

**Lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia koulutussopimus-
jaksolla tapahtuvasta työssäoppimisestä**

Jussi Tervo

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tervo, Jussi. 2019. Lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia koulutussopimusjaksolla tapahtuvasta työssäoppimisesta. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 56 sivua.

Tutkimus käsittelee lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia koulutussopimusjaksolla tapahtuvasta työssäoppimisesta. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita tekijöistä, jotka lähihoitajaopiskelijoiden mielestä edistivät ja haittasivat oppimista koulutussopimusjakson aikana.

Tutkimuksen kontekstina oli vuoden 2018 alussa voimaanpantu ammatillisen koulutuksen koulutussopimus. Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2018. Aineistonkeruumenetelmänä oli sähköpostihaastattelu, johon osallistui yhteensä 19 Jyväskylän ammattiopisto Gradiassa opiskelevaa, yli 18-vuotiasta lähihoitajaopiskelijaa. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustulosten perusteella oppimista edistävät ja oppimista haittaavat tekijät muodostuivat työpaikkaohjauksesta, sosiaalisista tekijöistä ja opiskelijan yksilöllisistä tekijöistä. Lähihoitajaopiskelijoiden mielestä oppimista edistivät työpaikkaohjaajan ammatillinen valmius ja kyky antaa monipuolista palautetta, koulutussopimuspaikkojen positiivinen ja kannustava ilmapiiri sekä opiskelijan oma motivaatio ja aktiivisuus. Lähihoitajaopiskelijoiden mielestä oppimista haittasivat puuttuva työpaikkaohjaus ja jännitteinen ohjaussuhde, koulutussopimuspaikkojen negatiivinen ja kiireinen ilmapiiri sekä opiskelijan stressi ja henkilökohtaiset syyt.

Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että ammatillisen koulutuksen koulutussopimusjakson aikana tulee kiinnittää huomiota etenkin työpaikkaohjauksen pedagogisiin tekijöihin, koulutussopimuspaikkojen sosiaalisiin tekijöihin sekä yksittäisen opiskelijan tukemiseen.

Asiasanat: koulutussopimus, työssäoppiminen, ammatillinen koulutus, lähihoitajaopiskelija

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TYÖSSÄOPPIMINEN AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA	8
	2.1 Työssäoppimisen käsite	8
	2.2 Työssäoppimista rakentavat tekijät.....	10
	2.2.1 Työpaikkaohjauksen merkitys työssäoppimisessa.....	11
	2.2.2 Sosiaalisten tekijöiden merkitys työssäoppimisessä	12
	2.2.3 Yksilöllisten tekijöiden merkitys työssäoppimisessä	14
	2.3 Teoriataustan yhteenveto	15
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
	3.1 Tutkimuskysymykset	17
	3.2 Tutkimuskohde ja aineistonkeruu.....	17
	3.3 Laadullinen sisällönanalyysi	19
4	TULOKSET	24
	4.1 Oppimista edistävät tekijät koulutusopimusjakson aikana.....	24
	4.1.1 Oppimista edistävä työpaikkaohjaus	24
	4.1.2 Oppimista edistävät sosiaaliset tekijät	26
	4.1.3 Oppimista edistävät yksilölliset tekijät	27
	4.2 Oppimista haittaavat tekijät koulutusopimusjakson aikana	28
	4.2.1 Oppimista haittaava työpaikkaohjaus.....	29
	4.2.2 Oppimista haittaavat sosiaaliset tekijät.....	30
	4.2.3 Oppimista haittaavat yksilölliset tekijät.....	31
	4.3 Tulosten yhteenveto	31
5	POHDINTA	33
	5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	33
	5.1.1 Työpaikkaohjaus.....	34
	5.1.2 Sosiaaliset tekijät.....	36
	5.1.3 Yksilölliset tekijät.....	38
	5.2 Käytännön ehdotukset	40
	5.3 Tutkimuksen luotettavuus	41
	5.4 Tutkimuksen eettisyys	44
	5.5 Jatkotutkimusideoita	47
	LÄHTEET	48

LIIITTEET	53
------------------------	-----------

1 JOHDANTO

Tutkimukseni käsittelee lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia työssäoppimista edistävästä sekä työssäoppimista haittaavista tekijöistä koulutussopimusjakson aikana. Ammatillisen koulutuksen uudistus vuoden 2018 alussa vaikutti ammatilliseen koulutukseen siten, että työssä tapahtuvaa oppimista lisättiin. Samalla työssäoppimisesta alettiin puhua koulutussopimuksena työssäoppimisen sijaan. Tutkimukseni liittyy työssäoppimisen tarkasteluun koulutussopimusjakson aikana. Uudistuksen jälkeen tehtyä akateemista työssäoppimisen tutkimusta on toistaiseksi vielä niukasti ja tehdyt tutkimukset (esim. Räisänen & Goman 2018; Korpi, Hietala, Kiesi & Rökköläinen 2018; Amis2018) ovat enemmän ennakoivia kuvauksia tai valtioneuvostolle teetettyjä selvityksiä. Ammatillisen koulutuksen painottuminen työpaikoille muuttaa ammatillisen koulutuksen pedagogiikkaa ja samalla se lisää tarvetta työssä tapahtuvan oppimisen tutkimiselle ja sen käytännöllisille arvioille. Tämä tutkimus antaa lisätietoa ammatillisen koulutuksen uudistuksen puitteissa tapahtuneesta työssäoppimisesta.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) mukaan ammatillinen koulutuksen uudistuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on työssä tapahtuvan oppimisen lisääminen ja sen myötä koko oppimispedagogiikan muuttaminen kohti osaamisperusteisuutta. Työssä tapahtuvalla oppimisella halutaan kasvattaa opiskelijoiden yksilöllistä osaamista työelämässä, sekä vastata entistä paremmin työelämän muuttuviin tarpeisiin. Osaamisperusteisuudella tavoitellaan koulutuksen painopisteen siirtymistä opettajan opettamisesta kohti yksilökeskeisempää ja osaamiskeskeisempää oppimista. Opiskelijoille laaditaan ennen opintojen alkamista henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), josta muodostuu tutkintoon tähtäävä yksilöllinen opintopolku. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, onko työelämään voimakkaasti kytkeytyvä opetus lähtökohtaisesti hyvä ratkaisu. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista pidetään yhtenä koulutuksen kehittämiskeinona, jonka avulla pyritään vastaamaan ammatillisen osaamisen ja työelämän muutosten haasteisiin (Billet 2010, 58; Pohjonen 2005, 17), mutta myös kehittämään taloudellista kilpailukykyä (Rintala, Jussila & Nokelainen 2018; Gaziel 2010). Räisänen ja Gomanin (2018)

valtioneuvostolle teettämän selvityksen mukaan koulutuksen järjestäjät, opiskelijat ja työelämä näkevät ammatillisen koulutuksen uudistuksen hyvänä puolena sen lähentymisen kohti työelämän tarpeita. Lisäksi uudistus tiivistää työelämän ja koulutuksen järjestäjien välistä yhteistyötä ja lisää opiskelijoiden mahdollisuuksia aiempaa yksilöllisempiin opintoihin. Toisaalta uudistus luo paineita tarjota aiempaa enemmän työssäoppimispaikkoja, joustavoittaa toimintaa, uudistaa opetushenkilöstön työtä sekä kehittää opetus- ja ohjaushenkilöstön, työpaikkaohjaajien ja koulutuksen johtajien osaamista. (Räisänen & Goman 2018.) Filander ja Jokinen (2008, 202- 203) kuitenkin kyseenalaistavat elinkeinoelämän ehdoilla tehtävät ammatillisen koulutuksen uudistukset, koska niiden tavoitteena on ennemminkin tuottaa muuttuviin työelämäntarpeisiin sopeutuvia työntekijöitä kuin ammatilliset perusvalmiudet hallitsevia osaajia.

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppimisesta ammatillisen koulutuksen uudistuksen jälkeen. Tutkimuksen teoriatausta rakentuu työpaikkaohjauksen (mm. Tynjälä 2005; Hulkari 2006; Ruohotie 2002), sosiaaliseen ja osallistuvaan oppimisen (mm. Billet 2004) sekä opiskelijan yksilöllisten tekijöiden näkökulmiin (mm. Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005). Tutkimukseni antaa lisätietoa koulutussopimuksen aikana tapahtuvasta oppimisesta ammatillisen koulutuksen järjestäjille, työelämälle ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoille. Lisäksi tutkimustuloksia voivat hyödyntää myös koulutussuunnittelun ja koulutuspoliittisen päätöksenteon parissa työskentelevät asiantuntijat.

Tutkimusraportti etenee niin, että teorialuvun aluksi perehdyn työssäoppimisen käsitteistöön. Sen jälkeen avaan työssäoppimisen tutkimuskenttää työssäoppimisen edellytysten näkökulmista ja samalla pyrin konkretisoimaan työssäoppimisen aiemman tutkimuksen suhteessa tutkimuksen kontekstiin. Teorialuvun viimeisessä kappaleessa olen tehnyt yhteenvedon tutkimuksen teoriataustasta. Luvussa kolme kuvaan tutkimuksen toteutusta sekä esittelen aineistonkeruumenetelmän ja tutkimuksessa käytetyn induktiivisen sisällönanalyysin. Neljännessä luvussa esitän aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla saadut tutkimustulokset. Viimeisessä luvussa arvioin tutkimustuloksia suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja esitän muutamia käytännön toimenpide-ehdotuksia. Lisäksi

tarkastelen tutkimusta luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista sekä ehdotan joitakin jatkotutkimusideoita.

2 TYÖSSÄOPPIMINEN AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseen kannalta olennaisen teoreettisen tiedon työssäoppimisesta. Luku koostuu niin, että ensimmäisessä alaluvussa (2.1) avaatan työssäoppimisen käsitteistöä. Toisessa alaluvussa (2.2) esittelen aiempia työssäoppimisen tutkimuksia ja kolmannessa alaluvussa (2.3) teen vielä yhteenvedon tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä.

2.1 Työssäoppimisen käsite

Työssäoppimisen käsite ei ole täysin yksiselitteinen. Tauriaisen (2009, 17) mukaan väärinkäsityksiä syntyy käsitteiden ”työssäoppiminen” ja ”työssä oppiminen” välillä, joilla tarkoitetaan kahta eri asiaa. Virtasen ja Collinin (2007, 216) mukaan työssäoppimista, yhteen kirjoitettuna, käytetään kuvaamaan ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmiin kuuluvaa opiskelijoiden työssäoppimisjaksoa. Sen sijaan työssä oppiminen, erikseen kirjoitettuna, ymmärretään kaikkena oppimisena, joka tapahtuu työssä ja työn tekemisen kautta. Tämä kattaa myös työssäoppimisen käsitteen. (Virtanen & Collin 2007, 216.) Työssä oppimisen laajemman käsitteen määrittely on siis ammatilliseen koulutukseen kuuluvaa työssäoppimista hieman laajempi, eikä sisällä pedagogisia elementtejä. Laajemmassa mielessä työssä oppiminen voidaan määritellä pääpiirteittäin niin, että se eroaa formaalista oppimisesta (Fuller & Unwin 2011). Collin (2005, 18) tarkentaa, että työssä oppiminen on pääosin informaalia, satunnaista ja käytäntöihin sidottua. Työssä oppiminen on myös kokemuksellista oppimista, jossa työtehtävät ja työn konteksti määrittelevät sen, mitä työssä voidaan oppia (Collin 2005, 18; Boud & Middleton 2003; Billet 2001). Lisäksi työssä oppiminen on luonteeltaan sosiaalista (Collin 2005, 18).

Tauriaisen (2009, 15) mukaan ammatilliseen kouluun liittyvässä työssäoppimisessa yhdistyvät formaali ja informaali oppiminen sekä oppimisen joustavat muodot. Näin ollen työssäoppimisen käsitettä voidaan lähestyä myös puhtaasti formaalin ja informaalin oppimisen näkökulmista. Tauriainen (2009, 15)

määrittelee formaalin oppimisen Erautia (2000, 12) mukaillen niin, että siihen liittyy aina ennalta määrätty suunnitelma, organisoitu oppimistilanne, opettajan tai ohjaajan läsnäolo, tunnustus opintojen suorittamisesta ja ulkopuolisten asettamat tavoitteet. Informaalia oppimista on sen sijaan kaikki oppiminen mikä ei täytä edellä mainittuja kriteerejä. Työssäoppimisen yhteydessä formaali oppiminen tarkoittaa esimerkiksi ennen työssäoppimisjaksoa tapahtuvaa työssäoppimisen sisältöalueiden opiskelua oppilaitoksessa ja jakson aikana pidettäviä lähiopeustunteja. Informaalia oppimista on työssäoppimispaikalla arkisissa tilanteissa tapahtuva satunnainen oppiminen. (Tauriainen, 2009, 15.) Myös Hulkarin (2006, 26) mukaan työssäoppimisen määritelmään vaikuttaa se, mistä näkökulmasta asiaa tarkastelee. Hulkari (2006, 13) määrittelee työssäoppimisen ammatilliseen koulutukseen kuuluvaksi tavoitteelliseksi oppimisjaksoksi, joka tapahtuu aidossa työympäristössä. Työssäoppimisella on selkeä tavoite eli ammattitaidon hankkiminen. Samalla se yhdistää ohjatun toiminnan ja työn kautta tulevan kokemuksen reflektion kautta tapahtuvaksi tavoitteelliseksi oppimiseksi. Selkeä oppimistavoite ja siihen liittyvä ohjaus erottaa työssäoppimisen muusta työpaikalla tapahtuvasta työtoiminnasta. (Hulkari 2006, 13.) Kaiken kaikkiaan ammatilliseen koulutukseen kuuluvassa työssäoppimisen määrittelyssä on kyse laajemman työssä oppimisen käsitteen tarkennuksesta, johon on lisätty ammattikasvatuksellisia elementtejä (Tynjälä ym. 2005, 27).

Käsitteet eivät ole täysin yksiselitteisiä myöskään englanninkielisiä työssäoppimisen termejä etsittäessä. Englanninkielisiä ammatilliseen koulutukseen liittyviä työssäoppimisen termejä ovat esimerkiksi "vocational education training", "on-the-job learning", "on-the-job training", "practise-based learning" ja "work-based learning" (Metso 2014, 29; Boud & Salomon 2001, 18; Kulmala 1998, 23; Clake & Copeland 2003, 236). Työssä oppimista yleisesti kuvaavia englanninkielisiä käsitteitä ovat esimerkiksi "work-related learning", "workplace learning" ja "learning at the workplace" (Law 2009, 384; Majuri & Vertanen 2001, 14-15; Uusitalo 2001, 16; Lester & Costley 2009, 2). Epäjohdonmukaisuus suomalaiseseen kontekstiin sopivassa englanninkielisessä työssäoppimisen käsitteistössä on johdunut suomalaisen ammatillisen koulutuksen oppilaitoslähtöisestä luonteesta

(Kulmala 1998, 23). Nykyisin epäjohdonmukaisuuteen vaikuttaa enemmän muuttuva ja monipuolinen työssäoppimisen kenttä.

