

**LÄHIHOITAJAOPIKSELIJOIDEN TYÖSSÄOPPIMISEN AMMATILLISEN
OSAAMISEN ARVIOINTIDISKURSSIT**

Arja Rahunen

Fysioterapian pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2020

TIIVISTELMÄ

Arja Rahunen, 2020

Lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppimisen ammatillisen osaamisen arviointidiskurssit

Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto

Fysioterapian pro gradu - tutkielma, 78 sivua, 1 liite

Työssäoppiminen on olennainen osa lähihoitajaksi opiskelua. Sitä on opiskelijan oman henkilökohtaisen osaamisen kehittymisen suunnitelman (HOKS) mukaisesti kaikissa tutkinnon osissa ja se tapahtuu sosiaali- ja terveysalan erilaisissa toimintaympäristöissä. Opiskelijan osaaminen arvioidaan tutkinnon osan ammattitaitovaatimusten ja -kriteereiden mukaisesti näytön arviointikeskustelussa työssäoppimisen päätteeksi ja siihen osallistuvat opiskelija, työelämän ohjaaja ja ohjaava opettaja. Lähihoitajaksi opiskelu kestää opiskelijan osaamisesta ja aiemmasta koulutuksesta riippuen kahdesta kolmeen vuoteen. Aiempien tutkimusten perusteella on todettu, että työssäoppiminen on oleellinen osa ammattitaidon kehittymistä ja käytännön taitojen hankkimista. Opiskelijat ovat kokeneet oppineensa eniten tietoja ja taitoja työssäoppimisen aikana ja he hyödynsivät kaikkia oppimisen muotoja.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää arviointitilaisuudessa ilmeneviä puhetapoja ja sitä kuka puhuu ja miten puhuu arvioinnin aikana. Tutkimukseen osallistui neljä sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon opiskelijaa Itä-Suomesta, heidän työelämän ohjaajansa ja työssäoppimista ohjannut opettaja. Opiskelijat olivat kuntoutumisen tukemisen tutkinnon osan työssäoppimisjaksolla. Arviointikeskustelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Litteroitu teksti analysoitiin diskurssianalyttisellä menetelmällä.

Analyysin tuloksena aineistosta nousi pääteemaksi arviointipuhetapa, koska opiskelijan osaamisen arviointi suhteessa tutkinnon osan arviointikriteeristöön on tärkein osa arviointikeskustelua ja koko keskustelu rakentuu tavalla tai toisella sen ympärille. Arviointipuhetapa voitiin jakaa opettajan ja ohjaajan moittivaan puheeseen, opettajan arviointitilannetta johtavaan puheeseen ja opiskelijan arviointi- ja perustelupuheeseen. Analyysin tuloksena todettiin, että opettaja puhui arviointitilaisuudessa eniten ohjaten keskustelua, joka olikin oletettavaa. Kannustavaa ja motivoivaa puhetta oli vähän sekä ohjaavalla opettajalla että työelämäarvioijalla. Sen sijaan moittivaa puhetapaa ilmeni paljon. Arviointitilanteen etenemiseen ja siinä käytettyihin puhetapoihin vaikutti opiskelijan valmistautuminen omaan arviointiinsa. Opiskelijoilla ilmeni paljon palautetta anovaa puhetapaa ja tutkimuksessa ilmenneillä puhetavoilla oli vaikutusta myös arvioinnin kulkuun.

Puhetavoilla on merkitystä arviointitilaisuudessa. Opettajan kyky käyttää arviointitilanteen johtamispuhetta ja ohjaavaa puhetta edistää arviointitilanteen sujumista ja rohkaisee opiskelijaa tuomaan esille omaa osaamistaan. Opiskelijoita tulisi ohjata harjoittelemaan itsearviointia ja sitä edistäviä puhetapoja, esimerkiksi tiedonhallintapuhetapaa, jossa opiskelija kertoo oman osaamisensa kehittymisestä työpaikalla.

Asiasanat: lähihoitaja, työssäoppiminen, ammatillinen osaaminen, arviointi

ABSTRACT

Arja Rahunen, 2020

Assessment Discourses Concerning the Vocational Competence Practical Nursing Students Acquire during a Work Placement

Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä

Master's Thesis (Physiotherapy), 78 pages, 1 appendice

Learning at work is an essential part of practical nursing studies. Based on student's personal competence plans (PCDP) drawn up for students, all study modules contain learning at work, which occurs in different operating environments of the social and health care sector. Students' competence is assessed based on the requirements and criteria set for vocational competence in each module in an assessment discussion related to the demonstration of competence at the end of the work placement. The discussion is participated by the student, the work placement supervisor, and the supervising teacher. Depending on the student's competence and previous training, practical nursing studies last between two and three years. Based on previous studies, learning at work has been found a key part of the development of vocational competence and acquisition of practical working skills. Students have felt that they have acquired most knowledge and skills during learning at work and have utilized all modes of learning.

The purpose of this study was to explore the discourses occurring during the assessment situations, who speaks during the assessment, and how. Four students studying for vocational qualifications in social and health care in Eastern Finland, their work placement supervisors and the teacher guiding the work placement participated in the study. The students participated in a work placement period included in the rehabilitation support module. The assessment discussions were recorded and transcribed. The transcribed text was analyzed using the discourse analysis method.

In the analysis, the discourse used in the assessment emerged as the main theme, as assessing the student's competence in relation with the assessment criteria set for the qualifications is the most important part of the assessment discussion, and the entire discussion is built around this in one way or another. This discourse could be divided into critical speech by the teacher and supervisor, the teacher's speech facilitating the assessment situation, and the student's speech involving assessment and giving justifications. As a result of the analysis, it was noted that, as presumed, the teacher spoke most often in the assessment situation and guided the discussion. The small amount of supportive and motivating speech by the teacher and assessor representing the working life was surprising. By contrast, criticism was common. The student's preparation for the assessment affected the progress of the situation and the used discourse. A lot of the students' discourse involved requesting feedback, and the types of discourse apparent in the study also affected the progress of the assessment.

The discourses are significance in assessment situation. Teacher's ability to use speech facilitating and guiding in assessment situation promotes the proceed of the assessment situation and encourages the student to bring out their own skills. Students should be guided to practice self-assessment and discourses to encourage it, for example discourse information management, in which student speaks about of development of one's own skills in the workplace.

Keywords: practical nurse, learning at work, vocational competence, assessment

KÄYTETYT LYHENTEET

HOKS	Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma
OSP	Osaamispiste
OV	Opintoviikko
PBL	Problem Based Learning. Ongelmalähtöinen oppiminen
PCDP	Student's personal competence development plan. Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma
VKO	Viikko

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO.....	1
2	OPPIMINEN JA SIVISTYS	3
2.1	Oppiminen	3
2.1.1	Konstruktiivinen oppiminen	4
2.1.2	Kokemuksellinen oppiminen.....	5
2.1.3	Ekspansiivinen oppiminen.....	6
2.1.4	Ongelmalähtöinen oppiminen.....	7
2.1.5	Tiimioppiminen	8
2.2	Sivistys.....	10
2.3	Koulutusta ja työtä yhdistäviä malleja	13
3	SOSIAALI- JA TERVEYSALAN PERUSTUTKINTO, LÄHIHOITAJA.....	15
3.1	Lähihoitajatutkinnon rakenne ja ammattitaitovaatimukset	16
3.2	Työssäoppiminen osana lähihoitajatutkintoa	18
3.3	Näytön arviointi ja arviointikeskustelu	22
3.4	Itsearviointi osana lähihoitajakoulutusta.....	25
4	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMAT	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
5.1	Tutkimushenkilöt ja tiedonhankinta.....	29
5.2	Tutkimusaineiston analyysimenetelmä	29
6	TULOKSET	35
6.1	Arviointipuhetapa.....	36
6.1.1	Opettajan ja ohjaajan moittiva palautepuhe.....	37

6.1.2	Opettajan arviointitilanteen johtamispuhe	40
6.1.3	Opiskelijan arviointi- ja perustelupuhe.....	43
6.2	Tiedonhallintapuhetapa	44
6.2.1	Kaikkien työssäoppimispuhe	45
6.2.2	Opiskelijan ja opettajan koulussa oppimispuhe.....	46
6.2.3	Kaikkien kirjallisuudesta oppimispuhe.....	47
6.3	Opiskelijan palautetta anova puhetapa	48
6.3.1	Palautepuhe ohjaajalta, asiakkaalta, itseltä.....	49
6.3.2	Opiskelijan ja ohjaajan toimintaa muuttava ohjauspuhe	50
6.3.3	Opiskelijan ja ohjaajan vahvuuksia korostava yhteenvetopuhe	51
6.3.4	Kaikkien kehittämispuhe	51
6.4	Päätöksentekopuhetapa	52
6.4.1	Opiskelijan perustelupuhe.....	53
6.4.2	Ohjaajan käytännötoiminnan puhe	54
6.4.3	Ohjaajan kokemuspuhe.....	55
6.5	Tulevaisuuspuhetapa	55
6.5.1	Ohjaajan itsenäisyyspuhe.....	56
6.5.2	Opiskelijan ja ohjaajan kehittämispuhe	57
6.5.3	Ohjaajan oppimispuhe	58
6.6	Yhteenveto	58
7	POHDINTA.....	61
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	72
	LÄHTEET.....	73
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Ammatillinen osaaminen on tullut yhä enemmän keskiöön aiemman tutkinnon suorittamisen sijaan. Osaamistaan opiskelija osoittaa näyttämällä käytännön työtilanteissa eli näyttöjen avulla, jolloin korostuu oppiminen oppilaitosten ulkopuolella. Sosiaali- ja terveystieteiden tuottaminen on ollut voimakkaassa muutoksessa ja uutta sote-ratkaisua hiotaan edelleen. Uusi sote-palvelujen tuottamismalli tuo muutoksia, joiden vaikutusta on vaikea ennustaa. Viimeisten vuosien kuluessa on ollut havaittavissa muutos, jossa laitoshoidon on purettu ja entistä huonokuntoisemmat ihmiset pyritään hoitamaan kotona tai kodinomaisessa ympäristössä (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001; Ammatillisen koulutuksen reformi 2018b).

Lähihoitajien työskentely- ja toimintaympäristöiksi on nimetty opetussuunnitelman perusteissa 2001 kotihoito eri työmuotoineen, lasten päivähoito ja huolenpito, nuorten hoito- ja kasvatustyö sekä sosiaali- ja terveydenhuollon usein laitoksissa toteutettavat peruspalvelut (esim. terveyskeskusten vuodeosastot, sairaalat, vanhusten ja vammaisten hoitolaitokset, tuetun asumisen ympäristöt) (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001). Opetussuunnitelman perusteissa 2017 toimintaympäristöiksi on nimetty erilaiset hoidon ja huolenpidon, vanhus- ja vammaispalvelujen, mielenterveys- ja päihdetyön, kotihoidon, varhaiskasvatuksen, lastensuojelun, lapsiperheiden sekä erilaiset sosiaali- ja terveydenhuollon työtehtävät avo- ja laitoshoidossa. Laaja-alainen toimintakenttä asettaa haasteita myös lähihoitajille, sillä heidän tulisi kyetä tukemaan ihmisten selviytymistä omassa toimintaympäristössään, kun heidän toimintakykynsä heikkenee koko ajan (Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet 2017).

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittaneen lähihoitajan oletetaan valmistuttuaan omaavan laaja-alaisen ammattitaidon ja pystyvän työskentelemään erilaisissa toimintaympäristöissä erilaisten ihmisten kanssa. Lähihoitajalta vaaditaan hyvää osaamista ja asiantuntijuutta työelämässä eli lähihoitaja tunnistaa erilaisten ihmisten voimavaroja ja tukee heidän itsenäistä selviytymistään kuntouttavaa työtä käyttäen. Lähihoitaja ohjaa asiakkaita elintavoissa, ravitsemuksessa, liikunnassa, elämänhallinnassa, harrastuksissa ja hyvinvointipalvelujen hakemisessa ja käytössä. Lähihoitaja pystyy tekemään luovia ja joustavia

päätöksiä myös muuttuvissa tilanteissa. Lähihoitajan tulee hallita ammattinsa keskeinen tietoperusta (Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet 2017). Lähihoitajaopiskelija voi valita osaamisalakseen sairaanhoidon ja huolenpidon, lasten ja nuorten hoidon ja kasvatuksen, ikääntyvien hoidon ja kuntouksen, vammaistyön, jalkojen hoidon, mielenterveys- ja päihdetyön, perustason ensihoidon tai suunhoidon opinnot. Lähihoitajakoulutus alkoi vuonna 1993. Tuolloin kymmenen eri koulutusta (hammashoitaja, jalkojenhoitaja, kehitysvammaistenhoitaja, kodinhoitaja, kuntahoitaja, lastenhoitaja, lääkintävahtimestari-sairaankuljettaja, mielenterveyshoitaja, perushoitaja ja päivähoitaja) yhdistettiin yhden tutkintonimikkeen alle. Koulutusten yhdistymisen tarkoituksena oli saada sosiaali- ja terveysalalle ammattilaisia, jotka laajan perusosaamisensa vuoksi pystyisivät toimimaan joustavasti sosiaali- ja terveysalalla (Markkanen, 2009).

Laaja-alaista osaamista on painotettu lähihoitajan koulutuksessa työssäoppimisessa koko koulutuksen olemassaolon ajan. Ennen toisen asteen koulutuksen reformia sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon tuli sisältää vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista. Nykyään työssäoppimiselle ei tarkkaa laajuutta määritellä, vaan se määritellään opiskelijan henkilökohtaisessa kehittämissuunnitelmassa (HOKS) aiemman osaamisen ja koulutuksen perusteella (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001; Ammatillisen koulutuksen reformi 2018b).

Työssäoppimisen tavoitteeksi on määritelty koulutuksen työelämävastaavuus (Koramo 2011; Ammatillisen koulutuksen reformi 2018b). Opiskelijoiden työssäoppimisen ja työssäoppimisen arvioinnin oletetaan antavan tähän eväitä. Tämän työn mielenkiinto kohdistuu opiskelijoiden työssäoppimiseen ja sen arviointiin näytön arviointikeskustelussa. Tulosten pohjalta voidaan teoriaopintojen toteuttamista kehittää niin, että ne edistäisivät opiskelijoiden oppimista, vastuunottamista, sitoutumista opintoihin sekä minäpystyvyyttä. Työn tuloksia voidaan hyödyntää opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä työelämäyhteistyön kehittämisessä.

2 OPPIMINEN JA SIVISTYS

2.1 Oppiminen

Oppiminen on jatkuva prosessi, jota tapahtuu koko ajan. Opimme asioita, vaikka emme välttämättä haluaisikaan ja joudumme opettelemaan asioista uudelleen, koska kokemukseemme perustuva tieto osoittautuu virheelliseksi. Meillä jokaisella on jonkinlainen käsitys oppimisesta ja tämä käsitys ohjaa tiedostamattomanakin oppimistamme ja opettamistamme (Tynjälä 2004, 9–12).

Lähihoitajakoulutuksen tavoitteena on saavuttaa ammattitaito, joka näkyy sujuvana toimintana, käytännön taitoina ja kykynä ratkaista ongelmia. Lähihoitajakoulutuksessa käytetään oppimiskäsityksiä, jotka nousevat esiin tarkasteltaessa valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmassa oppimiskäsityksiä ei ole nimeltä nimetty, vaan siellä puhutaan ihmiskäsityksestä, tieto- ja oppimiskäsityksestä ja työn ja ammattitaidon käsityksestä, jotka ohjaavat koulutuksen järjestämistä (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001, Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet 2017).

Tämän tutkimuksen kohteena olevassa ammatillisessa oppilaitoksessa on määritelty mielekäs hyvä oppiminen, hyvä opetus, hyvä opiskelu ja hyvä oppimisympäristö. Määritelmät ovat kyseisen ammatillisen koulutuksen järjestäjän omat, jotka koulutuksenjärjestäjän johtoryhmä on hyväksynyt. Määritelmät pohjautuvat Jonassenin (1995), Ruokamon ja Pohjolaisen (1999) sekä Nevgin ja Tirrin (2003) määritelmiin mielekkästä oppimisesta. Mielekäs hyvä oppiminen on määritelty seuraavasti: Oppiminen on sisäinen tapahtuma ja se rakentuu aiemmin opittujen tietojen ja taitojen pohjalle. Oppiminen on tietojen, taitotiedon, taitojen ja asenteiden oppimista ja se ilmenee mm. opetetun ja opiskellun asian ymmärtämisenä, soveltamisena, taitoina ja käyttäytymisen muutoksena. Hyvään oppimisprosessiin kuuluu oikea-aikainen, rakentava ja monipuolinen palaute ja arviointi. Oppiminen vaatii opiskelijalta sekä kiinnostusta että oikeaa asennetta. Oppimiseen tarvitaan aikaa pohtia ja kokeilla. Vuorovaikutus opettajan ja opiskelijoiden kanssa hyödyttää ja edistää oppimista sekä toivottua muutosta ymmärryksessä ja taidoissa. Oppimista tukee *hyvä opetus ja opiskelu hyvässä oppimisympäristössä*.

Seuraavassa tarkastellaan oppimiskäsityksiä, joita on käytetty laajasti lähihoitajakoulutuksessa ja jotka ovat olleet tutkijoiden kiinnostuksen kohteina teorian tiedon omaksumisessa (Kotila 2003; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009) ja oppimisesta työssäoppimisessa (Peltomäki & Silvennoinen 2003; Pohjonen 2005; Virtanen 2013). Näiden oppimiskäsitysten avulla on helpompi saada käsitys lähihoitajan laaja-alaisesta ammatillisesta osaamisesta.

2.1.1 Konstruktiivinen oppiminen

Tynjälän (2004) mukaan oppimista voidaan hahmottaa kokonaisvaltaisesti, jossa on kolme rakenneosaa: *taustatekijät, prosessi ja tulokset*. Oppiminen on kuitenkin prosessi, jossa osien erottaminen toisistaan on keinotekoisia ja osat limittyvät toisiinsa. *Taustatekijöillä* tarkoitetaan kaikkia niitä asioita, jotka vaikuttavat oppimiseen. Ne on jaettu kahteen osaan: oppijaan liittyviin henkilökohtaisiin tekijöihin sekä opetus- ja oppimisympäristöön eli oppimisen kontekstiin liittyviin tekijöihin. Oppijaan liittyvät tekijät ovat oppijan henkilökohtaisia ominaisuuksia (aikaisemmat tiedot, älykkyys, kyvyt, arvot ja arvostukset) sekä persoonallisuus ja kotitaustaan liittyvät seikat. Opetukseen liittyvät taustatekijät muodostavat ympäristön, jossa oppiminen tapahtuu (opetussuunnitelma, oppiainesisällöt, kurssirakenteet, opetusmenetelmät, luokahuoneilmasto, opettajan persoonallisuus, arviointi, työssäoppiminen jne.). Taustatekijät liittyvät oppijan *oppimisprosessiin*, vaikka vaikutukset eivät ole suoria vaan välittyvät oppijan havaintojen ja tulkintojen kautta.

Oppijan kokemukset omasta oppimisesta ja älykkyyydestä vaikuttavat motivoituneisuuteen ja yleisiin oppimisorientaatioihin. Oppijan oppimista suuntaavat oppijan havainnot ja tulkinnat oppimisympäristön vaatimuksista. Oppija tekee havaintoja siitä, millaista oppimista opettaja edellyttää oppijalta ja muuttaa oppimisstrategioitaan havaintojen suuntaisesti. Toimintaa, joka kohdistuu omaan oppimiseen ja sen säätelyyn, kutsutaan metakognitiiviseksi toiminnaksi. Oppimisprosessissa opittavaa asiaa muokataan, sille annetaan uusia merkityksiä ja aiempia käsityksiä korjataan ja puretaan tietoisesti. Oppimisprosessin seurauksena on opittu jotakin eli on saavutettu *oppimisen tuloksia*. Oppimisen tuloksena oppija muodostaa oman käsityksensä opiskelluista asioista ja kehittyä erilaisten taitojen hallinnassa. Oppimisen tulokset ovat monen tasoisia pinnallisesta ulkoa muistamisesta syvälliseen ymmärtämiseen ja kykyyn soveltaa tietoja käytäntöön. Oppimisen tuloksia on arvioitu perinteisesti kokeilla ja tenteillä, mutta myös oppijan itsensä tuottamien tuotosten avulla. Oppimistuloksia voidaan arvioida määrällisesti ja

laadullisesti. Määrällisessä arvioinnissa huomio kiinnitetään siihen, kuinka paljon on opittu. Laadullisessa arvioinnissa huomio kiinnitetään siihen, mitä, millä tavalla ja miten syvällisesti on opittu ja mitä muutoksia oppijan tiedoissa ja taidoissa on tapahtunut. Oppimisen tuloksia on perinteisesti arvioinut opettaja, mutta nykyisin kiinnitetään enemmän huomiota oppijan itsensä kokemaan ja arvioimaan oppimiseen eli itsearviointiin (Tynjälä 2004, 16–19; Siljander 2014, 229–231).

2.1.2 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellisen oppimisen lähtökohtana ovat oppijan tarpeet ja motivaatio. Oppiminen on kokemusten laajentumista ja muuttumista. Tässä oppimisen muodossa tuetaan oppijan kasvua ja itseohjautuvuutta ja oppiminen perustuu itsereflektioon (Malinen 2019). Reflektio on osa kokemuksellista oppimista (Kolb 1984), tiedon muokkaamista ja jäsentämistä kokemuksiin perustuen. Tämä asettaa opettajat ja kouluttajat uuteen rooliin, sillä heidän pitää pystyä toimimaan substanssitietojen ja -taitojen lisäksi oppimisen ohjaajina ja asiantuntijoina eri ympäristöissä. Opettajan vastuulle jää myös rajapintatyöskentelystä vastaaminen erilaisten projektien ja vastaavien muodossa. (Peltomäki & Silvennoinen 2003,29–35; Pohjonen 2005, 86–91). Molemmat ovat mielekkäitä menetelmiä, kunhan oppiminen saadaan sidottua käytäntöön tai jopa luodaan siitä käytäntöä (Jarvis 2006).

Käytäntölähtöisen (practice-based) oppimisen ideana on tehostaa työssäoppimisjaksojen aikana tapahtuvaa oppimista. Oppimisen tulisi olla laajempaa kuin työn tekeminen tai oppiminen työtä tekemällä. Haasteena on se, miten opiskelijat ymmärtävät ja kirjoittavat auki oppimistaan, jolloin oppimisesta käytännössä tulee näkyvä ja reflektoitava prosessi (Jarvis 2006).

