

LÄHIHOITAJAN NÄYTTÖJEN TOTEUTTAMINEN

Rea Sikiö

Tutkielma

Kasvatustieteen syventävät
opinnot

Tammikuu 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

SIKIÖ REA, Lähihoitajan näyttöjen toteuttaminen
Tutkielma, kasvatustieteen syventävät opinnot
63 s, 2 liitettä

Ohjaaja apulaisprofessori Jorma Ekola

Tammikuu 2001

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata laadullisin menetelmin lähihoitajakoulutuksen näyttökokeiden toteuttamistapoja ja arviointia sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa Suomessa ennen sosiaali- ja terveysalan tutkinnon perusteiden vahvistamista näyttöjä koskevan lainsäädännön piiriin. Tutkimuksen aineisto kerättiin avoimella tiedonkeruulomakkeella näyttökokeita järjestäviltä oppilaitoksilta (n=17) keväällä 1999. Lisäksi aineistona oli näiden oppilaitosten toimittamat hoito- ja huolenpito-opintokokonaisuuden näyttökokeen arviointilomakkeet. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällön analyysillä.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että lähihoitajan näyttökokeiden järjestäminen on ollut sosiaali- ja terveysalalla ennen tutkintotoimikunnan nimittämistä hyvin kirjavaa. Eri oppilaitokset ovat tehneet omia ratkaisujaan valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta ja nämä käytännön ratkaisut ovat poikenneet toisistaan. Näyttökokeiden järjestämisessä korostuu vielä voimakkaasti oppilaitoskeskeisyys. Oppilaitokset ovat järjestäneet valmistavan koulutuksen ja näytöt perinteiseen tapaan, eikä henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laadintaa vielä korosteta. Näyttökokeisiin kuuluu vielä runsaasti kirjallisia kokeita ja tehtäviä, joita oppilaitos arvioi.

Näyttökokeen toiminnallinen osuus järjestettiin pääsääntöisesti käytännön työympäristöissä, mutta näytön pituus vaihteli paljon. Näytön vastaanottajana toimi useimmiten eri henkilö kuin työssäoppimisen ohjaajana, vaikka näyttökoe suoritettiin samassa työpaikassa. Opiskelijan odotettiin olevan näyttötilanteessa vastuullinen ja itsenäinen, jotta ammattitaidon arviointi oli mahdollista. Oppilaitoksen edustaja ei ollut aina mukana näyttötilanteissa tai loppuarviointikeskustelussa.

Näyttökokeen arviointi oli haastava tehtävä, sillä arviointilomakkeet olivat hyvin monimutkaisia ja pitkiä. Arviointi oli pääosin kriteeriperusteista ja edellytti numeraalista arviointia. Arviointilomakkeissa ei ollut paljon tilaa laadullisille perusteluille.

Avainsanat: lähihoitaja, näyttö, näyttökoe, arviointi, ammattitaito

SISÄLTÖ

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS	5
2 AMMATILLISEN AIKUISKOULUTUKSEN KEHITYS 1990-LUVULLA	6
2.1 Yhteiskunnallinen muutos	6
2.2 Lainsäädännön uudistus	8
3 AMMATTITAITO JA SEN ARVIOINTI	11
3.1 Ammattitaitoon liittyvät keskeiset käsitteet	11
3.2 Kvalifikaatioluokitukset	13
3.3 Arviointi aikuiskoulutuksessa	15
3.4 Näyttötutkinnot	17
4 LÄHIHOITAJAKOULUTUS	20
4.1 Lähihoitajakoulutuksen syntyminen	20
4.2 Lähihoitajakoulutuksen tavoitteet ja sisältö	21
4.3 Lähihoitajakoulutuksen näyttökokeet	23
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	26
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
6.1 Tutkimusmenetelmän valinta	27
6.2 Kohderyhmä ja aineiston hankinta	28
6.3 Aineiston analyysi	29
7 TUTKIMUSTULOKSET	31
7.1 Lähihoitajan näyttökokeiden toteuttaminen oppilaitoksissa	31
7.1.1 Näyttökokeen rakenne ja näyttökoepaikat	31
7.1.2 Opiskelijan, työelämän ja oppilaitoksen roolit näyttökokeessa	34
7.1.3 Lähihoitajan näyttökokeen arviointi	39
7.1.4 Lähihoitajan näyttökokeiden kehittämistyö	41

7.2 Hoito- ja huolenpito- opintokokonaisuuden arviointilomake	42
7.2.1 Opetussuunnitelman perusteiden noudattaminen lomakkeen toteutuksessa	42
7.2.2 Arviointilomakkeen selkeys	45
8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	46
8.1 Tutkimustulosten tarkastelua	46
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	50
8.3 Johtopäätökset	52
LÄHTEET	56
LIITTEET	

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Ammatillinen aikuiskoulutus koki suuria muutoksia 1990-luvulla. Vuonna 1994 tuli voimaan ammattitutkintolainsäädäntö, joka mahdollisti opiskelutavasta ja ammattitaidon hankkimistavasta riippumattoman tutkintojärjestelmän luomisen (Hirvi 1995). Kuluneen vuosikymmenen lopulla tehtiin koko koulutusjärjestelmän koskeva uudistus lainsäädännössä, joka nosti ammatillisen peruskoulutuksen lukion rinnalle väylänä kohti ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opintoja (Opetushallitus 1999a; Suoninen 1999). Ammatillisessa koulutuksessa on tavoitteena asteittain päästä yhtäläiseen ammattitaidon määrittämiseen eri ikäisten ja eri tavoin ammattitaitonsa hankkineiden kohdalla kiinteässä yhteistyössä työelämän kanssa (esim. Rikkinen 1999).

Keskeinen ammattitaidon määrittelyn väline on näyttökokeiden järjestäminen, jolla pyritään vastaamaan työelämän todellisiin ammattitaitovaatimuksiin. Sosiaali- ja terveysalalla lähihoitajan tutkinnon perusteet vahvistettiin ammatillisen aikuiskoulutuksen lainsäädännön piiriin vasta vuonna 1999, vaikka sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon opetussuunnitelman perusteet aikuiskoulutuksessa ovat vuodesta 1995 edellyttäneet näyttökokeiden järjestämistä osana arviointia. Näyttökokeiden järjestäminen on ollut hyvin itsenäistä eri oppilaitoksissa, koska sosiaali- ja terveysalan perustutkinnossa ei ole ollut ennen vuotta 1999 tutkintotoimikuntaa valvomassa näyttöjen järjestämistä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata laadullisin menetelmin lähihoitajakoulutuksen näyttökokeiden toteuttamistapoja ja arviointia sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa. Tutkimusaineisto on kerätty maaliskuussa 1999, joten aineisto kuvaa tilannetta puoli vuotta ennen kuin tutkintotoimikunta aloitti vastaamaan näytöistä ja valvomaan näyttöjen järjestämistä. Käytän tässä opinäytetyössä termiä näyttökoe osoittamaan näyttötutkinnon osan suoritusta, koska käyttämäni lähde- ja tutkimusaineistot käyttävät tätä käsitettä. Nykyisin vastaavana käsitteenä käytetään sanaa näyttö.

2 AMMATILLISEN AIKUISKOULUTUKSEN KEHITYS 1990-LUVULLA

2.1 Yhteiskunnallinen muutos

Aikuiskoulutusta on mahdotonta tarkastella samoin kuin lapsuus- ja nuoruusiän koulutusta, koska se ei etene järjestelmällisesti eikä sen kesto ole aina yhtä pitkä. Aikuisten opiskelusta paljon merkittävämpi osa on omaehtoista ja oppimisen sisällöt, muodot ja ajallinen eteneminen muodostuvat eri tavoin kuin järjestelmällinen koulutus. Aikuisopiskelun välittömämpi yhteys yhteiskuntaan tulee sanelluksi työmarkkina- ja elämäntilanteesta. (Rinne & Vanttaja 1999.)

Aikuiskoulutuskäytäntöjen muutos liittyy yhteiskunnallisen tilanteen muuttumiseen 1990-luvulla, sillä koulutuspolitiikan suunnanmuutokset ovat osa yhteiskunnallista muutosta. Tilanne on kärjistynyt massatyöttömyyden ja työmarkkinoiden rakenne muutoksen kautta. Yhteiskuntamme on muutostilassa, eikä muutoksen vauhdissa näy hidastumisen merkkejä. Täten on löytynyt selvä koulutuksellinen tarve; koulutettavia asiakkaita riittää ja koulutuksen järjestämiseen on poliittisella päätöksenteolla saatu lisäresursseja. (Pelttari 1997; Sarjala 1997.)

Aikuiskoulutuksen merkitys on lisääntynyt, sillä jatkuva oppiminen, kehittyminen ja elämänhallinta nähdään selviytymiskeinoiksi, joilla oma asema työelämässä rakennetaan ja säilytetään. Yhteiskunnalle on ominaista nopeus, ennakoimattomuus ja kokonaisvaltaisuus, sillä muutokset koskevat yhä useampia ihmisiä. Työssä olevien edellytetään olevan monialaisia, joustavia, tiedonhakutaitoisia, ongelmanratkaisukykyisiä ja luovia. (Manninen & Heinonen 1998.)

Muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on kyky, halu, ja tahto oppia jatkuvasti uutta. Urakehitys ei ole enää sidoksissa ikään, virkaan tai toimeen, persoonallisuuden piirteisiin, arvoihin tai oppimisen tyyliin. Työuran kannalta on nykyisin ratkaisevaa se, kuinka hyvin työntekijä itse tunnistaa omat persoonallisuuden piirteensä, arvonsa, oppimiseensa liittyvät asenteet ja käytänteet sekä taitonsa toimia yhteisössä. Merkittävää on työntekijän kyky hyödyntää näitä tietoja muuttuvissa työympäristöissä ja tehtävissä sekä koostumuksiltaan vaihtelevissa työryhmissä. (Ruohotie 1998.)

Painopiste muutossaasteissa on siirtymässä entistä enemmän työelämän suuntaan. Koulutuksen kannalta työelämänäkökulman huomioiminen merkitsee erityisesti ammatillisen koulutuksen kehittämistä. Koulutuspolitiikassa on pyritty tieto- eli osaamisyhteiskunnan vahvistamiseen kehittämällä koulutuksen laatua, vahvistamalla opetusresursseja ja uudistamalla opetussuunnitelmia korostaen ammattitaidon laaja-alaisuutta ja työn yleisiä valmiuksia. Ammatillisen koulutuksen uudistaminen jatkuvan koulutuksen periaatteiden mukaan avaa kokonaan uudenlaiset mahdollisuudet työelämässä tapahtuvalle koulutukselle, jolloin työn yhteydessä saatu koulutus on eräs väylä pätevoitymiseen. (Hirvi 1996; Juhela 1999.)

Viime aikoina koulutuspolitiikassa on ollut esillä laaja-alaisen tietopääoman hallinta ja on puhuttu siitä osana työelämän kehittämisen tulevaisuutta. Siihen on viitattu termein elinikäinen oppiminen, ammatissa kouluttautuminen ja moniammatillisuus. Keskustelu liittyy huoleen työllisyydestä ja uskosta koulutuksen merkitykseen yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisussa. Ammatillisen koulutuksen laatuvaatimuksia sisältyy koulutuspoliittisiin päätöksiin ja tavoitteisiin, lainsäädäntöön, koulutuksen kehittämisistä ohjaaviin periaatteisiin ja opetussuunnitelmien ja tutkintojen valtakunnallisiin perusteisiin. Ammatillisten tavoitteiden lisäksi korostetaan opiskelijoiden henkilökohtaista kehitystä ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. (Kirjonen 1997; Opetushallitus 1999b.)

Työmarkkinoiden ongelmien keskeisenä ratkaisuna pidetään nykyisin joustavuuden lisäämistä. Koulutuksen tulisi olla väline, jolla tämä saavutetaan. Ammatillisten tutkintojen laaja-alaietamista perustellaan työelämän nopeilla muutoksilla, työmarkkinoiden epävakaisuudella ja näistä johtuvilla joustavuustarpeilla. Kuitenkin pyrkimys taata tutkinnon suorittaneille laajat sijoittumismahdollisuudet voi olla ristiriidassa työntekijän osaamisen tason kanssa työelämään siirryttäessä. Työmarkkinoiden ja yksittäisten työpaikkojen ammattitaitovaatimusten välillä on ristiriitaa yleisen ja erityisen ammattitaidon hallinnan tarpeessa. (Haltia & Lemiläinen 1998; Turpeinen 1998.)

2.2 Lainsäädännön uudistus

Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annettu asetus (1314/1992) säati jo vuosikymmenen alkupuolella, että aikuiskoulutus järjestetään niin, että ammattitaito tulee voida osoittaa näyttökokeilla ja opetus järjestetään työssä olevien opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi. Ammattitutkintolaki (306/1994) ja ammattitutkintoasetus (308/1994) tulivat voimaan 1994. Näiden säädösten lähtökohtana olivat opiskelija ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomien tutkintojen kehittäminen eli ammattitutkintoon osallistumiselle ei asetettu koulutusta tai työkokemusta koskevia ennakkoehtoja.

Ammattitutkintolainsäädännön mukaiset tutkinnot ovat ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja. Ammattitutkintojen perusteet antaa opetushallitus. Niissä tulee käydä ilmi pakolliset ja valinnaiset osat, ammattitaidon osoittamistavat sekä suoritusten arviointiperusteet. Tutkintojen järjestämisestä ja valvonnasta vastaavat valtakunnalliset ja alueelliset tutkintotoimikunnat. Tutkintotoimikunnat sopivat näyttökokeiden järjestämisestä oppilaitosten kanssa. Eri koulutusaloilla on kehitetty näyttöjä tutkinnon perusteiden mukaan edellytetyn ammattitaidon osoittamiseksi ja arvioimiseksi (Siren 1996).

Vuonna 1998 tehtiin Suomessa koulutusjärjestelmän kokonaisuudistus, joka tuli voimaan 1.1.1999. Kaikki ammatilliset perustutkinnot muuttuvat vuoteen 2001 mennessä kolmivuotisiksi eli 120 opintoviikon laajuisiksi. Kolmivuotinen ammatillinen peruskoulutus antaa alasta riippumatta lukion rinnalla yleisen kelpoisuuden jatko-opintoihin ammattikorkeakouluun sekä yliopistoon. Lähtökohtana tutkintojen uudistamisessa on, että saavutetaan sekä laaja-alaiset perusvalmiudet alan eri tehtäviin että erikoistuneempi osaaminen. (Opetushallitus 1999b; Suoninen 1999.)

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998) kumosi ammattitutkintolain (306/1994), mutta se on sisällöltään hyvin samansuuntainen kuin edeltäjänsä. Lain tarkoituksena on ylläpitää ja kohottaa aikuisväestön ammatillista osaamista, antaa opiskelijoille valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen, kehittää työelämää ja edistää työllisyyttä sekä elinikäistä oppimista. Laki (631/1998) koskee ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia, näyttötutkintoina suoritettavia ammatillisia

perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja sekä niihin valmistavaa koulutusta ja muuta ammatillista lisäkoulutusta. Näyttötutkintojen järjestämisestä ja valvomisesta vastaavat edelleen tutkintotoimikunnat. Niiden jäsenien tulee edustaa ainakin työnantajia, työntekijöitä, opettajia ja itsenäisiä ammatinharjoittajia. Yhdeksässä jäsenessä tulee olla enemmistö työnantajan, työntekijän ja yrittäjien edustajia, niin että työntekijöitä ja työnantajia on yhtä monta. Tutkintotoimikunnilla on tutkintotodistuksien myöntämisoikeus.

Ammatillisessa perustutkinnossa tulee osoittaa ammattitaidon saavuttamisen edellyttämät tiedot ja taidot. Ammattitutkinnossa osoitetaan alan ammatilliselta edellytetty ammattitaito. Erikoisammattitutkinto vaatii alan vaativimpien työtehtävien hallintaa. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa ammattitaitovaatimukset ovat määriteltä siten, että niiden saavuttaminen edellyttää peruskoulutuksen lisäksi täydentäviä ja syventäviä opintoja sekä työkokemusta. Eri tutkintojen keskinäinen suhde on kahden tyyppinen. Ylemmille tutkintotasoille edettäessä kyse on pidemmälle menevästä ja harjaantuneemmasta ammattitaidosta. Toisaalta kyse voi olla erikoistumisesta eli alempien tutkintojen jakaantumisesta useampiin erikoistuneisiin ja uudenlaisia tehtäviä sisältäviin tai kokonaan eri ammatteihin valmistavista tutkinnoista ylemmillä tasoilla. (Opetushallitus 1994; Haltia & Lemiläinen 1998; Rikkinen 1999).

Ammattitutkintojärjestelmän mukaiset tutkinnot ovat käytössä lähes kaikilla aloilla. Näyttötutkintorakenteessa on yhteensä 335 tutkintoa, joista ammatillisia perustutkintoja on 73, ammattitutkintoja 161 ja erikoisammattitutkintoja 102 (Rikkinen 1999). Lain ammatillisesta koulutuksesta (630/1998) mukaan nuorisostaan koulutus voidaan myös järjestää ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomana näyttötutkintona. Tavoitteena on, että nyt kahdella eri tavalla suoritettavat ammatilliset perustutkinnot suoritetaan tulevaisuudessa vain yhdellä tavalla eli kaikkiin peruskoulutuksena suoritettaviin tutkintoihin liitetään näytöt (Rikkinen 1999).

Uudistunut ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö korostaa yhteyttä työelämään, sillä ammatillisessa koulutuksessa tulee ottaa erityisesti huomioon työelämän tarpeet. Koulutusta järjestettäessä tulee tehdä yhteistyötä elinkeino- ja muun työelämän kanssa. (630/1998; 631/1998.) Kolmivuotiseen perustutkintoon sisältyy

kaikilla aloilla vähintään 20 opintoviikon työssäoppimisen osio. Tavoitteena on, että opiskelija oppii työpaikalla osan tutkintoon kuuluvasta ammattitaidosta, joka on määritelty opetussuunnitelman perusteissa, sekä saa yleisiä valmiuksia työelämään ja elinikäistä oppimista varten. (Opetushallituksen määräys 35/011/1998.) Monilla aloilla työssäoppimisen järjestäminen on uusi haaste, mutta sosiaali- ja terveysalalla on pitkä perinne ja kokemus työssäoppimisen järjestämisestä.

3 AMMATTITAITO JA SEN ARVIOINTI

3.1 Ammattitaitoon liittyvät keskeiset käsitteet

Ammattitaidon käsite on monitahoinen ja ongelmallinen määrittää, ja siihen liittyy erilaisia painotuksia riippuen siitä, mistä näkökulmasta sitä tarkastellaan. (Hela-korpi 1995; Haltia 1995; Pelttari 1997; Keurulainen 1998). Ammattitaidosta puhuttaessa käytetään toisiaan lähellä olevia käsitteitä pätevyys, kompetenssi ja kvalifikaatio. Toisinaan näitä käsitteitä käytetään myös ammattitaidon synonyymeinä, mikä hankaloittaa tiettyyn ammattiin liittyvän ammattitaidon sisällöllistä jäsentämistä ja kuvausta (Haltia 1995; Jaakkola 1995; Keurulainen 1998.) Ammattitaitoa voi myös pitää eräänlaisena kattokäsitteenä, jonka alle voi sijoittua niin kykyjä kuin kvalifikaatioitakin (Heikkinen 1993).