Oppimisen muutoksen pitkä perinne kouluoppimisesta kohti työssä tapahtuvaa oppimista ilmenee vuosien takaisissa opetussuunnitelmissa sekä työssäoppimisen tutkimuksissa (mm. Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010; Virtanen 2013). Samalla uudistukset ovat muuttaneet myös työssäoppimisen käsitteistöä. Vuoden 2018 alussa toimeenpantu ammatillisen koulutuksen uudistus (OKM 2018) vahvistaa edelleen muutosta työssä tapahtuvan oppimisen suuntaan ja samalla työssäoppimisen virallinen termi muuttui *koulutussopimukseksi*. Koulutussopimus määritellään kirjallisesti tehtäväksi määräaikaiseksi sopimukseksi osaamisen hankkimisesta työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä (Opetus ja koulutussanasto OKSA 2018, 175.) Käsitteiden selkeyttämiseksi tässä tutkimuksessa työssäoppiminen ja koulutussopimus ovat rinnakkaisia käsitteitä ja ne molemmat ymmärretään ammatilliseen peruskoulutukseen kuuluvaksi työpaikalla tapahtuvaksi oppimiseksi. Työssä oppiminen erikseen kirjoitettuna tarkoittaa tässä tutkimuksessa työpaikalla tapahtuvaa oppimista laajemmin ja kattaa sekä työssäoppimisen että koulutussopimuksen käsitteet.

2.2 Työssäoppimista rakentavat tekijät

Aiempien tutkimusten valossa ammatillisen koulutuksen työssäoppimiseen kuuluu tiettyjä edellytyksiä, jotka antavat pohjan laadukkaalle työssäoppimiselle. Työssäoppimiseen yksi keskeisimmin liitetty edellytys on työpaikkaohjaus. Virtanen ja Tynjälä (2008) toteavatkin, että työssäoppiminen ilman teoreettista pohjaa ja pedagogiikkaa on suunnittelematonta ja satunnaista oppimista. Toinen keskeisesti työssäoppimisen liitetty edellytys on työssäoppimisen sosiaalinen ja osallistuva ulottuvuus (Billet 2004), jolloin esimerkiksi opiskelijoiden mahdollisuudet osallistua työyhteisön toimintaan tarjoaa edellytykset työssäoppimiselle (mm. Collin & Valleala 2005). Kolmanneksi työssäoppimisen on aiemman tutkimuksen valossa havaittu myös olevan yksilöllistä, jolloin esimerkiksi yksilön omalla motivaatiolla ja asennoitumisella on merkitystä oppimiseen (mm. Tynjälä 2005).

Nämä kolme työssäoppimisen näkökulmaa muodostavat tässä tutkimuksessa keskeisen teoreettisen viitekehyksen. Näkökulmat eivät ole kuitenkaan toisistaan irrallisia, vaan ne kiinnittyvät tiiviisti toisiinsa ja vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa. Esimerkiksi Rintalan ym. (2015) oppimista edistävien ja oppimista estävien tekijöiden tutkimuksen mukaan heikko työyhteisön sosiaalinen tuki vaikuttaa negatiivisesti myös työpaikkaohjaukseen ja muuhun työssäoppimiseen. Ruohotien (2002, 62) mukaan työpaikkaohjaajalta saatava positiivinen palaute vaikuttaa esimerkiksi oppijan sisäisen motivaation. Tutkimuksellisesti erotteleminen helpottaa kuitenkin eri osa-alueiden sisäisen logiikan ymmärtämisessä ja tarjoaa mahdollisuuden eri näkökulmien tarkemmalle huomioimiselle. Samalla kun tarkastelen yksityiskohtaisemmin eri työssäoppimista rakentavia tekijöitä, suhteutan näkökulmat tutkimuksen kontekstiin eli uudistuneeseen ammatillisen koulutuksen koulutusopimukseen.

2.2.1 Työpaikkaohjauksen merkitys työssäoppimisessa

Tynjälän (2005, 43) mukaan työssäoppiminen ilman teoreettista pohjaa ja pedagogiikkaa on suunnittelematonta ja satunnaista oppimista, jonka tuloksena voidaan oppia myös tarpeettomia ja huonoja käytänteitä. Hulkarin (2006, 34) mukaan työpaikkaohjauksen tehtävänä formaalin koulutuksen yhteydessä on edistää opiskelijan ammattitaitoa, ammatillisuutta sekä vahvistaa opiskelijan itsetuottamusta. Samalla sen tavoite on antaa oppimiseen lisäarvoa, jolloin ohjaajan tehtävänä on ohjata, tukea ja kannustaa opiskelijaa saavuttamaan omat oppimistavoitteensa sekä antaa oppimisessa tarvittavaa tietoa. (Hulkari 2006, 34.) Lasosen (2001, 33) mukaan työssäoppimisen laatu riippuu lopulta siitä, miten opiskelijat valmistetaan työssäoppimiseen ja millaista ohjausta he saavat työpaikoilla.

Yksi työpaikkaohjaukseen keskeisesti liittyvä tekijä on monipuolisen ja jatkuvan palautteen saanti työssäoppimisen aikana (Eraut, Alderton, Gole ja Senger (1998, 44). Myös Ruohotie (2002, 62) painottaa työsuorituksesta saatavan palautteen merkitystä etenkin opiskelijan sisäisen motivaation ja suoriutumisen tarpeen muodostumisessa. Lisäksi laadukkaaseen työpaikkaohjaukseen kuuluu opiskelijan ja työpaikkaohjaaja välisen luottamuksellisen suhteen muodostuminen sekä työpaikkaohjaajan sitoutumiseen ohjaustyöhön (Saarikoski 2002; Smith

& Betts 2000; Rintala ym. 2015). Työssäoppimisessa myös ohjaajan pedagogisilla taidoilla on merkitystä, koska ohjaajan sitoutuminen, tavoitteellisuus, monipuoliset ohjausmenetelmät ja reflektointitaidot vaikuttavat oppimiseen (Rintala ym. 2015). Lisäksi työpaikkaohjauksessa on varmistettava riittävän ajan ja resurssien käyttö (Onnismaa 2018; Gurtner ym. 2011).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2008) mukaan koulutussopimusjakson työpaikkaohjaajaksi edellytetään ammattitaidoltaan, koulutukseltaan tai työkokemukseltaan pätevää ja vastuullista työpaikkaohjaajaa. Työpaikkaohjaajan tulee huolehtia opiskelijan perehdytyksestä, osallistua opiskelijoiden näytön suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Työpaikkaohjaajan on myös ohjattava tavoitteellisesti opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen suunnitelman (HOKS) mukaan ja antaa palautetta opiskelijalle. Ohjauksessaan työpaikkaohjaaja toimii tiiviissä yhteistyössä oppilaitoksen opettajan ja muiden työpaikan työntekijöiden kanssa. (OKM 2018.) Filanderin ja Jokisen (2008, 211) mukaan oppimisen painotuu työpaikoille muuttava ammatillista koulutusta niin, että ammatinharjoittajat toimivat yhä enemmän työpaikkaohjaajina pedagogiset valmiudet saaneiden opettajien sijaan. Tynjälän ja Virtasen (2017) mukaan tämä ei tee kuitenkaan oppilaitoksen opettajia toimettomiksi, vaan mukaan heidän tehtävänsä on kouluttaa työpaikkaohjaajia ja ohjata opiskelijoita teorian ja käytännön yhdistämisessä sekä arvioida opiskelijoiden oppimista. Koulun ja työpaikan yhteistyö onkin avainasemassa laadukkaana työssäoppimisen toteuttamisessa. (Tynjälä & Virtanen 2017.)

2.2.2 Sosiaalisten tekijöiden merkitys työssäoppimisessa

Useat suomalaiset opiskelijoiden työssäoppimisen tutkimukset (mm. Lasonen 2001; Väisänen 2003; Virtanen, Tynjälä & Valkonen 2005; Hulkari 2006) painottavat työpaikan ja sen sosiaalisten tekijöiden merkitystä työssäoppimisen aikana. Opiskelijoiden mahdollisuus osallistua työyhteisön toimintaan tarjoaa parhaat edellytykset työssäoppimiselle (Collin & Valleala 2005; Virtanen, Tynjälä & Eteäläpelto 2014; Koskela & Palukka 2011). Billetin (2004, 111-113) mukaan yksi työssäoppimisen keskeinen edellytys onkin oppimisen sosiaalinen ja osallistuva ulottuvuus. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimisprosessi tapahtuu osallistumalla

käytännön toimintaan, jonka myötä oppijan ammattitaito kehittyy. Osallistuva oppiminen on vastavuoroista oppijan yksilöllisten tekijöiden ja työpaikkaan liittyvien tekijöiden välillä. Oppimisen kannalta molemmilla on kuitenkin merkitystä. Työpaikan tulee mahdollistaa oppijalle osallistumisen yhteisiin toimintoihin ja vuorovaikutukseen. Samalla on myös tärkeää, että yksilöt hyödyntävät työpaikan tarjoamia mahdollisuuksia sosiaaliseen osallistumiseen. (Billet 2004, 111-113.)

Hulkarin (2006, 37) mukaan etenkin sosiaali- ja terveystalouden työssäoppimisessa korostuu sosiaalinen ja osallistuva luonne, sillä ala on mitä suurimmassa määrin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tehtävää ihmistyötä. Silloin esimerkiksi työpaikan ilmapiirillä ja työkuultuurilla merkittävä vaikutus työssäoppimiseen. (Hulkari 2006, 37.) Myös Virtasen (2013, 92) tutkimuksessa sosiaali- ja terveystalouden opiskelijoiden työssäoppimisen yhtenä selittävänä tekijänä oli työpaikan sosiaaliset tekijät, kuten vuorovaikutus muiden työntekijöiden kanssa sekä aktiivinen työyhteisön jäsenyys. Jokisen ym. (2009, 228) tutkimuksessa työpaikan vapaa, mukava ja luottamuksellinen ilmapiiri edisti opiskelijoiden työssäoppimista. Samalla se myös edesauttoi turvallisen oppimisympäristön luomisessa. (Jokinen ym. 2009, 228.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) mukaan koulutusopimustyöpaikojen on mahdollistettava opiskelijan ammattitaidon hankkiminen henkilökohdallisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) mukaan. Koulutusopimustyöpaikan on myös seurattava opiskelijan oppimista sekä huolehdittava siitä, että koko koulutusopimustyöpaikka ohjaajineen ja henkilöstöineen ovat tietoisia opiskelijan koulutusopimukseen liittyvistä tehtävistä. Lisäksi koulutusopimustyöpaikoilla on oltava riittävästi tuotanto ja palvelutoimintaa sekä työhön tarpeellisia välineitä. (OKM 2018.) Tynjälän ja Virtasen (2017) mukaan työpaikat ovat erilaisia sen suhteen, miten hyvin ne tukevat opiskelijoiden oppimista. Toisaalta on työpaikkoja, jossa tuetaan aktiiviseen oppimiseen ja työyhteisön jäsenyyteen. Toisaalta on myös työpaikkoja, jossa ei juuri osata tukea opiskelijoiden oppimista. Näin ollen koulutusopimustyöpaikan valinnalla on myös oppimisen kannalta keskeinen merkitys. (Tynjälä & Virtanen 2017.) Filander ja Jokinen (2008, 202) mukaan opetuksen painottuminen työpaikoille saattaa kaventaa

opiskelijoiden ammatillista kehittymistä, koska taustalla on pelkästään sen hetkisen organisaation käytännöllinen tarve. (Filander & Jokinen 2008, 202.)

2.2.3 Yksilöllisten tekijöiden merkitys työssäoppimisessa

Tynjälä ym. (2005, 44-46) mukaan useissa tutkimuksissa on pystytty identifioimaan erilaisia opiskelijoiden suuntautumistapoja, jotka ohjaavat opiskelijan oppimista yksilöllisellä tasolla. Esimerkiksi tehtäväsuuntautunut opiskelija on motivoitunut ja kiinnostunut itse tekemisen kohteesta ja tehtävän oppimisesta eikä sinänsä ulkonaisista tekijöistä tai omasta itsestään. Saavutusorientoitunut opiskelija pyrkii ensisijaisesti hyviin suorituksiin, jolloin opiskelijaa ei välttämättä motivoi itse oppiminen vaan se, että pystyy menestymään paremmin kuin toiset. Tällöin itseisarvo ei ole oppiminen vaan menestyksen saavuttaminen. Välttämisenorientoitunut opiskelija pyrkii suojelemaan itseään epäonnistumisilta ja karttaa tilanteita, missä hän voi altistua epäonnistumiselle. Sosiaalisesti riippuvaiset opiskelijat taas hakevat hyväksyntää ohjaajilta, opiskelukavereilta, työkavereilta ja opettajilta. Heille on tyypillistä etsiä vihjeitä, miten muut heiltä odottavat ja toimivat sen mukaisesti. (Tynjälä ym. 2005, 44-46.)

Virtasen ym. (2005, 61) työssäoppimisen tutkimuksessa opiskelijoita motivoi eniten halu menestyä hyvin sekä uusien asioiden oppiminen. Myös Jokisen ym. (2009, 236) tutkimus on samansuuntainen. Opiskelijan oma aktiivisuus ja halu oppia olivat oppimista edistäviä tekijöitä. Samalla tutkimuksessa korostui opiskelijan vahva motivaatio oppimista edistäväksi tekijäksi. Toisaalta opiskelijan passiivisuus ja haluttomuus olivat oppimista haittaavia tekijöitä. (Jokinen ym. 2009, 236.) Myös Rintalan ym. (2015) tutkimuksessa työssäoppimista edistivät opiskelijan oma aloitteisuus ja vastuullisuus.

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä opiskelijoiden yksilöllinen ja omaehtoinen oppiminen on lisääntynyt. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) mukaan opiskelijat etenevät henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) mukaan omaan yksilölliseen tahtiinsa. Samalla myös vastuu oppimisesta siirtyy entistä enemmän opiskelijoille, kun käytännössä ilmenevä osaamisen ratkaisee opiskelijan pätevyyden opiskeluun käytetyn ajan sijaan. Opiskelijoiden ääntä on myös lisätty arvioinnin näkökulmasta ja opiskelijat ovat itse

mukana arvioimassa omaa osaamistaan ja kehittymistään. (OKM 2018.) Tynjälän ja Virtasen (2017) mukaan työssäoppimisessa onkin tärkeää ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset näkemykset oppimiseen ja työhön liittyvistä asioista ja kehittämisideoista. Filanderin ja Jokisen (2008, 209, 212) mukaan opiskelijoiden oman vastuun korostaminen vapauttaa opettajat kollektiivisesta opettamisvas- tuusta ja samalla sillä pyritään helpottamaan opettajien kokemaa riittämättö- myyden tunnetta, joka liittyy pedagogisen työn heikentyviin edellytyksiin.

2.3 Teoriataustan yhteenveto

Edellä kuvattujen tutkimusten valossa tarkastelukulmani työssäoppimiseen ra- kentuu kolmen näkökulman kautta, jotka ovat työpaikkaohjaukseen liittyvät te- kijät (mm. Tynjälä 2005; Hulkari 2006), työpaikan sosiaaliset tekijät (mm. Billet 2004) sekä opiskelijan yksilölliset tekijät (mm. Tynjälä 2005). Näiden kolmen nä- kökulman valossa työssäoppiminen voidaan tarkentaa edelleen työssäoppimista edistävien ja työssäoppimista haittaavien tekijöiden näkökulmaan. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) olen luonut koonnin aiemman työssäoppimisen tutki- muksen pohjalta työssäoppimista edistävästä ja työssäoppimista haittaavista te- kijöistä.

TAULUKKO 1. Yksinkertaistettu malli työssäoppimista edistävästä ja haittaavista tekijöistä (mm. Jokinen ym. 2009, 247-248; Virkkula 2014, 25; Rintala ym. 2015; Virta- nen ym. 2005; Tynjälä ym. 2005).