Oppimispäiväkirja on yksi reflektion väline. Opiskelija oppii sen avulla refleктоimaan omaa toimintaansa sekä toiminnan aikana että sen jälkeen. Oppimispäiväkirjan tulee sisältää käytännön työn suorittamiseen liittyvän toiminnan lisäksi tietoa myös muusta tilanteeseen liittyvästä opiskelusta, opiskelutottumuksista ja asenteista (Jarvis 2006). Kirjoittamisen avulla opiskelijoiden itseohjautuvuus ja voimaantumisen tiedostaminen lisääntyvät ja motivaatio vahvistuu (Kurunsaari 2019, 52,54).

Käytäntölähtöiseen oppimiseen kuuluu myös työskentely ja keskustelu vertaisryhmässä (Jarvis 2006, 151–153). Tiedon muodostus nousee keskeiseen osaan käytäntölähtöisessä oppimisessa. Oppimispäiväkirjan kirjoittamisen myötä, silloin kuin se tehdään reflektoiden, syntyy uutta tietoa, joka on käsitystä opittavasta prosessista. Tämä ei ole teorian tietoa, joka siirtyy oppitunnilta käytäntöön, vaan uutta käytännön tietoa, joka on oppijan itsensä luomaa. Tämän uuden tiedon sovellettavuus uusiin tilanteisiin paranee käytäntölähtöisyyden ja opiskelijan ongelmanratkaisukyvyyn kehittymisen myötä (Jarvis 2006, 152–153).

2.1.3 Ekspansiivinen oppiminen

Ekspansiivinen oppiminen on oppimista ja työn kehittämistä, jossa työntekijät itse ratkaisevat nykyisen toiminnan ongelmia. Ongelmien ratkaiseminen tapahtuu tulkitsemalla työn tarkoitusta, kohdetta ja tuotosta uudella tavalla ja entistä laajemmassa yhteydessä. Laajemman kokonaisuuden hallitseminen tarkoittaa sekä toiminnan tiedollista että laadullista uudistamista (Virkkunen ym. 2001, 15). Ekspansiivisessa oppimisessa organisaatio sekä erittelee ja arvioi uudelleen toimintansa pohjana olevia arvoja ja normeja, että rakentaa itselleen uuden toimintamallin ja ottaa sen käyttöön. Organisaatio oppii jotakin sellaista, mitä ei vielä ole olemassa. Ekspansiivisen oppimisen tuntomerkki on, että siinä mukana olevan tai olevien organisaatioiden toiminnan kohde laajenee. Kohteen laajeneminen tapahtuu neljällä ulottuvuudella: aikaulottuvuudella, paikan ja tilan ulottuvuudella, vastuun ja moraalisen ulottuvuudella sekä kehityksen ulottuvuudella (Engeström 2004, 59–60).

Toiminnan kehitys ei tapahdu suoraviivaisesti uusien piirteiden lisääntymisenä tai vanhojen korvautumista uusilla. Kehitykseen sisältyy ongelmia ja kriisejä, joiden ratkaisemiseksi koko järjestelmää ja toimintaperiaatteita on muutettava laadullisesti (Virkkunen ym. 2001, 15). Tämä muutos etenee moniaskelisenä kehänä eli oppimissyklinä. Siinä törmätään ajoittain yllättäviin esteisiin ja joudutaan ottamaan askelia taaksepäin. Syklin askeleet ovat oppimistekoja, jotka yhdessä muodostavat kokonaisuuden. Oppimisteot ovat yhteisiä ja tapahtuvat dialogin avulla. Toiminnan laadullinen kehittäminen on pitkä, monitahoinen prosessi, joka kestää usein kuukausia tai jopa useita vuosia (Virkkunen ym. 2001, 15).

Lähihoitajakoulutuksessa ekspansiivinen oppiminen voisi olla esimerkiksi projekti, jossa opiskelija/opiskelijaryhmän tehtävänä olisi yhdessä työpaikan edustajan ja opettajan kanssa

luoda uudenlainen hoitokäytäntö johonkin organisaatioon. Perusajatuksena on, että luodaan tietoa, osaamista ja toimintaa, jota ei ole vielä olemassa. Jokainen tuo projektiin omaa osaamistaan ja lopputuloksena kaikki oppivat ja kehittyvät. Kysymyksessä on monimutkainen, monia rajanylityksiä edellyttävä toiminta, joka onnitueksaan tuottaa uutta toimintaa ja mahdollisuuksia kaikille toimijoille (Vesterinen 2003; Helle ym. 2006).

Oppilaitokselta (opettajalta) tämä vaatii sen, että oppilaitos tarjoutuu omalla asiantuntemuksellaan tutkimaan ja tukemaan alueen työpaikoilla tarvittavia kehityshankkeita. Opiskelijoilta tämä edellyttää oivaltamista siitä, että näissä kehityshankkeissa työskentely on tilaisuus saada uusia kokemuksia ja soveltaa luovasti oppimaansa. Tämän lisäksi nämä hankkeet ovat mahdollisuus saavuttaa arvokkaita käytännön näyttöjä, verkostoyhteyksiä ja luottamusta työelämässä. Työpaikalta kehittämishanke edellyttää uskallusta tarjota ulkopuoliselle oppilaitokselle ja kokemattomille opiskelijoille tilaisuus tuottaa tuoreita oivalluksia (Vesterinen 2003; Engeström 2004, 94–95).

2.1.4 Ongelmalähtöinen oppiminen

Ongelmalähtöinen oppiminen eli Problem Based Learning (PBL) on yksi kokemuksellisen oppimisen suunta, jossa oppiminen alkaa aina ongelmasta ja käsiteltävät ongelmat voivat olla erilaisia. Opiskelijat eivät muistele aiemmin opittua, vaan tuottavat tietoa ja vastauksia esitettyyn ongelmaan. Ongelma nähdään ennen tietoa ja tieto rakennetaan ongelmasta. Ongelma voi olla tapaus, jota käsitellään yhden ongelmanratkaisusyklin ajan. Se alkaa aloittavalla ryhmäistunnolla eli tutoriaalilla jatkuen itseopiskelulla ja päättyen toiseen tutoriaaliin. Ongelma voi olla myös skenaario, joka kantaa useamman ongelmanratkaisusyklin ajan. Ongelmatilanne voi olla myös ”triggeri” eli lähtökohtatapaus, joka voi olla sanatonkin kuvaus jostakin ammatillisesta tilanteesta. Kaikki erityyppiset ongelmalähtöisessä oppimisessä käsiteltävät ongelmat tulee suunnitella pedagogisesti siten, että niillä olisi mahdollisimman suuri oppimista edistävä merkitys. Ratkaistavien ongelmien tulisi olla avoimia, monimutkaisia ja aitoja (Poikela 2003a; Valtanen 2005; Korpi ym. 2018).

Ongelmalähtöisen oppimisen oppimisprosessi syklinen ja siitä on kehitetty useita malleja. Näitä malleja ovat Maastrichtin yliopistosta lähtöisin oleva seitsemän askeleen malli (Schmidt 1983, Lonkan ja Paganuksen 2004 mukaan). Toinen suuntaus perustuu erilaisiin syklimalleihin.

Linköpingin yliopistossa kehitetty malli tunnetaan skenaariosyklinä ja Newcastle'n yliopistossa kehitetyssä mallissa on kyse erilaista kokemuksellisen oppimisen sovelluksista. Seitsemän askeleen mallia on käytetty lääketieteen opetuksen piirissä ja skenaariosykliä on sovellettu viime vuosina terveydenhuollon opetuksessa (Poikela 2003a). Erilaiset mallit on kehitetty alun perin ongelmalähtöisen oppimisen konkretisoimiseksi. Eri vaiheiden orjallinen noudattaminen ei siis ole keskeistä. Alussa ne voivat kuitenkin auttaa sekä opettajia että opiskelijoita oppimaan uudenlaisen tavan toimia (Lonka & Paganus 2004).

Suomessa yleisimmin käytössä olevassa mallissa opetustoiminnan perustana ovat tutoriaali-istunnot, jotka koostuvat noin 5–9 opiskelijasta ja yhdestä tuutoriopettajasta sekä istuntojen välisestä itsenäisestä opiskelusta. Sen aikana opiskelijat hankkivat tietoa eri lähteistä. Lähteinä voivat toimia luennot, tietoverkot, erityyppiset harjoitukset ja työelämäjaksot tai erilaiset työelämäkontaktit kuten asiantuntijoiden haastattelu. Istuntoja on 1–2 kertaa viikossa ja ne tapahtuvat samassa kokoonpanossa koko aihekokonaisuuden ajan. Tutoriaalit kestävät kerrallaan 2–4 oppitunnin ajan (Poikela 2003a; Poikela 2003b; Lonka & Paganus 2004). Tällä oppimiskäsityksellä on paljon yhteistä tiimioppimisen kanssa.

2.1.5 Tiimioppiminen

Tiimioppimisen tavoitteena on tuottaa monialaisia tiimityöskentelyyn kykeneviä tulevaisuuden osaajia. Tiimiakatemian toimintamallin mukainen tiimioppiminen on yhteistoiminnallinen, vuorovaikutuksellinen ja vastuullinen oppimismetodi (kuva 1), jossa opiskelijat muodostavat tiimit, jonka kaikki jäsenet vaikuttavat oppimiseen. Jokaisella tiimin jäsenellä on vastuu omasta ja tiimin yhteisestä oppimisesta. Opettaja on oppimisen mahdollistaja ja tukija ja hän toimii tiimin valmentajana. Tiimivalmentaja antaa opiskelijoille raamit ja opiskelijat suunnittelevat itse, miten he opiskelevat tarvittavat asiat (Partanen 2013).

Tiimit luodaan erilaisten testien perusteella erilaisista oppijoista. Tiimi tekee tiimisopimuksen ja suunnittelee itse, miten se opiskelee annetun aihealueen asiat. Opettajan rooli on olla valmentajana ja tiennäyttäjänä sekä ohjata toimintaa. Tiimioppimiseen vaihteita ovat motorola, dialogi, tiedon hankkiminen, tekemällä oppiminen, ja synnytyksen eli tuotos. Tiimissä työskentely parantaa opiskelijan itsetuntoa. Tiimien jäsenten erilaisuus ja vahvuudet mahdollistavat

asiakasprojektit, joita opiskelijalla ei olisi yksin mahdollista tehdä. Tiimi luo turvallisuutta, hyvinvointia ja hauskuutta oppimiseen (Partanen 2013).

Dialogissa kokemusten, havaintojen, kysymysten ja ihmettelyn kautta rakennetaan uutta ja dialogi rikastuu jokaisen osallistujan panoksen avulla. Ajatusten yhteinen kiteyttäminen muuttuu toteutettaviksi suunnitelmiksi ja suunnitelmat teoiksi, joita jälleen jaetaan dialogitreeneissä. Dialogin oppiminen vaatii aikaa ja tilaa. Tiimiakatemiassa on arvioitu, että dialogin perustaitojen oppiminen vie noin 300 tuntia. Tiimivalmentaja tukee dialogia sekä auttaa sen käynnistymistä ja ylläpysymistä kysymysten avulla (Tiimiakatemia 2018).

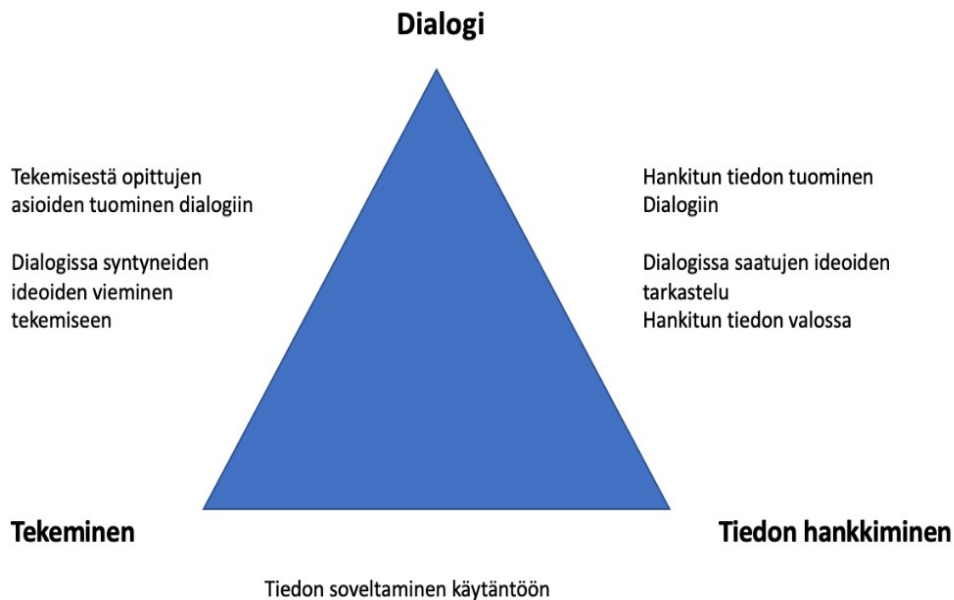
Esimotorola on aloitustyökalu projektille tai opinnolle ja siitä muodostuu projektisuunnitelma. Esimotorolassa pohditaan mitkä ovat tämän projektin tavoitteet (sekä konkreettiset että oppimistavoitteet) mikä on asiakkaan ja tiimini rooli tässä projektissa, mitä teoriatietoa sovelletaan tässä projektissa, mitä osaamista tarvitaan ja mitä taitoja tässä projektissa harjoitellaan, miten tämä projekti vie kohti päämäärää ja visiota (Partanen 2013).

Projektin päätyttyä pidetään jälkimotorola, jossa pohditaan, mikä meni hyvin, mikä ei mennyt kovin hyvin, mitä opittiin, mitä tehdään seuraavalla kerralla paremmin, mitä viedään käytäntöön, että edetään kohti visiota. Motorola tehdään myös dialogitreeneiden päätteeksi ja sitä voi käyttää milloin tahansa toiminnan onnistumisen arvioinnissa (Partanen 2013).

Tiedon hankkimisen vaiheeseen kuuluu opiskeltavaan aihealueeseen kuuluvaan kirjallisuuteen tutustuminen. Oppiminen tapahtuu keräämällä tietoa eri lähteistä: kirjallisuudesta, videoista, artikkeleista, asiantuntijaluennoilta, sosiaali- ja terveysalan tietojärjestelmistä ja -tietokannoista ja keskustelemalla löydetyn tiedon pohjalta (Tiimiakatemia 2018). Tiimin jäsenet pitävät treenipäiväkirjaa, johon he kirjaavat erilaisista oppimistilanteista saamiaan ideoita, oivalluksia, havaintoja ja kokemuksia. Myös dialogitreeneissä he tekevät muistiinpanoja treenipäiväkirjaan. Treenipäiväkirjan pitäminen auttaa jäsentämään omia ajatuksia ja jäsentämään oppimista (Partanen 2013).

Synnytys on toiminnallinen tapahtuma, jossa tiimi näyttää omaa osaamistaan ja jakaa saamaansa tietoa muille tiimeille. Synnytyksessä sovelletaan opittuja asioita käytäntöön ja tuodaan esiin oivalluksia. Synnytyksellä tarkoitetaan uuden tiedon synnyttämistä yhdessä.

Synnytykset toteutetaan tiettyjen kriteerien mukaan. Se on hyödyllinen ja arkeen vietävä, se on vuorovaikutuksellinen ja osallistava, se on elämyksellinen ja kiinnostava. Synnytys on kuitenkin ennen kaikkea tiimin ”näköinen”. Synnytykset arvioidaan yhdessä.



KUVA 1. Tiimioppiminen. Tiimiakatemia 2018, 27.

2.2 Sivistys

Sivistymisellä ja sivistämisellä on yhteys opettamiseen, oppimiseen ja elinikäiseen oppimiseen (Niemelä 2011, 42–43). Lähihoitajan ammattilaiseksi kasvamisessa tarvitaan vuorovaikutusta ja kanssakäymistä työyhteisöjen eri ammattilaisten kanssa. Ammattilaiset siirtävät opiskelijalle hiljaista tietoa yhdessä tekemisen kautta ja molemmat oppivat toisiltaan uutta. Työssäoppimisen ohjaaja siirtää tietoa ohjatessaan ja töitä tehdessään. Opettaja siirtää hiljaista tietoa opiskelijalle häntä opettaessaan ja ohjatessaan. Opiskelija siirtää koulussa saamaansa uusinta tietoa työyhteisöihin. Opiskelija voi nähdä sellaisia toimintatapoja tai suhtautumista asiakkaisiin, jotka eivät ole toivottavia tai eettistä tarkastelua kestäviä. Sivistys, reflektio ja tunnetaidot auttavat opiskelijaa seulomaan ja poimimaan itselleen olennaisia ja työssä tarvittavia eettisesti kestäviä toimintamalleja (Schön 1987).

Marton ym. (1993) ovat tutkineet oppimisen arkikäsityksiä ja tulokseksi he saivat kaksi pääryhmää. Ensimmäisessä oppiminen nähdään eräänlaisena toistuvana toimintana ja toisessa

kehittymisenä tai muuttumisena, transformaationa, oppijan ajattelussa tai toiminnassa (Marton ym. 1993). Olson ja Bruner (1996) nimittävät puolestaan ”kansanpedagogiikaksi” niitä käsityksiä, joihin perustamme arkielämässä opettamisen ja lastenkasvatuksen. He erottavat neljä ajattelutapaa lapsen mielen toiminnasta, opetuksesta ja oppimisesta.

Ensimmäisessä ajattelemme, että lapsi oppii parhaiten asioita jäljittelemällä aikuisen esimerkkiä. Toisessa ajattelemme, että oppiminen on suoraa seurausta siitä, että kerromme oppilaille faktoja, periaatteita ja toimintasääntöjä, jotka heidän on painettava mielensä ja sitten soveltaa käytäntöön. Kolmannessa ajattelutavassa oppiminen nähdään ensisijaisesti oppilaan aktiivisena ajattelutoimintana. Neljännessä ajattelutavassa oppiminen nähdään ennen kaikkea ”objektiivisen” tiedon hallintana ja oppija tietämiseen kykenevänä yksilönä. Nämä näkemykset eivät välttämättä ole toisiaan poissulkevia ja saatamme eri tilanteissa toimia erilaisten oletusten pohjalta. Oppimiskäsitykset eivät aina samallakaan henkilöllä ole pysyviä rakenteita vaan tilanteesta toiseen vaihtuvia. Tieteellisessä oppimisen tutkimuksessa erilaiset oppimiskäsitykset nähdään erilaisina näkökulmina oppimisen ilmiöön (Olson ja Bruner 1996).

Kansansivistyksellä, sivistymisellä ja sivistämisellä on yhteys opettamiseen ja oppimiseen. Tätä yhteyttä kuvaa Niemelä (2011) paneutuessaan pohjoismaiseen kansansivistykseen, sivistämiseen, sivistystyöhön ja sivistyspolitiikkaan. Ihminen on sidoksissa kansaansa ja kulttuuriinsa, jonka jäseneksi hän syntyy. Hän kasvaa ihmiseksi siinä vuorovaikutuksessa, jossa mukana ovat toisaalta hänen yksilölliset ominaisuutensa ja toisaalta hänen sosiokulttuurinen ympäristönsä. Sivistys tarvitsee henkiseksi taustakseen joko humanismin tai uskonnon tai molemmat (Niemelä 2011, 170–171; Siljander 2014, 33–36).

Niemelä (2011, 171–179) tiivistää pohjoismaisen kansansivistyksen käsitteisiin sivistys, kansansivistys, itsen toteuttaminen, aktiivinen kansalaisuus ja yhteiskunnan eheys. *Sivistys* tarkoittaa yksilöllistä sivistystä, jolloin ihminen työskentelee opitun ja oppimisen varassa ja kanssa. Pitää erottaa kuitenkin olla oppinut ja olla sivistynyt, koska ne eivät ole sama asia. Oppiminen vaatii yksilön omaa ponnistelua ja persoonallinen totuuskäsitys rakentuu omien havaintojen ja itsenäisen ajattelun pohjalle. Pohjoismaisissa traditioissa sivistys taas liittyi persoonallisuuteen ja persoonallisuuksien kasvatukseen. Sivistäminen edellyttää nonformaalia opetusta, jossa käsitteet eivät ole edeltäpäin määräytyt. *Kansansivistys* kuvaa prosessia, jossa yksilön ominaisuudet kohtaavat kansan kielen, kulttuurin ja perinnön – yksilö kehittyy kansan

jäseneksi oppimansa ja kokemustensa perusteella samalla uudistaen kulttuuriaan luovasti ja kriittisesti (Niemelä 2011, 171–175).

Itsen toteuttaminen tai kehittäminen tarkoittaa sitä, että sivistys on itse tehtyä eikä sitä voi toiselle antaa. Sivistys ja itsekasvatus ovat kutsu kehittää kokemuksen kautta syntyvät mahdollisuudet siihen mittaan ja kukoistukseen, mihin niiden on mahdollista yltää. Sivistys on pohjoismaisessa perinteessä ollut itseisarvo, jonka lisäksi sillä on hyvinvointiin vaikuttava välinearvo. *Aktiivinen kansalaisuus (active citizenship)* tarkoittaa sitä, että sivistyksen ja valistuksen avulla rahvaasta tulee kansa, joka osallistuu yhteiskunnan rakentamiseen ja päätöksentekoon (Niemelä 2011, 175–177).

Pohjoismaisessa traditiossa sivistyksellä on vahva yhteys yhteisölliseen, yhteiskunnalliseen ja valtiolliseen, mutta vapaan kansansivistystyön tulee olla vapaata ja sille haluttiin autonomiaa, itsehallinto ja mahdollisuus vapaaseen kritiikkiin. *Yhteiskunnan eheys* tarkoittaa pohjoismaisen kansansivistyksen mukaan sitä, että sivistys kuuluu kaikille – jokainen voi sivistyä ja jokainen on sivistyskykyinen. Kansansivistyksen tehtävänä oli varustaa jokainen yhteiskunnan jäsen tiedoilla, taidoilla ja asenteilla, jotka mahdollistivat täysipainoisen toiminnan aktiivisina kansalaisina (Niemelä 2011, 178–179).

Niemelä (2011) kuvaa opettamisen ja kansansivistyksen peruskäsitteiksi. Niitä täydentää vaikuttaminen, joka syntyy prosessin tuloksena. Kasvatus tai opettaminen, ovat tietoista vaikuttamista toiseen ja sivistyminen on jotakin, jossa ihminen on itse vaikuttava osapuoli. Opettaminen on sidoksissa sisältöihin, jotka voidaan muuttaa opetussuunnitelmiksi ja tulokset voidaan mitata. Sivistysperinteen mukaan opettamista tarvitaan, mutta ulkoa opetellut ja osattavat mekaaniset asiat eivät riitä täysipainoiseen ihmisyyteen ja sivistyminen on mahdollista niillekin, jotka ovat saaneet vähän opetusta. Sivistyvä ihminen kehittää tietoisesti itseään vuorovaikutuksessa sosiokulttuurisen ympäristönsä kanssa. Sivistyminen on prosessi, joka on luova, yksilöllinen, omaehtoinen ja nonformaali sekä syntyy yksilön omasta työstä. Opettaminen uusintaa kulttuuria ja sivistyminen uudistaa sitä eli pitää kulttuurisen perinteen elävänä ja uudistavana (Niemelä 2011, 194–197; Siljander 2014, 37–40). Niemelän (2011, 197) mukaan sivistyminen ei ole opettamisessa opitun tulos vaan pikemminkin opettamisen vastavaikutus.

