Käsitykset työpaikkaohjauksesta (sovellettuna Jyrhämä & Syrjäläinen 2011 ohjauskolmion käsitteisiin)

6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tutkimuksen uskottavuus ja tekemäni eettiset ratkaisut ovat yhteydessä toisiinsa. Tutkimuksen uskottavuus pohjautuu siihen, että sitouduin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 132.) Laadullinen tutkimusote mahdollisti tutkimuksen aineiston keräämisen jälkeen tarkentaa tutkimuskysymyksiä ja aineiston käsittelyn menetelmät, rajata tapaus, pohtia tutkimuksen metodologiaa ja tausta ajattelun yhteyttä aineiston sisällön luonteeseen. (Metsämuuronen 2008, 9, 16–18; Peltola 2008, 127–128; Tuomi – Sarajärvi 2013, 67; Vilka ym. 196–197.) Tutkimuksen luotettavuutta lisää, että tein näkyväksi tekemäni ratkaisut perusteluineen. Kirjoitin näkyville aineiston käsittelyn, laadullisten analyysien ja kvantifioinnin käytön ja vaiheet sekä kävin vuoropuhelua tutkimustulosten ja teorian välillä. (Eskola & Suoranta 2014, 214; Hirsjärvi ym. 2010, 216–218; Tuomi – Sarajärvi 2013, 133, 160–164; Vilka ym. 2018, 194–197, 200–201; Yin 2018, 23.)

Tutkielman tarkoitus toteutui, kun aineiston analyysin tuloksena muodostuivat lähihoitajaopiskelijoiden käsitykset työpaikkaohjauksesta. (Aarnio 2010a, 192–194; Karjalainen – Alaniska 2006, 14, 19–20.) Eettisesti tarkasteluna olen pyrkinyt rehellisesti kuvaamaan esittämäni käsitteet, niiden väliset yhteydet ja avaamaan aineiston tulkinnat sekä päättelyketjun. Luotettavuuden lisäämiseksi kvantifioin laadullisen aineiston. (Kiviniemi 2010, 194–198; Peuhkuri 2008, 136; Tuomi – Sarajärvi 2013, 120, 125–128, 132.)

Tutkimuksen tapauksen erityisyyden toin esille kohderyhmän esittelyssä. Toisaalta erityisyyttä eli eri-ikäisten ja eri koulutusmuodoissa opiskelevien yhdistämistä en tuo esille tapauksen aineiston analyysissa. Lähihoitajaopiskelijat eivät ilmaise erityisyyttä esille vastauksissaan. Pidän eettisesti tärkeänä, että opiskelijoiden vastauksista ja tutkielman tekstistä ei ole mahdollista tunnistaa vastaajaa tai yhdistää häntä tietyssä työpaikassa olleeksi lähihoitajaopiskelijaksi. Tutkijana minulla on velvollisuus pitää huolta tutkittavien asemasta ja säilyttää heidän henkilöllisyytensä salassa. Olen tiedottanut opiskelijoita kyselyaineiston käyttötarkoituksesta. Tutkimusaineisto on saatavilla tarvittaessa sähköisessä muodossa. (Gerring 2007, 160–161, 172–182.; Patton 2002, 408.)

Tapauksen tutkimusaineisto on riittävä ja sisältörikas. Aineiston riittävän pitkä keräämisen ajanjakso mahdollisti vastauksien keräämisen riittävän monelta eri tutkinnonosia hyväksytysti suorittaneilta opiskelijoilta tapauksen kontekstissa. Vertaaminen tutkimusaineiston muuttujien kohdalla jäi vaillinaiseksi tutkimuksessa. Aineiston määrä vastaaja kohden vaihteli suuresti. Pieni osa vastaajista vastasi muutamalla sanalla, keskimääräinen vastaus molemmissa tutkimuskysymyksissä sisälsi useita virkeitä. Analyysitapojen monipuolisuudella sain aineistosta esille erilaisia työpaikkaohjaus käsityksiä, kiteytin ne teorian avulla ja toin esille aineiston poikkeamat. (Hänninen 2016, 110, 112.)

Rausch (2013) artikkelin perusteella tutkimuksen heikkoutena on yksinomaan tutkivien henkilöiden retrospektiivisiin kyselylomakkeilla kerätty aineiston käyttö. Olettamukseni on ollut, että tutkimuksen henkilöt ovat kyenneet kirjoittamaan pätevän käsityksen työpaikkaohjauksen vaihtelevista tilanteista. Tulkintojen teossa en ole voinut tehdä tarkentavia kysymyksiä tai havaintoja. Kyselylomakkeen vahvuutena on ollut sen ennakkotestaaminen ja kahden, yksiselitteisen kysymyksen sitominen tutkimuksen kontekstiin. (Valli 2010, 236–237.) Ellströmin (2013, 115–116) mukaan työssäoppimisen ja työpaikkaohjauksen laatua kysyttäessä vastaajat pyrkivät rakentamaan uskottavia vastauksia mieluummin kuin miettimään tarkasti kokemuksiaan, saattavat unohtaa tapahtuneiden yksityiskohdat tai keskittyvät ääri-ilmiöiden kuvaamiseen. Tutkimuksen luotet-

tavuuden kannalta on epäselvää, kuinka nopeasti tutkimushenkilöt todellisuudessa vastasivat tutkinnonosan hyväksytyin suorittamisen jälkeen kyselyyn.

Tutkimuksen sisäistä luotettavuutta lisää, että en toiminut lähihoitajaopiskelijoiden opettajana aineiston keräämisen viimeisen puolen vuoden aikana. Tunnen tutkimuksen aihepiirin ja olen kuvannut opiskelijoiden käsitykset ja niistä tehdyt johtopäätökset to-tuudenmukaisesti. (Eskola & Suoranta 2014, 211, 213.)