	Työssäoppimista edistävät tekijät	Työssäoppimista haittaavat tekijät
Työpaikkaohjaus	Opiskelijalle nimetty moti- voitunut ja sitoutunut työ- paikkaohjaaja, joka antaa pa- lautetta	Työssäoppimisen ohjaus heikkoa, ei palautetta.
Sosiaaliset tekijät	Työpaikalla sosiaalinen vuo- rovaikutus ohjaajan, työntekijöiden ja vertaisten kanssa, luottamuksellinen ja avoin il- mapiiri, mahdollisuus vai- kuttaa työtehtäviin	Työpaikan sosiaalinen vuo- rovaikutus eri osapuolten vä- lillä vähäistä, ei palautetta, ei reflektointia, ei mahdolli- suutta vaikuttaa työtehtäviin
Yksilölliset tekijät	Yksilöllinen opiskelijan si- toutunut asenne, halu oppia	Yksilöllinen opiskelijan pas- siivinen ja kielteinen asenne

Aiempien tutkimusten valossa voidaan siis todeta, että onnistunut työssäoppiminen edellyttää riittävää työpaikkaohjausta, työpaikalta saatavaa sosiaalista tukea ja opiskelijoiden asennoitumista uuden oppimiseen. Kun uudistunut ammatillinen koulutus painottuu työpaikoille, on syytä tarkastella, miten ammatillisen koulutuksen opiskelijat kokevat työssäoppimisen edellytykset täyttyvän koulutussopimusjakson aikana.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen, kuinka tutkimus on käytännössä toteutettu. Ensimmäisessä alaluvussa (3.1) kerron tutkimuskysymykset, jonka jälkeen toisessa alaluvussa (3.2) esittelen tutkimuskohteen ja aineistonkeruumenetelmän. Sen jälkeen kolmannessa alaluvussa (3.3) avaatan tutkimuksessa käytetyn laadullisen sisälönanalyysin vaiheittaisen prosessin.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia koulutussopimusjakson aikana tapahtuvasta oppimisesta. Tutkimuksen kontekstina oli vuoden 2018 alussa voimaapantu ammatillisen koulutuksen koulutussopimus. Vastaan tutkimusongelmaani kahden tutkimuskysymyksen avulla:

1. Mitkä tekijät lähihoitajaopiskelijoiden mielestä edistivät heidän oppimistaan koulutussopimusjakson aikana?
2. Mitkä tekijät lähihoitajaopiskelijoiden mielestä häirsivät heidän oppimistaan koulutussopimusjakson aikana?

3.2 Tutkimuskohde ja aineistonkeruu

Tutkimukseni empiirinen aineisto koostuu sähköpostihaastatteluista, joita oli yhteensä 19. Sähköpostihaastattelut toteutettiin syksyllä 2018 puolistrukturoidulla haastattelulomakkeella (liite 1 Haastattelurunko). Valikoin tutkimukseen osallistujat Jyväskylän ammattiopisto Gradiassa opiskelevista, yli 18-vuotiaista sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoista. Asetin valintakriteereiksi täysi-ikäisyyden sekä omakohtaisen kokemuksen koulutussopimusjaksosta. Tutkimukseen osallistujista 16 oli naisia ja kolme miehiä. Haastateltavien keski-ikä oli 20 vuotta ja heistä suurin osa oli viimeisen vuoden opiskelijoita. Operationalisoin haastattelukysymykset useiden eri työssäoppimisen tutkimusten (mm. Rintala ym. 2015; Virkkula 2014; Virtanen ym. 2005; Tynjälä ym. 2005) sekä ammatillisen toimijuutta tarkastelevan mittarin (Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi, Eteläpelto 2007)

pohjalta. Ennen varsinaista haastattelua testasin kysymyksien toimivuutta siten, että siihen vastasi kaksi ammatillisen oppilaitoksen opiskelijaa, jotka eivät lopulliseen tutkimukseen kuitenkaan osallistuneet.

Aineistonkeruuvaiheessa otin ensin yhteyttä Jyväskylän ammattiopisto Gradian sosiaali- ja terveystieteiden rehtoriin, jolle kerroin suullisesti ja kirjallisesti tutkimuksestani sekä sen tavoitteista. Rehtori myönsi minulle tutkimuslupan (liite 2 Tutkimuslupa) ammattikoulun puolesta ja antoi samalla myös yhteystiedot sosiaali- ja terveystieteiden koulutussuunnittelijaan. Koulutussuunnittelijan kautta sain yhteyden Gradiassa työskentelevään sosiaali- ja terveystieteiden opettajaan, jolle kerroin jälleen suullisesti ja kirjallisesti tutkimuksestani sekä sen tavoitteista. Sosiaali- ja terveystieteiden opettaja keräsi minulle yhteensä 36 opiskelijan sähköpostilistan opiskelijoista, jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen.

Lähetin sähköpostilistalla oleville opiskelijoille saatekirjeineen linkin haastatteluun. Saatekirjeessä ohjeistin lähihoitajaopiskelijoita vastaamaan jokaiseen kysymykseen vähintään muutamalla virkkeellä. Samalla motivoin opiskelijoita ruokaravintola McDonald'sin lahjakortilla, mikä lähetettiin kaikille tutkimukseen osallistuneille. Sähköpostihaastattelun laatimiseen käytin Webropol-kyselyohjelmistoa. Sähköpostihaastattelu ei ole menetelmällisesti kuitenkaan täysin yksiselitteinen, koska siinä on elementtejä sekä perinteisestä haastattelusta että laadullisesta kyselystä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 85) mukaan perinteisen tradition mukaan haastattelu on määritelty aineistonkeruutavaksi, jossa haastattelijalla esittää kysymykset tiedonantajalle ja merkitsee vastaukset muistiin. Kysely sen sijaan on määritelty perinteisesti aineistonkeruutavaksi, jossa tutkimukseen osallistuvat itse täyttävät heille esitetyn kyselylomakkeen. Samaan hengenvetoon Tuomi ja Sarajärvi (2018, 85) kuitenkin toteavat, että poikkeuksena ovat esimerkiksi Internetissä ja online-ympäristöissä tapahtuvat haastattelut, joissa ei ole suusanallista yhteyttä. Tällainen aineistonkeruu menetelmä voi tapahtua esimerkiksi niin, että haastattelijalla lähetetään haastateltavalle kysymykset sähköisesti. Haastateltava vastaa kysymyksiin ja haastattelijalla tarvittaessa jatkaa tarkentavilla kysymyksillä. Näin sähköpostiin syntyy vuoropuhelu ilman henkilökohtaista kontaktia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.)

Käytin haastattelulomakkeessa puolistrukturoitua haastattelumallia, jossa kaikki haastateltavat vastasivat samoihin kysymyksiin, mutta vastauskenttä oli avoin. Vaikka sähköpostihaastattelu asettaa rajoitteita tutkimusaineiston laajuuden suhteen, pyrin rakentamaan haastattelukysymykset niin, että ne mahdollistaisivat mahdollisimman laajat vastaukset. Kysymykset olivat pääsääntöisesti muotoa ”Kerro” ja ”Kuvaile”, joka kannusti kirjoittamaan vähintään muutamalla virkkeellä. Varsinaista vuoropuhelua, yhtä poikkeusta lukuun ottamatta ei haastateltavien kanssa sähköpostiin kuitenkaan syntynyt. Yhdelle opiskelijalle lähetin lisäkysymyksen ja sain siihen myös vastauksen. Kylmä & Juvakka (2007, 104) mukaan sähköpostihaastattelun etuna on, että sen voi lähettää nopeasti suurelle joukolle ja tutkija saan aineistonsa kirjallisessa muodossa. Sähköpostihaastattelun huono puoli on se, ettei siinä muodostu henkilökohtaista kontaktia tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välillä. (Kylmä & Juvakka 2007, 104.) Tässä tutkimuksessa perusteluni sähköpostihaastattelulle on menetelmän vaivattomuus sekä käytettävissä olevan ajan tehokas hyödyntäminen.

3.3 Laadullinen sisällönanalyysi

Analysoin aineiston laadullisella sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on menetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä ja sitä voidaan pitää yksittäisen metodin lisäksi myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka on liitettävissä erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysin tarkoitus on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, mutta se ei anna vielä vastauksia tutkimuskysymyksiin vaan järjestää aineiston johtopäätösten tekoa varten. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104; Cohen ym. 2013, 564; Ruusuvuori ym. 2010, 19.)

Eräs laadullisen tutkimuksen perinteistä pohjautuu niin sanottuun ymmärtävään otteeseen, johon hermeneutiikka antaa teorian ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Juden-Tupakka (2007, 64) määrittelee hermeneutiikan keskeiseksi ideaksi merkityksien ymmärtämisen, jonka keskeisiä käsitteitä ovat ymmärtäminen ja tulkinta. Ymmärtäminen on tulkintaa, joka etenee

kielellisestä ilmaisusta sosiaaliseen todellisuuteen. Näin ollen hermeneuttinen ymmärrys muodostuu esiymmärryksen perustalle ja ymmärrys etenee spiraalinomaisesti, jolloin sitä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Juden- Tupakka 2007, 64.) Kvalitatiivisen tutkimuksen suurimpina haasteina on kautta aikojen pidetty aineiston analyysia. Koska laadullinen tutkimus on suurimmaksi osaksi käsityöllisyyttä, se on erittäin luova prosessi ja vaatii tutkijalta lukeneisuutta sekä herkkyyttä omaa aineistoaan kohtaan. Tulkinta syntyy teorian ja empirian vuoropuhelusta, mikä edellyttää tutkijalta oman aineistonsa tuntemusta sekä kykyä rakentaa siitä tutkimustehtävänsä kannalta uutta tietoa ja ymmärrystä lisäävän kokonaisuuden. (Syrjäläinen ym. 2007, 8.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen eri pääluokkaan eli aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Niiden erot syntyvät analyysin päättelyprosessista. (Tuomi & Sarajärvi, 107-112.) Aineistolähtöisessä eli induktiivisessa analyysissä pyritään tutkimusaineistosta luomaan teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Aineistolähtöisen analyysin ydinajatus on siinä, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Aikaisemmillä havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputulosten kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108; Ruusuvuori ym. 2010, 19.) Teorialähtöinen eli deduktiivinen analyysin sijaan nojaa johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatukseen. Teorialähtöistä analyysia käytetään usein aikaisemman tiedon testaamiseen uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110.) Teoriaohjaavassa eli abduktiivisessa analyysissä teoria voi toimia apuna mutta analyysi ei pohjaudu suoranaisesti teoriaan. Aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia, vaikka analyysiyksiköt valitaankin aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107-112; Ruusuvuori ym. 2010, 18-22.)

Käytin tutkimukseni alkuvaiheessa aineistolähtöistä sisällönanalyysia, koska pyrkimykseni oli tutustua aineistoon mahdollisimman vähäisin ennakkoletuksin. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan karkeasti jakaa kolmivaiheiseksi prosessiksi: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden

luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Tutkimukseni loppuvaiheessa hyödynsin myös teoriaohjaavaa analyysia, koska tutkimukseni pääluokkien muodostumista ohjasivat aiemmat työssäoppimisen tutkimukset.

Aloitin tutkimusaineistoni analysoinnin aineiston pelkistämällä, jolloin aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta kaikki epäolennainen pois. Tämä voi olla aineiston tiivistämistä tai pilkkomista osiin, jolloin samalla aineistosta etsitään tutkimustehtäviä kuvaavia ilmaisuja. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Kävin läpi koko aineiston tutkimuskysymys kerrallaan ja etsin ilmaisuja, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin. Poimin vastaukset jokaisen tutkimuskysymyksen alle erikseen, jonka jälkeen redusoin, eli pelkistin niistä vain tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon. Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) mukaan samaa kuvaavat ilmaisut voidaan esimerkiksi alleviivata samanvärisillä kynillä ja näin erotella erilaisia ilmiöitä eriväristen kynien avulla. Alla olevassa taulukossa (taulukko 2) olen kuvannut tutkimusaineistoni redusointia. Esimerkiksi tutkimuskysymykseni ”mitkä tekijät edistävät oppimista koulutussopimusjakson aikana”, vedin ensin vastauksen ”hän piti työstäni ja kehui minua hänen pomolle, jonka kautta sain töitä” ja pelkistin vastauksen ohjaaja tykkäsi ja kehui. Aineiston redusoinnissa auttoi se, että kävin tutkimusaineistoni läpi useaan kertaan. Näin sain alkuperäiset ilmaukset pelkistettyä ja lisättyä niille kuuluvien tutkimuskysymysten alle. Pelkistetyt ilmaukset listataan allekkain datasta mitään kadottamatta, jolloin samalla luodaan pohjaa seuraavalle vaiheelle eli klusteroinnille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123).

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
”Hän piti työstäni ja kehui minua hänen pomolle jonka kautta sain töitä.”	Ohjaaja tykkäsi ja kehui
”Välillä sain neuvoja, miten kannattaisi tehdä.”	Neuvot ohjaajalta
”Palautteen saanti oli erityisen tärkeää.”	Palaute tärkeää

Aineiston pelkistämisen jälkeen oli vuorossa aineiston klusterointi eli ryhmittely. Tuomen ja Sarajärven (2018, 124) mukaan tässä vaiheessa aineistosta pelkistetyt alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi ja aineistosta etsitään

samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia kuvaavia käsitteitä, jotka ryhmitellään ja yhdistellään eri luokiksi. Näistä muodostuu alaluokat, jotka nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokitteluyksikkönä voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Ryhmittelin tutkimusaineistoni erilaisten aihepiirien mukaisesti tutkimuskysymys kerrallaan, jolloin esimerkiksi pelkistetystä ilmauksesta ”ohjaaja tykkäsi ja kehui”, syntyi alaluokka positiivinen palaute. Pelkistetystä ilmauksesta ”neuvot ohjaajalta” syntyi alaluokka ”rakentava palaute” ja niin edelleen. Alla olevassa taulukossa (taulukko 3) olen kuvannut tutkimusaineistoni klusterointia.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston ryhmittelystä eli klusteroinnista.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Ohjaaja tykkäsi ja kehui Neuvot ohjaajalta Palaute tärkeää	Positiivinen palaute Rakentava palaute Palautteen merkitys
Ohjaaja tsemppasi Kuulumisten kysely Epävarmuudessa tukeminen	Ohjaajan kannustus Ohjaajan kiinnostus opiskelijaa kohtaan Opiskelijan tukeminen
Eri näkökulmien esiin tuominen Ohjaaja oli ammattitaitoinen Ohjaaja pyysi kyseentalaistamaan myös omaa tekemistään	Ohjaajan osaaminen Ohjaajan ammattitaito Ohjaajan kriittinen reflektio

Kolmannessa vaiheessa seuraa aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa Tuomen ja Sarajärven (2018, 125) mukaan erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostetaan sen perusteella teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisdatan käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125.) Yhdistin alaluokat toisiinsa sopiviksi kokonaisuuksiksi ja muodostin niistä yläluokkia. Toisiinsa liittyvistä yläluokista muodostin yhdistävän pääluokan. Alla olevassa taulukossa (taulukko 4) olen kuvannut esimerkin aineiston abstrahoinnista, miten pääluokka oppimista edistävä ohjaus syntyi.

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista eli käsitteellistämisestä oppimista edistävän työpaikkaohjauksen osalta.

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Positiivinen palaute Rakentava palaute Palautteen merkitys	Ohjaajalta saatu palaute	Ohjaus
Ohjaajan kannustus Kuulumisten kysely Tukeminen epävarmoina hetkinä	Ohjaajalta saatu kannustus ja tuki	
Ohjaajan osaaminen Ohjaajan ammattitaito Ohjaajan kriittinen reflektio	Ohjaajan ammatillinen valmius	

Lopuksi asetin pääluokat tutkimuskysymysten alle ja muodostin niistä yhdistävän luokan. Alla olevassa taulukossa (taulukko 5) olen kuvannut aineiston abstrahoinnista muodostetun yhdistävän luokan oppimista edistävän työpaikkaohjauksen osalta.