2.3 Koulutusta ja työtä yhdistäviä malleja

Koulutuksessa saadun teorian tiedon ja työelämässä tarvittavan sivistyksen yhdistämisestä on viime vuosien aikana kehitetty useita lupaavia malleja. Tällaisia ovat mm. konnektiivinen malli (Guile & Griffiths 2001; Griffiths & Guile 2003) ja integratiivisen pedagogiikan malli (Tynjälä 2008, 2010).

Guile ja Griffiths (2001) luonnostelevat ideaalimallin koulutuksen ja työharjoittelun järjestämiseksi ja kutsuvat tätä pedagogista lähestymistapaa konnektiiviseksi malliksi. Konnektiivisen mallin perusideana on yhdistää sekä formaalia ja informaalia oppimista että vertikaalista ja horisontaalista oppimista. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä konnektiivisessa mallissa on kumppanuuksien kehittäminen työelämän kanssa, jolloin pystytään luomaan opiskelijoille laadukkaita oppimisympäristöjä (Guile & Griffiths 2001).

Guile ja Griffiths (2001) korostavat, että oppiminen koulussa ja työpaikalla on hyvin erilaista ja he ymmärtävät oppimisen uudelleen käsitteellistämisenä, joka etenee prosessina. Opiskelijalla on asiasta jonkinlainen aiempi tietämys. Työelämässä opiskelija näkee oppimansa asian merkityksen, hän muotoilee aiemmin oppimaansa uudelleen ja se integroituu uudeksi tiedoksi. Tämän prosessin kautta opiskelijalle syntyy sellaista osaamista, joka on olemassa ja käytössä eri konteksteissa. Keskeistä on se, että opiskelija tulee tietoiseksi oppimisprosessistaan (Guile & Griffiths 2001).

Opiskelija tulisi opettaa neuvottelemaan siitä, miten he oppivat – tämä tapahtuu vain vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijat kriittiseksi omaa oppimistaan kohtaan. Tämä tapahtuu esim. esittämällä sellaisia kysymyksiä, joiden avulla opiskelijat oppivat analysoimaan omia kokemuksiaan. Konnektiivisessa mallissa opiskelija nähdään kokemuksellisena oppijana, jossa hän rakentaa ennestään olemassa olevan tietämyksen varaan uutta oppimista (Guile ja Griffiths 2001).

Integratiivinen pedagogiikka ei ole konkreettinen menetelmä, mutta sen periaatteita noudattamalla voidaan tukea sekä opiskelijoiden että työntekijöiden osaamisen kehittymistä (Tynjälä 2010,80). Integratiivinen pedagogiikka muodostuu asiantuntijuuden elementeistä:

1. teoreettisesta tai käsitteellisestä tiedosta, 2. käytännöllisestä tai kokemuksellisesta tiedosta, 3. toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta eli itsesäätelytiedosta sekä 4. sosiokulttuurisesta tiedosta. Teoreettinen tieto on muodollista eli formaalia ja käytännöllinen tieto on toiminnallista, äänetöntä tai hiljaista tietoa ja se syntyy kokemuksen kautta (Tynjälä 2010).

Intergratiivisen pedagogiikan lähtökohtana on havainto, jonka mukaan teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhteiskäyttö on oleellista asiantuntijuuden kehittymisessä. Integratiivisessa pedagogiikassa oppimisympäristöt tulisi rakentaa siten, että niissä on mahdollista oppia kumpaakin tietoa samanaikaisesti. Opiskelijoiden tulisi oppia sekä käytännöllistämään teoriaa että teoretisoimaan käytäntöä. Teorian ja käytännön opettamisen ja oppimisen integraatiossa voidaan hyödyntää eri tiedon muotoja välittäviä välineitä (keskustelut opettajan, ohjaajan, pienryhmän kanssa), erilaiset kirjoittamisen muodot (oppimispäiväkirja, portfolio, muut analyttiset tehtävät) (Tynjälä 2013).

Välittävät välineet ovat reflektiota tukevia elementtejä, joiden avulla mm. tehdään hiljaista tietoa näkyväksi. Reflektiota hyödyntämällä kehittyy itsesäätelytaito, joka on oman toiminnan säätelyä (Tynjälä 2003, 8–11). Sosiokulttuurinen tieto liittyy sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin sekä työtapoihin ja se kehittyy ainoastaan osallistumalla aitoihin toimintakäytäntöihin esim. työssäoppimispaikassa (Tynjälä 2010, 83–84). Integratiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan sellaisia pedagogisia järjestelyitä, joissa teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto ja itsesäätelytieto pääsevät vuorovaikutukseen keskenään. Keskeisenä prosessina toimii reflektio ja ongelmanratkaisu. Integratiivisessa pedagogiikassa olennaista on koulussa opitun kytkeminen välittävien välineiden avulla työssä oppimiseen, jolloin asiantuntijuuden elementit integroituvat (Virtanen 2013, 38).

3 SOSIAALI- JA TERVEYSALAN PERUSTUTKINTO, LÄHIHOITAJA

Uuden laaja-alaisen Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suunnittelu aloitettiin 1990-luvulla ja lähihoitajien koulutus alkoi syksyllä 1993 pilotointiluvilla. Uuden tutkinnon tavoitteena oli vastata väestön muuttuneisiin palvelutarpeisiin. Tämän lisäksi uudella tutkinnolla pyrittiin uudistamaan rakenteiltaan ja työkäytännöiltään jäykkää sosiaali- ja terveydenhuoltoa sekä mahdollistaa lähihoitajien ammatillinen liikkuminen sosiaali- ja terveystalouden työtehtävissä. Lähihoitajatutkintoon yhdistettiin seitsemän terveydenhuollon (perushoitaja, mielenterveyshoitaja, hammashoitaja, lastenhoitaja, jalkojenhoitaja, kuntohoitaja, lääkintävahtimestari-sairaankuljettaja) ja kolme sosiaalihuollon (kehitysvammaisten hoitaja, kodinhoitaja, päivähoitaja) tutkintoa (Hakala & Tahvanainen 2009; Markkanen 2009).

Lähihoitajatutkinnon valtakunnallinen opetussuunnitelman peruste annettiin 1995 ja tutkintonimikkeeksi vahvistettiin nykyisinkin käytössä oleva nimi ”sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja”. Seuraava opetussuunnitelmaudistus toteutui 1999 ja tutkinto laajeni 100 opintoviikosta 120 opintoviikon laajuiseksi ja suuntautumisvaihtoehdot (Ensihoito, Lasten ja nuorten hoito ja kasvatusta, Mielenterveys- ja päihdetyö, Sairaanhoidon ja huolenpito, Suu- ja hammashoito, Vammaistyö, Vanhustyö) laajenivat 20 ov:sta 40 ov:n koulutusohjelmaopinnoiksi ja mukaan tuli Asiakaspalvelun ja tietohallinnon koulutusohjelma. Opetussuunnitelmaa ja tutkinnon perusteita tarkennettiin 2001, jolloin mukaan tuli Kuntoutuksen koulutusohjelma sekä näyttötutkinnon perusteet (Hakala & Tahvanainen 2009, 12–16).

Lähihoitajakoulutuksen opetussuunnitelmaa on päivitetty useita kertoja. Viimeisin uudistus liittyi koulutusreformin 2018 yhteydessä tehtyihin ammatillisen koulutuksen uudistuksiin. Siinä yhteydessä otettiin käyttöön osaamispisteet opintoviikkojen tilalle. Nykyiset 1,5 osaamispistettä vastaavat entisen yhden opintoviikon tuntimäärää. Reformin yhteydessä sosiaali- ja terveydenhuollon perustutkinnon rakenne muutettiin ja nuorten ja aikuisten koulutusten erilliset opetussuunnitelmat yhdistettiin yhdeksi yhteiseksi opetussuunnitelmaksi. Entisistä kolmesta pakollisesta tutkinnon osasta, kasvun tukeminen ja ohjaus, hoito ja huolenpito ja kuntoutumisen tukeminen, osa yhdistettiin ja nykyisessä tutkinnossa on kaksi pakollista tutkinnon osaa, kasvun ja osallisuuden edistämisen sekä hyvinvoinnin ja

toimintakyvyn edistäminen. Samalla lisättiin osaamisalaopintoihin osaamispisteitä siten, että entisen 40 opintoviikon sijaan nyt osaamisalaopintoja opiskellaan 75 osaamispisteen verran. Nykyisessä tutkinnossa on kahdeksan osaamisalaa, joissa on kaksi erillistä tutkinnonosaa, 35 ja 40 osaamispistettä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998, 2017; Ammatillisen koulutuksen reformi 2018a,). Tutkimuksen kohteena olleessa oppilaitoksessa tarjotaan kolmen eri osaamisalan opintoja, Sairaanhoidon ja huolenpito, Lasten ja nuorten kasvatus ja hoito sekä Ikääntyvien hoito ja kuntoutus.

Reformin yhteydessä muutettiin myös arviointiasteikkoa. Aiempi arviointiasteikko 1–3, muutettiin, 1–5 asteikolle. Näyttöjen arviointiin tuli myös muutoksia. Nykyinen työssäoppimisen arviointi perustuu enemmän entisen opetussuunnitelmaperusteisen nuorten koulutuksen arviointimalliin, jossa ei ole erillistä näyttöviikkoa tai vaadita työssäoppimisen ohjaajan tilalle eri arvioijaa, kuten näyttöperusteisessa aikuisten tutkinnossa oli. Työssäoppimisen päätteeksi järjestettävään arviointitilaisuuteen osallistuvat opiskelijan ohella ohjaava opettaja ja työpaikkaohjaaja. Opiskelijalla on mahdollisuus esittää oma näkemyksensä omasta osaamisentasostaan. Opettaja ja työssäoppimisen ohjaaja keskustelevat keskenään opiskelijan osaamisesta ja päättävät arvosanan (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998, 2017; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta peruskoulutuksesta 1998; Ammatillisen koulutuksen reformi 2018c).

Tässä työssä käsitellään entisen opetussuunnitelmaperusteisen koulutuksen opiskelijoiden kuntoutumisen tukemisen tutkinnon osan työssäoppimista ja sen arviointikeskustelua. Tutkimus toteutettiin ryhmällä, joka opiskeli 2008–2011. Kuntoutuksen tukemisen tutkinnon osaa ei nykyisessä sosiaali- ja terveydenhuollon perustutkinnossa enää ole, se sulautettiin kahteen muuhun pakolliseen tutkinnon osaan.

3.1 Lähihoitajatutkinnon rakenne ja ammattitaitovaatimukset

Lähihoitajakoulutus oli 2008 opetussuunnitelmaperusteisessa koulutuksessa laajuudeltaan 120 ov eli koulutus kesti 3 vuotta. Yksi lukuvuosi oli 40 ov ja yksi opintoviikko 40 tuntia opiskelijan työtä. Opiskelijan tutkinnon suorittamiseen kuluva aika voi vaihdella yksilöllisesti aiempien opintojen ja/tai työkokemuksen mukaan. Opinnot koostuivat yhteisistä opinnoista (20 ov), ammatillisista opinnoista, joita olivat yhteiset ammatilliset opinnot (50 ov) ja

koulutusohjelmaopinnot (40 ov), sekä vapaasti valittavista opinnoista (10 ov). Yhteiset opinnot koostuivat kahdesta kokonaisuudesta: 16 ov:n pakollisista opintokokonaisuuksista ja 4 ov:n valinnaisista opintokokonaisuuksista.

Yhteiset ammatilliset opinnot koostuivat Kasvun tukeminen ja ohjaus (16 ov), Hoito ja huolenpito (22 ov) ja Kuntoutumisen tukeminen (12 ov) opintokokonaisuuksista. Kasvun tukeminen ja ohjaus sekä Hoito ja huolenpito sisälsivät työssäoppimista 6 ov ja Kuntoutumisen tukeminen 5 ov eli työssäoppimista oli yhteisissä ammatillisissa opinnoissa yhteensä 17 ov.

Yhteisten ammatillisten opintojen jälkeen opiskelija valitsi suuntautumisvaihtoehdon ja jatkoi koulutusohjelmaopintoihin, joka oli laajuudeltaan 40 ov ja se sisälsi työssäoppimista vähintään 14 ov (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001).

Koulutusreformin yhteydessä lähihoitajan ammattitaitovaatimukset eivät muuttuneet, vaikka koulutuksen rakennetta muutettiin. Laki ammatillisesta koulutuksesta sanoo, että ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää toiminta-alueensa työelämää, vastata työelämän osaamistarpeisiin sekä edistää työllisyyttä. Koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. Koulutuksessa tulee ottaa huomioon työelämän tarpeet ja tehdä yhteistyötä elinkeino- ja muun työelämän kanssa (L 630/1998). Työelämätaitojen ja laaja-alaisen osaamisen lisäksi ammatillaiset tarvitsevat erikoisosaamista sekä valmiudet oppia ja opiskella uutta (Hulkari 2006; Hakala & Tahvanainen 2009).

Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteisiin (2001) on kirjattu lähihoitajan ammattitaitovaatimukset, joihin kuuluvat kaikille aloille yhteinen ydinosaaminen (oppimistaidot, ongelmanratkaisutaidot, vuorovaikutus- ja viestintätaidot, yhteistyötaidot ja eettiset ja esteettiset taidot) sekä tutkintokohtaiset tavoitteet.

Sosiaali- ja terveysalan tavoitteet ja ammattitaitovaatimukset kuvaavat sitä laaja-alaista ammattitaitoa, joka tutkinnon suorittaneella oletetaan olevan ammattiin valmistuessaan. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittanut on lähihoitaja, jolla on pätevyys perustason hoitoon, huolenpitoon, kuntoutumisen tukemiseen ja kasvatukseen. Kaikilla lähihoitajilla on koulutusohjelmasta/osaamisalasta (9 kpl/8 kpl) riippumatta perusvalmiudet tukea, ohjata, hoitaa ja kuntouttaa eri-ikäisiä, taustaltaan erilaisia ihmisiä heidän monenlaisissa elämäntilanteissaan. Lähihoitaja tunnistaa erilaisten ihmisten voimavaroja ja toimintakykyä ja

tukee heidän itsenäistä selviytymistään kuntouttavaa työtettä käyttäen (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001; Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon perusteet 2017).

Teoriatietoa sovelletaan laajasti työtehtäviin erilaisissa toimintaympäristöissä, joita voivat olla koti, sairaala, varhaiskasvatuksen eri toimintaympäristöt, hoito- ja kuntoutuslaitos, vastaanotto, lääkäriasema, hammaslääkäriasema, sairaankuljetus, erilaiset palveluyksiköt, liikkeet, teollisuus ja yritykset. Lähihoitaja voi toimia myös itsenäisenä ammatinharjoittajana. Lähihoitaja ottaa työskentelyssään huomioon ympäristö- ja kustannusvaikutukset ja osaa työskennellä sekä itsenäisesti että moniammatillisen työryhmän jäsenenä tunnistaen omat mahdollisuutensa ja rajansa. Lähihoitaja noudattaa sosiaali- ja terveystieteiden sääntöjä ja ammattietiikkaa sekä osaa ohjata asiakasta tarvitsemisensä palveluiden piriin. (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001; Yhteiset ammatilliset opinnot 2007; Koulutusopas 2009). Uuden opetussuunnitelman mukaan valmistuneet lähihoitajat työskentelevät edellä mainituissa yksiköissä lukuun ottamatta varhaiskasvatusta ja sairaankuljetusta, joihin vaaditaan kyseisen osaamisalan suorittaminen (Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon perusteet 2017).

Esimerkiksi sairaanhoidon ja huolenpidon koulutusohjelman suorittanut lähihoitaja osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida asiakkaan/potilaan hoitoa ja huolenpitoa sekä käsitellä lääkkeitä ja seurata niiden vaikutuksia erilaisissa toimintaympäristöissä. Lisäksi hän osaa valmistaa ruokaa ja huolehtia kodin puhtaanapidosta ja viihtyvyydestä (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001). Lähihoitaja osaa edistää asiakkaan terveyttä, toimia kotihoidossa ja sairaanhoitotyössä (Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon perusteet 2017). Tutkielmaani osallistuvat opiskelijat (4 opiskelijaa) olivat valinneet koulutusohjelmakseen Sairanhoidon ja huolenpidon.

3.2 Työssäoppiminen osana lähihoitajatutkintoa

Työssäoppimisen teoriat ovat erilaisia riippuen siitä, millä tieteenalalla sitä on tutkittu ja samankin koulukunnan sisällä on vielä toisistaan eroavia koulukuntia sen mukaan, mitä asioita pidetään työssäoppimisen kannalta keskeisinä. Yhteistä näille teorioille ja niistä johdetuille työssäoppimisen pedagogisille malleille on se, että huomio on siirretty luokkahuoneesta

työpaikkaan, opettajasta oppijaan ja opettamisesta oppimiseen, knowing- that on vaihtunut knowing-how:iin. Työssäoppimista voidaan määrittellä monella tapaa, mutta tässä työssäni rajaan määrittelyn ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden (2001) mukaisesti.

Opetussuunnitelman perusteissa sanotaan työssäoppimisen olevan osa ammatillista koulutusta. Työssäoppimisella tarkoitetaan ammatilliseen koulutukseen sisältyvää aidoissa työympäristöissä tapahtuvaa tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua. Kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin sisältyi työssäoppimista vähintään 20 opintoviikon verran (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001). 2018 voimaan tullessa opetussuunnitelmassa (Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet 2017) työssäoppimisen vähimmäis- tai enimmäismääriä ei ole määritelty. Jokaisen opiskelijan työssäoppimisen pituus määritellään opiskelijan osaamisen mukaan henkilökohtaisessa osaamisen kehittämissuunnitelmassa (HOKS). Työssäoppiminen kuuluu jokaiseen ammatilliseen tutkinnon osaan. Työssäoppimisjaksojen tulee olla ammatinhallinnan kannalta riittävän pitkiä ja monipuolisia. Vain poikkeustapauksessa opiskelija suorittaa työssäoppimisen oppilaitoksen harjoitusryityksessä tai vastaavin järjestelyin (Ammatillisen koulutuksen reformi 2018b).

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen tarkoituksena on varmistaa, että tutkinnon suorittajilla on laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin ja työelämän edellyttämä ammattitaito. Työpaikalla tapahtuva koulutus tuli aiemman opetussuunnitelman mukaan järjestää pääsääntöisesti niin, että opiskelija ei ollut työsuhteessa työnantajaan. Tällöin hän oli oikeutettu saamaan opintotuen ja opintososiaaliset etuudet (ruokailu, mahdolliset matkakustannukset). Erikseen sovittaessa työssäoppiminen voitiin toteuttaa myös työsopimussuhteessa (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001; Koramo 2011).

Työpaikalla tapahtuva oppiminen voi voimassa olevan opetussuunnitelman mukaan tapahtua solmimalla joko koulutusopimus tai oppisopimus työnantajan kanssa. Koulutusopimuksella opiskellessa opiskelija on oikeutettu opintososiaalsiin etuihin (opintotuki, koulumatkatuki ja ateriakorvaus). Oppisopimuksella opiskeltaessa näitä etuuksia ei opiskelijalla automaattisesti ole (Ammatillisen koulutuksen reformi 2018b). Työssäoppimisen tavoitteena on lisätä

koulutuksen työelämävastaavuutta, tukea opiskelijoiden ammatillista kasvua ja syventää osaamista. Työssäoppimisella pyritään helpottamaan ammattitaitoisen työvoiman saantia yrityksiin ja edistämään nuorten välitöntä työllistymistä ja työelämään siirtymistä. Työssäoppimisen aikana opiskelijat saavat tietoa työmarkkinoista ja tekevät tunnetuiksi työelämän pelisääntöjä ja toimintatapoja. Käytännön tekemisen kautta opiskelijalle muodostuu käsitys työprosesseista ja opiskelija pääsee kiinni ammattimaiseen työskentelyyn. Työssäoppimisen toivotaan ehkäisevän nuorten syrjäytymistä ja edistävän elinikäistä oppimista. Työpaikkojen ja koulutuksen järjestäjien yhteistyöllä varmistetaan työssäoppimisen ja muun ammatillisen koulutuksen työelämävastaavuus, laatu ja ajantasaisuus. Yhteistyö antaa edellytykset opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittämiseksi, ja tämän myötä myös työpaikkojen, yritysten ja oppilaitosten osaaminen kehittyy (Koramo 2011; Ammatillisen koulutuksen reformi 2018b).

Työssäoppimisen toteutuksesta vastaa koulutuksen järjestäjä. Toteutukseen sisältyy suunnittelua, opiskelijan ohjausta ja arviointia. Koulutuksen järjestäjä huolehtii opettajien työelämäosaamisesta ja kouluttamisesta sekä työpaikkaohjaajien kouluttamisesta. Koulutuksen järjestäjän tulee varata koulutukseen tarvittavat voimavarat ja huolehtia opetussuunnitelmassa siitä, että opiskelija voi saavuttaa tutkinnolle asetetut tavoitteet, saa riittävästi opetusta ja tarvitsemaansa ohjausta oppilaitoksen kaikkina työpäivinä, myös työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen aikana. Koulutuksen järjestäjien velvollisuus olisi jatkuvasti arvioida, kuinka toimivia työelämän yhteistyösuhteet ovat (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001; Koramo 2011; Ammatillisen koulutuksen reformi 2018b).

Työssäoppimista ja työpaikalla järjestettävää koulutusta ohjaavat laki (630/1998 ja 531/2017) ja valtioneuvoston asetus (811/1998 ja 673/2017) ammatillisesta peruskoulutuksesta ja koulutuksesta. Laissa määritelty ammatillisen koulutuksen tarkoitus on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä. Lain mukaan ammatillisessa koulutuksessa tulee ottaa huomioon työelämän tarpeet ja olla yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän kanssa (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001; Koramo 2011; Ammatillisen koulutuksen reformi 2018b).

Lähihoitajakoulutusta ei järjestetä missään muualla maailmassa samanlaisena kuin Suomessa, joten siitä ei ole saatavilla kansainvälistä tutkimusta. Ammatillisen koulutuksen työssäoppimista ja työssäoppimisen arviointia käsitteleviä julkaisuja ja raportteja Suomessa on julkaistu useampia (mm. Hätönen 1999,2010; Nordman-Byskata & Sackalen 2008; Anttila ym. 2010a, 2010b). Väitöskirjoja työssäoppimisesta (Väisänen 2003; Virtanen 2013), työssäoppimisen laadusta (Hulkari 2006) ja ammattiosaamisen näyttöjen arviointijärjestelmästä (Räkköläinen 2011) ovat kirjoittaneet mm. edellä mainitut. Työssäoppimisen arvioinnista toisen asteen koulutuksessa on kirjoitettu enemmän erilaisia julkaisuja kuin ammattiosaamisen näytöistä. Ammattiosaamisen näytöt ovat olleet käytössä syksystä 2006 ja ensimmäiset ammattiosaamisen näytöt läpikäyneet opiskelijat ovat valmistuneet 2009.