Fenomenogafisen tutkimuksen piirteet tulivat esille, kun tein tulkintoja lähihoitajaopiskelijoiden käsityksistä. (Marton & Pong 2007.) Tutkimus on tapaustutkimus, sen tuloksia ei voi yleistää, ne eivät ole sellaiseen siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tutkimuksen tulokset ovat osittain siirrettävissä vastaavan kaltaisissa lähihoitajakoulutuksen muodoissa. Tulosten yksilökeskeinen analyysi taso mahdollistaa niiden siirrettävyyden. Tulokset todentavat tapauksen työpaikkaohjauksen arjen ja ovat merkityksellisiä opiskelijoiden kokemuksen esiintuomisen takia. Tulosten sisällöllisiä merkityksiä voi verrata aikaisempiin tutkimuksiin. Tapaus edustaa laajempaa kokonaisuutta, työpaikkaohjauksen arkea terveys- ja sosiaalialan työssäoppimisen työpaikoilla. (Gerring 2007, 168–169, 172; Metsämuuronen 2008, 12–13; Peuhkuri 2008, 131–133; Tuomi & Sarajärvi 2013, 138–139; Vilka ym. 2018, 196–200.)

6.2 Tulosten tarkastelua

Tutkimusten tulokset perustuvat yksilön ja ympäristön eli työpaikkaohjauksen vastavuo-roisten tapahtumista muodostuneiden käsitysten tarkasteluun. Laven ja Wengerin (1998) esittelemän kontekstuaalinen oppimiskäsitys korostaa ympäristön laatuun liittyviä monitahoisia mahdollisuuksia. Sisäinen kokemus muotoutuu erilaisissa tilanteissa erilaiseksi. Tilannesidonnainen tieto muodostuu yksilön kokemuksen ja ympäristötekijöiden yhteisvaikutuksena ja on näin erilainen yksilöstä toiseen ja ympäristöstä toiseen.

Tiedon muotoutumiseen voidaan näin ollen vaikuttaa vaikuttamalla joko oppimisympäristön ulkoisiin tekijöihin tai yksilön kokemuksiin niistä. Parhaimmillaan oppimista säädellään, kun vaikutukset suunnataan sekä ympäristötekijöihin että oppijan käsityksiin, suuntautumiseen ja kokemuksiin toiminnasta. (Isacsson 2013, 151, 152–153.)

Lähihoitajaopiskelijoiden käsitykset työpaikkaohjauksesta perustuvat kokemukseräiseen tietoon ja ne ovat pääasiassa myönteisiä. Mäki-Kulmalan (2004, 31–32) artikkelin perusteella opiskelijoiden tuottamat käsitykset kuvaavat työpaikkaohjauksen mekanismeja työtieto käsitteen mukaisesti. Työpaikkaohjauksen todellisuudessa tietystä asiasta seuraa jokin toinen asiantila. Tämä asetti työpaikkaohjausta koskevien käsitysten tulkintaan ongelmallisen tilanteen. Työpaikkaohjauksen mekanismit tapahtuivat täysin spontaanisesti, refleктоimatta. Kuitenkin Schelerin ja Habermansin tiedonkäsityksiin pohjautuvat menetelmät ovat kestäviä tapoja tarkastella arjen työtä. Opiskelijoiden vastaukset ovat totta siinä tilanteessa, jossa ne on kirjoitettu. (Mäki- Kulmala 2004, 31–32, 35.)

6.3 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuskysymyksiin vastausten saamiseksi käytin aineiston analysoinnissa erilaisia näkökulmia ja menetelmiä. Tulosten suhde teoriaan, vertaaminen aikaisempien tutkimusten tuloksiin ja tulosten kuvaaminen aiemmin esitettyihin teoreettisiin näkökulmiin olivat oleellinen osa tapaustutkimuksen tiedonmuodostusta työpaikkaohjauksen ilmiöstä. Muodostunut tieto sitoutuu tapaukseen, lisää ymmärrystä ja on siten vakavasti otettavaa kontekstiin sidottua tietoa. (Peuhkuri 2008, 134; Schwandt & Gates 2018, 354.)

Aineistolähtöisen analyysin käyttäminen teorialähtöisen analyysin rinnalla tutkimuksessa antoi mahdollisuuden tulkita aineistoa sitomatta yhteen ennalta määriteltyyn tulkin-taan. Ennen tulosten analysointia odotin tuloksista löytäväni työpaikkaohjauksen tekijöi-

tä, jotka tukevat ammatillisen osaamisen kehittymistä. Toisaalta tiesin ennalta, että aineisto sisältää erilaisia näkemyksiä samasta aiheesta. (Häikiö & Niemenmaa 2008, 54.)

Tutkimuksen tapaus on kuvaus itsessään, eivät pelkästään tutkimuksen tulokset. Tutkimuksen prosessin kuvauksesta lukijalla ja itselläni on mahdollisuus muodostaa kuva ja oppia ymmärtämään lähihoitajaopiskelijoiden arkea työpaikoilla. Edellinen tarkoittaa odottamattomien yhteyksien eli uusien viittaussuhteiden ja merkitysten luomista. Tapaus antaa lukijalle mahdollisuuden eläytyä opiskelijoiden käsityksiin, tutkijan oppimisprosessin tuloksiin. (Haila 2008, 176; Häikiö & Niemenmaa 2008, 53; Peltola 2008, 122–123.)

Tutkimuksen prosessi ja siihen liittyvät ratkaisut ovat muotoutuneet samanaikaisesti tutkimuksen etenemisen kanssa. (Kiviniemi 2010, 70–71). Ymmärryksen opiskelijoiden työssäoppimisen arjesta täydentyi ja ymmärrys lisääntyi. Tutkijana oma tietoisuus ilmiöstä kehittyi tutkimuksen kuluessa. Aineiston laadullisen analyysin kautta muodostuivat vastaukset kysymyksiin millaista on työpaikkaohjaus, millaiset tekijät edistävät ja estävät työpaikkaohjausta ja miten työpaikkaohjausta opiskelijoiden mielestä voi kehittää. (Kiviniemi 2010, 71–73; 76; Metsämuuronen 2008, 14; Puusa & Juuti 2011, 31,43–44; Yin 2018, 135.)

6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Työpaikkaohjauksessa opetussuunnitelmien mukainen tavoitteellisuus suuntaa tarkastelemaan teoreettisen tiedon osuutta käytännöllisten töiden tekemisessä. (Niemi & Jahnukainen 2018, 12–13). Meriläinen ja Rökköläinen (2015) sekä Solomon & Boud (2013, 216) tuovat esille kritiikkiä ammatillisen koulutuksen siirtämisestä osaamisperusteisuuden nojalla työpaikkojen vastuulle. Heidän perustelut liittyvät Wheelahanin (2007–

2009), Reichin (2008), Seddonin (2009) ja Mulcahyn (2007) tutkimuksien tuloksiin. Työpaikoilla ammatillinen tietoperusta on muodostunut ja rakentunut yhteisöllisesti. Tietoperustassa oleva puutteellinen tai virheellinen tietorakenne siirtyy työpaikkaohjauksessa opiskelijan tietorakenteeseen, koska opiskelijalla on puutteellinen taito arvioida kriittisesti tai puuttuu uskallusta olla eri mieltä. Toisaalta työpaikan tietoperusta voi olla laaja ja suuntautua erityistietämykseen. (Solomon & Boud 2013, 216–217, 220.)