Kvalifikaatio- ja kompetenssikäsitteet liittyvät toisistaan poikkeavaan tutkimustraditioon. Kvalifikaatiokäsite on peräisin saksalaisesta työmarkkinatutkimuksesta ja on syntynyt teollisen yhteiskunnan tarpeisiin. Meillä Suomessa sitä on käytetty lähtökohtana ammatillisessa koulutuksessa. Kompetenssikäsite on puolestaan peräisin kasvatuksellisesti ja kognitiivisesti suuntautuneista psykologian pätevyys- ja toimintakykyteorioista, joten sen näkökulma on yksilökeskeinen (Keurulainen 1998; Metsämuuronen 1999.)

Ammatti- ja koulutustutkimuksessa pätevyyskäsitettä kuvataan kokonaisuutena, joka koostuu yksittäisistä työ- tai ammattitoiminnan vaatimuksista sekä yksilöltä vaadittavasta osaamisesta. Se käsitetään tietyissä työtehtävissä tai ammatissa tarvittavaksi osaamisen kokonaisuudeksi. Pätevyyttä pidetään ammatillisten tavoitteiden mukaisena toimintojen hallintana tai ammatillisena käyttäytymisenä. Se ymmärretään tasona, joka antaa riittävän toimintakykyisyyden hoitaa ammattiin liittyviä työtehtäviä. (Jaakkola 1995; Keurulainen 1998.)

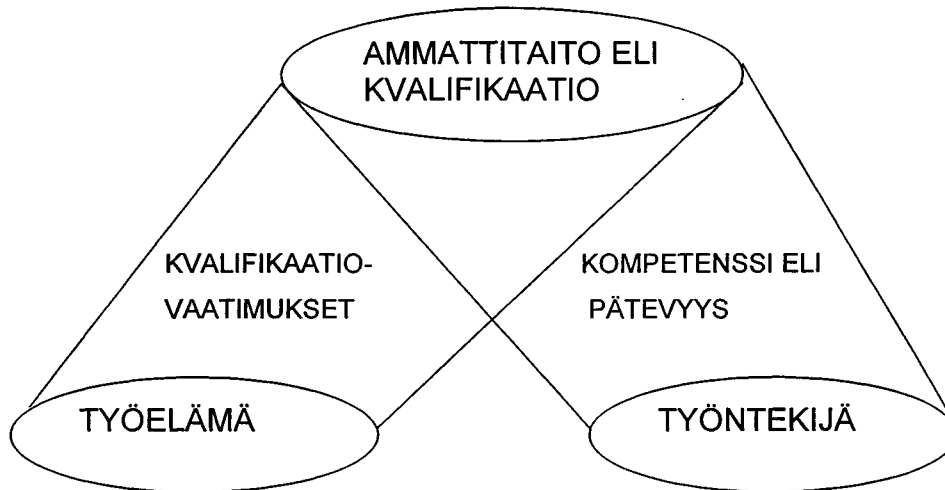
Ammattitaidon määrittelyssä pätevyyden kuvaaminen yksittäisinä taitoina voi joutaa osittuneeseen toimintaan, jolloin kokonaisvaltainen ammatin hallinta voi jäädä huomiotta (Keurulainen 1998). Koulutuksessa pätevyys voidaan määritellä tutkinnon tavoitteiksi eli taitojen kokonaisuudeksi suhteessa työtehtävien vaatimuksiin.

Jaakkolan (1995) mielestä ammatillinen pätevyys koostuu erilaista ja eritasoisista taidosta tai osaamisalueista, kuitenkin pätevyys on enemmän kuin yksittäisten taitojen summa.

Kompetenssi esiintyy erityisesti kasvatuksen käsitteenä, se määritellään yleisesti tehtävien, tehtävätyyppien tai toiminta-alueiden kautta ja asettamalla suoriutumiseen vaatimuksia. Kompetenssi ei kehity satunnaisesti, vaan määrätietoisesti ja vapaaehtoisen oppimisen tuloksena. Käsite painottaa yksilön vastuuta, toimimista, harjoittelua sekä tavoitteellista pyrkimystä suorituksen parantamiseen. (Taalas 1995.) Kompetenssipohjainen ajattelu korostaa työtehtävien ja tilanteiden avoimuutta ja tähän liittyvää oppimista sekä oppimisprosessin etenemistä (Peltari 1997).

Keskeinen ammattitaidon määrittelyssä käytetty käsite on kvalifikaatio. Se on muodostunut yhdistäväksi käsitteeksi työn ja työntekijän välisessä suhteessa. Kvalifikaatiolla tarkoitetaan hankittuja valmiuksia, joita käytetään työelämässä tai muussa ihmisten toiminnassa. Kvalifikaatiovaatimukset ovat työstä johdettuja yksilön ammattitaidolle asetettuja vaatimuksia. Kvalifikaatio voi kuvata myös eri työtehtävien sisältöalueita, joita työntekijän tulee hallita tietyssä ammatissa tai työssä. (Rauhala 1993; Jaakkola 1995; Taalas 1995; Peltari 1997.)

Kvalifikaationäkökulmassa painottuu työn vaatimusten ja työntekijän pätevyyden välinen suhde. Voidaan myös puhua kvalifikaatiovaatimuksista, joita työelämä toimijoilleen asettaa. Niiden kautta määritellään työntekijöiden ammattitaitovaatimuksia tai tiettyjä edellytyksiä jossakin tehtävässä toimimiseen. Pyrkimys vastata työn asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin voidaan määrittää ammatilliseksi pätevyudeksi eli kompetenssiksi. Kompetenssin ja kvalifikaation suhde jäsentyy täten siten, että kvalifikaatio on olemassa, kun työelämästä tulevat kvalifikaatiovaatimukset ja työntekijän kompetenssi tietyllä hetkellä tietyissä olosuhteissa vastaavat toisiaan (kuvio 1, s.13). Työntekijällä voi olla ammatillista pätevyyttä, mutta jos kompetenssi ei vastaa työelämän ammattitaitovaatimuksia ei kvalifikaatiotakaan ole olemassa. (Taalas 1995; Keurulainen 1998.) Kvalifikaatiot ovat siis aina tilanne-, tehtävä- ja kontekstisidonnaisia (Peltari 1997.)



KUVIO 1. Ammattitaito, kvalifikaatio ja kompetenssi (Keurulainen 1998)

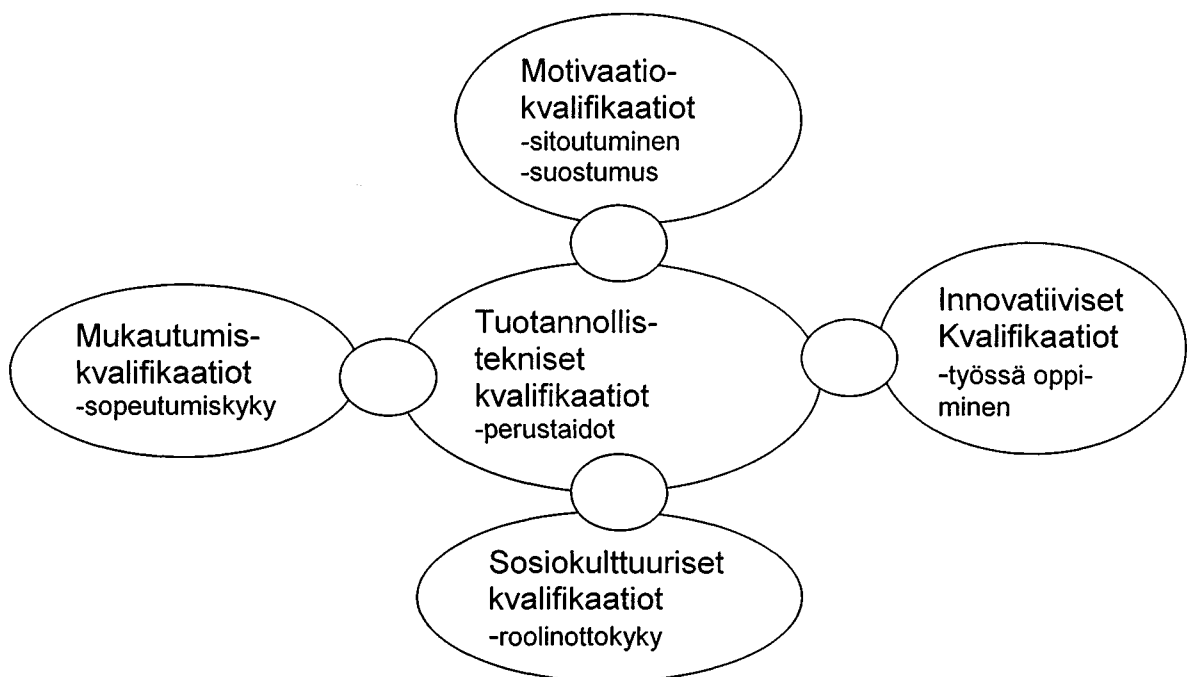
Kvalifikaatioiden määräytyminen voidaan nähdä eri tavoin riippuen siitä kuka pätevyysvaatimuksia määrittelee. Työnantajan, työntekijän ja palveluammattien asiakkaiden näkökulma voi olla hyvin erilainen siitä mitkä työntekijän osaamisalueet ovat keskeisiä ja tarpeen käytännön työssä. Keurulaisen (1998) mielestä keskeinen kvalifikaatioiden määrittämisen väline on asiantilaa koskeva keskusteluprosessi, jonka tulisi olla avoin ja jatkuva. Kommunikatiivisuuden vaatimus koskee sekä ammattitaidon määrittämistä että arviointia.

3.2 Kvalifikaatioluokitukset

Kvalifikaatiot voidaan luokitella monella eri tavalla. Perinteinen ja usein esitetty tapa on jako tuotannollisiin, normatiivisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin (Ollus ym. 1990) tai jako teknisiin, motivaatio- ja mukautumis-, sosiokulttuurisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin (Taalas 1995; Väärälä 1995; Pelttari 1997). Yhteiskunnan muuttuessa työ asettaa uudenlaisia vaatimuksia työntekijöille. Näitä uusia osaamisen alueita Väärälä (1998) nimittää uusiksi kvalifikaatioiksi, sillä informaatioyhteiskunta vaatii toisenlaisia taitoja kuin teollisuusyhteiskunta. Useiden tutkimusten mukaan kaikilla aloilla tarvitaan samantyyppisiä taitoja eli eräänlaista yliammattillista osaamista (Haltia 1995; Suikkanen & Viinamäki 1996; Pelttari 1997.)

Suomessa on toisaalta alettu puhumaan äänettömästä ammattitaidosta, jolla tarkoitetaan sellaisia taitoja, jotka ilmenevät käytännöllisenä ja toiminnallisena tietona, ovat osa työn hallintaa mutta eivät välttämättä ole tiedostettuja. Ne voivat olla esimerkiksi kyky vaikuttaa toisiin, innostavuus, rakentava yhteistyökyky, tahdikkuus, monitaitoisuus, kyky ohjata, kouluttaa ja perehdyttää muita, tunteiden mukanaolo ja aito vuorovaikutus. (Ihanainen 1995, Kivinen 1998.) Metsämuuronen (1999) näkee tämän pehmeän osaamisen eräänä mahdollisuutena arvioida ammattilaisen tai koulutukseen pyrkivän lahjakkuutta ihmistyöhön. Eräs keskeinen kysymys onkin voidaanko äänetöntä osaamista ylipäänsä opettaa, vai pitäisikö alalle pyrkivällä olla jo näitä ominaisuuksia?

Keurulaisen (1998) mielestä kvalifikaatioita voidaan sisällöllisesti jäsentää monin eri tavoin, mutta keskeistä on jäsentelyssä lähteä liikkeelle työprosessin ja siihen liittyvien ehtojen hahmottamisesta. Erilaisia kvalifikaatiotyyppittelyjä voi kuitenkin hyödyntää ammattikuvatietoisuuden kehittämisessä tai voi käyttää eräänlaisena tarkistuslistana arvioinnissa. Arvioinnissa on kuitenkin tärkeää huomata, että erilaisia osaamisen alueita tulee lähestyä eri tavoin. Väärälä (1995) on kehittänyt edelleen Olluksen ym. (1990) esittämää näkemystä työelämän yleisesti esiintyvistä kvalifikaatioista (kuvio 2)



KUVIO 2. Kvalifikaatiotyyppit (Väärälä 1995)

Väärälän (1995) kuviossa korostetaan sitä, että kukin kvalifikaation tyyppi joutuu uudessa tilanteessa uusiin suhteisiin toistensa kanssa. Tuotannolliset ja tekniset kvalifikaatiot tarkoittavat niitä yksilöllisiä teknisesti painottuvia ammatillisia taitoja, tietoja ja pätevyyskäsitteitä, jotka ovat välttämättömiä tietyn työn suorituksessa. Motivaatiokvalifikaatiot ovat suhteellisen pysyviä henkilökohtaisia ominaisuuksia, jotka liittyvät työhön sopeutumiseen, suostumiseen ja sitoutumiseen. Näitä ovat esimerkiksi työkuri, työajan noudattaminen, työtahti, työyhteisöön sopeutuminen ja tunnollisuus. Sosiokulttuuriset kvalifikaatiot tarkoittavat työntekijän suhdetta ja liittymistä työorganisaatioon ja työorganisaatiosta ulospäin. Näitä ovat yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvät taidot sekä taito hyödyntää toisten osaamista oman osaamisen tukena ja oman oppimisen lähteenä. Erityisesti tiimi- ja verkostotyö vaatii näitä taitoja. Innovatiivisilla kvalifikaatioilla tarkoitetaan kykyä toimia rutiineista poiketen, jolloin työn kehittäminen ja jatkuva oppiminen ovat keskeistä.

Erityisesti ammatillisen koulutuksen tulisi pystyä uudistumaan muuttuvien työn sisältöjen ja vaatimusten mukaan. Perinteisesti ammatillisessa koulutuksessa on kiinnitetty huomiota lähinnä tuotannollisiin pätevyyskäsitteisiin ja mukautumiskvalifikaatioihin sekä näkyvinä tavoitteena, arviointikohteina että piilo-opetussuunnitelmassa eläneenä. Perinteiset ammatillisen koulutuksen käytännöt tulevat kuitenkin syrjäytyä, koska sosiokulttuuristen ja innovatiivisten kvalifikaatioiden oppiminen vaatii uusia tapoja opettaa ja oppia käyttäen itseohjautuvuutta, vuorovaikutusta ja luovuutta apuna. (Väärälä 1995; Keurulainen 1998.)

3.3 Arviointi aikuiskoulutuksessa

Vuosikymmenten aikana käsitykset arvioinnin arvoperustasta, kohteesta, suorittajista, aineiston keräys- ja tulkintatavoista sekä käyttötarkoituksesta ovat muuttuneet. Arviointitoiminnan kehityksessä ei ole kuitenkaan ollut katkoksia, vaan uudet ajatukset ovat yleensä tuoneet jotain lisää; uuden näkökulman toimintaan tai tarkentaneet aikaisempia käsityksiä. (Raivola 1995.)

Lincoln ja Guba (1987) jakavat arvioinnin historian neljään sukupolveen. Evaluatiivitoiminta syntyi ensimmäisen maailmansodan jälkeen, kun otettiin käyttöön kyky-

lahjakkuus-, saavutus- ja älykkyystestit. Arvioinnin päätehtävänä oli oppijoiden erottelu, sillä arviointi keskittyi tiettyjen mitattavien ominaisuuksien ja saavutuksien testaamiseen. Mittaamiseen perustuva behavioristinen opetuskäsitys oli vallalla. Tämä suuntaus ei ole kuollut edellenkään, sillä erilaiset päättökokeet, oppilaitosten pääsykokeet ja henkilöstön valinta- ja työhönottotestaukset edustavat tätä sukupolvea. (Lincoln & Guba 1987; Raivola 1995.)

Toinen sukupolvi keskittyi voimakkaasti tavoitearvioinnin ympärille eli arviointi laajeni oppilasarvioinnista koskemaan myös opetusohjelmia ja niiden toimivuutta. Opetustoimintaa korjaileva formatiivinen ja tuloksia mittaava summatiivinen arviointi ovat peräisin tästä suuntauksesta. Kolmannen sukupolven aikana 1960-luvulta lähtien arvioinnissa tuli merkittäväksi toiminnan ansio ja laatu (merit) sekä arvo (worth). Arvioijalta odotettiin selkeää kannanottoa, miten onnistunutta, tuloksellista ja tehokasta toiminta oli ollut. Keskeiseksi nousi arvioinnin oikeutus eli mistä kriteerit arvojen määrittelyyn tulevat. Määrällisten arviointimenetelmien rinnalle alettiin kehittää laadullisia mittareita. (Raivola 1995; Keurulainen 1998.)

Keurulaisen (1998) mielestä Suomen ammatillinen aikuiskoulutus kehittyi kolmannen sukupolven periaatteen mukaisesti. Näyttökokeisiin valmistavassa koulutuksessa ja näytöissä tutkintojen perusteet määrittävät sen, mitä on opittava, jotta selviää näytöistä. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1995 määriteltiin hyväksytyyn näyttökokeen ammattitaidon arvioinnin perustaksi laatuvaatimuksista johdettujen kriteerien vertaamista tutkinnon suorittajan taitoon. Tällä hetkellä voimassa olevassa opetussuunnitelmassa vuodelta 1999 tavoite- ja kriteeriperustainen arviointi on edelleen vallalla. (Opetushallitus 1995; Opetushallitus 1999a.)

Neljännän sukupolven arviointi alkoi syntyä 1980-luvulla kritiikistä aiempaa arviointikäytäntöä kohtaan. Arviointiin alettiin tuoda moniarvoisia, asiakaskeskeisiä ja osallistuvia malleja. Neljäntenä sukupolvena arviointi nähdään opetus- ja oppimisprosessina sinänsä. Ei ole olemassa erillistä oppimisprosessia ja arviointia, vaan ne nivoutuvat alusta alkaen toisiinsa. Toisaalta arviointi on vuorovaikutusprosessi, jossa eri näkökulmia käyttäen tarkastellaan arvioinnin kohteita. Arviointi on jatku-

vaa, uutta luovaa ja kehittyvää toimintaa, sillä koskaan ei etukäteen tiedetä mitä prosessi tuottaa. (Lincoln & Guba 1987; Raivola 1995.)