Työssäoppimisen arvioinnista kirjoittavat mm. Hätönen (1999), Nordman-Byskata & Sackalen (2008), Anttila ym. (2010a, 2010b) ja Väisänen (2003). He osoittavat tutkimusten tuloksena, että työelämässä tapahtuvien ammattiosaamisen näyttöjen myötä osaamisen arviointi on lähentynyt työelämän tarpeita ja siten työssäoppiminen on paremmin vastannut työelämän vaatimuksia. Julkaisujen perusteella todetaan, että ammattiosaamisen näyttöjen arviointia tulee edelleen kehittää niin, että ne ovat selkeämmin osa sekä työssäoppimisen että opiskelijan arviointia. Hätösen (2010) kirjoittamassa julkaisussa annetaan tietoa ja vinkkejä työpaikkaohjaajalle opiskelijan laadukkaasta arvioinnin toteutuksesta ja sitä kannattaa hyödyntää sekä työpaikkaohjaajien koulutuksessa että opettajan ohjaamassa työssäoppimisen arvioinnissa.

Virtanen (2013) on väitöskirjassaan selvittänyt mitä työ opettaa opiskelijoille (oppimisen tulokset) ja miten työ opiskelijoita opettaa (oppimisen prosessit). Tutkimuksessa tarkastellaan myös työssäoppimisen tavoitteellisuuden, ohjauksen ja arvioinnin merkitystä opiskelijoiden työssä oppimiselle. Edellä mainittujen lisäksi Virtanen kiinnittää huomiota tutkimuksessaan työssä oppimisen alakohtaisiin eroihin. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että työssä oppiminen on oppimiseen tähtäävää toimintaa ja oppiminen on työssä olemisen päätavoite. Työssä oppiminen on hyvin koulutusalaakohtaista. Sosiaali- ja terveysalan sekä matkailu-, ravitsemus- ja talousalan opiskelijat kokivat oppineensa eniten kaikkia taitoja ja tietoja työssäoppimisjaksojen aikana ja hyödynsivät eniten kaikkia oppimisen muotoja. Sitä vastoin Tekniikan ja liikenteen sekä kaupan ja hallinnon alan opiskelijat edustivat toista ääripäätä. Sosiaali- ja terveysala on koulutukselliselta käytännöltään vuorovaikutuksellinen,

reflektiivinen ja opiskelijan ammatillista kasvua tukeva ja korostava. Tekniikan ja liikenteen ala on epäsystemaattinen, pirstaleinen ja opettajajohtoinen (Virtanen 2013).

Sairaanhoitajaopiskelijoiden työssäoppimista on tutkittu mm. Irlannissa, Englannissa ja Ruotsissa. Price (2012) esittelee tutkimuksessaan periaatteita, jotka lisäävät käytännön harjoittelun arvioinnin uskottavuutta, luotettavuutta ja yhtenäisyyttä. Ulfvarson ja Oxelmark (2012) esittelevät työkalun, jonka avulla sairaanhoitajaopiskelijoiden käytännön harjoittelun arviointi voidaan toteuttaa kriteeriperusteisesti. Hunt ym. (2012) vertaavat tutkimuksessaan teoriaopinnoissa ja käytännön harjoittelussa hylättyjä opiskelijoita. Doody ja Gondon (2012) tutkivat, miten keskustelua voidaan käyttää opiskelijoiden osallistumisen ja oppimisen lisääjänä ja osana arviointia. Lambert (2012) selvitti, miten arviointia voidaan kehittää, jotta se tukee opiskelijan oppimista ja antaa opettajalle tietoa, miten opiskelijat ovat hyötynet koulutuksesta. Tutkimukset keskittyivät käytännön harjoittelun arvioinnin luotettavuuteen ja teoreettisen tiedon ja käytännön taitojen osaamisen tason arviointiin. Teoreettisen tiedon osaamista pitää pystyä testaamaan sekä koulussa että käytännön harjoittelussa, sillä teoria luo pohjan käytännön osaamiselle. Opiskelijoiden osallisuutta ja osallistumista opetukseen sekä arviointiin tulisi lisätä, sillä oppiminen on tehokkaampaa, jos opiskelijat osallistuvat siihen aktiivisesti keskustelemalla tai luovia menetelmiä hyödyntäen.

3.3 Näytön arviointi ja arviointikeskustelu

Ammattiosaamisen näytöt otettiin käyttöön ammatillisessa peruskoulutuksessa elokuussa 2006. Ammattiosaamisen näyttöjä kehitettiin ja kokeiltiin erilaisissa näyttöprojekteissa ja niissä saatuja kokemuksia on hyödynnetty mm. opetussuunnitelman perusteiden muutosten valmistelussa. Opetushallitus julkaisi oppaan Ammattiosaamisen näytöt käyttöön (2006), joka on ollut suunnattu kaikille ammattiosaamisen näyttöjen parissa työskenteleville helpottamaan ammattiosaamisen näyttöjen käyttöönottoa. Opas on laadittu erityisesti niille koulutuksen järjestäjille, opettajille ja työelämän edustajille, jotka suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat ammattiosaamisen näyttöjä. Ammattiosaamisen näyttöjen tavoitteena on ollut lisätä ammatillisen koulutuksen laatua, edistää työelämäyhteyksiä, tehostaa koulutuksesta työelämään siirtymistä ja yhtenäistää opiskelijan arviointia (Koramo 2011, 10).

Ammattiosaamisen näytöt olivat ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmaperusteisessa koulutuksessa osa opiskelija-arviointia. Ammattiosaamisen näytöt olivat koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelema, toteuttama ja arvioima työtilanne tai työprosessi. Ammattiosaamisen näytössä opiskelija osoitti tekemällä käytännön työtehtäviä mahdollisimman aidoissa työtilanteissa, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman perusteiden ammatillisten opintojen tavoitteissa määritellyn työelämän edellyttämän ammattitaidon. Ammattiosaamisen näytöt eivät muuta nykyisin käytössä olevia arvioinnin kohteita ja kriteerejä, vaan opiskelijan arviointi perustuu edelleen opetussuunnitelman perusteissa annettuihin määräyksiin (Ammattiosaamisen näytöt käyttöön 2006).

Ammattiosaamisen näytöillä arvioitiin muun arvioinnin ohella opiskelijan ammatillista osaamista työpaikalla, oppilaitoksessa tai muussa koulutuksen järjestäjän osoittamassa paikassa. Ammatilliseen perustutkintoon johtavassa koulutuksessa ammattiosaamisen näytöt olivat osa koulutusta ja sijoittuvat koko koulutuksen ajalle. Ammattiosaamisen näytöt annettiin kaikista ammatillisten opintojen opintokokonaisuuksista (90 ov). Poikkeuksena ovat olleet kuitenkin ne valinnaiset opinnot, jotka sisällöltään ovat yhteisiä opintoja tai lukio-opintoja. Näitä opintoja ei arvioitu näytöillä. Koulutuksen järjestäjän päätöksellä ammattiosaamisen näyttö voitiin antaa myös vapaasti valittavista opinnoista (10 ov), mikäli ne ovat ammatillisia. Yhteisistä opinnoista (20 ov/35 osp) ei anneta erillisiä näyttöjä (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001; Ammattiosaamisen näytöt käyttöön 2006).

Kuntoutumisen tukemisen (12 ov) näytössä opiskelijan osaamista arvioitiin prosessimaisesti koko työssäoppimisen (5 ov) ajan. Opiskelija valitsi työpaikkaohjaajansa kanssa oman kuntoutujan, jonka toimintakykyyn ja kuntoutus-/hoito-/palvelusuunnitelmaan hän perehtyi monipuolisesti käyttäen erilaisia tiedonhankintamenetelmiä. Opiskelija arvioi kirjallisesti kuntoutujansa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn vahvuuksia ja vajavuuksia sekä kartoitti asiakkaan käyttämiä kuntoutuspalveluja (lääkinnälliset, sosiaaliset, ammatilliset ja kasvatukselliset palvelut). Opiskelija valitsi näistä osa-alueista yhden, jonka toimintakykyä hän tuki, ja laati siitä kirjallisen suunnitelman, miten hän on tukenut toimintakykyä tällä osa-alueella ja perusteli tekemänsä ratkaisut teoriatietoa käyttäen. Opiskelija esitti suunnitelman

kuntoutujalle, työpaikkaohjaajalle, opettajalle sekä muille työryhmän jäsenille (Kansallinen ammattiosaamisen näyttöaineisto 2005).

Opiskelija tuki kuntoutujan toimintakykyä koko työssäoppimisjakson ajan kuntouttavaa työtettä (omatoimisuuden edistäminen, itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, kuntoutumista edistävän ja turvallisen ympäristön luominen ja ennaltaehkäisyn periaatteen toteuttaminen) käyttäen suunnitelmansa mukaisesti. Opiskelija arvioi kuntoutujalle laatimansa suunnitelman toteutumista sekä omaa oppimistaan koko prosessin ajan hyödyntäen työpaikkaohjaajalta saamaansa tukea ja ohjausta. Opiskelija toimitti kirjallisen suunnitelman arviointineen opettajalle ja työpaikkaohjaajalle ennen näytön arviointikeskustelua tai erikseen sovittuna ajankohtana. Opiskelija pyysi mahdollisuuksien mukaan palautetta myös kuntoutujalta ja muilta moniammatillisen työryhmän jäseniltä (Kansallinen ammattiosaamisen näyttöaineisto 2005).

Koulutuksen järjestäjän asettama toimielin hyväksyi ammattiosaamisen näyttöjen arviointisuunnitelmat. Koulutuksen järjestäjä ja opettaja huolehtivat siitä, että ammattiosaamisen näytön arviointi toteutettiin toimielimen hyväksymällä tavalla (Kansallinen ammattiosaamisen näyttöaineisto 2005). Näytössä arvioija, käytännössä työpaikkaohjaaja, on seurannut opiskelijan työskentelyä ja tehnyt siitä huomioita. Työpaikan edustajan osallistuminen oppilaitoksessa toteutettaviin näyttöihin ei ole ollut aina mahdollista, eikä opettaja voi osallistua kaikkiin työpaikalla toteutettaviin ammattiosaamisen näyttöihin. Koulutuksen järjestäjän hyväksymään opetussuunnitelmaan on kirjattu suunnitelma siitä, miten opintokokonaisuuden näyttö tai näytöt arvioidaan ja mitkä osapuolet näyttöä ohjaavat, seuraavat ja arvioivat (Ammatillisen koulutuksen reformi 2018b).

Työssäoppimisen ja näytön jälkeen käydään arviointikeskustelu, johon osallistuvat tavallisesti opiskelija, työelämän edustaja ja opettaja. Arviointikeskustelussa hyödynnetään työssäoppimisen ohjauksessa ja arvioinnissa saatuja kokemuksia. Joissakin tapauksissa arviointikeskustelu voidaan toteuttaa esimerkiksi sähköisellä keskustelufoorumilla. Opiskelijan itsearviointi oli olennainen osa ammattiosaamisen näyttöjen arviointia, mutta uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelijalle annetaan mahdollisuus itsearviointiin. Arviointikeskustelussa kukin arvioija tuo esille arviointinsa perusteluineen. Näiden arviointien sekä mahdollisesti asiakkailta ja muilta työntekijöiltä saadun palautteen pohjalta muodostetaan yhteinen näkemys opiskelijan osaamisesta. Näyttöä arvioivien opettajien ja työelämän

edustajien tulee olla kyseisen ammattialan asiantuntijoita, jotka toimitella on määrännyt tehtävään. Opiskelijaa arvioidaan suhteessa ennalta asetettuihin tavoitteisiin ja hänen osoittamaansa osaamista verrataan ennalta määriteltyihin arvioinnin kohteisiin ja arviointikriteereihin (Ammattiosaamisen näytöt käyttöön 2006; Ammatillisen koulutuksen reformi 2018b).

Arviointikriteerit on määritelty kohteittain tasoille T1, H3 ja K5. Näytöt arvioidaan käyttäen samaa arviointiasteikkoa kuin muussakin opiskelijan arvioinnissa: T1, T2, H3, H4 ja K5 (A 673/2017). Työn perustana olevan tietopohjan hallinnasta tehdään huomioita työsuorituksen aikana. Mikäli tietopohja ei tule työskentelystä selkeästi esille, se selvitetään tarkentavilla kysymyksillä työn lomassa tai arviointikeskustelussa (Kansallinen ammattiosaamisen näyttöaineisto 2005; Ammattiosaamisen näytöt käyttöön 2006; Ammatillisen koulutuksen reformi 2018b, 2018c).

3.4 Itsearviointi osana lähihoitajakoulutusta

Oppijan oppimistulokset ja hänen saamansa arviointi ja oppimiskokemukset kokonaisuudessaan vaikuttavat oppijan tulkintojen kautta uusissa oppimistilanteissa. Oppiminen on sidoksissa sekä ympäröivään tilanteeseen että laajempaan sosiaaliseen kontekstiin ja kulttuuriin. Oppiminen on osa kulttuuria ja se tapahtuu kulttuurin tuottamalla välineillä ja ehdoilla. Koulussa opimme tietoja ja taitoja, mutta myös sosiaalistumme tietynlaiseen opetus- ja oppimiskulttuuriin sekä osallistumme sen toimintaan. Tieteellisen tutkimuksen piirissä opetus ja oppiminen nähdään nykyään oppijan aktiivisena ja luovana toimintana. Olennaista oppimisessa on ajattelu ja osallistuminen yhteisölliseen toimintaan ja tiedon rakentamiseen (Tynjälä 2004, 19–20).

Arviointi on kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämisestä. Arvioinnin pitää antaa arvo tarkasteltavalle asialle eli arviointi perustuu arvoihin. Arviointi tulisi liittää aidosti osaksi oppimista ja siinä tulisi käyttää monipuolisesti erilaisia arviointimenetelmiä (Atjonen 2007, 19–20). Arviointia käsittelevissä teoksissa (mm. Atjonen 2007, 21–23; Virtanen 2007, 22–24) esitetään viisi peruskysymystä, joihin arvioinnissa joudutaan ottamaan kantaa. Nämä kysymykset ovat: *Mitä* halutaan arvioida tai *Mitä*

arvioidaan? *Miksi* arviointia tehdään? *Miten* arviointia tehdään ja millaisia menetelmiä siinä käytetään? *Kuka* arviointia tekee? *Milloin* arviointia tehdään?

Kun arviointia tarkastellaan oppimisen kannalta, on arvioinnilla kolme keskeistä elementtiä, jotka ovat *kognitio*, *havainnointi* ja *tulkinta* (Atjonen 2007, 73–75). *Kognitio* tarkoittaa sitä, että opiskelijat pitää saada oppimaan käyttämään mieltänsä oikein. Kaikilla oppijoilla on oikeus saada opetusta, jossa tavoitteena on opiskelijoiden rohkaiseminen tiedon rakentamiseen, etsimiseen, kyselemiseen, epäilemiseen ja päättelymiseen. *Havainnoinnilla* tarkoitetaan sitä, että opettajan tulee jatkuvan havainnoin ja ajattelua virittävien kysymysten avulla sekä seurata opiskelijoiden prosesseja että tunnistaa ja korjata virheelliset ja väärät ennakkokäsitykset. Henkilökohtaiset oppimistavoitteet ovat arvioinnissa keskeisellä sijalla. *Tulkinnassa* oleellista on se, että opiskelijat osallistetaan pohdintaan ja tavoitteiden asetteluun. Tällä keinolla opiskelijat kehittyvät vähitellen arvioimaan jatkuvasti omaa toimintaansa ja heille kehittyä omistajuus omaan oppimiseensa.

Itsearviointi on toimintaa, jossa opiskelija tekee arvioin omasta suoriutumisestaan. Itsearvioinnissa opiskelija muodostaa itselleen oppimistavoitteita, hankkii ja muokkaa tietoa tavoitteiden saavuttamiseksi sekä toimii, kehittää ja arvioi omia ratkaisujaan ja oman toiminnan seurauksia. Itsearviointi on keino herättää opiskelijat passiivisuudesta tarkkailemaan ja säätämään omaa oppimistaan aktiivisesti. Itsearvioinnissa tärkeää on se, kuka on vastuussa oppimisen päämäärästä – opettaja, opiskelija vai onko se yhteinen. Itsearviointi on reflektiivistä toimintaa. Reflektiivisyys tarkoittaa valmiuksia ymmärtää ja pohdiskella omaa toimintaa eri näkökulmista sekä muuttaa sitä. Jotta itsearviointi olisi luotettavaa pitää oppilaita opettaa ja tukea siihen. Itsearvioinnissa oleellista ei ole se, mitä on tehty, vaan se miten se on tehty ja miten saatettu päätökseen (Atjonen 2007, 81–85).

Falchikovin (2013) mukaan itsearviointi on tapa, jolla oppilas osallistetaan arvioimaan omaa kehitystään ja oppimistaan; tapa, jolla oppilas tutustutetaan henkilökohtaisen arvioinnin konseptiin; oppilaan osallistamista dialogiin opettajan ja muiden oppilaiden kanssa; henkilökohtaista reflektointia siitä, mitä voidaan pitää hyvänä suorituksena; oppilaan pohdintaa tähän asti opitusta sekä elinikäistä työskentelyä uusien tavoitteiden saavuttamiseksi (Falchikov 2013, 120).

Atjonen (2007, 84–85) on esittänyt itsearvioinnista seuraavanlaisia näkemyksiä. Itsearvioinnista tulee tehdä olennainen osa oppimista, jolloin opiskelija oppii ymmärtämään elinikäisen kehittymisen idean. Opiskelija on joskus ainoa pätevä henkilö arvioimaan, esim. paljonko aikaa jonkin tehtävän tekemiseen meni, miten motivoitunut hän oli tai miten hän koki edistyneensä. Opiskelijalle pitää antaa tilaisuuksia arvioida itseään positiivisesti, sillä se parantaa opiskelijan itseluottamusta ja voimaannuttaa häntä. Vertaisarvioinnin avulla pystytään toteuttamaan vastavuoroisuuden ja tasa-arvoisuuden periaatteita arvioinnissa. Vertaisarvioinnissa opiskelija saa palautteen opiskelijatoveriltaan ja palautteen avulla pystytään parantamaan opiskelijan oman oppimisen ymmärtämistä ja hallintaa (Atjonen 2007, 79–86).

Jotta itse- ja vertaisarvioinnista tulee osa opiskelijoiden oppimisprosessia, pitää heitä ohjata ja opastaa arvioinnin tekemiseen. Taitoja, joita opiskelijat tarvitsevat sekä itse- että vertaisarvioinnissa ovat Gregoryn (2006) mukaan seuraavat: pitää pystyä asettamaan saavutettavia tavoitteita; pitää pystyä muodostamaan oppimissopimus, joka auttaa päämäärän saavuttamisessa; pitää olla riittävät voimavarat ja kyvyt riittävien muutosten tekemiseen tai tavoittelemiseen oppimisurakassa; pitää pystyä arvioimaan oppimisen tuloksia. Itsearviointi tarkoittaa sitä, että pitää osata reflektoida tietoja – pitää osata sanoa mitä ei osaa, mutta mitä pitäisi osata kriteerien mukaan. Itsearvioijalla tai samalla tavalla vertaisarvioijalla pitäisi olla taitoa määrittää menestyksen tai epäonnistumisen syyt, valaista opiskelijan tekemiä päätöksiä/osaamista teorian valossa sekä tehdä oikea ja realistinen arvio suoriutumisesta. Yksilö tai ryhmä osaa tehdä arvion itse, mutta tutor tai opettaja auttaa puuttuvien/ tarvittavien tietojen tai taitojen saavuttamisessa (Gregory 2006, 209–210).

4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lähihoitajien työssäoppimista ja osaamisen arviointia osana sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa. Tuloksia voidaan hyödyntää opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ja työelämäyhteistyön kehittämisessä.

Tutkimuskysymys on: Millaisia puhetapoja arviointikeskusteluun osallistujat (opiskelija, opettaja ja työpaikkaohjaaja) tuottavat?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella. Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan tutkia sekä työssäoppimista että työssäoppimisjaksolla oppimista ja osaamisen arviointia osana sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa. Tutkimus edellyttää opiskelijoiden, oppilaitoksen opettajien ja työelämän edustajien näkemysten mukaan ottoa tutkimukseen. Puhetapojen esiin saamiseksi käytettiin diskursiivista aineiston analyysimenetelmää, jotta moniäänisyys tulisi esiin (Jokinen ym. 2004).

5.1 Tutkimushenkilöt ja tiedonhankinta

Tutkimushenkilöiksi valikoituivat vapaaehtoisuuden pohjalta 4 lähihoitajaopiskelijaa ja ohjaajaa sekä työssäoppimista ohjaava opettaja sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksesta Itä-Suomesta. Opiskelijat olivat aloittaneet opintonsa syksyllä 2008. He olivat toisen vuoden opiskelijoita ja heillä oli yksi työssäoppimisjakso takanaan. Tutkittavat opiskelijat olivat iältään 17–20 - vuotiaita naisia ja he tulivat opiskelemaan suoraan peruskoulusta. Ohjaajat olivat 35–55-vuotiaita naisia, joilla on työkokemusta 15–30 vuotta ja he olivat työskennelleet samassa yksikössä useita vuosia. Opettaja oli 45- nainen, joka oli peruskoulutukseltaan kasvatustieteen maisteri ja sosiaalityöntekijä ja toiminut opettajana kyseisessä oppilaitoksessa 6 vuotta. Tiedonhankintana olivat ammattiosaamisen näytön arviointikeskustelut, jotka toteutettiin opiskelijoiden työssäoppimispaikoilla viimeisellä työssäoppimisviikolla, keväällä 2010. Tutkittavien tutkinnon osana oli Kuntoutumisen tukeminen. Arviointikeskusteluun osallistuivat opiskelija, työssäoppimisen ohjaaja ja opettaja. Arviointikeskustelut olivat pituudeltaan 1h 18 min – 1 h 44 min ja ne ääninauhoitettiin. Teksti litteroitiin ja litteroitua tekstiä oli yhteensä 121 A4 sivua, ykkösrivivälillä ja fonttina Arial koko 12.