Ammatillisen koulutuksen 1.1.2018 uudistunut lainsäädäntö korostaa ohjauksen merkitystä. Lakitekstissä on neljä erilaista näkökulmaa ohjaukseen. Ohjaus mainitaan väliinään tai osana, ohjaus käsitteenä mainitaan opiskelijan oikeutena saada opetusta ja ohjausta. Ohjaus on opintojen etenemisen edistämisen väline ja valintojen tekemisen edistäjä. Lisäksi ohjaus on osa opiskelijan yleistä tukea ja henkilökohtaisia tukitoimia sekä opiskelijaksi ottamisen prosessia. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.)

Niemi ja Jahnukainen (2018, 13) toteavat, että ammatillisen koulutuksen reformin ideaalisubjektin ottavan itsenäisesti vastuuta koulutusvalinnoistaan ja – opinnoistaan. Häneltä odotetaan toisaalta vastuunottoa, toisaalta tarjotaan mahdollisuus edetä yksilöllisesti, omien valintojen mukaan. Itsevastuullisuus velvoittaa opiskelijan itse suunnittelemaan opintopolkunsa, kantamaan vastuu opintojen etenemisestä. Ymmärrystä tutkimuksen tulosten olemukseen lisää Keinäsen ja Oksasen (2017) tutkimuksen tulokset oppimisympäristöjen pedagogisista ratkaisuista. Opiskelijoiden motivaatiolla, oppimisen tärkeyden tunteella, oppimisympäristön ilmapiirillä ja tiedollisen oppimisen tavat ovat yhteydessä yleisellä tasolla taitojen oppimiseen. Huomioita tulee kohdistaa turvallisen, kannustavan ja motivoivan oppimisympäristöjen luomiseen.

Käsityksistä ilmenee, että työpaikkaohjauksen koulutukselle on tarve kaikkien työpaikkaohjauksessa toimijoiden osalta. Työssäoppimisen painottaminen työpaikoilla tapahtuvan oppimisen suuntaan edellyttää joustavia siirtymiä, jotka merkitsevät koulutusorganisaatioiden käytänteiden ja opettajuuden muutosta kohti työelämälähtöisyyttä. (Tonder – Aspoy 2017, 283–284.) Koulutuksen ja työelämän rajapintojen yhteyksien rakentami-

sessä tarvitaan molempien tarpeita huomioivia ratkaisuja. (Andersson, Hellgren & Köpsén 2018,161; Hytönen & Kovalainen 2018, 26–30; Isacsson, Amhag & Stigmar 2018, 48, Tapani & Sinkkonen 2017, 43–46.) Työpaikkaohjauksen kehittämisen ehdotuksista koulutusorganisaation ja työelämän teemojen muodostuminen osoittaa, että lähihoitajaopiskelijat tiedostavat yhteyden opettajien työelämäjaksojen ja - arviointiosaamisen, työpaikan ja oppilaitoksen viestinnän ja työpaikkaohjauksen kehittämisen välillä. Lähihoitajaopiskelijoiden käsitykset tutkinnon osaamiskriteerien ymmärtämisen vaikeuksista tulee ottaa todesta. Se voi merkitä yksilölle merkittävää vaikeutta suorittaa ammattiosaamisen näyttöjä. Työyhteisön kehittämiskohteiden teeman muodostuminen osoittaa, että lähihoitajaopiskelijoilla alkaa kehittyä orastavaa ammatillista toimijuutta työssäoppimisen aikana. (Vanhalakka-Ruoho 2014, 193.) Työyhteisöön liittyvät asiat eivät ole osa työpaikkaohjauksen sisältöjä. (Kääriäinen ym. 2018, 215–222.)

Opiskelijoiden näkökulmasta lisääntyvä työssäoppiminen ja työpaikkaohjaus laajentaa oppimisympäristön koskettamaan työpaikkaa ja elämää yleensäkin. Työpaikan työntekijöiden näkökulmasta opiskelijoiden ohjaus vastuu saa heidät mahdollisesti tarkastelemaan työn tekemisen perusteita ja menetelmiä kriittisemmin sekä seuraamaan oman alan kehitystä työajan ulkopuolella. (Harris - Chisholm 2013, 273, 375–379.)

Johtopäätöksenä on, että työpaikkaohjaus on työpaikoilla tapahtuvaa yhteisöllistä toimintaa. Työpaikkaohjauksen prosessia tulee käsitteellistää yhdessä toimijoiden kanssa. Kuvata sen toimijoiden tehtävät, vastuut ja tiedottaa niiden muutoksista työpaikoille, organisoida säännöllinen työpaikkaohjauksen laadun seuranta prosessin eri vaiheissa sekä vahvistaa työpaikkaohjauksen yhteistyötä organisaatioiden rajapinnoilla. Työpaikkaohjaus ja sen kehittäminen tulee nähdä koulutuksen järjestäjän palvelukokonaisuutena, jonka tavoite on edistää opiskelijoiden työssäoppimisen laatua.

Jatkotutkimuksen aiheena ovat opiskelijoiden toimijuudet työpaikkaohjauksen oppimisympäristöissä.

LÄHTEET

Aarnio, H. 2010. Oppijakeskeiset oppimisprosessit. Teoksessa Seppo Helakorpi, Helena Aarnio & Martti Majuri (toim.) Ammattpedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeen Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna, 179–203.

Andersson, P., Hellgren, M., & Köpsén, S. 2018. Factors Influencing the Value of CPD Activities Among VET Teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5 (2), 140–164. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.2.4> (Luettu 18.9.2018.)

Bateson, G. 1973. *Steps Toward an Ecology of the Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. London: Granada Publishing.

Billett, S. 2001. Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209–214. <https://search-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/docview/198443215?accountid=11989> (Luettu 22.10.2018.)

Billett, S. 2004. Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16 (6), 312–324. <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/13665620410550295> (Luettu 18.9.2018.)