TAULUKKO 5. Esimerkki aineiston abstrahoinnista eli käsitteellistämisestä oppimista edistävien tekijöiden osalta.

Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Ohjaajalta saatu palaute Ohjaajalta saatu kannustus ja tuki Ohjaajan ammatillinen valmius	Työpaikkaohjaus	Oppimista edistävät tekijät koulutusopimusjakson aikana.
Työtovereilta saatu tuki Työpaikan ilmapiiri Opiskelijoiden huomioiminen	Sosiaaliset tekijät	
Oma motivaatio ja halu oppia Oma aktiivisuus Oma kehittyminen	Yksilölliset tekijät	

Käytin aineistoni analysointiin pääasiassa induktiivista päättelyä, mutta analyysin loppuvaiheessa tein pääluokkien käsitteellistämisen abduktiivisen päättelyn avulla, jolloin aiemmat työssäoppimisen tutkimukset ohjasivat pääluokkien käsitteellistämistä. Samalla myös tutkimukseni teorettinen viitekehys tarkentui työpaikkaohjauksen, työssäoppimisen sosiaalisten tekijöiden sekä opiskelijoiden yksilöllisten tekijöiden näkökulmiin.

4 TULOKSET

Tässä luvussa kerron tutkimuksen keskeisimmät tulokset, jotka muodostin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Esittelen ensimmäisessä alaluvussa (4.1) tutkimustulokset oppimista edistävästä tekijöistä koulutussopimusjakson aikana. Toisessa alaluvussa (4.2) esittelen tutkimustulokset oppimista haittaavista tekijöistä koulutussopimusjakson aikana.

4.1 Oppimista edistävät tekijät koulutussopimusjakson aikana

Tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys oli, mitkä tekijät lähihoitajien mielestä edistivät heidän oppimistaan koulutussopimusjakson aikana. Oppimista edistävien tekijöiden pääluokat muodostuivat työpaikkaohjauksesta, sosiaalisista tekijöistä ja yksilöllisistä tekijöistä. Alla olevassa taulukossa (taulukko 6) on kuvattu oppimista edistävät pääluokat ja pääluokat muodostaneet yläluokat. Lisäksi liitteenä (liite 3) on yksityiskohtaisempi kuvaus oppimista edistävien tekijöiden analyysistä. Seuraavaksi tarkastelen oppimista edistävien pääluokkien muodostumista. Sitaattien muodossa olevilla alkuperäisilmauksilla on tarkoitus kuvata induktiivisen päättelyn logiikkaa ja lisätä tulosten avoimuutta.

TAULUKKO 6. Oppimista edistävät tekijät koulutussopimusjakson aikana.

	Työpaikkaohjaus	Sosiaaliset tekijät	Yksilölliset tekijät
Oppimista edistävät tekijät koulutussopimusjakson aikana	Ohjaajalta saatu palaute	Positiivinen työpaikan ilmapiiri	Oma motivaatio
	Ohjaajalta saatu kannustus ja tuki	Opiskelijoiden huomioiminen	Oma aktiivisuus
	Ohjaajan ammatillinen valmius	Työpaikalta saatu kannustus ja tuki	Oma kehittyminen

4.1.1 Oppimista edistävä työpaikkaohjaus

Oppimista edistävä työpaikkaohjaus muodostui ohjaajalta saadun palautteen, ohjaajalta saadun kannustuksen ja tuen sekä ohjaajan ammatillisen valmiuden kautta.

Ohjaajalta saatu palaute. Opiskelijat korostivat ennen kaikkea positiivisen ja rakentavan palautteen merkitystä oppimista edistävänä tekijänä. Rakentava palaute auttoi opiskelijoita kehittämään omaa ammatillista osaamistaan etenkin käytännöllisissä tilanteissa. Positiivinen palaute vastaavasti toi opiskelijoille hyvää mieltä ja itsevarmuutta oppimiseen. Lisäksi positiivinen palaute auttoi opiskelijoita kokemaan oman työnsä merkitykselliseksi ja osa opiskelijoista kertoi sillä olleen vaikutusta myös työnsaannin kannalta.

"(Sain) rakentavaa ja positiivista palautetta koko harjoittelun ajalta joka päivän jälkeen."

"Työpaikkaohjaajalta sain rakentavaa palautetta. Aina on jossain parannettavaa ja ohjaaja sanoi, että paljon oppii työssä aikanaan, ei kaikkea voi heti osata täydellisesti."

"Sain työpaikkaohjaajaltani positiivista palautetta ammattitaidosta, hoidollisista toiminnoista, empatiakyvystä ja sosiaalisesta osaamisesta."

Ohjaajalta saatu kannustus ja tuki. Opiskelijat kertoivat, että ohjaajan kannustus ja tuki auttoi heitä kokemaan työpaikalla olonsa turvalliseksi ja merkitykselliseksi. Kannustusta opiskelijat saivat muun muassa stressaavissa tilanteissa, esimerkiksi oman näyttösuunnitelman tekemisessä. Lisäksi opiskelijat kertoivat, että ohjaajan kiinnostus opiskelijoitaan kohtaan kuulumisia kyselemällä loi opiskelijoille mukavan ja välittävän ilmapiirin.

"Minua tuettiin tsemppaamalla ja auttamalla kun apua pyysin. Aina sain apua, kun tarvitsin. Minulta myös kyseltiin, miten menee"

"Ja hyvin tuettu ja opetettu myös samalla, jos jotain en ole osannut. Ja luotettu että osaan jos oon ollut epävarma."

"(Sain tukea) ohjaajilta, opettajilta sekä työpaikan opiskelijavastaava oli innokas aina tukemaan ja opettamaan."

Ohjaajien ammatillinen valmius. Osa opiskelijoista kertoi, että ohjaajilla oli pedagogista kykyä opettaa heille erilaisia näkökulmia siitä, kuinka käytännön työtehtäviä voidaan toteuttaa. Osa opiskelijoista myös kertoi, että ohjaaja suhtautui kriittisesti ja reflektoivasti omaan työskentelyynsä ohjaajana. Tämä herätti opiskelijoissa luottamusta ohjaajaa kohtaan ja samalla se oli osoitus ohjaajan pedagogisesta osaamisesta.

"Työpaikkaohjaajani oli todella ammattitaitoinen ja osasi kertoa asioita erinäkökulmista ja tavoista tehdä asioita. Luonne ohjaajallani oli rauhallinen, tunnollinen ja motivoiva. Hän pyysi myös minua kyseenalaistamaan työtänsä, jos koin siihen tarvetta, joka oli positiivista."

"Minulla oli 2 ohjaajaa. Nuorempi nainen ja vanhempi mies, joka tasapainotti jaksoa. Heillä oli erilaisia tapoja toimia, joten näki eri asioita. Kumpikin oli aktiivisia opettamaan ja neuvomaan."

"Työpaikkaohjaajani oli erittäin ammattitaitoinen lähihoitajaksi valmistunut nuori nainen. Hän osasi neuvoa ja ohjata tarkkaan ja häntä kiinnosti minun oppiminen koulutussopimusjaksolla."

4.1.2 Oppimista edistävät sosiaaliset tekijät

Oppimista edistävät sosiaaliset tekijät muodostuivat positiivisen työpaikan ilmapiiriin, opiskelijoiden huomioimisen sekä työpaikalta saadun kannustuksen ja tuen kautta.

Positiivinen työpaikan ilmapiiri. Opiskelijat kuvasivat positiivista ilmapiiriä sanoilla mukava, iloinen, hyväntuulinen ja hyvä. Opiskelijoille oli tärkeää, että heidät otettiin mukaan työpaikan työyhteisöön. Osa opiskelijoista myös kertoi, että positiivinen ilmapiiri ja työyhteisöön mukaan pääseminen vaikutti heidän turvallisuudentunteeseen. Lisäksi opiskelijat kertoivat, että vaikka työntekijöiden ja opiskelijoiden ikäero oli usein suuri, positiivinen työilmapiiri loi työyhteisöön yhteenkuuluvuudentunnetta. Työyhteisön positiivinen ilmapiiri vähensi myös aineiston perusteella opiskelijoiden kokemaa stressiä.

"Työpaikalla oli erittäin iloinen ja hyväntuulinen ilmapiiri. Opiskelijat otetaan aina hyvillä mielin vastaan."

"Ilmapiiri oli tosi mukava ja opiskelijatkin otettiin hyvin joukkoon mukaan. Tykkäsin myös siitä, kun töissä käytettiin huumoria ja osattiin pitää myös välillä hauskaa."

"Todella hyvä ja tuttu ilmapiiri. Ihania ihmisiä ja huomioitiin opiskelijat hyvin."

Opiskelijoiden huomioiminen. Opiskelijoita huomioitiin eri tavoin koulutus- sopimuspaikoilla. Aineistosta nousi esiin esimerkiksi erilaisten näkemysten salliminen ja opiskelijoiden kuunteleminen. Opiskelijat kokivat tärkeäksi, että heidän näkemyksiään kuunnellaan ja samalla he saivat rohkeutta myös kertoa omia mielipiteitään. Opiskelijat kertoivat, että mielipiteiden huomioiminen auttoi heitä esimerkiksi arvioimaan omaa oppimistaan ja tekemistään. Samalla se opetti suhtautumaan avoimemmin muiden työntekijöiden mielipiteisiin. Erilaisten näkemysten salliminen loi työpaikalle moniäänisempää ilmapiiriä, minkä opiskelijat kokivat positiiviseksi sekä yksilön että koko työpaikan kannalta.

"Minun sanaa kuunneltiin ja usein myös hyväksyttiin. Kaikki tekee eri tavalla ja jokainen oppii jokaiselta jotain uutta esim. erilaisia hoitotoimenpide tapoja. Minun mielipiteet ja näkemykset otettiin hyvin vastaan ja jopa hyödynnettiin niitä."

"Minusta oli mukava, kun opiskelijoiden näkemyksiä arvostettiin tosi paljon. Minulta välillä kysyttiin, että miltä muiden hoitajien työskentely "ulkopuolisen" silmin näyttää."

”Sain tuoda oma näkemykseni esiin ja jotkut usein ihan kysyivät, että kuinka koulussa nykyään opetetaan ja onko se muuttunut. Tai halusivat vain saada opiskelijan näkökulman.”

Työpaikalta saatu kannustus ja tuki. Aineistosta nousi esiin monipuolisesti saadun positiivisen tuen merkitys työssäoppimiseen. Opiskelijat kertoivat saavansa kannustusta koulutusopimuspaikan henkilökunnalta, asiakkailta ja jopa asiakkaiden omaisiltaan. Lisäksi vertaistuella oli tärkeä merkitys oppimisen kannalta. Jos opiskelukavereita oli samassa koulutusopimustyöpaikassa, se koettiin kannustuksen ja tuen kannalta myönteiseksi asiaksi.

”Sain tukea työkavereilta ja positiivinen palaute asiakkailta auttoi jaksamaan.”

”Kaikilta työntekijöiltä (tukea). Oli mukava, että jokainen heistä pystyi neuvomaan. Myös (jotkut) asiakkaat olivat tosi kannustavia.”

”...välillä oli kiva purkaa ajatuksia työpaikan muiden opiskelijoiden kanssa. Mielestäni oli tosi kiva, etten ollut siellä ainut opiskelija.”

4.1.3 Oppimista edistävät yksilölliset tekijät

Oppimista edistävät yksilölliset tekijät muodostuivat oman motivaation, oman aktiivisuuden sekä oman kehittymisen kautta.

Oma motivaatio. Aineiston perusteella oma motivaatio näyttäytyi opiskelijoiden haluna oppia uutta, haluna osata asioita ja mielenkiintona opiskeltavaa alaa ja työtä kohtaan. Opiskelijat pitivät omaa motivaatiota merkittävänä oppimista edistävänä tekijänä. Opiskelijat myös kertoivat, että itsensä haastaminen ja mukavuusalueen ulkopuolelle meneminen oli seurausta hyvästä oppimismotivaatiosta.

”Mielestäni oli hyvä, että jouduin välillä menemään oman mukavuusalueeni ulkopuolelle ja tekemään sellaisia työtehtäviä mitkä olivat hankalampia.”

”...oma motivaatio ja oppimishalu ratkaisee paljon siitä, kuinka paljon työssäoppimisissa loppujen lopuksi oppii.”

”...pakko oppia asiat, että pystyi työtä tekemään.”

Oma aktiivisuus. Aineiston perusteella oma aktiivisuus koulutusopimusjakson aikana edisti oppimista. Opiskelijat kertoivat, että työpaikalla tapahtuva oppiminen on paljon myös itsestä kiinni. Lisäksi opiskelijat kertoivat, että esimerkiksi opittujen asioiden kertaus vapaa-ajalla edisti oppimista koulutusopimusjakson aikana.

”Olemalla aktiivinen ja näyttämään että osaan.”

”Kertaamalla asioita ja kyselemällä. Myös varmistamalla asioita tuli luotettavampi olo itselle, että osaan. Karsimalla muita vapaa-ajan juttuja pois, jotta oli aikaa opiskella.”

”Itse pystyn vaikuttamaan keskittymällä opetettavaan asiaan ja esimerkiksi kertaamalla/lukemalla kotona lisää.”

Oma kehittyminen. Oman kehittymisen huomaaminen edisti aineiston perusteella oppimista, vaikka se ei noussutkaan merkittäväksi teemaksi. Muutama opiskelija kertoi, että oman kehittymisen huomaaminen antoi lisää motivaatiota oppimiseen ja oppimisen nälkä kasvoi syödessä.

”...se kun näki oman kehittymisen, joka motivoi tekemään lisää.”

”Myös se motivoi, kun itse huomasi kehittyvänsä.”

4.2 Oppimista haittaavat tekijät koulutussopimusjakson aikana

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, mitkä tekijät lähihoitajaopiskelijoiden mielestä haittasivat heidän oppimistaan koulutussopimusjakson aikana. Oppimista haittaavat tekijät muodostuivat työpaikkaohjauksen, sosiaalisten tekijöiden ja yksilöllisten tekijöiden kautta. Alla olevassa taulukossa (taulukko 7) on kuvattu oppimista haittaavat pääluokat sekä pääluokat muodostaneet yläluokat. Lisäksi liitteenä (liite 4) on yksityiskohtaisempi kuvaus oppimista haittaavien tekijöiden analyysistä. Seuraavaksi tarkastelen oppimista haittaavien pääluokkien muodostumista. Sitaattien muodossa olevilla alkuperäisilmauksilla on tarkoitus kuvata induktiivisen päättelyn logiikkaa ja lisätä tulosten avoimuutta.

TAULUKKO 7. Oppimista haittaavat tekijät koulutussopimusjakson aikana.

	Työpaikkaohjaus	Sosiaaliset tekijät	Yksilölliset tekijät
Oppimista haittaavat tekijät koulutussopimusjakson aikana	Puuttuva tai epäselvä ohjaus	Negatiivinen työpaikan ilmapiiri	Opintoihin liittyvä stressi
	Huono suhde ohjaajaan	Työpaikan kiire	Inhimilliset tekijät
	Ohjaajan kiire		

4.2.1 Oppimista haittaava työpaikkaohjaus

Oppimista haittaava työpaikkaohjaus muodostui puuttuvasta ohjauksesta, huonosta suhteesta ohjaajaan sekä ohjaajan kiireestä.