5.2 Tutkimusaineiston analyysimenetelmä

Tutkimusaineiston analyysimenetelmänä on diskurssianalyysi. Diskurssianalyysi sopii tähän tutkimukseen, koska tarkoituksena on tutkia puhetapoja, joita tuotetaan ammattiosaamisen näytön arviointikeskustelussa. Diskurssianalyysi on väljä teoreettinen viitekehys, joka sallii erilaisia menetelmällisiä sovelluksia (esim. lingvistinen tekstianalyysi, keskusteluanalyysi,

kriittinen diskurssianalyysi, retorinen analyysi) ja tarkastelun painopisteitä. Kukin tutkija tekee valintoja sen mukaan, millaiseen kielenkäyttöön ja yhteiskunnan sekä sosiaalisen todellisuuden suhteeseen hänen mielenkiintonsa kohdistuu, minkälaisesta aineistosta tätä suhdetta analysoidaan ja minkälaisen lähtökohtien vallitessa. Tarkastellaanko merkityksiä esim. puhetapoina, vuorovaikutustilanteina, teemoina vai merkityssystemeinä. Tutkimuksen kohde määrittää menetelmän tai menetelmien valintaa. Diskurssianalyttisessä menetelmässä kieli nähdään maailmaa uusintavana ja muuntavana välineenä, ei vain maailman kuvaajana. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että käyttäessämme kieltä, luomme kuvaa maailmasta uudelleen. Tällöin konstruomme eli annamme puheen kohteille erilaisia merkityksiä. Taustalla on ajatus, että todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja on tilannesidonnainen (Jokinen ym. 2004, 17–18; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12–17; Lehti ym. 2018, 5–6). Tutkijana tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut ammattiosaamisen näytön arviointikeskustelun puhetavoista osallistujien (opiskelija, työssäoppimisen ohjaaja ja ohjaava opettaja) tuottamana.

Diskurssintutkijan oletus on, että kielellä, sen sanoilla ja ilmauksilla on erilaisia merkityksiä ja että kieltä voi käyttää eri tavoin eri tilanteissa. Diskurssintutkimuksessa tarkastellaan, miten kieli toimii eri tilanteissa, mitä kieli tekee käyttäjilleen ja käyttäjä kielelleen. Merkitykset syntyvät neuvottelemalla kussakin käyttötilanteessa uudelleen, ja maailmaa merkityksellistetään eri tilanteissa ja eri aikoina eri tavoin. Tämä merkitysten neuvottelemisen sekä siihen liittyvät jännitteet ja käytänteet, säännöt, ehdot ja seuraukset ovat diskurssintutkijaa kiinnostavia tekijöitä. Näistä merkitysten suhteista ja eroista muodostuu merkityssystemejä eli diskursseja. Merkityssystemejä on rinnakkaisia ja osittain keskenään kilpailevia. Diskurssintutkija ei ole kiinnostunut niinkään siitä, mikä on ”oikein” tai ”totta” vaan siitä, mitkä merkitykset ovat vallalla, marginaalissa tai puuttuvia ja miksi (Jokinen ym. 2004, 17–29; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 11–14). Tämän tutkimuksen kohteena on ammattiosaamisen näytön arviointikeskustelu ja siinä tuotettava puhe. Puheen avulla osallistujat rakentavat sosiaalista todellisuuttaan, joista muodostuu merkityksiä ja merkitysten tuottamisen tapoja, jotka ovat tutkimukseni keskeinen sisältö.

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa, jossa merkitykset ja niiden tuottamisen tavat ovat tutkimuskohteena, ovat retorisuus ja responsiivisuus mukana. Niissä on kyse vuorovaikutuksellisen kielenkäytön ominaisuuksien tarkastelusta. Retorisuus on kielenkäytön avulla tapahtuvaa, tietyille kohderyhmälle suunnattua vakuuttelua ja suostuttelua, jossa jotain

versiota tuotetaan sen vuoksi, että yleisö asettuisi sen taakse. Responsiivisessa vuorovaikutuksellisuudessa keskustelun osapuolet reagoivat vuorovaikutusketjuissa toistensa puheenvuoroihin ja rakentavat siten yhdessä tietynlaista sosiaalista todellisuutta (Jokinen & Juhila 1999, 77). Responsiivisuuden tarkastelu painottuu analyysissa. Tässä tutkimuksessa responsiivisuus tarkoittaa sitä, että huomio kiinnittyy siihen, miten arviointikeskustelun osallistujat reagoivat toistensa puheeseen ja rakentavat sitä kautta sosiaalisen todellisuuden versiota ammatillisesta osaamisesta. Sekä retorisuus että responsiivisuus ovat mukana tässä tutkimuksessa, koska keskustelu tapahtuu kasvokkain ja puhujat sekä vakuuttavat toisiaan että reagoivat toistensa puheenvuoroihin.

Diskurssianalyysi olettaa, että on mahdotonta erottaa diskurssi laajemmasta kontekstista, joka antaa mahdollisuuden analysoida ja tulkita kielenkäyttöä. Kontekstilla tarkoitetaan kaikkia niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat merkityksen muodostumiseen ja mahdollistavat ja rajaavat sen käyttämistä ja tulkitsemista. Diskurssintutkija tarkastelee kielenkäyttöä yleensä kielenkäyttöä sellaisena kuin se oikeasti ilmenee ihmisten välillä erilaisissa tilanteissa. *Tilannekonteksti* onkin kontekstin keskeinen käsite. Sillä tarkoitetaan sitä välitöntä ja tiettyä sosiaalista tilannetta, jonka osana kielenkäyttö on (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 29–32). Tässä tutkimuksessa tilanne on ammattiosaamisen näytön arviointikeskustelu. Tilannekontekstin ulottuvuuksia ovat välitön sosiaalinen ja kielellinen toiminta sekä toimijoiden roolit (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 29–32). Tässä tutkimuksessa kielenkäyttö tapahtuu ammattiosaamisen näytön arviointikeskustelussa, jossa ovat mukana opiskelija, työelämän ohjaaja ja työssäoppimista ohjaava opettaja. Myös fyysinen ympäristö on osa tilannekontekstia (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 29–32) – tässä tutkimuksessa ympäristönä toimi työssäoppimispaikalla rauhallinen tila, jossa olivat läsnä vain arviointikeskusteluun osallistuvat henkilöt.

Tilannekontekstia voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta. Ensinnä, mitä siinä on mahdollista tai mahdotonta tehdä eli mistä sosiaalisesta toiminnasta on kyse. Se, mistä sosiaalisesta toiminnasta on kyse, on tutkimuksen lähtökohta, jota tarkastellaan. Sosiaalinen toiminta ja identiteetit rakentuvat tilanteessa, mutta aikaisemmat kokemukset ovat tilanteessa läsnä. Toiseksi millaisia toimijuuksia tilanteesta rakentuu. Olennaista on huomata, että meillä kaikilla on eri tilanteissa erilaisia ja tiettyjä rooleja (esim. opiskelija, opettaja, työelämän ohjaaja) ja toisaalta meille rakentuu joka tilanteessa erilaisia kielellisiä toimijuuksia (esim. vastaaja, kysyjä, kannustaja, moittija), jotka muokkaavat tilanteisia sosiaalisia roolejamme.

Kolmanneksi miten kieli ja muut resurssit tilanteessa toimivat eli miten kieltä käytetään ja millaisia resursseja kielenkäyttäjällä on käytettävissään tilanteessa. Sosiaalista toimintaa rakentaa myös se, mihin kieltä tilanteessa tarvitaan ja miten sitä käytetään (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 32–34). Merkityksellistä on, onko ammattiosaamisen näytön arvioinnissa käytetty kieli kertovaa, kannustavaa vai moittivaa ja miten paljon ja kuka kieltä käyttää – nämä tulevat tutkimuksen tuloksissa esille.

Diskurssianalyysi on yksi menetelmällinen lähestymistapa diskurssitutkimuksen laajassa kentässä muiden mahdollisten joukossa ja siinä voidaan erottaa analyttinen ja kriittinen tutkimus. Analyttisessä diskurssianalyysissä pyritään aineistolähtöisyyteen, jolloin tutkijan tavoitteena on olla mahdollisimman avoin aineistolle ja sieltä nouseville merkityksille. Tavoitteena on eritellä sosiaalinen todellisuus mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Kriittiselle diskurssianalyysille on keskeistä kielenkäytön analyysi sekä merkityksen että muodon näkökulmasta. Tekstistä analysoidaan sanatason merkitysten, jotka ilmaisevat valtasuhteita, lisäksi kielellisiä muotoja, joissa valtarakenteet ilmenevät ja jotka rakentavat niitä (Jokinen & Juhila 1999, 86–87; Lehti ym. 2018,6). Tämä tutkimus sijoittuu analyttisen diskurssianalyysin tutkimuskenttään. Tarkoituksena on tutkia kielenkäyttöä arviointikeskustelussa ja saada sitä kautta ymmärrys ja luoda analyttinen kuvaus niistä puhetavoista, joita kukin keskusteluun osallistuja arviointikeskustelussa tuottaa.

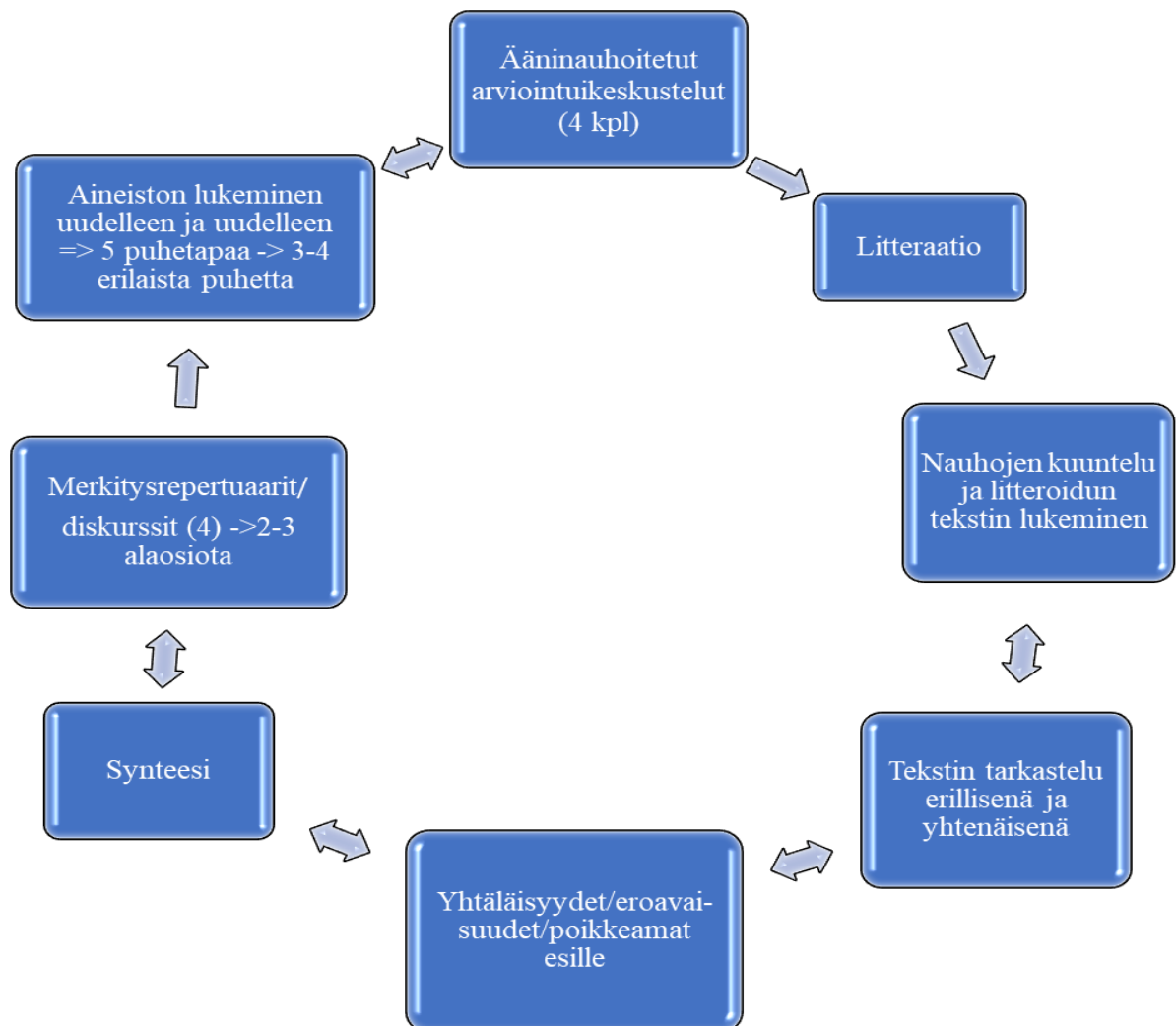
Diskurssitutkimuksessa genrellä eli tekstilajilla tarkoitetaan kielellisen ja sosiaalisen toiminnan yhteenliittymään, jonka käyttäjät tunnistavat. Tunnistaminen tapahtuu osallistujien roolin ja viestinnän tarkoituksen avulla. Genret kertovat systemaattisista tavoista jäsentää sosiaalista toimintaa kielenkäytön näkökulmasta. Ne kertovat myös, mikä sosiaalisessa toiminnassa on keskeistä ja millaisia vuorovaikutussuhteita eri tilanteissa tyypillisesti rakentuu. Diskursseilla ja genrellä on sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Molemmat ovat kielellisen ja sosiaalisen toiminnan resursseja, ja molemmissa yhdistyy kieli ja laajempi konteksti. Tärkein ero on siinä, että diskurssit ovat tapoja rakentaa ja merkityksellistää maailmaa ja genret ovat vakiintuneita tapoja rakentaa sosiaalista toimintaa. Genret ovat tilannesidonnaisempia ja genreä mahdollistavat ja rajaavat sekä toiminta että konteksti. Diskurssit ovat vähemmän kiinnittyneitä juuri tietynlaisiin konteksteihin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 80–81; Lehti ym. 2018, 8). Tässä tutkimuksessa genrenä toimii ammattiosaamisen näytön arviointikeskustelu, joka voidaan luokitella oppilaitosgenreksi. Keskeisintä näytön arviointikeskustelussa on arvioida

opiskelijan osaamista suhteessa arviointikriteereihin. Vuorovaikutussuhteina ovat opiskelijan, työelämän ohjaajan ja ohjaavan opettajan suhteet ja jokaisen rooli arviointikeskustelussa vaikuttaa suhteiden rakentumiseen ja esiintymiseen.

Tutkimuskysymyksen muotoilu vaikuttaa siihen, painottuuko tutkimuksessa moninaisuus- vai vakiintumisaspekti. Jos tutkimuskysymysten rajaus ei ole kovin tarkkaa, vaan lähdetään liikkeelle ilman tarkempia rajoituksia, pyritään aineistosta tunnistamaan mahdollisimman kattava erilaisten merkityssysteemien kirjo. Analyysissä kiinnitetään huomiota yhtäläisyyksiin eli samojen merkityssysteemien osiin. Analyysissä edetään osista kokonaisuuksiin, merkityksistä merkityssysteemeihin eli diskursseihin. Tässä tutkimuksessa diskurssit ovat puhetapoja. Vahvojen eli hegemonisten diskurssien löytämiselle aineistosta voidaan antaa muutamia tunnusmerkkejä. Ensimmäiseksi mitä useammin ja mitä useammassa yhteydessä diskurssin palat toistuvat aineistossa sitä hegemonisemmasta diskurssista saattaa olla kyse. Toiseksi mitä itsestään selvempänä ja vaihtoehdottomampana diskurssi esiintyy, sitä vahvempi se on (Jokinen ym. 2004, 77–81). Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksen rajaus oli hyvin väljä. Tällä väljällä rajauksella saatiin aineistosta esille mahdollisimman kattava merkityssysteemien kirjo.

Arviointikeskustelujen nauhoitusten kirjoittamisen jälkeen alkoi tiivis seurustelu aineiston kanssa (kuva 2). Aukikirjoitettuja arviointikeskusteluja luettiin ja nauhoja kuunneltiin. Mäntynen ja Pietikäisen (2009) mukaan analyysi etenee vaiheittain ja se on liikkumista hermeneuttisella kehällä, jossa hän voi aloittaa analyysin yhdestä kohdasta ja palata samaan kohtaan uudelleen. Tutkija etsii aineistosta samankaltaisuuksia, ristiriitaisuuksia, poikkeamia ja säännönmukaisuuksia. Kun merkitystä on palasina ja vaiheina analysoitu koetetaan näistä palasista tehdä synteisiä (Mäntynen & Pietikäinen 2009, 166–168). Aukikirjoitettuja arviointikeskusteluja tarkasteltiin sekä erillisinä että yhtenäisinä. Erillisinä tarkastelu oli tarpeen, jotta jokaisen opiskelijan ainutlaatuisuus ja erilaisuus saatiin esille. Toisaalta oli tarpeen tarkastella aineistoa yhtenäisenä, jotta siitä saatiin kokonaisuus esille. Nämä yhdistämällä saatiin tutkimustulokset esille. Aineistoa uudelleen ja uudelleen luettaessa, nousi sieltä esille yhtäläisyyksiä, jotka toistuivat yhdessä tai useammassa arviointikeskustelussa. Toisaalta löytyi myös eroavaisuuksia ja poikkeamia, jotka herättivät mielenkiinnon ja joille pyrittiin etsimään selityksiä.

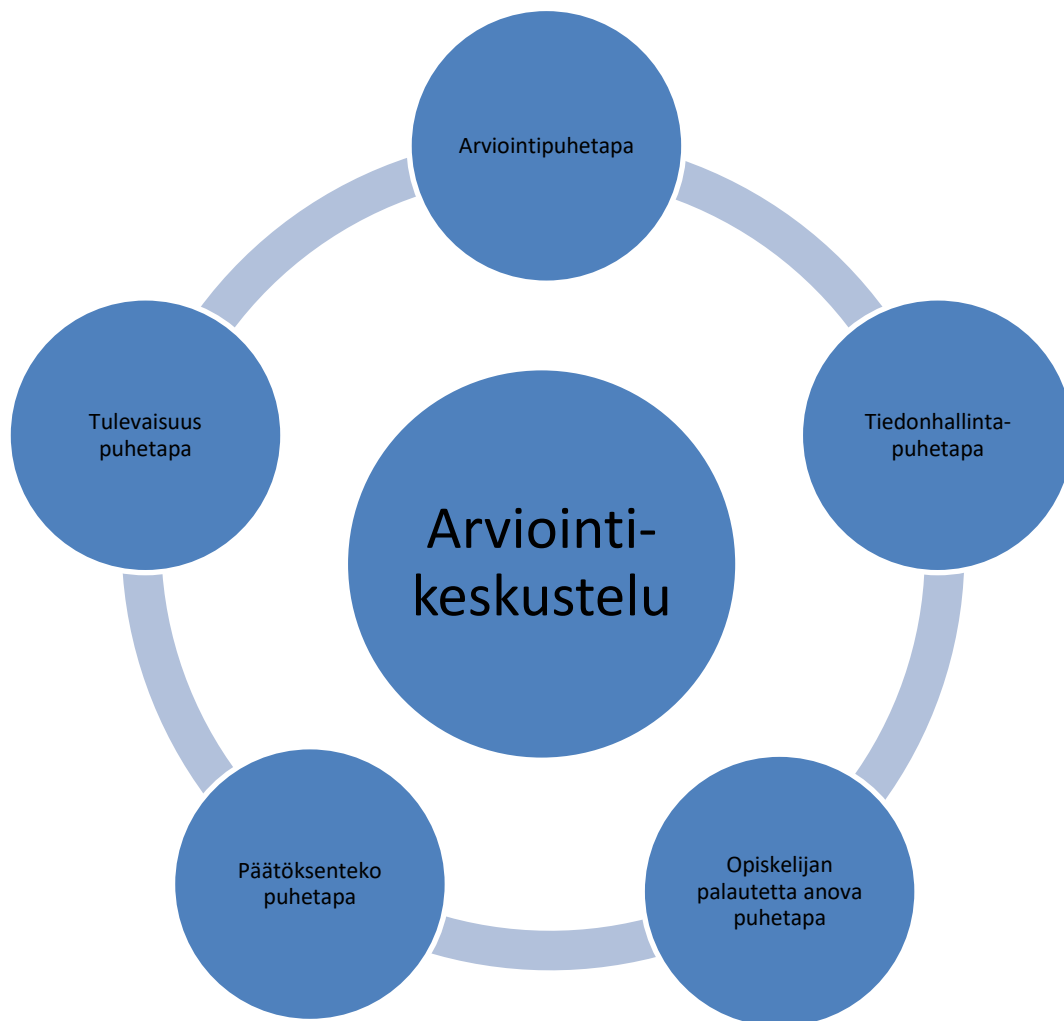
Analyysin edetessä koottiin samankaltaisuudet ja eroavaisuudet otsikoiden alle, jotka nimettiin tässä vaiheessa merkitysrepertuaaseiksi tai diskursseiksi. Merkitykset hahmoteltiin pääotsikon alle, jolloin keskeisiä diskursseja löytyi neljä, jotka jakaantuivat kahdesta kolmeen alaosiioon. Aineistoa lukemalla ja lukemalla uudelleen ja uudelleen, päädyttiin viiteen puhetapaan, jotka esiintyvät arviointikeskusteluissa. Arviointikeskustelu on kaiken keskiössä, jonka ympärille erilaiset puhetavat rakentuvat ja jossa esiintyvät. Viisi puhetapaa, jotka aineistosta nousivat esiin, jakaantuvat kukin kolmesta neljään alaosiioon, jotka kuvaavat tarkemmin sitä, kuka puhutavan tuottaa eli kenen puhetta se on. Tutkimuskysymys ohjasi analyysia ja sen etenemistä ja analyysin tuloksena esiin tulleet puhetavat ovat puhtaasti aineistosta nousseita. Puhetavat on nimetty sen mukaan, mistä niissä puhutaan ja tutkijan oikeudella ne on nimetty niin, kuin ne tutkimuksessa esiintyvät.



KUVA 2. Analyysin eteneminen

6 TULOKSET

Aineistolähtöisen analyysin tuloksena muodostui viisi työssäoppimisen arviointikeskustelun diskurssia/episodin teemaa: arviointi, opittua asiaa, palaute, omat päätökset ja mahdollisuudet (kuva 3). Nämä viisi jakaantuvat vielä alaosioiden. Seuraavassa esitetään kukin työssäoppimisen arviointikeskustelun diskurssi/episodin teema ja miten opiskelijat, ohjaajat ja opettaja siitä puhuivat. Sitaattien lopussa olevat kirjaimet kuvaavat puhujaa, X = opiskelija, O = ohjaaja, S = opettaja, M= dementiakerhon ohjaaja. Luku kirjaimen perässä kuvaa arviointikeskustelun järjestystä, esim. O3 on kolmannen arviointikeskustelun ohjaajan puhetta. Diskurssien/episodien tueksi esittämiäni aineistopätkien litteraatioissa olen käyttänyt seuraavia merkintöjä: --- puhetta jätetty pois, kun se ei ole aineistonäytteessä oleellinen osa, () tutkijan huomautus.



