

**Sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajien käsitykset
työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta ja
ammattillisen koulutuksen reformista**

Kaisa Silvennoinen

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Silvennoinen, Kaisa. 2019. Sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajien käsitykset työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta ja ammatillisen koulutuksen reformista. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 93 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sosiaali- ja terveysalan perustutkinto-opiskelijoita ohjaavien työpaikkaohjaajien erilaisia käsityksiä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta sekä tarkastella sitä, millaisena tuore ammatillisen koulutuksen reformi näyttäytyy heille työpaikkaohjauksen näkökulmasta. Tutkimus oli laadullinen ja sen lähestymistapana sovellettiin fenomenografiaa. Tutkimukseen osallistui kuusi sosiaali- ja terveysalalla työskentelevää ja työnsä ohessa myös työpaikkaohjaajana toimivaa henkilöä. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla ja analysoitiin fenomenografisen analyysin sekä laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Työpaikkaohjaajien käsitysten mukaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus oli ammattiin opettamista, opiskelijalähtöisiä toimintatapoja, työpaikan ja myös oppilaitoksen vastuuta opiskelijan ohjauksesta sekä kiinteä osa ohjaajien omaa työtä. Erilaiset ohjausta haastavat ja mahdollistavat tekijät liittyivät työpaikkaohjaajien käsityksissä niin opiskelijaan, ohjaajaan, työhön ja työyhteisöön, koulutusohjelman sisältöön ja rakenteisiin kuin opettajilta saatuun tukeen.

Työpaikkaohjauksen näkökulmasta ammatillisen koulutuksen reformin nähtiin tuoneen enimmäkseen haasteita työpaikoille ja erilaisiin ohjauksen käytäntöihin. Tulosten perusteella reformia koskeva tiedonsaanti oli kuitenkin vaihtelevaa ja uudistusten jalkautuminen kentälle vielä keskeneräistä. Siksi tarkempi reformin arviointi työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen näkökulmasta oli vielä haastavaa. Aihetta tulisikin tutkia jatkossa lisää, myös muiden ohjauksessa mukana olevien toimijoiden sekä eri koulutusalojen näkökulmista.

Asiasanat: työpaikalla tapahtuva oppiminen, ohjaus, työpaikkaohjaajat, ammatillisen koulutuksen reformi, sosiaali- ja terveysala

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	AMMATILLINEN KOULUTUS	9
	2.1 Toisen asteen ammatillinen koulutus Suomessa.....	9
	2.2 Ammatillisen koulutuksen reformi.....	10
	2.3 Sosiaali- ja terveysalan toisen asteen ammatillinen koulutus	14
3	TYÖPAIKALLA TAPAHTUVA OPPIMINEN	17
	3.1 Näkökulmia työssä oppimiseen	17
	3.2 Työpaikalla tapahtuva oppiminen osana toisen asteen ammatillista koulutusta	18
4	TYÖPAIKALLA TAPAHTUVAN OPPIMISEN OHJAUS	21
	4.1 Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa	21
	4.1.1 Työpaikkaohjaajan rooli ja tehtävät.....	22
	4.1.2 Ohjausta edistävät ja heikentävät tekijät	23
	4.2 Työpaikkaohjaus sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa koulutuksessa	26
	4.3 Työpaikkaohjaus ja ammatillisen koulutuksen reformi.....	29
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
	6.1 Tutkimuksen konteksti ja lähestymistapa.....	33
	6.2 Tutkimukseen osallistujat.....	35
	6.3 Aineiston keruu.....	37
	6.4 Aineiston analyysi	39

6.4.1	Fenomenografinen analyysi.....	40
6.4.2	Laadullinen sisällönanalyysi	44
7	TULOKSET.....	48
7.1	Työpaikkaohjaajien käsitykset työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta	48
7.2	Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta haastavat ja mahdollistavat tekijät	56
7.3	Ammatillisen koulutuksen reformi työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen näkökulmasta	64
8	POHDINTA.....	69
8.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	69
8.2	Tutkimuksen luotettavuus	75
8.3	Eettiset ratkaisut.....	77
8.4	Jatkotutkimushaasteet	78
	LÄHTEET	81
	LIITTEET.....	90

1 JOHDANTO

Suomen koulutusjärjestelmässä lukiokoulutus sekä ammatillinen koulutus muodostavat toisen asteen koulutuksen (Opetushallitus 2018a). Viimeisten parin vuoden aikana toisen asteen ammatillinen koulutus on puhuttanut erityisen runsaasti ihmisiä aina päättäjistä ja työpaikkojen edustajista opettajiin sekä opiskelijoihin. Syynä tähän on osaltaan ollut tuore ammatillisen koulutuksen reformi.

Reformi oli yksi Juha Sipilän hallituksen kärkihankkeista, ja siinä ammatillista koulutusta uudistettiin muun muassa rahoituksen, tutkintojärjestelmän ja toimintaprosessien osalta (Hallituksen esitys 39/2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Lait ammatillisesta peruskoulutuksesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta yhdistettiin uudeksi laiksi, jossa keskeistä ovat osaaminen sekä asiakaslähtöisyys. Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) astui voimaan 1.1.2018. (OPH 2018b.) Reformissa esimerkiksi opintojen henkilökohtaistaminen sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisääntyminen oppisopimukseen tai koulutusopimukseen perustuvana koulutuksena (vrt. aiempi työssäoppiminen ja oppisopimuskoulutus) ovat korostuneet aiempaa enemmän (OKM 2018).

Muuttuva työelämä ja sen tarpeet ovat olleet reformin taustalla. Kuten Niemi ja Jahnukainen (2018, 11) toteavat, koulutuspolitiikka ajassamme pyrkii vastaamaan työelämän tarpeisiin tehokkaasti sekä saattamaan opiskelijoita joutuisasti työelämään työssä tapahtuvaa oppimista lisäämällä. Reformin tarkoitus on myös tuoda ammatillista koulutusta ja työelämää lähemmäksi toisiaan (Korpi, Hietala, Kiesi & Rökköläinen 2018, 124). Valtakunnalliset ammatillisen koulutuksen tutkintojen perusteet on laadittu yhteistyönä työelämän edustajien sekä koulutuksen järjestäjien kanssa. Näin on pyritty varmistamaan, että työelämän tarpeet sisältyvät tutkintojen perusteisiin ja työpaikoille saadaan työntekijöitä, joilla on niiden tarvitsemaa osaamista. (OPH 2018b.)

Uudistukset näkyvät ammatillisessa koulutuksessa niin opiskelussa, opettamisessa kuin myös työpaikoilla tapahtuvan oppimisen ohjauksessa. Kun suuntana on työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisääminen ja monipuolistaminen, luonnollisesti tarve ohjaustyöhönkin lisääntyy niin koulutuksen järjestäjän puolelta (ks. esim. Niemi & Jahnukainen 2018, 9) kuin työpaikoillakin. Esimerkiksi opettajilta ja työpaikkaohjaajilta odotetaan monipuolista ohjausosaamista sekä tietoa eri tutkintojen sisällöistä. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen laatu on myös varmistettava sekä työelämää tuettava sen koulutustehtävässä. Työelämän edustajat ovat esimerkiksi olleet huolestuneita työpaikkaohjaajien osaamisesta ja riittävydestä sekä siitä, miten työelämä pystyy vastaamaan ammatillisen koulutuksen reformin tuomiin haasteisiin. (Korpi ym. 2018, 121.) Pelkästään ammatillinen koulutus ei yksin vastaa työelämän tarpeisiin, vaan myös työelämän puolelta vaaditaan uudistuksiin reagoimista sekä valmiutta opettamiseen ja ohjaamiseen lisääntyvissä määrin.

Ammatillinen koulutus ja samalla myös työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus on siis noussut erittäin ajankohtaiseksi ja kiinnostavaksi aiheeksi tutkimuksen kannalta. Ammatillista koulutusta koskettavaa tutkimusta tuoreen uudistuksen näkökulmasta ei ole tehty vielä kovinkaan paljon. Aihepiirin sijoittuu esimerkiksi opinnäytetöitä, joissa on tutkittu muun muassa ammatillisen koulutuksen reformin taustatekijöitä ja lähtökohtia (Aarnio 2017), toisen asteen ammatillisen koulutuksen rakennemuutosta työssäoppimisessa ja työpaikan roolia opiskelijan koulutuksessa suurkeittiö- ja ravintola-alan yrityksissä (Riikonen & Siik 2017) sekä ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön kokemuksia tuen ja lisäkoulutuksen tarpeesta työelämän muutoksessa (Manninen 2018). Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen rahoittama Parasta osaamista -hanke on tuottanut tietoa reformin toimeenpanon tueksi ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeista ja -vaatimuksista (ks. esim. Heinilä ym. 2018; Raudasoja, Norontaus, Tapani & Ylittervo 2018).

Työpaikalla tapahtuvaa oppimista nimenomaan ammatillisen koulutuksen kontekstissa on muutoin tarkasteltu tutkimuksessa runsaasti (ks. esim. Rintala, Pylväs, Postareff, Mikkonen & Nokelainen 2015; Tynjälä, Virtanen & Valkonen

2005; Virtanen 2013). Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta on puolestaan tutkittu melko rajallisesti eikä se ole ollut tutkimuksissa monestikaan pääaiheena vaan yhtenä tutkimuskysymysten joukossa (Rintala ym. 2015, 19). Näkökulma työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen ja sen ohjaukseen on tutkimuksessa monesti ollut varsin opiskelijälähtöinen, kuten esimerkiksi Virtasen (2013) opiskelijoiden työssäoppimista ammatillisessa peruskoulutuksessa käsittelevässä väitöskirjassa. Työpaikkojen ja työpaikkaohjaajien näkökulmasta aihepiiriä on puolestaan tutkittu jonkin verran esimerkiksi osana yksittäisiä tutkimuksia (ks. Pylväs 2018; Pylväs, Nokelainen & Rintala 2018; Samppala 2017; Tynjälä ym. 2005; Virtanen, Tynjälä & Stenström 2010). Työpaikoilta esiin nousevaa tietoa ammatillisesta koulutuksesta sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta koskevista kysymyksistä olisikin tärkeää saada entistä enemmän. Siihen tällä tutkimuksella pyritään osaltaan vastaamaan.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta sosiaali- ja terveysalalla toisen asteen ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää sosiaali- ja terveysalan perustutkinto-opiskelijoita, toisin sanoen lähihoitajaopiskelijoita, ohjaavien työpaikkaohjaajien käsityksiä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta sekä ohjausta haastavista ja mahdollistavista tekijöistä. Lisäksi tavoitteena on tarkastella sitä, millaisena ammatillisen koulutuksen reformi näyttäytyy sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajille työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen näkökulmasta.

Suomalainen ammatillinen koulutus on kehittynyt aikojen saatossa varsin alakohtaiseksi yhtenäistämisyrittämisistä huolimatta. Tämä näkyy myös ammatillista peruskoulutusta koskevissa tutkimuksissa. (Virtanen 2013, 13; Virtanen & Collin 2009, 217; Virtanen ym. 2010, 97.) Siksi tässäkin tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan vain yhtä ammatillista alaa. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevissa tutkimuksissa sosiaali- ja terveysalan alan työpaikat ovat näyttäneet varsin ihanteellisina oppimisympäristöinä toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoille. Työpaikkaohjaajat esimerkiksi suhtautuvat opiskelijoihin ja ohjaustyöhön positiivisesti sekä opiskelijoita pidetään tasaveroisina työyhteis-

sön jäsenenä (ks. esim. Virtanen 2013; Virtanen ym. 2010; Pylväs ym. 2018). Sosiaali- ja terveystalalla on myös vahva traditio työpaikalla tapahtuvassa oppimisessä ja sen ohjauksessa (Virtanen & Tynjälä 2008, 210; Virtanen ym. 2010, 114). Alalla tehdään tärkeää työtä ihmisten terveyden ja hyvinvoinnin parissa, jonka vuoksi oppimisen ja ohjauksen merkityksen käytännön työssä voi nähdä korostuvan.

Tämä tutkimus tuottaa uutta, toisen asteen ammatillista koulutusta koskevaa tietoa työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta sekä ammatillisen koulutuksen reformin jalkautumisesta sosiaali- ja terveystalan työpaikoille työpaikkaohjaajien näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi sosiaali- ja terveystalan ammatillisen koulutuksen, työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja sen ohjauksen sekä koulutuksen järjestäjien ja työpaikkojen välisen yhteistyön kehittämisessä.

Tutkimusraportti koostuu kahdeksasta osasta. Seuraavissa kolmessa luvussa käydään läpi ammatillista koulutusta, työpaikalla tapahtuvaa oppimista sekä sen ohjausta käsittelevää teoretista tietoa luoden teoreettista viitekehystä tälle tutkimukselle. Sen jälkeen viidennessä luvussa on esitelty tarkemmin tämän tutkimuksen tehtävät sekä tutkimuskysymykset. Kuudennessa luvussa käydään läpi tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä asioita, kuten tutkimuksen lähestymistapaa sekä aineiston keruuta ja analyysia. Seitsemännessä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Viimeisessä eli kahdeksannessa luvussa pohditaan tulosten merkitystä, tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä esiin nousseita jatko-tutkimushaasteita.

2 AMMATILLINEN KOULUTUS

2.1 Toisen asteen ammatillinen koulutus Suomessa

Suomen koulutusjärjestelmän perustana on yhdeksänvuotinen peruskoulu, jonka jälkeen on mahdollista opiskella toisella asteella lukio- ja/tai ammatillisessa koulutuksessa (OPH 2018d). Ammatillisella koulutuksella voidaan tarkoitaa toisen asteen ammatillisen koulutuksen lisäksi myös ammattikorkeakoulutusta, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan pelkästään toisen asteen ammatillista koulutusta.

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen ja ammatillisten tutkintojen tarkoituksena on Suomessa ylläpitää sekä kasvattaa väestön osaamista, edistää työllisyyttä sekä vastata työ- ja elinkeinoelämän osaamistarpeisiin (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 2 §; OPH 2018a). Laissa ammatillisesta koulutuksesta (531/2017, 2 §) ammatillisen koulutuksen tavoitteiksi mainitaan myös opiskelijoiden ”hyviksi, tasapainoisiksi, sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi” kasvamisen tukeminen sekä jatko-opintovalmiuksien antaminen. Ammatillisella koulutuksella on siis keskeinen osaamisen tuottamiseen ja kehittämiseen liittyvä sekä myös yleissivistävä ja korkea-asteen opiskeluun valmiudet antava tehtävä.

Ammatillisia tutkintoja toisella asteella ovat perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkinnot (OPH 2018a). *Ammatillisessa perustutkinnossa* opiskelijan tarkoituksena on saada laajat perusvalmiudet alan työtehtäviin sekä vähintään yhteen osa-alueeseen erikoistuneempaa osaamista. *Ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa* on tarkoitus hankkia edellisiä tutkintoja syvällisempää sekä laajempaa osaamista ja ammattitaitoa työelämän tarpeiden mukaan. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 5 §; OPH 2018a.) Jokaisen tutkinnon ammattitaitovaatimukset sekä tavoitteet osaamiselle löytyvät kunkin tutkinnon omista valtakunnallisista tutkinnon perusteista (OPH 2018b). Ammatillisten perustutkintojen arviointiasaiteikko on viisiportainen (Ohjaan.fi 2018), aiemmin käytössä olleiden kolmen sijaan.

Suomessa ammatillisen koulutuksen kehitys on ollut osa yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kehittymistä (Korkiakangas & Laukia 2014, 5). 1980-luvun keskiasteen uudistuksen aikaan ammatillinen koulutus siirtyi osaksi muuta koulujärjestelmää oltuaan aiemmin ammattialoittain eriytynyttä ja hajanaista, kunkin alan omista ministeriöistä hallinnoitua koulutusta. Myöhemmin 90-luvulla esimerkiksi ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaa uudistettiin ja työssä tapahtuva oppiminen lisättiin siihen. Lisäksi toisen asteen ammatillisen koulutuksen järjestämisessä koettiin tuolla vuosikymmenellä hallinnollisia muutoksia, kun yleiskoulua ja ammatillista koulutusta hallinnoivat tahot yhdistyivät ja kuntatasoillakin ryhdyttiin näin kokoamaan ammatillisia oppilaitoksia yhden koulutuksenjärjestäjän alle. (Korkiakangas & Laukia 2014, 5-7; Stenström & Virolainen 2014, 12, 15; Virtanen & Collin 2009, 218.)

Sittemmin nykypäivään tultaessa ammatillisessa koulutuksessa ja sen kehittämisessä on keskitytty paljolti työelämän ja koulumuotoisen opetuksen yhteistyöhön sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisäämiseen (Stenström & Virolainen 2014, 15; Virtanen & Collin 2009, 218–219). Ne painottuvat myös uudessa toisen asteen ammatillisesta koulutusta koskevassa reformissa.

2.2 Ammatillisen koulutuksen reformi

Ammatillisen koulutuksen reformi oli yksi viime vuosien suurimmista koulutus uudistuksista. Aiemmat lait ammatillisesta peruskoulutuksesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta yhdistyivät reformissa uudeksi laiksi, joka astui voimaan vuoden 2018 alussa. (OKM 2018; OPH 2018b.) Lakiuudistuksen myötä aiempaa jakoa nuorten ja aikuisten koulutuksen välillä ammatillisessa koulutuksessa ei siis enää ole. Reformissa on uudistettu myös esimerkiksi ammatillisen koulutuksen järjestämistä ja rahoitusta, tutkintoja sekä toimintaprosesseja.

Ensinnäkin ammatillisen koulutuksen järjestäjillä on reformin myötä enää yksi ammatillisen koulutuksen ja tutkintojen järjestämiseen tarvittava järjestämis lupa, samoin kuin edellä mainitusti vain yksi lainsäädäntö ammatillisesta

koulutuksesta (OKM 2018). Ammatillisen koulutuksen rahoituksessa painottuvat nyt perusrahoituksen rinnalla entistä enemmän koulutuksen vaikuttavuus ja tehokkuus. Näin ammatillisen koulutuksen järjestäjiä kannustetaan ja ohjataan entisestään tehostamaan työtään, tukemaan opiskelijoiden tutkintojen suorittamista ja pitämään huolta koulutuksen laadusta sekä työelämävastaavuudesta. (OKM 2018; OPH 2018f.)

Puolestaan ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteen uudistuksessa tutkintojen määrä pienentyi yli puolella. Tarjolla on uudistusten jälkeen entistä laaja-alaisempia tutkintoja, jotka mahdollistavat osaamisen suuntaamisen niin yksilön kuin työelämän tarpeiden mukaan. (OPH 2018f.) Uudet ammatillisten perustutkintojen perusteet ovat tulleet voimaan elokuun 2018 alussa ja ammatti- sekä erikoisammattitutkintojen perusteet vuoden 2019 alusta asteittain (OPH 2018b). Opiskelijan on kuitenkin mahdollista suorittaa tutkintoa vanhoilla tutkinnon perusteilla vielä vuoden 2021 loppuun saakka, mikäli hän on aloittanut tutkinnon suorittamisen ennen vuoden 2018 alkua (OPH 2018f). Tutkintorakenteen uudistukset eivät siis ole koskettaneet heti kaikkia ammatillisen koulutuksen opiskelijoita samalla tavalla.

Tutkintojärjestelmän sääntelyä on myös purettu reformissa yhtenäistämällä tapa osoittaa sekä arvioida kaikkien opiskelijoiden osaamista. Tämä tapahtuu osaamisen näytöillä käytännössä, mieluiten aidoissa työtilanteissa. Näytöt suunnitellaan tutkinnon osa kerrallaan ja koulutuksen järjestäjän toimesta, joka vastaa myös näytön käytännön toteuttamisesta. Sekä opettaja että edustaja työelämän puolelta arvioivat opiskelijaa ja tämän osaamista yhdessä. (OKM 2018; OPH 2018a, 2018f.) Opiskelijalta voidaan osaamisen osoittamisen käytännön työtehtävissä lisäksi edellyttää myös kirjallisten dokumenttien, kuten erilaisten projektitai hoitosuunnitelmien tekemistä osana näyttöä (OPH 2018e).

Ammatillinen koulutus on pyritty reformissa uudistamaan osaamisperusteiseksi kokonaisuudeksi (OKM 2018). Osaamisperusteisuudella kuvataan osaamista, joka perustutkinnon suorittajalla on osaamisen hankkimistavasta tai koulutuksen järjestämistavasta riippumatta (Korpi ym. 2018, 9). Sen myötä esimer-

kiksi henkilökohtaistaminen ja yksilölliset, joustavat opintopolut ovat korostuneet ammatillisessa koulutuksessa (OKM 2018; OPH 2018f). Henkilökohtaistamisprosessissa laaditaan jokaiselle ammatillisen koulutuksen opiskelijalle tämän tarpeiden mukainen opintopolku. Jokaiselle on esimerkiksi tarkoitus tehdä henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), johon tulee tiedot opiskelijan aiemmasta osaamisesta ja sen huomioimisesta tutkinnossa sekä suunnitelma uudesta, tarvittavasta osaamisesta ja sen hankkimistavoista. (OKM 2018; OPH 2018b, 2018f.)

Ammatillisessa koulutuksessa pyritään keskittymään vain sen osaamisen hankkimiseen, joka opiskelijalta puuttuu. Tästä seuraa myös se, etteivät kaikki aiemman mallin mukaan opiskele samaa noin kolmen vuoden tutkintopakettia, vaan opintojen aika vaihtelee yksilöllisesti kunkin omakohtaisen tarpeen ja opintopolun mukaan. (OKM 2018; OPH 2018b, 2018f.) Tämä tuo ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstölle tehtäväksi myös arvioida ja tunnustaa opiskelijan aiempi, esimerkiksi muiden tutkintojen, työkokemuksen tai vaikkapa harrastusten kautta hankittu osaaminen osaksi tutkintoa, jos se on tutkinnon perusteiden vaatimusten mukaista (Kukkonen & Raudasoja 2018, 11; OKM 2018; OPH 2018b).

Osaamisperusteisten toimintaprosessien myötä myös työpaikalla tapahtuvaa oppimista on lisätty ammatillisen koulutuksen reformissa. Opiskelijalla on mahdollisuus hankkia osaamista monipuolisesti itselleen sopivimmalla tavalla, esimerkiksi ohjatusti työpaikalla käytännön työtehtävien kautta. Työllistymisen kynnyksen ajatellaan myös madaltuvan, kun oppimista on enemmän työpaikoilla. (OKM 2018.) Työpaikalla järjestettävän koulutuksen muotoja ovat reformin myötä koulutussopimus ja oppisopimuskoulutus.

Koulutussopimus korvaa aiemman ammatillisiin tutkintoihin kuuluneen työssäoppimisen ja muuttaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista jonkin verran. Koulutussopimus tehdään kirjallisesti työpaikan edustajan ja koulutuksen järjestäjän välillä sekä annetaan myös opiskelijalle tiedoksi. Opiskelija ei siis ole työsuhteessa työpaikkaan koulutussopimusperustaisessa koulutuksessa eikä myöskään saa siitä palkkaa. Koulutussopimus voidaan tehdä tutkinnon osa tai sitä

pienemmäksi kokonaisuudeksi kerrallaan. (OKM 2018.) Nämä eroavat aiemasta työssäoppimisesta, jolla oli vähimmäismäärä ja jossa opiskelijan oli myös mahdollista tehdä palkallinen työsopimus työssäoppimisen ajalle, toisin kuin nyt koulutussopimuksessa (OKM 2018).

Oppisopimuskoulutuksessa suurin osa oppimisesta on tarkoitus hankkia käytännön työtehtävissä työpaikalla. Opiskelijalla on solmittuna työsuhde työnantajan kanssa ja hän toimii työ- ja virkasuhteen ehdoilla saaden palkkaa. Opiskelijan ja työnantajan välisen työsopimuksen lisäksi oppisopimuskoulutus perustuu koulutuksen järjestäjän ja työnantajan väliseen sopimukseen. Työnantaja saa koulutuskorvausta, mikäli oppisopimuskoulutuksesta aiheutuu tälle kustannuksia ja korvauksen maksamisesta on sovittu koulutuksen järjestäjän kanssa. Koulutussopimustyöpaikan tarjoajalle taas ei pääsääntöisesti makseta korvauksia. (OKM 2018; OPH 2018b.) Oppisopimuksena voi suorittaa koko tutkinnon tai koulutussopimuksen kaltaisesti tutkinnon osia tai sitä pienempiä kokonaisuuksia (OPH 2018b).

Opiskelijalla on mahdollisuus tavoitteidensa mukaisesti hankkia osaamista molemmilla edellä mainituilla tavoilla ja yhdistää niitä opintojen aikana joustavasti (OKM 2018; OPH 2018b). Sen onnistumiselle toimiva yhteistyö työelämän kanssa on tärkeää (Korpi ym. 2018, 121). Työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisääntymisen myötä myös opettajien on tarkoitus jalkautua enemmän työpaikoille ohjaamaan opiskelijaa. Työelämän puolella oletus onkin, että pedagoginen vastuu on edelleen koulutuksen järjestäjällä. (Korpi ym. 2018, 121; OKM 2018.)

Ammatillisen koulutuksen reformin taustalla on alati muuttuva työelämä, johon tulevaisuudessa tarvitaan uudentyyppistä osaamista sekä mahdollisuuksia uudistaa yksilön osaamista koko työuran halki (OKM 2018). Myös Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017, 4 §) velvoittaa ottamaan ammatillisessa koulutuksessa, tutkinnoissa ja niiden järjestämisessä työ- ja elinkeinoelämän tarpeet huomioon sekä tekemään yhteistyötä sen kanssa. Lisäksi koulutukseen on käytössä vähemmän rahaa kuin aikaisemmin, mikä edellyttää myös uudistuksia koulutuksen järjestämiseen taloudellisten säästöjen saamiseksi. (OKM 2018; Suomen Opiskelija-Allianssi – OSKU ry 2018, 56.)

Ammatillisen koulutuksen reformi on käynnistynyt jo vuonna 2015 (OKM 2018) ja sen valmisteluun on kulunut aikaa useita vuosia. On pidettävä mielessä, että vaikka uusi ammatillista koulutusta koskeva laki sekä uudet ammatillisten perustutkintojen perusteet ovat tulleet voimaan vuoden 2018 aikana, reformin varsinaisessa toteutumisessa ja jalkautumisessa ammatillisen koulutuksen kentälle kestää todennäköisesti pitkään. Aihe on käytännön eri toimijoille yhä tuore ja muutostilanne on tuonut runsaasti pohdittavaa niin opetushenkilöstölle kuin työelämän puolelle uusien asioiden omaksumiseen sekä oman työn hallintaan.

Ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstöllä on esimerkiksi tarve saada reformin tuomassa muutostilanteessa lisäkoulutusta ja monipuolista tukea työhönsä (ks. esim. Heinilä ym. 2018; Manninen 2018). Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuuden tilaa, asiakaslähtöisyyttä ja toiminnan tehokkuutta koskevassa arvioinnissa (Korpi ym. 2018, 120) on noussut esille myös opettajien ja työpaikkojen edustajien osaamisperusteisuuden toimeenpanoa koskevan perehdyttämisen ja tiedonsaannin vaihtelevuus sekä puutteellisuus. Toisaalta ammatillisen koulutuksen reformin uutuudesta ja sen toimeenpanon tuomista haasteista huolimatta Korpi ym. (2018, 124) toteavat myös, että niin koulutuksen järjestäjät, työelämä kuin opiskelijatkin suhtautuvat reformiin sekä sen tuomiin mahdollisuuksiin, kuten koulutuksen ja työelämän lähentymiseen ja yksilöllisiin opintopolkuihin, suurimmilta osin myönteisesti.

2.3 Sosiaali- ja terveystieteiden toisen asteen ammatillinen koulutus

Ammatillisia perustutkintoja on mahdollista suorittaa toisella asteella useilla eri aloilla, joista yksi on sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala (ks. OPH 2018c). Se toimii tämän tutkimuksen kontekstina, rajattuna tarkemmin sosiaali- ja terveystieteiden perustutkintoon. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan muita perustutkintoja ovat hammaslääkintä, hiusala, kauneudenhoitoala, liikunnanohjauksen ja lääkealan perustutkinnot (OPH 2018c). Sosiaali- ja terveystieteiden ala on suurimpien ammatillisen koulutuksen alojen joukossa opiskelijamäärissä mitattuna. Tilastojen mukaan

esimerkiksi vuonna 2018 uusia opiskelijoita ammatillisessa koulutuksessa oli neljänneksi eniten terveys- ja hyvinvointialalla (SVT 2018).

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon tutkintonimikkeitä ovat perustason ensihoitaja sekä lähihoitaja. Lähihoitaja on nimikesuojattu, terveydenhuollon ammattihenkilöstä annetun lain ja asetuksen sekä sosiaalihuollon ammattihenkilöstä annetun lain mukainen ammattihenkilö. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittanut rekisteröidään sosiaali- ja terveydenhuollon ammattihenkilörekisteriin tällä nimikkeellä osaamisalasta riippuen. (Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet 2017.)

Ammatillisiin perustutkintoihin sisältyy osaamisaloja, jotka mahdollistavat tutkintoon kuuluvan erikoistumisen tiettyihin työtehtäviin (OPH 2018a). Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto antaa laajat perusvalmiudet työskennellä erilaisissa alan tehtävissä sekä erikoistuneemman osaamisen vähintään yhdellä tutkintoon kuuluvalla osaamisalueella, joita uusimmassa tutkinnon perusteissa on kahdeksan: ikääntyvien hoidon ja kuntoutumisen osaamisala, jalkojenhoidon osaamisala, lasten ja nuorten kasvatuksen ja hoidon osaamisala, mielenterveys- ja päihdetyön osaamisala, sairaanhoidon ja huolenpidon osaamisala, suunhoidon osaamisala, vammaistyön osaamisala sekä perustason ensihoidon osaamisala. Perustason ensihoitaja voi erikoistua ensihoidon osaamisalaan, muihin puolestaan lähihoitaja. (Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet 2017.)

Keskeistä sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon osaamista on asiakkaan tai potilaan terveyttä, hyvinvointia ja toimintakykyä edistävän hoito- ja huolenpitotyön suunnittelu sekä toteuttaminen erilaisissa ympäristöissä, alan säädöksiä, etiikkaa ja ohjeita noudattaen. Tutkinnon suorittaneen on mahdollista työskennellä erilaisissa julkisen, yksityisen tai kolmannen sektorin työpaikoissa esimerkiksi hoidon ja huolenpidon, vanhuspalveluiden, mielenterveys- ja päihdetyön, ensihoidon, kotihoidon, lapsiperheiden tai vammaispalvelujen työtehtävissä. (Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet 2017.)

Edellä kuvatun kaltaisen osaamisen saavuttamisessa aitojen työtilanteiden sekä niissä hankittavan ammattitaidon ja kokemuksen voi nähdä olevan hyvin

merkittäviä. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteissa (2017) todetaankin, että sosiaali- ja terveysalan ammattihenkilönä toimiakseen koulutuksen aikana tulee saavuttaa tietty pätevyys ja valmiudet, mitä aidoissa potilas- ja asiakastilanteissa toimiminen koulutuksen aikana edistää. Seuraavassa luvussa käsitellään tarkemmin juuri työpaikalla tapahtuvaa oppimista, niin yleisellä tasolla kuin toisen asteen ammatillisen koulutuksen kontekstissa.

3 TYÖPAIKALLA TAPAHTUVA OPPIMINEN

3.1 Näkökulmia työssä oppimiseen

Oppimisen käsitteen käyttäminen työn ja työpaikkojen kontekstissa on suhteellisen uusi ilmiö ja aiemmin sitä onkin käytetty lähinnä muodollisen koulutuksen yhteydessä (Tynjälä 2008, 131). Työssä oppimisen tutkimuskenttä on kuitenkin monipuolinen ja laaja. Sen keskeisiin päälinjoihin kuuluu esimerkiksi työidentiteetin ja toimijuuden tutkimus, organisaatioiden oppimisen tutkimus sekä osaamisen kehittymisen tutkimus koulutuksen ja työn ympäristöissä ammatillisessa koulutuksessa sekä korkea-asteella (Tynjälä 2013, 16).

Yksittäistä teoriaa tai näkemystä työssä tapahtuvasta oppimisesta on haastavaa muodostaa. Työssä oppimista voidaankin lähestyä eri näkökulmista riippuen siitä, mitä ja miten opitaan. Esimerkiksi kognitiivisten oppimisteorioiden perspektiivistä oppiminen näyttää yksilön henkilökohtaisena, erilaisten tietojen ja taitojen karttumisen prosessina (Pang 2014, 592). Työssä oppimisen lopputuloksia voivat olla vaikkapa ongelmanratkaisutaidon kehittyminen, yksilön ymmärryksen ja työtehtävissä suoriutumisen lisääntyminen sekä erilaiset tiimityöhön liittyvät taidot (Eraut 2004; Tynjälä 2008, 150; 2013, 14), joiden voidaan nähdä edustavan juuri kognitiivista oppimista.

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna oppiminen tapahtuu puolestaan sosiaalisen kanssakäymisen ja erilaisten yhteisöjen toimintaan sekä käytäntöihin osallistumisen kautta (Wenger 1998). Työssä oppimisen kontekstissa ammattilaiseksi kehittymistä kuvataan usein sosialisatioprosessina, jossa uusi työntekijä oppii muilta työntekijöiltä työn käytännöistä, omaksuu työkuulttuurin jaetut normit ja arvot sekä kehittää samalla ammatillista identiteettiään (Gherardi & Perrotta 2014, 140, 158). Lave ja Wenger (1991) kuvaavat taas käsitteen ”legitimate peripheral participation” kautta työssä oppimista prosessina, jossa uusi tulokas osallistuu oppijan roolissa autenttisiin työtehtäviin, ja etenee kokeneempien työntekijöiden opastuksen avulla yhä vaativampiin tehtäviin taitojensa kehittyessä (Lave & Wenger 1991, Tynjälän 2013, 27 mukaan).

Yksilö sitoutuu myös itse valitsemallaan tavalla työpaikan tälle tarjoamiin sosiaalisiin kokemuksiin ja päättää osin, mitä näistä kokemuksistaan oppii (Billett 2004, 316). Tapahtuipa oppiminen yksilön omana sitoutumisena työpaikan jokapäiväiseen toimintaan, tai sitten tarkoituksenmukaisempana ja johdetumpana prosessina työpaikalla, molemmat aspektit heijastuvat oppimisprosessiin. Se, millaisia osallistumismahdollisuuksia ja tukea työpaikka yksilölle tarjoaa, on tärkeää. (Billett 2001, 209; 2004, 321).

Työssä oppimisessa kiinnostavaa on myös sen luonne muodollisen oppimisen sekä sattumanvaraisemman oppimisen välimaastossa. Se on näyttäytynyt tutkimuksissa sekä informaalina että formaalina, molempien ollen tärkeitä ammatilliselle kasvulle ja kehittymiselle (Tynjälä 2008, 139, 150). Formaali työssä tapahtuva oppiminen on suunniteltua ja sen tarkoitus on auttaa yksilöä tämän tavoitteiden, kuten tiettyjen työssä tarvittavien tietojen tai taitojen, saavuttamisessa. Informaali oppiminen puolestaan tapahtuu esimerkiksi käytännön työn ohessa ilman varsinaista tarkoitusta oppia tai ilman, että kukaan sitä varsinaisesti ohjaa. (Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro & Morciano 2015, 4-5.) Toisaalta esimerkiksi Billett (2002a) on kriittinen informaali-formaali -jaottelua kohtaan ja toteaa, ettei työpaikka oppimisympäristönä tai työpaikalla tapahtuva oppiminen ole vain informaalia ja satunnaista, vaan työpaikatkin ovat koulutusinstituutioiden tapaan strukturoituja ja tiettyjen tavoitteiden ohjaamia.

3.2 Työpaikalla tapahtuva oppiminen osana toisen asteen ammatillista koulutusta

Edellä on käytetty käsitettä *työssä oppiminen* (erikseen kirjoitettuna) kuvaamaan yleisesti ottaen työssä tai sen kautta tapahtuvaa oppimista. *Työssäoppiminen* (yhteen kirjoitettuna) on taas aiemmin ammatillisessa koulutuksessa käytetty termi työelämässä tapahtuvasta oppimisesta eli niin sanotusta harjoittelusta, jossa opiskellaan osa tutkinnon sisältämistä tavoitteista työpaikalla ohjatusti ja arvioidusti (ks. Virtanen 2013, 14; Virtanen & Collin 2009, 216). Ammatillisen koulutuksen reformin myötä työssäoppimisen sijaan puhutaan esimerkiksi *työpaikalla*

tapahtuvasta oppimisesta, joka tapahtuu koulutus- ja/tai oppisopimuksena. Tätä nykyistä termiä käytetään tässä tutkimuksessa kuvaamaan juuri ammatillisen koulutuksen kontekstissa tapahtuvaa oppimista työpaikoilla osana opintoja, myös pääasiassa korvaten aiemmassa tutkimuksessa käytetyn työssäoppimisen käsitteen.

Työpaikalla tapahtuva oppiminen (aiemmin työssäoppiminen) otettiin Suomessa 2000-luvun alussa vaiheittain osaksi ammatillista peruskoulutusta. Tämä tapahtui osana laajempia uudistuksia; jo silloin myös esimerkiksi tutkintoja laaja-alaistettiin ja määrällisesti samalla vähennettiin. Ammatillisen koulutuksen uudistaminen koettiin välttämättömäksi ja työelämävastaavuutta sekä myös koulutuksen laatua haluttiin parantaa. Jokaiseen tutkintoon tuli osaksi aiempaa suunnitelmallisempaa ja tavoitteellisempaa työssäoppimista, opettajan ja työpaikkaohjaajan ohjaamana ja arvioimana. (Virtanen 2013, 11–12, 21; Virtanen & Collin 2009, 216–218; Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto 2014b, 45.) Työpaikalla tapahtuva oppiminen on siis osa ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden formaalia koulutusta, joskin opiskelijat ovat työpaikalla tekemässä ja oppimassa pääsääntöisesti samoja asioita kuin varsinaiset työntekijät. Siksi ammatilliseen koulutukseen liittyvän työpaikalla tapahtuvan oppimisen sijoittaminen yleiselle työssä oppimisen (tutkimus)kentälle on hyvinkin perusteltua.

Opiskelija ei lähde työpaikalle pelkästään harjoittelemaan koulussa oppimiaan taitoja, vaan hänen tulisi päästä tekemään juuri sellaisia asioita, joiden kautta hän saavuttaa tavoitteeksi asetetun osaamisen (OKM 2018; Virtanen ym. 2014b, 44). Siksi työympäristön ja -tehtävien on oltava sellaisia, että opiskelijan asianmukainen oppiminen on mahdollista. Koulutustyöpaikalla on esimerkiksi oltava riittävästi tuottavaa toimintaa, tarpeellista työvälineistöä sekä pätevää henkilöstöä, jotta koulutus- tai oppisopimus voidaan tehdä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 72 §; OKM 2018).

Työpaikan puitteiden rinnalla myös opiskelijan oma panos oppimiseensa on tärkeää. Työssä tapahtuvaa oppimista voivat selittää ja edistää esimerkiksi erilaiset opiskelijaan liittyvät tekijät, kuten tämän oma aktiivinen osallistuminen

ja sosiaaliset taidot (Rintala ym. 2015, 15). Opiskelijoiden työtä koskevien negatiivisten asenteiden on puolestaan todettu heikentävän ammatillisten taitojen kehittymistä työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana (Metso & Kianto 2014, 141). Yksilöön liittyvien tekijöiden lisäksi myös erilaiset sosiaaliset tekijät, kuten opiskelijan suhde muihin työyhteisössä sekä mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa työpaikan käytäntöihin, ovat tärkeitä työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle (Rintala ym. 2015, 14; Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto 2014a, 61). Työpaikalla olisi hyvä luottaa opiskelijaan sekä antaa tilaa tämän tuomille uusille näkökulmille (Vilppola & Rantanen 2018, 132). Oppimista heikentäviä tekijöitä työpaikalla ovat puolestaan Rintalan ym. (2015, 15) mukaan työyhteisön puutteellinen tuki ja resurssit sekä koulutukseen liittyen esimerkiksi epäjohdonmukaisuus oppimisympäristöjen, eli koulun ja työpaikan välillä.

Koulussa ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen integraatio sekä koulun ja työelämän välinen suhde voivatkin selittää opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Eri oppimisympäristöissä tapahtuvan oppimisen toisiaan tukevia sisältöjä ei aina korosteta; esimerkiksi Pylvään (2018, 46) tutkimuksessa ammatillisessa koulutuksessa opitulla teoriatiedolla ei käytännöllisen oppimisprosessin rinnalla ollut oppisopimustoimijoiden näkemyksissä kovin suurta sijaa. Koko työpaikalla tapahtuvan oppimisen järjestelmä näyttäisi kuitenkin pääasiassa edistävän opiskelijoiden oppimista ollessaan tavoitteellinen sekä opiskelijaa ohjaava ja arvioiva (Virtanen ym. 2014b, 50, 62). Työpaikalla tapahtuvan oppimisen kautta opiskelijat ovat saaneet mahdollisuuden integroitua työelämäänsä paremmin ja saavuttaa osaamista, jota pelkästään kouluympäristössä ei ehkä saisi. Työpaikalla tapahtuva oppiminen ei ole myöskään yhdistänyt pelkästään opiskelijaa ja työelämää, vaan myös työelämää ja koulutusta. (Virtanen 2013, 11, 17.)

Koulussa opitut asiat, työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle asetetut tavoitteet sekä koulutuksen järjestäjien ja työpaikkojen välinen yhteistyö lienevät siis pohjimmiltaan työpaikalla tapahtuvaa oppimista ohjaavia tekijöitä. Yksi tärkeä tekijä työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle on myös opiskelijan työpaikalla saama ohjaus. Seuraavassa luvussa tarkastellaan lisää työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta ammatillisen koulutuksen näkökulmasta.

4 TYÖPAIKALLA TAPAHTUVAN OPPIMISEN OHJAUS

4.1 Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa

Virtanen ja Tynjälä (2008, 203) määrittelevät ammatillisen koulutuksen kontekstissa ohjauksen opiskelijan työpaikan edustajilta ja opettajilta saamaksi tueksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana. Tarkemmin työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus voidaan nähdä niin sanottuna ”kehityksellisenä tukena”, jonka avulla opiskelijan on mahdollista kerryttää itselleen ammatillista osaamista, kuten tietoja, taitoja, asenteita ja arvoja, sekä sosiaalistua työyhteisöön (Swager, Klarius, van Merriënboer & Nieuwenhuis 2015, 366).

Työpaikkaohjaus on siis luonteeltaan sosiaalista, ja tapahtuu sekä opiskelijan ja ohjaajan että opiskelijan ja koko muun työyhteisön välisessä vuorovaikutuksessa (Swager ym. 2015, 367–368). Tästä ilmiöstä voidaan puhua myös Billettin (2002b) esittelemillä suoran ja epäsuoran ohjauksen käsitteillä. Työpaikoilla on mahdollista saada suoraa, työntekijöiden välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa ohjausta. Sen lisäksi epäsuorana ohjauksena voidaan pitää itse työpaikan ja sen käytäntöjen muodostaman ympäristön kautta tarjoutuvia oppimismahdollisuuksia (Billett 2002b, 30, 32).

Käytännön tasolla työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus tapahtuu monin eri tavoin, kuten kokeneempien ja vähemmän kokeneiden työntekijöiden yhdessä työskentelynä, tiedon siirtämisenä sekä reflektiona, kuten keskusteluna ja palautteenantona (Mikkonen, Pylväs, Rintala, Nokelainen & Postareff 2017, 7; Pylväs ym. 2018, 235). Tällaisissa käytännöissä voisi nähdä pitkälti olevan kyse suorasta, ohjaajan ja opiskelijan välisestä ohjausprosessista. Epäsuoraa ohjausta edustaa käytännössä taas vaikkapa erilaisten työpaikan toimintojen sekä työntekijöiden havainnointi ja kuunteleminen (ks. Billett 2002b, 35–36). Esimerkiksi Pylvään ym. (2018, 235) tutkimuksessa opiskelijan mahdollisuuksia erilaisten työntekijöiden työskentelyn havainnoimiseen pidettiin oppisopimustoimijoiden

keskuudessa tärkeinä. Ohjauksen yhteisöllistä puolta ei sovi muutenkaan unohtaa, sillä opiskelijalle nimetyin ohjaajan lisäksi myös muut työyhteisön jäsenet osallistuvat usein tavalla tai toisella opiskelijan ohjaamiseen ja jakavat yhteisen velvollisuuden opiskelijan auttamisesta (Mikkonen ym. 2017, 18; Pylväs ym. 2018, 235).

Ilman ohjausta opiskelijoiden työssä tapahtuva oppiminen olisi melko satumanvaraista. Ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymiselle sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen onnistumiselle ohjaus on siis erittäin oleellista. (Samppala 2017, 172–173; Virtanen & Tynjälä 2008, 203, 211.) Opiskelijan oppimisen tukeminen hyödyttää myös työyhteisöä, kun opiskelija alkaa oppiesaan tuottaa työllään vastinetta työpaikalle (Ohjaan.fi 2018).

4.1.1 Työpaikkaohjaajan rooli ja tehtävät

Tavoitteet työpaikalla tapahtuvalle oppimisjaksolle tulisi neuvotella opiskelijan, ammatillisen koulutuksen opettajan sekä työpaikkaohjaajan kesken. *Työpaikkaohjaaja* on henkilö, joka oman työnsä ohessa ohjaa ja kannustaa opiskelijaa työpaikalla. (Virtanen & Tynjälä 2008, 200.) Hänen tehtäviinsä kuuluu perehdyttää opiskelija työpaikkaan sekä ohjata tätä niiden sisältöjen mukaisesti, joita opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan on kirjattu. Työpaikkaohjaajan tulee olla itse riittävän pätevä koulutukseltaan tai osaamiseltaan ohjatakseen opiskelijaa. (OKM 2018.) Ohjaajan toiminta perustuu siis hänen omaan ammatilliseen osaamiseensa (Kukkonen, Rantanen & Jussila 2018, 73).

Työpaikalla tulee ohjauksen järjestämisen lisäksi huolehtia siitä, että työpaikkaohjaaja ja muu henkilöstö ovat tietoisia, mitä opiskelijan koulutus- tai oppisopimuksen ja/tai näyttöjen sisältöihin kuuluu (OKM 2018). Työpaikkaohjaajan perehtyessä oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin sekä opiskelijan henkilökohtaiseen osaamiseen mahdollistuu myös oikeiden asioiden oppiminen työpaikalla (Ohjaan.fi 2018). Toisaalta työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaukseen tarvitaan myös ammatillisen koulutuksen opettajien ja työpaikkaohjaajien välistä yhteistyötä. Koulutuksen järjestäjällä on vastuu ohjatusta ja tavoitteellisesta kou-

lutuksesta, mutta opiskelijalle on aina nimettävä myös vastuullinen työpaikkaohjaaja työpaikalta (OKM 2018). Opettajilla on osaamista opiskelijan oppimisen arvioimisesta, työpaikkaohjaaja taas ohjaa työntekoa sekä seuraa oppimista työpaikalla (Ohjaan.fi 2018). Reformin myötä ammatillisen koulutuksen opettajien työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevan ohjausvastuun voidaan nähdä kasvaneen. Esimerkiksi Heinilä ym. (2018, 18–19) tuovat esiin opettajien työnkuvassa tapahtuneita muutoksia opiskelijoiden ohjauksessa, työpaikkaohjaajien perehdytyksessä sekä uudenlaisen työelämäyhteistyön kehittämisessä.

Työelämässä tapahtuvan oppimisen lisääntyessä myös työpaikkaohjauksen sekä -ohjaajien tarve ja merkitys kasvavat entisestään. Opiskelijoiden ohjaus nähdään nykypäivänä osana työelämän edustajien ammatillisuutta. (Ohjaan.fi 2018.) Ohjaustyöhön myös panostetaan ja siihen on tarjolla koulutusta sekä tukea (Vilppola & Rantanen 2018, 132). Esimerkiksi ammatilliset oppilaitokset järjestävät valmennusta ja koulutusta työpaikkaohjaajille ja pyrkivät tukemaan heitä tehtävässään (Ohjaan.fi 2018). Työpaikkaohjaajille järjestetty koulutus mahdollistaa laadukkaan ohjauksen työpaikoilla. Sujuva yhteistyö koulutuksen järjestäjän kanssa on tärkeää myös esimerkiksi ohjaustyössä mahdollisesti syntyvien ongelmatilanteiden aikana. (Kukkonen ym. 2018, 74.)

4.1.2 Ohjausta edistävät ja heikentävät tekijät

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen käytäntöihin liittyen on tärkeää tarkastella myös erilaisia tekijöitä, jotka mahdollistavat ja edistävät tai puolestaan heikentävät ja haastavat onnistuneen ohjauksen toteutumista työpaikoilla. Tällaiset tekijät voivat liittyä niin opiskelijaan, ohjaajaan, työympäristöön kuin koko koulutusohjelman rakenteisiin (Rintala ym. 2015, 19).

Opiskelijalla on oma vastuunsa ohjauksen toteutumisesta ja häneltä odotetaan ohjaustilanteissa esimerkiksi sosiaalisia taitoja, oma-aloitteisuutta sekä itseohjautuvuutta ohjauksen pyytämisen suhteen (Rintala ym. 2015, 19; Pylväs 2018, 47). Tällaiset taidot ovat yhteydessä siihen, millä tavoin opiskelijalle tarjotaan ohjausta työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana (Mikkonen ym. 2017, 18). Oppi-

jan oma asenne ja näkemykset eivät kuitenkaan aina mene yksiin työpaikkaohjaajan kanssa, mikä haastaa ohjaussuhdetta. Epäonnistuneen ohjauksen taustalla voi olla opiskelijan ja työpaikkaohjaajan välisiä näkemyseroja siitä, miten työpaikalla käyttäytytään ja toimitaan. Työpaikkaohjaajat ovat nostaneet esimerkiksi (oppisopimus)opiskelijoiden vaikeudet työelämän käytäntöjen, kuten työaikojen, noudattamisessa esiin työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta haastavana tekijänä. (Pylväs ym. 2018, 237.) Onnistunut vuorovaikutus ohjaussuhteessa edellyttää sitä, että opiskelija sekä ohjaaja voivat kohdata toisensa avoimesti ja toisiaan kunnioittavasti sekä arvostavassa ilmapiirissä (Samppala 2017, 173).

Ohjaajan puolelta sitoutuneisuus, monipuolisten ohjausmenetelmien käyttö sekä pedagogiset taidot ovat ohjaussuhdetta ja myös työpaikalla tapahtuvaa oppimista edistäviä tekijöitä. (Rintala ym. 2015, 19). Varsinaisen muodollisen pedagogisen koulutuksen merkitys ohjaukselle ei ole tutkimusten perusteella kovin selvää (Rintala ym. 2015, 17), mutta ohjaajan pedagogiset taidot näkyvät Mikkonen ym. (2017, 13) mukaan siinä, miten hyvin työpaikka toimii oppimisympäristönä. Esimerkiksi työpaikkaohjaajan sosiaaliset taidot, vuorovaikutus- ja itsesäätelytaidot sekä kyky reflektoida omaa työtä, ammattitaitoa ja opiskelijan oppimista ovat pedagogisia taitoja, joita työpaikkaohjaajilla odotetaan olevan (Pylväs ym. 2018, 236).

Keskeistä työpaikkaohjaajalle on, että hän pystyy antamaan opiskelijalle jotain omasta osaamisestaan sekä kannustamaan tätä osallistumaan omaan oppimiseensa, oli hän sitten muodollisesti koulutettu työpaikkaohjaajan tehtävään tai ei. Myös työpaikkaohjaajan oma motivaatio ja halu ohjata opiskelijaa ovat erittäin olennaisia. (Ohjaan.fi 2018; Pylväs ym. 2018, 236; Vilppola & Rantanen 2018, 132.) Opiskelijan mahdollisuudet itsenäiseen työskentelyyn ja tuen saamiseen ovat heikot, jos ohjaaja ei ole sitoutunut ohjaustyöhönsä (Mikkonen ym. 2017, 13, 18).

Ohjauksen kannalta yksilöllisten ohjaussuhteiden tukeminen on siis tärkeää, mutta ohjaustehtävän koskettaessa myös koko työyhteisöä tulee kaikkien olla tietoisia roolistaan siinä. Kun ohjauksen tavoitteita tehdään selvemmäksi kaikille, voidaan myös kehittää työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja sen suunnittelua. (Rintala ym. 2015, 19.) Ylipäänsä työpaikan myötämielisyyttä työpaikalla

tapautuvaa oppimista ja sen ohjausta kohtaan tarvitaan. Jos työyhteisö ei sitoudu ohjaamaan opiskelijaa, voi se estää koko työpaikkaohjauksen onnistumisen. (Mikkonen ym. 2017, 11.) Vaikuttaisi siltä, että opiskelijan ohjaaminen työpaikalla voi olla myös arvokysymys siitä, mitä asioita työyhteisössä pidetään tärkeänä ja millaisen aseman opiskelija siellä saa. Opiskelija saattaa huonossa tapauksessa aiheuttaa työyhteisössä negatiivisen vastaanoton, jos yhteisön vanhat työtavat joutuvat jollain tapaa muutoksen alle hänen tullessaan sinne. Opiskelija saattaa myös jäädä toissijaiseksi työpaikan tuloksellisuuden ja aikataulujen mennessä ohjauksen edelle. (Mikkonen ym. 2017, 15, 18.)