Puuttuva ohjaus. Puuttuva ohjaus ilmeni aineiston perusteella esimerkiksi ammatillisen koulutuksen uudistuksesta johtuvan uudistuneiden toimintatapojen kautta. Uudistus on ymmärrettävästi tuonut haasteita työpaikkaohjaajille, eikä kaikki käytännöt ole heti selviä. Uudistusta ei ole myöskään täysin vielä sisäistetty kaikkien osapuolten osalta, mikä aineiston perusteella aiheutti hämmennystä niin työpaikkaohjaajille kuin opiskelijoillekin. Opiskelijat kertoivat myös työpaikkaohjaajien liian kovista odotuksista heitä kohtaan, jolloin realiteetit ohjauksen tarpeen ja mahdollisuuksien välillä eivät kohdanneet. Opiskelijat kertoivat lisäksi palautteen riittämättömyydestä, mikä ei edistänyt työssäoppimista vaan päinvastoin hankaloitti sitä.

”Opiskelijoilta odotettiin useasti todella paljon pienellä ohjauksella. Tämän vuoksi jotkin asiat olivat vaikeita.”

”Toivon että työssäoppimispaikassa ohjaajat neuvovat, jos apua tarvitsee, ei voi opiskelijoilta olettaa, että osaa kaiken. Harjoitteluun ollaan tulossa oppimaan.”

”Nyt myös se sekoittaa paljon työpaikoilla koska kukaan ei ole ihan varma, miten se uuden säännön mukaan tulisi katsoa juurikin tunnint ja mitä näytössä tulisi esimerkiksi näyttää... Myös se, tuleeko näyttösuunnitelmaa enää tehdä on aiheuttanut paljon sekaannusta ja välillä se menee että paikasta riippuen. Eli yhtenäistä käytäntöä ei ole.”

Huono suhde ohjaajaan. Aineiston perusteella huono suhde ohjaajaan haittasi heidän oppimistaan. Erilaiset opiskelija ja ohjaajan väliset jännitteet eivät mahdollistaneet avoimen ja myönteisen suhteen kehittymistä. Aineistosta nousi myös vuorovaikutuksellisia haasteita opiskelijan ja työpaikkaohjaajaan välillä. Lisäksi aineiston perusteella joidenkin opiskelijoiden ja ohjaajien välit eivät olleet edes lähtökohtaisesti myönteiset, eikä heidän välilleen muodostunut missään vaiheessa luottamuksellista ohjauksuhdetta. Osa opiskelijoista kertoi myös ohjaajan etäisestä tai jopa kielteisestä suhtautumisesta opiskelijaan, mikä oli oppimista keskeisesti haittaava tekijä.

”Alussa kannattaisi panostaa enemmän ohjaajan ja opiskelijan suhteeseen, jotta opiskelija uskaltaa luottamuksella kertoa ohjaajalle pienistäkin askarruttavista asioista.”

”Jakson alussa olisi ollut hyvä, jos olisimme tutustuneet ohjaajan kanssa toisiimme niin olisi ollut helpompi kertoa hänelle mieltä askarruttavista asioista.”

”Välillä kaikki ei suhtautunut opiskelijoihin niin myönteisesti.”

Ohjaajan kiire. Aineiston perusteella ohjaajien kiire oli oppimista haittaava tekijä. Aineistosta nousi esille esimerkiksi liian suuret ryhmät suhteessa ohjaajien määrään, jolloin ohjaajilla ei riittänyt aikaa kaikille opiskelijoille. Osa opiskelijoista myös kertoi, että työpaikkaohjaajat olivat toisinaan sidottuna työn luonteesta johtuvaan kiireeseen, mikä oli pois ohjaukseen käytettävästä ajasta.

”Koulutusopimuspaikassa oli kanssani n. 25 muuta opiskelijaa ja meitä kaikkia ohjasi 2 ohjaajaa, joten kaikille ei kunnolla riittänyt aikaa.”

”Ohjaajallani ei ollut kunnolla ollut aikaa suunnitella näyttöä minun kanssa.”

”Kenelläkään ei ollut aikaa perehdyttää kunnolla”

4.2.2 Oppimista haittaavat sosiaaliset tekijät

Oppimista haittaavat sosiaaliset tekijät muodostuivat negatiivisesta työpaikan ilmapiiristä ja työpaikan kiireen kautta.

Työpaikan negatiivinen ilmapiiri. Opiskelijat kertoivat, että negatiivinen ilmapiiri ei synnyttänyt iloa työssäoppimiseen eikä työskentelyyn yleensä. Aineistosta nousi myös opiskelijoiden vaikeus päästä mukaan työporukkaan, mikä aiheutti epävarmuutta itse työntekemiseen, mutta myös epävarmuutta suhteessa kokeneempiin työkavereihin. Eräs haasteltava kertoi, että työssäoppiminen oli jopa keskeytetty huonon ilmapiirin vuoksi.

”...jossain määrin negatiivinen (ilmapiiri) joka ilmeni ns. turhana valittamisena työstä tai asiakkaista.”

”Tiivis (ilmapiiri), siksi oli hankala päästä porukkaan mukaan. Ja varmaan oman iän takia, kun muut vanhempia ja valmiita hoitajia.”

”... se että kaikki ei suhtaudu opiskelijoihin myönteisesti vähän saattoi vaikeuttaa esim. mukaanmenoa.”

”Edeltävä työpaikka oli kamala opiskelijoille, joten harjoittelu keskeytettiin. Viimeisin oli kuitenkin siihen nähden huomattavasti parempi.”

Työpaikan kiire. Aineiston perusteella työpaikan kiire oli oppimista haittaava tekijä. Opiskelijat kertoivat, että koulutusopimuspaikalla vallinnut jatkuva kiire haittasi työssäoppimista, eikä näin ollen mahdollistanut kaikkia käytännön oppimistilanteiden konkretisoitumista. Samalla kiire myös esti opiskelijoiden oppimista koskevaa reflektiivistä ajattelua, koska sille ei välttämättä löytynyt aikaa.

”Olisin halunnut enemmän yksilöasiakkaita, jotta olisin voinut saada laajemman kuvan erilaisista asiakkaista. Oppimishaasteista mielestäni oli se, että asiakkaat eivät välttämättä jakaudu tasavertaisesti ja välillä oli kiire paikasta seuraavaan.”

”Jatkuva kiire hankaloitti erittäin paljon oppimistani.”

”toisinaan ajan puutteen vuoksi työtä on haastavaa tehdä omien arvojen mukaisella tasolla.”

”...oli välillä liian vähän aikaa asiakkaan kanssa. Tai liian vähän aikaa siirtymisväleissä, joten oli kiire.”

4.2.3 Oppimista haittaavat yksilölliset tekijät

Oppimista haittaavat yksilölliset tekijät muodostuivat opintoihin liittyvän stressin ja inhimillisten syiden kautta.

Opintoihin liittyvä stressi. Aineiston perusteella opintoihin liittyvä stressi haittasi oppimista. Opiskelijat kertoivat, että koulutussopimusjaksoon kuuluva näytön suunnittelu ja toteutus aiheuttivat stressiä koulutussopimusjakson aikana. Stressi myös aiheutti ajatusten karkailua itse opetettavasta asiasta, mikä saattoi aiheuttaa oppimisen kannalta negatiivisen kierteen. Oppiminen lyhyessä ajassa oli myös muutaman opiskelijan mielestä haastavaa ja stressaavaa. Osa opiskelijoista kertoi kuuden viikon koulutussopimusjakson olevan turhan lyhyt yhdessä paikassa.

”Työssäoppimisen aika 6 viikkoa on mielestäni liian lyhyt oppimisen kannalta. Ensimmäiset viikot menevät kaikilla kuitenkin tapojen opetteluun sekä tutustumiseen.”

”Haasteena oppimisessa oli näyttösuunnitelmasta stressaaminen, jota mietin joka päivä.”

”Stressi näytöstä ja näytön suunnittelusta. Välillä ei osannut nauttia työskentelystä ollenkaan, kun mielessä oli vain näyttö. Välillä myös tuntui, että muut hoitajat tarkkailevat koko ajan minua koska olen opiskelija ja minua pitää arvioida. Se toi ahdistavan ja stressaantuneen olon.”

Inhimilliset syyt. Lisäksi haastattelusta nousi henkilökohtaiset koulutussopimusjakson aikana tapahtuneet tragediat tai henkilökohtaiseen elämään liittyvät tekijät, mitkä haittasivat sen hetkistä koulutussopimusjaksolla tapahtuvaa oppimista.

4.3 Tulosten yhteenveto

Molempien tutkimuskysymysten avulla saadut tulokset muodostuivat samoin nimettyjen pääluokkien kautta. Pääluokkia olivat työpaikkaohjaus, sosiaaliset

tekijät ja yksilölliset tekijät. Alla olevassa taulukossa (taulukko 8) on kuvattu tutkimustulosten yhteenveto tutkimuskysymyksittäin ja pääluokittain.

TAULUKKO 8. Työssäoppimista edistävät, sekä työssäoppimista haittaavat tekijät koulutussopimusjakson aikana.

	Työpaikkaohjaus	Sosiaaliset tekijät	Yksilölliset tekijät
Oppimista edistävät tekijät koulutussopimusjakson aikana	Ohjaajalta saatu palaute Ohjaajalta saatu kannustus ja tuki Ohjaajan ammatillinen valmius	Positiivinen työpaikan ilmapiiri Opiskelijoiden huomioiminen Työpaikalta saatu kannustus ja tuki	Oma motivaatio Oma aktiivisuus Oma kehittyminen
Oppimista haittaavat tekijät koulutussopimusjakson aikana	Puuttuva tai epäselvä ohjaus Huono suhde ohjaajaan Ohjaajan kiire	Negatiivinen työpaikan ilmapiiri Työpaikan kiire	Opintoihin liittyvä stressi Inhimilliset syyt

Aineiston perusteella työssäoppimista edistäviä tekijöitä oli pääluokkien määrässä mitattuna enemmän, kuin oppimista haittaavia tekijöitä. Lisäksi sekä työssäoppimista edistävät, että työssäoppimista haittaavat tekijät voidaan nähdä osittain myös toistensa vastakohtina. Esimerkiksi ohjaajan ammatillinen valmius oppimista edistävänä tekijänä voidaan nähdä käänteisesti puuttuvana tai epäselvänä ohjauksena.

5 POHDINTA

Tässä tutkimusraportin viimeisessä luvussa tarkastelen tutkimusta pohtivaan sävyyn. Ensimmäisessä alaluvussa (5.1) tarkastelen tutkimustuloksia ja peilaan niitä aiempiin työssäoppimisen tutkimuksiin. Toisessa alaluvussa (5.2) esitän käytännön toimenpide-ehdotuksia ammatillisen koulutuksen koulutusopimusjakson kehittämiseksi. Kolmannessa alaluvussa (5.3.) tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta (5.3) ja neljännessä alaluvussa (5.4) tutkimuksen eettisyyttä. Viimeisessä alaluvussa (5.5) esitän vielä muutamia jatkotutkimusideoita.

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia oppimista edistävästä sekä oppimista haittaavista tekijöistä koulutusopimusjakson aikana. Tutkimuksen kontekstina oli vuoden 2018 alussa toimeenpantu ammatillisen koulutuksen koulutusopimus. Uudistuksen tuoreudesta johtuen sen puitteissa tehty akateeminen tutkimuskenttä on edelleen kapea. Tutkimukseni toisti osittain aiempia tutkimustuloksia työssäoppimista rakentavista tekijöistä, mutta toi uutta tietoa erityisesti koulutusopimuksen aikana tapahtuvasta työssäoppimisesta.

Tutkimustulosten perusteella koulutusopimusjakson aikana tapahtuvat oppimista edistävät ja oppimista haittaavat tekijät muodostuivat työpaikkaohjauksesta, työpaikan sosiaalista tekijöistä sekä opiskelijan yksilöllisistä tekijöistä. Opiskelijat toivat esille määrällisesti mitattuna useampia työpaikkaohjaukseen ja koulutusopimuspaikan sosiaaliin tekijöihin liittyviä kokemuksia, kuin yksilöllisiin tekijöihin liittyviä kokemuksia. Tutkimukseni keskittyi avaamaan tekijöitä, jotka opiskelijoiden mielestä edistivät ja haittasivat työssäoppimista koulutusopimusjakson aikana. Näiden tekijöiden välistä yhteyttä tämän tutkimuksen perusteella ei voida sanoa, mutta aiemmissä työssäoppimisen tutkimuksissa havaittu, etteivät eri työssäoppimiseen vaikuttavat tekijät ole toisistaan irrallisia, vaan niillä on vaikutusta toisiinsa (mm. Rintala ym. 2015; Ruohotie 2002). Näin ollen kokemukset opiskelijan yksilöllisistä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä

ovat mahdollisesti seurausta työpaikkaohjauksesta tai koulutus sopimuspaikan sosiaalisista tekijöistä. Toisaalta yksilölliset tekijät voivat vaikuttaa myös kokemuksiin työpaikkaohjauksesta ja koulutus sopimuspaikasta. Tarkastelen seuraavaksi pääluokka kerrallaan tutkimustuloksia ja vertaan niitä aiempiin työssäoppimisen tutkimuksiin. Lisäksi pohdin tutkimustulosten suhdetta tutkimuksen kontekstina olleeseen ammatillisen koulutuksen koulutus sopimukseen.

5.1.1 Työpaikkaohjaus

Tulosten perusteella työpaikkaohjaus oli määrällisesti keskeisin lähihoitajaopiskelijoiden oppimiseen liittyvä tekijä koulutus sopimusjakson aikana. Työpaikkaohjaus tukee aiempaa työssäoppimisen tutkimusta ja sen merkitys tulee aikaisemman tutkimuksen pohjalta ilmi jo työssäoppimisen käsitteen määrittelyssä sekä sen ammattikasvatuksellisten ja pedagogisten ulottuvuuksien puolesta (mm. Tynjälä 2005, Virtanen & Collin 2007). Samalla työpaikkaohjauksen merkitys oppimiseen vaikuttavana tekijänä korostaa työpaikkaohjauksen merkitystä tavoitteellisen työssäoppimisen rakentajana.

Työpaikkaohjauksen yhtenä keskeisenä oppimista edistävänä ulottuvuutena opiskelijoiden mielestä oli ohjaajan kyky antaa monipuolista palautetta. Palautteen merkitys osana työpaikkaohjausta tukee myös aiempia työssäoppimisen tutkimuksia. Esimerkiksi Eraut ym. (1998, 44) ja Ruohotie (2002, 62) korostavat, että monitahoisen, rakentavan ja jatkuvan palautteen saanti on keskeinen tekijä työssäoppimisen aikana. Tutkimustulosten valossa työpaikkaohjaukseen liittyviä oppimista edistäviä tekijöitä olivat myös ohjaajan ammatillinen osaaminen sekä pedagoginen pätevyys. Ohjaajan kyky ohjata sekä kannustaa ja tukea opiskelijoita on samansuuntainen Hulkarin (2006) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan ohjauksen tavoite on antaa oppimiseen lisäarvoa, jolloin ohjaajan tehtävänä on ohjata, tukea ja kannustaa opiskelijaa saavuttamaan omat oppimistavoitteenensa sekä antaa oppimisessa tarvittavaa tietoa. (Hulkari 2006, 34.)

Työpaikkaohjaukseen liittyvä keskeinen oppimista haittaava tekijänä oli opiskelijoiden mielestä ohjauksen puutteellisuus, joka näkyi sekä pedagogisesti että ammatillisen osaamisen kautta. Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen uudistuksen aiheuttama hämmennys näkyi edelleen työpaikkaohjauksen laadussa,

mikä on sinänsä ymmärrettävää, koska uusien toimintatapojen sisäistäminen vie aikaa. Toinen työpaikkaohjaukseen liittyvä oppimista haittaava tekijänä oli opiskelijan ja työpaikkaohjaajan väliset jännitteet, jotka ilmenivät esimerkiksi huonona suhteena. Suhteen merkitys työpaikkaohjaajan ja opiskelijan välillä tukee esimerkiksi Saarikosken (2002) tutkimusta, jonka mukaan opiskelijan ja työpaikkaohjaajan välinen luottamuksellinen suhde antaa pohjan laadukkaalle työpaikkaohjaukselle. Lisäksi ohjaajan kiire oli tutkimustulosten mukaan oppimista haittaava tekijä. Opiskelijoiden ohjaukselle ei riittänyt aina aikaa liian vähäisten resurssien tai työpaikalla olevan yleisen kiireen vuoksi. Kiire työpaikkaohjausta haittaavana tekijänä tukee myös Rintalan ym. (2015) tutkimusta, jonka mukaan suurimpana esteenä työpaikalla tapahtuvalle ohjaukselle on ajanpuute. Riittävän ajan ja resurssien varmistaminen vahvistaa oppijan identiteetin muodostumista sekä tunnetta siitä, että häneen kannattaa panostaa. (Rintala ym. 2015.)