Billett, S. 2013. Subjectivity, Self and Personal Agency in Learning Through and for Work. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans and B.N. O'Connor (toim.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. London: SAGE Publications Ltd, 60–72.

Denzin, N. K & Lincoln, Y.S. 2018. Introduction. *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Fifth edition. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd, 1–26.

Dewey, J., Boydston, J.A., Baysinger, P & Levine, B. 1985. *The middle works of John Dewey: 1899–1924. Volume 9, Democracy and education, 1916*. Illinois: Southern Illinois University Press.

Ellström, P.-E. 2013. Formal Learning at Work: Conditions, Processes and Logics. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans and B.N. O'Connor (toim.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. London: SAGE Publications Ltd, 103–119.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistä ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* (34) 3, 202–214.

Finlex 1998. Asetus ammatillisesta koulutuksesta, 811/98. Luku 5a§. <http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811> (Luettu 5.9.2018.)

Frisk, T. 2016 (toim.). Työpaikkaohjaaja opiskelijan ohjaajana. Uudistettu painos. EU, aluekehitysrahasto, Euroopan sosiaalirahasto: Educa-Projektit Oy. https://www.edu.fi/download/177819_TPO_opiskelijan_ohjaajana.pdf (Luettu 10.10.2018.)

Gerring, J. 2007. *Case Study Research. Principles and Practices*. New York: Cambridge University Press.

Haila, Y. 2008. Analogimallit ja dynaaminen yleistettävyyden taito. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg. & P. Jokinen. 2008 (toim.). *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus. 173–190.

Harris, M. & Chisholm, C. 2013. *Beyond the Workplace: Learning in the Lifeplace*. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans and B.N. O'Connor (toim.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. London: SAGE Publications Ltd, 373–384.

Henriksson, L. 2011. Lähihoitaja - joustavaa työvoimaa sosiaali- ja terveysalalle. Teoksessa A. Laiho & T. Ruoholinn 2011 (toim.). *Terveysalan ammatit ja koulutus*, 107–128. Helsinki: Gaudeamus.

Hiim, H. 2017. Ensuring Curriculum Relevance in Vocational Education and Training: Epistemological Perspectives in a Curriculum Research Project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1–19. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.1> (Luettu 18.9.2018.)

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteessä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Hytönen, K. & Kovalainen, A. 2018. Koulutuksen ja työelämän rajapinnat yritysvetoisessa ammatillisessa koulutuksessa. *Tapaustutkimus KONE Hissit Oy. Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(1), 26–43.

Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2008. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg. & P. Jokinen. 2008 (toim.). *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus. 41–73.

Hamäläinen, J. 2017. Pedagoginen suhde Herman Nohlin mukaan. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 18, 151–158. <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/68945> (Luettu 15.10.2018.)

Hänninen, V. 2016. Kuinka paljon on tarpeeksi? Aineiston määrä laadullisessa tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* (37)2, 109–113.

- Isacsson, A. 2013. Work-integrated learning in Finland – a conceptual overview. Teoksessa K. Aaltonen, J. Isacsson, J. Laukia & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Practical skills, education and development - Vocational education and training in Finland. Vantaa: Haaga-Helia, 145–154.
- Isacsson, A., Amhag, L. & Stigmar, M. 2018. The content, challenges and values that form Nordic Vocational Teacher Education. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(2), 38- 50.
- Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) 2005. Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveystalalla. Helsinki: WSOY.
- Jokinen, L., Ollila, J. & Vuorisalo, K. 2015. Oman tulevaisuuden hallinnan mahdollisuudet ja mahdottomuus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17 (4), 62–68.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* (40) 5, 417–431. <http://elektra.helsinki.fi/ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/40/5/ohjaussu.pdf> (Luettu 16.10.2018.)
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2011. “Good pal, wise dad and nagging wife” – and other views of teaching practice mentors. Teoksessa A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo & O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) Navigating in Educational Contexts. Identities and Cultures in Dialogue. Rotterdam: Sense, 137–149.
- Karjalainen, A. & Alaniska, H. 2006. Opiskelija opetuksen laadunvarmistuksessa. Teoksessa - Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa. Alaniska Hanna (toim.). Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja. 16. Tampere: Tammer-Paino Oy, 11–26.
- Keinänen, M. & Oksanen, A. 2017. Students perception of learning innovation competences in activity-based learning environment. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 19(4), 48–61.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Kuula, A. 2013. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Kolmas painos. Tampere: Vastapaino.
- Käyhkö, R. 2007. ”Positiivinen suhtautuminen edesauttaa kehittymistä” Ammattikorkeakoulu asiantuntijuuden kehittäjänä opiskelijoiden käsityksen mukaan. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Kääriäinen, M., Ruotsalainen, H. & Tuomikoski, A-M. 2018. Opiskelijaohjaus harjoittelussa. Teoksessa T. Saaranen, M. Koivula, H. Ruotsalainen, C. Wärnä-Furu ja L. Salmi-toim. Terveystalalla opettajan käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 214–225.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2008 (toim.). *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531> (Luettu 12.10.2018.)

Lave, J. & Wenger, E. 1998. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leino, H. 2008. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg. & P. Jokinen. 2008 (toim.). *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus. 214–227.

Laukia, J. 2013. Education of skilled workers and citizens – Vocational education in Finland. Teoksessa K. Aaltonen, J. Isacson, J. Laukia & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Practical skills, education and development - Vocational education and training in Finland*. Vantaa: Haaga-Helia, 9-19.

Malmsten, A. 2008. Rajaaminen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg. & P. Jokinen. 2008 (toim.). *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus. 57–73.

Marton, F. & Pong, W. Y. (2007). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335–348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706> 4.10.2018 (Luettu 9.10.2018.)

Mayo, P. 2009. *Paolo Freire and Adult Education*. Ali A. Abdi & Dip Kapoor (toim.). *Global Perspectives On Adult Education*. New York: Palgrave Macmillan, 93-105.

Meriläinen, R. & Rökköläinen, M. 2016. Työssä oppiminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17(4), 4-8.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. *Metodologia-sarja* 4. 3 painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P. & Postareff, L. 2017. Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9 (9). <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4> (Luettu 3.9.2018.)

Moreno Herrera, L. M. & Gessler, M. 2018. Didactics in vocational education and training – Diversity and interceps in the Nordic educational landscape. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(2), 30–37.