Yleisesti ottaen iso este ohjaukselle työpaikalla on ajallisten resurssien puute (Mikkonen ym. 2017, 19; Pylväs 2018, 47; Rintala ym. 2015, 16). Työpaikka ja -yhteisö voivat tukea työpaikkaohjaajaa esimerkiksi mahdollistamalla tälle riittävän ajan muiden töiden ohella ohjaustyötä varten (Mikkonen ym. 2017, 11). Toisaalta esimerkiksi Pylvään ym. (2018, 236) tutkimuksessa monet työpaikkojen edustajat arvioivat työaikataulujensa olevan liian kiireisiä riittävälle ohjaukselle huolimatta siitä, oliko heille ohjaukseen annettu aika käytetty tehokkaasti vai ei. Nykypäivän kiivastahtinen työelämä tuoneekin omat haasteensa työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaukselle, vaikka aikaa täytyisi löytyä tulevaisuuden ammattilaisten riittävään ja pätevään kouluttamiseen työpaikoilla.

Rintalan ym. (2015, 18–19) mukaan opiskelijaan, ohjaajaan ja työympäristöön liittyvien tekijöiden lisäksi myös ammatillisten koulutusohjelmien rakenteilla, kuten erilaisten oppimisympäristöjen yhdistämisellä näyttäisi olevan paljon merkitystä ohjauksen toteutumiselle. Oppimisympäristöjen välinen yhteistyö, joka tukee teoretiedon ja käytännön osaamisen yhdistymistä antaa myös opiskelijan ammatilliselle kehitymiselle parhaat lähtökohdat (Rintala ym. 2015, 19). Työpaikkaohjaajan on hyvä olla tietoinen siitä, mitä oppilaitoksessa opitaan, jotta hän pystyy tukemaan opiskelijaa tiedon soveltamisessa käytäntöön. Vastavasti opettajan tulee tietää mitä opiskelija tekee työpaikalla, tukeakseen niin opiskelijaa oppimisessa kuin ohjaajaa ohjaustehtävässään. (Ohjaan.fi 2018.)

Opettajien ja oppilaitosten panosta tarvitaan keskeisesti myös ennen oppimisjaksoja työpaikoilla, jotta opiskelijalla olisi tarvittavat lähtötiedot ja -taidot

työpaikalla tapahtuvaa oppimista varten. Tämä ei kuitenkaan välttämättä aina toteudu. Työelämän puolelta tulee toive, että kouluissa olisi enemmän teoriaopetusta ja opiskelijat hallitsisivat perusasiat sekä tietäisivät opintojensa sisällöt ja tavoitteet paremmin tullessaan työpaikoille oppimaan (Korpi ym. 2018, 121; Vilppola & Rantanen 2018, 131–132, Virtanen ym. 2010, 105). Työnantajien puolelta nousee esiin myös tarve saada ammatillisten oppilaitosten tarjoamaa, työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevaa lisäkoulutusta (Pylväs ym. 2018, 237).

Kaiken kaikkiaan keskeisimpiä työpaikkaohjaukseen edistävästi tai heikentävästi yhteydessä olevia tekijöitä näyttäisivät siis olevan opiskelijan yksilölliset ominaisuudet ja käyttäytyminen työpaikalla, ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde, molempien sitoutuminen oppimis- ja ohjausprosessiin, ohjaajan taidot ja motivaatio ohjaustyöhön, koko työyhteisön asenne opiskelijaa kohtaan, ajalliset resurssit, koulutusohjelmien rakenteet sekä yhteistyö työpaikan ja oppilaitoksen kesken. Huomiota tulee toki kiinnittää siihen, kenen näkökulmasta ohjausta edistäviä ja estäviä tekijöitä tarkastellaan. Edellä aihetta on tarkasteltu varsinkin työpaikkaohjaajien ja työpaikkojen näkökulmasta. Opiskelijoiden perspektiivistä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta on tutkittu etenkin sen suhteen, millaisena työpaikoilla saatu ohjaus on koettu (ks. esim. Pylväs ym. 2018; Tynjälä 2005; Tynjälä & Virtanen 2008).

4.2 Työpaikkaohjaus sosiaali- ja terveystieteiden ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillinen koulutus on luonteeltaan alakohtaisesti eriytynyttä, mikä täytyy huomioida myös sitä tutkittaessa. Eri alojen sosiokulttuuriset käytännöt ja perinteet toimivat pohjana myös ammatillisten opiskelijoiden oppimiselle, ja vaikka työpaikalla oppimisen järjestelmä on olemassa yhtenäisenä ja kaikille ohjeistuksessa samanlaisena, se toteutuu käytännössä eri tavoin eri aloilla (Virtanen 2013, 13, 89; Virtanen 2014, 22). Koulutusalat näyttäisivät siis eroavan toisistaan oppimisympäristöinä ja tarjoavan opiskelijoilleen erilaiset lähtökohdat oppimiseen (Virtanen, Tynjälä & Stenström 2008, 20; 2010, 97).

Oppimisen ja ohjauksen näkökulmasta sosiaali- ja terveysala nousee eri alojen joukosta mielenkiintoisena työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja sen ohjauksen ympäristönä esiin. Sosiaali- ja terveysalalla on vahva historia ja traditio työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa ja sen ohjauksessa. Jo ennen varsinaista työpaikalla tapahtuvan oppimisen järjestelmän kehittämistä alalla oli oma harjoittelujärjestelmänsä, jonka päälle uutta järjestelmää oli hyvä rakentaa. (Virtanen & Tynjälä 2008, 210; Virtanen ym. 2010, 114.) Opiskelijat ovat siis jo pitkän aikaa olleet systemaattisesti oppimassa sosiaali- ja terveysalan työpaikoilla (Virtanen 2013, 85; Virtanen & Tynjälä 2008, 210), mikä näkyy myös työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja sen ohjausta koskevissa tutkimustuloksissa.

Esimerkiksi Virtanen ym. (2014b, 46) toteavat, että tehokkain ympäristö työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle löytyy juuri sosiaali- ja terveysalalta. Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden näkökulmasta sosiaali- ja terveysalan työpaikoilla hyödynnetään ohjauksen eri muotoja, opitaan erilaisia tietoja ja taitoja sekä saadaan työntekijöiltä sosiaalista tukea useiden muiden alojen opiskelijoita enemmän (Virtanen 2013, 59, 80; Virtanen, Tynjälä & Collin 2009, 170–171). Sosiaali- ja terveysalalla työpaikkaohjaajat toimivat lähihoitajaopiskelijoille myös roolimalleina sekä henkilöinä, joihin opiskelijat peilaavat keskeisesti omaa työtään ja ammatti-identiteettiään työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana (Luukka 2007, 140–141; Virtanen 2013, 80). Useissa lähihoitajaopiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja sen ohjausta käsittelevissä pro gradu -tutkielmissa on saatu samansuuntaisia tuloksia. Esimerkiksi Kuisti (2006, 56–57) on todennut, että opiskelijoiden ohjaus, niin koulussa kuin työpaikoilla, on tärkeää oppimiselle sekä hyödyttää opiskelijoiden lisäksi myös opettajia ja työpaikkaohjaajia tuomalla uutta sisältöä heidän työhönsä. Myös Vainio (2008, 50–52) on todennut riittävän, yksilöllisen ja opiskelijan tason tuntevan ohjauksen olevan keskeinen tekijä lähihoitajien työpaikalla tapahtuvan oppimisen onnistumisessa.

Sosiaali- ja terveysalan työntekijät näyttäisivät myös itse suhtautuvan opiskelijoihin positiivisesti ja panostavan heidän ohjaamiseensa. Esimerkiksi Laitisen (2010, 59–60) pro gradu -tutkielmassa lähihoitajaopiskelijoita ohjaavien työpaik-

kaohjaajien kuvauksissa opiskelijalle haluttiin tarjota monipuolisia oppimiskokemuksia ja positiivinen kuva työstä. Myös Virtasen ym. (2010, 105) tutkimuksessa työpaikkaohjaajat kertoivat ohjaustyön saavan heidät parantamaan omaa työsuoritustaan opiskelijoiden ottaessa siitä mallia. Ohjaustyötä pidettiin lisäksi ”sijoituksena tulevaisuuteen”, kun koulutuksen kohteena olivat tulevat oman alan ammattilaiset. Saaduista ohjaustehtävistä koettiin myös ylpeyttä. (Virtanen ym. 2010, 105.) Pylvään ym. (2018, 234) tutkimuksessa oppisopimusopiskelijoita pidettiin sosiaali- ja terveysalan työyhteisöissä myös tasaveroisina jäseninä ja työntekijöinä muiden kanssa.

Sen lisäksi, että opiskelijat otetaan työpaikoilla hyvin vastaan, työelämän edustajien sekä koulutuksen järjestäjien yhteistyötä vaativaa työelämälähtöisyyttä on Lehtosen (2014, 100) mukaan pidetty sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa koulutuksessa perusajatuksena. Työelämän puolella odotetaan ammatillisen koulutuksen opettajien kanssa tehtävää yhteistyötä, ja esimerkiksi teoriatiedon sekä käytännöllisen tiedon yhdistämisessä ja hyödyntämisessä alan työssä tarvitaan opettajien ja ohjaajien välistä yhteistyösuhdetta (Lehtonen 2014, 102). Sosiaali- ja terveysalan toimintatavat koulutuksen ja työelämän välimaastossa vaikuttaisivatkin tukevan opiskelijoita yksilöllisesti ja yhteisten tavoitteiden mukaisesti (Virtanen 2013, 65, 89).

Alan työntekijöille on tuotettu myös ajankohtaista materiaalia työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta ja sen ohjauksesta. Esimerkiksi Suomen lähi- ja perushoitajaliitto SuPer (2018) on julkaissut sosiaali- ja terveysalan työpaikoille oppaan ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ohjauksesta työpaikalla. Siinä myös toisen asteen ammatillista koulutusta ja sen uudistuksia on käyty kattavasti läpi. Opiskelijoiden ohjaamisen todetaan olevan osa työnkuvaa ja onnistuneelle työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle nähdään keskeisenä esimerkiksi ammattitaitoinen, vastaavan tutkinnon suorittanut ohjaaja, ohjaukseen annettu aika sekä toimiva yhteistyö opettajan ja työpaikan välillä (SuPer ry 2018, 19–20, 23). Tämä kaikki vahvistaa osaltaan kuvaa siitä, että työpaikalla tapahtuva oppiminen ja sen ohjaus on olennainen ja tärkeänä pidetty osa sosiaali- ja terveysalan ammatillista koulutusta ja varsinaista työtä.

4.3 Työpaikkaohjaus ja ammatillisen koulutuksen reformi

Ammatillisen koulutuksen reformi on tuonut paljon pohdittavaa myös työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen näkökulmasta. Siihen peilaten erityisen ajankohtaisina aiheina voisi nähdä esimerkiksi opintojen henkilökohtaistamisen, työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisäämisen, oppilaitosten ja työpaikkojen välisen yhteistyön sekä erilaiset työpaikkojen resurssikysymykset.

Ensinnäkin opintojen henkilökohtaistaminen lisää ohjaustarpeita ammatillisessa koulutuksessa monilla tasoilla opettajista työpaikkaohjaajiin. HOKS toimii ohjauksen runkona ja siksi täytyy myös määritellä, miten opiskelijan ohjaus toteutuu koulutuksen järjestäjän edustajien ja muiden tahojen, kuten työpaikkaohjaajien, kesken. (Kukkonen ym. 2018, 72–73.) Työpaikalla tapahtuva oppiminen tulisi aina suunnitella yhdessä työpaikkaa edustavan henkilön kanssa (Ohjaan.fi 2018; OKM 2018). Siksi myös työpaikkaohjaajien on tarpeellista tuntee alansa tutkintojen perusteet ja sisällöt sekä myös kunkin ohjattavan opiskelijan henkilökohtaiset osaamistarpeet.

Koulutuksen järjestäjien ja työelämän edustajien välinen yhteistyö korostuu muutenkin monin tavoin tämän hetkessä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Tynjälä ym. (2005, 205) totesivat jo yli kymmenen vuotta sitten työpaikkojen ja oppilaitosten välisen yhteistyön olevan vilkasta, opettajien vierailevan työpaikoilla sekä työpaikkaohjaajien toivovan näitä vierailuja opiskelijoiden ohjaukseen liittyen. Tänä päivänä tilanne vaikuttaisi olevan hieman ristiriitainen. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuuden tilaa koskevan arvioinnin mukaan työelämän ja koulutuksen järjestäjien välinen yhteistyö on lisääntynyt (Korpi ym. 2018, 121), mutta toisaalta työelämän puolelta tulee osittain toisenlainen viesti. Esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus SuPer (2019) on selvittänyt työpaikkaohjaajien, työnantajien ja lähihoitajakoulutuksen opettajien ensivaiheen kokemuksia ammatillisen koulutuksen reformista ja sen vaikutuksista lähihoitajien koulutukseen. Selvityksen tulokset eivät kaikilta osin ole kovin inmartelevia. Suurin osa vastanneista työelämän toimijoista oli esimerkiksi sitä

mieltä, että opettaja näkyy sosiaali- ja terveysalan työpaikoilla aiempaa vähemmän tai yhtä vähän kuin aiemmin, reformin päinvastaisista aikomuksista huolimatta (SuPer 2019, 17–18).

Työpaikkojen itsenäinen ohjaus- ja opetusvastuu näyttäisi muutenkin kasvaneen. Esimerkiksi edellä mainitun SuPerin (2019, 27) selvityksen mukaan lähihoitajaopiskelijoilla saattaa työpaikoille tullessaan olla puutteita sellaisten perustaitojen hallinnassa, jotka aiemmin olisi opiskeltu koulussa ennen kentälle siirtymistä. Nyt paineen niiden opettamisesta on koettu siirtyneen enenevässä määrin kentälle. Työpaikkaohjaajat ovat ylipäänsä kokeneet ohjauksen haastavaksi työpaikoille tulevien opiskelijoiden tavoitteiden ja valmiuksien ollessa kovin yksilöllisiä ja vaihtelevia. (SuPer 2019, 27.) Selvitys koskee vain sosiaali- ja terveysalaa, mutta toisaalta henkilökohtaistamisen ja opetuksen lisäämisen työelämän suuntaan voi olettaa koskettavan muitakin ammatti- ja koulutusaloja.

Työpaikalla tapahtuva oppiminen ja sen ohjaus eivät siis ole pelkästään ongelmattomia asioita reformin näkökulmasta. Yksi iso kysymys on, miten työelämä voitaisiin tukea sen koulutustehtävän kasvaessa. Osa työelämän edustajista on esimerkiksi huolissaan työpaikkaohjaajien osaamistasosta sekä siitä, miten työpaikkoja ja työpaikkaohjaajia riittää tarpeeksi. Koulutusten järjestäjien tulisi-kin johtaa selvemmin yhteistyötä työelämän kanssa sekä tarjota työpaikkaohjaajille enemmän tukea toteuttaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista. (Korpi ym. 2018, 121.) Opiskelijan ottaminen työpaikalle oppimaan on hyödyistään huolimatta myös työllistävää, ja esimerkiksi ammatillisen koulutuksen opettajat ovat osittain olleet huolissaan siitä, kyllästytäänkö työpaikoilla jatkuvaan opiskelijoiden virtaan ja ”työssäoppimispaikkojen” kyselyyn (ks. esim. Tynjälä ym. 2005, 69–70). Myös opiskelijat ovat toivoneet enemmän aikaa ja motivaatiota työpaikojen puolelta ohjaukselle, mikä voi kertoa kiireestä ja mahdollisesti liiallisesta opiskelijamäärästä kentällä (Kuisti 2006, 58).

Koulutussopimuksella opiskelusta ei myöskään makseta työpaikoille enää korvausta (OKM 2018). Tämä muutos koskettanee eniten juuri edellä esimerkkinä toiminutta sosiaali- ja terveysalaa. Sen koulutuskorvauskäytännöt ovat olleet muihin aloihin verrattuna poikkeuksellisia, ja toisaalta epätasa-arvoisiksikin

koettuja, sillä muilla toisen asteen ja ammattikorkeakoulujen koulutusaloilla oppilaitokset eivät pääsääntöisesti ole maksaneet samalla tavalla opiskelijoista korvauksia työnantajille (Lehtinen 2010, 20).

Kuitenkin esimerkiksi Tehy (2017, 3) on esittänyt lausunnossaan, että sosiaali- ja terveysalan ammateissa korostuvan potilasturvallisuuden toteutumiseen tarvittava tiivis ohjaussuhde opiskelijan ja työpaikkaohjaajan välillä vaatii paljon henkilöstön ja työpaikan resursseja, ja koulutuskorvausten avulla työpaikkaohjaajien osaamisen kehittämiseen sekä opiskelijoiden ohjaamiseen on voitu aiemmin sosiaali- ja terveysalan organisaatioissa panostaa. Myös SuPerin (2019, 16) mukaan koulutuskorvausten poistaminen on näkynyt työpaikkojen resursseissa vastaanottaa ohjattavia opiskelijoita ja vaikeuttanut lähihoitajaopiskelijoiden pääsyä oppimaan työpaikoille etenkin erikoissairaanhoidossa, sillä korvauksia on maksettu edelleen ammattikorkeakouluopiskelijoista, toisin kuin toisen asteen opiskelijoista. Työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle ja sen ohjaukselle on tarvetta, mutta erilaiset resurssikysymykset niin yksilö- kuin organisaatiotasolla vaikuttaisivat osin määrittelevän sen toteutumista.

Yksi keskeinen reformiin liittyvä kysymys lienee myös se, kuinka hyvin opiskelijoiden ohjaukseen osallistuvat toimijat työpaikoilla ovat saaneet tietoa reformista ja uudistusten näkymisestä käytännössä. SuPerin (2019, 14) selvityksessä huomiota herättävää oli se, että yli puolet yli kahdestasadasta kyselyyn vastanneesta sosiaali- ja terveysalan työntekijästä oli saanut vähän tai ei lainkaan perehdytystä työpaikalla ammatillisen koulutuksen uudistuksiin. Työelämän tiedottamisessa on siis ollut viivettä ja perehdytyksen ollessa puutteellista reformin tuomat muutokset ammatilliseen koulutukseen eivät ole myöskään tulleet tutuiksi (SuPer 2019, 15, 26). Lisää tietoa näistä kysymyksistä tarvitaankin nyt, kun ammatillinen koulutus on käynyt läpi uudistuksia Suomessa. Siksi tässä tutkimuksessa paneudutaan työpaikkaohjaajien käsityksiin työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta sekä myös ammatillisen koulutuksen reformista. Seuraavassa luvussa kuvataan tutkimustehtävä sekä tutkimuskysymykset tarkemmin.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta sosiaali- ja terveysalalla toisen asteen ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Tutkimustehtävänä pyritään selvittämään sosiaali- ja terveysalan perustutkinto-opiskelijoita ohjaavien työpaikkaohjaajien käsityksiä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta sekä tarkastelemaan, millaisena tuore ammatillisen koulutuksen reformi näyttäytyy heille työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaisia käsityksiä sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajilla on työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta?
2. Millaiset tekijät haastavat ja mahdollistavat työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta työpaikkaohjaajien käsityksissä?
3. Millaisena ammatillisen koulutuksen reformi näyttäytyy työpaikkaohjaajille työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen näkökulmasta?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen konteksti ja lähestymistapa

Tämän tutkimuksen kontekstina toimii toisen asteen ammatillinen koulutus. Tarkemmin tutkimuksessa keskitytään sosiaali- ja terveystieteiden ammatilliseen koulutukseen sekä siihen kiinteästi sisältyvän työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaukseen.

Tutkimus on luonteeltaan ja lähtökohdiltaan laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavaa ilmiötä sekä tarkastelemaan aineistoa yksityiskohtaisesti ja monitahoisesti, ei niinkään testaamaan hypoteeseja tai teorioita (Alasuutari 2011, 30; Tuomi & Sarajarvi 2018, 54). Näin on myös tässä tutkimuksessa tarkoitus tehdä, etenkin siksi, että yksistään työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta tai ammatillisen koulutuksen reformia koskevaa tutkimusta ei ole vielä julkaistu kovin paljoa. Metodologisena lähestymistapana on sovellettu fenomenografiaa, koska tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella sosiaali- ja terveystieteiden työpaikkaohjaajien käsityksiä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta sekä ammatillisen koulutuksen reformista.

Fenomenografiassa pyritään selvittämään, millä eri tavoin ihmiset voivat kokea, ymmärtää ja käsittää ympäröivän maailman asioita ja ilmiöitä (Kettunen & Tynjälä 2018, 8; Marton 1988, 144). Tavoitteena on löytää erilaisia ilmiöitä koskevien käsitysten eroja sekä kuvata niitä, kuin myös ymmärtää eri käsitysten välisiä suhteita. Toisin sanoen fenomenografiassa ”tarkastellaan laadullisesti erilaisia käsittämisen tapoja”. (Paloniemi & Huusko 2016, 119–120.) Fenomenografiassa tutkimuksessa ei ole tarkoitus tuoda esiin käsitysten koko kirjoa yksilötasolla, vaan kuvata käsitysten vaihtelua kollektiivisella tasolla (Kettunen 2017, 49). Niin on pyritty myös tässä tutkimuksessa tekemään.

Fenomenografia on kiinnostunut ihmisten ja heidän todellisuutensa välistä suhteesta eikä siis koske havaintoja ja ajattelua abstraktina, täysin asiayhteydestään irrotettuna asiana. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus pyrkiä kuvaamaan asioita juuri sellaisina kuin ne ovat, vaan sen sijaan huomio on siinä, millaisina eri asiat ihmisille näyttäytyvät. (Marton 1988, 144, 146.) ”Käsitys” ymmärretäänkin fenomenografiassa yksilön ja ilmiön välisenä suhteena (Kettunen & Tynjälä 2018, 3).

Fenomenografia asettuu ontologisesti realismiin ja konstruktivismiin välille (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tässä tutkimuksessa, kuten ei fenomenografiassa muutenkaan ole suoraan kyse ilmiön tutkimisesta sellaisenaan (Kettunen & Tynjälä 2018, 3). Positivismiin sijaan Martonin (1981) käyttöön ottama fenomenografista tutkimusta koskeva käsite ”toisen asteen näkökulma” korostaa sitä, että todellisuus rakentuu konstruktiiivisesti sekä sosiaalisesti. Asiat ymmärretään aina suhteessa johonkin ja tutkimuksen kohteena toisen asteen näkökulma tarkoittaa, että juuri ihmisten erilaiset käsittämisen, käsitteellistämisen ja kokemisen tavat ovat tutkimuksen kohteena. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Tässäkin tutkimuksessa pyritään saamaan tietoa tutkittavien muodostamista käsityksistä kaikille yhteisestä todellisuudesta, eikä kuvaamaan itsessään sitä, mitä esimerkiksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus tai sitä haastavat ja mahdollistavat tekijät absoluuttisesti ovat.

Käsitykset korostuvat fenomenografiassa tekijöinä, jotka kuvaavat tietoa. Tieto puolestaan on seurausta ajatteluprosesseista ja vaihtelee sen mukaan, millaisena yksilö kokee maailman. (Niikko 2003, 26.) Tutkijalle oleellista on pohtia sitä, miten tutkimuksessa tuotettu tieto rakentuu. Käsityksille on ominaista se, että ne ovat luonteeltaan esireflektiivisiä, eli vaikka ei yksilö ei olisikaan kokemuksistaan tietoinen, ne silti ovat hänen tajunnassaan. Toisaalta fenomenografiassa painottuu reflektiivinen kokemus. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Fenomenografia olettaa eri ihmisten antavan ilmiöille erilaisia merkityksiä sekä käsittelevän samoja asioita eri tavoilla, jolloin toisen asteen näkökulman mukaisesti kokemuksiin pohjaavat käsitykset syntyvät reflektion seurauksena (Niikko 2003, 27). Kuten todettua, tarkoitus ei ole tavoittaa absoluuttista tietoa asioista, vaan

ilmiöitä kuvaavia käsityksiä. Tässä tutkimuksessa tiedon oletetaan rakentuvan haastattelutilanteessa tutkittavien henkilökohtaisten, jo olemassa olevien käsitysten ja kokemusten kielellistämisen ja sanallistamisen kautta.

Fenomenografiaa on kritisoitu muun muassa käsitysten kontekstisidonnaisuudesta, jolloin tutkimustuloksia ei voi välttämättä sellaisenaan soveltaa toisiin asiayhteyksiin. Fenomenografisessa tutkimuksessa saadaan myös tietoa käsityksistä tietynä hetkenä eikä välttämättä oteta huomioon käsitysten muuttuvaista luonnetta. (Metsämuuronen 2011, 240–241.) Fenomenografia kuitenkin tarjoaa mahdollisuuksia ymmärtää tutkittavaa ilmiötä erilaisten käsitysten kirjon kautta. Paloniemi ja Huusko (2016, 120) toteavat, että fenomenografia antaa aikuiskasvatustieteelliselle tutkimukselle keinoja aikuisten arjen erilaisten ympäristöjen, oppimisen ja ohjaamisen sekä koulutuksen tarkastelemiseen niin yksilöiden kuin yhteisöjen käsitysten avulla. Sitä myös tässä tutkimuksessa tavoitellaan.

6.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kuusi sosiaali- ja terveysalalla työskentelevää ja työpaikkaohjaajana toimivaa tai lähellä tutkimusajankohtaa toiminutta henkilöä. Haastateltavien edustamia ammattinimikkeitä olivat lähihoitaja, mielenterveyshoitaja ja lääkintävahtimestari. Heidän työtehtävänsä sijoittuivat kotihoitoon, päivystys- ja ensihoitoon sekä ikäihmisten asumispalveluihin. Kaikki tutkittavat eivät siis työskennelleet samassa paikassa tai samanlaisissa työtehtävissä. Tutkimukseen osallistujista viisi oli naisia ja yksi mies. Iältään he olivat 26–62-vuotiaita. Työkemusta sosiaali- ja terveysalalta heillä oli kolmesta neljäänkymmeneen vuoteen.