Ammatillisen koulutuksen uudistus vaikuttaa merkittävästi ammatillisen koulutuksen pedagogiikkaan. Uudistuksen myötä opiskelijan ohjaajana toimii yhä suuremman osan opiskeluajasta pedagogiset valmiudet saaneen opettajan sijaan koulutusopimustyöpaikan työntekijä. Näin ollen ammatillisen koulutuksen pedagoginen vastuu siirtyy yhä enemmän työpaikoille. Kun opettajan ja opiskelijan välinen aika vähenee, vähentää se kouluopetuksen lisäksi myös pedagogista kasvatuksellista roolia opiskelijan ammatillisen kasvun aikana. Vaikka opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) mukaan työpaikkaohjaukselle veloitetaan pätevä, ammattitaitoinen ja kokenut ohjaaja, on työpaikkaohjaukselle asetettu vaatimus kuitenkin määritelmällisesti monitulkintainen, eikä sisällä yhteistä pedagogista tai ammattikasvatuksellista vaatimusta. Näin ollen ei voi myöskään rakentua kaikille opiskelijoille pedagogisesti yhtenäistä ja tietylle ihanteelle rakennettua työpaikkaohjausta. Tästä johtuen työpaikkaohjaus voi ajautua asenteelliseksi ja pelkästään tietyn organisaation omia tarpeita palvelevaksi toiminnaksi. Esimerkiksi Filander ja Jokinen (2008, 202) esittävät huolen ammattikoulun ihanteen särkymisestä, jos opetus kehittyy pelkästään työelämän ehdoilla. Tämä voi merkittävästi kaventaa opiskelijoiden ammatillista kehittymistä, koska taustalla on pelkästään sen hetkisen organisaation käytännöllinen tarve. (Filander & Jokinen 2008, 202.) Vaikka aikaisemmissa työssäoppimisen tutkimuksissa

korostuu työpaikkaohjauksen merkitys, vähentää koulutuspoliittinen suuntaus kohti työpaikalla tapahtuvaa oppimista pedagogisesti suunnitellun ohjauksen arvoa. Työpaikkaohjaus voi lopulta kuitenkin palvella pelkästään sen hetkisen työpaikan tai kulttuurin omia ideologisia tarkoituksia. Työpaikkaohjaukselle asetettuja monitulkintaisia vaatimuksia on myös koulutuksen järjestäjän taholta vaikeampi valvoa.

5.1.2 Sosiaaliset tekijät

Tulosten perusteella sosiaaliset tekijät oli määrällisesti toiseksi suurin lähihoitajaopiskelijoiden oppimiseen vaikuttanut tekijä koulutussopimusjakson aikana. Kun työssäoppiminen tapahtuu autenttiossa työympäristössä, on myös luonnollista, että työpaikan olosuhteilla on vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen. Tutkimuksessa ilmenneet työpaikan sosiaaliset tekijät tukevat Billetin (2004) näkökulmaa työssäoppimisen sosiaalisesta ja osallistuvasta oppimisesta. Sosiaalinen ja osallistuva oppiminen ovat vastavuoroisia työpaikan ja oppijan välillä, jolloin työpaikan tulee mahdollistaa oppijalle osallistumisen yhteisiin toimintoihin ja vuorovaikutukseen. Toisaalta on myös tärkeää, että yksilöt hyödyntävät työpaikan tarjoamia mahdollisuuksia sosiaaliseen osallistumiseen. (Billet 2004, 111-113.)

Positiivinen työpaikan ilmapiiri oli opiskelijoiden mielestä yksi keskeisin sosiaalisiin tekijöihin liittyvä opiskelijoiden oppimista edistävä tekijä. Organisaatiot, joka suhtautuivat positiivisesti ja avoimesti opiskelijoihin, loivat myös oppimisen iloa ja turvallisuudentunnetta opiskelijoissa. Samalla työpaikalta tullut kollektiivinen kannustus ja tuki auttoi opiskelijoita uuteen paikkaan sopeutumisessa. Useat opiskelijoiden työssäoppimista koskevat tutkimukset (mm. Lasonen 2001; Väisänen 2003; Virtanen ym. 2005; Hulkari 2006) tukevat tutkimustuloksia työpaikan sosiaalisten suhteiden merkityksestä työssäoppimisen aikana. Työpaikat, jotka huomioivat opiskelijat osaksi työyhteisöä esimerkiksi kuuntelemalla ja sallimalla heidän näkemyksiänsä, osoittivat, että koko organisaatio on valmistautunut vastaanottamaan opiskelijoita koulutussopimusjaksolle. Tutkimuksessa esiin nousseet positiiviset kokemukset työpaikasta tukevat etenkin Virtasen ym. (2005, 57) ammatillisen oppilaitosten työssäoppimista koskevaa tutkimusta,

jonka mukaan etenkin sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoilta kysyttiin mielipiteitä ja neuvoja työpaikalla. Sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat pystyivät myös vaikuttamaan siihen, miten eri asioita työpaikalla toteutettiin ja he myös kokivat, että muut työntekijät oppivat heiltä. (Virtanen ym. 2005, 57.)

Työpaikkaan liittyvät sosiaaliset tekijät ilmenivät opiskelijoiden mielestä myös työssäoppimista haittaavasti. Aineistosta nousseet oppimista haittaavat tekijät, kuten työpaikan negatiivinen tai passiivinen ilmapiiri eivät edistäneet opiskelijoiden työssäoppimista. Hulkarin (2006, 37) mukaan etenkin sosiaali- ja terveystieteiden työssäoppimisessa korostuu sosiaalinen ja osallistuva luonne, sillä alalla on mitä suurimmassa määrin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tehtävää ihmis-työtä. Silloin työpaikan ilmapiirillä ja työkuultuurilla merkittävä vaikutus työssäoppimiseen. (Hulkari 2006, 37.) Tutkimustuloksista myös ilmeni, että opiskelijoiden mennessä uusina ja ennestään tuntemattomina työpaikoille, torjutuksi ja ulkopuoliseksi tulemisen kokemus lisäsi epävarmuutta ja haittasi näin työssäoppimista. Myös Jokisen ym. (2009, 248) tutkimuksessa vuorovaikutuksen puute työpaikoilla oli yksi oppimista hankaloittava tekijä. Kun opiskelijat ja työntekijät ovat erilaisessa asemassa koulutusopimustyöpaikoilla, ei vuorovaikutuksen puute ja passiivinen työpaikan ilmapiiri vapauta opiskelijan oppimispotentiaalia. Lisäksi tutkimustuloksissa ilmeni, että työpaikan yleinen kiire häiritsi työssäoppimista. Kiire oli tulosten perusteella myös hyvin työpaikkakohdasta.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) mukaan koulutusopimustyöpaikoilla on oltava riittävästi palvelutoimintaa ja työvälineitä koulutusopimuksen toteuttamiseen. Tämän tutkimuksen mukaan koulutusopimustyöpaikkojen fyysiset elementit eivät kuitenkaan näyttäytyneet merkityksellisinä, vaan enemmänkin työpaikkojen sosiaaliset tekijät, kuten työyhteisön positiivinen ja kannustava ilmapiiri. Ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä koulutusopimustyöpaikan opiskelijoita tukevien sosiaalisten tekijöiden vaikutukset kuitenkin korostuvat, koska työpaikat ja organisaatiot ovat entistä enemmän opiskelijoiden oppimisympäristöjä. Samalla ammatillisen koulutuksen painottuminen työpaikoille saattaa lisätä opiskelijoiden eriarvoisuutta moninaisten koulutusopimustyöpaikkojen tarjoamien oppimisympäristöjen seurauksena. Lisäksi työpaikoille

painottuvan ammatillisen koulutuksen myötä teorian osuus ammatillisen tutkinnon kokonaisuudesta vähenee, mikä saattaa kaventaa opiskelijoiden ammatillista yleissivistystä ja jatkokoulutusmahdollisuuksia.

Filanderin ja Jokisen (2008, 202) mukaan ammatillinen koulutus Suomessa on perustunut ammatillisen kasvun, ammattisivistyksen ja laaja-alaisten ammatti-identiteettien tavoitteluun ja ammattikoulutuksella on katsottu olevan keskeinen merkitys jatkuvan kehittymisen, elämänhallinnan ja yleisen jatkokoulutuskelpoisuuden rakentajana. Elinkeinoelämän kaipaamia työelämän perusvalmiuksia ovat entistä korostuneemmin asenteelliset perusvalmiudet, eivätkä niinkään ammatilliset perustaidot, joista harvat ammatillisen koulutuksen kehittäjät ovat huolissaan. (Filander ja Jokinen 2008, 202.) Koulutuksen painottuminen työvoimatarpeisiin ja kontekstisidonnaiseksi toiminnaksi saattaa kuitenkin vinouttaa ja kaventaa opiskelijoiden ammatillista osaamista, koska esimerkiksi koulutussopimustyöpaikkojen ja vallitsevan kulttuurin yleisesti hyväksytyt ideologiat voivat omien motiivien ajamina viedä oppimista asenteellisempaan suuntaan.

5.1.3 Yksilölliset tekijät

Yksilölliset tekijät vaikuttivat myös opiskelijoiden mielestä koulutussopimusjakson aikana tapahtuvaan oppimiseen, mutta se ei muodostunut tässä tutkimuksessa määrällisesti niin keskeiseksi tekijäksi, kuin työpaikkaohjaus ja koulutussopimustyöpaikka. Yksilöllisillä tekijöillä oli kuitenkin opiskelijoiden mielestä vaikutusta työssäoppimiseen, mikä tukee myös aiempia (esim. Virtanen ym. 2005; Jokinen ym. 2009) tutkimuksia. Myös Tynjälän ym. (2005, 44) mukaan useissa tutkimuksissa on pystytty identifioimaan erilaisia opiskelijoiden yksilöllisiä suuntautumistapoja, joiden pohjalla on jokin oppimiseen vaikuttava motiivi.

Opiskelijoiden mielestä yksilöllisiä oppimista edistäviä tekijöitä olivat muun muassa opiskelijoiden oma oppimismotivaatio, joka syntyi mielenkiinnosta omaa alaa kohtaan sekä opiskelijoiden halu oppia uutta. Tulokset ovat samansuuntaisia esimerkiksi Virtasen ym. (2005 61-62) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opiskelijoita motivoi opiskelussa eniten halu menestyä hyvin sekä uusien asioiden oppiminen. Tynjälän ym. (2005, 44) mukaan esimerkiksi

tehtäväsuuntautunut opiskelija on kiinnostunut itse tekemisen kohteesta ja tehtävän oppimisesta eikä sinänsä ulkonaisista tekijöistä tai omasta itsestään. Vaikka tutkimus ei sinänsä pyri ottamaan kantaa motivaatioiden taustasyihin, voidaan tulosten perusteella spekuloida, voisiko tehtäväsuuntautuneisuus olla yksi oppimista ohjaava tekijä. Tutkimustulosten mukaan myös oma aktiivisuus niin työpaikalla kuin vapaa-ajallakin oli oppimiseen myönteisesti vaikuttava tekijä. Oma aktiivisuus oppimista edistävänä tekijänä tukee Jokisen ym. (2009, 249) työssäoppimisen tutkimusta. Lisäksi tutkimustuloksista voidaan päätellä, että oma aktiivisuus johti koulutussopimusjaksolla oppimisen positiiviseen kierteseen, jolloin oman kehittymisen huomaaminen vahvisti opiskelijan oppimismotivaatiota.

Yksilölliset oppimista haittaavat tekijät liittyivät opiskelijoiden mielestä pääasiassa stressiin. Osa opiskelijoista koki myös kuuden viikon koulutussopimusjakson liian lyhyeksi ajaksi oppia uusia asioita. Myös koulutussopimuksessa oleva osaamisen osoittaminen oli opiskelijoiden mielestä stressaava tilanne, jolloin heidän oma oppimisensa ja osaamisensa tuotiin julkisesti näkyväksi ja arvioinnin kohteeksi. Oppimisessa koetun yksilöllisen stressiin taustalla voi olla kuitenkin monia eri syitä, eikä tämä tutkimuksen varsinainen tarkoitus ole identifioida niiden taustatekijöitä. Tutkimustulosten valossa voidaan kuitenkin pohtia, voisiko joillakin Tynjälän (2005, 44) esittämällä yksilöllisillä oppimisen suuntautumistavoilla olla vaikutusta opiskelijoiden stressiin. Esimerkiksi saavutusorientoituneella opiskelijalla on tyypillisesti paine suoriutua muita paremmin, mikä voi olla spekulatiivisella tasolla opiskelijoissa stressiä aiheuttava syy. Toisaalta virheiden välttely voi olla toinen tekijä, mikä aiheuttaa stressiä. Tässä tutkimuksessa jää lopulta epäselväksi, oliko opiskelijoiden kokema stressi lopulta pelkäämään oppimista haittaava tekijä, vai oliko sillä myös oppimista edistäviä vaikutuksia.

Yksilöllisten oppimiseen vaikuttavien tekijöitä voidaan pohtia myös uudistuneen ammatillisen koulutuksen valossa. Työpaikoille painottuva ammatillinen koulutus siirtää oppimisvastuuta entistä enemmän opiskelijan omalle vastuulle. Näin ollen omaehtoisuutta korostava opiskelu saattaa lisätä opiskelijoiden vapauden tunnetta, mutta samalla myös lisätä stressiä tehdä oikeita valintoja.

Yksilöllistymisen myötä opiskelijoiden väliset erot saattavat myös kasvaa ja ammattiin valmistua hyvin eritasoisia tekijöitä. Etenkään vastuullisilla aloilla, kuten sosiaali- ja terveysalalla, valmistuneidenväliset yksilölliset erot eivät palvele alan yleistä kehitystä. Lisäksi on syytä pohtia, onko opiskelijan omaehtoisuutta korostava koulutus liian optimistinen sen suhteen, että kaikki opiskelijat ovat kykeneviä ajattelemaan itsensä kannalta pelkästään hyvää tai oikein. Ilman ulkopäin tulevaa ihannetta tai päämäärää oppiminen voi muuttua neuvotteluksi sen hetken parhaasta ideologisesta näkemyksestä. Vastuun kasautuminen opiskelijoille voi olla monelle opiskelijalle oppimista haittaava tekijä ja lisätä opintojen aikaista stressiä.

5.2 Käytännön ehdotukset

Ammatillisen koulutuksen uudistus lisää työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Jotta työssäoppiminen olisi opiskelijoille nykyisen koulutuslainsäädännön puitteissa paras mahdollinen, olen tehnyt tutkimukseni perusteella listauksen asioista, jotka edistävät oppimista ammatillisen koulutuksen koulutussopimuksen aikana:

Työpaikkaohjaajalle:

- Muista, että tehtäväsi on opettaa ja ohjata opiskelijaa koulutussopimusjaksolla, joten se vaatii aikaa ja asennoitumista.
- Ole avoin opiskelijaa kohtaan ja pyri muodostamaan hänen kanssaan luottamuksellinen ohjaussuhde.
- Anna opiskelijalle monipuolista ja realistista palautetta joka päivä.
- Tsemppaa, tue ja kannusta opiskelijaa.