Mäki-Kulmala, H. 2004. Tiedon monimuotoisuus. *Aikuiskasvatus* (24) 1, 28–35. Saatavilla <http://www.doria.fi/handle/10024/22894> (Luettu 12.10.2018.)

Niemi, A-M. & Jahnukainen, M. 2018. Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(1), 9-25.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 85.

- Nokelainen, P., Rintala, H., Virtanen, H., Juujärvi, S. & Hytönen, K. 2017. Oppimisen laadusta on huolehdittava, kun nuorten koulutus siirtyy työpaikoille. Policy Brief 1. <https://www.ttl.fi/tutkimushanke/tyostn/> (Luettu 24.10.2018.)
- Onnismaa, S. 2005. Konstruktivismi ja ohjaus. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.). Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 107–128.
- Onnismaa, J. 2007. Työelämän kaksoissidokset ja niiden vastamyrryt. Aikuiskasvatus (27) 2, 103–113. Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1357818> (Luettu 12.10.18.)
- Onnismaa, J. 2014. R. Vance Peavyn sosiodynaaminen ohjaus. Aikuiskasvatus (34) 4, 296–300. Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1641126> (Luettu 12.10.2018.)
- OPH. (2014). Ammatillisen tutkinnon perusteet. Lähihoitajan tutkinnonperusteet 1.8.2015 alkaen. http://www.oph.fi/download/162460_sosiaali_ ja_ terveystalan_pt_01082015.pdf (Luettu 20.8.2015.)
- Pasanen, H. 2007. Ammatillinen kasvu työelämän arjessa. Aikuiskasvatus (27) 1, 68–70. <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/a/0358-6197/27/1/ammapasa.pdf> (Luettu 21.10.2018.)
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3 painos. Thousand Oaks: Sage.
- Peavy, R.V. 1997. SocioDynamic Counselling: A Constructivist perspective for the practice of counselling in the 21st century. Victoria, BC: Trafford Publishing.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg. & P. Jokinen. 2008 (toim.). Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus. 111–129.
- Peuhkuri, T. 2008. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg. & P. Jokinen. 2008 (toim.). Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus. 130–148.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Laadullisen lähestymistavan yleistymisen kulttuurinäkökulman myötä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen lähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO.
- Rausch, A. 2013. Task Characteristics and Learning Potentials—Empirical Results of Three Diary Studies on Workplace Learning. *Vocations and Learning* 6(1), 55–79. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9086-9> (Luettu 18.9.2018.)
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. 2015. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17(4), 9-21.
- Ruohotie, P. 2005. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Salminen, L. & Saaranen, T. 2018. Reflektio osana oppimista. Teoksessa T. Saaranen, M. Koivula, H. Ruotsalainen, C. Wärnå-Furu ja L. Salminen toim. *Terveystalan opettajan käsikirja*. Helsinki: Tietosanoma, 191–202.

- Santala, S. 2001. Työssäoppimisyhteisö - sisältö, kokemuksia ja käytäntöjä. Teoksessa M. Räikköläinen & I. Uusitalo 2001 (toim.). Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisessa oppilaitoksessa. Helsinki: Tammi, 40–53.
- Samppala, M.-L. 2018. Työpaikalla oppimisen toimintakäytänteitä on selkeytettävä. *Laitoshuoltoaopiskelijat työssä oppimassa*. *Aikuiskasvatus* (38) 3, 237–243.
- Schwandt, T. A. & Gates, E. F. Case Study Methodology. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Fifth edition. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd, 341–358.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Solomon, N. & Boud, D. 2013. Researching Workplace Learning in Australia. Vocational education and training research. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans and B.N. O'Connor (toim.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. London: SAGE Publications Ltd, 210–223.
- Stenberg, K. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Juva: Bookwell.
- Syrjäläinen, E. & Jyrhämä, R. 2013. Roolikko ohjauksen pelikenttänä. Teoksessa J.T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, 129–143. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48383/978-951-39-5376-8.pdf?sequence=1#page=130> (Luettu 9.10.2018.)
- Taatila, V. & Raij, K. 2012. Philosophical review of pragmatism as a basic for learning by developing Action model. *Educational Philosophy and Theory* 44(8), 831–844.
- Tapani, A. & Sinkkonen, M. 2017. Uudenlainen YAMK-opettaja –sanasaattaja vai innovaatioevankelista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 19(4), 32–47.
- Teräs, M. & Virolainen, M. 2018. Ammatillisen koulutuksen tutkimus Suomessa ja Pohjoismaissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(2), 4-12.
- Tiles, J.E. 2003. Dewey. Second Edition. London: Routledge. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/detail.action?docID=169514>. (Luettu 22.10.2018.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tønder, A. H & Aspøy, T. M. 2017. When Work Comes First: Young Adults in Vocational Education and Training in Norway. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(3), 270–288. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.3.5> (Luettu 18.9.2018.)
- Uusitalo, I. 2001. Työssäoppimisen ja kouluoppimisen vuorovaikutus. Teoksessa M. Räikköläinen & I. Uusitalo 2001 (toim.). Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisessa oppilaitoksessa. Helsinki: Tammi, 13–27.

Valli, R. 2010. Vastaaja asettaa tulkinnalle haasteita. Teoksessa Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 236–250.

Valli, R. & Perkkilän, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.). 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–128.

Valvira (2008). Sosiaali- ja terveydenhuollon ammattihenkilöt. http://www.valvira.fi/valvira/rekisterit/terveydenhuollon_ammattihenkilot (Luettu 5.9.2018.)

Vanhalakka-Ruoho, M. 2014. Toimijuus elämäkulussa - ohjaustyön perusta? Aikuis-
kasvatus (34)3, 192-201.

Vanhanen-Nuutinen, L. & Majuri, M. 2013. Research and developing vocational education and training – the challenges and role of vocational Teacher education. Teoksessa K. Aaltonen, J. Isacsson, J. Laukia & L. VanhanenNuutinen (toim.) Practical skills, education and development - Vocational education and training in Finland. Vantaa: Haaga-Helia, 20–28.

Vehviläinen, S. 2015. Ohjaustyön opas – Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudemus Oy.

Vilkkä, H., Saarela, M. & Eskola, J. 2018. Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.). 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 190–200.

Virolainen, M. & Stenström, M-L. 2014. Finnish vocational education and training in comparison: Strengths and weaknesses. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(2) 81–106. <http://www.ijrvet.net/index.php/IJRVET/article/view/32> (Luettu 18.9.2018.)

Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa – käsityksiä hyvästä ohjauksesta. *Kasvatus* 33(3), 237–251. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1377986> (Luettu 12.10.2018.)

Yin, R. K. 2014. *Case Study Research. Design and Methods.* –Fifth edition. Thousand Oaks: Sage Publications.

LIITTEET

Työssäoppimisen lainsäädäntö ja suositukset

Liite 1

Lähde: Taloudellinen tiedotustoimisto 2003, 6



TYÖSSÄOPPIMISEN LAINSAÄDÄNTÖ JA SUOSITUKSET

Lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat ohjaavat työssäoppimista

Työssäoppimista säätelevät laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998) ja asetus ammatillisesta koulutuksesta (811/1998). Lisäksi työssäoppimista sivuavat seuraavat lait ja asetukset:

- Opintotukilaki (65/1994) ja opintotukiasetus (260/1994)
- Laki ja asetus lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden koulumatkatuesta (48/1997)
- Laki nuorista työntekijöistä (998/1993 muutettu 754/98) ja asetus nuorten työntekijöiden suojelusta (508/1986, muutettu 679/90 ja 1428/93)
- Asetus nuorille vaarallisten töiden esimerkkiluettelosta (128/2002)
- Työturvallisuuslaki (738/2002)
- Vahingonkorvauslaki (412/1974) ja
- Laki opiskeluun liittyvissä työhön rinnastettavissa olosuhteissa syntyneen vamman tai sairauden korvaamisesta (1318/2002)

Ammatillisen koulutuksen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, jotka valmistellaan yhdessä työelämän kanssa, ohjaavat osaltaan työssäoppimista. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan:

- Työssäoppimisen tulee olla tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua.
- Työssäoppiminen on suunniteltava yhdessä paikallisen työelämän edustajien kanssa ja siinä on otettava huomioon alueelliset ja paikalliset työelämän tarpeet ja mahdollisuudet.
- Oppilaitokselle tulee olla työssäoppimisen järjestämissuunnitelma, jossa määritellään kaikille aloille yhteiset työssäoppimisen periaatteet ja opetussuunnitelman tutkintokohtaisessa osassa on kuvattu miten kysyiseen tutkintoon sisältyvä työssäoppiminen toteutetaan.
- Oppilaitoksessa tulee päättää miten työssäoppiminen ja työssäoppimisen tavoitteet sijoitetaan opiskelijan henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa tutkinnon kokonaisuuteen ja miten oppilaitoksessa ja työpaikoilla tapahtuva oppiminen täydentävät toisiaan tutkinnon tavoitteiden saavuttamisessa.
- Oppilaitoksen tulee valmentaa opiskelijaa työpaikkaa varten.
- Työpaikalla on kiinnitettävä erityistä huomiota ohjaukseen ja valvontaan sekä palautteen antamiseen.
- Työssäoppiminen arvioidaan osana niitä ammatillisia kokonaisuuksia, joihin työssäoppiminen sisältyy. Opiskelijan tutkintotodistukseen merkitään näkyviin työssäoppimisen laajuus, mutta ei erillistä arvosanaa.

TOP-jakson loppukysely

Onneksi olkoon. Olet suorittanut työssäoppimisen jakson ja saavutit tutkinnon osan osaamisvaatimukset.

Vastaa taustakysymyksiin ja omin sanoin kahteen TOP-jakson ohjausta koskettavaan kysymyksen. Vastauksiasi hyödynnetään opiskelija ohjauksen ja arvioinnin kehittämisessä. Vastaukset käsitellään siten, että vastaajan henkilöllisyyttä ei pysty tunnistamaan. Työssäoppimisen työpaikan nimeä kysytään sen vuoksi, että voimme ottaa esille vastaajien esittämiä kehittämis ehdotuksia työpaikoilla.

Tavoitteena on käynnit vuosittain niillä työpaikoilla, joilla on ollut vuosittain useita työssäoppijoita.

Työssäoppimisen työpaikan nimi?

Kerro vuosi, jolloin sait suoritettua työssäoppimisen?

Vastaajan sukupuoli

Vastaajan ikä

Millaiset asiat työpaikan TOP-ohjauksessa/arvioinnissa edistivät osaamisvaatimusten saavuttamista?

Kyselylomake

Millaisia kehittämis ehdotuksia, sinulla on työpaikan TOP-ohjauksen/arvioinnin suhteen?

Vastauksiani saa hyödyntää kasvatustieteellisessä opinnäytetyössä?

Opinnäytetyön eli pro gradun aihe on työelämäyhteistyön kehittäminen oppilaitoksessa. Vastauksia käsitellään anonyymisti.

Tutkinnon osan nimi, jonka työssäoppimista suoritit?

- KTO=kasvun tukeminen ja ohjaus
- HOHU= hoito ja huolenpito
- KUTU = kuntoutumisen tukeminen
- SAIHU= sairaanhoito ja huolenpito (osaamisala opinnot)
- Vankohohu = vanhusten kotihoito- ja huolenpito (valinnainen tutkinnonosa)
- VANHUS=vanhustyön osaamisala opinnot

Lähetä

Älä koskaan kerro salasanaasi kenellekään. Älä ilmoita henkilötietojasi henkilölle, johon et luota.

 Palvelun tarjoaa Microsoft Excel

[Käyttöehdot](#) | [Tietosuoja ja evästeet](#) | [Osallistu Officen parantamiseen](#)

Taulukossa on ilmoitettu vastaajien ja käsitteisiin vastanneiden lukumäärät.