Tutkittavat ohjasivat perustyönsä ohessa työpaikoilla oppimassa olevia sosiaali- ja terveysalan perustutkinto-opiskelijoita, tutkintonimikkeiltään lähihoitaja- tai perustason ensihoitajaopiskelijoita. Työpaikalla ohjattavien opiskelijoiden määrä vaihteli haastateltavilla yhden ja kuuden välillä lukuvuodessa. Yleisimmin ohjattavia opiskelijoita yhdellä työpaikkaohjaajalla mainittiin kuitenkin olevan noin kaksi per lukuvuosi. Kokemusta varsinaisena työpaikkaohjaajana toimimisesta tutkittavilla oli alle vuodesta kahteenkymmeneenviiteen vuotta.

Useat haastateltavista toivat kuitenkin esiin, että opiskelijoiden ohjaus oli jossain määrin kuulunut heidän työnkuvaansa heti työuran alusta asti. Varsinaista koulutusta työpaikkaohjaajan tehtäviin oli saanut neljä haastateltavaa, pääasiassa paikallisten ammattioppilaitosten järjestämänä joko työpaikoilla tai ammattioppilaitoksissa.

Tutkimukseen osallistujat on valittu laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan harkinnanvaraisesti ja tarkoituksenmukaisesti, jotta tietoa saataisiin mahdollisimman hyvin tutkittavaa ilmiötä edustavilta henkilöiltä (Eskola & Suoranta 1998, 14, 45–46; Patton 2002, 230). Kaikki tutkittavat olivat henkilöitä, jotka työskentelivät sosiaali- ja terveysalalla ja toimivat työpaikkaohjaajina sekä joilla oli tietoa ja ajankohtaista kokemusta työpaikalla oppimassa olevien, toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ohjaamisesta.

Tutkittavia etsittiin ja tavoiteltiin pääasiassa sähköpostitse erilaisten sekä eri kaupungeissa ja kunnissa sijaitsevien sosiaali- ja terveysalan organisaatioiden kautta, jotta haastatteluun osallistumisesta kiinnostuneita, työpaikkaohjaajana toimivia yksityishenkilöitä voitaisiin tavoittaa suhteellisen helposti. Suuri osa sosiaali- ja terveysalan organisaatioihin lähetetyistä viesteistä kulki kyseessä olleen yksikön esimies- tai muussa vastaavassa asemassa olevan henkilön kautta eteenpäin, jotta tieto tutkimuksesta tavoittaisi mahdollisimman hyvin kohdejoukkoon kuuluvia henkilöitä. Tutkimuksesta kiinnostuneet henkilöt ottivat pääasiassa itse yhteyttä tutkijaan ja ilmoittivat halukkuudestaan osallistua haastatteluun. Lisäksi myös tutkijan omien verkostojen kautta lähestyttiin suoraan sosiaali- ja terveysalalla työskenteleviä henkilöitä haastateltavien löytämiseksi. Olemassa olevien kontaktien avulla löydettiin myös niin sanottuna ”lumipallo-otantana” lisää tutkittavia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74).

Saatekirjeviesteissä (ks. liite 1) informoitiin yleisesti tutkimuksen aiheesta, tavoitteista, toteuttamisesta sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja luottamuksellisuudesta. Viestien sisältö oli pääasiassa sama kaikille, joskin niiden muotoilu ja rakenne vaihtelivat hieman kulloisenkin vastaanottajatahon ja tilanteen mukaan sekä muotoutuivat tutkimusprosessin edetessä yhä tarkemmaksi.

6.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteluilla, sillä se on etenkin fenomenografiselle tutkimukselle tyypillinen aineistonkeruutapa (Marton 1988, 154). Tarkemmin aineiston keruussa käytettiin Hirsjärveä ja Hurmetta (2008, 44) mukailleen puolistrukturoitua teemahaastattelua, joka sijoittuu strukturoidun lomakehaastattelun ja täysin strukturoimattoman haastattelun välimaastoon.

Haastattelun aihepiirit eli teemat, joiden varassa haastattelu eteni, olivat kaikille haastateltaville samanlaisia, mutta kysymysten järjestys sekä muoto vaihtelivat (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Haastattelurungon pääteemat olivat taustatietojen ohella ”Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus sosiaali- ja terveysalalla”, ”Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta haastavat ja mahdollistavat tekijät” sekä ”Ammatillisen koulutuksen reformi ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus” (ks. liite 2). Haastattelurunko muodostui pitkälti tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta sekä tutkimuskysymysten suunnassa niihin vastaamiseksi. Lisäksi haastattelurungon muodostamisessa käytettiin apuna Pylvään (2018) väitöskirjan osatutkimusten III ja IV haastattelurunkoa, jossa osana oli työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta koskevia kysymyksiä, sekä Laitisen (2010) työpaikkaohjausta koskevan pro gradu -tutkielman haastattelurunkoa.

Haastattelukysymykset kohdistuivat edellä mainittuihin teemoihin ja toimivat haastattelutilanteessa keskustelua ohjaavina (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 66). Haastattelurunko tarkentui ja muokkautui myös haastattelujen sekä tutkimusprosessin edetessä; kaikilta ei esimerkiksi kysytty täsmälleen samoja kysymyksiä tai kaikkia kysymyksiä. Tämä mahdollisti tilan antamisen tutkittavien vastauksille, ajatuksille ja asioille antamille merkityksille, joiden keskeisyyden teemahaastattelu ottaakin huomioon (Hurme & Hirsjärvi 2008, 48; Kettunen & Tynjälä 2018, 4). Taustatietoja kerättiin suullisten kysymysten lisäksi myös haastattelun lopuksi erillisellä taustatietolomakkeella (ks. liite 3).

Haastattelut ovat aina vuorovaikutustilanteita (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23; 2017, 44), joissa haastattelijä ei ole passiivinen toimija vaan keskeinen ”osa

sosiaalista vuorovaikutusprosessia” (Eskola & Suoranta 1998, 69). Tässä tutkimuksessa tutkijalla oli haastatteluissa kysyjän ja tiedonkerääjän rooli (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2017, 40). Samalla pyrittiin kuitenkin pitämään huolta siitä, että haastateltavia ei johdatella liikaa tietynlaisiin vastauksiin haastattelukysymysten kautta, vaan haastattelutilanne etenee keskustelunomaisesti haastateltavien vastausten perusteella. Haastateltavat esittivät paikoin myös itse tarkentavia kysymyksiä tutkijalle esimerkiksi selventääkseen haastattelukysymyksiä tai tutkijan käyttämiä käsitteitä (esimerkiksi ”reformi”). Tämän avulla haastattelurunkoa ja -kysymyksiä oli tutkimusprosessin edetessä mahdollista tarkentaa ja muokata selkeämmiksi.

Jokaiseen haastatteluun pyrittiin luomaan myös mahdollisimman hyvä ja luottamuksellinen ilmapiiri kertomalla haastateltaville tutkijan tehtävästä, tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista sekä haastattelun luottamuksellisuudesta (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 20, 34). Haastateltavilla oli mahdollisuus tutkijan esittämien kysymysten ohjaamana sanallistaa ja käsitteellistää itselleen tärkeitä ja merkityksellisiä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaukseen liittyviä asioita. Haastateltavat toivatkin esiin hyvin avoimesti ja monipuolisesti erilaisia tutkimuksen aihepiirejä koskevia ajatuksiaan. Haastattelujen etuna oli joustavuus, sillä tutkijalla oli mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä, säädellä kysymysten järjestystä ja muutenkin toimia haastattelutilanteessa kunkin haastateltavan ehdoilla (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34; Tuomi & Sarajärvi 2018, 63). Teemahaastattelurunko takasi kuitenkin samalla sen, että kaikkien haastateltavien kanssa käsiteltiin samoja aihepiirejä (Eskola & Suoranta 1998, 64).

Yksilöhaastattelut toteutettiin helmi-toukokuun 2019 aikana haastateltavien kanssa kasvokkain pääasiassa työpaikoilla tai muissa mahdollisimman rauhallisissa tiloissa. Haastattelujen kesto vaihteli puolesta tunnista hieman yli tuntiin ja niiden kokonaiskesto oli 248 minuuttia. Haastattelut nauhoitettiin tutkijan henkilökohtaisessa käytössä olevaan erilliseen nauhuriin. Niin haastattelujen tekemiseen kuin niiden nauhoittamiseen pyydettiin tutkittavilta kirjallinen ja suullinen lupa. Haastattelujen tekemisen jälkeen kaikki haastattelut litteroitiin äänitteiltä sanatarkasti tekstimuotoon. Sisällön kannalta merkityksettömät toistot sekä

tauot jätettiin tekstistä pois. Myös joitain murre sanoja muokattiin yleiskielisemmiksi tunnistettavuuden vähentämiseksi. Litteroitua aineistoa muodostui yhteensä 70 sivua (fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Litteroidessa kirjattiin ylös sekä haastattelijan että haastateltavien puheenvuorot, jotta kysymysten muotoilu ja haastattelijan osallisuus haastateltavien vastauksiin voitaisiin ottaa analyysivaiheessa huomioon (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2017, 46–47). Aineiston analyysivaiheessa sekä tulosten raportoinnissa haastateltavien erottamiseksi toisistaan käytetään tutkittavia kuvaavia lyhenteitä, kuten H1 (haastateltava 1). Numerointia ei ole tehty haastattelujen kronologisen järjestyksen mukaan.

6.4 Aineiston analyysi

Analyysissa sovellettiin kahta erilaista analyysimenetelmää, fenomenografista analyysia sekä laadullista sisällönanalyysia. Fenomenografisen analyysin avulla haettiin vastauksia ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen. Niiden tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia käsityksiä sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajilla on työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta sekä millaiset tekijät haastavat ja mahdollistavat työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta heidän käsityksissään.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamisessa käytettiin laadullista sisällönanalyysia, koska tutkimuskysymykseen peilaten fenomenografisen lähestymistavan mukaisia ”käsityksiä” oli haastavaa löytää aineistosta reformin ollessa niin tuore ja osittain tuntematonkin aihe osalle tutkittavista. Laadullisen sisällönanalyysin avulla saatiin kuitenkin vastauksia siihen, millaisena ammatillisen koulutuksen reformi näyttäytyy sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajille työpaikkaohjauksen näkökulmasta. Nämä kaksi analyysimenetelmää erosivat toisistaan siis lähinnä sisällöllisesti; vaiheiltaan ne olivat hyvin samankaltaisia ja analyysiprosesseina toisiaan tukevia.

6.4.1 Fenomenografinen analyysi

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija luokittelee ja kategorisoi tutkittaviensa kuvaukset tutkittavasta ilmiöstä, ja tutkimuksen pääasialliset lopputulokset muodostuvat näistä ryhmittelyistä (Marton 1988, 144–146). Kategoriat eivät ole ennalta määriteltyjä, vaan analyysi pohjautuu fenomenografiassa aineistolähtöisyyteen (Kettunen & Tynjälä 2018, 6). Fenomenografisessa analyysissä tärkeitä ovat myös ”tulkinnalliset ajatuskokonaisuudet” eli käsitysten ymmärtämiseksi täytyy ottaa huomioon niiden kontekstuaalisuus. Eri konteksteissa sama ilmaisu voi olla merkitykseltään erilainen, ja taas toisaalta merkitys voidaan ymmärtää ainoastaan omassa asiayhteydessään. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Analyysin aikana tutkijan tulisi olla mahdollisimman avoin ja uskollinen aineistolle sekä sulkea omat ilmiötä koskevat ennakkokäsitykset mahdollisimman hyvin pois (Kettunen & Tynjälä 2018, 5). Siihen on myös tässä tutkimuksessa lähtökohtaisesti pyritty tarkastelemalla kriittisesti tutkijan omia ennako-oletuksia tutkittavista aiheista sekä aineistosta tehdyistä päätelmistä analyysin aikana. Toisaalta oman näkemyksen täydellinen poissulkeminen on subjektiivisen maailman takia mahdotonta (Niikko 2003, 40–41), joten kyse on lopulta aina tutkijan tulkinnasta tutkittavien käsityksimaailmasta. Myös aiempi tieto ja teoria tutkittavasta ilmiöstä ovat ohjanneet pohjimmiltaan esimerkiksi tutkimuksen kysymyksenasettelua ja aineistonkeruuta, sekä samalla väistämättä myös aineiston analyysia. Seuraavaksi kuvataan fenomenografista analyysia mukaileva nelivaiheinen prosessi, jolla aineisto on analysoitu erikseen ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi.

Analyysi aloitettiin lukemalla aineisto läpi useaan kertaan, jotta se tulisi tutkijalle mahdollisimman tutuksi. Samalla tehtiin myös alustavia havaintoja aineistossa esiintyvistä käsityksistä sekä niiden samankaltaisuuksista ja eroavaisuuksista. (Kettunen & Tynjälä 2018, 6.) Analyysin toisessa vaiheessa aineistosta lähdettiin etsimään tutkimuskysymysten kannalta kiinnostavia merkityksellisiä ilmauksia, toisin sanoen merkitysyksiköitä. Ne muodostuivat pääasiassa virkkeistä tai sitä laajemmista ilmaisuista, kuten Huuskon ja Paloniemen (2006, 167)

mukaisista ajatuksellisista kokonaisuuksista, eivätkä esimerkiksi pelkistä yksittäisistä sanoista. Merkitysyksiköiden löytämiseksi ja hahmottamiseksi aineistoa käytiin läpi kysymysten avulla, kuten ”Mitä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus on?” ja ”Mitä tutkittava tarkoittaa sanomallaan ja missä yhteydessä ilmaisu tuotetaan?”. Yhden virkkeen sisällä saattoi olla montakin eri käsitystä. Ne eroteltiin omiksi ilmaisuikseen, sillä fenomenografisen analyysin tarkoituksena on saada merkitysten joukon erilaisuudet ja samankaltaisuudet esiin (Niikko 2003, 34).

Merkitysyksiköt kirjattiin erilliseen tekstitiedostoon, tulostettiin paperille ja eroteltiin sen jälkeen omiksi ilmauksikseen paperilapuille. Ajatukselliset kokonaisuudet tiivistettiin tarpeen mukaan yksinkertaisemmiksi ja lyhemmiksi ilmaisuiksi, varoen kuitenkin hävittämästä niiden alkuperäistä sisältöä ja merkitystä. Valkosen (2006, 34–35) tutkimuksen fenomenografista analyysia mukaillen näihin ilmauksiin kirjattiin myös tutkijalle tiedoksi, mistä haastatteluista ne ovat peräisin, jotta myöhemmin analyysissa voitiin tarvittaessa palata tarkastelemaan kontekstia, josta ilmaukset olivat peräisin. Fenomenografinen analyysi onkin Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan vaiheittaista, jossa ”tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat samanaikaisesti usealla tasolla”.

Merkitysyksikköjä löydettiin aineistosta peräti 278 kappaletta, 164 ensimmäisen tutkimuskysymyksen ja 114 toisen tutkimuskysymyksen pohjalta. Toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta haastaviin ja mahdollistaviin tekijöihin liittyvät merkitysyksiköt eroteltiin jo tässä kohtaa omikseen analyysin seuraavan vaiheen helpottamiseksi.

Analyysin kolmannessa vaiheessa paperilapuilla olevia merkitysyksikköjä lajiteltiin ja ryhmiteltiin erilaisiksi merkityskategorioiksi niiden sisältöjä vertailemalla ja auki kirjoittamalla (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 168). Merkitysyksiköistä etsittiin eroja, samankaltaisuuksia ja myös mahdollisia ”harvinaisuuksia ja rajatapauksia” (Niikko 2003, 34). Epäselvissä tapauksissa palattiin alkuperäisen aineiston pariin sisällöllisten erojen selvittämiseksi ja tarkasteltiin sitä kontekstia, missä ilmaisu on tuotettu.

Merkitysyksiköiden runsas määrä teki merkityskategorioiden muodostamisesta varsin haasteellista ja kategorioita täytyi täten muokata jatkuvasti. Merkityskategorioiden joukko kasvoi määrällisesti varsin runsaaksi, sillä tutkimuskysymysten mukaisesti keskityttiin etsimään laajasti erilaisia käsityksiä, joita tutkittavilla oli työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta sekä sitä haastavista ja mahdollistavista tekijöistä. Merkitysyksiköistä muodostui ensinnäkin 22 erilaista merkityskategoriaa kuvaamaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta koskevia käsityksiä.

Toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti haettiin sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta haastavia että mahdollistavia tekijöitä, joten erilaisia merkityskategorioita etsittiin ja muodostettiin erikseen kummastakin tekijästä. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta haastavat ja mahdollistavat tekijät eivät itsessään siis olleet tämän analyysivaiheen kategoriajako, vaan ne toimivat pohjana, jonka ohjaamana muodostettiin erilaisia haastavia ja mahdollistavia tekijöitä koskevia käsityksiä kuvaavia merkityskategorioita. Niitä muodostui yhteensä 24 kappaletta, joista 11 kuvasi erilaisia ohjausta haastavia tekijöitä ja puolestaan 13 mahdollistavia tekijöitä.

Analyysin neljännessä eli viimeisessä vaiheessa merkityskategorioista muodostettiin vielä abstraktimman tason kuvauskategorioita (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Kuvauskategorioilla voidaan kuvata keskeisiä merkityksiä, joilla ilmiötä koetaan ja käsitetään, toisin sanoen tuoda käsitysten ominaispiirteet ja laadullinen vaihtelu esiin. Kuvauskategorioiden on myös tärkeää olla selkeitä niin, että niissä ei ole limittäisyyttä sisällöllisesti ja jokainen kategoria kertoisi ilmiön kokemisen tavasta jostain erilaista. (Häkkinen 1996, 43; Kettunen & Tynjälä 2018, 3; Niikko 2003, 36–37.)

Merkityskategorioissa olikin havaittavissa yhtäläisyyksiä siinä, millaisia näkökulmia tutkittavan ilmiön käsittämiseen ne kuvasivat, joten niistä pystyttiin muodostamaan vielä ylemmän tason kuvauskategorioita. Muodostetut kuvauskategoriat erosivat sisällöllisesti toisistaan ja kuvasivat yleisellä tasolla sitä, millaisiin asioihin tutkittavien käsitykset kytkeytyivät. Kuvauskategorioiden sisäl-

tämät merkityskategoriat edustivat puolestaan koko sitä erilaisten käsitysten kirjoa, joka kunkin kuvauskategorian kuvaaman käsitysten ominaispiirteen alla esiintyi, ja toivat niiden vaihtelun esiin. Kuvauskategorioiden välisten erojen ollessa sisällöllisiä, ne muodostivat keskenään horisontaalisen järjestelmän, jossa kuvauskategoriat ovat keskenään yhdenvertaisia ja samanarvoisia (Huusko & Paloniemi 2006, 169). On hyvä huomioda myös se, että koko analyysin ajan palattiin paikoittain aiempiin vaiheisiin ja tarkistamaan eri merkitysyksiköiden, merkityskategorioiden ja lopulta kuvauskategorioiden välisiä suhteita ja sisältöjä. Taulukossa 1 on kuvattu esimerkki fenomenografisesta analyysiprosessista.

TAULUKKO 1. Esimerkki työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta koskevien käsitysten muodostamisesta (tutkimuskysymys 1).

Aineistosaati/merkitysyksikkö	Merkityskategoria	Kuvauskategoria
<p>”--haluan, että minun opiskelija nimenomaan oppii, ekanakin hyvät tavat kohdata se potilas, se on ihan niinku se kaikista tärkein, et miten hän kohtelee sitä potilasta. Ja -- mitkä arvot hänellä on ja voisko niihin vielä vaikuttaa ja siihen kielenkäyttöön ja käytökseen. Koska sit nää temput kyllä oppii--” (H1)</p> <p>”No, tietenki kaikki tämmöset perushoitotoimenpiteet on tosi tärkeitä -- mut mä oon yrittäny ehkä enempi -- sitä painottaa, et miten niinku kohdataan niitä ihmisiä -- Et se on varmaan minun mielestä se tärkein tässä työssä.” (H6)</p>	Kohtaamis- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen	Ammattiin opettaminen
<p>”--kun hyvin opetat, saat hyvän kollegan.” (H3)</p> <p>”--koska se on sitä meidän työtä mitä me tehdään ja jos heistä kasvaa sitten meille uusia työntekijöitä, niin se on heille helppompaa alottaa sitten valmistamisen jälkeen, kun he tietää ne perushommat mitä siihen kuuluu, niinku meidän työnkuvaan”. (H4)</p>	Tulevien kollegoiden kasvattaminen	

Lopullisia kuvauskategorioita jäsenyi yhteensä yhdeksän ja ne kaikki kuvasivat sosiaali- ja terveystalouden työpaikkaohjaajien erilaisia käsityksiä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta sekä sitä haastavista ja mahdollistavista tekijöistä. Työpaikkaohjausta haastavista ja mahdollistavista tekijöistä ei merkityksiköiden ja -kategorioiden tavoin muodostettu erikseen kuvauskategorioita, vaan molempia tekijöitä koskevat käsitykset oli mahdollista yhdistää samojen kuvauskategorioiden alle. Tämä johtui siitä, että kumpiakkin tekijöitä kuvaavissa merkityskategorioiden havaittiin huomattavia sisällöllisiä yhteyksiä siinä, millaisiin asioihin sekä ohjausta haastavia että mahdollistavia tekijöitä koskevat käsitykset liittyivät. Esimerkiksi päinvastaiset, mutta pohjimmiltaan samaa työpaikkaohjausta koskevia käsityksiä kuvaavat merkityskategoriat ”Työn kiireisyys” (haastava tekijä) ja ”Kiireettömyys” (mahdollistava tekijä) voitiin näin ollen sisällyttää samaan kuvauskategoriaan.

6.4.2 Laadullinen sisällönanalyysi

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Laadullisen sisällönanalyysin yhteydessä puhutaan usein joko induktiivisesta (aineistolähtöisestä) tai deduktiivisesta (teorialähtöisestä) lähestymistavasta analyysiin (Elo & Kyngäs 2008, 109; Tuomi & Sarajärvi 2018, 90). Tässä tutkimuksessa laadullinen sisällönanalyysi perustui aineistolähtöisyyteen. Vaikka haastattelukysymykset pohjasivat tiettyyn työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta ja ammatillisen koulutuksen reformia koskevaan teorialähtöiseen tietoon, tarkoituksena oli edellä kuvatun fenomenografisen analyysin tavoin tuottaa tietoa näkemyksistä, jotka nousevat suoraan tutkittavilta. Analyysin ajan pyrittiin kuitenkin ottamaan huomioon myös tutkijan omat ennakkotiedot tutkittavasta aiheesta ja pysymään uskollisena tutkittavien äänelle, sillä täysin aineistolähtöisen tutkimuksen toteutus on haastavaa tutkijan tutkimukselleen asettamien reunaehtojen vaikuttaessa väistämättä analyysiin ja tuloksiin (Tuomi &

Sarajärvi 2018, 81). Seuraavaksi on kuvattu viisivaiheinen sisällönanalyysiprosessi, jonka mukaisesti aineisto analysoitiin kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi.

Analyysi aloitettiin lukemalla aineisto useaan kertaan läpi, tehden samalla huomioita sekä muistiinpanoja haastatteluista ja niistä esiin nousevista, mahdollisesti tutkimuskysymyksen kannalta tärkeistä asioista. Tämä tehtiin siksi, että aineisto tulisi mahdollisimman tutuksi, mutta myös sen mahdollistamiseksi, että alustaviin huomioihin voitaisiin palata myöhemmissä analyysin vaiheissa ja tarkistaa, vastaavatko analyysin eri osat alkuperäistä aineistoa ja siitä syntynyttä kokonaiskuvaa (Braun & Clarke 2006, 87; Erlingsson & Brysiewicz 2017, 96; Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–94).

Tämän jälkeen aineisto pelkistettiin, toisin sanoen siitä karsittiin kaikki tutkimuskysymyksen kannalta epäolennaiset asiat pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Tämä tapahtui etsimällä aineistosta tutkimuskysymystä, eli ammatillisen koulutuksen reformia työpaikkaohjauksen näkökulmasta kuvaavia merkitysyksiköitä, jotka tiivistettiin tarpeen vaatiessa lyhempään muotoon (Erlingsson & Brysiewicz 2017, 96). Merkitysyksiköt määriteltiin tässä analyysissä tutkittavaa ilmiötä kuvaileviksi kokonaisiksi lauseiksi tai ajatuskokonaisuuksiksi. Tässä pelkistämävaiheessa huomioitiin myös, että esimerkiksi yhdessä lauseessa saattoi olla useita eri merkitysyksikköjä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92), aivan kuten fenomenografisessakin analyysissä. Pelkistetyt merkitysyksiköt koottiin ensin erilliseen tekstitiedostoon, jonka jälkeen ne tulostettiin ja eroteltiin omille paperilapuilleen. Merkitysyksikköjä löydettiin aineistosta kaikkiaan 50 kappaletta.

Analyysin kolmannessa vaiheessa aineisto ryhmiteltiin eli klusteroitiin tarkastelemalla merkitysyksikköjä sekä yhdistämällä samankaltaisia asioita kuvaavia ilmauksia omiksi ryhmikseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93). Näitä ryhmiä kutsutaan tässä tutkimuksessa teemoiksi. Usein laadullisen sisällönanalyysin tuloksena kuvataan syntyvän teemojen sijaan tutkittavaa ilmiötä eri kanteilta kuvaavia luokkia tai kategorioita. Teemojen puolestaan määritellään usein olevan luokista tai kategorioista edelleen muodostettuja ylemmän tason ryhmittelyjä. (Ks. esim. Graneheim & Lundman 2004, 107; Erlingsson & Brysiewicz 2017, 97; Tuomi

& Sarajärvi 2018, 92.) Tässä tutkimuksessa on kuitenkin päätetty käyttää käsitettä *teema*, sillä pelkän merkitysyksiköistä rakennetun hierarkian ja ”kokoavan käsitteen” (kuten alaluokat, yläluokat ja niistä edelleen johdetut pääluokat) muodostamisen sijaan haluttiin keskittyä etsimään aineistosta väljemmin erilaisia ammatillisen koulutuksen reformia koskevia ”perusajatuksia” ja niihin liittyviä tulkinallisia kokonaisuuksia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–105; Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016, 101–102).