Koulutussopimuspaikalle:

- Muistakaa, että opiskelijoiden ensisijainen tehtävä koulutussopimusjaksolla on pelkästään oppia.
- Ottakaa opiskelijat avoimesti mukaan työyhteisöön ja näyttäkää heille organisaation toimintatapoja.

- Kyselkää opiskelijan kuulumisia ja olkaa kiinnostuneita opiskelijan oppimisesta.
- Kannustakaa, tsemptakaa ja tukekaa opiskelijaa.

Opiskelijalle:

- Muista, että oma halusi oppia on ratkaisevassa roolissa koulutussopimusjaksolla.
- Ole aktiivinen ja kysy avoimesti ohjaajaltasi, työkavereiltasi ja opettajaltasi, kun jokin asia on epäselvä.
- Ei haittaa, vaikka teet virheitä. Olet vasta opettelemassa asioita.
- Kun koet stressiä, niin puhu siitä avoimesti opettajalle, työpaikkaohjaajalle, opiskelijakavereille tai kenelle tahansa luotettavalle henkilölle.

Työpaikkaohjaaja, koulutussopimuspaikka ja opiskelija muodostavat tutkimukseni ydintoimijat koulutussopimusjaksolla, joten jokaisen panos työssäoppimisen kokonaisuudessa on merkityksellinen. Näillä käytännön toimenpiteillä voidaan edesauttaa myös opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) koulutussopimuksen eri osapuolille asettamien tavoitteiden saavuttamista.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta koko tutkimusproessin kannalta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen kuuluu olennaisesti tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee näin ollen koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 2008, 210).

Valitsin tutkimukseni kohderyhmäksi sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat. Ennen tutkimuksentekoa oletin, että suosittu sosiaali- ja terveystieteiden tarjoaisi mahdollisuuden löytää Jyväskylästä riittävän määrän haastateltavia. Samalla tutkimusaineistoni rajoittui vain yhteen alaa, jolloin on huomioitava, että lähihoitajien kokemukset tarjoavat vain yhden alakohtaisen näkökulman ammatillisen

koulutuksen kokonaisuudessa, eikä se näin ollen anna kokonaiskuvaa tutkimuksen kontekstista eli ammatillisen koulutuksen koulutusopimuksesta.

Testasin haastattelukysymyksiä ennen varsinaista tutkimuksen tekoa siten, että siihen vastasi kaksi ammatillisen koulun opiskelijaa. Muokkasin kysymyksiä testihaastatteluiden jälkeen helpommiksi ja paremmin ymmärrettäviksi. Haastattelurunko ei kuitenkaan ollut ennen aineistonkeruuta tutkimusongelmani kannalta tarkka, koska lopullinen tutkimusongelma muuttui vielä aineistonkeruun jälkeen. Haastattelurungon luotettavuutta lisää kuitenkin se, että rakensin sen hyödyntäen työssäoppimisesta ja ammatillisesta toimijuudesta tehtyjä tutkimuksia. Lisäksi avointen haastattelukysymysten runsas määrä (21 kpl), ja sen avulla saatu tutkimusaineisto antoivat mahdollisuuden tutkimuskysymysten myöhemmälle tarkentamiselle.

Keräsin tutkimusaineistoni sähköpostihaastattelun avulla. Vaikka sähköpostihaastattelu mahdollistaa vuoropuhelun online-ympäristössä, se ei kuitenkaan mahdollista vuorovaikutuksen verbaalista ulottuvuutta, jolloin siitä jää väistämättä aukko välittömän vuorovaikutuksen kautta saatavalle tiedolle (Kuula 2006, 174- 175). Toisaalta sähköpostihaastattelu mahdollisti määrällisesti aineiston suuremman koon ja sen myötä mahdollisuuden moniäänisempiin tuloksiin. Samalla sähköpostihaastattelu mahdollisti vastausten arvioinnin puolueettomuuden perinteistä haastattelua paremmin, jolloin pystyin arvioimaan vastauksia ilman haastateltavista muodostuneita ikään, sukupuoleen, etniseen taustaan tai sosioekonomiseen asemaan liittyvää oletusta.

Välittömän vuorovaikutuksen kautta saatavan tiedon puute saattoi kuitenkin vinouttaa oletuksiani käsitteellisellä tasolla, koska haastattelusta puuttui välitön vuorovaikutustilanne. Näin ollen tulkintani on saattanut vinoutua suuremaksi, mitä välittömien aistihavaintojen kautta olisin voinut saavuttaa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 160) toteavatkin, että laadullisessa tutkimuksessa puolueettomuus nousee kysymykseen esimerkiksi siinä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajia itsenään vai suodattuuko tiedonantajan kertomus oman kehyksen läpi. Myös tutkimuskontekstiin liittyvä julkinen keskustelu on saattanut vaikuttaa käsityksiini tutkittavasta ilmiöstä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 160) muistuttavat, että laadullisessa tutkimuksessa on väistämättä myönnettävä

tutkijan puolueellisuus, koska tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160).

Käytin aineiston analyysimenetelmänä sekä induktiivista, että abduktiivista sisällönanalyysia. Analyysinvaiheen alussa käyttämäni induktiivisen analyysin tavoitteena oli ymmärtää haastateltavien kokemuksia ilman teorian johdattamaa analyysia. Tässä tutkimuksessa toteutetussa laadullisessa sisällönanalyysissa pyrin noudattamaan mahdollisimman tarkasti Tuomen ja Sarajärven (2018) induktiivisen päättelyn mallia. Olen kuvannut sisällönanalyysin vaihe vaiheelta menetelmäkappaleessa. Vaikka pyrkimyksenäni oli aluksi puhtaasti aineistolähtöinen sisällönanalyysi, on sen tekeminen kuitenkin käytännössä mahdotonta, koska kaikki tutkijan tekemät kuvaukset ja jäsennykset ovat vääjäämättä teoreettisten käsitteiden ja tutkimusasetelman koskettamia (Ruusuvoori ym. 2010. 19). Analyysin lopuksi käytin abduktiivista analyysia, jolloin aiemmat työssäoppimisen tutkimukset auttoivat käsitteiden hahmottamisessa. Analyysin luotettavuutta lisää se, että olen esittänyt induktiivisen ja abduktiivisen sisällönanalyysin avulla saadut tulokset selkeästi taulukoiden avulla (liitteet 3 ja 4). Näin lukija pystyy paremmin ymmärtämään analyysiin logiikkaa ja sen avulla saatuja tuloksia. Lisäksi alkuperäisillä sitaateilla on pyrkimys vahvistaa tulosten ymmärrettävyyttä ja avoimuutta.

Määrällisesti tutkimusaineiston koko oli riittävä, koska aineisto alkoi saturoida eli samanlaiset vastaukset alkoivat toistua. Toisaalta aineisto tai siitä tehty tulkintani oli jossain määrin vinoutunut, koska yksilöllisistä tekijöistä en saanut määrällisesti niin paljon tietoa, kun työpaikkaohjauksesta ja työpaikan sosiaalisista tekijöistä. Tutkimustulokset noudattivat kuitenkin pääosin aiempia työssäoppimisen tutkimuksia ja näin ollen tutkimuksessa on viitteitä vahvistavuudesta. Vahvistavuudella mitataan sitä, saako tutkimuksessa tehdyt tulkinnat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 210- 212). Tutkimuskontekstiin ei vahvistavuutta voida suoraan soveltaa, koska ammatillisen koulutuksen uudistuksen tutkimuskenttä on sen tuoreudesta johtuen toistaiseksi olematon.

Voidaanko tutkimustuloksiani kuitenkaan siirtää muihin tilanteisiin? Tätä voidaan arvioida tutkimustulosten siirrettävyyden avulla, jolloin arvioidaan,

miten hyvin tutkimustulokset ja johtopäätökset on sovellettavissa vastaaviin tilanteisiin ja konteksteihin. (Eskola & Suoranta 2008, 210- 212.) Tutkimuskontekstina olleeseen ammatillisen koulutuksen koulutussopimukseen sekä viiteryhmänä olevaan sosiaali-ja terveysalan tutkintoon pätevät keskimäärin samat institutionaaliset lainalaisuuden sijainnista riippumatta. Näin ollen kontekstin ja alan puitteissa siirrettävyys voi olla mahdollista. Toisaalta tutkimustulokset ovat subjektiivisia sekä sen hetkiseen paikkaan ja aikaan sidottuja kokemuksia, eivätkä näin ollen sellaisenaan sovi toiseen tilanteeseen. Eskola ja Suoranta (2008, 212) muistuttavatkin, että vaikka siirrettävyyttä voidaan todentaa tietyin ehdoin, se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yleistykset olisivat laadullisessa tutkimuksessa sinänsä mahdollisia.

Tutkimukseni rajoitteista huolimatta tutkimus antaa lisää ymmärrystä koulutussopimuksen aikaisesta työssäoppimisesta etenkin koulutussopimustyöpaikoille ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoille. Tässä kappaleessa kertomieni luotettavuutta heikentävien asioiden esiin tuominen ja niiden ymmärtäminen antaa myös viitteitä tutkimuksen pyrkimyksestä kohti luotettavuutta. Näin ollen tutkimusta voidaan pitää luotettavana luotettavuutta heikentävien reunaehtojen puitteissa.

5.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa voidaan yleistäen sanoa, että ihmisoi-keudet muodostavat ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155). Kuulan (2006, 35) mukaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeet korostavat, että hyvä tieteellinen käytäntö kattaa koko tutkimusprosessin ja näin ollen jokaisen tutkimusprosessin eri vaiheen on kestävä myös eettinen tarkastelu. Koska tutkimukseni kohdistui Jyväskylän kaupungin organisaatioon, edellytti lainsäädäntö tutkimuslupallisia toimenpiteitä ennen tutkimuksen toteuttamista. Luvan tutkimukselle myönsi tutkimuksen kohteena olevan koulutusyhtymä Gradian rehtori.

Tutkimuksen eettisenä ongelmana voidaan pitää sitä, että tutkimustehtävä muuttui aineiston keruun jälkeen. Tutkimuksen edetessä alkuperäisestä

tutkimusongelmasta poistui ammatillisen toimijuuden osa- alue. Toisaalta rehtorille, sosiaali- ja terveystieteiden koulutussuunnittelijalle, tutkittavien opettajalle sekä tutkittaville lähetetyssä alkuperäisessä tutkimustehtävän kuvauksessa on maininta tutkimuskysymyksiä mahdollisesta tarkentumisesta. Alkuperäinen tutkimusongelman kuvaus on kuitenkin tutkimustehtävän näkökulmasta hieman harhaanjohtavia ammatillisen toimijuuden poisjäännin seurauksena. Esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2018 155- 156) mukaan tutkijan on varmistettava, että osallistujat tietävät mistä tutkimuksesta on kyse. Vaikka tutkimusongelma muuttui tutkimuksen edetessä, ei tutkimusongelman tarkentuminen muuttanut sinänsä tutkimuksen ydinongelmaa eikä sen käytännöllistä kulkua, vaan se ainoastaan kavensi alkuperäistä tutkimusongelmaa. Tutkimusongelman tarkentuessa myös tutkimuskysymykset täytyi kohdentaa vastaamaan paremmin uutta tutkimusongelmaa.

Tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui sähköpostihaastattelulla. Sähköinen aineistonkeruu tuo Kuulan (2006, 175) mukaan eettiseen tarkasteluun joitakin lisähuomioita, vaikka tutkimuseettikan periaatteellinen pohja nojaa kaikessa tutkimuksessa yleiseettisiin periaatteisiin. Sähköpostihaastattelun seurauksena tutkijan ja tutkittavien välille ei syntynyt kasvokkaista vuorovaikutustilannetta. Tätä voidaan pitää tutkimuseettisistä näkökulmista sekä hyvänä että huonona asiana. Kuulan (2006, 174) mukaan hyvä puoli on se, että perinteiseen haastatteluun verrattuna mahdolliset haittatekijät vähenevät, koska sähköpostihaastattelu poistaa verbaalisten tekijöiden, kuten valta- asetelmaan liittyvät tekijät. Samalla se mahdollistaa haastateltavien tasavertaisen kohtelun ilman sukupuoleen, ikään tai sosioekonomiseen taustaan liittyviä ennakkokäsityksiä. (Kuula 2006, 174.)

Sähköpostihaastattelusta muodostuva eettinen ongelma on kuitenkin siinä, että kerroin tutkimuksen tavoitteet ja ohjeistuksen tutkittaville ilman välitöntä vuorovaikutusta. Lisäksi alkuperäinen ohjeistus tutkittaville kulki tutkimukseen osallistuvien opettajan välityksellä. Näin ollen en voi olla täysin varma, onko tutkittavat ymmärtäneet täysin tutkimuksen tavoitteet. En voi myöskään olla täysin varma siitä, miten opettaja on kertonut tutkimuksesta tutkittaville tai mitä keinoja opettaja on käyttänyt opiskelijoiden mukaan saamiseksi. Tuomen ja Sarajärven (2018 155- 156) mukaan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu, että

tutkijan on selvitettävä osallistujille tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit sillä tavoin, että he pystyvät ne ymmärtämään. Toisaalta lähetin kaikille tutkimukseen halukkaille osallistujille sähköpostilla saatekirjeen, jossa kerroin tutkimukseni tavoitteista ja tarkoituksesta. Saatekirjeessä oli myös yhteystietoni, jonka kautta oli mahdollista kysyä lisätietoja tutkimuksesta.

Tutkittavien eettiseen suojaan kuuluu myös osallistuvien vapaaehtoinen suostumus, jolloin yksilöillä on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää mukana olemisensa milloin tahansa, oikeus kieltää jälkikäteen itseään koskevan aineiston käyttö tutkimusaineistona sekä oikeus tietää nämä oikeutensa (Tuomi & Sarajärvi 2018 155-156). Sähköpostihaastattelussa käytin Webropol-kyselyohjelmistoa, joka teknisten ominaisuuksien avulla mahdollisti monien eettisten periaatteiden noudattamista. Kyselyohjelmiston avulla esimerkiksi tutkimuksen aloittaminen, keskeyttäminen ja jatkaminen onnistuivat tutkittavan ehdoilla. Lisäksi tutkimuksen vapaaehtoisuudesta kertoo se, että sähköpostihaastattelu lähetettiin kaikkiaan 37 opiskelijalle ja siihen vastasi 19 opiskelijaa. Kolme haastateltavaa myös keskeytti haastattelun. Lopullista osallistumisprosenttia voidaan pitää kuitenkin hyvänä. Motiiveja tutkimukseen osallistumisesta voi olla monia, mutta yhtenä oletettavana syynä on kaikille tutkimukseen osallistujille lähetetty lahjakortti ruokaravintola McDonald'siin.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 156) korostavat, että tutkimustietojen on oltava luottamuksellisia eikä tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja käytetä muuhun, kuin tutkimuksen tarkoituksiin, saati luovuteta ulkopuolisille. Tutkittaville lähetetyssä saatekirjeessä korostin tutkimuksen luottamuksellisuutta sekä sitä, ettei tietoja käytetä muuhun kuin kyseiseen tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksessa noudatin täsmällisesti tutkimukseen osallistuvien anonymiteettisuoja. Esimerkiksi tutkimuksessa julkaistut alkuperäiset sitaatit ovat satunnaisesti valikoituja ja eivät sisällä haastateltavan tunnistamiseen liittyviä tietoja. Haastateltaville nimen ja osoitetietojen ilmoittaminen oli kuitenkin vapaaehtoista lahjakortin lähetystä varten. Kuulan (2006, 177) mukaan sähköisesti hankitussa aineistossa onkin syytä olla erityisen tarkkana luottamuksellisuuden säilymisen näkökulmasta. Tutkimuksen valmistuttua poistin kaikki tutkimukseen osallistuneiden tiedot ja

vastaukset sekä Webropol-kyselyohjelmasta että henkilökohtaiselta tietokoneeltani.