Aikuiskoulutuksen ideologiaan kuuluu että aikuiset voivat kehittää itseään ilman, että olisi olemassa esikuvaa tai mallia, jonka mukaisesti yksilöllinen kehittyminen tapahtuu. Aikuisten motivaatiota on pidetty luonnostaan hyvänä, koska he tietoisesti pyrkivät koulutukseen ja valitsevat itse koulutuksen luonteen ja sisällön. Kun opiskelijat itse arvioivat ja kontrolloivat saamaansa opetusta ja koulutusta, toteutuu ainakin jossakin määrin itselähtöinen ja itseohjautuva oppiminen. Koulutuksen suunnittelu ja kustannuksien perustelu edellyttävät kuitenkin ulkoista arviointia, jotta yhteiskunnallinen ohjaus toteutuu. Yleinen kehitys koulutuspolitiikassa on vienyt suunnittelukeskeisestä ohjauksesta markkinaperusteiseen ja oppilaitosten liikkumavapauden lisäämiseen eli ohjaus on siirtynyt yhä lähemmäs toimintaa. (Yrjölä 1995; Varto 1995.)

3.4 Näyttötutkinnot

Suomessa opetushallitus käynnisti uudenlaisten aikuisten ammatillisten kokeiden ja niihin perustuvien tutkintojen suunnittelun ja kokeilun vuonna 1992. Keskeisimpiä kokeilussa mukana olleita aloja olivat tekniikan alat, koti- ja laitostalous, hotelli- ja ravintola-ala sekä kauppa. Mäkisen ym. (1992) tekemä tutkimus rakennusalan ammattitutkintojen kehittämistä oli ensimmäisiä tutkimustuloksia näyttökokeista. Lähihoitajan näyttötutkinnon kehittäminen alkoi vuonna 1993. Opetushallituksen vahvistamissa tutkintojen perusteissa määritellään ammattitaito, joka on tutkintotodistuksen saamiseksi osoitettava. Tutkinnot muodostuvat osista, jotka ovat työelämän kanssa samansisältöisiä, ammattialalle ja sen kehittymistarpeille tyypillisiä sekä työelämän kielellä kuvattuja tehtäväkokonaisuuksia. Lisäksi tutkinnon perusteissa määritellään ammattitaidon osoittamistavat eli näyttökokeet ja ammattitaidon arvioinnin perusteet. (Siren 1996.)

Suomen näyttökoejärjestelmä poikkeaa muiden maiden näyttökoejärjestelmistä, koska pyrkimyksenä on kokonaisvaltaisen ammattitaidon hallinta. Suomessa tutkinnot on määritelty osana koulutusta opetussuunnitelmissa päättötutkintoina tai

erillisinä ammatillisina tutkintoperusteina (Taalas 1995). Koulutuksen ohella eri maissa tutkintoja voivat järjestää ja todistuksia myöntää myös työelämän piiriin kuuluvat tahot sopimuksen perusteella, tästä esimerkkinä Iso-Britannia. Iso-Britannian tutkinnot ovat kansainvälisessä vertailussa osoittautuneet suhteellisen kapean ammattipätevyyden vaativiksi ja ainakin toistaiseksi alempien taitotasojen tutkinnoiksi. (Handley 1993; Haltia & Lemiläinen 1998.)

Iso-Britanniassa näyttökokeet ovat yksityiskohtaisempia ja pirstaleisempia ja ne on luotu yhtenäistämään pätevyysvaatimuksia ja täydentämään työntekijätasoista ammatillista koulutusta. Ammattipätevyyden kohottamiseksi vuodesta 1986 on kehitelty kansallista näyttökoejärjestelmää: National Vocational Qualifications (NVQ). NVQ-rakenteen kehittäminen on jatkuva prosessi, sillä uusia tutkintoja muodostetaan ja vanhoja muokataan työelämän tarpeiden mukaiseksi. (Handley 1993; Ahonen & Kuorelahti 1995.)

Suomessa näyttökoetta koskevat säädökset ja mietintö edellyttävät tutkinnolta moduulirakennetta, jonka osina ovat työelämän todelliset tehtäväkokonaisuudet. Tutkinnot on ositettava näyttökokeiksi ja edelleen näyttökoetehtäviksi. Näyttökoe on työntekijän tulevaisuuteen suuntautuvaa pätevyyden arviointia ja tulevaisuuden ennakointia eikä sivuutettuun koulutusvaiheeseen liittyvää oppimisen arviointia. (Taalas 1993.)

Näyttötutkinnolla osoitetulle ammattitaidolle on keskeistä, että sen määrittely, arviointi ja tunnustaminen ovat valtakunnallisesti standardoituja ja riippumattomia oppimistavasta tai järjestetystä koulutuksesta (Taalas 1993, 1995). Yksilön valmiuksia voidaan määritellä ammattitaidoksi vain, jos osaaminen liittyy johonkin työelämän prosessiin. Jotta näyttökokeissa voisi hyödyntää työkokemuksella hankittuja tietoja ja taitoja, täytyy kokeissa arvioida työelämän prosessin mukaan ymmärrettyä ammattitaitoa eikä esimerkiksi joidenkin oppiaineiden hallintaa. (Haltia 1995; Haltia & Kivinen 1995.)

Opintokokonaisuuksiin eli moduuleihin perustuvaa näyttötutkintoa voidaan kritisoida. Jääskeläinen (1993) pitää moduulijakoon perustuvan näyttötutkinnon puutteena, että moduulit eivät automaattisesti muodosta sisällöllisesti yhtenäistä

kokonaisuutta. Tämä voi johtaa siihen, että näyttökokeella ei arvioidakaan ammattitaitoa, vaan suoriutumista ammatin osa-alueiden tehtävistä. Tällöin ammatin kokonaisuuden jäsentyminen jää näytön ulkopuolelle. Taalas (1995) kartoitti näyttökokeita suunnittelevien eri alojen kokeiluryhmien työskentelyä ja sen vaihetta tammikuussa 1993 kyselyllä. Tulosten perusteella kokeiluryhmien käsitykset näyttökokeesta hajosivat, eikä yhtenäistä viitekehystä ollut havaittavissa ammatista tai sen arvioinnista näyttökokeilla.

Haltian ja Lemiläisen (1998) tutkimuksessa työelämän vaatimuksista näyttötutkintojen yhteydessä kävi ilmi, että tutkintorakenteen muodostaminen on ongelmallista. Tutkintojen laaja-alaisuus ja toisaalta tutkinnontasojen määrittäminen ovat ongelmia, jotka tulisi ratkaista työnantajien, työntekijöiden ja valtion yhdessä. Tällä hetkellä eri aloilla tutkintojen järjestämistilanne on varsin erilainen. Mitä laajempi ammattiala on kyseessä, sitä vaikeammaksi koko alueen luotettavasti mittaavien näyttökokeiden rakentaminen muodostuu. Tällöin joudutaan korvaamaan työnäyttöjä kirjallisina tehtävinä, joka ei aina vastaa todellisuutta.

Turpeisen (1998) tutkimustulokset osoittivat näyttökokeiden järjestämisen olevan monilla aloilla vielä alkutaipaleella. Näyttökokeita toteutetaan tehtävien laatijoiden ja arvioijien aikoinaan koulussa tai opetustyössä oppimien mallien mukaisesti. Perinteinen kouluarvioinnin malli ei ole murtunut. Työelämän uudet ammattitaitovaatimukset tunnistetaan, mutta ne eivät ole konkretisoituneet työelämälähtöisiksi näyttökokeiksi ja arviointikäytännöiksi. Uudet näkemykset ovat vasta hahmottumassa.

4 LÄHIHOITAJAKOULUTUS

4.1 Lähihoitajakoulutuksen syntyminen

Vuonna 1989 kuntien keskusjärjestöt tekivät aloitteen sosiaali- ja terveysalan kouluasteen yhdistämisestä. Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmä oli yhdistymässä, jolloin keskusteluun nousi laaja-alainen sosiaali- ja terveydenhuollon yhteinen kouluasteen tutkinto. 1980-luvun lopulla vallitseva sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstöpula nosti esiin tarpeita muuttaa työtehtäviä laaja-alaisemmaksi. Toisaalta 1990-luvun lama nopeutti sosiaali- ja terveydenhuollon työn uudelleen organisointia. (Paulin 1992).

Pulkkisen (1996) tutkimuksessa sosiaali- ja terveysalan opettajien mielestä lähihoitajan koulutuksen syntyyn vaikuttavia keskeisiä tekijöitä olivat yhteiskunnan ja siihen liittyvän työelämän rakennemuutos, muutokset hyvinvointipalvelujärjestelmissä, asiakkaiden tarpeissa ja taloudellisissa tekijöissä. Yhteiskunnallinen muutos edellytti kapea-alaisen osaamisen sijaan laaja-alaisia ja joustavia valmiuksia.

Lähihoitajan tutkinto suunniteltiin ja kehitettiin työelämän tulevaisuuden ennusteisiin vastaavaksi. Tulevaisuudessa ennustettiin tutkimusten ja erilaisten selvitysten perusteella hoitoalalla tarvittavan perushoito- ja huolenpitotyöhön ammattitaitoista henkilökuntaa, joka pystyy auttamaan sairaita tai muuten apua tarvitsevia ihmisiä erilaisissa hoito- ja hoivayhteisöissä sekä kodeissa. Peruslähtökohtana lähihoitajan tutkinnon kehittämisessä oli, että lähihoitajan ammattipätevyys tulee vastata hoito- ja hoivatyöstä nousevaan yhteiseen ammattitaitovaatimukseen sekä mahdollistaa toimiminen erilaisissa työpaikoissa samalla koulutuksella. (Rikkinen 1996a.)

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto otettiin käyttöön 1993. Opetusministeriö antoi 73 oppilaitokselle luvan aloittaa sosiaali- ja terveysalan perustutkintoon johtava koulutus. Saman aikaan aloitettiin myös aikuiskoulutuksessa sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon näyttökokeen kehittämishanke. (Rikkinen 1996b.) Opetusministeriön koulutusrakennepäätöksessä 1994 nimikettä täsmennettiin li-

säämällä sosiaali- ja terveysalan perustutkintoon lähihoitajan ammattinimike. Lähihoitajakoulutus vakinaistettiin 1995. Opetussuunnitelman uudistus, jossa koulutus pidennettiin kolmivuotiseksi, toteutettiin syksyllä 1999. Koulutuksen pidennys kohdistui työssä oppimisen jaksojen pidentämiseen. (Salminen 1995; Opetushallitus 1995, 1999a.)

Marttila (1994) tutki sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittaneiden työkvalifikaatioita. Hän kuvasi työkvalifikaatioita työnantajien, työntekijöiden ja koulutuksen edustajien näkökulmasta keräämällä aineistonsa delfimenetelmällä alueellisilta näyttötutkintotyöryhmien jäseniltä. Tulosten mukaan sosiaali- ja terveysalan tutkinnon suorittaneilta edellytetään työssään vuorovaikutustaitoa, empatiakykyä sekä perinteisiä taitoja kuten perushoitoa ja kodinhoitoa. Tiilikalan (1995) kyselytutkimuksessa työelämän edustajat pitivät tärkeinä lähihoitajan työn kvalifikaatioina vastuullisuutta, asiakkaiden kunnioittamista, kykyä tunnistaa asiakkaiden tarpeet ja kykyä tukea asiakkaiden toimintakykyä ja terveyttä. Vastaajat korostivat empaattisuutta, luovuutta ja ennakkoluulottomuutta. Tulevaisuuden kvalifikaatioina pidettiin innovatiivisuutta; joustavuutta, laaja-alaisuutta, kykyä arvioida ja kehittää omia taitojaan sekä taitoa toimia yllättävissä tilanteissa.

Sosiaali- ja terveysalan työ sekä koulutus elävät muutoksessa, jonka aiheuttajia ovat väestö palvelutarpeen muutokset, väestön ikärakenteen muutos, taloudellisten resurssien väheneminen, pitkäaikaistyöttömyys, sosiaali- ja terveyden huollon palvelujen organisoinnin muutokset, valtiosuus uudistus, kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus sekä eri tieteiden ja teknologian kehittyminen. Sosiaali- ja terveysalan tulevaisuuteen valmistautuminen ja muutoksessa selviäminen edellyttää työelämän ja koulutuksen kehittämistä yhteistyössä. (Pelttari 1999.)

4.2 Lähihoitajakoulutuksen tavoitteet ja sisältö

Lähihoitajakoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon valtakunnalliset perusteet uudistettiin 1.8.1999 alkaen. Samaa tutkinnon perustetta käytetään kaikissa eri koulutuksen järjestämis muodoissa. Perusteiden tehtävänä on välittää koulutuksen tavoitteet, kuvata tutkinto- ja koulutusohjelmakohtaiset pätevyysvaa-

timukset ja turvata valtakunnallisesti yhtenevä ammattitaito. Samalla niiden tehtävänä on toimia opetuksen suunnittelun ja näyttötutkintojen järjestämisen sekä laadunvarmistuksen perustana. Koulutuksen järjestäjän velvollisuus on laatia ja hyväksyä koulutusta varten koulukohtainen opetussuunnitelma, joka perustuu valtakunnalliseen opetussuunnitelman perusteeseen. Tämän suunnitelman pohjalta opiskelijoille laaditaan henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat. (Opetushallitus 1999a.)

Sosiaali- ja terveysalalla vaadittava ammattitaito on työtä ihmisten kanssa ja heitä varten. Keskeistä ammattitaidossa ovat ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot, varsinkin kyky tukea erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten voimavaroja ja toimintakykyä ja ottaa huomioon heidän kulttuuri- ja arvomaailmansa. Oleellista työssä on ymmärrys ihmisen, hänen sosiaalisen ja fyysisen ympäristönsä ja yhteiskunnan välisistä yhteyksistä hyvinvoinnin ja terveyden edistämisessä. Uusi teknologia asettaa kasvavia ammattitaitovaatimuksia, ja yhteistyötä tarvitaan eri ammattiryhmien kesken sosiaali- ja terveydenhuollossa. Laatutyöskentelyä tehostetaan kaikissa toimintaympäristöissä. (Opetushallitus 1999a.)

Kaikilta sosiaali- ja terveysalalla työskenteleviltä vaaditaan perusvalmiudet eri-ikäisten ja taustaltaan erilaisten ja erilaisissa elämäntilanteissa olevien ihmisten kasvun ja kehityksen tukemiseen ja ohjaamiseen, hoitoon ja huolenpitoon sekä heidän kuntoutumisensa tukemiseen. Alan laaja-alaiseen perusosaamiseen kuuluvat suunnitelmallisen työprosessin hallinta ja yrittäjyyden perusvalmiudet. Laaja-alaisuus luo edellytykset joustavalle liikkumiselle sosiaali- ja terveydenhuollon työtehtävistä ja -yksiköistä toiseen. Ala kansainvälistyy ja suomalaisessa hoito- ja huolenpitotyössä korostuu monikulttuurisuus. (Opetushallitus 1999a.)

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnossa on ammatillisia perusopintoja yhteensä 50 opintoviikkoa. Kaikille yhteisiä opintokokonaisuuksina ovat kasvun tukeminen ja ohjaus (16 ov), hoito ja huolenpito (22 ov) ja kuntoutumisen tukeminen (12 ov). Koulutusohjelmaopinnoista (40 ov) ovat valittavana ensihoito, lasten ja nuorten hoito ja kasvatusta, mielenterveys- ja päihdetyö, sairaanhoito ja huolenpito, suu- ja hammashoito, vammaistyö, vanhustyö sekä asiakaspalvelu- ja tietohallinta. (Opetushallitus 1999a.)

Lähihoitajakoulutukseen laatuvaatimukset määriteltiin opetushallituksen, alan työmarkkina- ja opiskelijajärjestöjen sekä muiden asiantuntijatahon yhteistyön tuloksena vuonna 1999. Määrittelyn perustana käytettiin kansallisen arvioinnin tuloksia, niissä esiin tulleita puutteita sekä työelämän edustajien aloitteita laatuvaatimusten laatimiseksi. Kehittämistavoitteiksi estettiin sellaisen arviointi- ja laatustrategian luominen, joka perustuu jatkuvuuteen, oppilaitosten yhteistyöhön, valtakunnallisen tason ohjaavaan tukeen ja ennen muuta lähihoitajaopiskelijan oppimiseen. (Opetushallitus 1999c.)

4.3 Lähihoitajakoulutuksen näyttökokeet

Näyttötutkinnot ovat sosiaali- ja terveysalalla ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia, mutta rekisteröitävissä ammateissa edellytetään kuitenkin suorittajan osallistuvan tutkintoon valmistavaan koulutukseen tai oppisopimuskoulutukseen ja työssä oppimiseen henkilökohtaisen opiskeluohjelman mukaan. Koulutuksen järjestäjän velvollisuutena on järjestää näyttö osana valmistavaa koulutusta. Koulutuksen kesto määräytyy aikaisempien opintojen ja työkokemuksen perusteella. Jos opiskelijalla ei ole aikaisempaa sosiaali- ja terveysalan tutkintoa, on valmistavan koulutuksen pituus vähintään 80 opintoviikkoa. (Opetushallitus 1999a.)

Näyttötutkinnot ovat rakenteeltaan modulaarisia, ne muodostuvat työelämästä ja sen kehittymistarpeista johdetuista tehtäväkokonaisuuksista. Ammattitaitovaatimusten kuvauksen perustana on pätevyystyypitys, jossa keskitytään ydintoimintojen vaatimuksiin, toimintaprosessin hallintaan ja laaja-alaiseen ammattikäytäntöön. Vaatimukseen sisältyvät työelämässä tarvittava kielitaito ja sosiaaliset valmiudet. Työ- ja elinkeinoelämä osallistuu vahvasti näyttötutkintojen suunnitteluun, toimeenpanoon ja arviointiin. (Opetushallitus 1999a.)

Näyttöjen arviointi on sosiaali- ja terveysalalla järjestelmällistä aineiston keräämistä, päätöksentekoa ja dokumentointia tutkinnon suorittajan ammatillisista valmiuksista ja työtoimintavalmiuksista. Arvioinnin painopiste on tekemisessä ja työssä toimimisessa, sillä taito tai osaaminen arvioidaan yleisesti suoraan vastaa-

vasta työstä. Näyttöympäristön tulisi olla mahdollisimman autenttinen ja realistinen. Arvioinnissa käytetään monipuolisesti erilaisia laadullisia arviointimenetelmiä, kuten havainnointia, haastatteluja, kyselyjä, portfolioita sekä itse- ja ryhmäarviointia. Näytöt järjestetään siten, että niissä voidaan arvioida ammattitaidon kannalta keskeisten vaatimusten saavuttaminen. (Opetushallitus 1999a.)

Arvioinnin kohteena erityisesti kiinnitetään huomiota ydintaitoihin, työn perustana olevan tiedon hallintaan, työmenetelmiin, työvälineiden ja materiaalien hallintaan sekä työprosessin hallintaan. Arvioinnin kohteet ja kriteerit johdetaan tutkinnon osan ammattitaitovaatimuksista. Kriteereillä ilmaistaan kynnykset, joiden avulla erotellaan eri tasoiset pätevyudet. Näyttöjen suorittamistavat, arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit täsmentyvät tutkintotoimikuntien ja tutkintojen järjestäjien välisissä järjestämissopimuksissa. (Opetushallitus 1999a.)