Ryhmittelyvaiheessa samaan teemaan pyrittiin yhdistämään sellaiset toistuvat ilmaisut, joissa tiivistyi jokin tietty tutkittavaa ilmiötä kuvaava piirre tai käsitys (Erlingsson & Brysiewicz 2017, 96; Tuomi & Sarajärvi 2018, 93). Samalla tässä vaiheessa hahmoteltiin teemojen keskinäisiä yhteyksiä ja suhteita. Niiden perusteella muodostettiin alustavia pääteemoja ja niiden alle sijoitettavia alateemoja. Tässä apuna toimivat omilla paperilapuillaan olleet merkitysyksiköt, joita yhdisteltiin niiden sisältöjen mukaan omiin pinoihinsa. (Braun & Clarke 2006, 89–90.) Aineistoista löydettiin kolme erilaista pääteemaa, jotka muodostuivat yhteensä 13 erillisestä alateemasta. Esimerkkinä pääteema ”Reformia koskevan tiedonsaannin vaihtelevuus” muodostettiin alateemoista ”Työpaikkaohjaajakoulutukset reformia koskevan tiedon lähteenä”, ”Reformi ei nimellisesti tuttu asia” ja ”Puutteellinen tiedonsaanti työpaikoilla”.

Analyysin neljännessä vaiheessa arvioitiin syntyneen temajoukon toimivuutta niin teemojen sisäisen yhteneväisyyden kuin koko aineiston tasolla ennen lopullisten teemojen muodostamista (Braun & Clarke 2006, 91). Myös ensimmäisen analyysivaiheen muistiinpanoja ja huomioita tarkasteltiin tässä kohtaa sen varmistamiseksi, etteivät merkitysyksiköt olleet muuttuneet alkuperäiseltä merkitykseltään joksikin toiseksi analyysiprosessin aikana. Alustavia teemoja jouduttiin hieman muokkaamaan ja teemojen sisältöjä tarkentamaan, jotta ne eivät olisi olleet liian laajoja ja epäselviä.

TAULUKKO 2. Temaattinen kartta ammatillisen koulutuksen reformista työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen näkökulmasta.

	Pääteemat	Alateemat
Ammatillisen koulutuksen reformi	Reformia koskevan tiedonsaannin vaihtelevuus	Työpaikkaohjaajakoulutukset reformia koskevan tiedon lähteenä
		Reformi ei nimellisesti tuttu asia
	Reformin keskeneräinen jalkautuminen kentälle	Puutteellinen tiedonsaanti työpaikoilla
		Reformi ei näy vielä käytännön ohjaustyössä
		Käytäntöjen epäselvyys reformin siirtymävaiheessa
		Muutosten omaksuminen vielä aikaa
Reformi haasteiden tuojana	Haasteet työpaikoille	Työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisääminen Työpaikkojen lisääntynyt koulutusvastuu Koulutuskorvauksista luopuminen
	Haasteet erilaisille arviointikäytännöille	Näyttösuunnitelman puute Uudet arviointikriteerit

Analyysin viimeisessä eli viidennessä vaiheessa teemojen sisällöt ja niiden nimet määriteltiin lopulliseen muotoonsa (Braun & Clarke 2006, 92–93). Tämän jälkeen niistä tehtiin vielä niin sanottu temaattinen kartta (taulukko 2). Se kuvaa kokonaisuutena sitä, millaisena ammatillisen koulutuksen reformi näyttäytyi tässä tutkimuksessa tutkittaville työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen näkökulmasta.

7 TULOKSET

7.1 Työpaikkaohjaajien käsitykset työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia käsityksiä sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajilla on työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta. Analyysin pohjalta muodostui neljä kuvauskategoriaa, jotka kaikki kuvaavat työpaikkaohjaajien erilaisia työpaikkaohjausta koskevia käsityksiä. Kuvauskategoriat olivat 1) Ammattiin opettaminen, 2) Opiskelijalähtöiset toimintatavat, 3) Työpaikan ja oppilaitoksen vastuu ja 4) Kiinteä osa omaa työtä (taulukko 3).

Ammattiin opettaminen. Sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajien käsitysten mukaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus oli ennen kaikkea opiskelijan opettamista lähihoitajan ammattiin ja kunkin osaamisalan mukaiseen työhön. Eräs haastateltava ilmaisi asian niin, että opiskelijoita ”opetetaan siihen perus, meidän omaan perustyöhön--” (H4). Yleisesti ottaen ohjaajat kertoivat pyrkivänsä opettamaan opiskelijoille mahdollisimman monipuolisesti erilaisia työpaikalla ja työn arjessa tarvittavia perustaitoja sekä työskentelytapoja. Eräs haastateltava totesi ytimekkäästi ohjauksen tavoitteena kaikkienensa olevan, että ”--opiskelijasta kehittyä hyvä ja osaava hoitaja” (H5).

Monet työpaikkaohjaajat pitivät tärkeänä myös työhön kuuluvien kohtaamis- ja vuorovaikutustaitojen opettamista opiskelijalle. Lähes kaikki haastateltavat toivat esiin toiveensa siitä, että opiskelija oppisi hyvät tavat kohdata ja kohdella ihmisiä työssä. Sen opettamista ja oppimista pidettiin varsinaisten käytännön työtehtävien oppimistakin tärkeämpänä asiana:

--haluan, että minun opiskelija nimenomaan oppii, ekanakin hyvät tavat kohdata se potilas, se on ihan niinku se kaikista tärkein, et miten hän kohtelee sitä potilasta. Ja -- mitkä arvot hänellä on ja voisko niihin vielä vaikuttaa ja siihen kielenkäyttöön ja käytökseen. Koska sit nää temput kyllä oppii-- (H1)

Haastateltavat toivat esille myös sen, että ohjaaja itse toimii omalla käytöksellään esimerkkinä opiskelijalle siinä, miten lähihoitajan ammatissa ja työssä toimitaan.

TAULUKKO 3. Työpaikkaohjaajien käsitykset työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta.

Kuvauskategoriat	Merkityskategoriat
Ammattiin opettaminen	Perustyöhön opettaminen Kohtaamis- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen Ammatillisena esimerkkinä toimiminen Tulevien kollegoiden kasvattaminen Työpaikkaan perehdyttäminen Työtehtäviin perehdyttäminen Opiskelijan kanssa työskentely Vastuun antaminen taitojen kehittyessä
Opiskelijälähtöiset toimintatavat	Ymmärtäväinen suhtautuminen Opiskelijan kannustaminen ja tukeminen Omatoimiseen työntekoon ohjaaminen Omatoimiseen tiedonhankintaan kannustaminen
Työpaikan ja oppilaitoksen vastuu	Ohjaajan päävastuu ohjauksen toteutumisesta Ohjaajan vastuu opiskelijan oppimisesta Koko työyhteisön vastuu ohjaamisesta Opettaja ohjaajan apuna ja tukena Opettaja ei aktiivisesti mukana ohjauksessa
Kiinteä osa omaa työtä	Ohjaus tapahtuu muun työn ohessa Ohjaus kuuluu työnkuvaan Ohjaus kuormittaa omaa työtä Ohjaus henkilökohtaisesti merkityksellistä Opiskelijoilta oppiminen

Eräs tutkittavista mainitsi esimerkiksi malliesimerkkinä toimimisen tärkeyden itselleen, etenkin nuorten opiskelijoiden kanssa. Ammatillisena esimerkkinä toimiminen ohjauksessa tuli myös ilmi usean haastateltavan kuvauksissa siitä, että opiskelijalle halutaan tarjota erilaisia näkökulmia työhön erilaisten ohjaajien kautta. Työpaikkaohjaajat kokivat tärkeäksi, että opiskelija saa nähdä ja seurata muidenkin kuin oman ohjaajan työskentelyä sekä ottaa esimerkeistä itselleen sopivia eväitä ja mallia omaan työhönsä, kuten seuraava aineistoesimerkki osoittaa:

Ja mä ainaki opiskelijoille sanon, että me tehään aina vähän eri lailla, että jokaiselta kannattais ottaa ne hyvät jutut. Et niinku kerätä semmonen oma pussi niitä hyviä asioita, ottaa jokaiselta niinku joku juttu. Että kuitenkin me ollaan erilaisia, tehään asioita erilaisia, arvostetaan erilaisia asioita-- (H2)

Työpaikkaohjaajien käsitysten mukaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus oli pohjimmiltaan myös tulevien työtovereiden kasvattamista. Eräs haastateltava esimerkiksi mainitsi keskeisiä ohjauskäytäntöjä kysyttäessä perustyön opettamisen lisäksi myös tulevien työntekijöiden ja mahdollisten kollegoiden ohjaamisen: "--koska se on sitä meidän työtä mitä me tehdään ja jos heistä kasvaa sitten meille uusia työntekijöitä, niin se on heille helpompi alottaa sitten valmistumisen jälkeen, kun he tietää ne perushommat mitä siihen kuuluu, niinku meidän työnkuvaan". (H4) Myös eräs toinen haastateltavista mainitsi, että "--kun hyvin opetat, saat hyvän kollegan" (H3). Ammattiin opettamiseen sisältyi siis ajatus opiskelijoista tulevina kollegoina ja heidän opettamisestaan osaaviksi työyhteisön jäseniksi.

Ammattiin opettaminen näyttäytyi työpaikkaohjaajien käsityksissä myös erilaisina konkreettisina tapoina, joilla he opettavat ja osallistavat opiskelijoita työyhteisön käytäntöihin. Haastatteluissa tuotiin esille, että ohjaajat ensinnäkin perehdyttävät opiskelijan työpaikkaan harjoittelujakson aluksi:

--jos alotetaan ihan alusta kun opiskelija tulee -- harjoittelupaikkaan jossa se ei oo koskaan ollu, käyny, niin opetetaan ne -- niin kutsutut talon tavat, käydään ne läpi, ja semmonen perehdytys. (H4)

"Talon tapoihin" ja käytäntöihin tutustuttamisen lisäksi haastatteluista kävi ilmi, että työpaikkaohjaajat perehdyttävät opiskelijat työtehtäviin sanallistamalla ja havainnollistamalla konkreettisesti sitä, mitä tekevät. Eräs haastateltavista kuvasi omaa tapaansa ohjata opiskelijoita seuraavalla tavalla:

--mitä mä ikinä teenkin, mä kerron hänelle mitä mä teen ja miksi mä teen. Et se on ihan käytännössä sitä, et mä puen sanoiksi kaiken mitä mä teen ja sit mä pyydän häntä teemmään myös, ja ohjaan ja opastan -- se on käytännössä sitä, että näytetään kädestä pitäen kaikki ja kerrotaan. (H6)

Moni työpaikkaohjaaja kertoi, että opiskelija on alkuun tiiviisti mukana seuraamassa ja työskentelee työparina ohjaajan tai ohjaajien kanssa. Opiskelijan taitojen kehittyessä tälle kerrottiin annettavan enemmän vastuuta ja itsenäisiä tehtäviä, kuten seuraavasta aineistokatkelmasta ilmenee:

Mutta hän on niinku ensin sen työparin mukana, niinku kolmantena kattelemassa -- Ensimmäisenä päivänä ei ehkä tee mitään muuta kun katsoo. No sitten ruvetaan pikkuhiljaa pyytämään mukaan, että otapas tuosta ja laitetaan me. -- No sit ku se hänen taitonsa edistyy, ni sitten ruvetaan antamaan semmosia pieniä niinku itsenäisiä tehtäviä. Ensinnä katoetaan vierestä että näin teet ja neuvotaan, ja sit kysyn yleensä, että no joko luulet, että itse pärjät. (H3)

Kaiken kaikkiaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus ammattiin opettamisena oli työpaikkaohjaajien käsitysten mukaan siis lähihoitajan perustyön ja kohtaamis- ja vuorovaikutustaitojen opettamista opiskelijalle, tämän perehdyttämistä työyhteisöön ja työtehtäviin, ammatillisena esimerkkinä toimimista sekä samalla myös tulevien kollegoiden kasvattamista.

Opiskelijalähtöiset toimintatavat. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus näyttäytyi sosiaali- ja terveystieteiden työpaikkaohjaajien käsityksissä yleisesti ottaen hyvin opiskelijalähtöisenä toimintana: ymmärtäväisenä suhtautumisena opiskelijaan sekä tämän kannustamisena ja tukemisena. Ensinnäkin opiskelijan rooli tiedostettiin eikä hänen odotettu osaavan kaikkea heti täydellisesti. Eräs haastateltavista esimerkiksi totesi, että ”--kaikki ymmärtää, että hän on opiskelija ni ei voi olettaa, että hän sit osaa kaiken tosta noin vaan, et se on sitä jatkuvaa ohjausta ja opetusta ihan sinne loppuun asti--” (H6).

Osa työpaikkaohjaajista kertoikin lähtevänsä oletuksesta, ettei opiskelija välttämättä osaa vielä ollenkaan tehdä lähihoitajan töitä käytännössä tullessaan työpaikalle, etenkin jos kyseessä on opiskelijan ensimmäinen jakso työpaikalla oppimassa. Eräs haastateltavista piti myös tärkeänä, että opiskelija ”--ois mahdollisimman luonnollisesti -- työyhteisön jäsenenä tavallaan, mutta opiskelijan roolissa, että ei tarvitse eikä pidä niitä, niinku ylittää sitä osaamistaan” (H1). Työpaikkaohjaajien käsityksissä siis korostui, että opiskelija saa olla työpaikalla opiskelijan ja oppijan roolissa, vaikka onkin osa samalla osa työyhteisöä.

Opiskelijalähtöisyys ohjauksessa näyttäytyi työpaikkaohjaajien käsityksissä myös opiskelijoiden kannustamisena ja tukemisena työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana. Haastatteluissa todettiin esimerkiksi, että ”--kyllähän se ohjaajalla se vastuu on, että pyritään kannustamaan ja viemään [opiskelijaa] eteenpäin” (H2). Työpaikkaohjaajat eivät kuitenkaan pitäneet opiskelijoita pelkästään passiivisina ohjauksen ja opettamisen kohteina, vaan työpaikalla tapahtuvan op-

pimisen ohjauksen nähtiin olevan myös opiskelijoiden omatoimisuuden kehitysmisen tukemista. Eräs haastateltavista piti tärkeänä työpaikkaohjaajan tehtävää opastaa opiskelijaa kohti omatoimista työskentelyä:

--mitä pidempään harjottelujakso kestää, sitä enemmän me yritetään saada heitä omatoimisuuteen siinä, että ne pyrkii tekemään sitä jo itse ja omia päätöksiä. Tietysti siinä käyttää tukena siinä sitä omaa ohjaajaa. (H4)

Omatoimisen työskentelyotteen lisäksi osa ohjaajista kertoi kannustavansa opiskelijoita itsenäiseen tiedonhankintaan. Yksi haastateltavista esimerkiksi kuvasi tapansa ohjata omatoimiseen tiedonhankintaan suoraviivaisen tiedon jakamisen sijaan seuraavalla tavalla:

Et mä en oo niinku semmonen tietoaautomaatti. Mä aina sanon, et mä kyllä neuvon, mutta mä en anna välttämättä suoria vastauksia, mä annan hyviä vihjeitä. Ja sit jos sä et siitä huolimatta löydä, ni sit me istutaan sen lähteen eteen yhdessä ja katotaan yhdessä ja näin. Mut mä en anna niinku näin, niinku pajatsosta niitä vastauksia, että näin kuule tehään ja näin tehään, et älä ite yhtään eti mistään. (H3)

Työpaikkaohjaajat kertoivat siis toimivansa ohjaustyössään varsin opiskelijalähtöisesti opiskelijan roolin ja osaamistason huomioiden, mutta samalla rohkaisten ja kannustaen heitä omatoimiseen tekemiseen ja työssä tarvittavien asioiden opiskeluun.

Työpaikan ja oppilaitoksen vastuu. Työpaikkaohjaajien käsityksissä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus oli yleisesti ottaen useiden eri toimijoiden, toisin sanoen niin työpaikan ja opiskelijalle nimettyjen ohjaajien kuin oppilaitoksen ja opettajien vastuuta opiskelijan ohjaamisesta. Tämän kuvauskategorian sisällä käsitykset siitä, missä määrin ja kenellä työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen liittyvä ohjausvastuu on sekä miten eri toimijat ohjaukseen osallistuvat, olivat kuitenkin varsin vaihtelevia.

Lähes kaikki haastateltavat kokivat päävastuun opiskelijan työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen toteutumisesta olevan työpaikoilla ja opiskelijalle nimetyillä ohjaajilla. Eräs haastateltava totesi työpaikan ohjausvastuusta, että "--tosi paljon on, pakko sanoo, nykyään oppilaitokset luottaa siihen, että niinkun työpaikoilla on tosi paljon vastuuta, että täytyy opettaa" (H5). Toisaalta työpaikoille ulkoa päin tulevien ohjaus- ja opetusodotusten lisäksi päävastuun

opiskelijan työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta koettiin olevan työpaikoilla ja ohjaajilla myös siksi, että työpaikoilla tiedetään parhaiten ja opettajia enemmän siellä tapahtuvista asioista.

Työpaikkaohjaajat kokivat myös olevansa vastuussa opiskelijan oppimisesta ja tämän tulevan ammattitaidon karttumisesta. Eräs työpaikkaohjaaja esimerkiksi totesi, että ”--ohjaajalla on aika iso sitten vastuu siitä opiskelijasta, mikä sen ammattitaito on kun se valmistuu” (H5). Tämä kertoi osaltaan myös edellä mainituista työpaikkaan kohdistuvista ohjaus- ja opetusodotuksista. Haastateltavista useampi ilmaisikin haluavansa, että opiskelija todella oppii ollessaan työpaikalla ja tekevnsä itse parhaansa sen eteen. Eräessä haastattelussa tuli esiin myös se, että työpaikkaohjaaja kantaa opiskelijan oppimisesta paljon vastuuta tämän omasta oppimisvastuustakin huolimatta:

Ohjaajana, koska sä oot niinkun, henkisestihän sä oot vastuussa niinku että miten ne opinnot sujuu, vaikka sitte opiskelijalle aina sanotaan, että vastuu oppimisesta on sinulla, mutta kun se ohjaaja sitten kumminkin meinaa vähän huolehtia ja kantaa sitä vastuuta ja pitää niitä yhteyksiä. (H3)

Vastuun opiskelijan ohjauksesta koettiin nimetyn ohjaajan lisäksi olevan myös kaikilla muilla työyhteisön jäsenillä. Moni työpaikkaohjaaja ilmaisi sen, että jokaisella työyhteisössä on heidän mielestään vastuu vastata opiskelijan kysymyksiin tai neuvoa, jos huomaa opiskelijan mahdollisesti virheellisen toiminnan:

--kyllä mun mielestäni se on tavallaan jokaisen [työyhteisön jäsenen] myöskin vastuu vastata aina, jos opiskelija kysyy tai jos opiskelija tekee jonkun väärin, niin olla siinä, huomioida se ja ottaa kantaa, ja että niin ei pääse mitään virhettä tapahtumaan. (H1)

Sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajien käsitysten mukaisesti myös ammatitioppilaitokset ja niiden opettajat olivat työpaikkojen ja työpaikkaohjaajien rinnalla keskeisiä toimijoita työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksessa. Käsitukset opettajan ohjausvastuusta olivat kuitenkin paikoin varsin erilaisia. Osa haastateltavista koki, että opettajat ovat aktiivisesti mukana ohjauksessa, ottavat siitä vastuuta ja toimivat työpaikkaohjaajan apuna ja tukena. Haastatteluissa esimerkiksi kerrottiin, että työpaikkaohjaajat voivat olla aina tarvittaessa opettajaan yhteydessä sekä tapaavat heitä säännöllisesti opiskelijan työpaikalla tapahtuvaa

oppimista koskevissa tavoite- ja palautekeskusteluissa sekä tarvittaessa myös lisäpalavereissa. Eräs haastateltavista koki ohjausyhteistyön opettajien kanssa erityisen antoisana:

Onhan se opettaja se tuki ja turva siellä, keneltä voidaan kysyä ja keneen otetaan yhteyttä, kun ei opiskelija tiedä ja ohjaaja ei oo varma, ja että mikä se on niinku se oikea ohje. -- vaikka opettajilla on resurssit tiukalla, he kuitenkin aina sanoo, että ottakaa helposti yhteyttä, heti ku on tarvis niin ottakaa yhteyttä. (H3)

Toisaalta osalle työpaikkaohjaajista opettajat ja heidän työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta koskeva vastuunsa näyttäytyivät kuitenkin myös melko päinvastaisina. Osa haastateltavista koki esimerkiksi, että opettajat eivät ole paljoakaan yhteydessä työpaikkoihin ja ohjaajiin opiskelijan ollessa oppimassa työpaikalla. Useampi työpaikkaohjaaja toi ilmi, että opettaja ja opiskelija saattavat kyllä keskenään olla yhteyksissä työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskevissa asioissa, mutta tieto tästä ei välttämättä saavuta koskaan itse työpaikkaohjaajaa. Lisäksi usealla työpaikkaohjaajalla oli kokemus siitä, että opettaja ei juurikaan käy työpaikalla opiskelijan ”työssäoppimisjakson” aikana. Toteutuneiden käyntien kuvattiin olevan usein lyhytkestoisia ja kiireisiä sekä opettajan ja ohjaajan vuorovaikutuksen jäävän vähäiseksi. Eräs haastateltava kertoi esimerkiksi viimeisimpään työpaikkaohjauskokemukseensa liittyen seuraavaa:

No minusta ihan suoraan sanottuna se on mulle välittynyt niin, että se [opettajan rooli opiskelijan ohjauksessa] on aika huono ollut, että tässä kävi alussa sillan opettaja ja hän länttäs kriteerit pöytään ja niinku se oli lähinnä vaan semmonen -- nopee pyrähdys -- (H6)

Joissain tapauksissa opettajan kerrottiin käyvän työpaikalla ainoastaan kerran sinä aikana, kun opiskelija on siellä oppimassa: ”Mut kyl se aika pitkälti nykysin painottuu siihen, et sit se nähdään se opettaja vasta sit siellä arviointitilaisuudessa [työssäoppimisjakson lopussa]” (H4). Toisaalta osa tutkittavista toi esiin myös sen, että opettajilla saattaa olla varsin laajalla alueella opiskelijoita työpaikoilla oppimassa, jolloin työpaikoilla vieraileminen kovin usein ei välttämättä ole käytännön syistä mahdollista.

Joka tapauksessa osalle työpaikkaohjaajista opettaja ja tämän vastuu sekä osallistuminen työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaukseen näyttäytyivät pal-

jon etäisempänä kuin toisille. Eräs haastateltavista totesi, että "--jotenki tuntuu, et opettajalla ei kovin, tai ei ainakaan se niinku peilaa meihin, me ei niinku ainakaan saada sitä käsitystä siitä [ohjaus]vastuusta--" (H1).

Kiinteä osa omaa työtä. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus oli sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajien käsitysten mukaan kiinteä osa heidän omaa työtään. Ohjauksen nähtiin ensinnäkin olevan itsessään automaattinen osa sosiaali- ja terveysalalla työskentelevän työnkuvaa. Yksi haastateltavista esimerkiksi totesi, että "--se kuuluu meidän työhön, et se on semmonen velvoite--" (H3). Toisekseen opiskelijoiden ohjaamisen todettiin tapahtuvan ohjaajan oman työn ohessa siinä missä muidenkin työtehtävien, kuten eräs haastateltavista ilmaisi: "No kyllähän se siinä työn ohessa, et siinähan se tulee, että ei semmosta erillistä aikaa, että omat työt pitää siinä samalla tehdä" (H2).

Ohjauksen ollessa niin keskeinen osa työpaikkaohjaajien omaa työtä, sen kuvattiin olevan myös kuormittavaa ja työlästä. Osa haastateltavista esimerkiksi koki, että opiskelijan mukana oleminen hidastaa työtahtia eikä välttämättä helppota ohjaajan omaa työpäivää:

--kun on opiskelija mukana, niin se on aika kuluttavaa, että sun täytyy sit vielä sen, kun oman työpäivän lisäksi, se oma työpäivä ei ole helpompi kun sinulla on opiskelija, se saattaa olla vielä haastavampi. Niin sitten yrittää siinä olla mahdollisimman avoin ja ohjaava -- niin se on ehkä kuluttavaa. (H5)

Lisäksi opiskelijan ohjaamisen mainittiin kuluttavan muutenkin työpaikkaohjaajan oman työn resursseja. Eräs haastateltavista totesi esimerkiksi seuraavaa:

Et sä niinku siihen, tai mun näkökanta on se, että sä et siihen oman työn kehittämiseen sinä aikana [kun on opiskelija ohjattavana] pysty. Et sun pitää koko ajan seurata, tehdä sitä omaa työtä ja seurata koko ajan mitä se opiskelija -- et se vie siitä ehkä vähän resurssia siitä omasta työstäkin. (H4)

Useampi työpaikkaohjaaja ilmaisi myös sen, ettei haluaisi pitää jatkuvasti ohjattavia opiskelijoita itsellään, vaan myös tauot ohjaamisesta koettiin tarpeellisiksi. Monessa haastattelussa kävikin ilmi, että ohjausvuorot kiertävät työpaikkaohjaajien kesken niin, ettei kellään ole koko ajan opiskelijaa ohjattavanaan.

Kuormituksista huolimatta työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta pidettiin kuitenkin myös henkilökohtaisesti merkityksellisenä, tärkeänä ja myönteisenä asiana. Suurin osa haastatelluista työpaikkaohjaajista kertoi, että ohjaus

on työläydestään huolimatta palkitsevaa ja tarjoaa onnistumisen kokemuksia. Eräs työpaikkaohjaajista kuvasi hyvin lämminhenkisesti kokemuksiaan opiskelijoista ja työpaikkaohjaajana toimimisesta:

--mä ekanakin tykkään työpaikkaohjaajana olemisesta, mä tykkään opiskelijoista, ja tota. Ja musta on ihana, vähän kuulla miten ne nuoret -- ku mulla on tässä ollu nää pari viimeistä aika nuortakin, mikä into niillä on ja palokin tähän työhön, ja toisaalta miten ne on tietämättömiä. (H1)

Yksi haastateltavista myös totesi, että "--kyllä mulle se on semmonen kunniasia, et mä ohjaan kyllä kaiken minkä vaan pystyy--" (H2).

Työpaikkaohjaajat halusivat siis jakaa omaa osaamistaan opiskelijoille ja suhtautuivat heidän ohjaamiseensa pääasiassa myönteisesti. Tämän lisäksi useampi haastateltavista kertoi haluavansa oppia myös itse opiskelijoilta uusia työhön liittyviä asioita. Eräs haastateltavista totesikin, että "--opiskelijat tuo meille sitä uutta tietoo sieltä oppilaitoksista" (H5). Tämän lisäksi opiskelijoiden toivottiin osallistuvan työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana myös työn kehittämiseen: "--sitähän me tietysti toivottas, että sieltä [opiskelijalta] tulis niitä kehitysideoita, ehdotuksia" (H3). Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus oli siis usealle työpaikkaohjaajista myös mahdollisuus oppia itse, ja opiskelijoiden työhön mukanaan tuomat uudet asiat koettiin tervetulleiksi.