5.5 Jatkotutkimusideoita

Ammatillisen koulutuksen painottuminen työpaikoille muuttaa ammatillisen koulutuksen pedagogiikkaa ja lisää edelleen tarvetta ammatillisen koulutuksen tutkimuksille. Aiheesta tarvitaan etenkin määrällistä tutkimusta, jossa voitaisiin kiinnittää huomiota eroihin koulutusalojen välillä. Eri alat ja ammattiryhmät toimivat erilaisissa ympäristöissä, joten niissä parhaiten toimiva pedagogiikka saattaa olla myös hyvin erilaista. Lisäksi tutkimusta tarvitaan myös työpaikalla tapahtuvan ohjauksen näkökulmasta, sillä ammatillisen koulutuksen painottuminen työpaikoille lisää tutkinnon aikana tapahtuvaa työpaikkaohjauksen määrää. Olisi myös mielenkiintoista selvittää, millaisia näkemyksiä opettajilla on uudistuneesta ammatillisesta koulutuksesta. Tarkastelukulma voisi olla esimerkiksi se, pystyykö opettajien mielestä nykyinen työssäoppimiseen painottuva ammatillisen koulutus tarjoamaan riittävästi perustaitojen, kuten matematiikan ja äidinkielen opetusta.

Empiirisen tutkimuksen lisäksi olisi mielenkiintoista tarkastella ammatillisen koulutuksen pedagogiikkaa myös teoreettisella ja käsitteellisellä tasolla. Tutkimusta tehdessä mieleen tuli esimerkiksi motivaatiot erilaisten käytännöllisten näkökulmien ja koulutuksen kehittämisen takana. Samalla käsitteellinen tutkimus voisi valaista ontologisia lähtökohtia kokemuksellisen tutkimuksen tueksi. Jatkotutkimuksissa voitaisiin tarkastella esimerkiksi sitä, millaiselle ontologiselle pohjalle ammatillisen koulutuksen pedagogiikka rakentuu ja miten tieto määritellään nykyisen paradigman puitteissa. Lisäksi käsitteellinen tutkimus tarjoaisi laajemman näkökulman tarkastella nykyistä ammatillista koulutusta sekä sen mahdollisuutta rakentaa yhteiskuntaamme ammatillista sivistystä.

LÄHTEET

- Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace. Strategies for effective practice.* Crows Nest: Allen & Unwin.
- Billett, S. (2004). *Learning through work: Workplace participatory practices.* In *Workplace learning in context* (pp. 125-141). Routledge.
- Billett, S. (2010). *Workplace learning frameworks.* *International of Encyclopedia of Education. (3th Edi)*, 58-63.
- Boud, D., & Solomon, N. (2001). *Work-based learning: a new higher education?* McGraw-Hill Education (UK).
- Boud, D. & Middleton, H. (2003). *Learning from others at work: communities of practice and informal learning.* *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194-202.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Validity and reliability.* In *Research methods in education* (pp. 203-240). Routledge.
- Collin, K. (2005). *Experience and shared practice – Design engineers’ learning at work.* University of Jyväskylä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 261.
- Collin, K., & Valleala, U-M. (2005). *Interaction among employees: how does learning take place in the social communities of the workplace and how might such learning be supervised?* *Journal of Education and Work*, 18(4), 401-420.
- Collin, K. (2007). *Työssä oppiminen.* Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.), *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä.* Jyväskylä: PS-kustannus, 123-154.
- Clake, D. & Copeland, L. 2003. *Developing Nursing Practice Through Work-based Learning.* *Nurse Education in Practice* 3(4), 236-244.
- Eraut, M., Aderton, J., Cole, G. & Senger, P. 1998. *Learning from Other People at Work.* Teoksessa F. Coffield (toim.) *Learning at Work.* Bristol: The Policy Press, 37-48.
- Eraut, M. (2000). *Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge.* Teoksessa Coffield, F. (toim.) *The necessity of informal learning.* Bristo: Policy Press.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* 8. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 268 s. ISBN 951-768-035-X.

- Filander, K. & Jokinen E. (2008). Kehittämisen pakko vai mahdollisuus? Teoksessa T. Heiskanen, M. Leinonen, A. Järvensivu & S. Aho (toim.) *Kohti uutta työelämää? Tutkimuksen näköala työelämän kehitykseen* (ss. 196– 214). Tampere: Tampere University Press.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2011). Workplace learning and the organization. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (toim.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. Lontoo: SAGE, 46-59.
- Gaziel, H. H. (2010). Why educational reforms fail: The emergence and failure of an educational reform: A case study from Israel. In *Globalisation, ideology and education policy reforms* (pp. 49-62). Springer, Dordrecht.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of education and work*, 14(1), 113-131.
- Gurtner, J-L., Cattaneo, A., Motta, E., & Mauroux, L. (2011). How often and for what purposes apprentices seek help in workplaces: a mobile technology-assisted study. *Vocations and Learning*, 4(2), 113-131.
- Hirsjärvi, S. Hurme. "H. 2001." Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hulkari, K. (2006). Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveystieteiden ammattillisessa peruskoulutuksessa.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, P. Tynjälä & H. Jokinen (toim.) *Verme: vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi, 7–60.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. (2009) Työssäoppimisen lumo. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet. Hämeenlinna: HAMK Julkaisut.
- Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Koskela, I., & Palukka, H. (2011). Trainer interventions as instructional strategies in air traffic control training. *Journal of Workplace Learning*, 23(5), 293-314.
- Korpi, A., Hietala, R., Kiesi, J., & Rökköläinen, M. (2018). Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus- Osaamisperusteisuuden tila.
- Kylmä, J., & Juvakka, T. (2007). Laadullinen terveystutkimus. Edita.

- Lasonen, J. (2001). Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, oppilaiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1-kokeilun) kokemuksista. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Law, S. 2009. Learning from Employee Communication During Technological Change. *Journal of Workplace Learning* 21(5), 384-397.
- Metso, S. (2014). A multimethod examination of contributors to successful on-the-job learning for vocational students. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis*.
- Onnismaa, J. (2008). Age, experience, and learning on the job: crossing the boundaries between training and workplace. *Journal of employment counseling*, 45(2), 79-90.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018) <https://minedu.fi/amisreformi>
- Opetus ja koulutussanasto OKSA. (2018) <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160797/okm22.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (2. painos.) London: Sage Publications.
- Pohjonen, P. (2005). Työssäoppiminen. Ammatillisen osaamisen perusta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poikela, E. (1998). Oppiminen arviointi ja osaaminen. Teoksessa Räisänen A. (toim.) Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2. Opetushallitus. Helsinki, 35-46.
- Ruohotie, P. (2002). Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysi. *Tampere: Vastapaino*, 379
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2015). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 9-21.
- Rintala, H., Jussila, J., & Nokelainen, P. (2018). The Reform of Vocational Education and Training in Finland: Insights from Twitter. *VETNET ECER Proceedings*, 312-321.
- Räisänen, A., & Goman, J. (2018). Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus-Politiikkatoimien vaikutusten arviointi (ex ante).
- Saarikoski, M. (2002). Clinical learning environment and supervision. Development and validation of the CLES evaluation scale.

- Smith, R. & Betts, M. (2000). Learning as partners: realising the potential of work-based learning. *Journal of Vocational Education and Training* 52 (4), 589-604.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A., & Värri, V. M. (Eds.). (2007). Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere University Press.
- Tauriainen, P. (2009). Teknologia tuettu työssä oppiminen. Matkapuhelimen ja verkko-oppimisympäristön käyttö työssäoppimisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi: Uudistettu laitos. Tammi.
- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. (2005). Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi -tutkimus Osa I. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 23.
- Tynjälä, P., & Virtanen, A. (2017). Monipuolinen pedagogiikka tukee työelämätaitojen kehittymistä. Ruusu puiston uutiset. Retrieved from <https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/2-2017-luonnos/2-tyoelam...>
- Varila, J. & Rekola, H. (2003). Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuu: Yliopiston kirjapaino.
- Virkkula, E. (2014). "Soittaminen ammattilaisen kanssa on paras tapa oppia": työpajaperustainen työssäoppiminen muusikoiden ammatillisessa koulutuksessa.
- Virtanen, A. (2013). Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, (473).
- Virtanen, A., & Collin, K. (2007). Työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 216-235.
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2008). Students' Experiences of Workplace Learning in Finnish VET. *European journal of vocational training*, 44(2), 199-213
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43-70.
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Valkonen, S. (2005). Työssäoppiminen opiskelijoiden arvioimana Helsingin kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin kaupunki.

- Väisänen, P. (2003). Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus oppilaiden itsensä arvioimana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., & Eteläpelto, A. (2017). Ammatillinen toimijuus: rakenne, mittari ja tuki.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

1. Taustatiedot

Ikä

Sukupuoli

Oppiaine

Opiskeluvuosi

Nimi ja osoite Mäkkärin lahjakorttia varten

2. Kerro, mikä sai sinut valitsemaan lähihoitajakoulutuksen.
3. Kerro viimeisestä koulutussopimusjaksosta, missä olit ja kuinka kauan.
4. Miten kuvailisit työpaikkaohjaajaasi? Esimerkiksi luonne tai ammattitaito.
5. Kerro, millaista palautetta sait työpaikkaohjaajaltasi.
6. Kerro, mitä opit viimeisen koulutussopimusjakson aikana.
7. Kerro, mitä mieltä olet koulutussopimuksesta ja työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta.
8. Mitä ja millaisia asioita haluaisit oppia koulutussopimusjakson aikana?
9. Kerro omin sanoin tarjosiko koulutussopimusjakso riittävästi mahdollisuuksia oppia ja kehittyä. Kuvaile tarkemmin mitä oppimishaasteet olivat.
10. Mitkä asiat kannustivat oppimaan koulutussopimusjakson aikana.
11. Mitkä asiat hankaloittivat oppimista.
12. Jos antaisit neuvon koulutussopimustyöpaikalle, niin mitä heidän pitäisi tehdä toisin?
13. Kerro, millainen ilmapiiri koulutussopimustyöpaikalla oli? Miten työpaikalla tuettiin sinua?
14. Miten itse pystyit vaikuttamaan omaan oppimiseesi?
15. Keneltä sait tukea koulutussopimusjakson aikana?
16. Kuvaile, miten pystyit vaikuttamaan päätöksentekoon työpaikalla.
17. Kerro esimerkki, miten mielipiteesi tai näkemyksesi otettiin koulutussopimustyöpaikalla huomioon.
18. Kuvaile, miten osallistuit työpaikalla yhteistyöhön.
19. Kerro, millaista oppia sait omiin työskentelytapoihisi.
20. Kerro, pystyitkö noudattamaan työpaikalla omia tavoitteitasi tai arvojasi.
21. Kuinka varmaksi koet omat tietosi ja taitosi tulevaa työelämää ajatellen?
22. Kirjoita tähän vielä mitä haluat.

Liite 2. Tutkimuslupa



VIRANHALTIJAPÄÄTÖS

Gradia Jyväskylä

PÄIVÄMÄÄRÄ

PÄÄTÖSNUMERO

9.10.2018

287/22/2018

ASIA	Tutkimuslupa: Jussi Tervo	
PÄÄTÖS/ ALLEKIRJOITUS	<p>Myönnän Jussi Tervolle tutkimusluvan "Lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppiminen ja ammatillisen toimijuuden kehittyminen koulutusopimuksessa" - tutkimukseen Gradia Jyväskylässä tutkimussuunnitelman mukaisesti.</p> <p>Mikäli tutkimuksen kohde on alle 18-vuotias, edellytetään tutkimukselle myös huoltajan lupa.</p> <p>Jyväskylä 9.10.2018</p> <p> Pirjo Kauhanen rehtori</p>	
JAKELU	<p>Jussi Tervo Jukka Koivisto Kirsti Kokkola Riitta Saarinen</p>	
OIKAISU- VAATIMUSOHJE	<p>Tähän päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen Jyväskylän koulutuskuntayhtymän hallitukselle, osoite PL 472 40101 Jyväskylä, neljäntoista (14) päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaanista. Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi vaatimus perusteluineen ja se on oikaisuvaatimuksen tekijän allekirjoitettava.</p> <p>Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, ellei muuta näytetä, seitsemän (7) päivän kuluttua kirjeen lähettämisestä, saantitodistuksen osoittamana aikana tai erilliseen tiedoksisaantitodistukseen merkittynä aikana.</p>	
JULKISESTI NÄHTÄVÄNÄ	Seuraavan viikon tiistaina Jyväskylän koulutuskuntayhtymän toimistossa, Viitanientie 1 A, Jyväskylä.	
TIEDOKSIANTOTAPA	<p><input type="checkbox"/> Lähetyt postitse saantitodistusta vastaan <input type="checkbox"/> Lähetyt postitse tavallisena kirjeenä <input type="checkbox"/> Lähetyt sisäisessä postissa</p> <p><input type="checkbox"/> Luovutettu asianosaiselle <input checked="" type="checkbox"/> Lähetyt sähköpostitse Päivämäärä 10.10.2018</p> <p></p>	
	Tiedoksiantajan allekirjoitus ja virka-asema	Vastaanottajan allekirjoitus

Liite 3. Oppimista edistävien tekijöiden abstrahointi

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Positiivinen palaute Rakentava palaute	Ohjaajalta saatu palaute	Oppimista edistävänä ohjaus
Ohjaajan kannustus Kuulumisten kysely Tukeminen epävarmoina hetkinä	Ohjaajalta saatu kannustus ja tuki	
Ohjaajan osaaminen Ohjaajan ammattitaito Ohjaajan kriittinen reflektio omaan tekemiseen	Ohjaajan ammatillinen valmius	
Avoin ja turvallinen ilmapiiri Kannustava ilmapiiri Mukava ilmapiiri	Työpaikan ilmapiiri	Oppimista edistävä sosiaaliset tekijät
Eri näkemysten salliminen ja arvostaminen Opiskelijoiden kuunteleminen	Opiskelijoiden huomioiminen	
Työntekijöiden tuki Asiakkaiden tuki Vertaistuki	Työpaikalta saatu kannustus ja tuki	
Halu oppia uutta Halu osata Mielenkiinto työtä kohtaan	Oma motivaatio	Oppimista edistävät yksilölliset tekijät
Keskittymällä Kertaamalla asioita itsenäisesti	Oma aktiivisuus	
Oman osaamisen lisääntyminen	Oma kehittyminen	

Liite 4. Oppimista haittaavien tekijöiden abstrahointi

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Liian kovat odotukset opiskelijaa kohtaan Ei riittävästi ohjausta tai palautetta Hämmennystä uudesta laista	Puuttuva tai epäselvä ohjaus	Oppimista haittaava työpaikkaohjaus
Etäinen suhde opiskelijaan Kielteinen suhtautuminen opiskelijaan	Suhde ohjaajaan	
Liikaa opiskelijoita suhteessa ohjaajien määrään Ohjaajilla ei aikaa	Ohjaajien kiire	
Negatiivinen ilmapiiri Vaikea päästä mukaan	Työpaikan ilmapiiri	Oppimista haittaavat sosiaaliset tekijät
Ei aikaa ajatella Kiire paikasta toiseen	Työpaikan kiire	
Oppiminen lyhyessä ajassa Stressi Henkilökohtaisen tragediat	Henkilökohtaiset tekijät	Oppimista haittaavat yksilölliset tekijät