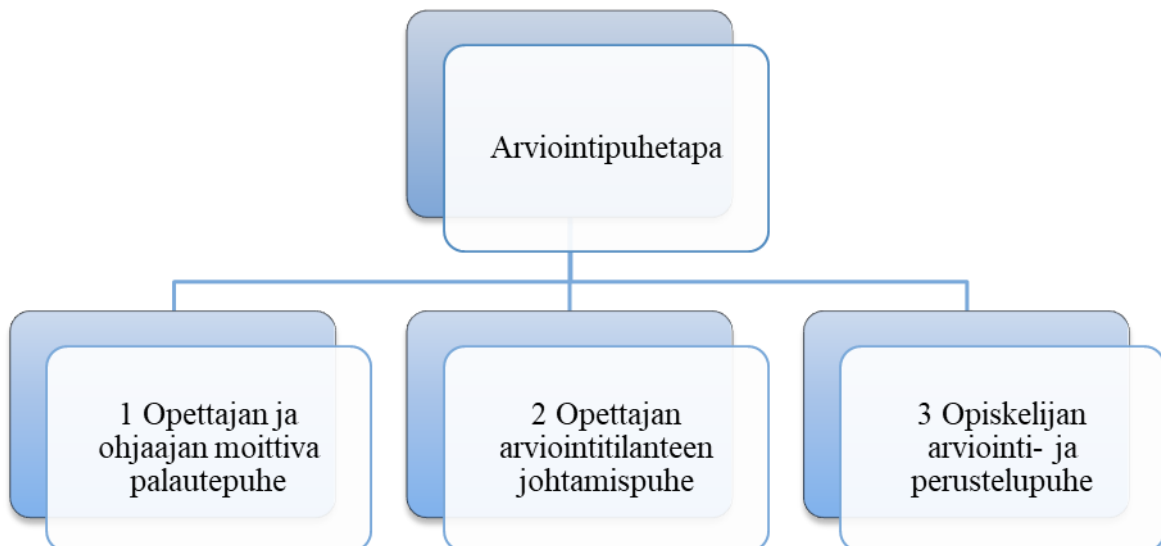
KUVA 3. Ammatillisen työssäoppimisen ja näytön arviointipuhetavat

6.1 Arviointipuhetapa

Pääteemaksi aineistosta nousi analyysin tuloksena arviointipuhetapa, koska opiskelijan osaamisen arviointi suhteessa tutkinnon osan arviointikriteeristöön on tärkein osa arviointikeskustelua ja koko keskustelu rakentuu tavalla tai toisella sen ympärille.

Aineistossa esiintyi opettajan tilannetta johtavaa aloituspuhetta, opiskelijan esittelypuhetta, opettajan tilanteen johtamispuhetta, kaikkien osapuolten arvioivaa puhetta, ohjaajan kommentoivaa puhetta ja opettajan moittivaa toiminnan ajoituspuhetta.

Arviointi ja arviointikeskustelu eteni opettajajohtoisesti, vaikka opiskelijan itsearviointi oli keskeisessä osassa. Arviointipuhetapaan (kuva 4) kuuluvat aineiston perusteella seuraavat asiat: toimintakyvyn tukemisen suunnitelma ja siihen liittyen aikataulu ja tietotekniikkayhteydet, arviointikriteerit ja arviointilomake sekä itsearviointi. Nämä kaikki liittyvät toisiinsa ja niitä ei voi käytännössä erottaa toisistaan, koska kaikki yhdessä muodostavat opiskelijan työssäoppimisen arvosanan. Opiskelijoilla on kuntoutumisen tukemisen työssäoppimisjaksolla tehtävä, jossa he kartoittavat yhden asiakkaan toimintakyvyn eri osa-alueet, laativat suunnitelman yhtä toimintakyvyn osa-aluetta tukemaan, toteuttavat ja arvioivat sen.



KUVA 4. Arviointipuhetapa

6.1.1 Opettajan ja ohjaajan moittiva palautepuhe

Jokainen arviointikeskustelu alkoi toimintakyvyn tukemisen suunnitelman esittelyllä ja arvioinnilla. Opiskelijat laativat työssäoppimisen aikana yhdestä asiakkaasta kirjallisen toimintakykyä ylläpitävän tai parantavan suunnitelman, jossa he kartoittavat asiakkaan voimavarat ja toimintakyvyn ja suunnittelevat toimintakyvyn tukemiseksi erilaisia aktiviteettejä. *Opettaja ohjasi* arviointikeskustelua. Opettajan tilannetta johtava aloituspuhe kutsui opiskelijaa esittelemään, ja aloitti arvioinnin sillä, että hän pyysi opiskelijaa esittelemään toimintakyvyntukemisen suunnitelman.

Tää etenis nyt sillä tavalla, jos sie Terttu nyt sitten esittelisit meille ensin alkuun tässä alussa sen, että miten sie oot sen oman asiakkaas kanssa työskennelly sitä toimintakyvyn, toimintakyvyntukemisen suunnitelmaa toteuttannu (S3)

Tämän jälkeen opiskelija käytti esittelypuhetta kertomalla toimintakyvyn tukemisen suunnitelman kokonaisuudessaan alusta, siis asiakkaan valinnasta saakka, toteutukseen ja arviointiin saakka. Opiskelija lopetti esittelypuheensa saatuaan esiteltyä suunnitelmansa. Opettaja jatkoi tilanteen johtamispuhetta kutsumalla ohjaajaa mukaan tilanteeseen antamalla ohjaajalle mahdollisuuden kommentoida suunnitelmaa tai työskentelyä.

*--- onko ohjaaja, haluutko kommentoida tässä vaiheessa tätä asiakas-toimintakyvyn tukemisen suunnitelmaa, Tertun asiakastyöskentelyyn? (S3)
No ainakin sen, kun Terttuhan ensin heti sano, jotta tämä fyysinen tukeminen, mutta hää sitten itekkii ajattel, jotta ei se nyt oo se --- jotta kyllä se enemmän se psyykkinen on niinku hänen kohalla enemmänkin --- oikeestaan ite hän sen sitten hoksas (O3)*

*Sanna, halluutko kommentoija tässä vaiheessa lyhykäisesti tätä? (S4)
---Tää asiakkaan valinta, niin just tuota sen takia päädyin tähän Katriin että opiskelija sais jotakin harjottelusta irti että, vähän niinku kenen muun kanssa, jos oisit, niin ois ollu paljon isompi työstäminen--- (O4)*

Puhetavat erosivat kahdesta muusta arviointikeskustelusta, kun opettajan johtamispuhe ei saanut vastausta ohjaajan kommenteista, vaan ohjaajan (O1) arvioiva puhe käsitteli opiskelijan toimintaa kokonaisuutena tai ohjaajan (O2) puhe siirtyi kommentoivaan puheeseen opiskelijan kertomuksen välillä.

Toimintakyvyn tukemisen suunnitelmaan liittyen aineistosta nousi esille ajoituspuhe, jossa puhuttiin aikataulusta ja sen toteutumisesta tai toteutumatta jäämisestä. Aikataulusta tai ajoituksesta puhuivat opettaja ja ohjaaja. Opiskelijat ovat saaneet ennen työssäoppimisjakson alkua muistilistan, johon on koottu asiat, mitä milläkin viikolla tulee tehdä. Toiminnan ajoituspuhe nousi esille arviointikeskustelussa 4 ennen kaikkea moittivana puhetapana myös muiden tehtävien myöhästymisen tai tekemättä jättämisen takia.

*--- No tämä kirjallisten tehtävien tämä, hommahan se tässä nyt vähän (nauraen)tiputti tuota numeroa, että kun siitä mie monesti pyysin ja pyysin että, ne tavoitteet ja sitten näitä ---mitä niitä kirjallissii tehtävii vaajitaa niin hoi- tee ne ajallaan ja elä vettoo sit siihen, että se unohtu tai on kotona tai, et tämmösiin seikkoihin niihin kiinnitä (O4)
--- kun asiakastöissäki ei --- täällä pitää ajallaan tehdä ne sovitut tehtävät (S4)*

Toiminnan ajoituspuhetta johti ohjaaja arvioinnin kuluessa ja opettaja puolestaan käytti kommenttipuheenvuoron vasta loppuyhteenvetoa kirjoittaessaan. Opettajan perusteleva puhe ajoituksesta viittasi tulevaan työelämään ja siihen, että tehtävät tulee tehdä sielläkin ajallaan, niin miksi ei samalla tavalla jo opiskeluaikana.

Moittiva toiminnan ajoituspuhe tuli esille vain yhden opiskelijan kohdalla. Muilla opiskelijoilla tehtävien palauttaminen onnistui ajallaan eikä niissä esiintynyt moittivaa eikä ylistävää puhetta työssäoppimisen ohjaajalla eikä opettajalla.

*sie kun laitot tämän hyvissä ajoin miulle tään suunnitelman--- (S1)
tään suunnitelman laatiminen sovitussa aikataulussa ja on toteutunut
sitten myös suunnitelma sen aikataulun mukaisesti ja mie sain
suunnitelman silloin häneltä tuota ja tämän ihan, silleen niinku nyt tossa
aikataulun mukkaan ja sain luettuun ja (O1)*

*sitten tietysti, jos heti rupiaa tekemään sitä suunnitelmoo -- ja sitä niin
(nauraen) paremminhan sitä kerkiää--- (O2)
ihan oot oikeessa, tuo oli hyvä kommentti (S2)
alottaa ajoissa (O2)
oot oikeessa, Ullakaa ei myöhäsimässä junassa ollu, mutta---
hiukkasen aikasemmin voi alottaa jo sitten (S2)*

Moittivaa toiminnan ajoituspuhetta ilmeni myös, vaikka kaksi opiskelijaa palautti kyllä työnsä aikataulun mukaisesti, mutta ohjaajan varoittava moittiva arviointipuhe ”mitä aikaisemmin työn aloittaa sen varmemmin sen saa valmiiksi”. Tämä ajoissa aloittamispuhe liittyi myös siihen, että kirjallisten tehtävien tekemisen oli opiskelija myös kirjannut kehittämisen kohteekseen. Myös kolmas opiskelija palautti työnsä ajoissa opettajalle luettavaksi ja

kommentoitavaksi, eikä hänen toiminnassaan tullut esiin moittivaa toiminnan ajoituspuhetta opettajalla eikä ohjaajalla.

Opiskelijat myötäilivät puheellaan opettajan ja ohjaajan puhetta eivätkä kommentoineet tai puuttuneet millään tavalla tähän aikatauluasiaan, muuta kuin sanomalla ”joo”.

Opettajan moittivaa palautuspuhetta ilmeni, kun opiskelijat eivät syystä tai toisesta olleet sovitussa aikataulussa palauttaneet tehtäviään. Tehtävän palauttamiseen opettajalle sovitussa aikataulussa liittyi myös tietotekniikan toimivuuteen. Toisessa arviointikeskustelussa tuli esille, että opettaja ei saanut opiskelijan lähettämää tehtävää tietokoneella auki.

*(huokaa) huomasitko nyt et kannattaa ajoissa toimittaa, kun voi tulla näitä atk-ongelmiakin (S2)
no miehän, eikös se perjantaina pitäny lähettääki, miehän lähetin sen(X2)
perjantai aamuun oli pyyntö, tulee perjantaina --- viikonloppuna ei oo saanu ees näitä atk-tukihenkilöitä kiinni mistään sitten ollenkaan, se oli ihan, heillä ei oo viikonloppupäivystystä (S2)*

Myös opiskelijoilla oli vaikeuksia tietotekniikan kanssa, lähinnä siinä, että he eivät saaneet tehtävän lomakepohjaa omilla tietokoneillaan auki, kuten seuraavista keskustelun pätkistä käy ilmi.

*mie en vaan ymmärrä miula siis, kun mie latasin tään niin, tän pohjan niin tää tuli miula ihan tosi ihmeellisen näköseks koneelle --- niin sen takkii tää ei oo samanlainen --- se asia ois tullu tosi hassusti (X2)
--- tää on se mitä minä sain niinkun avustettuna sitten tämän auki (S2)*

*--- miusta se oli vaikeeta koska miun tietokone ei meinannu päästää minnuu tälle sivulle, mistä mie olisin saanu tämän, tämän, mikä tää on, tän lomakepohjan --- (X3)
Teknisiä ongelmia enempi, niinkö? (S3)
Niin (X3)*

*mun on vähän vaikeempi hahmottaa tätä, kun mie oon tottunu toisenlaisella pohjalla kato lukemaan ---- siulla on nyt sitten tämä tehty tähän omalle pohjalle--- (S4)
mie nyt kirjoitin tota suoraan sähköpostiin tän (X4)*

Tietotekniikkaan liittyy myös tehtävässä esiintyvät kirjoitusvirheet sekä ohjelmien ja yhteyksien toiminen sekä työssäoppimispaikoilla että ohjaajien kotona kuten myös opiskelijoilla.

parannettuu versioo, mutta siellä oli semmosia hauskojakin lapsuksia, tossa eilen sain sen ensimmäisen version, että oikoluku ois varmaan auttanu (S2)

(nauraa hihittäen) siis mistä noita tulee tommosia virheitä(X2)

onks sulla tässä worksissa oikolukutoiminta(S2)

eiii, ei oo, se ei oo varmaan, ei se ainakaa ikinä mittää punasta viivaa heitä---kauheeta mitä-- kirjotusvirheitä (X2)

---raportoinu olit sekä suullisesti että kirjallisesti täällä työpaikalla Mediatriin vai teillä Mediatri käytössä (S1)

ei, ei pelittäny tänäänkään vielä (O1)

Kyllä näitä teknisiä ongelmia ite kelläkii, mie en suanu kotona tulostetun tuota Tertun(O3)

ei kaikkee tarvihteis netissä tehä. Ja kun ei oo sitä nettii joka päivä

käytettävänä niin se on vähän hankala sitä toppipäiväkirjaaki kirjottaa, ja niitä(X3)

Sulla ei oo ollu käytettävissä? (S3)

Ei oo joka päivä(X3)

---Mie pääsen työsähköpostiin kotona, mutta meilläkii toimii hirmu huonosti kotona netti, kun on tuota, tuolla syrjässä assuu (O3)

6.1.2 Opettajan arviointitilanteen johtamispuhe

Arviointikriteerit ja arviointilomake antavat selkeät suuntaviivat sille, miten arviointikeskustelu etenee. Arviointikriteerit on koottu arviointilomakkeelle, johon kaikki kolme osapuolta, opiskelija, opettaja ja työssäoppimisen ohjaaja, kirjaavat oman arviointinsa sekä perustelut kyseiselle arvosanalle. Käytännössä kriteeristö ja arviointilomake ovat sama asia, opettaja erottelee ne kuitenkin toisistaan ja puhuu niistä erikseen. Arviointi kootaan yhteenvetolomakkeelle, johon kirjataan kaikkien kolmen arviointi arvioinninkohteittain ja kokonaisuutena sekä muutama perustelu arvosanalle.

Opettajan arviointitilanteen johtamispuhetta ilmeni kaikissa tilanteissa. Työssäoppimisen arviointia ohjaavat valtakunnalliset arviointikriteerit, joissa opiskelijan oppimista arvioidaan kolmella eri tasolla T1-K3.

joo, et ihan osviittana et aina, opiskelijoillekin yrittäny sannoo, et kannattaa niitä(S1)

yy(O1)

kriteereitä lukkee (S1)

yy(O1)

(-) aika paljon seleviää, ei täällä puhuta niistä insuliineista mitään eikä niistä(S1)

*mites nää ilmapiiriasiat ja ihmishuoneasiat ja, mites nää, kun T1-T1-tasolla(S2)
yy(X2)
katsotaan niitä nin (S2)*

Opettajan ohjaava puhe arviointikriteereistä tulee esiin puheessa, kuinka opiskelijoiden kannattaa lukea kriteereitä, sillä niissä kerrotaan asiat, joita työssäoppimisjaksolla harjoitellaan ja arvioidaan. Opettaja ohjasi arviointikeskustelua ohjaavalla puheellaan, jossa tuli esille opetussuunnitelman arviointikriteeristö merkitys arvioinnin perustana. Kriteeristöissä osaaminen on kuvattu kolmella tasolla, T1-H2-K3. T1-tasolla on kuvattu asioita tarkemmin, esimerkein, mitä osaamista kyseessä olevassa kriteerissä arvioidaan. Samat asiat arvioidaan myös H2 ja K3-tasolla. Opiskelijan kannattaa katsoa myös T1-tason kriteeriä, vaikka olisikin arvioinut itsensä K3-tasolle, koska T1-tasolla annetut esimerkit ohjaavat hänen arviointiansa ja perustelupuhetta ja hänen on näin helpompi tuoda oma osaamisensa esille.

---arviointikriteerien alaku...--- sitten käyvään tämä arviointilomake kriteeristö pohjalta, arvioinnin otsake kerrallaan elikkä arvioinninkohde kerrallaan---(S3)

--- voijaanko ruveta käymään (.) ihan kriteeristöö nyt läpi (S4)

Näissä esimerkeissä tulee esille se, että kriteeristö ohjaa arviointi- ja perustelukeskustelun etenemistä ja antaa ”raamit” arvioitaville asioille. Toinen seikka, joka tässä nousee esille, on se, että arviointikeskustelu etenee kriteeristö mukaisessa järjestyksessä.

ruvetaan käymään tätä arviointilomaketta sillä tavalla, että yks tämmönen sivu, tämmönen arvioinninkohde keraallaan aina kerrot ihan reippaasti ite että miten, ei tarvii näitä ennää lukkee ääneen vaan kerrot mihin(S1)

yh(X1)

oot laittanu ruksit, että millä tasolla se sinun osaaminen on ollu tässä näytön loppupäässä, näyttäytyyny(S1)

yh(X1)

omasta mielestäs ja mitenkä perustelet(S1)

joo(S1)

ja sen jälkehen ohjaaja kommentoi omasta näkökulmastaan, että mitä sie oot kertonu.

tämmönen arvioinnin kohde kerrallaan. Joo, ja, tota myö katotaan ehkä vähän eri näkökulmasta, vinkkeleistä näitä asioita sitten tuon ohjaajas kanssa, että täällä painottuu se käytäntö, mutta myö yritetään sitten vielä

*kahtoo vähän laajemmasta näkökulmasta(S1)
yh(X1)
tuota teoriapuolta. Ja tota sillain käyvään nää arvioinninkohde kerrallaan läpi (S1)*

Tässä keskustelun pätkässä tuli hyvin selkeästi esille opettajan ja työssäoppimisen ohjaajan roolit. Työpaikalla, ohjaajan arvioinnissa painottuu käytäntö ja opettajan arvioinnissa painottuu myös teoriapuoli sekä kokonaisuus vähän laajemmasta näkökulmasta. Samalla tavalla opettaja ohjaavan puheen avulla ohjasi jokaisen arviointikeskustelun alussa arvioinnin etenemistä.

Neljännessä arviointikeskustelussa kävi ilmi, että opiskelija ei ollut tehnyt loppuarviointia valmiiksi ennen arviointikeskustelua eikä perustellut omia arvosanaehdotuksiaan paperille etukäteen. Siten häneltä puuttui kirjallinen ja valmiiksi mietitty tuki arviointi ja perustelupuheelle, joka myös vaikutti arviointitilanteen etenemiseen sitä hidastavasti.

*hei hetkine, siis. Näähä ol mitä sie nyt luvettelit niin sulla sillon, kun sie teit tätä(O4)
niin(X4)
alku-(O4)
lähtötason kartotus(S4)*

*kun tää on prosessinäyttö niin, mihinkä oot ruksannu tänne, tään lopullisen. Mikä on, millä tasolla sinulla nyt on ne taidot omasta mielestä tällä hetkellä(S4)
no, hyvässä(X4)
oothan sinä nyt laittanu ne uuvet ruksit sinne(S4)
en mie tähän oo laittanu, mutta kyllä mie muistan nlaitappa matkan varrella niin, koska minä tarviin sen liitteeksi sinne niin, että(S4)*

Opiskelijan edellytetään tekevän tiettyjä asioita arviointiin liittyen etukäteen, koska se nopeuttaa ja helpottaa arviointikeskustelun etenemistä ja arviointi ja perustelupuheen sujumista sekä on edellytys arvioinnin suorittamiselle. Ennen työssäoppimisen alkua opiskelija rastittaa arviointilomakkeelle lähtötasonsa eli sen tason, millä hän kokee taitojensa ja tietämyksensä olevan ennen työssäoppimista. Ennen arviointikeskustelua opiskelija rastittaa oman osaamisensa lomakkeelle uudestaan ja kirjaa perustelut lomakkeelle tai erilliselle paperille. Nämä ovat osa näyttöaineistoa ja ne on arkistoitava, joten arvosanat ja perustelut pitää olla näkyville kirjattuna. Asioiden ennalta ja ajoissa tekeminen kertoo opiskelijan vastuullisuudesta ja asenteesta opiskelua ja harjoittelua kohtaan. Tilanteessa ilmeni näin ollen myös moittivaa toiminnan ajoituspuhetta sekä moittivaa palautuspuhetta opettajan taholta.

6.1.3 Opiskelijan arviointi- ja perustelupuhe

Kuten aikaisemmin jo totesin, opiskelija rastittaa arviointikriteeristöön ennen arviointikeskustelua oman osaamisensa tason ja tekee itsearviointin, jossa hän kertoo millaisia tehtäviä ja miten tekemällä hän on hankkinut osaamisensa. Opiskelija perustelee oman arvosanaehdotuksensa kustakin arvioinnin kohteesta. Tämän jälkeen ohjaaja esittää oman arviointinsa ja lopuksi opettaja kommentoi ja esittää kysymyksiä molemmille ja kuulemaansa perustuen kertoo oman näkemyksensä opiskelijan osaamisesta.

*me kuullaan se sinun itsearviointi ja se on yks osa meille sitä
arviointiaineistoo (S1)*

Opiskelijoiden arviointipuheet arviointikeskustelussa olivat hyvin erilaisia. Ensimmäisellä opiskelijalla oli jo toimintakyvyn tukemisen suunnitelmassa arviointipuhetta mukana. Hän oli tehnyt arvioinnin etukäteen ja kirjannut sen suunnitelmaan ja arviointikriteeristöön. Arviointia oli paljonkin mukana ja opiskelija oli hyvin paneutunut sen tekemiseen.

Toisella opiskelijalla arviointipuhe oli realistista, mutta kirjallinen tuotos ja kirjalliset perustelut eivät olleet kovin vahvoja. Opiskelija täydensi suullisesti hyvin omaa aiemmin tekemäänsä kirjallista arviointiaan arviointipuheella

Kolmannen opiskelijan arviointipuhe oli omaa osaamistaan aliarvioiva, sillä hän arvioi itsensä lähes kaikissa arvioinninkohteissa T1-tasolle, kun ohjaaja ja opettaja arvioivat sen H2-tasolle. Opiskelija oli kirjallisessa itsearvioinnissa tuonut esille käytännön esimerkkejä, joilla hän perusteli omaa osaamistaan ja tekemistään ja perustelupuheessa hän toi ne hyvin esille.