7.2 Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta haastavat ja mahdollistavat tekijät

Toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti pyrittiin selvittämään, millaiset tekijät haastavat ja mahdollistavat työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajien käsityksissä. Työpaikkaohjausta haastavia ja mahdollistavia tekijöitä koskevia käsityksiä muodostui analyysin perusteella kuvaamaan viisi erilaista kuvauskategoriaa, jotka olivat 1) Opiskelijan yksilöllisyys, 2) Ohjaajan henkilökohtaiset valmiudet ohjaamiseen, 3) Työpaikan ja työyhteisön tarjoamat resurssit, 4) Koulutusohjelman sisältö ja rakenteet ja 5) Opettajan tarjoama tuki (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Työpaikkaohjaajien käsitykset ohjausta haastavista ja mahdollistavista tekijöistä.

Kuvauskategoriat	Merkityskategoriat	
	Haastavat tekijät	Mahdollistavat tekijät
Opiskelijan yksilöllisyys	Opiskelijan motivaation puute Opiskelijan itseohjautuvuuden puute Opiskelijan vaikeudet noudattaa työelämän käytäntöjä Oppimisen haasteet	Opiskelijan motivaatio Opiskelijan oma-aloitteisuus
Ohjaajan henkilökohtaiset valmiudet ohjaamiseen	Ohjaajan kiinnostuksen puute	Ohjaajan motivaatio Kokemus työpaikkaohjaajana toimimisesta
Työpaikan ja työyhteisön tarjoamat resurssit	Ajallisten resurssien puute	Esimiehen tuki Kollegoiden apu ja tuki Ohjaajien välinen kommunikointi Opiskelijalla useampi nimetty ohjaaja Kiireettömyys Työpaikkaohjaajille tarjottu koulutus Työpaikan opiskelijamyönteinen ilmapiiri
Koulutusohjelman sisältö ja rakenteet	Opiskelijoiden puutteelliset teorian tiedot Harjoittelujakson sijoittuminen opintojen alkuvaiheeseen	Oppilaitoksessa opetetut perustaidot
Opettajan tarjoama tuki	Vähäinen yhteydenpito työpaikka-ohjaajaan Oppimis- ja ohjaustavoitteita koskeva epäselvyys Ohjaajan mielipiteen sivuuttaminen arvioinnissa	Opettajilta saatu tuki

Opiskelijan yksilöllisyys. Sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajien käsitysten mukaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta haastavat ja mahdollistavat tekijät liittyivät ensinnäkin opiskelijan yksilöllisyyteen ja sen näkökulmasta erilaisiin opiskeluun tai oppimiseen yhteydessä oleviin seikkoihin. Haastavista tekijöistä haastatteluissa eniten mainittu oli opiskelijan motivaation puute. Moni haastateltavista totesi, että ohjausta vaikeuttaa huomattavasti, jos opiskelija ei ole kiinnostunut opeteltavista asioista eikä näin ollen myöskään lähde aktiivisesti mukaan työtehtävien tekemiseen ja uusien asioiden opetteluun.

Et jos se alotetaan koko ajan alusta, joka viikko alotetaan alusta sen kanssa, et sanotaan esimerkiksi joku -- perustutkimus verenpainemittaus, et jos koko ajan pitää ohjata jossain, et se alkais joka päivä alusta -- niin kyl se rupee niinku jossain vaiheessa sen ohjaajan työssä huomaamaan, että oonko mä itse ohjannut väärin, vai onko se opiskelija, että sitä ei kiinnosta se homma. (H4)

Moni tutkittavista toi esiin, että motivaation puute voi johtua siitä, ettei sosiaali- ja terveysalalla ole toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ollut hetkeen pääsy- ja soveltuvuuskokeita ja alalle on hakeutunut henkilöitä, jotka eivät ole motivoituneita tai muutoin sopivia toimimaan tulevaisuudessa lähihoitajina. Opiskelijan motivaation puutteen todettiin syövän myös ohjaajan omaa motivaatiota ohjata. Eräs haastateltavista totesi tähän liittyen seuraavaa:

--aika paljon, ainakin itse huomaa, että oli sellasia opiskelijoita ketkä aatteli, kun ei muualle pääse, lähdenpäähän lähihoitajakouluun ja mietin tässä, että mitä aion jatkossa tehdä. Et aika monikin kun mä kysyin, et mihin aiot työllistyä, mikä olisi semmonen missä haluaisit olla, niin että en aio tehdä lähihoitajan töitä. Ni sit vähän ohjaajana mielti, et minkä takia mä ohjaan, jos ei oo halukkuutta toimia hoitajana. (H5)

Osittain motivaation puutteeseen liittyen, työpaikkaohjaajat kokivat myös opiskelijan itseohjautuvuuden puutteen olevan ohjauksen näkökulmasta haastava piirre. Itseohjautuvuuden puute liittyi työpaikkaohjaajien käsityksissä etenkin siihen, kuinka opiskelijat ottavat vastuuta itsestään ja työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Opiskelijoilta toivottiin tiettyä aktiivisuutta ja omatoimisuutta omien opiskeluun liittyvien asioiden, kuten näyttöajankohtien tai tavoitekeskustelujen sopimiseen ja hoitamiseen.

Päinvastaisesti opiskelijan motivoituneisuus työtä kohtaan ja siitä kumpuava oma-aloitteisuus oli työpaikkaohjaajien käsityksissä yksi tärkeä, työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta mahdollistava tekijä. Moni haastateltavista

ilmaisi, että aktiivista ja työhön motivoitunutta opiskelijaa on helppoa sekä mukavaa opettaa. Motivoitunutta opiskelijaa kuvattiin ohjaajien näkökulmasta myös ohjauksen ”voimavaraksi”, kuten eräs työpaikkaohjaaja asian ilmaisi: ”Joo, se on kyllä ehdoton voimavara sit kun [opiskelija] on semmonen reipas ja nimenomaan just motivoitunu, että hän on valmis tarttumaan työhön ku työhön. Ni se on suuri plussa” (H6). Työpaikkaohjaajien mukaan opiskelija saattoi siis omalla toiminnallaan ja asenteellaan mahdollistaa onnistuneen ohjaus- ja opetuskokemuksen myös ohjaajalle.

Työpaikkaohjaajien käsitysten mukaan yksi haaste työpaikkaohjaajalle ja -ohjaukselle oli opiskelijoiden vaikeus noudattaa tavanomaisia työelämän käytäntöjä ja sääntöjä. Osalla opiskelijoista mainittiin olevan haasteita noudattaa esimerkiksi sovittuja työaikoja tai vaikkapa vaatetusta ja kännykän käyttöä työajalla koskevia ohjeistuksia. Opiskelijalta odotettiin samanlaista käyttäytymistä kuin muiltakin työyhteisön jäseniltä ja työelämän pelisääntöihin toivottiin kiinnittävän enemmän huomiota myös ammattioppilaitoksissa, kuten seuraavasta aineistoimerkistä käy ilmi:

Ja mihin ollaan toivottu, että oppilaitokset kiinnitäs huomiota ja kävisivät läpi, on nää säännöt, kun toimit. Ihan samalla tavalla opiskelijat, kun me työntekijätkin, sä ilmoitat ajoissa kun sä olet pois työvuorosta, sairastut. Ja kelle sä ilmoitat, he ilmottavat ihan samalla tavalla ku mekin toimisimme -- on käyny just niitä tilanteita, et sitten -- saattaa hoitaja jäädä odottamaan, että missä se opiskelija ja sitten soitellaan ympäri ämpäri, että saahaan kiinni, et mä oonki kipeenä. (H5)

Yhtenä opiskelijan yksilöllisyyteen liittyvänä, työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen ja sen ohjaukseen haastetta tuovana tekijänä nousivat esiin myös opiskelijan mahdolliset haasteet oppimisessa. Erilaisiin oppimisvaikeuksiin itsessään suhtauduttiin ymmärtäväisesti. Toisaalta kuitenkin todettiin, että opiskelijan täytyy lähihoitajana oppia tietyt asiat, kuten lääkelaskut, eikä työpaikkaohjaajakaan voi loputtomasti auttaa, jos oppimisessa ilmenee erityisiä haasteita. Eräs haastateltavista totesikin, että ”--vaikka me taas toisaalta tiedettäisikin, et ihmisellä on joku tämmönen oppimisvaikeus, niin ei me sit sitä voida oikein, esimerkiksi laskea läpi ellei hän pysty niitä asioita oppimaan, edes sen ykkösen arvosanan edestä” (H1).

Ohjaajan henkilökohtaiset valmiudet ohjaamiseen. Haastateltavien käsitysten mukaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta haastavat ja mahdollistavat tekijät liittyivät myös työpaikkaohjaajan henkilökohtaisiin valmiuksiin toimia ohjaajana. Erityisen tärkeäksi ohjauksen onnistumiselle koettiin ohjaajan motivaatio omaa työtä ja opiskelijoiden ohjaamista kohtaan:

Mun mielestä se on tärkeä, et jos mun motivaatio on huono mun omaa työtä kohtaan, niin enhän mä silloin pysty hyvin ohjaa sitä opiskelijaa, jos mua itteeni ei kiinnosta se mitä mä teen. Se on tosi iso osa. (H5)

Siinä missä ohjaajan kiinnostuksen puutteen työtä ja ohjaamista koettiin näkyvän suoraan myös opiskelijalle ja pahimmassa tapauksessa myös heikentävän tämän työmotivaatiota, ohjaajan innostuksen ja motivoituneisuuden nähtiin puolestaan tarttuvan myös opiskelijaan. Eräs työpaikkaohjaajista esimerkiksi totesi, että "--kyllähän sekin varmasti on, et jos sä oot kiinnostunu ni totta kai opiskelijaki innostuu" (H2). Myös työpaikkaohjaajan oma kokeneisuus ohjaajana nähtiin yhtenä ohjausta mahdollistavana tekijänä. Osa haastateltavista totesi kokemuksen tuovan tiettyä rutiinia, varmuutta ja tavoitteellisuutta opiskelijoiden ohjaamiseen.

Työpaikan ja työyhteisön tarjoamat resurssit. Työpaikkaohjaajien käsitysten mukaan työpaikat ja työyhteisöt tarjosivat monia erilaisia, niin sosiaalisia kuin enemmän itse työpaikkojen käytäntöihin liittyviä resursseja, jotka toimivat pääasiassa työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta mahdollistavina tekijöinä. Ensinnäkin työyhteisöön liittyvistä resursseista esimiehen ja kollegoiden antamaa apua ja tukea ohjaustyöhön pidettiin tärkeänä. Moni haastateltavista koki, että omalta esimieheltä ja/tai kollegoilta saa ja voi kysyä apua aina tarpeen tullen ohjaukseen liittyvissä asioissa. Eräs haastateltavista esimerkiksi totesi, että "--eihän me olla yksin täällä, et jos sä et tiedä jotain niin voit kysyä kaverilta että hei niin, että mites tää nyt menikään, että osaatko sanoo--" (H2).

Kollegoiden kanssa tapahtuvan kommunikoinnin tärkeys korostui tutkittavien käsityksissä myös silloin, kun se liittyi omaan ohjaajapariin. Toimivaa vuoropuhelua toisen opiskelijalle nimetyn ohjaajan kanssa pidettiin yhtenä ohjausta mahdollistavana tekijänä. Eräs tutkittavista painotti sen tärkeyttä, että ohjaajat

keskustelevat toistensa kanssa ja toimivat yhteneväisten kriteerien mukaisesti esimerkiksi opiskelijan arvioinnissa ja ohjaustyössä muutenkin:

--meidän pitää käydä ohjaajien vuorokeskustelua keskenämme siinä vaiheessa, kun opiskelijat tulee. Ja sit ainakin jos on kaks ohjaajaa, niillä on oltava semmonen yhtenäinen linja, että jos toinen kattoo, että hänen mielestä tää on kolmonen ja toinen on sitä mieltä, et just menee läpi, niin siinä pitää katsoa, että se vuorokeskustelu niiden ohjaajien kesken, että johtuuko se sitten ohjaajasta, että onko se ohjaajassa sitten vika, et jos se opiskelija ei pärjää sen ohjaajan kanssa. -- Et meitä ohjaajia on niin monta erilaista, et pitäskö siinä olla joku semmonen sabluuna millä mennään ja sitten yhteneväinen linja, et sen kattois heti siinä alkuvaiheessa, kun opiskelija tulee-- (H4)

Sitä, että opiskelijalla on useampi nimetty ohjaaja työpaikalla, pidettiin kuitenkin pääsääntöisesti ohjauksen kannalta positiivisena asiana ja käytäntönä. Useammassa haastattelussa tuli esimerkiksi ilmi se, että kaksi ohjaajaa mahdollistaa ohjausvastuun jakamisen ohjaajien välillä ja tekee näin ohjauksesta vähemmän kuormittavaa.

Työhön ja työpaikkojen käytäntöihin liittyen myös työn kiireettömyyttä pidettiin yhtenä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta edistävänä tekijänä. Kiireettömyyden koettiin mahdollistavan sen, että työpaikalla opeteltaviin asioihin pystytään kunnolla paneutumaan. Päinvastaisesti lähes kaikkien tutkittavien käsityksissä ajallisten resurssien puute, toisin sanoen työn kiireisyys, oli työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta selkeästi haastava tekijä. Haastateltavat totesivat, että työtahti on usein varsin nopea ja työtä on niin paljon, että ohjauksen toteuttaminen sen ohella on haasteellista. Eräs haastateltavista pohtikin, että "--kyllähän me sitä [perusasioita] -- käytännössäki mennään, mutta jääkö siitä sitte jotain aina pikkusen, kuitenkin aika vauhdikkaasti ku mennään--" (H2). Työpaikkaohjaajien käsityksissä kiire oli siis haasteellista etenkin siksi, että ohjaus tapahtuu heidän muun työnsä ohessa ja ajanpuutteen vuoksi opiskelijalle ei välttämättä ehdi opettaa kaikkea, mitä haluaisi.

Työpaikan ja työyhteisön tarjoamiin resursseihin liittyvissä käsityksissä ohjausta mahdollistavina tekijöinä nähtiin myös mahdollisuus päästä työpaikkaohjaajille suunnattuihin koulutuksiin sekä se, että työpaikalla ylipäänsä on opiskelijoita kohtaan myönteinen ja vastaanottavainen ilmapiiri. Työpaikkaohjaajien käsityksissä siis korostui, että työpaikka ja sen jäsenet pystyvät monella tapaa

mahdollistamaan opiskelijoiden ohjaamisen ja tekemään työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta niin ohjaajalle kuin opiskelijallekin mielekkäämpää.

Koulutusohjelman sisältö ja rakenteet. Tutkittavien työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta haastavia ja mahdollistavia tekijöitä koskevat käsitykset liittyivät yleisellä tasolla myös lähihoitajien koulutuksen sisältöihin ja rakenteisiin. Moni työpaikkaohjaajista toi esiin sen, että osalla opiskelijoista teorian tiedot ovat usein varsin puutteellisia ja nimenomaan siksi, ettei ammattioppilaitoksissa ole ollut riittävästi opetusta. Ohjauksen kannalta koettiin haastavana, että opiskelijat tulevat kouluista työpaikoille melko tietämättöminä, toisinaan aivan perusasioistakin. Eräs työpaikkaohjaajista kertoi esimerkiksi seuraavaa:

--se on kyllä niinku mikä ensimmäisenä nousee, mitä aina niinku sanotaan, että no kun sieltä tulee niitä opiskelijoita jotka eivät vielä niinku oikein osaa mitään, ja he itsekin sanovat, että en osaa. No okei, me ymmärretään, että he tulee [työpaikalle] harjoittelemaan niitä käytännön asioita, mutta sit ku sitä ruvetaan opiskelijan kans puhumaan, ni he sanoo et ei ole ollu opetusta. Ei meillä ole ollut tunteja. (H3)

Moni haastateltavista toivoi, että oppilaitoksessa käytäisiin tiettyjä, tärkeitä perusasioita riittävästi läpi jo etukäteen ennen kentälle siirtymistä, ettei opiskelijoille tarvitsisi opettaa kaikkea alusta alkaen, kun he tulevat työpaikalle. Haastateluista kävi toisaalta ilmi sekin, että mahdollisista opetuksen puutteista huolimatta opiskelijoiden itseopiskelun taito on usein myös hukassa, eivätkä he ole ymmärtäneet opiskella asioita itsenäisesti ennen työpaikalle menoa.

Toisaalta se, miten opiskelijoiden tietojen ja taitojen riittävyys ja tärkeys koettiin, riippui hieman työn kontekstista. Esimerkiksi ensihoidon tai päivystyksen puolelle opiskelijoiden kerrottiin menevän harjoittelemaan vasta loppuvaiheessa opintojaan, jolloin heillä odotettiin luonnollisesti olevan jo enemmän osaamista ja tietty lähtötaso. Puolestaan esimerkiksi kotihoidon näkökulmasta koettiin haasteellisena, että opiskelijoiden harjoittelujaksot sinne sijoittuvat usein melko varhaiseen vaiheeseen opintoja, jolloin opiskelijat ovat vielä todella kokemattomia ja aika työpaikalla voi mennä kaiken muun kuin varsinaisten työssäoppimiskaksolle asetettujen tavoitteiden opetteluun.

Opettajan tarjoama tuki. Monet työpaikkaohjaajien ohjausta haastavia ja mahdollistavia tekijöitä koskevat käsitykset kytkeytyivät ammattioppilaitoksilta

ja työpaikkaohjaajien näkökulmasta etenkin opettajilta ohjaukseen saatuun tukeen, tosin enimmäkseen sen puutteellisuuteen. Mahdollinen tuen puute koettiin ohjausta haastavana tekijänä. Se näkyi työpaikkaohjaajien käsityksissä esimerkiksi mainintoina opettajien vähäisestä yhteydenpidosta työpaikkaohjaajiin. Osa työpaikkaohjaajista toivoi, että heillä olisi enemmän mahdollisuuksia kertoa kuulumisiaan ja käydä vuoropuhelua opettajan kanssa ohjaukseen ja opiskelijoihin liittyvistä asioista, myös kasvotusten. Lisäksi haastatteluissa todettiin, että yhteydenpito opettajan kanssa voisi tapahtua muutenkin kuin ongelmatapauksissa:

Et joskus mä mietin, että opettaja vois ehkä olla ohjaajaanki, ihan siis vaikkei ois mitään, toki me ollaan opettajaan yhteydessä jos on ongelmaa, mutta vois joskus olla ohjaajaan yhteydessä vaikkei niinku olisikaan sitte ongelmaa vaan ihan, että miten, mitä kuuluu ja miten menee, et siinä vois sit jokainen ohjaaja kertoo sitte. (H1)

Vähäisen yhteydenpidon lisäksi ohjauksen kannalta haastavana pidettiin myös sitä, että työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja sen ohjausta koskevat tavoitteet ovat epäselviä eikä niitä välttämättä käydä työpaikkaohjaajien kanssa sen kummemmin läpi opiskelijan tullessa oppimaan työpaikalle. Osa haastateltavista totesi, että ohjausta helpottaisi, jos oppilaitosten työpaikoille ja työpaikkaohjaajille kohdistamat opetus- ja ohjausodotukset olisivat kaikille selkeämpiä, kuten esimerkiksi seuraavasta aineistokatkelmasta ilmenee:

--mä toivoisin, että, et koulun puolesta oltas enemmän yhteydessä suoraan niihin työpaikkaohjaajiin, että on välillä ollu vähän sillee kysymysmerkkinä, että, et no mitä asioita teillä on jo koulussa käyty läpi ja mitä nyt minun oletetaan ja odotetaan hänelle opettavan. (H6)

Työpaikkaohjaajat kokivat toisinaan jäävänsä ohjaustyön kanssa varsin yksin oppimis- ja ohjaustavoitteisiin liittyvän kommunikoinnin ollessa oppilaitoksen ja työpaikan välillä kovin olematonta. Ohjaukseen saadun tuen puutteellisuutta ilmensi myös useamman työpaikkaohjaajan kokemus siitä, että opettaja saattaa sivuuttaa ohjaajan mielipiteen kokonaan, kun opiskelijan osaamista arvioidaan käytännön jakson päätteeksi. Tutkittavat kertoivat toisinaan käyvän tilanteita, joissa opettaja päättää itse lopullisen arvosanan, vaikka ohjaaja olisi toisen arvosanan kannalla. Eräs haastateltavista totesi esimerkiksi seuraavaa:

Ja sit on se, et kun arviointitilaisuus on, niin siinä pitäis luottaa siihen niinku ohjaajan siihen päätöksentekoon enemmän. Et näitäkin tilanteita on tullu, että -- jos mä oon arvioinu vaikka kakkoseks sen opiskelijan käytännönjakson, niin opiskelija on itse sitä mieltä et tää on kolmonen ja sit se opettaja sanoo et tää on kolmonen, niin siinä huomaa että ohjaajan arviointi ei paina siinä mitään. (H4)

Työpaikkaohjaajat kokivat, että opettajat arvioivat jakson usein paremmaksi, kuin mitä ohjaajat näkisivät opiskelijan todellisen osaamisen ja pärjäämisen kentällä olleen. Toisaalta esimerkiksi opettajien kiireen ja ammattioppilaitosten tavoitteiden saada opiskelijoita valmistumaan arveltiin mahdollisesti olevan sen taustalla, että opettajien puolelta tulee paine saada arviointi suoritettua opiskelijan kannalta myönteisesti.

Kaiken kaikkiaan se, että työpaikkaohjaajat saivat tarvittaessa yhteyden opettajaan ja pystyivät kommunikoimaan tasaveroisesti tämän kanssa opiskelijoihin ja ohjaukseen liittyvistä asioista, oli monelle tutkittavista tärkeää. Opettajilta saadun tuen koettiin olevan yksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaukselta mahdollistava tekijä. Eräs työpaikkaohjaaja totesi työpaikan ja koulutuksen järjestäjän yhteistyön tärkeydestä kysyttäessä, että se ”--on ehdottomasti [tärkeää], koska tää on vaativaa tää ohjaaminen tällä hetkellä -- ni se opettajien tuki on kyllä ihan ehdoton.” (H3)

7.3 Ammatillisen koulutuksen reformi työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen näkökulmasta

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena tuore ammatillisen koulutuksen reformi näyttäytyy sosiaali- ja terveystieteiden työpaikkaohjaajille työpaikalla tapahtuvan oppimisen näkökulmasta. Analyysin perusteella ammatillisen koulutuksen reformia muodostui työpaikkaohjauksen perspektiivistä kuvaamaan kolme erilaista pääteemaa: 1) Reformia koskevan tiedonsaannin vaihtelevuus, 2) Reformin keskeneräinen jalkautuminen kentälle ja 3) Reformi haasteiden tuojana.

Reformia koskevan tiedonsaannin vaihtelevuus. Ammatillisen koulutuksen reformi näyttäytyi haastattelujen perusteella asiana, josta työpaikkaohjaajat olivat saaneet varsin eri tavoin tietoa. Osa tutkittavista oli tietoisia reformista

sekä sen tuomista uudistuksista ammatilliseen koulutukseen ja työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. He kertoivat saaneensa niistä tietoa etenkin ammattio-
pilaitosten tarjoamista työpaikkaohjaajakoulutuksista ja pyrkivänsä myös vie-
mään tätä tietoa mukanaan eteenpäin työpaikoille. Koulutuksista saatu tieto ko-
ettiin hyödyllisenä myös ohjauksen kannalta, kuten eräs haastateltavista totesi:
"Hyvä se on, ku noihin koulutuksiin pääsee, niin jotain tietää nyt tästä reformista,
että pysyy itse vähän niinku ajan tasalla." (H3)

Osalle tutkittavista ammatillisen koulutuksen reformi oli taas vieras asia.
Reformin tuttuudesta kysyttäessä useampi työpaikkaohjaajista mainitsi, ettei se
kerro heille nimellisesti mitään. Eräs haastateltava esimerkiksi totesi, että "--jota-
kin puhetta on ollut paristakin eri uudistuksesta, mut ne on vähän menny multa
ohi -- jos nyt joku pyytäis mua niistä kertomaan, ni en mä osais kyllä kertoa--"
(H6). Toisaalta kun tutkittaville kerrottiin hieman tarkemmin, mistä reformissa
on kyse, useampi heistä olikin kuullut jotain esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan
perustutkintoa koskevista uudistuksista, muttei ollut osannut yhdistää niitä suo-
raan reformiin.

Reformi näyttäytyi asiana, jota koskeva tiedonsaanti oli etenkin työpaikoilla
puutteellista. Osa haastateltavista esimerkiksi mainitsi, ettei reformista ole kes-
kusteltu kollegoiden kesken tai siitä ei ole tullut muutoinkaan mitään tietoa työ-
paikkaohjaajina toimiville asti työpaikan sisällä. Eräs työpaikkaohjaajista pohti
seuraavaa, kun häneltä kysyttiin, onko työpaikalla puhuttu reformista:

Ei, mietin että, ainakaan en tiedä ollaanko sitä sitten viestitely oppilaitoksista sitten ylem-
mälle taholle ja meitä ei oo taas sitten siitä sen enempää informoitu, mutta tietysti toivos,
koska meillä niitä opiskelijoita kuitenkin lähes jatkuvasti joku on. Ja ne opettajathan siellä
[työpaikalla] käy, että toisivat sit sitä tietoa meille sinne. (H5)

Haastatteluista kävi myös ilmi, että osa työpaikkaohjaajista oli kuullut joistain,
esimerkiksi tutkintojen perusteita koskevista uudistuksista ainoastaan opiskeli-
joiden suusta. Aiheesta kaivattiinkin lisää tietoa työpaikoille, ensisijaisesti oppi-
laitosten tuomana.