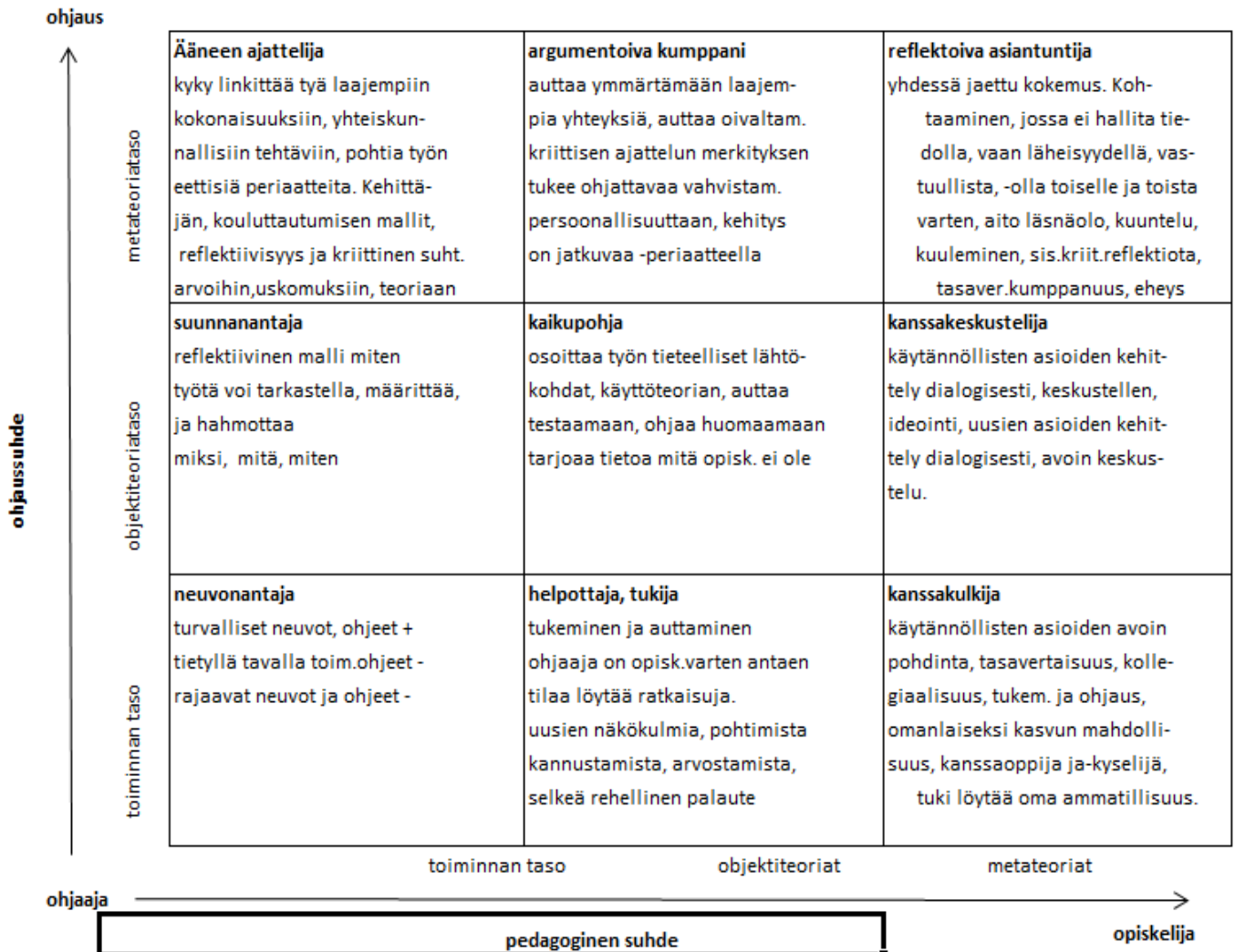
Ohjaaja 23	ohjaussuhde 37	pedagoginen suhde 46	opiskelija 19	sisältö 5	työyhteisö 31	muut 9
ohjaaja +14,	ohjaus +12,	kaikki on hyvin x5	omat tavoitteet	opittavat tiedot ja taidot +1	työyhteisö+5	ohjauskeskustelut opettajan kanssa +3
sama ohjaaja +4	neuvominen+2,	ihmettelelyt liittyen ohjaajaan x9	asenne +2,	oppimisympäristön asiakkaat +2	hyvät suhteet työyhteisöön	opettajan tuki x2
ohjaajan tietämys koulutuksesta+1,	vastuun antaminen asteittain	tunne tasavasta +7	arvojen mukainen toiminta	arviointikriteerit+2	polarisoituneet työntekijöiden huono käytös asiak.kohtaan +2	vertaistuki +2
ohjaajan teoreettinen tietämys +1	palautteet+8	tunne yhteisöllisyydestä +10	odotukset +2,		työntekijöiden huono käytös asiak.kohtaan +2	liikaa tehtäviä TOP jaksolla
ohjaajan arviointiosaaminen x3	ohjaajan perustelut +3	tunne yhdenvertaisuudesta työyhteisössä +3	sopeutumattomuus työpaikan käytänteisiin		työpaikan ohjauskäytänteet +15	liikaa täytettäviä papereita
	ohjaajan tuki+4	ohjauskoulutus + 2	itseohjautuvuus +3		tiedotus	
	ohjaajan liiallinen tuki	ohjaajan hyvätahto ja joustavuus +5	itsenäinen työskentely		työpaikan teknologia ja asianmukaiset välineet	
	ohjauskeskustelut +5	ohjaaja läsnä ja tavoitettavissa +2	sosiaaliset taidot +2,		henkilöstön keskustelut ei-oleellista asioista x2	
	osallistaminen	suhteessa haasteita +4	aik.työkokemus +2 tiedonhaku		työpaikan periaatteet ammatillinen osaaminen	

Lähde: Jyrhämä & Syrjäläinen 2011, 145

Ohjaussuhde ↑ Opetus	metateoria	ÄÄNEEN AJATTELIJA roolimalli kriittisestä ajattelusta	ARGUMENTOIVA KUMPPANI tukee kriittisen, eettisen ajattelun syntymistä	REFLEKTOIVA ASIANTUNTIJA kriittistä dialogia opetuksen eettisistä ja yhteiskunnallisista kysymyksistä	
	objektiteoriat	SUUNNANANTAJA roolimalli ajattelusta, asenteesta	KAIKUPOHJA tukee opiskelijan käyttöteorian kehitystä	KANSSAKESKUSTELIJA dialogia käyttöteoriasta	
	toiminnan taso	NEUVONANTAJA malli opettajan toiminnasta ja toimintatavoista	HELPOTTAJA, TUKIJA tukee opiskelijan käytännöllisiä taitoja	KANSSAKULKIJA dialogia käytännön kysymyksistä	
Ohjaaja		toiminnan taso	objektiteoriat	metateoria	Pedagoginen suhde → Opettajaksi opiskeleva

Roolikosta muodostettu analyysirungon käsitteet ja apusanat

(Jyrhämä & Syrjänen 11, 139-146;
Syrjänen & Jyrhämä 2013, 136-140.)