Taalaksen (1995) toimintatutkimuksessa tarkasteltiin näyttökoetyyppisten ammatitutkintojen alkuvaihetta. Syksyllä 1994 Seinäjoella haastateltiin käytännön ohjaajia, jotka olivat arvioimassa lähihoitajan näyttökokeita. Arviointikoulutusta pidettiin riittämättömänä, minkä seurauksena arviointi koettiin vaikeana ja pikkutarkkana. Kuitenkin nämä käytännön ohjaajat kokivat näyttökokeiden arvioinnin lähteneen luontevasti käyntiin. Kaikissa työpaikoissa opiskelijoita pidettiin suorituksiltaan hyvinä tai kiitettävänä. Arviointi koettiin kattavana ja ajatuksia herättävänä. Arvioijat painottivat nimenomaan työpaikan asettamia suoriutumiskykyjä ja työssä selviämistä.

Kuoppamäki ja Pihlaja (1996) tekivät laadullisen tapaustutkimuksen Seinäjoella lähihoitajan näyttökoeprosessista ja näyttökokeisiin osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksista. Tutkimuksessa tarkasteltiin yhden aikuiskoulutuksen lähihoitajaryhmän näyttökoeprosessia kolmessa perusmoduulissa. Tulosten mukaan näyttökokeet ovat laadullisesti monipuolisia ja käyttökelpoisia lähihoitajan ammattitaidon arvioinnissa. Opiskelijat kokivat, että heillä oli ollut mahdollisuus näyttää laaja-alaisesti ammatillista osaamistaan ja tuoda oma persoonansa esiin. Vaikeutena he kokivat itsearviointin ja sen, että lähihoitajan ammatti on uusi ja vielä varsin tuntematon.

Käytännön ohjaajat ja opiskelijat kokivat lähihoitajan näyttökokeen vaativaksi, mutta luonnolliseksi tilanteeksi Etelä-Karjalan ammattiopiston järjestämässä näyttökokeissa. Näyttökokeen toteutus edellyttää riittävää tietoa, koulutusta ja ohjausta, jotta tiedettäisiin mistä on kysymys. Perehdytys, myönteinen ilmapiiri ja tasavertainen suhde opiskelijan ja ohjaajan välillä ovat näyttökokeen onnistumiselle tärkeitä. Suurin ongelman näyttökokeessa on arviointi, sillä arviointilomakkeet koettiin epäselviksi, teoreettiseksi ja liikaa aikaa vieväksi. Näyttökokeen vahvuus on opiskelijan mahdollisuus osoittaa ammattitaitonsa aidoissa työtilanteissa (Sikiö 1998.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten näyttökokeita on toteutettu lähihoitajakoulutuksessa eri puolella Suomea sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa ennen sosiaali- ja terveysalan tutkinnon perusteiden vahvistamista näyttöjä koskevan lainsäädännön piiriin.

Tutkimustehtävät ovat:

- 1 Miten aikuiskoulutuksen lähihoitajaopiskelijat osoittavat ammattitaitonsa näyttökokeissa?
- 2 Miten lähihoitajan näyttökokeiden arviointi tapahtuu Hoito- ja huolenpito-opintokokonaisuudessa?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Tutkimusmenetelmän valinta riippuu aina tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimusongelmasta. Joidenkin tutkimusongelmien ratkaisemiseksi on tärkeämpää keskittyä tutkittavan asian laadullisiin piirteisiin. (Leino-Kilpi 1997.) Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on tarkoituksenmukainen silloin, kun halutaan saada puutteellisesti tunnetusta asiasta tai ilmiöstä uutta informaatiota. Tutkimuksen aihe nousee usein jäsentymättömästä käytännöstä. Laadullisessa tutkimuksessa ei voida tehdä jyrkkää eroa tutkimustehtävän muotoilun, aineiston keruun ja analysoinnin välillä. Ne tapahtuvat osittain samanaikaisesti ja vuorotellen tutkimuksen edetessä. (Krause & Kiikkala 1996.)

Uutena ja yleistyvänä ammattitaidon arviointitapana näyttökokeet herättävät mielenkiintoa, sillä sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon näyttöjen toteuttamisesta eri puolella Suomea on niukasti tietoa saatavilla. Tämän takia laadullinen tutkimustapa oli luonteva valinta. Pyrkimyksenä on lähestyä näyttökokeita pääosin induktiivisesti, eli ilman, että tutkimusta ohjaa aiempi teoreettinen viitekehys. Lähihoitajakoulutuksen näyttökokeiden toteuttaminen käytännössä on perustunut oppilaitosten omaan näkemykseen sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon opetus suunnitelman perusteiden antamasta väljästä ohjeistuksesta. (Opetushallitus 1995, 1999a.)

Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista kerätä aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdolliseksi. Ominaista kvalitatiiviselle aineistolle on ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. (Alasuutari 1995.) Laadullisen menetelmän etuna voidaan pitää sen luonnonmukaisuutta ja joustavuutta. Sen kautta tutkijalle avautuu näkökulma tutkimuskohteen arkitodellisuuteen. (Savolainen 1991.) Ihmistutkimuksessa tutkijan on kyettävä tulkitsemaan tutkittavan yksilön ilmiöille antamia merkityksiä. Jotta voidaan päästä kohdalliseen tutkintaan, on sitä edellettävä tutkittavan kohteen jonkinasteinen ymmärtäminen. (Kaikkonen 1999.)

Sisällön analyysi on menettelytapa, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Se on tapa järjestää, kuvailla ja kvantifioida tutkittavana olevaa ilmiötä. (Kyngäs & Vanhanen 1999.) Sisällön analyysin toteuttamiseen on olemassa useita erilaisia tapoja. Sisällön analyysi voi olla kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä. (Suoranta & Eskola 1992.) Analyysi voidaan tehdä joko lähtien aineistosta induktiivisesti ilman ennakkoolettamuksia tai deduktiivisesti, jolloin analyysia ohjaa aiempaan tietoon perustuva luokittelurunko. (Pietilä 1973; Kyngäs & Vanhanen 1999.)

6.2 Kohderyhmä ja aineiston hankinta

Tutkimuksen kohteena olivat lähihoitajakoulutusta näyttötutkintona järjestävät sosiaali- ja terveysalan oppilaitokset Suomessa keväällä 1999. Tiedot lähihoitajakoulutusta aikuiskoulutuksena järjestävistä oppilaitoksista saatiin työvoimatoimiston rekisteristä. Helmikuun 1999 lopun tilanteen mukaan sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa näyttötutkintona aikuiskoulutuksessa järjestettiin 124 suomenkielisessä ja 14 ruotsinkielisessä oppilaitoksessa. Ruotsinkieliset oppilaitokset rajattiin aineiston ulkopuolelle kieliongelman takia.

Oppilaitoksista valittiin satunnaisella otannalla arpomalla 30 oppilaitosta, joille lähetettiin laadullinen kyselylomake maaliskuussa 1999 (liite 1). Avoimen kysymyksen sisältävässä lomakkeessa pyydettiin oppilaitoksen edustajaa kuvailemaan esseevastauksena, miten aikuiskoulutuksessa olevat lähihoitajaopiskelijat osoittavat ammattitaitonsa näyttökokeissa. Vastauksen mukaan pyydettiin liittämään Hoito- ja huolenpito- opintokokonaisuuden arviointilomake. Tämän lisäksi samalla anottiin tutkimusluvat kyseisten oppilaitosten rehtoreilta, jota varten mukana oli erillinen lomake (liite 2).

Laadullisessa tutkimuksessa ei voida aineiston kokoa ennalta määrätä tarkasti, vaan aineistoa kerätään niin pitkään kunnes aineisto saturoituu eli kertaantuu. Tällöin uudet tapaukset eivät enää tuo uusia piirteitä esille. (Uusitalo 1991.) Vastauksia palautui 17 kappaletta (n=17), jonka todettiin olevan riittävä määrä aineiston monipuolisuuden takia. Kaikissa vastauksissa oli essee-vastaus sekä

Hoito- ja huolenpito-opintokokonaisuuden arviointilomake mukana. Tutkimukseen osallistuneilta oppilaitoksilta ei kerätty taustatietoja, ettei olisi mahdollista tunnistaa tuloksista yksittäistä oppilaitosta.

6.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmäksi valittiin sisällön analyysi, koska se sopii hyvin strukturoimattomaan aineistoon. Sitä voidaan käyttää päiväkirjojen, kirjeiden, puheiden, dialogien, raporttien, artikkelien ja muun kirjallisen materiaalin analyysiin. (Kyngäs & Vanhanen 1999.) Sisällön analyysillä pyritään saamaan kuvaus tutkitavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Tässä tutkimuksessa käytetään sekä induktiivista että deduktiivista sisällön analyysia. Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen.

Erilaisia näyttökokeiden toteuttamistapoja oppilaitoksissa pyritään kuvaamaan induktiivisesti lähtien liikkeelle tutkimusaineistosta ilman ennakkokäsitystä. Hoito- ja huolenpito-opintokokonaisuuden arviointilomaketta analysoidaan käyttämällä luokittelurunkona sosiaali- ja terveysalan perustutkimuksen opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1995 määritellyjä arvioinnin yleisiä ulottuvuuksia. Arvioinnin yleiseksi perustaksi on määriteltäviä tuotannolliset, normatiiviset ja innovatiiviset kvalifikaatiot. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa on määriteltäviä tutkimuksen eri opintokokonaisuuksien arvioitavat ammattitaitoalueet eli tavoitteet työn suunnitteluun, toteutuksen sekä arviointiin ja kehittämisen (Opetushallitus 1995).

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa koodattiin vastauslomakkeet, jotta oli mahdollista jatkossa löytää vastauksen alkuperäinen sijoitus ja mikä arviointilomake kuuluu mihinkin vastaukseen. Tämän jälkeen kirjoitettiin avoimeen kysymykseen vastattu aineisto puhtaaksi tekstinkäsittelyohjelmalla. Seuraavana vaiheena luettiin tätä aineistoa useita kertoja läpi, jotta saatiin muodostettua kokonaiskuva aineistosta. Samalla kysyttiin aineistolta ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaista kysymystä eli etsittiin vastausta miten lähihoitajaopiskelijat osoittavat ammattitaitonsa näyttökokeissa. Tämän vaiheen avulla aineistosta löydettiin ilmaisuja, jotka vastasivat kysymykseen. Nämä ilmaisut pelkistettiin, tai osa vastauksista oli jo

valmiiksi pelkistetyssä muodossa. Aineistosta nousi tutkimustehtävän kannalta olennaisia teemoja, joita kuvasivat löydetyt pelkistetyt ilmaisut. Aineisto järjestettiin näiden teemojen mukaan tekstinkäsittelyohjelmalla. Aineiston seuraava vaihe oli ryhmittely kunkin teeman sisällä eli etsittiin pelkistettyjen ilmaisujen erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistettiin kategorioiksi eli ryhmiksi ja annettiin niille sisältöä kuvaava nimi. Samansisältöiset kategoriat yhdistettiin toisiinsa muodostaen niistä yläkategoriat. Tätä jatkettiin niin kauan, kun se sisällön kannalta oli mielekästä ja mahdollista. Analyysin eri vaiheissa palattiin tarvittaessa tarkistamaan alkuperäinen vastaus, jottei sisältö muuttuisi eri asiayhteydessä.

Arviointilomakkeiden analysointi tapahtui deduktiivisesti käyttämällä analyysin viitekehystenä eli luokittelurunkona opetussuunnitelman perusteiden määrittelemiä arvioinnin eri ulottuvuuksia (kvalifikaatiot), hoito ja huolenpito -opintokokonaisuuden ammattitaitovaatimuksia sekä arviointiasteikkoa. Tämän lisäksi pyrittiin kuvailemaan arviointilomaketta ja sen käyttökelpoisuutta sekä selkeyttä tutkijan näkökulmasta. Myös tässä deduktiivisessä analyysissä noudatettiin yleisiä sisällön analyysin toimintatapoja, kuten edellä on kuvattu.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Näyttökokeiden toteuttaminen lähihoitajakoulutuksessa

7.1.1 Lähihoitajan näyttökokeen rakenne ja näyttökoepaikat

Tutkimustulosten mukaan kaikissa oppilaitoksissa noudatettiin sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon opetussuunnitelman perusteiden (1995) mukaan jakoa neljään opintokokonaisuuteen, josta kustakin opiskelijan tuli antaa oma näyttö. Nämä opintokokonaisuudet olivat kasvun tukeminen ja ohjaus, hoito- ja huolenpito, kuntoutus ja valinnainen suuntaava opintokokonaisuus. Kukin opintokokonaisuus muodosti erillisen näyttökokeissa arvioitavan osion eli näyttökokeet noudattivat opetussuunnitelman perusteiden antamaa rakennetta. Vastauksissa tuotiin esille näyttökokeiden pakollisuus lähihoitajan aikuiskoulutuksessa, sillä tutkintotodistuksen saamisen edellytys on näyttökokeiden läpäiseminen. Joissakin oppilaitoksissa oli laadittu erillisiä kirjallisia ohjeita eri opintokokonaisuuksien näyttöjä varten, joissa määriteltiin tarkkaan kaikkien osapuolten oikeudet ja velvollisuudet.

Näyttökokeet järjestettiin aina opintokokonaisuuksien jälkeen tai sen loppupuolella. Ennen näyttökoetta opiskelijat suorittavat teoriaopintoja ja työssäoppimisen jakson. Oppilaitokset eivät tuoneet esiin mahdollisuutta osallistua näyttökokeeseen ilman valmistavaa koulutusta. Kaikissa oppilaitoksissa ei erotettu selkeästi näyttökokeita ja valmistavaa koulutusta toisistaan. Opintokokonaisuuteen liittyvät tehtävät tuli olla suoritettu sekä käytännön jakson tuli mennä hyvin, ennen kuin näyttöön voi edetä. Näyttöjen monimuotoisuus tuotiin esille kuvaamalla näyttöjä järjestelyiksi, joiden avulla voidaan todeta lähihoitajan työssä vaadittava ammattitaito ja siihen sisältyvät tiedolliset, taidolliset ja yleiset ammattitaitovaatimukset.

"Näyttökokeet järjestetään pääsääntöisesti tutkinnon osan yhteydessä, kuitenkin niin, että ammattitaidon arviointi selkeästi erotetaan opiskeluprosessista."

Näyttökokeet toteutettiin sosiaali- ja terveysalan aikuisten lähihoitajatutkinnossa työskentelemällä erilaisissa aidoissa toimintaympäristöissä. Periaatteessa mikä tahansa näyttö voitiin suorittaa missä tahansa sosiaali- ja terveysalan työyksikössä. Näytön osa ja sen tavoitteet määrittelivät arvioitavat asiat, joten näyttöjä pyrittiin ohjaamaan sellaisiin työympäristöihin, joissa kyseisen opintokokonaisuuden keskeiset ammattitaitovaatimukset tulivat esille. Käytännön tuoman kokemuksen kautta eri opintokokonaisuuksien näyttöpaikat olivat muodostuneet eri paikoiksi, sillä näin oli saatu osaamista keskitettyä. Näyttöpaikat olivat samankaltaisia kuin työssäoppimisen paikat. Eräässä oppilaitoksessa ei kaikissa näyttökokeissa oltu välttämättä ollenkaan käytännön työelämän kanssa tekemisissä, vaan opintokokonaisuuden näyttö voitiin antaa toteuttamalla projekti oppilaitoksella.

"Kasvun tukeminen ja ohjaus- moduulissa opiskelijat ovat toteuttaneet "savuton koulu" teeman puitteissa tapahtuman koulutusyksikössä asiakasryhmänä omat opiskelijat ja opettajat. Koulutusyksikön juhlasaliin oli koottu visuaalisesti monimuotoinen tila postereineen, erilaisine materiaaleineen, infopisteineen tupakoimattomuusteemaa koskien. Lisäksi näytön antajat olivat käsikirjoittaneet aihetta koskevan näytelmän, jonka he myös esittivät."

Kasvun tukeminen ja ohjaus-opintokokonaisuudessa tavallisin näyttökoepaikka oli päiväkotia. Muita mahdollisuuksia olivat työskentely erilaisissa asumisyksiköissä ja toimintapäivien järjestäminen lapsille tai nuorille. Hoito ja huolenpito- opintokokonaisuuden näytönantamispaikka oli lähes kaikissa oppilaitoksissa vanhusten pitkäaikaiseen laitoshoidon liittyvä työyksikkö, kuten terveyskeskusten vuodeosasto tai vanhainkoti. Myös kotihoidossa, palvelutaloissa tai vammaisten asumisyksiköissä näytön antaminen oli mahdollista osassa oppilaitoksia. Kuntoutuksen näyttöön käytettiin vapaammin koko sosiaali- ja terveysalan kenttää, mm. terveyskeskusten kuntoutusosastot, kehitysvammahuollon toimipisteet, kotihoito ja mielenterveys- sekä päihdehuollon yksiköt.

Oppilaitoksen edustajat kertoivat, että periaatteessa näyttöpaikan tulisi olla eri kuin työssäoppimisen paikan. Alkuvaiheessa näyttökokeita kehitettäessä oli tätä koekäytäntöä, mutta käytännön työelämä kiireisyys ja näyttöpaikkojen rajallinen määrä oli

muuttanut käytäntöä. Valtaosassa oppilaitoksia oli päädytty siihen, että harjoittelujakson päätyttyä sama työyksikkö toimii myös näyttöpaikkana. Eräessä oppilaitoksessa oli päädytty ratkaisuun, että perusjaksojen näyttöpaikka oli sama kuin työssäoppimisen paikka, ja suuntaavissa opinnoissa näytönanto suoritettiin eri paikassa kuin työssäoppimisen jakso. Useimmat oppilaitokset toivat kuitenkin esille, että vaikka näyttöpaikka olisi sama kuin työssäoppimisen paikka, tulee näytön vastaanottajan olla eri henkilö kuin käytännön jaksoa ohjaava työntekijä. Eräs vastaajista painotti myös, ettei näyttöä voi koskaan antaa omalla työpaikalla.

"Opiskelija voi suorittaa näyttökokeen samassa paikassa kuin käytännöllisen opiskelunkin, mikäli asiakkaat eivät ole samoja eli opiskelija työskentelee eri osastolla kuin käytännöllisessä opiskelussa, näyttökokeen vastaanottaja on eri henkilö kuin käytännöllisen opiskelun ohjaaja ja käytännöllisen opiskelun paikka suostuu järjestelyyn (opiskelija ottaa itse asiasta selvää)."

Näyttökokeiden toteuttamistavat olivat hyvin erilaisia eri oppilaitoksissa. Useat oppilaitosten edustaja korostivat, että näytön tulee muodostua työn ydinsisällöistä ja tulisi olla asiakkaan/potilaan kannalta luonteva ja kattava kokonaisuus. Valtaosassa oppilaitoksia näyttökoe sisälsi erillisen teoriaosan oppilaitoksella ja toiminnallisen osan työpaikalla. Lisäksi näyttöön kuului kirjallisia ennakkotehtäviä tai kehittämistehtäviä liittyen käytännön näyttöpaikkaan. Osassa oppilaitoksia kirjallinen osuus hoidettiin antamalla näytön antajalle tehtäviä käytännön näyttöjaksolle, jotka palautettiin jakson jälkeen oppilaitokselle. Kirjallinen tehtävä voi olla myös tarkan näyttösuunnitelman tekeminen tai oman portfolion esittely. Muutamassa vastauksessa oli kuvattu näytön osaksi edellä suoritettujen valmistavan koulutuksen teoriaopinnot, eli näissä oppilaitoksissa ei oltu erotettu selkeästi valmistavaa koulutusta ja näyttökokeita. Osa oppilaitoksista kuvasi järjestäneensä teoria- ja käytännön osuuden lisäksi mittavat simulaatiotilanteet oppilaitoksella.