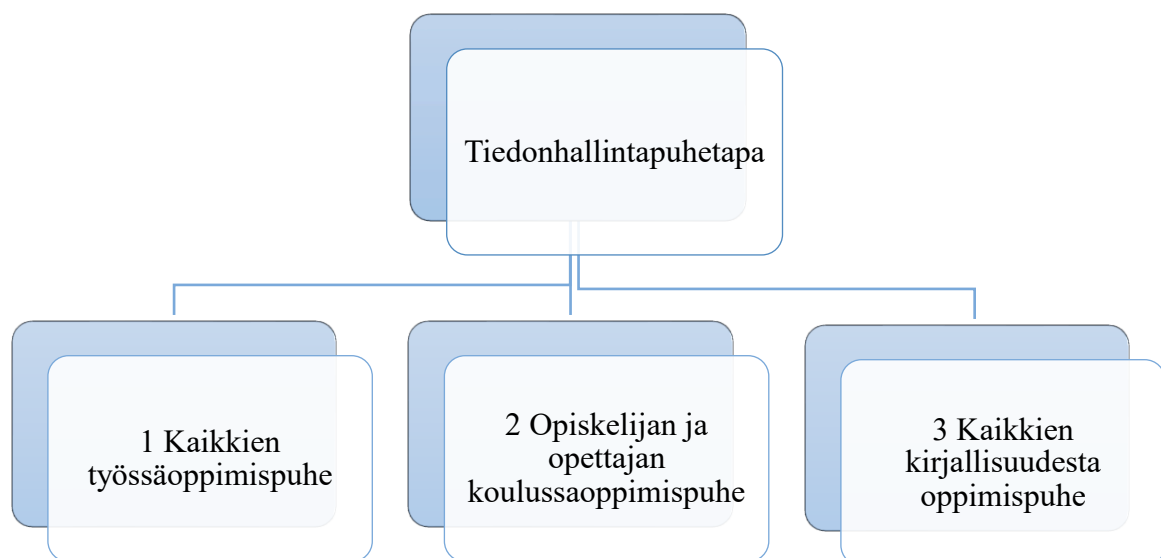
Neljäs opiskelija ei ollut tehnyt itsearviointia arviointikriteeristölle etukäteen, perustelut hän oli kirjannut erilliselle paperille, mutta paperi oli unohtunut kotiin, joten se ei ollut arviointikeskustelussa mukana. Opiskelijan arviointi ja perustelupuhe jäi heikoksi, koska hän joutui em. seikkojen takia miettimään ja etsimään arviointikeskustelussa vastausta ja perustelujaan. Sekä opettaja että ohjaaja olivat yhtä mieltä siitä, että opiskelija jätti arvioinnin muille, koska se oli hänestä helpompaa. Opettaja ohjeisti motivointipuheella opiskelijaa tuomaan oman mielipiteensä ja arvionsa ensin esille eikä yhtymään siihen mitä toiset ensin sanovat.

6.2 Tiedonhallintapuhetapa

Yhtenä arvioinnin kohteena ammattiosaamisen näytön arvioinnissa on työn perustana olevan tiedon hallinta sekä teoretiedon hyödyntäminen. Tiedonhallintapuhetapa käyttivät (kuva 5) kaikki arvioinnin osapuolet. Työssäoppimispuhetta ilmeni välillisesti paljon, koska tutkimusaineisto koottiin työssäoppimisjakson arvioinnissa. Työssäoppimispuhe ei tullut välttämättä suoraan ilmi keskusteluun osallistuvien puheenvuoroissa.

Koulussa oppimispuhetta käyttivät sekä opiskelija että opettaja ja kirjoista oppimispuhe oli etenkin opiskelijan puhetta. Opettajan kirjoista oppimispuhe oli sitä, että asioita voi tarkistaa oppikirjoista. Teoreettisen tiedon hallinta ja teoretiedon hyödyntäminen nousi arviointikeskusteluissa esille lähinnä opettajan kysymänä, mutta kyllä opiskelijakin toi niitä esille.

Opettaja arvioi opiskelijan osaamista laajemmasta näkökulmasta kuin työssäoppimisen ohjaaja ja kiinnitti huomiota myös asioiden teoreettiseen osaamiseen. Voidaan ajatella, että tiedonhallintapuhetapa on opettajan ammattitaitoon kuuluva ominaispiirre. Tiedonhallintapuhetapa tuli esiin myös työssäoppimisen ohjaajien puheenvuoroissa, mutta ei niin vahvana kuin opettajalla.



KUVA 5. Tiedonhallintapuhetapa

6.2.1 Kaikkien työssäoppimispuhe

Kaikki arvioinnin osapuolet käyttivät työssäoppimispuhetta. Mitä paremmin opiskelija osaa reflektoida omaa toimintaansa, sitä paremmin oppiminenkin hänelle näyttäytyy ja sitä kehittyneempää hänen työssäoppimispuheensa on. Opiskelijat toivat esille omaa oppimistaan erityisesti toimintakyvyn suunnitelman kautta, koska se on keskeisessä osassa kuntoutumisen tukemisen työssäoppimista.

--- mielestäni olen onnistunut suunnitelmassani melko hyvin. --- Opin sen, että aikaa täytyy varata paljon (tämän sanoo hitaasti). Oppimisen kannalta on tullut myös selväksi, että säähän ei ole katsomista, jos sataa vettä niin silloin varustaudutaan asianmukaisesti, eikä estä uloslähtemistä. --- Olisi ollut hyvä tehdä kuntoutussuunnitelma pidemmälle aikavälille, mutta tässä tapauksessa se ei oikein toiminut, --- En tekisi asiakaslähtöistä työtä, jos eväisin häneltä mahdollisuuden olla myös sukulaistensa kanssa eli en joustaisi kuntoutussuunnitelman aikataulun kanssa. Koen tekeväni niin oikein, että suunnitelma tai suunnitteleminen aina yhden ulkoilukäynnin kerrallaan (X1)

oppinu niinku(.) tämmösen niinku, et ryhmänäkki --- pittää niinku vanhemmille ihmisille että tätä ryhmätuokioo (.) ja oon oppinu kyllä--- siirtoja ainakii tosi hyvin---sitä ergonomiaa ja kaikkee ja alusastian käyttöä ja (X2)

Opettaja ja ohjaajat käyttivät työssäoppimispuhetta koko arviointitilaisuuden ajan. Ammattiosaamisen näytön arviointikriteerit ohjaavat opiskelijan arviointia ja ammattiosaamisen näyttö tapahtuu kokonaisuudessaan työssäoppimisen yhteydessä. Näin voidaan ajatella, että työssäoppimisjaksolla myös opitaan paljon erilaisia asioita. Nämä asiat tulevat julki selvimmin, kun opiskelija, ohjaaja ja opettaja kirjoittavat perusteluja arviointilomakkeelle osana työssäoppimispuhetta ja sen tueksi.

*joo, ja sanoit, että kumminki se varmuus on niinku tullu(S3)
niin mie(X3)
kasvanu vielä(S3)
positiivisena sitä kehittymistä mikä on niinku, kehitystä tullu niin paljon(X3)*

Useimmat opiskelijat ovat tuoneet työssäoppimispuheessa esille, että he oppivat asioita parhaiten käytännössä itse tekemällä ja työssäoppimisjakso on tähän paras mahdollinen paikka.

6.2.2 Opiskelijan ja opettajan koulussa oppimispuhe

Arviointikeskustelussa opiskelijat toivat koulussa oppimispuheessa esille asioita, joita he olivat opiskelleet ja harjoitelleet koulussa, ja sitä kautta myös oppineet niitä. Opittuja tietoja ja taitoja osataan käyttää käytännön työssä.

--- eli tunnistan asiakkaan toimintakyvyn eri osa-alueet, niinku koulussa on niitä käyty melko paljon--- tunnilla. Se nyt on aika tutuks tullu. (X1)

no kyllä mie käytin sen verran sitä teoriatietoo, että mitä koulussa sillo Arjan tunneilla puhuttiin niistä esimerkiks niistä muistelutuokioista ja niistä. Kyllä mie nyt niistä kahtelin vähän niistä muistiinpanoista minkälaisia, mitä muistiinpanoja myö sinne tehtiin ja---(X3)

Koulussa oppimispuheessa tuli esille asioita, joita olisi voinut työssäoppimisjaksoa ajatellen harjoitella enemmänkin oppitunneilla. Nämä asiat liittyvät vaitiolo- ja salassapitovelvollisuuteen. Opiskelijat kirjoittivat toimintakyvyn tukemisen suunnitelmaan asiakastietoja, ja niissä oli puutteita salassapitovelvollisuuden kohdalla kahdella opiskelijalla.

--- me ei varmaan muistettu teille toppiin lähtiessä tähdentää vielä näitä salassapito- ja vaitiolo velvollisuus asioita, että näissä, tämmösissä asiakastöissä kun työ teette koululle (S2)

yym (tehtäviä niin kannattaa tätä niin sanottua anonymisointia sitte harrastaa pitemmälle että (S2)

yym, niin no en mie oo sitä ope-, ei oo (X2)

sitä sillee opeteltu(X2)

oli meillä silloin vuos sitten(S2)

kyllä miusta ois voinu niinku enemmän harjotella(X2)

niin mä oon nyt muutamille muillekin teille joutunu vielä tähdentämmään näitä asioista että, kiinnitätte siellä sitten näihin huomioo että, semmonenn mikä ei oo tehtävän kannalta välttämätön tieto niin, niin niitä voi jättää silleen --- (S2)

eettisyyteen miulla ei oo varmaan sanomista, no, piestä huomauttamista kyllä sen kirjallisen tehtävän osalta, mä mietin sitä et sielä nämä (huokaa)asiakkaan nämä henkilötiedot nyt sitten vielä lipsahti (S4)

yy(X4)

lipsahti silleen, että ois että ooo, sitä viimestä versioo en nyt nähny, että oliko se nyt siihen korjattu (.) ja tota (S4)

korjasit sie? (O4)

yy(X4)

Koulussa oppimispuheessa opiskelija (X2) toi esille, että anonymisointiasioita ei ole koulussa tarpeeksi harjoiteltu tai opeteltu riittävästi. Opettajan koulussa oppimispuheesta kävi ilmi, että asioita on käyty läpi ensimmäisenä opiskeluvuonna, ennen kuin opiskelijat lähtivät ensimmäiselle työssäoppimisjaksolle. Toisella opiskelijalla (X4) lipsahti myös henkilötiedot kirjalliseen tehtävään. Hän kertoi koulussa oppimispuheessa korjanneensa ne viimeisimpään versioon. Tietojen korjaaminen tapahtui arviointikeskustelun jälkeisenä iltana, iltavuorossa – ei aikaisemmin, vaikka tuosta opiskelijan puheesta sai sen käsityksen, että ne oli korjattu viimeisimpään palautettuun versioon.

6.2.3 Kaikkien kirjallisuudesta oppimispuhe

Kuntoutumisen tukemisen työssäoppimisjaksolla olevat opiskelijat ovat toisen vuoden lähihoitajaopiskelijoita. Ennen työssäoppimisjaksoa on opiskeltu erityisesti niitä asioita, joita arvioidaan tässä ammattiosaamisen näytössä. Ensimmäisenä vuonna opiskellut asiat pitäisi olla myös muistissa.

Kirjallisuudesta oppimispuhetta ilmeni arvioinnissa, kun arvioitiin teorian tiedon hallintaa ja kykyä soveltaa sitä käytännön työtilanteissa.

*että oon niinku hyödyntäny sitä teorian tietoa siinä suunnitelm
tekemisessä, että muun muassa niitä osa-alueita nyt jonkun verran
(hitaammin, ikään kuin asiaa ajatellen) kahoin niistä kirjoista,
Trampoliinista ja sit siitä, no niitä lakiakin yritin etsiä niistä kirjoista ja
tyypilliset iäkkäiden sairaudet, niitä kahoin ja sit oon katellu näitä
muistiinpanoja kotona ja, ja, ja sit hopsii käyttäny hyväkseni siinä sitä
tietoo (X1)*

*---ja varmasti sieltä oppikirjoista ehtiny näitä tietoja, taitoja mitä nyt
tähän jaksoon ja ylipiätäsäki tarvii (S1)*

*mihin asioihin sinä oot, ootko sinä tarkistellu tai käyttäny teorian tietoo nyt
tämän jakson aikana mihinkä asioihin (S4)
no, luin mie sitä Trampoliini kirjaa ja sitte just kahoin niitä, niitä, no just niitä
Arjan tehtäviä näissä tai tätä suunnitelmaa tehessä ja (huokaa) (..) kyllä
niitä kahtelin (X4)*

Myös ohjaaja käytti kirjoista oppimispuhetta, kun opettaja sitä työn perustana olevan tiedon hallintakohdassa ohjaajalta kysyi.

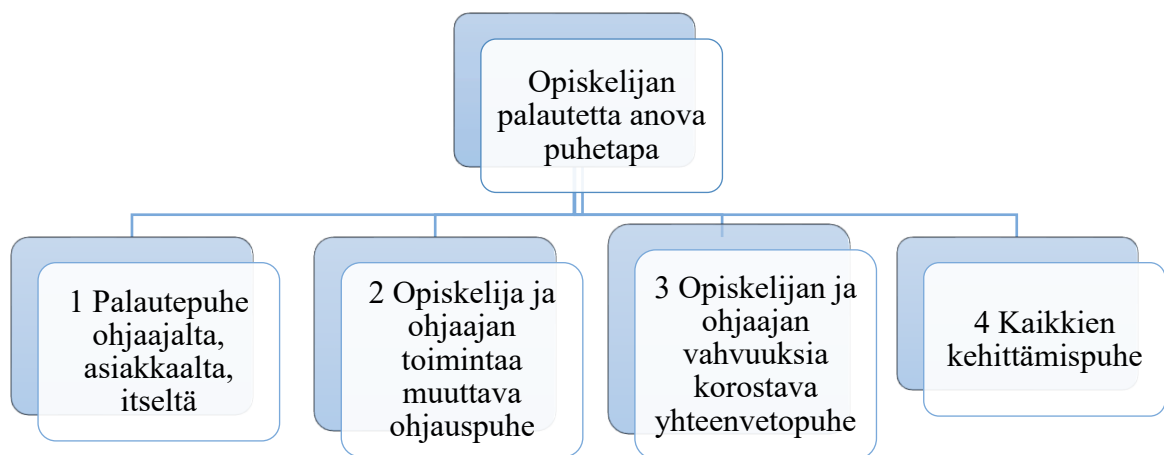
*---Terttu on kyllä niinku teoritietoo esimerkiks tähän suunnittelu tuokioon, ei ainakaan niinku miulta tulla millään tavalla, että hää on niinku iten sen ihan(O3)
Yy(S3)
---kertonukkii että on kirjasta kahtonu tästä, mikä se nyt on se kirja, mikä teillä on käytössä ---niin siitäkii puhuttiin ja niistä mitä siellä kerrotaan(O3)*

Arviointikeskustelun kuluessa opiskelijat käyttivät kirjoista oppimispuhetta ja toivat suullisesti esille perusteluja teoritiedon hyödyntämisestä. Opettaja käytti kirjoista oppimispuhetta ohjeistaessaan opiskelijoita jatkossa hyödyntämään ja kirjoittamaan näkyviin teoreettisen tiedon lähteet kirjallisiin perusteluihin.

6.3 Opiskelijan palautetta anova puhetapa

Palautteen antaminen ja vastaanottaminen on joko oppimista edistävää tai estävää. Opiskelijan palautettava anovassa puhetavassa (kuva 6) puhetta on ohjaajalta, asiakkaalta tai itseltä. Opiskelijan anova puhetapa pyytää ja vastaanottaa palautetta. Opiskelijoiden puhetavat erosivat palautteen pyytämisen tavoissa työssäoppimisjaksolla ja tämä palautteen pyytämisen ja myös antamisen puhetapa oli suoraan verrattavissa opiskelijan saamaan arvosanaan. Opiskelija, jonka palautteen pyytämisen puhetapa on aktiivinen, oli yleensä hyvän tai kiitettävän tason opiskelija. Hän puhui reflektiivisesti arvioiden omasta toiminnastaan ja hän voi jatkossa hyödyntää aktiivisesti saamaansa palautetta seuraavilla työssäoppimisjaksoillaan.

Yksi opiskelija (X1) antoi itselleen palautetta arvioinnin edetessä ja tämä sama opiskelija toi esille myös asiakkaalta saadun palautteen. Muiden opiskelijoiden kohdalla nämä asiat eivät tulleet esille. Opiskelijat kertovat palautteesta pääasiassa itsearviointin yhteydessä ja se on luontevin yhteys tuoda asia esille. Toiminnan muuttaminen palautteen perusteella tulee esille kolmessa keskustelussa sekä opiskelijan että ohjaajan puheessa ja yhdessä ohjaajan puheessa. Opettaja kysyy opiskelijoilta heidän vahvuuksiaan ja kehittämisen kohteitaan arviointikeskustelun lopussa. Ohjaaja antaa palautetta keskustelun kuluessa tuoden esille opiskelijan vahvuuksia ja kehittämisen kohteita.



KUVA 6. Opiskelijan palautetta anova puhetapa

6.3.1 Palautepuhe ohjaajalta, asiakkaalta, itseltä

Kaikissa arviointikeskusteluissa ohjaajat käyttivät palautepuhetta arvioidessaan opiskelijan omaa toimintaa ja oppimista sekä opiskelijan pyynnöstä että pyytämättä.

Joo (..) eli olen kysynyt, miten olen suoriutunut päivästä. Melko usein on käynyt niin, että olen saanut palautetta ennekuin olen kerennyt sitä pyytää(X1)

pyytää palautetta toiminnastaan ja ihan oikeesti aina palautetta on varmaan saanukki(O1)

---oon pyytänyt palautetta ja tai aina kysyny Sirpalta, että no miten mie nyt, tai niinku

et miten teenkö mie sen nyt ihan väärin ---voinko tään tehdä, et miten tää kannatta tehdä--- (X2)

---kyllä pyytää palautetta ja, ja kysyy paljon asioita ja hyödyntää sitä palautetta ja ihan niinku tuo itseään arvioip miusta ihan niinkun realistisesti et ei mitenkään yläkanttiin (O2)

Kahdessa muussa keskustelussa ohjaajan palautepuhe ei tullut yhtä selvästi esille, vaikka keskustelun lomassa palautteen pyytäminen ja saaminen tuli esille.

Ensimmäisen arviointikeskustelun opiskelija käytti palautepuhetta arvioidessaan itseään sekä toi selvästi esille myös sen, että asiakas oli käyttänyt palautepuhetta hoitotilanteissa. Myös ohjaaja (O1) toi asiakkaalta saadun palautepuheen esille.

*että se on vaan miulle itelleni palautetta, mitä ois voinu tehdä toisin(X1)
ja joka ikinen kerta sain pallautteen, että niinku mukava---(X1)
--- periaatteessa asiakkaan palaute on ollut, että hän on ollut hyvin tyytyväinen
tähän että---(O1)*

Muissa arviointikeskusteluissa opiskelijan oma palautepuhe tai hänen asiakkaalta saamansa palautepuhe ei tullut näin selkeästi esille. Kolmannen keskustelun opiskelija (X3) pyysi palautetta toimintakyvyn tukemisen suunnitelmaansa myös opettajalta, joten hänen kohdallaan myös opettaja osallistui palautepuheen antamiseen

6.3.2 Opiskelijan ja ohjaajan toimintaa muuttava ohjauspuhe

Palaute sekä palautteesta oppiminen tai oman toiminnan muuttaminen palautepuheen perusteella liittyvät kiinteästi toisiinsa. Ilman pyydettyä tai saatua palautetta oman toiminnan muuttaminen on vaikeaa.

Kolmessa arviointikeskustelussa sekä opiskelijat että ohjaajat toivat esille palautepuheen merkityksen toiminnan muuttamiselle. Neljännessä arviointikeskustelussa ohjaaja käytti aktiivisesti palautepuhetta arviointia antaessaan.

*--- oon muuttana sitä työtappaa ja ihan niinku oon, oon aina kysyny, että no, että mitä nyt vois, voinko tään tehdä, et miten tää kannattaa tehdä---(X2)
--- kyllä pyytää pallautetta ja, ja kysyy paljon asioita ja hyödyntää sitä palautetta(O2)*

---ei sie pyytäny (palautetta)---vaan mie aina kerroin kommenteista ja muista näistä jutuista sulle, että (.)ja näi et tota, tietenkii sitten mitä oli näitä korjattaviin juttuja niin keskusteltiin sitten---(O4)

Tässäkin näkyi vahvasti opiskelijoiden erilaisuus – aktiiviset, asioita osaavat opiskelijat pyysivät palautepuhetta ohjaajilta ja opettajalta ja he muuttivat myös sen perustella omaa toimintaansa.

6.3.3 Opiskelijan ja ohjaajan vahvuuksia korostava yhteenvedotpuhe

Opiskelijan vahvuudet tulevat kaikissa arviointikeskusteluissa esille, varsinkin kun opettaja niitä keskustelun loppupuolella kysyy. Yhteenvedotpuheessa opiskelijat ja ohjaajat puhuivat samansuuntaisesti. Asiat, jotka opiskelijoilla ovat vahvoja, ovat positiivisia asioita, joista heidän kannattaa pitää kiinni ja vahvistaa.

*--- aika heleppo just nää, että, vahvuudet ja vajavuudet (toimintakyvyn)---
---tää sosiaalinen toiminta, et tuota se on ainakin vahvuus, että. Sitten justiinsa
niinku hänellä itellään tää luonteen piirre ja asenne tähän työhön---se on
hyvin vahva (O1)*

*---vahvimmat on varmaan se niinku se ergonomia sillee ---niitten asiakkaitten
kansa tuun niinku hirveen hyvin toimeen--- sosiaalinen niinku kanssakäyminen
heijän kanssa---(X2)*

*---sie olet varmaankin niin semmonen--- käytännön tekijä(O2)
---varmaan tommosten tuokioi-, tuollasia tuokioita eril-, erilaisempia, jossa
varmaan ossan tehä kaikista parhaiten---(O3)*

*---ehkä että tykkään olla noitten asiakkaitten kanssa---(X4)
---sie kohtelit mejän asiakkaita todella hyvin ja keskustelin heijän kanssaan
asiallisesti---et kommunikoit heidän kanssaan oikein hyvin---(O4)*

Opiskelijoiden puhetavat eroavat toisistaan etenkin toimintaa arvioivassa puheessa – hyvän ja kiitettävän tason opiskelijat osaavat arvioida itseään paremmin kuin tyydyttävän tason opiskelijat.