Laskenta-alusta

C 1=ääneen ajattelija	C 2=argumentoiva kumppani	C 3= refleктоiva asiantuntija
B 1=suunnanantaja	B 2 =kaikupohja	B 3= kanssakeskustelija
A 1=neuvonantaja	A 2= helpottaja, tukija	A3 =kanssakulkija

Lähde: Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen & Postareff, 2015, 15

Yläteema	Alateema	Ohjaukseen ja oppimiseen vaikuttavat tekijä (+/-)
Ohjaus- suhtee- seen liitty- vät tekijät	Työyhteisöön liittyvät tekijät	+ Oppijalla hyvät suhteet useaan työyhteisön jäsenenä - Valtataistelu ja kilpailu työyhteisössä - Heikko työyhteisön tuki + Tunne yhteisöllisyydestä ja tasa-arvosta + Oppijan ja työyhteisön jäsenten vastavuoroinen suhde + Oppijan vertaissuhteet ja tuki + Oppijan lähipiiriltään saama tuki ja ohjaus
	Yhteisosallistuminen: tarjoumat ja oppijan kiinnittyminen	+ Oppijan osallistuminen, aktiivinen rooli ja toimijuus + Oppijan itsenäinen työ, vähitellen kasvava vastuu - Työpaikan resurssien puute ja taloudellinen fokus - Oppijan marginaalinen asema työyhteisössä ja tehtävissä + Työkierto tai tiimikierto + Oppijan mielipiteiden ja osallistumisen huomiointi + Ohjaukseen osoitettu aika ja resurssit - Oppijan liiallinen vastuu ja vapaus, riittämätön tuki - Ohjaajan liiallinen tuki - Työyhteisön polarisoituneet taidot ja osaaminen
	Oppijan yksilölliset piirteet	+ Aloitteellisuus, vastuuntuntoisuus + Itsesääntely + Sosiaaliset taidot - Työyhteisön kannalta vaativa käytös + Aiempi työkokemus, harkittu ammatinvalinta - Heikko työmoraali - Introverttisyys
	Oppijan ja ohjaajan / ohjaajien suhde	+ Oppijan ja ohjaajan välinen kannustava suhde - Oppijan ja ohjaajan välinen riippuvuus- ja valtasuhde - Ohjaajan arvaamaton reagointi ohjauspyyntöön - Ohjaajan sitoutumattomuus ohjaukseen + Oppijalla taipumus valita sopiva(t) ohjaaja(t)
	Ohjaajan yksilölliset piirteet ja pedagogiset taidot	+ Monipuolisten ohjausmenetelmien hyödyntäminen + Kyky jakaa tietoa ja kannustaa kysymään + Kyky aikaansaada kriittistä reflektiota + Itsereflektio + Pedagoginen pätevyys, formaali koulutus
	Koulutusohjelmaan liittyvät tekijät	Oppimisympäristöt
Rakenne		+ Oppimisen ja ohjauksen henkilökohtaistaminen + Koko koulutusohjelman viitekehys, selvät säännöt ja roolit - Työpaikalla tapahtuvan oppimisen organisoimattomuus + Selkeät tavoitteet

Tutkinnonosa	henkilökohtaistaminen -teema	työyhteisö- teema	työpaikkaohjaus- teema	ohjaajakoulutus-teema	koulutusorganisaatio- teema
Kasvun tukeminen ja ohjaus	-ohjauksessa huomioidaan yksilölliset taidot ja kyvyt oppia keinot: kannustus ja rohkaisu, kysymään kannustaminen, kuuntelu x7 -opiskelijan oppimisen tuki ja ohjaus x2 keinot: lisäajan antaminen, kertaaminen, lisäohjeiden antaminen x2	-tasaveroinen ja tasa-arvoinen kohtelu työyhteisössä keinot: mukaan ottaminen työyhteisön toimintaan, nimen muistaminen, -opiskelijan suorittaman työn arvostus, -opiskelijoiden tiedon arvostus, -kaikkien työntekijöiden asiallinen käytös työpaikalla	-ohjaajalla riittävästi aikaresursseja - palautteet tulee antaa rakentavasti - perehdyttäminen työpaikan tiloihin, asiakkaisiin ja toimintatapoihin	-ohjaajan tietää tutkinnonosan osaamistavoitteet ja keskustele niistä harjoittelijan kanssa x2 -ohjauskeskusteluiden dialogisuus x3	-oppimisen arviointikeskustelu tapojen kehittäminen x4 -arviointikriteerit ymmärrettävään muotoon x3
Hoito ja huolenpito/osaamisalat	-tieto opiskelijan yksilöllisen oppimisenpolusta ja sen sisällöstä x3 -huomioidaan opiskelijoiden yksilölliset teoreettiset tiedot ja taidot -opiskelijalle oppimisen tuki ja ohjaus Keinot: lisä ajan antaminen lääkelaskuissa x3 ja tilannejännityksen huomioiminen uusissa tilanteissa x2	-henkilöstön ammatillisen osaamisen päivittäminen x 6 -opiskelijan työhyvinvoinnin huomioiminen, keinot: opiskelijan työpäivään sisältyy lepotaukoja x2, - opiskelijoilla on koulutehtäviä työssäoppimisen aikana, osaan liittyä tiedon hakeminen työpaikoilla, avustaminen tiedon hakemisessa x3	-työpaikka on oppimisympäristö -perehdyttäminen x7 tiloihin ja toimintaan -sama ohjaaja 7 -ohjaajan sitoutuminen ohjaukseen	-opiskelijoiden ohjaus- ja arviointiosaamisen lisääminen x7: keinoja: -säännölliset koulutuksen ohjaajille	- arviointikriteerien arvioinnin kohteet ja kriteerit ymmärrettävään muotoon x 5 -opettajien arviointiosaamisen kehittäminen -opettajien työelämäjaksot -työpaikan ja oppilaitoksen viestinnän kehittäminen x4
Kuntoutumisen tukeminen		-henkilöstön ammatillisen osaamisen päivittäminen x3 -työntekijöillä ohjausvelvollisuus -opiskelijoiden yhdenvertainen kohtelu x2	-työyhteisön toimintaan perehdytys x3	-opiskelijoiden ohjaus- ja arviointiosaamisen lisääminen x2	-työpaikkojen soveltuvuus tutkinnonosan työssäoppimiseen -työssäoppimisen papereiden vähentäminen -opettajan arviointiosaamisen kehittäminen x 4