"Teoria osuus teoriaopintojen jaksolla tenttein, ennen käytäntöä simulaationkoe hoitotyön auttamismenetelmistä."

Vain muutama oppilaitoksista ilmoitti luopuneensa kokonaan oppilaitoksen organisoinnista teoreettisista tehtävistä ja kokeista osana näyttöä. He olivat päätyneet ratkaisuun, että kaikki teoreettinen osaaminen tulee niveltä käytännön työtilantei-

siin. Teoreettinen osaaminen tuli osoittaa käytännön työtilanteissa, joissa ammattitaidon arvioijana toimi näytön vastaanottaja. Työskentely-ympäristöksi valittiin näytön antajalle uusi toimintaympäristö, jotta oleelliset ammatinhallinnan ydinasiat tulisivat esille.

"Erillistä tietopuolista näyttökoetta ei enää ole, vaan tiedollinen osa on integroitu kunkin opintokokonaisuuden työelämänäyttöön. Ammattitaidon tiedollinen osa saadaan esiin siten, että opiskelijat tekevät viikon aikana erillisiä tehtäviä, joiden sisältö liittyy ko. opintokokonaisuuteen ja näyttöpaikan toimintamuotoon."

Näyttökokeiden kesto vaihteli paljon eri oppilaitoksissa. Lyhyin näyttökoe oli kaksi päivää ja pisimmät kestivät koko työssäoppimisen jakson ajan. Tavallisin pituus oli noin viikko, jota edelsi erillinen jakso työpaikkaan tutustumista varten. Pituudella oli yhteyttä opintokokonaisuuden kanssa eli joissakin oppilaitoksissa toteutettiin eri pituisia näyttöjä työpaikoilla riippuen siitä mikä jakso oli kyseessä. Näyttö voi olla suuntaavissa opinnoissa myös koko opintojakson kestävä, jos toteutustapana oli työelämään liittyvä projekti. Monessa oppilaitoksessa näyttökokeessa opiskelijan päivittäinen työtuntimäärä oli kahdeksan tuntia, sillä näytön ajalle oli varattu paljon kirjallisia tehtäviä käytännön työskentelyn lisäksi.

"Esimerkki näyttökokeen rakenteesta:

I Orientoituminen näyttökokeeseen ja käytännön näyttökoepaikan toimintaympäristöön 1 pv

II Mahdolliset koululla tapahtuvat kirjalliset yksilö-ryhmätehtävät tai mahdolliset simulaatiot 1 pv

III Käytäntö: näyttökoe sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristöissä esim. terveyskeskusten vuodeosastot, vanhainkodit, kotipalvelu jne. 5 pv

IV Henkilökohtaiset palautekeskustelut $\frac{1}{2}$ päivää."

7.1.2 Opiskelijan, työelämän ja oppilaitoksen roolit näyttökokeessa

Opiskelijan eli näytönantajan kohdalla oppilaitokset korostivat itsenäistä otetta ja vastuullisuutta näytön annossa ja siihen liittyvissä järjestelyissä. Opiskelijan edellytettiin omaksuvan näyttökokeista saamansa informaation oppilaitoksella ennen näytönantoa työpaikalla. Opiskelijan tuli pitkälti itse vastata työpaikalla tapahtu-

vasta näyttökokeen onnistumisesta. Oppilaitoksen opiskelijalle antaman ohjauksen keskeiset sisällöt olivat näyttökokeen rakenne, sisältö, arviointikohteet ja arvioinnin perusteet. Joissakin oppilaitoksissa oli käytössä myös kirjallinen ilmoittautuminen näyttöön, jossa opiskelija sitoutui osallistumaan näyttökokeeseen ja hoitamaan kaikki kyseisen opintokokonaisuuden valmistavan koulutuksen opinnot loppuun ennen näytön alkamispäivämäärää.

Opiskelijan tuli itse ottaa hyvissä ajoin yhteyttä käytännön näyttöpaikkaan ja sopia työpaikkaan tutustuminen. Opiskelijalla oli myös useassa oppilaitoksessa tehtävänä ennen jaksoa tarkka näyttösuunnitelma, jossa ilmoitettiin tarkkaan näyttöpaikka, ajankohta, näytön vastaanottaja, näytön tavoitteet ja sisältö etukäteen sekä oppilaitokselle että työpaikalle. Näyttökokeen suorittajan tuli esittää omat tavoitteensa ensimmäisenä näyttökoepäivänä näyttökokeen vastaanottajalle. Näytön antajan tuli olla samoissa työvuoroissa kuin näytön vastaanottajan, jotta yhteistyö oli mahdollista.

"Näyttö suoritetaan työharjoittelun yhteydessä. Tärkeää on, että näyttö muodostuu työn ydinsisällöistä ja on asiakkaan/ potilaan kannalta luonteva ja kattava kokonaisuus. Ennen näyttöä opiskelija esittää kirjallisen suunnitelman näytöstä. Suunnitelma käsitellään yhdessä arvioijien kanssa ennen näyttöä. Kirjallinen suunnitelma sisältää: näytön aika ja paikka, asiakkaat/potilaat, näytön tavoitteet ja näytön sisältö."

Varsinaisessa näytönantotilanteessa opiskelijan tuli toimia työyhteisön tasavertaisena ja aktiivisena jäsenenä eli ottaa vastaavan koulutuksen omaavan vakituisen työntekijän rooli. Työssäoppimiseen verrattuna näytön suorittajalta odotettiin suurempaa itsenäisyyttä ja omatoimisuutta sekä vähemmän ohjauksen tarvetta kuin opiskelijan työssäoppimisen jaksolla. Muutaman oppilaitoksen edustajat painottivat, että poissaoloja ei voi olla näytön aikana. Jos opiskelija joutui olemaan poissa, oli se heti ilmoitettava näytön vastaanottajalle sekä oppilaitokselle. Poissaolot tuli korvata kokonaisuudessaan, koska näyttöaika oli niin lyhyt. Asiaton poissaolo tulokittiin hylätyksi suoritukseksi.

"Toiminnallisessa näytössä näytön antaja osoittaa osaamisensa todellisessa työympäristössä päivittäisissä tehtävissä, jolloin näytön antajan kokonaisvaltainen toiminta ja vastuunotto sovituista asiakkaista/potilaista/perheistä on arvioinnin pohjana."

Näyttökokeen arvioijina toimivat työelämän edustajat. Oppilaitokset korostivat käytännön ohjaajien kouluttamista tehtävään, koska näyttöjen arviointi poikkeaa perinteisestä työssäoppimisen arvioinnista. Oppilaitokset olivat järjestäneet näyttökoekoulutusta eri tavoin. Koulutustilaisuudet olivat pituudeltaan 2 tunnista aina 3 päivään kestäviä tilanteita, joihin liittyi myös etätehtäviä. Koulutukset olivat hyvin suosittuja, koska koulutus oli ilmaista. Kaikkia halukkaita ei voitu kouluttaa, joten koulutus oli kohdistettu ensisijaisesti näyttöjen vastaanottajille. Toisaalta tuotiin esiin, että työyhteisöstä olisi hyvä olla mahdollisimman moni koulutuksen käynyt, koska näytön arviointitilanteissa tarvitaan koko työyhteisön tukea.

"Oppilaitoksemme järjestää ilmaista näyttökokeen arvioijan koulutusta, jonka laajuus on 12 t. Koulutus on kolmivaiheinen: Lähihoitajan ammatti ja koulutus 4 t, ammatilliset valmiudet 4 t ja näyttökokeen käytännön toteutus ja toimeenpano eri moduuleissa 4 t. Koulutuksesta saa todistuksen, kun kaikki kolme osiota on suoritettu. 3.vaiheen valmennus on hyödyllistä käydä joka kerta kun arvioi näyttökoetta, koska siinä käsitellään kulloisenkin näyttökokeen konkreettisia järjestelyjä."

Järjestettyjen koulutusten lisäksi oppilaitokset olivat informoineet työpaikkoja kirjallisin ohjein sekä käyneet tarvittaessa antamassa työyhteisökohtaista perehdytystä. Yhteistyötä oli tehty joissakin oppilaitoksissa työelämän edustajien kanssa laadittaessa näyttökokeiden arviointikriteerejä. Tärkeänä pidettiin arviointilomakkeiden yhdenmukaistamista myös eri oppilaitosten välillä. Yhteistyössä työelämän kanssa oli pohdittu erilaisten työpaikkojen soveltuvuutta näyttökoepaikaksi eri opintokokonaisuuksien osalta.

Näyttökokeen toteuttamisessa oli tärkeää opiskelijan perehdyttäminen kyseiseen työpaikkaan. Tutustumisen tarkoituksena oli auttaa näytönantajaa hahmottamaan toimintaympäristö siten, että hän hankkimansa tiedon perusteella voi valmistautua näyttöviikon työskentelyyn. Riittävän perehdyttämisen järjestämisestä vastasivat

opiskelijan lisäksi näytön vastaanottaja sekä kyseisen työyksikön esimies. Perehdytysaika vaihteli eri oppilaitoksissa yhdestä päivästä koko työssäoppimisen jakson kestävään valmistautumiseen.

"Näyttökokeen vastaanottaja ja opiskelija sopivat keskenään näyttökokeen käytännön järjestelyt, kuten työajat, oman asiakkaan nimeämisen, muut asiakastapaamiset, kirjallisten tehtävien tekemisajat jne."

Varsinaisen näyttökokeen aikana näytönantaja toimi niissä tehtävissä, joita vastaavan tasoisen tutkinnon suorittanut työntekijä tekee kyseisessä työpaikassa. Näytön antaja työskentelee näytön vastaanottajan työparina, mutta toimii myös muiden työpaikan jäsenten kanssa ja osallistuu kaikkiin työpaikan tehtäviin. Oppilaitosten edustajat pitivät merkittävänä opiskelijan kykyä perustella toimintaansa ja pyrkimystä osoittaa myös itsenäisen työskentelyn taitonsa. Näyttökoetehtävät nousivat työn todellisista tehtävistä ja tarpeista, mutta tarvittaessa työyksikössä voitiin antaa myös lisätehtäviä. Näytön vastaanottaja vastasi toiminnasta ja oli velvollinen tarpeen vaatiessa keskeyttämään näytön esimerkiksi asiakkaan tai potilaan turvallisuuden vaarantuessa.

"Maanantaina:

näytönantaja jatkaa perehtymistä omaan työkenttäänsä ja ryhmäänsä sekä perehtyy käytössä oleviin lomakkeisiin, tukipalveluihin sekä keskittyy omaan asiakas/potilasryhmäänsä

Tiistaina ja keskiviikkona:

näytönantaja työskentelee itsenäisemmin ja suunnittelee oman asiakas/potilasryhmänsä päivittäisen hoidon, kirjaa ja raportoi tekemistään havainnoista ja suorituksista

Torstaina ja perjantaina:

näytönantaja suunnittelee, toteuttaa ja kirjaa 2-5 asiakkaan/potilaan kokonaishoidon itsenäisesti näytönvastaanottajan valvonnassa."

Oppilaitosten edustajat toivat esille, että näyttökokeita järjestettäessä työpaikoilla tulee työyksiköiden toiveita myös kunnioittaa. Käytännön järjestelyt olivat muotoutuneet pitkälti sen mukaan, miten ne työyksiköille olivat sopineet. Työelämän edustajilla oli ollut havaittavissa motivaation puutetta toimia näyttökokeen vastaanottajana, koska tehtävä on vaativa ja työllistävä, eikä siitä makseta erillistä

palkkiota normaalin käytännönohjauskorvauksen lisäksi. Työpaikkojen jatkuva kiire vaikutti myös halukkuuteen toimia näyttöjen vastaanottajana. Paras lähtökohta oli näyttökokeen onnistumisen kannalta käyttää näyttöpaikkoina työyksiköitä, jotka olivat siihen halukkaita.

Oppilaitoksen näyttökokeista vastaavan opettajan roolia kuvattiin koordinaattoriksi, ohjaajaksi ja tukihenkilöksi. Opettaja koulutti ja perehdytti sekä näytön antajat että näytön vastaanottajat näyttökokeeseen sekä toimi opiskelijan valmistavan koulutuksen opettajana. Opettajan tehtäviin kuului myös näyttöpaikkojen riittävästä määrästä huolehtiminen. Vastauksissa tuotiin esille, että näyttökokeiden toteuttamistavat oli suunniteltu opettajien moniammatillisissa työryhmissä. Eräs keskeinen tehtävä opettajilla oli osallistua näytön arviointiin teoreettista osaamista tai simulaatiota vaativissa osissa. Kuitenkaan opettaja ei ollut läheskään aina mukana työelämän näyttötilanteissa.

"Opettaja on mukana suunnittelussa ja arvioinnissa. Näyttötilanteissa vain pyydettyä (resurssikysymys), mutta tavoitettavissa pitäisi olla, jos tulee epäselvyyttä."

Valtaosassa oppilaitoksia näyttökokeeseen oli liittynyt teorianäytöjen ja kädentaitojen varmistamista myös oppilaitoksella. Teorianäytön perusteltiin tuovan esille tietojen soveltamiskyvyn ja näkemyksen lähihoitajan omasta tehtävästä työryhmässä sekä suuntautumisopinnoissa valitun suuntautumisalueen erityisosaamisesta. Näyttöön liittyvissä oppilaitoksen koetilanteissa oli käytetty tehtävinä hoito-, palvelu- ja kuntoutussuunnitelman laatimista tapausesimerkin pohjalta, erilaisten käytännön työssä esiintyvien ongelmatilanteiden ratkaisemista ryhmätilanteessa tai kirjallinen koe oli voinut liittyä myös käytännön näyttöpaikalla tehtyihin tehtäviin.

"Teorianäyttö kestää 4 tuntia ja siinä on vaihtelevasti käytetty yhtenäistä ryhmäosiota ja yksilötyöskentelyä. Ryhmäosiossa on käytetty asiakastapauksia, ajankohtaisia artikkeleita ym. joista kysymykset on johdettu. Ryhmät ovat saaneet pohtia kysymyksiä tunnin ajan, jonka jälkeen ovat vastanneet yksilöllisesti. Ryhmäosion kysymykset ovat olleet laajoja mm. lähihoitajan tehtäviin, periaatteisiin tai työn kehittämiseen liittyviä, jotka kuitenkin ovat

linkittyneet johonkin annettuun asiakkaaseen, tilanteeseen tai työympäristöön."

Oppilaitosten järjestämissä koetilanteissa oli mukana myös harjoitusluokassa toteutettuja tilanteita. Näissä simulaatiotilanteissa opiskelijoiden tehtävät olivat esimerkiksi ruuanlaittoa tietyistä aineista tietyillä välineillä, pyykinlajittelua, kipsausta, elvytystä, lääkkeen jakoa, insuliinin ruiskuun vetämistä, verenpaineen mittausta ja asiakkaiden ohjaustilanteita koulun henkilökunnan toimiessa potilaina. Perusteluna simulaation järjestämiselle oli halu varmistaa jonkin asiakkaan tai potilaan hoitoon ja huolenpitoon liittyvän tilanteen kokonaishallinta. Opintojen loppuvaiheessa haluttiin simulaatiossa saada esille näytön antajan kypsyyden ja kehityskykyisyys kytkeytyneenä työympäristöön. Tähän välineenä käytettiin esimerkiksi portfolioa, josta opiskelija esitteli jonkin kehittämisalueensa liittyen omaan ammatilliseen kasvuunsa. Simulaatiotilanteita varten oli laadittu omia arviointilomakkeita.

"Simulaationäyttö koostuu seuraavista osista:

- 1 Näyttökansio yhteenvetoinen toimitetaan näytön vastaanottaja-opettajalle viikkoa ennen varsinaista näyttöpäivää
 - 2 Kehittämisalueen esittely (näyttely) ja simulaatioesitys
- Näytön antajat järjestävät kehittämisalueistaan näyttelyn/esittelyn, johon varataan kullekin pöytä + seinätalaa (80 cm) näyttökansion ja muun materiaalin esittelyn varten. Kukin pystyttää näyttelynsä edellisenä päivänä teorianäytön jälkeen varattuihin luokkatiloihin. Työnsä suulliseen esitykseen varataan kullekin näytön antajalle 15 min ja keskustelua varten 10 min. Simulaationäyttö on samalla oppimistapahtuma, jolloin muut osallistuvat esittelyihin ja keskusteluun."

7.1.3 Lähihoitajan näyttökokeen arviointi

Lähihoitajan näyttökokeen arvioinnissa todettiin opiskelijan sen hetkiset valmiudet suhteessa opetussuunnitelman perusteiden määrittelemään vaatimustasoon. Arvioinnin kohteena oli lähihoitajalta vaadittava ammattitaito, jonka toteamiseksi oppilaitoksissa oli laadittu kvalifikaatioluokitukseen perustuvat arvioinnin kohteet ja kriteerit. Arvioitavina kvalifikaatioina olivat työprosessi-, työyksikkö- ja luovuusvaa-

timukset. Ammattitaidon ydinsisällöt oli johdettu opetussuunnitelman perusteista yhteistyössä työelämän kanssa. Arvioinnin tukena käytettiin erilaisia ammattitaidon osoittamistapoja, mutta oppilaitokset painottivat eniten käytännön työssä näkyvää osaamista. Kukin oppilaitos oli laatinut opintokokonaisuuksittain arviointilomakkeet, joita sekä näytön antaja että vastaanottaja käyttivät arviointitilanteessa.

"Ennen näyttöviikon alkua käydään näyttöpaikan ohjaajien ja opettajien ja opiskelijan kanssa arvioiva keskustelu, jossa tavoitteena on selvittää opiskelijan valmiudet näyttöön."

Arviointia annettiin työpaikalla suullisesti ja kirjallisesti aina henkilökohtaisesti. Arvioinnissa pyrittiin jatkuvuuteen eli päivittäiseen palautteen antoon sekä kokoavaan arviointikeskusteluun. Arviointi suoritettiin opetussuunnitelman perusteiden mukaan numeraalisesti. Hylätyn suoritus oli mahdollista uusida kaksi kertaa ennen lisäopintoja. Jotkut oppilaitokset olivat koulukohtaisesti rajanneet alimmaksi hyväksytyksi suoritukseksi H 3 arvosanan. Eräissä oppilaitoksissa oli muodostettu erillinen työryhmä arvosanojen vahvistamista varten.

"Arviointi on ollut monimuotoista: käytännön näyttökokeen arvioija, opettajat, tutkinnon suorittaja itse. Näistä on muodostettu ehdotus arvosanaksi ja arvosanat on hyväksynyt sitä tehtävää varten muodostettu arvioinnista vastaava ryhmä. (mukana mm. rehtori, opettajaesittelijä, käytännön edustajat sekä työntekijöiden että työnantajien)."