Reformin keskeneräinen jalkautuminen kentälle. Työpaikkaohjaajien
haastattelujen perusteella reformin ja sen uudistusten jalkautuminen työelämän
puolelle vaikutti vielä keskeneräiseltä ja hyvin vaihtelevasti toteutuneelta. Osa

haastateltavista totesi, ettei reformi sisältöineen ole juurikaan näkynyt käytännön ohjaustyössä, sillä suurin osa opiskelijoista on ollut vielä vanhan sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteiden mukaisesti oppimassa työpaikoilla. Osa työpaikkaohjaajista oli taas ollut uusien opiskelijoiden kanssa enemmän tekemisissä. Reformin siirtymävaiheen koettiin tuoneen ohjaukseen epäselvyyksiä, koska opiskelijoita oli oppimassa työpaikoilla yhtä aikaa niin vanhojen kuin uusien perusteiden ja erilaisten kriteereiden mukaisesti. Eräs työpaikkaohjaajista kertoi esimerkiksi seuraavaa:

Ja sehän se siinä yhdessä vaiheessa sotki, kun oli eri kriteerit ja eri käytännöt, niin aina -- kuulu kauhee, että no eihän se oo näin ja toinen sanoo, että on se, ja sit joku saatto kysyä, että onko ne uudella vai vanhalla, no ai niin se ero johtuu siitä. (H3)

Muutosten omaksumisen todettiin myös vievän aikaa ja reformin tuomien uudistusten tulevan selkeämmiksi työpaikkaohjaajille vasta sitä mukaa, kun uusien tutkinnon perusteiden mukaisesti suorittavia ja arvioitavia opiskelijoita tulee kentälle enemmän. Toisaalta osa työpaikkaohjaajista mietti myös, tuleeko reformi näkymään lopulta paljoakaan itse ohjaustyössä: "Nii, en osaa sanoa mitä se meidän työssä muuttaa, muuttaaks se yhtään mitään--" (H2). Reformia ja sen seurauksia ei muutosvaiheen keskellä pystytty siis vielä kovin tarkasti arvioimaan.

Reformi haasteiden tuojana. Se, mitä reformista ja sen uudistuksista tähän asti tiedettiin, näyttäytyi työpaikkaohjauksen näkökulmasta pitkälti haasteellisenä. Esimerkiksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisäämisen nähtiin olevan haaste. Osa työpaikkaohjaajista koki, ettei työpaikoilla ole riittävästi resursseja vastata työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisääntymiseen. Eräs haastateltavista pohti esimerkiksi työpaikkojen ja ohjaajien riittävyyttä:

--[opiskelijoita] olis tulossa huomattava isompi määrä ku mitä pystytään ottamaan, että koko ajan tulee niitä eri opiskelijoita oppilaitoksista, eikä vaan tästä [paikallisesta ammattioppilaitoksesta]. Muualfakin. -- Että jotenki tuntuu, että he ei kyllä, ainakaan tää lähiohjaajaopiskelijoiden, ni en mä tiä mistä niitä [työssäoppimispaikkoja] saa. (H1)

Oppilaitoksissa saadun opetuksen vähenemisestä johtuen opiskelijoiden osaamistason koettiin myös heikentyneen sekä samalla työpaikkojen koulutus- ja ohjausvastuun kasvaneen reformin myötä. Se puolestaan koettiin haastavaksi ja

kuormittavaksi jo valmiiksi kiireisille työpaikoille. Osalla työpaikkaohjaajista oli herännyt myös huoli koulutuksen lopputuloksen laadusta ja siitä, kuka opiskelijoiden osaamisesta lopulta todella vastaa – työpaikka vai oppilaitos. Yksi haastatavista pohtikin esimerkiksi seuraavaa:

No kuka siitä nyt sitten vastaa siitä koulutuksen laadusta, ku se lähihoitajaopiskelija sieltä koulusta valmistuu. Niin kuka siitä nyt loppujen lopuksi vastaa, että mitä hän on oppinut. Kuuluuko se kunnia siitä oppilaitokselle vai sitten meille kenttätyöntekijöille. Ku me yhä enemmän ja enemmän opetetaan. Ku ei se valmistu [työpaikalta] eikä muualta, ku se valmistuu sieltä oppilaitoksesta. -- Että vähän sitä niinku miettii sitä oppilaitoksen niinkun, mikä sana se nyt olis, se ei oo kunnianhimo, vaan semmonen vastuunkanto. Että heiltä valmistuu vähän niinku huterilla tiedoilla ja taidoilla. Vai meiltäkö se sitten valmistuu niillä huterilla tiedoilla, taidoilla, ku me ollaan vähän sitä mieltä, että ei tää ehkä pääsis läpi ja sitte kuitenkin pääsee -- Kuka on vastuussa lopputuloksesta. (H3)

Työpaikkaohjaajat kokivat myös työpaikoille maksetuista koulutuskorvauksista luopumisen olevan yksi reformin tuoma haaste ja näkyvän työpaikkojen resurssissa sekä valmiuksissa ottaa opiskelijoita oppimaan. Eräs työpaikkaohjaaja totesi, että ”--en tiä tuleeko siinä sit herkästi työpaikoilla ihmisille semmonen mielikuva, et koulut sysää sen opetusvastuunsa sitten työpaikoille, et sitte ilmaseks” (H6). Osa työpaikkaohjaajista totesi muutoksen näkyvän erityisesti terveyskeskuksissa ja sairaaloissa, joiden koettiin olevan vähemmän innokkaita vastaanottamaan nimenomaan lähihoitajaopiskelijoita koulutuskorvauksista luopumisen jälkeen.

Työpaikoille kohdistuvien kuormitusten lisäksi reformin koettiin tuoneen haasteita myös erilaisiin opiskelijoita koskeviin arviointikäytäntöihin. Kaksi haastatelluista työpaikkaohjaajista esimerkiksi mainitsi, että opiskelijoiden ei ole enää pakko tehdä näyttösuunnitelmaa näyttöjä varten. Tämän puolestaan koettiin vaikeuttavan ohjaamista, kun ohjaaja ei suoraan voi tietää mitä tai millaista osaamista opiskelija aikoo näyttää, eikä voi myöskään todentaa, onko opiskelijan teoriaosaaminen riittävää varsinaiseen näyttöön.

Tämän lisäksi osa työpaikkaohjaajista koki uusien sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon arviointikriteerien muuttuneen aiempaa tiiviimmiksi ja näennäisesti selkeämmiksi, mutta samalla kuitenkin haastavammiksi. Tätä kuvattiin esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Näyttää selkeältä, no ongelmahan on se, että ku näyttää selkeältä, ni tekstiä on vähemmän elikkä sisällöt pitää itse tavallaan tietää ja hahmottaa, että mitä tämä kriteeri sisältää. -- Elikkä on opiskelijalle ja ehkä ohjaajallekin vaikeampi, että siellä ei oo enää niitä selkeitä asialuetteloita, että itse pitää tavallaan tunnistaa mikä on sen kriteerin sisältö. (H3)

Työpaikkaohjaajille, ja toisaalta myös opiskelijoille, koettiin siis olevan tarpeellista tuntea uusien tutkinnon perusteiden ja arviointikriteerien tarkemmat sisällöt, jotta osaamisen ja oppimisen arviointi työpaikoilla olisi mahdollista.

Kaiken kaikkiaan ammatillisen koulutuksen reformi näyttäytyi työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen näkökulmasta vielä varsin epäselvänä ja keskenäisenä tutkimushetkellä, hieman yli vuosi reformin voimaantumisen jälkeen. Samalla sen nähtiin tuovan erilaisia haasteita sekä työpaikoille että työpaikkaohjaajille.

8 POHDINTA

Tämän tutkielman tavoitteena oli tarkastella työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta sosiaali- ja terveysalalla toisen asteen ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Tutkimustehtävänä pyrittiin selvittämään, millaisia erilaisia käsityksiä sosiaali- ja terveysalan perustutkinto-opiskelijoita ohjaavilla työpaikkaohjaajilla on työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta. Lisäksi tarkasteltiin sitä, millaisena tuore ammatillisen koulutuksen reformi näyttäytyy tutkittaville työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen näkökulmasta. Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen. Myös tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä sekä mahdollisia jatkotutkimushaasteita tarkastellaan.

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tulosten perusteella sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajien käsityksissä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta korostuivat ammattiin opettaminen ja opiskelijälähtöisyys, ohjauksen kuuluminen kiinteänä osana työpaikkaohjaajan omaan työhön sekä työpaikan ja työpaikkaohjaajan kokonaisvaltainen vastuu opiskelijan ohjaamisesta.

Tulokset ensinnäkin vahvistivat aiempaa tutkimusta sen suhteen, millaisena työpaikalla tapahtuva oppiminen ja sen ohjaus voidaan nähdä. Haastatellut työpaikkaohjaajat pitivät työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta ennen kaikkea opiskelijoiden opettamisena lähihoitajan ammattiin. Perustyön ja hoitajalle tärkeiden vuorovaikutustaitojen opettamisen rinnalla ohjaus oli työpaikkaohjaajien mukaan myös ammatillisena esimerkkinä toimimista, tulevien kollegoiden kasvattamista sekä opiskelijan perehdyttämistä työyhteisöön ja työtehtäviin. Näiden ammattiin opettamiseen liittyvien käsitysten voi nähdä edustavan sekä (työssä) oppimisen kognitiivista, osaamisen kehittymistä painottavaa puolta että sen sosiaalista luonnetta.

Tulosten perusteella työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus näyttäytyi ensinnäkin ohjaajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvana, erilaisten ammatillisten tietojen ja taitojen oppimiseen tähtäävänä prosessina (ks. Billett 2002b; Swager ym. 2015). Tämän lisäksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta koskevissa käsityksissä korostui vahvasti myös työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja sen ohjauksen sosiokulttuurinen puoli: opiskelijoista kasvatettiin tulevia alan ammattilaisia esimerkiksi työpaikan käytäntöihin osallistamisen ja erilaisten työntekijöiden tarjoaman esimerkin kautta (ks. esim. Billett 2002b; 2004; Swager ym. 2015; Tynjälä 2013; Wenger 1998).

Myös monet työpaikkaohjaajien opiskelijalähtöisiä toimintatapoja koskevat käsitykset edustivat tätä sosiokulttuurista näkökulmaa. Opiskelijoita kannustettiin ja tuettiin työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana sekä heidän ymmärrettiin olevan työpaikoilla opiskelijan roolissa oppimassa. Samalla heitä kuitenkin pidettiin myös osana työyhteisöä. Tämän voi nähdä ammattiin opettamista koskevien käsitysten rinnalla edustavan suoraan esimerkiksi Laven ja Wengerin (1991) kuvaamaa työssä oppimisen prosessia, jossa uusi työntekijä osallistuu työyhteisön tehtäviin ja ammattikäytäntöihin oppijan roolissa, edeten ajan myötä ja muiden opastuksella yhä vaativimpiin tehtäviin (Lave & Wenger 1991, Tynjälän 2013, 27 mukaan). Aiempaan tutkimukseen (Pylväs 2018; Pylväs ym. 2018; Virtanen 2013; Virtanen ym. 2010) peilaten edellä kuvattu myönteinen ja kannustava inen suhtautuminen opiskelijaan näyttää muutoinkin olevan keskeinen, erityisesti sosiaali- ja terveystalalan työpaikkaohjausta kuvaava piirre.

Sosiaali- ja terveystalalla on myös vahva työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja sen ohjauksen traditio (Virtanen & Tynjälä 2008, 210; Virtanen ym. 2010, 114), mikä tuli ilmi myös tässä tutkimuksessa. Työpaikkaohjaajien käsitysten mukaan opiskelijoiden ohjaus oli lähes automaattinen osa heidän työnkuvaansa sekä tehtävä, joka tulee myös hoitaa muun varsinaisen työn ohessa. Siksi sitä pidettiin osittain kuormittavana, mutta samalla myös palkitsevana, jopa eräänlaisena kunnia-asiana. On mielenkiintoista huomata, kuinka erilaisia merkityksiä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksella näyttäisi olevan juuri sosiaali- ja terveystal-

alan työpaikkaohjaajille: toisaalta ohjaus on velvoite, mutta silti myös henkilökohtaisesti merkityksellinen asia. Voidaankin pohtia, voisiko tämä johtua edellä mainitusta vahvasta sosiaali- ja terveysalan ohjaus- ja opetusperinteestä, jonka työntekijät omaksuvat, tai esimerkiksi työpaikkaohjaajien omasta ammattitilpeydestä ja halusta siirtää osaamistaan eteenpäin tuleville alan ammattilaisille.

Toisaalta työpaikkaohjaus ja opiskelijan kanssa työskentely mahdollisti myös ohjaajan oman kehittymisen ja oppimisen työssä. Haastatellut työpaikkaohjaajat olivat itse valmiita oppimaan opiskelijoilta uusia työhön liittyviä asioita ja toivoivat heiltä myös kehitysehdotuksia työhön. Esimerkiksi Vilppola ja Rantanen (2018, 132) toteavatkin, että työpaikoilla on tärkeää antaa tilaa opiskelijan mukanaan tuomille uusille näkökulmille. Tämän tutkimuksen perusteella työpaikkaohjaus sosiaali- ja terveysalalla näyttäisi parhaimmillaan olevan toimintaa, jossa opiskelija ja ohjaaja ovat toisiinsa nähden tasaveroisia, jolloin myös oppiminen ja työhön liittyvien asioiden reflektointi mahdollistuu molempiin suuntiin. Reflektiivinen ja keskusteleva tapa asioiden opettamiseen ja käsittelyyn on myös aiemman tutkimuksen perusteella ominaista etenkin sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaukselle (Virtanen 2013, 62).

Tässä tutkimuksessa erityisen kiinnostavia olivat työpaikkaohjaajien erilaiset käsitykset siitä, missä määrin ja kenellä on opiskelijan työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen liittyvä ohjausvastuu. Tulosten perusteella työpaikoilla, toisin sanoen opiskelijalle nimetyillä työpaikkaohjaajilla ja koko muulla työyhteisöllä, on hyvin kokonaisvaltainen vastuu opiskelijan ohjaamisesta. Tämä on toisaalta luonnollista, sillä oppiminen on työpaikalla tiiviisti sen erilaisiin konteksteihin ja tilanteisiin kytkeytyntä (ks. Virtanen 2013, 28), kuten myös työpaikkaohjaajien käsityksissä tuli ilmi. Silti myös ammatillisen koulutuksen opettajien koettiin olevan työpaikkaohjaajien rinnalla keskeisiä toimijoita ja vastuun kantajia työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksessa.

Käsitykset oppilaitosten ja opettajien ohjausvastuusta ja osallistumisesta ohjaukseen olivat kuitenkin hyvin ristiriitaisia – osalle työpaikkaohjaajista opettaja oli tärkeä, läsnä oleva apu ja tuki ohjauksessa, osalle taas lähes päinvastaisesti etäinen ja vaikeasti tavoitettavissa oleva. Oppilaitosten ja opettajien tulisi

olla kiinteästi mukana työpaikkaohjauksessa, sen tavoitteiden suunnittelusta aina opiskelijan ohjaamiseen ja käytännön jakson arvioimiseen saakka (OKM 2018; SuPer 2018, 19; Virtanen & Tynjälä 2008, 200; Virtanen ym. 2014a, 62). Sosiaali- ja terveysalan työpaikoilla on myös oletus, että opettajat pitävät aktiivisesti yhteyttä työpaikkoihin ja työpaikkaohjaajiin (SuPer 2018, 19). Näiden periaatteiden mukainen yhteydenpito ja kommunikointi opettajien ja työpaikkaohjaajien välillä ei kuitenkaan tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi aina toteutuvan. Osa työpaikkaohjaajista koki toisinaan jäävänsä yksin työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen kanssa sekä toivoi enemmän tukea ja etenkin kasvokkaista vuorovaikutusta opettajan kanssa. Opettajien ja työpaikkaohjaajien välisen kommunikoinnin ja ohjausyhteistyön olisi tärkeää olla toimivaa, sillä tämän tutkimuksen perusteella opettajien tarjoaman tuen puute on työpaikkaohjaajien näkökulmasta yksi iso ohjausta haastava tekijä.

Yksi syy näihin tuloksiin voi löytyä esimerkiksi erilaisista resurssikysymyksistä. Osa työpaikkaohjaajista arveli myös itse, että opettaja ei esimerkiksi ehdi tai pysty vierailemaan työpaikoilla kovin usein, jos opiskelijat ovat hajaantuneena maantieteellisesti laajalle alueelle. Oletettavaa on, että myös opiskelijoiden ja opettajien määrät vaihtelevat eri alueilla. Paikalliset erot ammatillisen koulutuksen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen järjestämisessä heijastunevat siis myös työpaikkaohjaukseen sekä sitä kautta opettajien ja työpaikkaohjaajien väliseen yhteistyöhön, yleisistä työpaikkaohjaukselle asetetuista ohjenuorista ja tavoitteista huolimatta.

Työpaikkaohjausta koskevien käsitysten lisäksi tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisena ammatillisen koulutuksen reformi näyttäytyy sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajille ohjauksen näkökulmasta. Suhteessa työpaikkaohjaajien käsityksiin ohjausvastuusta, erilaisista ohjaukseen tarvittavista resursseista ja oppilaitosten kanssa tehtävästä yhteistyöstä, reformi näyttäytyi enimmäkseen haasteellisena.

Ensinnäkin reformin näkökulmasta työpaikkojen koulutusvastuun todettiin kasvaneen, sillä lähihoitajaopiskelijoilla koettiin olevan aiempaa puutteellisemmat teoretiset tiedot oppilaitoksissa vähentyneen opetuksen vuoksi (ks. myös

SuPer 2019, 27). Rintalan ym. (2015, 19) mukaan teorian tiedon ja käytännön yhdistymistä tukeva yhteistyö eri oppimisympäristöjen välillä on tärkeää opiskelijan ammatilliselle kehitykselle. Työelämän toive on, että opiskelijat saisivat koulussa riittävästi teoriaopetusta ja hallitsisivat perusasiat tullessaan työpaikoille oppimaan (Korpi ym. 2018, 121; Vilppola & Rantanen 2018, 131–132, Virtanen ym. 2010, 105), mikä ilmeni myös tässä tutkimuksessa. Tulosten perusteella opiskelijoiden teoriaosaaminen ei kuitenkaan näyttäisi aina kohtaavan käytäntöä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja sen ohjauksen näkökulmasta optimaalisella tavalla, vaikka se olisi tärkeää oppimisen ja opetusvastuun siirtyessä työpaikkojen suuntaan entisestään.

Työpaikkojen lisääntyneeseen koulutusvastuuseen liittyi keskeisesti myös iso kysymys siitä, vastaako koulutuksen laadusta ja lopputuloksesta lopulta enemmän työpaikka vai oppilaitos. Vastuu ohjatusta ja tavoitteellisesta koulutuksesta on koulutuksen järjestäjillä (OKM 2018), mutta tämän tutkimuksen perusteella opiskelijoiden oppimisesta ja ammattitaidon karttumisesta vastaavat vahvasti myös työpaikat ja työpaikkaohjaajat. Ammattioppilaitosten ja työpaikkojen väliseen työnjakoon ja yhteistyöhön sekä erilaisiin opetus- ja ohjausresursseihin ja niiden riittävyyteen tulisikin kiinnittää lisää huomiota.

Resurssinäkökulmasta lisääntyvän koulutusvastuun nähtiin tässä tutkimuksessa tuovan jo valmiiksi kiireisille työpaikoille lisäkuormitusta. Työpaikkaohjaajat pohtivat esimerkiksi työpaikkojen yleistä resurssien riittävyyttä ohjauksen toteuttamiseen. Korpi ym. (2018, 121) toteavatkin aiheellisesti, että työelämän edustajat ovat olleet reformiin liittyen huolissaan riittävästä työpaikkojen ja pätevien työpaikkaohjaajien määrästä. Myös sosiaali- ja terveystieteiden ammattijärjestöt Tehy (2017) ja SuPer (2019) ovat ilmaisseet aiemmin huolensa työpaikkojen ohjausresurssien heikentymisestä reformin myötä poistuneiden koulutuskorvausten takia. Koulutuskorvaukset olivat myös tässä tutkimuksessa yksi haastateltuja työpaikkaohjaajia puhuttanut asia ja niiden poistuminen nähtiin työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja sen ohjauksen näkökulmasta haasteellisena. Huoli työpaikkojen ohjausresurssien riittävyydestä näyttäisi tulosten valossa olevan siis hyvinkin todellinen.

Reformin kaltaisessa muutostilanteessa on kiinnostavaa pohtia myös opettajien merkitystä ja roolia työpaikkaohjauksessa. Ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarveselvityksen mukaan opettajien työnkuva on reformin myötä laajentunut entisestään myös työelämän puolelle (Heinilä ym. 2018, 12–14). Vaikka työpaikkaohjaajat eivät pohtineet tässä tutkimuksessa oppilaitoksen ja opettajan kanssa tehtävää ohjausyhteistyötä suoraan reformiin liittyen, voidaan kuitenkin miettiä, missä määrin opettaja ohjaa opiskelijan rinnalla myös työpaikkaohjaajaa. Opiskelijoiden lisäksi myös opettajat toimivat työpaikkaohjaajille tартtumapintana ammatillista koulutusta koskeviin asioihin, ja tämän tutkimuksen perusteella tätä yhteyttä, tukea ja ohjausta todella tarvitaan.

Ennen reformin leimaamista työpaikkaohjauksen näkökulmasta pelkästään haasteelliseksi asiaksi on hyvä muistaa, että sen arvioiminen ei tämän tutkimuksen perusteella ollut kovin helppoa, aiheen ollessa vielä niin tuore ja työpaikkaohjaajille osittain tuntematonkin. Tulosten perusteella reformia koskeva tiedonsaanti oli vaihtelevaa ja uudistusten jalkautuminen kentälle vielä keskeneräistä. Toisaalta myös se on yksi olennainen tutkimustulos ja kertoo juuri siitä, millaisena reformi näyttäytyi tutkimushetkellä reilu vuosi reformin virallisen voimaantumisen jälkeen. Reformi onkin vielä siirtymävaiheessa; esimerkiksi ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden on tietyin ehdoin mahdollista suorittaa tutkintoa vanhoilla tutkinnon perusteilla aina vuoden 2021 loppuun saakka (OPH 2018b; OPH 2018f).

Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus toisti pitkälti aiempia työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta koskevia tutkimustuloksia. Samalla se toi kuitenkin myös uutta ja ajankohtaista tietoa sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajien työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta sekä etenkin ammatillisen koulutuksen reformia koskevista käsityksistä ja näkemyksistä. Näiden käsitysten selvittämisen voi nähdä lisäävän myös yleisemmällä tasolla ymmärrystä työpaikkaohjauksesta monitahoisena, työpaikkaohjaajien ja opettajien välisen yhteistyön sekä ammatillisen koulutuksen rakenteiden ympärille rakentuvana ilmiönä. Työpaikkojen panos ja opiskelijoille tarjoama ohjaus on ammatilliselle koulutukselle ja opiskelijoiden oppimiselle erittäin tärkeää. Yhtä lailla työpaikat ja työpaikkaohjaajat

tarvitsevat tukea sekä ohjausta oppilaitoksilta voidakseen hoitaa opetus- ja ohjaustehtävänsä.

Huomionarvoista tässä tutkimuksessa oli myös se, että vaikka tutkittavat erosivat työ- ja työpaikkaohjaajakokemukselta toisistaan sekä työskentelivät varsin erilaisissa tehtävissä sosiaali- ja terveysalan kentällä, käsitykset työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta sekä sitä haastavista ja mahdollistavista tekijöistä olivat keskenään hyvin samankaltaisia. Tulosten perusteella erilaisiin osaamisaloihin ja työkonteksteihin kytkeytyviä eroja käsityksissä oli lähinnä siinä, miten työpaikalla tapahtuvan oppimisen sijoittuminen eri opintojen vaiheeseen nähtiin ja kuinka paljon opiskelijoilla odotettiin olevan osaamista työpaikalle tullessaan.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullista tutkimusta ja sen luotettavuutta tulisi arvioida kokonaisuutena, sen sisäistä koherenssia painottaen (Tuomi & Sarajarvi 2018, 121). Tässä tutkimuksessa on koko tutkimusprosessin ajan pyritty johdonmukaisen ja yhtenäisen kokonaisuuden tuottamiseen, jossa jokainen valinta on perusteltu. Myös Graneheim ja Lundman (2004, 109) toteavat, että tutkimuksen uskottavuutta täytyy pohtia niin tutkimusaihetta kuin esimerkiksi tutkimusmenetelmiäkin valitessa. Tämän tutkimuksen luotettavuutta voidaankin tarkastella siitä näkökulmasta, miten tutkittava ilmiö on valittu ja käsitteellistetty.

Tutkimuksen kohteena tässä tutkielmassa olivat sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajien käsitykset työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta ja ammatillisen koulutuksen reformista. Nämä tutkittavat ilmiöt on käsitteellistetty ja määritelty aiemman tutkimuksen ja teorian avulla ennen tutkimuksen empiiristä toteuttamista. Myös tutkimuksen haastattelurungon muodostamisessa on hyödynnetty aiempaa tutkimuskirjallisuutta, jotta tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä saataisiin mahdollisimman relevanttia tietoa. Näillä toimilla on osaltaan pyritty varmistamaan tutkimuksen ja sen tulosten validius – myös siksi, ettei laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkittavaa ilmiötä ei ole

voitu mitata minkään objektiivisen mittarin avulla. Koska tutkimuksen kohteena olivat yksilöiden erilaiset käsitykset, tutkimuksen metodologiseksi lähestymistavaksi valittiin myös perustellusti fenomenografia.

Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa on yhteydessä myös tulosten raportointiin ja esittämiseen, niin fenomenografisessa tutkimuksessa (Huusko & Paloniemi 2006, 169) kuin myös laadullisen sisällönanalyysin yhteydessä (Elo & Kyngäs 2008, 112; Elo ym. 2014, 6). Siksi tämän tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheet tutkittavien valinnasta aineiston analyysiin sekä tutkimuksen tulokset on kuvattu huolellisesti tehtyjä valintoja perustellen sekä tutkittavien äänelle mahdollisimman uskollisena pysyen. Myös tulosten ja aineiston yhteys sekä tutkijan aineistosta tekemät subjektiiviset tulkinnat on pyritty osoittamaan ja perustelemaan erilaisin aineistositaatein. Tutkimuksen toteuttamisen kuvaaminen tarkasti mahdollistaa myös tutkimuksen siirrettävyyden ja toistettavuuden arvioinnin sekä antaa lukijalle mahdollisuuden tehdä omia tulkintoja ja arvioita saaduista tutkimustuloksista (Elo & Kyngäs 2008, 112; Graneheim & Lundman 2004, 110).