Näyttökokeen lopullinen arvosana muodostui useista eri kokonaisuuksista, mutta kaikissa vastauksissa oli selvästi arvioinnissa mukana kolme eri osapuolta eli opiskelija, työelämä ja oppilaitos. Arvioinnin perustana oli näyttökokeen suorittajan itsearviointi, joka koostui omista tavoitteista, vahvuuksista ja heikkouksista sekä kehittämisalueista suhteessa opintojakson vaatimukseen. Työelämän edustajan tehtävänä oli arvioida käytännön ammattitaitoa ja sopeutumista työyhteisöön. Näytön vastaanottajan tuli olla käynyt oppilaitoksen järjestämä näyttökoulutus. Vastauksissa painotettiin, että näytön vastaanottaja tulee aina nimetä, jotta näyttökokeessa on vastuuhenkilö työpaikalla.

Oppilaitoksen edustajana opettajien arviointitehtävä liittyi teoreettisiin tehtäviin. Joitakin kirjallisia tehtäviä arvioi sekä opettaja että näytön vastaanottaja, mutta

näissäkin tilanteissa kirjallisten tehtävien arvioinnin päävastuu oli ollut opettajalla. Lehtori, joka oli ollut valmistavan koulutuksen opetuksessa mukana, ei voinut arvioida kirjallisia näyttökoetehtäviä. Oppilaitoksien järjestämissä teoreettisissa kokeissa käytettiin myös osittain opiskelijan itsearviointia mukana. Jotkut oppilaitokset olivat laatineet arviointia varten omia painotuksiaan suhteessa eri näytön osiin.

"Näyttökokeen perusrakenne kaikilla opintojaksoilla:

-teoriakoe, painoarvo 20 %

-kirjallinen suunnitelma näyttökoepäiville (työn teoreettinen halluunotto ja toiminnan perustelut) painoarvo 30 %

-käytännön kentällä osoitettava ammatillinen osaaminen, painoarvo 50 %."

Opettajan läsnäolo näyttöarviointikeskusteluissa vaihteli eri oppilaitosten välillä. Osassa oppilaitoksia näyttökokeissa työpaikan antama arviointi käytiin aina läpi yhdessä näytön antajan, näytön arvioijan ja opettajan kesken. Osa oppilaitoksista kertoi ohjaavansa tarvittaessa työelämän edustajia arviointitehtävässään. Arviointikeskusteluun osallistuttiin vain pyydettyä. Kuitenkin opettajan rooli oli ratkaiseva arvosanan muodostuksessa.

"Työyhteisö antaa numeron H 3-K 5. Näyttökokeen suorittaja antaa itselleen numeron H 3-K5. Opettajat antavat lopullisen näyttökokeen arvosanan."

7.1.4 Lähihoitajan näyttökokeiden kehittämistyö

Lähihoitajan näyttökokeita toteuttaneet oppilaitokset toivat esille, että näyttökokeet ovat vielä melko uusi tapa arvioida ammattitaitoa. Näyttöjen järjestäminen edellyttää jatkuvaa kehittämistyötä. Oppilaitokset kokivat olevansa lähihoitajan näyttökokeiden kehittämisessä vasta alussa, koska aiemmin ei ole ollut tutkinto-toimikuntia ohjaamassa ja valvomassa näyttöjen järjestämistä. Jotkut oppilaitokset epäilivätkin voiko heidän näyttökokeiden toteuttamistapaansa edes kutsua näyttökokeiksi.

"Olemme olleet mukana valtakunnallisessa pilottihankkeessa ja edellä kuvattu toiminta on tapahtunut vuosina 1994-1997. Arviointisijoille on asetettu pilotin aikana kriteerit, joista on pidetty kiinni."

Oleellisena näyttökokeiden kehittämisessä oppilaitokset pitivät yhteistyötä myös toisten oppilaitosten kanssa. Saman alueen oppilaitosten näyttökokeiden järjestämistavat ja arviointilomakkeet tulisi olla yhtenevät, jotta työelämän edustajat pystyvät perehtymään näyttökokeiden arviointiin, eivätkä turhaudu. Näyttökenttä on yhteinen ja nyt vihdoin se on alkanut vakiinnuttaa asemaansa siten, että työelämän asenne on muuttunut ja tiedon määrä näyttökokeista lisääntynyt. Tärkeänä pidettiin myös kehittämisen kannalta työelämän mahdollisuus antaa systemaattisesti palautetta oppilaitokselle näyttökokeiden järjestelyistä. Myös opiskelijoilta tulee kerätä palautetta toimintatapojen kehittämiseksi.

Oppilaitokset ovat kokeilleet erilaisia tapoja arvioida lähihoitajaopiskelijan ammattitaitoa näyttökokeissa. Toteutustavat ja näyttöjen sisällöt ovat vaihdelleet ryhmästä ja opintokokonaisuudesta riippuen, jotta saataisiin arvokkaita kokemuksia erilaisista näyttöjen järjestämis- ja arviointitavoista. Näyttökokeen pituus on myös vaihdellut jonkin verran näiden kokeilujen yhteydessä. Tämän hetken kehittämiskohteeksi mainittiin erilaiset projektityyppiset näyttöjärjestelyt sekä pienien työyksiköiden käyttö, joissa näytön antajalla on mahdollisuus hyvin itsenäiseen näytön antoon. Eräs oppilaitoksen edustaja ei nähnyt järkevänä näyttöjen liittämistä nuorisoasteen arviointiin, koska käytännön kenttien resurssit eivät riitä.

7.2 Hoito- ja huolenpito- opintokokonaisuuden arviointilomake

7.2.1 Opetussuunnitelman perusteiden noudattaminen lomakkeen toteutuksessa

Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 1995) on määritelty ammattitaidon osoittamistavat ja tutkintasuoritusten arvioinnin perusteet. Tutkinnon perusteissa määritellään ammattitaidon osoittaminen näyttökokein, kuvataan arvioinnin yleiset ulottuvuudet ja tutkinnon eri osien

arvioitavat ammattitaitoalueet. Hoito- ja huolenpito- opintokokonaisuuden eri oppilaitosten arviointilomakkeita analysoitaessa viitekehyksenä käytettiin arvioinnin yleisiä ulottuvuuksia eli kvalifikaatioita ja hoito- ja huolenpito-opintokokonaisuuden arvioitavia ammattitaitoalueita eli hoidon ja huolenpidon suunnittelua, toteutusta sekä arviointia ja kehittämistä sekä arviointiasteikkoa.

Arvioinnin yleiset ulottuvuudet eli tuotannolliset, normatiiviset ja innovatiiviset kvalifikaatiot ovat mukana suurimmassa osassa eri oppilaitosten arviointilomakkeita, mutta kvalifikaatioiden soveltamistavat poikkeavat toisistaan melko paljon. Noin puolessa lomakkeista on kvalifikaatiot otettu arvioinnin toiseksi ulottuvuudeksi arvioinnin pohjaksi muodostettuun ruudukkoon. Ruudukossa toisena arviointiulottuvuutena kvalifikaatioiden lisäksi ovat hoito- ja huolenpito-opintokokonaisuuden tavoitteet tai arvosanat eri tasoilla. Aineistossa on myös muutamia arviointilomakkeita, joista kvalifikaatiot eivät ole mitenkään löydettävissä. Toinen tapa hyödyntää kvalifikaatioita lomakkeiden arvioinnin perustana on ollut muodostaa niistä pääarviointialueet otsikkojen muodossa, joiden alle kirjataan kyseiseen kvalifikaatioon liittyvää palautetta ja annetaan mahdollinen arvosana.

Opetussuunnitelman perusteissa käytettyjä käsitteitä on pyritty joissakin oppilaitoksissa selventämään ja suomentamaan esimerkiksi käyttämällä kvalifikaatioiden yhteydessä termejä työprosessi-, työyksikkö- ja luovuusvaatimukset. Kvalifikaatiot esitettiin selvennettynä mahdollisimman lyhyinä termeinä, mikä ei vielä välttämättä selvennä niitä elleivät käsitteet ole vakiintuneet ja selvinneet esimerkiksi näyttökokeiden koulutus- ja perehdytystilanteissa työelämän edustajille ja opiskelijoille.

Hoito- ja huolenpito-opintokokonaisuuden opetussuunnitelman perusteissa annettuja vaadittuja ammattitaitoalueita oli arviointilomakkeissa ja niiden erillisissä ohjeissa muokattu paljon, sillä vain parissa lomakkeessa oli tavoitteet otettu suoraan valtakunnallisesta opetussuunnitelman perusteesta niitä mitenkään muotoilematta. Hoito- ja huolenpito- opintokokonaisuuden tavoitteet tulivat arviointilomakkeissa vähemmän esille kuin yleiset arvioinnin perustana olevat kvalifikaatiot.

Valtakunnallisen perusteen antamaa prosessin mukaan annettuja tavoitteita hoito- ja huolenpitotyön suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin ja kehittämiseen oli noudatettu vain muutamassa arviointilomakkeessa. Prosessin liittyviä mainintoja oli muissa arviointilomakkeessa melko vähän, ja muutamassa lomakkeessa hoito- ja huolenpitotyön prosessi ei tullut esille mitenkään. Useissa arviointilomakkeissa Hoito- ja huolenpito- opintokokonaisuuden tavoitteita käytettiin arvioinnin perustana olevan ruudukon toisena arviointiulottuvuutena. Yhdessä oppilaitoksessa käytettiin kaikissa perusopintokokonaisuuksissa samaa arviointilomaketta, eli hoidon ja huolenpidon ammattitaitoalueita ei oltu hyödynnetty lomakkeeseen mitenkään.

Opetussuunnitelman perusteissa (1995) on määritelty näyttökokeen hyväksytyt suoritus siten, että ammattitaidon kuvattu vaatimustaso tulee täytyä kaikissa arvioinnin kohteissa tyydyttävästi. Tätä arviointiohjetta oli noudatettu kaikissa muissa oppilaitoksissa, paitsi yhdessä, jossa paikallinen näyttökoetyöryhmä oli määritellyt alimmaksi hyväksytyksi tasoksi hyvän näyttösuorituksen. Oppilaitoksista puolet oli laatinut tarkat kriteerit siitä, mitä osaaminen tarkoittaa arvioinnissa tasolla kiitettävä, hyvä, tyydyttävä ja hylätty. Näistä monissa arviointikriteereissä oli sovellettu kvalifikaatioita. Muutamassa arviointilomakkeessa oli määritelty arvioinnin perustaksi lomakkeeseen vain hyvän tason kriteerit. Puolessa arviointilomakkeista oli vain maininta noudatettavasta arviointiasteikosta ilman mitään tarkempia arviointiohjeita.

Opiskelijan itsearviointia ei ollut yli puolessa lomakkeista tai niiden käyttöohjeissa mainittu ollenkaan. Joissakin lomakkeissa oli maininta, että opiskelija käyttää arvioinnin pohjana samoja lomakkeita. Näin menetellään varmaan valtaosassa oppilaitoksia, vaikka se ei arviointilomakkeista käy ilmi käyttöohjeiden puuttuessa. Muutamat oppilaitokset tuovat itsearvioinnin esille vastatessaan tämän tutkimuksen aineistonhankintalomakkeeseen, eli he kuvailevat sitä osana näyttökokeen toteuttamista ja arviointia, kun sitä on heiltä erikseen pyydetty. Vain yhdessä tämän aineiston arviointilomakkeessa on erillinen liitesivu näytön vastaanottajaa varten, johon opiskelija tekee omat tavoitteensa sekä kirjaa itsearviointia. Asiakas/potilaspalautetta hyödynnettiin yhdessä lomakkeessa, eli arviointitietoa koottiin näyttökokeessa myös asiakkaalta.

7.2.2 Arviointilomakkeen selkeys

Valtaosassa arviointilomakkeita ei ollut mitään ohjeita siitä, miten lomaketta käytetään. Ohjeiden puuttuminen edellyttää näytön vastaanottajalta melkoista arviointilomakkeeseen perehtymistä, sillä perehdytyskoulutuksissa käydyt näyttökokeen arviointiin liittyvät asiat eivät saata olla enää muistissa. Toisaalta opettajan käynnit näyttöpaikassa ennen näyttökoetta ja opiskelijan itsensä antama informaatio näyttökokeesta voivat selventää lomaketta. Muutamissa lomakkeissa oli mukana selkeät ohjeet, jotka heti helpottavat lomakkeen käyttöön perehtymistä.

Arviointilomakkeet olivat kokonaisuudessaan hyvin monimutkaisia ja pitkiä, eli varmasti niiden täyttämiseen menee paljon aikaa. Osa oli niin epäselviä, ettei täyttäminen ole mahdollista ilman tarkempaa ohjausta. Noin puolessa lomakkeista arvioinnin pohjaksi oli muodostettu ruudukko, jossa arvioinnin pohjana olivat kahden eri arviointitulottuvuuden yhdistäminen. Useimmissa lomakkeissa nämä olivat kvalifikaatiot ja hoito ja huolenpito-opintokokonaisuuden tavoitteet. Ruudukkojen koko ja vaikeusaste vaihteli, mutta suurin arviointien kohtien määrä oli 13 kohtaa toiseen suuntaan ja 21 kohtaa toiseen suuntaan eli yhteensä kyseisessä arviointilomakkeessa oli 273 ruutua, johon tulisi arviointimerkintöjä tehdä. Ohjeen puuttuessa kyseisen lomakkeen käyttötekniikka ei selvinnyt tutkijalle.

Arviointilomakkeissa, joissa ei käytetty ruudukkoa, oli enemmän tilaa arvioinnin laadullisille perusteluille. Näissä lomakkeissa arvioinnin pääteemoina olivat useimmiten kvalifikaatiot. Joissakin arviointilomakkeissa oli tehty tarkat arviointikohdat joka tavoitteelle ja sen perusteluille. Tämän lisäksi tiedot koottiin yhteen erilliseen koontilomakkeeseen, jotta kokonaisarvosanan muodostaminen helpottuisi.

Kokonaisuudessaan tämän aineiston arviointilomakkeissa korostui numeraalinen arviointi, sillä tilaa laadullisille perusteluille oli vähän. Ruudukkojen monimutkaisuus myös varmasti vähentää panostamista kirjallisiin perusteluihin, koska aikaa menee paljon numeraalisen arvosanan muodostamiseen.

8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että lähihoitajan näyttökokeiden järjestäminen on ollut sosiaali- ja terveysalalla ennen tutkintotoimikunnan nimittämistä ja tutkinnon perusteiden uudistamista hyvin kirjavaa. Eri oppilaitokset ovat tehneet omia ratkaisujaan valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta ja nämä käytännön ratkaisut ovat poikenneet toisistaan. Oppilaitosten näyttökokeiden järjestämisessä korostuu vielä voimakkaasti oppilaitoskeskeisyys. Kontion (1999) tutkimuksessa tuli esille samantapaisia tuloksia, vaikka tutkimuksen aineistossa ei ollutkaan mukana sosiaali- ja terveysala. Hänen lisensiaattityönsä tutkimustulostensa mukaan tutkinnon läpäisyn helppoudessa tai vaativuudessa on horjuvaa käytäntöä ja järjestelmässä noudatetaan perinteistä ammatillisen koulutuksen mallia.

Tässä tutkimuksessa mukana olevien oppilaitosten näyttökokeissa oli noudatettu opetussuunnitelman perusrakennetta ja valmistava koulutus oli järjestetty kaikissa oppilaitoksissa. Joissakin oppilaitoksissa ei erotettu näyttöjä ja valmistavaa koulutusta toisistaan, vaikka tämä on koko näyttötutkintojärjestelmän perusta. Yksikään oppilaitos ei tuonut esille mahdollisuutta tulla näyttökokeisiin ilman valmistavaa koulutusta, eikä henkilökohtaisten opetussuunnitelman laadintaa korostettu. Muutamit oppilaitokset kertoivat arvioivansa opiskelijan valmiuksia edetä näyttöihin työssäoppimisen suorittamisen jälkeen. Myös Kontion (1999) mukaan alkuarviointi opiskelijan senhetkisestä osaamisesta ja aikaisempien opintojen, työkokemuksen ja muun osaamisen hyväksiluku tuottavat oppilaitoksille melkoisia vaikeuksia. Opetushallitus on antanut määräyksen (47/011/2000) henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisesta, joten opiskelijan yksilölliset tarpeet tullaan varmaan tulevaisuudessa huomioimaan paremmin.

Valtaosassa oppilaitoksia oli päädytty käytännön näytön antamiseen samassa paikassa kuin missä opiskelija oli työssäoppimisensa suorittanut. Resurssit eivät mahdollistaneet paikan vaihtoa, vaan näytön vastaanoton luotettavuus varmistettiin sillä, että työssäoppimisen ohjaaja ei voinut toimia näytön vastaanottajana.

Aivan kaikki oppilaitokset eivät tätäkään ole noudattaneet, mutta jatkossa vuonna 2000 nimitetty lähihoitajan tutkintotoimikunta edellyttää tätä solmimissaan näyttöjen järjestämissopimuksissa oppilaitosten kanssa sekä jakamassaan ohjeistuksessa (Lähihoitajan tutkintotoimikunnan tiedote 21.8.2000). Tässä tutkimuksessa oli mukana eräs oppilaitos, joka järjesti näyttöjä myös ilman käytännössä suoritettua osuutta. Tämä tuntuu melko erikoiselta ratkaisulta, koska lähihoitajan opetussuunnitelman perusteissa (1995, 1999) on koko näyttökokeiden järjestämisen ajan korostettu ammattitaidon osoittamista mahdollisimman luonnollisissa työympäristöissä.

Näyttökokeen sisältö oli hyvin erilainen eri oppilaitoksissa. Pituudeltaan näyttökoe olivat kahdesta päivästä koko työssäoppimisen jakson kestävä, eli tämäkin tulos osaltaan vahvistaa sitä käsitystä, että näyttökokeita ei osattu aina erottaa valmistavasta koulutuksesta. Näyttökokeen arvioinnin kannalta pituus on merkittävä tekijä, koska näyttöjen arvioinnissa ammattitaitoa tulisi arvioida hyvin laajasti. Opiskelijalle muutaman päivän kestävä näyttöaika on vaativa, sillä sen lisäksi oppilaitokset ovat kuormittaneet tämän tutkimuksen tulosten perusteella näytönantajaa lukuisilla kirjallisilla tehtävillä. Näyttökokeet sisälsivät myös kirjallisia kokeita oppilaitoksessa sekä joissakin oppilaitoksissa hyvin mittavia simulaatiotilanteita.

Opiskelijalta odotettiin näyttökokeissa vastuullisuutta ja itsenäistä otetta, eli he itse hoitivat yhteydenoton ja perehdytyksestä sopimisen näyttöpaikan kanssa. Oppilaitokset olivat perehdyttäneet opiskelijat melko hyvin näyttökokeisiin, joten tältä osalta näissä oppilaitoksissa oli parempi tilanne kuin esimerkiksi aiemmassa omassa tutkimuksessani Etelä-Karjalan alueella (Sikiö 1998). Näyttösuunnitelmat olivat myös käytössä, aivan kuten opetushallitus nykyisinkin edellyttää (47/011/2000).

Huomiota kiinnitti tämän tutkimuksen tulosten osalta opiskelijan suuri työmäärä näyttökokeissa. Vaikka opetussuunnitelman perusteet edellyttävät monipuolista ammattitaidon osoittamista, niin edellyttääkö se näin mittavaa tehtävä- ja koemäärää käytännön näytön lisäksi? Muutamassa oppilaitoksessa oli luovuttu teoriakokeista ja teorianäytön osoittaminen oli yhdistetty käytännön näyttöön. Tä-

mä menettely on selvää kehitystä parempaan suuntaan, eli tällöin teorian ja käytännön välistä eroa pyritään poistamaan. Myös lähihoitajan tutkintotoimikunta on ohjeissaan ottanut kantaa, että kirjalliset tehtävät kuuluvat pääasiassa valmistavaan koulutukseen. (Lähihoitajan tutkintotoimikunnan tiedote 21.8.2000).

Työelämän edustajien kohdalta sosiaali- ja terveysalalla tilanne on sikäli hyvä, että näytönvastaanottajille järjestetään jatkuvasti koulutusta ja osallistujia näihin koulutuksiin on ollut runsaasti. Sosiaali- ja terveysalalla on pitkä perinne työssäoppimisen järjestämisessä, joten sekin varmasti helpottaa uusien arviointimenetelmien käyttöönottoa. Kontion (1999) tutkimuksessa kävi ilmi, että muilla aloilla oli tilanne, jossa yli puolella arvioijista ei ollut minkäänlaista näyttökokeisiin liittyvää arviointikoulutusta. Työelämän edustajat kokevat tehtävänsä näytön vastaanottajana erittäin vaativana, mikä kävi ilmi tässäkin tutkimuksessa osittaisena motivaation puutteena.

Työtahti on sosiaali- ja terveysalalla tänä päivänä niin tiivis, ettei aika riitä työlääseen näyttöarviointiin. Oppilaitokset olivatkin tässä tutkimuksessa todenneet, että yhteistyössä työelämän kanssa tulee olla joustava, eikä työpaikoilta voi vaatia mahdottomia. Työelämän keskeinen tehtävä arvioinnin lisäksi oli näytön antajan hyvä perehdytys työympäristöön. Työelämän edustajat olivat myös jonkin verran osallistuneet näyttöjen kehittämistyöhön esimerkiksi olemalla mukana tekemässä arviointikriteerejä näyttökokeisiin.

Opettajalla ja oppilaitoksilla oli keskeinen rooli näyttökokeessa. Tämä rooli painottui ohjaajan, koordinoijan ja arvioijan tehtäviin. Erityisen paljon opettajat olivat mukana arvioimassa näytönantajien kirjallisia tehtäviä, kokeita ja simulaatioita. Ihmetystä herätti mittavien simulaatiotilanteiden järjestäminen joissakin oppilaitoksissa. Simulaationäyttö on tarpeen, jos työtehtävä on sellainen, ettei sitä välttämättä kohtaa käytännön näyttökokeessa, tästä esimerkkinä elvytys. Ruuanlaiton, lääkkeiden jaon ja pyykinlajittelun simulaatioiden järjestäminen oppilaitoksessa tuntuu tarpeettomalta. Onko kysymys siitä, etteivät opettajat luota työelämän edustajien ammattitaitoon, kun haluavat varmistaa näiden jokapäiväisten hoito- ja huolenpitotaitojen osaamista? Tänä päivänä oppilaitosten resurssien ollessa minimi tuntuu tällainen ajankäyttö erityisen harkitsemattomalta. Kuitenkin

tässä tutkimuksessa kävi ilmi, ettei opettaja ole läheskään aina mukana käytännön näyttökokeessa tai sen arviointitilanteessa. Tämä tuntuu käsittämättömältä, koska näyttötutkintojärjestelmä edellyttää kolmikantaa eli työelämän, opiskelijan ja oppilaitoksen yhteistyötä esimerkiksi arviointitilanteessa (esim. Haltia & Lemiläinen 1998).

Näyttökokeen arvioinnissa oppilaitokset korostivat kriteeriperusteista pätevyyden arviointia eli näytönantajan valmiuksia verrattiin opetussuunnitelman perusteiden määrittelemään vaatimustasoon eli arvioitiin juuri sen hetken tilannetta. Painotus kerrottiin olevan käytännön työssä näkyvässä osaamisessa, joten painoarvo arvioinnissa oli työelämän edustajilla. Opiskelijan mainittiin tekevän itsearviointin samalla arviointilomakkeella, mutta opiskelijan roolia näyttöarviointitilanteessa ei erityisesti korostettu. Oppilaitokset olivat tehneet myös omia erilaisia painotuksia siitä, mikä oli kirjallisten tehtävien painoarvo.

Palautetta annettiin jatkuvasti näytön aikana ja näyttö oli myös oppimistilanne eli näyttökokeissa oli kuitenkin mukana lopputilanteen arvioinnin lisäksi prosessoinnissa. Näyttökoearviointin yhdistyvätkin tämän tutkimuksen tulosten mukaan arvioinnin eri sukupolvet. Mukana on selvästi korostettuna kriteeriperusteista arviointia, mutta toisaalta tämän päivän oppimisenäkemyksien perusteella pidetään merkittävänä myös arviointia jatkuvana vuorovaikutusprosessina, jolloin eri näkökulmia voidaan tarkastella arvioinnin kohteena (esim. Raivola 1995; Keurulainen 1998; Haltia 2000.)

Näyttökokeiden arviointiasteikon määrittäminen perustutkinnoissa numeraalisesti tuottaa käytännön ongelmia työelämän edustajille ja oppilaitoksille päätettäessä lopullista arvosanaa. Puolet oppilaitoksista oli pyrkinyt helpottamaan arviointia laatimalla arviointikriteerejä eri tason suorituksille. Silti numeroarvioinnin antaminen esimerkiksi opiskelijan innovatiivisista valmiuksista on melko mahdoton tehtävä lyhyen näyttöajan perusteella. Kuitenkin valtakunnallinen ohjeistus edellyttää numeroarviointia perustutkintojen osalta, joten toistaiseksi asialle ei liene ole mitään tehtävissä.

Olluksen ym. (1990) kvalifikaatioiden valitseminen arvioinnin yleiseksi ulottuvuudeksi tuntuu sosiaali- ja terveysalan työympäristössä hankalalta soveltaa. Tässä tutkimuksessa kvalifikaatiot tulivat arviointilomakkeissa esille enemmän kuin kyseisen opintokokonaisuuden ammattitaitovaatimukset. Mikä merkitys eri opintokokonaisuuksilla on, jos niiden erilaisia ammattitaitovaatimuksia ei tuoda selkeästi esille näyttöarvioinnissa? Vaikka periaatteessa eri opintokokonaisuuksien näytön voi antaa hyvin monenlaisessa työympäristössä, niin eri opintokokonaisuuksien vaatimukset ovat opetussuunnitelman mukaan erilaisia. Onko tällä kvalifikaatioiden painottamisella helpotettu näyttökokeiden läpäisyä, jotta oppilaitokset tuottavat rahoituksensa tärkeää perustetta eli mahdollisimman monta läpäistyä tutkintoa? Vai onko liika terminologia hämännyt näyttöjen järjestäjät ja varsinainen pääasia eli erilaiset ammattitaitovaatimukset unohtuvat?

Eri oppilaitosten tekemiin arviointilomakkeisiin on käytetty varmasti paljon aikaa, koska ne ovat hyvin monimutkaisia ja pitkiä. Huomiota kuitenkin kiinnitti puutteelliset kirjalliset ohjeet, sillä useita lomakkeista ei pystyisi käyttämään ilman erillistä ohjausta. Vaikka näytön vastaanottajien koulutusta järjestetäänkin, niin silti kirjallinen ohjeistus olisi tarpeen lomakkeiden ollessa näin monimutkaisia. Toisaalta kannattaa pohtia ylipäättänsä, onko näin monimutkainen lomakekäytäntö toimiva ja tarkoituksenmukainen. Tässä tutkimuksessa mukana olevat arviointilomakkeet painottavat numeraalista arviointia, eikä sanalliselle arvioinnille juuri ollut tilaa. Kuitenkin näytön antajan ja hänen oppimisensa kannalta juuri sanallinen palaute on monta kertaa kaikkein merkityksellisintä.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi ei ole luotu yhtä selkeitä kriteerejä kuin kvantitatiivisen tutkimuksen, sillä laadullisen tutkimuksen aineistot ovat monin eri tavoin hankittuja. Yleisesti hyväksytyjen arviointikriteerien puuttessa voidaan kuitenkin esittää joitakin kriteerejä, joiden avulla laadullista tutkimusta on mahdollista arvioida. Näitä ovat tutkimusaineiston keräämisen, aineiston analysoinnin ja tutkimuksen raportoinnin arviointi. (Nieminen 1997.)

Käytettäessä esseevastauksia tutkimuksen kohteena aineisto luotettavuus perustuu tutkijan harkintaan saadun tiedon luotettavuudesta, koska tutkija ei voi tarkentaa aineistoa lisäkysymyksin. Tässä tutkimuksessa saatiin esseevastaukset oppilaitoksilta näyttökokeisiin perehtyneiden opettajien kirjoittamana. Aineistoa kertyi riittävästi ensimmäisellä kyselykerralla ja vastaukset olivat melko pitkiä ja perusteellisia. Toisaalta näyttötutkintojärjestelmä on niin monimutkainen, että aivan kaikkea tietoa ei esseevastauksilla saanut esille. Kuitenkin ilmiön kuvaus, erojen ja yhtäläisyyksien löytäminen oli mahdollista tämän aineiston perusteella. Oppilaitokset toimittivat esseevastauksensa mukana hoito ja huolenpito- opintokokonaisuuden arviointilomakkeen. Tämä lomakeaineisto oli niin runsas, että aineistoa kertyi opinnäytetyön tekijän näkökulmasta liikaakin. Oppilaitosten arviointilomakkeiden pituus ja monimutkaisuus yllätti tutkijan.

Laadullisen aineiston analyysi vaatii tutkijalta kykyä abstraktiseen, käsitteelliseen ajatteluun. Tutkijalta edellytetään kykyä luovuuteen ja valmiutta tarkastella asioita eri näkökulmista. Analysointi etenee kehittämällä yläluokituksia ja niille alaluokituksia. Aineistoa ei pakoteta ennalta määrättyyn kehikkoon, vaan tutkijan tulee löytää luokitus aineistosta. (Cohen & Knafel 1993; Nieminen 1997.) Tämän tutkimuksen esseevastauksista koostuvan aineiston luokittelu eteni luontevasti, koska vastauksissa käytetty kieli oli yhtenevää ja näyttökokeiden järjestämiseen liitty selkeästi tietyt teemat. Toisaalta kirjallisena tuotetut vastaukset voivat jäädä pinnalliseksi riippuen vastaajan vireystilasta, kiireestä työpaikalla sekä kirjallisista taidoista. Analyysia helpotti se, että tutkija tunsi näyttötutkintojärjestelmää ja oli tehnyt samasta aihepiiristä jo aiemmin opinnäytetyön.

Tämän tutkimuksen raportoinnissa on käytetty suoria lainauksia aineistosta, jotta tulosten eri vivahteet tulisivat esille. Arviointilomakkeiden analysoinnissa tutkijan oli pakotettu päätymään analysoinnissa melko yleisluonteisen tarkasteluun, koska aineistoa oli niin runsaasti. Tässäkin analyysissa haluttiin kuvata arviointilomakkeita yleisellä tasolla, eikä tästä syystä valittu vain joitakin tiettyjä lomakkeita analyysin kohteeksi, koska lomakkeet olivat niin erilaisia.

Mäkelän (1990) mukaan laadullisen tutkimuksen arviointi perustuu raportin arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Arvioitavuus tarkoittaa sitä, että raportti on kirjoitettu

niin, että lukijan on mahdollista seurata tutkijan päättelyä ja arvioida sitä. Toistettavuus ei tarkoita sitä, että toinen tutkija tulisi samaa aineistoa käsitellessään samaan lopputulokseen. Sen sijaan tutkija perustelee omat valintansa niin, että saa lukijan vakuuttuneeksi niiden oikeutuksesta. Tutkimusraportissa on pyritty esittämään tutkimuksen eri vaiheet selkeästi ja johdonmukaisesti, jotta toistettavuus olisi mahdollista. Tutkimuksen etenemisen kuvauksella mahdollistetaan aineiston edustavuuden arviointi.

Tämän tutkimuksen eettiset näkökohdat liittyvät tutkimukseen osallistuvien oppilaitosten oikeuteen pysyä tuntemattomana, mahdollisuuteen päättää osallistumisestaan tutkimukseen sekä siihen ettei tutkimus aiheuta osallistuneille haittaa (esim. Holloway & Wheeler 1995). Aineistoa kerättiin oppilaitoksilta, jotka osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisuuteen perustuen. Tulosten raportointi suoritettiin niin, että sen perusteella ei oppilaitoksia voida tunnistaa. Oppilaitokset olivat koko Suomen alueelta, joten tunnistaminen ei ole mahdollista. Toisaalta oppilaitoksilla on velvollisuus tiedottaa avoimesti omasta toimintatavastaan, joten tutkimuksen aihepiiri ei ollut arkaluontoinen, koska henkilökohtaisia mielipiteitä ei kysytty.

8.3 Johtopäätökset

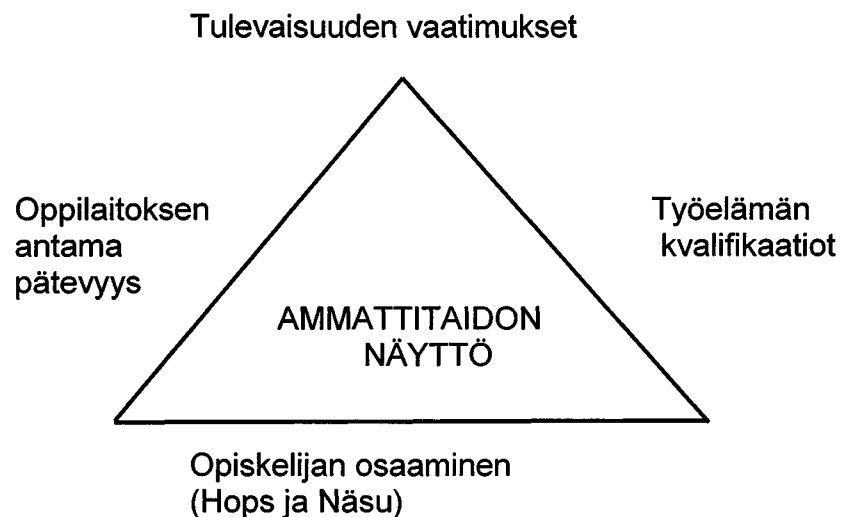
Tämän tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että lähihoitajan näyttökokeet ovat edelleen melko uusi ja selkiintymätön ammattitaidon arviointitapa. Käytäntö eri oppilaitoksissa on ollut hyvin erilainen valtakunnallisen ohjauksen puuttuessa, kun tutkintotoimikuntaa ei ollut vuosiin ohjaamassa ja valvomassa näyttöjen järjestämistä. Tutkintotoimikunnan toiminnalle vuodesta 2000 alkaen on todellinen tarve olemassa. Tutkimuksen tuloksista voi päätellä, että lähihoitajaopiskelijan näyttökokeet voivat olla eri oppilaitoksissa hyvin erilaisia, joten näyttöjärjestelmän yhtenevyydestä ei lähihoitajatutkinnon osalta voida puhua sen alkuvaiheessa. Tuloksista voi epäillä myös tasovaatimuksissa olevan eroa, koska opetussuunnitelman perusteita on tulkittu eri tavoin eri oppilaitoksissa.

Näyttötutkintojärjestelmä ei ole muuttanut paljoakaan opetussuunnitelmia ja -menetelmiä, vaan oppilaitokset toimivat totutun käytännön mukaan (ks. Turpeinen 1998; Kontio 1999). Tässä tutkimuksessa mukana olevissa oppilaitoksissa näyttökokeita järjestetään vielä hyvin koulumaisesti korostaen oppilaitoksen roolia näyttökokeiden suunnittelussa ja järjestelyssä sekä arvioinnissa järjestämällä runsaasti vielä kirjallisia kokeita. Kontion (1999) tutkimuksessa tutkinnon suorittajat arvostelivatkin koulutusta liiallisesta teoreettisuudesta ja koulumaisuudesta. Jotta näytöt tulisivat lähemmäksi työelämää, tulisi työelämän edustajien osallistumista lisätä opetussuunnitelman ja näyttöjen laadinnassa.

Näyttökokeiden arviointi on eräs suuri haaste tämän tutkimuksen tulosten perusteella. Arviointiperusteet ja -lomakkeet ovat hyvin erilaisia, ja niin hankalia käyttää, että yhtenevyydestä ei voida puhua. Arviointilomakkeet tulisi ehdottomasti selkeyttää ja ohjeistaa sekä miettiä arvioinnin perusteet tämän päivän ja tulevaisuuden ammattitaidon vaatimusten mukaisesti. Olluksen ym. (1990) tuotannolliset, normatiiviset ja innovatiiviset kvalifikaatiot eivät välttämättä ole soveltuvin arvioinnin peruste sosiaali- ja terveysalalla, sillä tämän pohjalta helposti tuotannollinen alue eli kädentaidot korostuvat muiden kvalifikaatioiden arvioinnin ollessa hankalampaa lyhyen näyttöajan perusteella.

Metsämuurosen (2000) mukaan kädentaitojen painoarvo tulevaisuudessa ensisijaisena osaamistarpeena sosiaali- ja terveysalalla tulee vähenemään. Hän ehdottaakin oman tutkimuksensa tulosten perusteella kvalifikaatioissa otettavan paremmin huomioon tulevaisuuden osaaminen. Näyttöarvioinnin ydinkysymys onkin mitä tutkinnon halutaan osoittavan. Haetaanko todellista ammatillista osaamista tietyssä toimintaympäristössä vai yleisempää ja laajempaa pätevyyttä? Lähihoitajatutkinnon perusajatuksena on laaja-alaisuus, koska kyseessä on ammatillinen perustutkinto. Mielestäni näytöissä tulisi jatkossa arvioida osaamista laajemmasta näkökulmasta painottamalla enemmän opiskelijälähtöisyyttä ja hänen omia tavoitteitaan ammattitaidon kehittämisessä nyt sekä tulevaisuudessa. Tarkka kriteeriperusteinen arviointi ei ole toimivaa elinikäisen oppimisen ja jatkuvan vuorovaikutteisen kehittymisen näkökulmasta.