Tutkittavien löytäminen osoittautui tämän tutkimuksen aikana erityisen haastavaksi, johtuen kenties sosiaali- ja terveysalalla työskentelevien henkilöiden kiireisestä työstä, ja osallistujien määrä jäi lopulta varsin pieneksi. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä kvantitatiiviseen tulosten yleistämiseen, vaan ymmärtämään tutkittavan ilmiön luonnetta ja osoittamaan muilla tavoilla se, missä suhteessa tutkimus kertoo muustakin kuin yksittäisestä aineistosta ja tutkitusta tapauksesta (Alasuutari 2011, 194; Tuomi & Sarajärvi 2018, 74). Tässä tutkimuksessa työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta ja ammatillisen koulutuksen reformia on kuvattu yksilöiden käsitysten kautta. Näiden käsitysten sisältöä, piirteitä ja eroavaisuuksia on kuvattu tutkittavan joukon tasolla (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Samalla on kuitenkin pyritty ymmärtämään ilmiötä myös yleisemmällä tasolla. Tätä ymmärrystä on tuotu ilmi suhteuttamalla tuloksia aiempaan tutkimukseen ja tarkastelemalla, millaista tietoa ne toivat tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi vähäisestä tutkittavien määrästä huolimatta haastattelut olivat sisällöllisesti hyvin rikkaita, mikä näkyi esimerkiksi runsaana ja monipuolisena

merkitysyksikköjen ja -kategorioiden määränä, ja mahdollisti tutkittavien ilmiöiden syvällisen tarkastelun.

8.3 Eettiset ratkaisut

Kaiken kaikkiaan tutkimusprosessin aikana on pyritty noudattamaan eettisesti hyvää tieteellistä käytäntöä, mikä Kuulan (2015, 25) mukaan on perustana tutkimuksen luotettavuudelle ja uskottavuudelle. Näiden periaatteiden (ks. Kuula 2015, 26; Tuomi & Sarajärvi 2018, 111) mukaisesti tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan huolellisesti esimerkiksi viittauskäytäntöjä aiempaa tutkimusta kuvatessa sekä suunnittelemaan, toteuttamaan ja kuvaamaan eri tutkimusvaiheita johdonmukaisesti ja selkeästi.

Henkilötietojen kerääminen ja käsittely tutkimuksessa perustui tutkittavan suostumukseen (Kuula 2015, 57–60). Tutkimus ei kohdistunut mihinkään tiettyyn organisaatioon tai yksikköön ja niiden työntekijöihin, vaan tutkimuksessa keskityttiin yleisluontoisesti tutkimukseen vapaaehtoisesti osallistuvien, työpaikkaohjaajana toimivien yksilöiden henkilökohtaisten käsitysten ja näkemysten tarkasteluun. Tutkittavat osallistuivat tutkimukseen yksityishenkilöinä ja heiltä pyydettiin sekä suullinen että kirjallinen lupa tutkimukseen ja haastattelun tekemiseen. Lupalomakkeita tehtiin kutakin kaksi kappaletta, joista toinen jäi tutkittavalle ja toinen tutkijalle. Tutkimuksesta laadittiin myös asianmukainen tutkimuksen tarkoituksesta, toteuttamisesta sekä henkilötietojen käsittelystä ja suojaamisesta informoiva tietosuojailmoitus, joka annettiin tutkittaville. Lisäksi tutkittavat saivat myös suullisen selvityksen tutkimuksen tarkoituksesta ja henkilötietojen suojaamisesta ennen suostumuslomakkeiden allekirjoittamista. Tutkimuksen eettiseen perustaan kuuluukin, että tutkittaville annetaan tarvittavat tiedot tutkimuksesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 116).

Myös tunnistettavuuden estäminen on yksi keskeinen tutkimuseettinen normi (Kuula 2015, 139). Tutkittavien henkilötiedot pseudonymisoitiin analysointivaiheessa ja tarkemmat tunnistetiedot häivytettiin mahdollisimman hyvin

niin, ettei tutkittavia voi tunnistaa yksittäin tutkimusraportista. Esimerkiksi tulosluvun aineistositaateista jätettiin murre sanat ja tutkittavan asuin- tai työpaikkaa tarkemmin kuvaavat kohdat pois. Tutkittaviin viitattiin ainoastaan tunniste-koodeilla, kuten H1 (haastateltava 1), joita käytettiin tulosten analysoinnissa ja raportoinnissa erottelemaan eri tutkittavien vastauksia toisistaan. Tunnistekoodien numerointia ei tehty haastattelujen varsinaisen kronologisen järjestyksen mukaan tunnistettavuuden vähentämiseksi. Näillä keinoilla suojattiin tutkittavien yksityisyyttä. Tutkittaville tarjottiin myös mahdollisuus lukea tutkimuksen tulosluku etukäteen, ja kaksi tutkittavaa ilmaisi haastatteluissa halukkuutensa tähän. Tuloslukuun ei tullut heiltä kommentteja pyydettyyn määräaikaan mennessä. Myös näiden seikkojen voi nähdä osaltaan vahvistavan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä tulosten sekä niiden raportoinnin anonymiteetin näkökulmasta.

Tutkimuksen aineisto kerättiin vain tätä tutkimusta varten. Tutkittavia informoitiin siitä, että vain tutkijalla on pääsy aineistoon. Aineisto säilytettiin huolellisesti tutkimuksen ajan salatulla tietokoneella sekä tulostetussa muodossa ainoastaan tutkijan kotona. Aineisto tuhottiin asianmukaisesti tutkimuksen päättymisen jälkeen. Näillä keinoilla varmistettiin aineiston luottamuksellisuus (Kuula 2015, 63–64). Tutkittavien tarkkoja yhteystietoja säilytettiin erillään aineistosta siihen saakka, että tutkimuksen tulokset saatiin toimitettua halukkaille luettavaksi ennen tutkielman julkaisua sekä lopullinen tieto tutkimuksen valmistumisesta toimitettua tutkittaville (ks. Kuula 2015, 78).

8.4 Jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajien käsitäyksiä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta, sitä haastavista ja mahdollistavista tekijöistä sekä ammatillisen koulutuksen reformista. Jatkossa aiheetta olisi tärkeää tutkia lisää myös muiden ohjaukseen osallistuvien toimijoiden, kuten sosiaali- ja terveysalan ammatillisen koulutuksen opettajien näkökulmasta. Tämän tutkimuksen perusteella relevanttia olisi esimerkiksi kysyä, millaisena

opettajat kokevat roolinsa ja vastuunsa työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksessa etenkin nyt, kun reformissa työpaikkojen ja koulutuksen järjestäjien yhteistyö korostuu entisestään. Toisaalta myös sosiaali- ja terveystieteiden toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden näkemykset siitä, millaista ohjausta ja keneltä he odottavat työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana, olisivat tärkeä lisä aiheesta käytävään keskusteluun.

Ammatillisen koulutuksen reformi on tuonut ja tuonee myös jatkossa oman lisänsä työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen ja sen ohjaamiseen. Muutosten pitkäkestoinen ja jatkuvainen luonne huomioiden tulevaisuudessa olisi tärkeää tutkia edelleen sitä, miten uudistukset ovat jalkautuneet kenttätyöhön erilaisille työpaikoille ja etenkin niiden ihmisten pariin, jotka opiskelijoiden ohjauksesta ovat vastuussa. Reformin erilaisten seurausten tutkimisen lisäksi jatkossa tulisi kiinnittää huomiota myös esimerkiksi siihen, miten kaikkia työpaikkaohjaukseen osallistuvia toimijoita voidaan informoida ja tukea riittävästi erilaisissa muutostilanteissa. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen uudistus toteutui nopeasti ja työelämä vaikutti monin paikoin jäävän ilman tarvittavaa tukea ja perehdytystä (ks. esim. Korpi ym. 2018, 120; SuPer 2019 14–15, 26), mistä työpaikkaohjaajilta kumpuavien näkemysten voi myöskin tässä tutkimuksessa nähdä kertovan.

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta sekä ammatillisen koulutuksen reformin näyttäytymistä työpaikkaohjauksen näkökulmasta olisi syytä tutkia tarkemmin myös eri koulutusalojen näkökulmista. Aiemmasta tutkimuksesta tiedetään, että ammatillinen koulutus on alakohtaisesti muotoutunut sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja sen ohjauksen käytännöt toteutuvat eri tavoin eri aloilla (ks. esim. Virtanen 2013, 13; Virtanen 2014, 22). Kiinnostava kysymys onkin, millaisilla eri tavoilla työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus tällä hetkellä toteutuu eri alojen toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, miten reformin uudistukset kohdistuvat eri koulutusaloille ja mitä niiden työpaikkaohjauksesta vastuussa olevat toimijat aiheesta ajattelevat? Kuten todettua, toisen asteen ammatillinen koulutus uudistuksineen on herättänyt laajasti kiinnostusta ja tulee

varmasti jatkossakin pysymään ajankohtaisena tutkimuksen kohteena niin opiskelijoiden, oppilaitosten kuin työpaikkojen näkökulmasta – etenkin mitä pidemmälle reformi ajan myötä jalkautuu ammatillisen koulutuksen kentälle.

LÄHTEET

- Aarnio, S. 2017. Katsaus ammatillisen koulutuksen reformiin. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 29.12.2018. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101908/GRADU-1504008523.pdf?sequence=1>
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Billett, S. 2001. Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning* 13 (5), 209–214.
- Billett, S. 2002a. Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults* 34 (1), 56–64.
- Billett, S. 2002b. Toward a workplace pedagogy: Guidance, participation, and engagement. *Adult Education Quarterly* 53 (1), 27–43.
- Billett, S. 2004. Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning* 16 (6), 312–324.
- Billett, S., Harteis, C. & Eteläpelto, A. (toim.) 2008. Emerging perspectives of workplace learning. Rotterdam: Sense Publishers.
- Billett, S., Harteis, C. & Gruber, H. (toim.) 2014. International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning. Dordrecht: Springer.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open* 4 (1), 1–10.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247–273.
- Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. 2017. A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine* 7, 93–99.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. E-kirja.

- Gherardi, S. & Perrotta, M. 2014. Becoming a Practitioner: Professional Learning as a Social Practice. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer, 139–162.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24, 105–112.
- Hallituksen esitys HE 39/2017 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Viitattu 16.3.2019. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_39+2017.aspx
- Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A. & Turunen, K. 2018. Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti. Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018. Viitattu 29.12.2018. <https://blogit.gradia.fi/parastatestia/wp-content/uploads/sites/20/2018/03/Rohkeasti-uudistumaan-osaamistarveselvitysten-raportti-3.2018.pdf>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Kettunen, J. 2017. Career practitioners' conceptions of social media and competency for social media in career services. Jyväskylän yliopisto. Finnish Institute for Educational Research Studies 32. Viitattu 5.11.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55367/978-951-39-7160-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. 2018. Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling* 46 (1), 1–11.
- Korkiakangas, M. & Laukia, J. 2014. Ammatillisen koulutuksen kehityslinjoja. Pääkirjoitus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (4), 4–8.

- Korpi, A., Hietala, R., Kiesi, J. & Rökköläinen, M. 2018. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus – Osaamisperusteisuuden tila. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 85/2017. Viitattu 14.1.2019. https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/85_2017_Osaamisperusteisuuden-tila_KARVI_VNTEAS+%283%29.pdf/5d4ef60f-31e6-42dd-aa68-2547b04ac1e3?version=1.0
- Kuisti, M. 2006. Lähihoitajaopiskelijoiden arviointia opiskelun ohjaamisesta. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 30.1.2019. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/12321/URN_NBN_fi_jyu-2006305.pdf?sequence=1
- Kukkonen, H. & Raudasoja, A. (toim.) 2018. Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Viitattu 30.12.2018. <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/23-Osaaminen-esiin.pdf>
- Kukkonen, H. & Raudasoja, A. 2018. Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.) Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 9-14. Viitattu 30.12.2018. <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/23-Osaaminen-esiin.pdf>
- Kukkonen H., Rantanen, O. & Jussila, A. 2018. Ohjaus osana ammatillista koulutusta. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylitervo (toim.) Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti- ja osaamistilanteita. Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 71-79.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka : aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Laitinen, M. 2010. Työpaikkaohjaajien kokemuksia ja käsityksiä lähihoitajaopiskelijoiden ohjauksesta ja vanhustyöstä antamastaan kuvasta hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuuden työssäoppimisen aikana. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 30.1.2019. http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef20100066/urn_nbn_fi_uef-20100066.pdf
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/11.8.2017. Viitattu 29.12.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lehtinen, L. 2010. Työelämän tulevat osaajat! Kuka maksaa viulut? Näkökulmia sosiaali- ja terveystalouden koulutuskorvauksiin. Suomen kuntaliitto. Verkkojulkaisu. Viitattu 23.9.2019. <http://shop.kuntaliitto.fi/download.php?filename=uploads/p20100312132159744.pdf>
- Lehtonen, P. 2014. Koulutuksen järjestäjien ja työelämäedustajien yhteistyö sosiaali- ja terveystaloudella. Tapaustutkimukseen pohjautuva substanttiivinen teoria. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1926. Viitattu 30.12.2018. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95226/978-951-44-9430-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luukka, K. 2007. Valmistuneiden lähihoitajien koulutuksenaikaiset merkitykselliset oppimiskokemukset vanhustyössä. Tunnepelejä oppimiskokemusten merkityksellistämisenä. Kuopion yliopisto. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 142. Viitattu 30.1.2019. <http://www.oppi.uef.fi/uku/vaitokset/vaitokset/2007/isbn978-951-27-0801-7.pdf>
- Manninen, S. 2018. Opetus- ja ohjaushenkilöstön tuen tarve työelämän muutoksessa – ammatillisen koulutuksen reformi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen ja psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 29.12.2018. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58484/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201806113131.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A.F., Giancaspro, M.L. & Marciano, D. 2015. Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development* 19 (1), 1–17.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Falmer Press, 141–161.
- Metso, S. & Kianto, A. 2014. Vocational students' perspective on professional skills workplace learning. *Journal of Workplace Learning* 26 (2), 128–148.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: e-kirja opiskelijalaitos. Helsinki : International Methelp, Booky.fi.
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P. & Postareff, L. 2017. Guiding workplace learning in vocational education and training: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 9(9). Viitattu 23.1.2019. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186%2Fs40461-017-0053-4.pdf>

- Niemi, A.-M. & Jahnukainen, M. 2018. Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (1), 9-25.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 85.
- Ohjaan.fi -sivusto. 2018. Viitattu 23.1.2019. <https://ohjaan.fi/#txt>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Ammatillisen koulutuksen reformi -sivusto. Viitattu 29.12.2018. <https://minedu.fi/amisreformi>.
- Opetushallitus. 2018a. Ammatillinen koulutus. Viitattu 29.12.2018. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus
- Opetushallitus 2018b. Ammatillisen koulutuksen reformi – Tietopaketti ohjaajalle. Viitattu 29.12.2018. https://www.oph.fi/download/189707_infopaketti_reformista_ohjaajille.pdf
- Opetushallitus 2018c. Ammatillisten perustutkintojen perusteet. Viitattu 29.12.2018. https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/ammattilliset_perustutkinnot
- Opetushallitus. 2018d. Kasvatus, koulutus ja tutkinnot. Viitattu 29.12.2018. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot
- Opetushallitus. 2018e. Näytöt ja osaamisen arviointi. Viitattu 2.10.2019. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/6081032>
- Opetushallitus. 2018f. Reformin tuki -sivusto. Viitattu 29.12.2018. <https://www.oph.fi/reformintuki>
- Paloniemi, S. & Huusko, M. 2016. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus: aikauskasvatustieteellinen aikakauslehti* 36(2), 119–121.
- Pang, M. H. 2014. A Phenomenographic Way of Seeing and Developing Professional Learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer, 591–609.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Pylväs, L. 2018. *Development of Vocational Expertise and Excellence in Formal and Informal Learning Environments*. Tampereen yliopisto. Acta Univer-

sitatis Tamperensis 2353. Viitattu 3.1.2019. <https://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/103014/978-952-03-0664-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pylväs, L., Nokelainen, P. & Rintala, H. 2018. Finnish apprenticeship training stakeholders' perceptions of vocational expertise and experiences of workplace learning and guidance. *Vocations and Learning* 11 (2), 223–243.
- Raudasoja, A., Norontaus, A., Tapani, A. & Ylittervo, R. (toim.) 2018. Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita. Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Riikonen, M. & Siik, U. 2017. Mitä ammatillisen koulutuksen rakennemuutos merkitsee suurkeittiö- ja ravintolayrityksille. Saimaan ammattikorkeakoulu. Hotelli- ja ravintola-ala Lappeenranta. Hotelli- ja ravintola-alan liikkeenjohdon ylempi AMK-koulutus. Opinnäytetyö. Viitattu 2.1.2019. <http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/139954/OPINNAYTE-TYO%20Marju%20Riikonen%20ja%20Ulla%20Siik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu : tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 19–46.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. *Haastattelu : tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 39–65.
- Samppala, M.-L. 2017. Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 12. Viitattu 3.1.2019. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/214821/Kasityks.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.) 1988. *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Falmer Press.
- Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet (OPH-2629-2017). 2017. ePerusteet-palvelu. Viitattu 30.12.2018. <https://eperusteet.opinto-polku.fi/#/fi/esitys/3689879/reformi/tiedot>

- Stenström, M.-L. & Virolainen, M. 2014. The history of Finnish vocational education and training. Nord-VET – The future of Vocational Education in the Nordic countries. Roskilde University, Denmark. Viitattu 29.12.2018. http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1a_fi.pdf
- Suomen Opiskelija-Allianssi - OSKU ry. 2018. AMIS 2018 -tutkimus: Mitä kuuluu, ammattiin opiskeleva? Viitattu 29.12.2018. http://www.amistutkimus.fi/wp-content/uploads/amis-2018-sisasivut-aukeamittain-pai-noon_korjattu.pdf
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2018. Ammatillinen koulutus. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 21.10.2019. https://www.stat.fi/til/aop/2018/aop_2018_2019-09-27_tie_001_fi.html
- SuPer ry. 2018. Opiskelijan ohjaus ja arviointi työpaikalla. Opas työpaikoille ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ohjauksen ja arvioinnin tueksi sosiaali-, terveys- ja kasvatusalalla koulutusuudistuksessa. Viitattu 3.1.2019. https://www.superliitto.fi/site/assets/files/94128/opiskelijan_ohjaus_ja_arviointi_tyopaikalla_web.pdf
- SuPer ry. 2019. Lähihoitajaopiskelijat työpaikalla 2018 – ensi vaiheen kokemuksia ammatillisen koulutuksen reformista. Viitattu 16.9.2019. https://www.superliitto.fi/site/assets/files/4691/super_selvitys_koulutusreformista_5_2019_web.pdf
- Swager, R., Klarus, R., van Merriënboer, J. J.G. & Nieuwenhuis, L. F.M. 2015. Constituent aspects of workplace guidance in secondary VET. *European Journal of Training and Development* 39 (5), 358–372.
- Tehy ry. 2017. Tehy ry:n lausunto ammatillisen koulutuksen reformiin liittyvä työpaikalla järjestettävä koulutus. Työelämän- ja tasa-arvovaliokunnan asiantuntijakutsu / lausuntopyyntö HE39/2017 31.5.2017. Viitattu 30.1.2019. https://www.tehy.fi/fi/system/files/mfiles/lausunto_tai_kannotto/2017/30.5.2017_tehyn_lausunto_ammattillisen_koulutuksen_reformiin_liittyva_tyopaikalla_jarjestettava_koulu_id_8394.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130–154.
- Tynjälä, P. 2013. Toward a 3-P model of workplace learning: A Literature review. *Vocations and Learning* 6 (1), 11–36.

- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi -tutkimus. Osa I. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 23.
- Vainio, S.-M. 2008. Lähihoitajaopiskelijoiden onnistunut työssäoppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 30.1.2019.
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/80589/gradu03552.pdf?sequence=1>
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice* 6 (5), 100–110.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 286. Viitattu 31.3.2019.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13293/9513925692.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Vilppola, J. & Rantanen, O. 2018. Intoa, taitoa ja vuorovaikutteisuutta – hyvän työpaikalla järjestettävän koulutuksen mahdollisuuksia ja haasteita ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylitervo (toim.) *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti- ja osaamisympäristöjä*. Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 128–136.
- Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 473. Viitattu 2.1.2019.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41842/978-951-39-5270-9_vaitos27062013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Virtanen, A. 2014. Koulutusalat työssäoppimisen erilaisina oppimisympäristöinä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (1), 10–27.
- Virtanen, A. & Collin, K. 2009. Työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOYpro, 216–237.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2008. Students' experiences of workplace learning in Finnish VET. *European Journal of Vocational Training* 44, 199–213.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Collin, K. 2009. Characteristics of workplace learning among Finnish vocational students. *Vocations and Learning* 2 (3), 153–175.

- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. 2014a. Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work* 27 (1), 43–70.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. 2014b. Opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät kaupan ja hallinnon alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (4), 44–59.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M.-L. 2008. Field-specific educational practices as a source for students' vocational identity formation. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 19–34.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M.-L. 2010. Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro, 97–117.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

LIITTEET

Liite 1. Esimerkki saatekirjeestä

Hei!

Olen kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistossa ja teen aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa työpaikoilla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta sosiaali- ja terveysalalla toisen asteen ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Etsin tutkimukseni aineistonkeruuta varten työpaikkaohjaajana toimivia/lähiaikoina toimineita, sosiaali- ja terveysalan perustutkinto-opiskelijoita (ts. lähihoitajaopiskelijoita) työpaikoilla ohjaavia henkilöitä haastateltavaksi. Tiedustelenkin, löytyisikö työyhteisöstänne mahdollisesti tutkimuksen kohderyhmään sopivia henkilöitä, ja mikäli kyllä, olisiko mahdollista välittää tästä viestiä eteenpäin työntekijöillenne?

Graduni tarkempana tutkimustehtävänä on selvittää sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajien käsityksiä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta ja ohjauksesta haastavista/mahdollistavista tekijöistä sekä tarkastella sitä, millaisena tuore ammatillisen koulutuksen reformi näyttäytyy työpaikkaohjauksen näkökulmasta. En siis tutki mitään tiettyä organisaatiota, vaan yleisesti työpaikkaohjaajana toimivien henkilöiden käsityksiä ja näkemyksiä em. aiheista. Tarkoitukseni olisi toteuttaa haastatteluja -kuun aikana. Haastattelut ovat kertaluontoisia per tutkittava eikä niihin tarvitse valmistautua sen kummemmin, vaan yleinen halu ja valmius kertoa omista, tutkimuksen aihepiirejä koskevista näkemyksistä riittää. Haastattelut tullaan myös nauhoittamaan ja niihin tulisi varata aikaa maksimissaan noin tunnin verran.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Haastatteluaineisto tullaan säilyttämään luottamuksellisesti tutkimuksen ajan sekä hävittämään asianmukaisesti tutkimuksen päättymisen jälkeen. Tutkittavia ei myöskään voi tunnistaa yksittäin lopullisesta, valmiista tutkimusraportista.

Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksesta ja vastaan mahdollisiin kysymyksiin!

Ystävällisin terveisin,

Kaisa Silvennoinen
sähköposti
puhelinnumero

Liite 2. Haastattelurunko työpaikkaohjaajille

Taustatietokysymykset

- Kertoisitko hieman työstäsi?
- Millainen sosiaali- ja terveystieteiden koulutus sinulla on?
- Kuinka kauan olet kaiken kaikkiaan toiminut sosiaali- ja terveystieteillä työntekijänä?
- Kuinka kauan olet toiminut työpaikkaohjaajana sosiaali- ja terveystieteiden toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoille?
- Kuinka paljon sinulla on työpaikalla ohjattavia opiskelijoita, esimerkiksi lukuvuodessa? Kuinka paljon opiskelijoiden ”työssäoppimisjaksot” vaihtelevat keskenään?
- Oletko saanut erillistä koulutusta työpaikkaohjaajan tehtäviin? Jos, millä tavoin (esim. työpaikalla, ammatillisessa oppilaitoksessa)?

Teema 1: Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus sosiaali- ja terveystieteillä

- Kuvaile opiskelijoiden ohjausta, mitä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus mielestäsi on?
- Mitä/millaisia asioita opetat opiskelijalle tämän ollessa oppimassa työpaikalla?
- Millaisin tavoin pyrit käytännössä ohjaamaan opiskelijaa?
- Millaisia asioita pidät tärkeänä opiskelijan ohjaamisessa työpaikalla?
- Kenellä kaikilla on mielestäsi vastuu opiskelijan ohjauksesta työpaikalla? Miten vastuu opiskelijan ohjauksesta työpaikalla on käsityksesi mukaan jakautunut eri toimijoiden (opettaja, työpaikkaohjaaja, opiskelija) kesken?
- Millaisia kokemuksia sinulla on yleisesti ottaen työpaikkaohjaajana toimimisesta?

Teema 2: Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta haastavat ja mahdollistavat tekijät

- Millaisten asioiden koet mahdollistavan työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta?
(Esim. ohjaajaan/opiskelijaan/ohjaussuhteeseen/työpaikkaan/työpaikan ja koulutuksen järjestäjän väliseen yhteistyöhön liittyvät tekijät?)
- Millaisten asioiden koet puolestaan haastavan työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta?
(Esim. ohjaajaan/opiskelijaan/ohjaussuhteeseen/työpaikkaan/työpaikan ja koulutuksen järjestäjän väliseen yhteistyöhön liittyvät tekijät?)

Teema 3: Ammatillisen koulutuksen reformi ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaus

- Kuinka tuttu vuoden 2018 alusta voimaan astunut ammatillisen koulutuksen reformi on sinulle sisällöiltään ja tarkoitukseltaan? Mitkä asiat siitä ovat tuttuja?
- Millaisia ajatuksia ammatillisen koulutuksen reformi on herättänyt sinussa työpaikkaohjaajana?
(Työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisääntyminen ja monipuolistuminen? Opin-
tojen osaamisperusteisuus ja henkilökohtaistaminen? Ohjausyhteistyö koulutuksen järjestäjän kanssa; onko yhteistyö lisääntynyt, onko se toimivaa?)
- Millä tavoin reformin sisällöt näkyvät käytännön ohjaustyössä?
- Tuleeko mieleesi vielä jotain aihepiirejä koskevaa, mitä ei ole tässä haastattelussa käsitelty?

Liite 3. Osallistujien taustatiedot -lomake

1. Sukupuolesi? _____
2. Syntymävuotesi? _____
3. Ammattinimikkeesi? _____
4. Kuinka kauan olet toiminut yhteensä sosiaali- ja terveysalalla työntekijänä (vuosissa)?

Noin _____ vuotta

5. Kuinka kauan olet toiminut työpaikkaohjaajana sosiaali- ja terveysalan toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoille (vuosissa)?

Noin _____ vuotta

6. Kuinka paljon sinulla on ohjattavia opiskelijoita lukuvuodessa?

Noin _____ opiskelijaa

7. Oletko saanut työpaikkaohjaajakoulutusta?

[] kyllä

[] ei

Jos olet, millaista ja missä (esim. työpaikalla tai ammatillisessa oppilaitoksessa)?