Niissä oppilaitoksissa, jotka olivat tässä tutkimuksessa mukana, vain muutamissa olivat työelämän edustajat olleet aktiivisesti mukana kehittämässä näyttökokeita. Työelämän edustajat pitäisi saada mukaan päätettäessä kaikista näyttöihin liittyvistä järjestelyistä oppilaitoksella, koska kyseessä on työelämän tarpeisiin kehitetty tutkintojärjestelmä. Myös opiskelijan asema tulisi ottaa paremmin huomioon, koska viime kädessä näyttössä on kysymys hänen ammattitaitonsa arvioinnista. Näyttöjen kehittämistyö on yhteinen kaikille kolmelle näyttöjen osapuolille, eli oppilaitokselle, opiskelijalla sekä työelämälle. Työelämän sekä opiskelijan näkökulmasta näyttöjen järjestämistä tulisi yksinkertaistaa ja selkeyttää, jotta ne eivät olisi liian suuri taakka muun työn ohella. Näyttöjen laadun kannalta se voisi olla merkittävä parannus, sillä järjestelmän toimivuus ja yhdenmukaisuus paranisi.



KUVIO 3. Näytön kolmikantajajärjestelmä

Oheisessa kuvassa (kuvio 3) pyritään kuvaamaan näyttökokeessa kaikkien kolmen mukana olevan tahon yhteistyön ja tasa-arvoisuuden merkitystä. Näytön perustana on opiskelija, jolla on oma osaaminen kehittynyt henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (hops) pohjalta. Hän etenee näyttökokeeseen näyttösuunnitelman (näsü) mukaan. Oppilaitoksen tehtävänä on tuottaa opiskelijalle virallinen pätevyys tutkintojärjestelmän suorittamisen kautta ja antaa

valmistavassa koulutuksessa lisää kompetenssia. Oppilaitoksen rooli näytöissä on teoreettisen osaamisen takaamisen lisäksi valmentaa opiskelijan oppimisen taitoja. Työelämässä vaaditaan tiettyä ammattitaitoa, johon oppilaitoksen opetuksen ja opiskelijan tulee valmentautua. Työssäoppiminen ja näytön anto tapahtuvat aidossa työympäristössä, joten näyttökokeessa voidaan todeta ammattitaito todellisessa asiakkaan hoitotilanteessa. Jos näyttöjärjestelmä toimii hyvin, niin kaikki nämä kolme eri tahoja tietävät oman tehtävänsä ja osaavat tuottaa yhteistyössä ammattitaidon näytön. Toimiva kolmikanta ottaa huomioon tulevaisuuden vaatimukset eli ammattitaidon näyttö on myös osoitus tulevaisuuden kvalifikaatioiden hallinnasta.

LÄHTEET

Ahonen M. & Kuorelahti L. 1995. Näyttökokeet Suomessa ja Englannissa. *Ammattikasvatus* 51(4), 16-17.

Alasuutari P. 1995. *Laadullinen tutkimus*. Gummerus kirjapaino oy, Jyväskylä.

Ammattitutkintoasetus N:o 308/1994. Valtioneuvosto, Helsinki.

Ammattitutkintolaki N:o 306/1994. Valtioneuvosto, Helsinki.

Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta N:o 1314/1992. Valtioneuvosto, Helsinki.

Cohen M. Z. & Knafelz K. A. 1993. Evaluating qualitative research. Teoksessa *Nursing research: A Qualitative Perspective*. Munhall P. L. & Oiler Boyd C. Second Edition. National League for Nursing Press. New York. 476-491.

Haltia P. 1995. Ammattitaito ja ammattitutkinnot. Teoksessa *Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita*. Työelämän tutkinnot. Turpeinen R. (toim.). Opetushallitus. 7-30.

Haltia P. & Kivinen K. 1995. Ammattien tutkiminen ja ammattitutkinnot. Työelämän tutkinnot. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, Turun yliopisto. Opetushallitus.

Haltia P. & Lemiläinen M. 1998. Näyttötutkinnot ja työelämän vaatimukset. Tutkintorakenne ja kokemuksia ammattitutkintojen toteutuksesta. Työelämän tutkinnot 5/98. Opetushallitus. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Turun yliopisto. Hakapaino, Helsinki.

Haltia P. 2000. Näyttötutkintojen vaatimusten määräytyminen. Mitä työssä opitussa tunnustetaan? *Aikuiskasvatus* 4/2000, 332-340.

Handley D. 1993. Defining and producing vocational competence -the UK exprice. Teoksessa Producing and certifying vocational qualifications. Mäkinen R. & Taalas M. (toim.). University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Publication series B. Theory into practice. 35-52.

Heikkinen A. 1993. Taidon, kompetenssin ja kvalifikaation käsitteistä. Teoksessa Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta. Heikkinen A. & Salmi U. (toim.). Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja A3/1993. 73-82.

Helakorpi S. 1995. Ammattitaito ja sen arviointi. Teoksessa Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Työelämän tutkinnot. Turpeinen R. (toim.). Opetushallitus. 63-86.

Hirvi V. 1995. Muuttuva työelämä ja uudistuva ammatillinen koulutus. Opetusministeriön kansliapäällikkö Hirven juhlapuhe Koulutus- ja erorahaston 25-vuotisjuhlassa. Ammattikasvatus 51(5),12-14.

Hirvi V. 1996. Koulutuksen rytminvaihdos.1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Pirnes E. (toim.) Otava, Keuruu.

Holloway I. & Wheeler S. 1995. Ethical Issues In Qualitative Nursing Research. Nursing Ethics 2(3), 223-232.

Ihanainen P. 1995. Tunteet ammattitaidon perustana. Teoksessa Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Turpeinen R. (toim.). Opetushallitus, Helsinki. 113-127.

Jaakkola R. 1995. Työelämän ja koulutuksen käsitteistöstä - miten käsitteitä voitaisiin jäsentää ammattitutkintojen kehittämiseksi. Teoksessa Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Työelämän tutkinnot. Turpeinen R. (toim.). Opetushallitus. 113-127.

Juhela A. 1999. Teollisuuden koulutusstrategiat elinikäisen oppimisen perspektiivistä. Teoksessa *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Kajanto A. & Tuomisto J. (toim). Gummerus kirjapaino Oy, Saarijärvi. 221-239.

Jääskeläinen P. 1993. Näyttökokeen taustaoletuksista -ammattinhallinta ja ammattitaito. *Aikuiskasvatus* 49 (3),14-15.

Kaikkonen P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30(5), 427-435.

Keurulainen H. 1998. Arviointimallia kehittämässä. Ammatillisen opettajankoulutukseen liittyvä näyttökoe. *Lisensiaatintutkimus*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.

Kirjonen J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa *Muuttuva asiantuntijuus*. Kirjonen J., Remes P.& Eteläpelto A. (toim.). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. ER-paino Ky, Jyväskylä.

Kivinen K. 1998. Äänetön ammattitaito pätevyyden osatekijänä. Teoksessa *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Räisänen A: (toim.). Opetushallitus, Arviointi 2/1998, Yliopistopaino, Helsinki.72-82.

Kontio K. 1999. Näytöillä ammattitutkintoon. Näyttötutkintojärjestelmän arviointia. *Kasvatustieteen tiedekunta. Lisensiaatintutkimus*. Lapin yliopisto.

Krause K. & Kiikkala I. 1996. Hoitotieteellisen tutkimuksen peruskysymyksiä. *Kirjayhtymä Oy, Tammer-Paino Oy, Tampere*.

Kuoppamäki R. & Pihlaja T. 1996. Näyttökoe lähihoitajan tutkinnossa: tapaustutkimus näyttökoeprosessista ja näyttökokeisiin osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksista. *Tampereen yliopisto, kasvatustieteen pro gradu- tutkielma, helmikuu 1996*.

Kyngäs H. & Vanhanen L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11(1), 3-12.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998). Valtioneuvosto, Helsinki.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998). Valtioneuvosto, Helsinki.

Leino-Kilpi H. 1997. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus - yhdessä vai erikseen? Teoksessa Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Paunonen M: & Vehviläinen-Julkunen K. (toim.). Wsoy, Juva. 222-231.

Lincoln Y. & Guba E. 1987. But Is It Rigorous? Thrustworthiness of Authenticity in Naturalistic Evaluation. Shadish W. & Reichardt C. (eds.). Evaluation Studies, Review Annual, Volume 12. Newbury Park, Sage publications.

Lähihoitajan tutkintotoimikunnan tiedote 21.8.2000. Sosiaali- ja terveysalan oppilaitokset. Lähihoitajan näyttötutkinnon näyttöjen toteuttamisesta.

Manninen J. & Heinonen S. 1998. Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen. Manninen J. (toim.) Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158. Hakapaino Oy, Helsinki.

Marttila E. 1994. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittaneiden työkvalifikaatiot työmarkkinoiden, työelämän ja koulutuksen näkökulmasta. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Terveystieteiden opettajan koulutusohjelma. Tutkielma.

Metsämuuronen J. 1999. Pehmeät kvalifikaatiot sosiaali- ja terveysalan työssä ja ammatillisessa koulutuksessa. Aikuiskasvatus 2/99, 140-150.

Metsämuuronen J. 2000. Maailma muuttuu - miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Oy Edita Ab.

Mäkelä K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Mäkelä K. (toim.) Painokari Oy, Helsinki. 42-61.

Mäkinen R., Leinonen A. & Parikka R. 1992. Rakennusalan ammattitutkintojen kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 48. Jyväskylän yliopisto.

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

Ollus M., Rovio R., Mieskonen J., Vuorinen P., Karko J., Vuori S. & Ylianttila P. 1990. Joustava tuotanto ja verkostotalous. Tekniikan, talouden ja yhteiskunnan vuorovaikutus 1990-luvulla. SITRA:n julkaisuja 109. Helsinki.

Opetushallitus 1994. Työelämän tutkinnot. Ohjeita tutkintotoimikunnille ja tutkintojen järjestäjille. Nykypaino Oy, Helsinki.

Opetushallitus 1995. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Lähihoitaja. Opetussuunnitelman perusteet aikuiskoulutusta varten. Nykypaino, Helsinki.

Opetushallitus 1999a. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto 1999. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Opetushallitus, Helsinki.

Opetushallitus 1999b. Ammatillisen koulutuksen laadunhallinta - Suositus koulutuksen järjestäjille ja oppilaitoksille. Arviointi 9/1999. Opetushallitus, Helsinki.

Opetushallitus 1999c. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon, lähihoitajakoulutuksen laatustandardit ja kriteerit. Itsearviointiin tueksi. Arviointi 11/1999. Opetushallitus, Helsinki.

Opetushallituksen määräys 35/011/98. Työssäoppimisen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus, Helsinki.

Opetushallituksen määräys 47/011/2000. Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatiminen 2000.

Paulin R. 1992. Sosiaali- ja terveysalojen koulutuksen uudistaminen. Selvityshenkilön raportti 30.9.1992. Opetusministerin työryhmien muistioita 1992:35. Helsinki.

Peltari P. 1997. Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukset. STAKES, tutkimuksia 80. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Peltari P. 1999. Yhteistyössä. Työelämän ja koulutuksen yhteistyön kehittyminen sosiaali- ja terveysalalla. Suomen kuntaliitto, SoTeKo-projekti. Kuntaliiton painatuskeskus, Helsinki.

Pietilä V. 1973. Sisällön erittely. Oy Gaudeamus Ab, Helsinki.

Pulkinen R. 1996. Lähihoitajan ammattitaitovaatimukset sosiaalialan ja terveydenhuollon opettajien arvioimana. Kuopion yliopisto, hoitotieteen laitos, opinnäytetutkielma.

Raivola R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? Teoksessa Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Kajanto A. (toim.). Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Gummerus, Jyväskylä. 21-60.

Rauhala P. 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Eteläpelto A. & Miettinen R. (toim.). Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Painatuskeskus Oy, Helsinki. 15-29.

Rikkinen A. 1996a. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja. Teoksessa Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitajan näyttötutkinnon kehittäminen vuosina 1993-1995. Airola A. & Rikkinen A. (toim.). Opetushallitus. Työelämän tutkinnot. Yliopistopaino Oy, Helsinki. 7-8.

Rikkinen A. 1996b. Näyttötutkinnon kehittäminen. Teoksessa Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitajan näyttötutkinnon kehittäminen vuosina 1993-1995. Airola A. & Rikkinen A. (toim.). Työelämän tutkinnot, Opetushallitus. Yliopistopaino Oy, Helsinki. 9-28.

Rikkinen A. 1999. Sosiaali- ja terveysala ottaa laajasti käyttöön näyttötutkinnot. *Sosiaaliturva* 87(9), 20-21.

Rinne R. & Vanttaja M. 1999. Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikkaa. Muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvulla. Aikuiskoulutusneuvosto ja Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Vammalan kirjapaino Oy.

Ruohotie P. 1998. Kokemus on paras opettaja - jos vain otamme oppia siitä. Teoksessa Hallitaanko ammatti? Pätevyuden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Räsänen A: (toim.). Opetushallitus, Arviointi 2/1998, Yliopistopaino, Helsinki. 47-71.

Salminen J. 1995. Lähihoitajakoulutus -perusteltu perustutkinto. Julkaisussa Mahdollisuus tutkintoon -lähihoitajaksi koulutuksella, näyttökokein. Opetushallitus. Hetimonex Oy, Jyväskylä. 4-5.

Sarjala J. 1997. Mitä tapahtui todella. 1990-luvun koulutuspolitiikan tarkastelua. *Aikuiskasvatus* 17(4), 328-335.

Savolainen P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22(5-6), 451-457.

Sikiö R. 1998. Käytännön ohjaajien ja opiskelijoiden kokemuksia lähihoitajan näyttökokeesta. Opinnäytetutkielma. Terveystieteiden opettajan koulutusohjelma. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos.

Siren H. 1996. Ammattitutkintojen toimeenpano. Opetusministeriön työryhmien muistioita 10:1996. Opetusministeriö.

Suikkanen A. & Viinamäki L. 1996. Työelämän kvalifikaatiovaatimusten ulottuvuudet 1990-luvulla. *Aikuiskasvatus* 16(3), 171-176.

Suoninen L. 1999. Koulutusjärjestelmä uudessa kuosissa. *Sosiaaliturva* 87(9), 7-10.

Suoranta J. & Eskola J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. *Kasvatus* 3(3), 276-280.

Taalas M. 1993. Näyttökoe ammattitaidon arvioinnissa. *Kasvatus* 24(5), 516-524.

Taalas M. 1995. Ammattitutkinto ammattitaidon näyttönä. Ammatillisten aikuistutkintojen kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 62. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.

Tiilikkala L. 1995. Työelämän edustajien näkemyksiä lähihoitajakoulutuksesta. Opetushallitus, moniste 41/1995. Painatuskeskus Oy, Helsinki.

Turpeinen R. 1998. Ammattitaito ja sen arviointi näyttökokeissa. Työelämän tutkimukset 4/1998. Opetushallitus. Hakapaino Oy, Helsinki.

Uusitalo H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Wsoy:n graafiset laitokset, Juva.

Varto J. 1995. Aikuiskoulutuksen arvioinnin tehtävä ja ongelma. Teoksessa Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kajanto A. (toim.). Gummerus, Jyväskylä. 335-342.

Väärälä R. 1995. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Acta Universitatis Lapponiensis-sarja 9. Väitöskirja, Lapin yliopisto. Lapin yliopiston monistuskeskus, Rovaniemi.

Väärälä R. 1998. Pätevyys ja ammatillinen muutos. Teoksessa Räisänen A: (toim.) Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Opetushallitus, Arviointi 2/1998, Yliopistopaino, Helsinki. 21-34.

Yrjölä P. 1995. Isoveli valvoo - Mikäli valvoo, niin miten? Teoksessa Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kajanto A. (toim.). Gummerus, Jyväskylä. 63-76.

10.3.1999

HYVÄ OPETTAJAKOLLEGA!

Teen pro gradu-työtä Jyväskylän yliopiston syventäviin opintoihin aiheena lähihoitajan aikuiskoulutuksen näyttökokeiden toteuttaminen. Kerään aineiston keväällä 1999 terveys- ja sosiaalian oppilaitoksilta eri puolelta Suomea.

Sinulla on arvokasta kokemusta lähihoitajan aikuiskoulutuksen näyttökokeista. Olen kiinnostunut teidän oppilaitoksenne tavasta osoittaa lähihoitajan ammattitaito näyttökokeissa. Eri oppilaitosten näyttökokeiden toteuttamistapojen kartoittaminen on nyt erityisen merkittävää lähihoitajakoulutuksen opetussuunnitelmien uudistuessa syksyllä 1999 ja näyttökokeiden laajentuessa myös nuorisoasteen koulutukseen.

Pyydän Sinua kertomaan oheisella tutkimuslomakkeella miten ammattitaito osoitetaan teidän oppilaitoksenne näyttökokeissa. Vastauksesi lisäksi pyydän lähettämään Hoito- ja huolenpito- opintokokonaisuuden arviointilomakkeen ja tutkimuslupalomakkeen. Odotan vastaustasi 16.4.1999 mennessä. Tutkimustulokset esitetään niin, ettei yksittäinen oppilaitos ole tunnistettavissa.

KIITOS VASTAUKSESTASI!

Ystävällisin terveisin

Rea Sikiö, TtM, lehtori
Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulu
Täydennyskoulutus ja kehityspalvelu
Tietäjänkatu 3
55120 IMATRA
P. 050-352 6572

Rea Sikiö
Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulu
Täydennyskoulutus ja kehityspalvelu
Tietäjänkatu 3
55120 IMATRA
P. 050-352 6572

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

10.3.1999

ARVOISA REHTORI

Teen pro gradu-tutkimusta kasvatustieteen syventävissä opinnoissa aiheesta lähihoitajan aikuiskoulutuksen näyttökokeiden toteuttaminen. Tutkimusaineiston hankinta toteutetaan postikyselynä terveys- ja sosiaali-alan oppilaitoksille eri puolilla Suomea. Aineistona käytetään eri oppilaitosten vapaamuotoista kuvausta tavastaan toteuttaa näyttökokeita sekä oppilaitosten arviointilomakkeita. Oppilaitoksenne nimeä ei mainita tutkimuksen raportoinnissa. Pyydän lupaa suorittaa oheinen kysely teidän oppilaitoksessanne. Tutkimustyötäni ohjaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta apulaisprofessori Jorma Ekola.

Mikäli myönnätte tutkimusluvan, niin pyydän teitä ystävällisesti toimittamaan oheisen kyselylomakkeen yhdelle lähihoitajan aikuiskoulutuksen näyttökokeisiin perehtyneelle oppilaitoksenne opettajalle. Voitte lähettää tutkimusluvan samassa palautuskuoressa kyselylomakkeen kanssa.

Kunnioittavasti

Rea Sikiö
TtM, lehtori

LIITTEET: Kirje lähihoitajakoulutuksen opettajalle
Kyselylomake
Palautuskuori

Rea Sikiö
Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulu
Täydennyskoulutus ja kehityspalvelu
Tietäjänkatu 3
55120 IMATRA
P. 050-352 6572

Pro gradu: Lähihoitajan näyttökokeiden toteuttaminen

Tutkimuslupa myönnetään:

Kyllä_____

Ei_____ perustelut:_____

paikka ja aika

Allekirjoitus

Nimen selvennys