6.3.4 Kaikkien kehittämispuhe

Arviointikeskusteluissa tuli esille myös asiat, joita opiskelijoiden kannattaa kehittää ja vahvistaa, jotta heistä tulee mahdollisimman hyviä lähihoitajia. Opettaja käytti kehittämispuhetapaa kysyessään kehittämisen kohteita arviointikeskustelun loppupuolella opiskelijan vahvuuksista keskusteltaessa. Kehittämispuhetta käyttivät kaikki arviointikeskusteluun osallistujat, opiskelija ja ohjaaja keskustelun loppupuolella ja opettaja varsinkin, kun hän kirjoitti perusteluja arviointilomakkeelle.

*kirjallista (...)ilmaisua vielä(S2)
kannattaa (nauraen sanoo) varmaan kehittää. Suositellaan kehitettäväksi(X2)
hyvin lämpimästi (S2)*

*itseluottamusta vähän lissee, aika niinku ala-alakanttiin niinku miusta että
tuota (O3)
et pikkusen alakanttiin. Sari tais saannoo vähän sammaa, että alakanttiin
arvioit --- itseluottamusta vois olla siinäkin --- Siulla tietojakkii
ilmeisesti on ihan että, uskaltasit niitä vaan tuua rohkeemmin esille, että elä,
miten mie sanosin---vähän rohkeemmin ja ihan oikeesti suat kehuu ihteesi ja
tuua esille niitä (S3)*

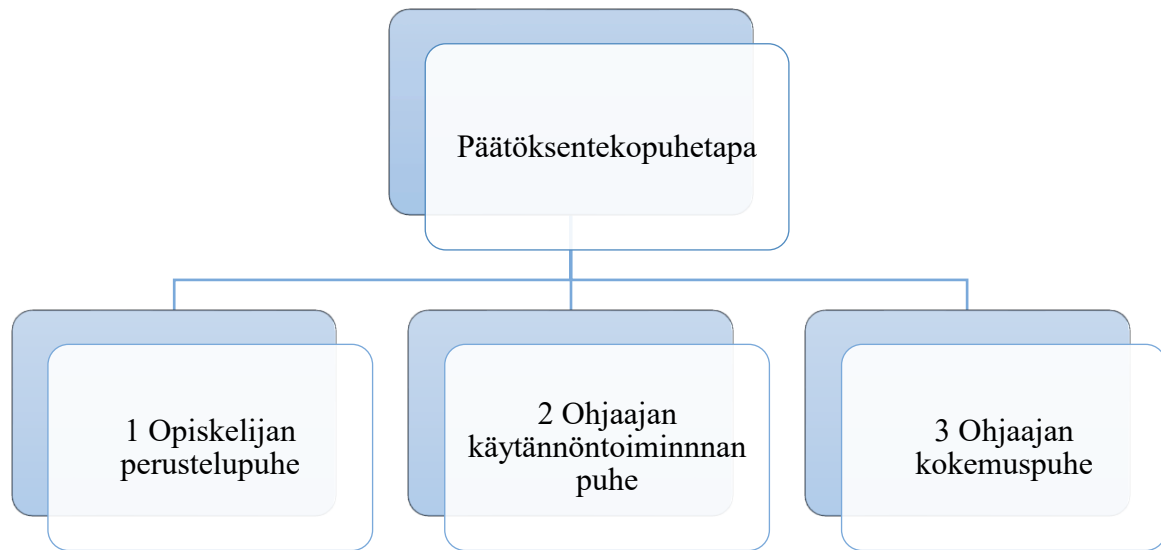
Neljännessä arviointikeskustelussa kehittämisspuhe tuli esille opettajan ja ohjaajan puheessa ja opiskelijalla on siinä eniten kehittämistä.

*pitäs olla varm- tai pittää olla huolellisempi(X4)
mitä niitä kirjallisii tehtäviä vaajitaa niin hoi-tee ne ajallaan ja elä vetto sit
siihen että se unohtu tai on kotona tai, et tämmösiin seikkoihin niihin
kiinnitä (O4)
---et mä näkisin niinku kehittämiskohteena sitten niinku tämmösen pikkus
sitä vastuullisuutta lissää ja kauttaaltaan ja semmosta asianloppuunviemistä
niinku --- tavallaa sen minkä ottaa hoijettavakseen ja toinen sitten niin tämä
kirjallisen viestinnän kehittäminen on Emmalla varmaan---(S4)*

Kuten vahvuuksien arviointi myös kehittämisen kohteiden arviointi on opiskelijoille hankalaa. Myös kehittämisspuheessa ero opiskelijoiden välillä on suuri ja hyvät ja kiitettävät opiskelijat osaavat käyttää kehittämisspuhetta ja arvioida itseään realistisimmin.

6.4 Päätöksentekopuhetapa

Päätöksentekopuhe tuli esille kahden opiskelijan arviointikeskusteluissa, kun he eivät osanneet perustella omaa toimintaansa riittävästi tai pitää kiinni niistä toimintatavoista mitä olivat koulussa oppineet. Päätöksentekopuheen puute (kuva 7) näkyi puutteellisina perusteluina, opiskelijan arkuutena tuoda esille koulussa oppimaansa uutta tietoa ja toimintatapoja työssäoppimispaikalla, jossa käytettiin erilaisia toimintatapoja. Se näkyy myös opiskelijoilla ilmenneenä kokemuksen puutteena tai siinä, että opiskelija on nuori.



KUVA 7. Päätöksentekopuhe

6.4.1 Opiskelijan perustelupuhe

Kuten arviointipuhetavassa tuli esille, opiskelija antaa itselleen jokaisesta ammattiosaamisen näytön arviointikriteeristön kohdasta itselleen arvosanan ja perustelee sen. Joidenkin opiskelijoiden on vaikea käyttää päätöksentekopuhetta ja esittää perusteluja omalle toiminnalleen. Se näkyy erityisesti kirjallisissa tuotoksissa, jonka opiskelija tekee arviointinsa tueksi ja perustelee teorian tiedolla, miksi tekee asioita niin kuin tekee. Opiskelija saattaa esittää perustelupuheessa asioita, jotka eivät perustu oikeasti hänen omaan tekemiseensä, vaan hän olettaa, että osaisi tehdä asian tai esittää asiat passiivissa. Tämä tuli esille kahdessa perustelupuheessa.

kuvia käyttää niinku apukeinona, et jos en ymmärrä, niin että näytän jottain kuvvaa(X2)

oot sie näyttäny, käyttäny kuvia (S2)

en oon mutta kyllä mie niinku luulisin ainaki hyvin vahvasti osaavani niitä käyttää (X2)

kerro semmosta mitä oot ihan oikeesti tehny (S2)

tota kun sie kerrot kuvaat näitä asioita ja esimerkkejä, niin kerro aina ihan että

mitä sinä, just sinä teit, kun sanot, laitettiin tai tehtiin, niin siitä jää vähän semmonen epävarma olo että (S4)

niin(X4)

mikä se sinun ihan oma ossuus oli sitten, olis se joku asiakas, asiakkaan ossuutta joku ja joku hoitajan tai ohjaajan(S4)

Arviointikeskusteluissa 2 ja 4 tuli esille perustelupuheen ja kirjallisten perustelujen vajavuus tai puuttuminen. Toisella opiskelijalla (X2) kirjallisten perustelujen esittäminen nousi kehittämisen kohteeksi ja toisella (X4) kirjalliset perustelut puuttuivat kokonaan, joten hän ei pystynyt tuottamaan perustelupuhetta itsearviointinsa tueksi. Suullinen perustelupuhe arviointikeskustelun edetessä oli opiskelijalla haparoivaa, kun hän ei ollut etukäteen kirjoittanut paperille mitään ylös.

6.4.2 Ohjaajan käytännötoiminnan puhe

Käytännötoiminnan puheella tarkoitetaan koulussa opitusta poikkeavaa ja ajatasaisen tiedon vastaistakin käytännön työelämässä todettua toimintaa. Erilaiset toimintamallit tulivat esille neljännessä arviointikeskustelussa, kun opiskelija teki asioita toisella tavalla kuin koulussa oli opetettu tai hän otti toisten työntekijöiden mallin käyttöön ajattelematta, tukeeko tämä kyseinen toimintatapa koulussa opetettua.

*--- että mie en semmosta puolesta tekemistä huomannu muuta, kun siinä mitä nyt sitten, tässä parina viime aamuna tämä (.) mitä nyt tässä aamupalassa juuri että, minkä takkiita on tärkeätä antaa heijän ottaa kaikke ne, vaikka sitten on edellisenä aamuna niin ohjaaja tehny, jakanu kaikki (nauraen)valamiiks niin(O4)
niin (X4)
et siule ihan konkreettinen esimerkki nyt sitten tuli, että tota asiakas pystyy ite ottamaan, et niitä ei hoitaja kaikkia laita (O4)*

ja osaat tehdä sen oman ratkasun, että näissä toimintatavoista että, juuri, juuri tästä niinku, että tämä (nauraa ja nauraen sanoo), että tehdäänkö puolesta vaiko eikö tehdä(O4)

Jokainen työntekijä tekee asiat omalla tavallaan ja on hyvä, että opiskelija näkee erilaisia työskentelytapoja työssäoppimisjaksolla. Jokaiselle opiskelijalle muotoutuu oma työskentelytapa kokemuksen ja ammattitaidon kehittymisen myötä. Toivottavaa on, että opiskelijoiden valitsemat työskentelytavat pohjautuvat viimeisimpään teoriatietoon asioista esim. kuntouttava työote – mitä se tarkoittaa teoriassa ja kuinka toteutat sitä käytännössä.

6.4.3 Ohjaajan kokemuspuhe

Kokemuspuhe tuli esille arviointikeskustelussa, kun ohjaajat miettivät opiskelijoiden olevan nuoria ja heillä on kokemusta vasta yhdestä aikaisemmasta työssäoppimisjaksosta.

--et tuota se rutinoituu sitten siitä sitten. Kato, sen huomasi siinä sitten, että ei oo kauheen ussein käynyt suihkussa kyllä mummojen ja pappojen kanssa (naurua) (O1) tää oli ensimmäinen kerta(X1)

--- ehkä hän on nuori vielä ---kun ei oo sitä työkokemusta ja kokemusta tästä niin, tuota ehkä se oma-aloitteisuutta voi olla vähän reilummin vielä siellä(O1)

nuorenpiahan niitä pitäis suaha --- jatkuvuutta työlle (O2)

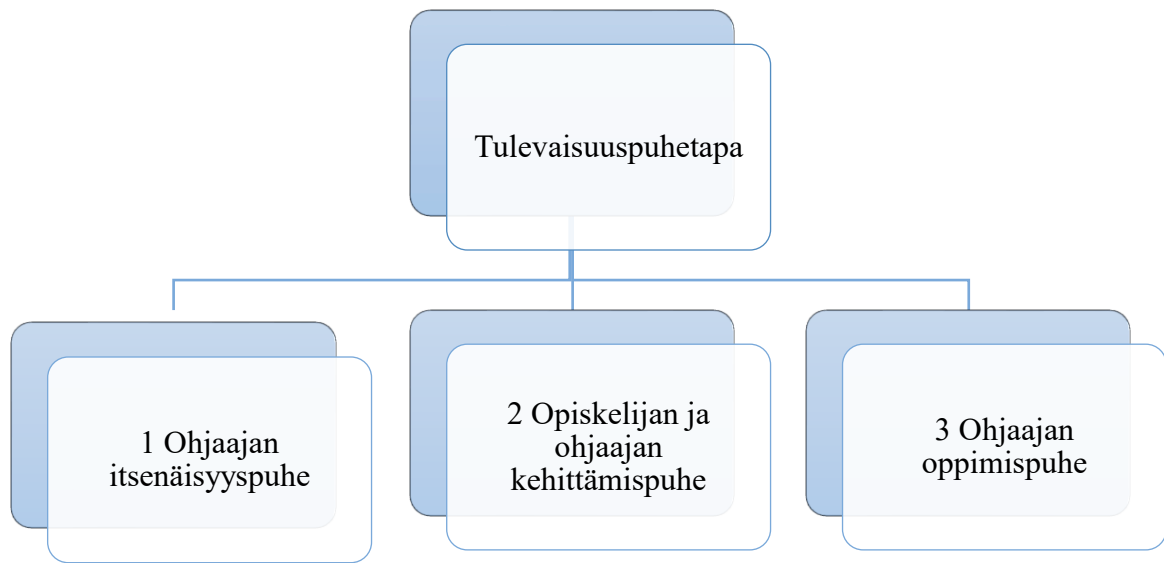
---Tertulla on nämä atk-taidot on niin, tosi hyvät. Hiän kun kirjottaaki niin mediatriin raportoi, siis ihan, piti ihan kahtoo, voiko ite ossois noin hyvin. Kyllä se tuo ikä tekkö--- (O3)

---Ja sitten kun sie sen seuraavan topin saat suoritettuu ja sie saat sieltä lissää kokemusta kaikkee ynnä muuta---(O4)

Kun ei ole asioista aikaisempaa kokemusta tai jotakin asiaa ei ole aiemmin tehnyt, ei sitä voi osata. Opiskelijoiden nuoren iän positiivinen puoli näkyy nopeassa oppimisessa, ja he ovat esimerkiksi atk-taidoissa ohjaajiaan näppärämpiä. Kun työssäoppimista opintojen edetessä kertyy lisää, osaamistakin kertyy ja opiskelijat voivat halutessaan jättää puhelinnumeronsa esimiehelle ja saada sijaisuuksia työssäoppimispaikoistaan.

6.5 Tulevaisuuspuhetapa

Tulevaisuuspuhetavassa ohjaaja ja opiskelija puhuvat mahdollisuudesta, joka opiskelijalle pitää antaa tai joka opiskelijalla on, mutta jota hän ei ehkä itse osaa tiedostaa ja näin ohjaajan tehtävä on saattaa opiskelija tietoiseksi tästä asiasta. Tulevaisuuspuhetavassa (kuva 8) ohjaajan pitäisi osata antaa opiskelijalle tilaa toimia ja tehdä asioita itsenäisesti. Opiskelijan kehittämisideat, pitäisi voida siirtää käytäntöön ja opiskelijalla on mahdollisuus ottaa opikseen tekemistään virheistään tai erehdyksistään.



KUVA 8. Tulevaisuuspuhetapa

6.5.1 Ohjaajan itsenäisyyspuhe

Ohjaajien kommenteissa tuli esille se, että opiskelijalle pitäisi antaa tilaa ja mahdollisuus tehdä asioita itse. Ohjaaja on vastuussa työn sujumisesta ja työtehtävien suorittamisesta, mutta opiskelijan oletetaan olevan omatoiminen, oma-aloitteinen, aktiivinen ja vastuullinen työryhmän jäsen, joten opiskelijoiden tulisi työssäoppimisjaksoilla hyviä arvosanoja saadakseen käyttää enemmän itsenäisyyspuhetta ja tuoda ilmi tahtoaan omatoimisuuteen ja oma-aloitteisuuteen.

Pitäs ehkä, ois pitäny ehkä itekki enempi vetää, et hei, että alotettaas tästä näin, tehä selkee työnjako, että tässä sinä teet nuo ja minä teen nämä (O1)

*Joo, ja opiskelijan pitäs olla semmoset(S1)
ja pitäs sannaoo, et hei (O1)
pitäs sannaoo, että anna minun, nyt on minun vuoro (S1)
(naurua)
en mie kerkii huutoo välliin (X1)*

että mänis vuoan rohkeesti siihen. Ehkä sitten pitäs ohjoojankin jäähä enemmän sinne taka-alalle, eikä syyllistyy siihen, jot sitä männöö liian, kun ne on niin tutut, sitä ei muista, jotta jäis vähän sinne taakse---ja opiskelija sais männä sinne(O3)

Opiskelijat ovat vähän ujoja ja arkoja menemään asiakkaiden koteihin ja ottamaan tilanteet haltuun ja toimimaan tilanteessa johtajana. Varsinkin kotihoidossa asiakkaat turvautuvat tuttuihin hoitajiin ja jättävät opiskelijan helposti huomiotta tai enemmän taka-alalle. Kuten ohjaajien kommenteissa tuli esille, ohjaajan tehtävänä on huomata ja antaa opiskelijalle mahdollisuus toimina tilanteen johtajana. Ohjaajat käyttivät arviointikeskustelussa opiskelijoita enemmän itsenäisyyspuhetta.

6.5.2 Opiskelijan ja ohjaajan kehittämispuhe

Koulussa on opeteltu ja opittu asioita teoriassa. Opettajat yrittävät rohkaista opiskelijoita siihen, että he ottavat oppimaansa käyttöön työssäoppimisjaksojen aikana. Opiskelijat joutuvat perustelemaan usein omia toimintatapojaan, mutta kun sen osaa tehdä, voi siitä hyötyä koko työyhteisö uuden toimintatavan tai käytännön muodossa. Kahdessa arviointikeskustelussa opiskelijat käyttivät kehittämispuhetta ja toivat selkeästi uuden idean työyhteisöön.

sanoit tuonees jonkun kehittämisehdotuksen(S1)

Niin se oli pyörätuoli (X1)

(puhuu opiskelijan päälle) huomion, pyörätuoli asia (S1)

Siitä tosissaan otettiin yhteyttä tuonnekkii isännöitsijään, mutta ulkopuolelle kynnykseen ei saa laittaa tuota(O1)

mitään(X1)

jostain syystä. Sisäpuolelle sai laittaa luiskan, mutta ulkopuolelle ei saa laittaa, se estää vierei- oven, jotenki sen oven toiminnan(O1)

Opiskelija käytti kehittämispuhetta ja toi esille mielipiteensä pyörätuoliasiakkaan oven edessä olevasta kynnyksestä. Asiakasta harmittaa, kun hän ei pääse kynnyksen yli omin voimin ja opiskelija ehdotti asunnonmuutostyötä, jossa asunnon ovelle laitetaan liuskat, tai kynnyks otetaan pois. Asunnonmuutostyötä ei saa tehdä, vaikka asiakkaalla täytyy olla aina joku mukana, että pääsee liikkumaan asunnon ulkopuolelle.

Meistä oli hirmu hyvä, myökii saatiin vinkkiä. Eihän niinku pelkästään lehestä leikattuja kuvia, ei tarvii olla mittää erikoisia kortteja. Miusta ne oli hirmu hyviä, että saatiin ihan idea siitä, ei tarvii olla niin vaativa (M)

ja kun saatiin vielä vinkki, miusta se oli tosi hyvä (kaikki nauravat yhteen ääneen) (M)

Mistä sie sait idean siihen? (esittää kysymyksen opiskelijalle) (S3)

No, mie, kun ei ollu niitä kortteja, ku mie halusin pittää sen muistelutuokion sitten kun ei ollu niistä, niitä muistelukortteja siellä kirjastossa, sitten mie, että no että eikös tuo sama asian ajane jos lehestä leikkovaa kuvia (X3)

--- tuossa oot tuonu uusia ideoita työyhteisöön---(S3)

Tässä esimerkissä opiskelija piti muistikerhossa muistelutuokiota, jossa hän muistelukorttien, tai siis tässä tapauksessa lehdistä leikattujen kuvien avulla veti tuokion ja sai asiakkaat keskustelemaan keskenään. Opiskelija oli käynyt kirjastossa lainatakseen muistelukortit, joita siellä ei ollut. Niinpä hän ajatteli, että lehdestä voi leikata kuvia ja niitä kerholaisten kanssa katsella. Tästä kehittämispuheesta työyhteisökin sai vinkin tulevia tuokioita varten.

6.5.3 Ohjaajan oppimispuhe

Oppimispuhe nousi esille arviointikeskustelussa 4, jossa opiskelija unohti silitysraudan päälle sekä unohti puurokattilan levyllä ja seuraavana aamuna oli väärä levy päällä. Ohjaaja (O4) oli hyvin luottavainen, että opiskelija ottaa virheistä opikseen.

vielä se silitysrautakii jäi sillon kerran sinne päälle (O4)

--- nää ol nämä kaks kertaa, tää hellajuttu ja (.) varmaan jatkossa muistat että (O4)

*sinä olet kovin luottavainen, että Emma ottas opikseen tästä asiasta ja (S4)
no, kyllä mie uskon, että Emma ottaa (O4)*

Opiskelija teki selkeän työturvallisuuteen liittyvän virheen työssäoppimisjaksolla ja vieläpä toistamiseen. Opettaja suhtautui asiaan tiukemmin ja toi esille oppimispuheessaan, että opiskelija oli saanut ensimmäisen unohduksen jälkeen asiassa ohjausta ja oli tietoinen asiasta, mutta ei kuitenkaan ottanut opikseen. Ohjaaja oli luottavainen sen suhteen, että opiskelija ottaa opikseen virheistä.

6.6 Yhteenveto

Ammattiosaamisen näytön arviointikeskustelussa nousivat esille puhettavat, jotka ovat itsenäisiä, mutta liittyvät silti selkeästi toisiinsa, kun niitä tarkastelee oppimisen kannalta.

Puhetavat olivat (kuva 9): opettajan johtama kaikkien arviointipuhetapa, opiskelijoiden erilaisia oppimistapoja korostava kaikkien tiedonhallintapuhetapa, opiskelijan palautettava anova puhetapa, opiskelijan päätöksentekopuhetapa sekä opiskelijoiden mahdollisuuksia esille tuova ohjaajan ja opiskelijan tulevaisuuspuhetapa. Puhetavat vaihtelivat sen mukaan, miten arviointitilanne eteni ja miten hyvin ohjaaja ja opiskelija olivat valmistautuneet arviointitilaisuuteen.

Arviointi on keskeisin, koska arviointikeskustelu järjestetään arvioinnin vuoksi ja arviointivälineet eli toimintakyvyn tukemisen suunnitelma, arviointikriteeristö ja -lomake sekä itsearviointi ohjaavat ja antavat raamit arviointikeskustelulle. Arviointipuhetta johti useimmiten opettaja, jolla on tieto arviointivälineistä. Myös muilla keskusteluun osallistuvilla on tiedossa ammattitaitovaatimukset ja arviointikohteet. Opiskelijan puhetavoissa korostui pyytävä ja vastaanottava puhe. Se on oppimisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeä asia.

Tiedonhallintapuhetavassa tuli esiin, että opiskelijat puhuvat työssäoppimisesta, koulussa oppimisesta ja kirjoista oppimisesta. He oppivat asioita eri paikoissa ja eri tavalla. Työssäoppiminen täydentää osaamista, mutta pohjalle tarvitaan teoretiedon oppimista koulussa ja kirjoista.

Palautetta anovassa puhetavassa on havaittavissa neljää erilaista puhetta. Palautepuheeseen osallistuvat kaikki arviointitilaisuuteen osallistuvat henkilöt. Palaute on joko oppimista edistävää tai estävää ja palautteen antajana voivat toimia ohjaaja, asiakas, opiskelija itse tai opettaja. Toimintaa muuttavan ohjauspuheen avulla opiskelija joko muuttaa tai ei muuta toimintaansa. Vahvuuksia korostava yhteenvetopuhe ohjaa opiskelijaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämisen kohteitaan. Kehittämispuheessa tulevat esille opiskelijan omat päätökset tai niiden tekemättä jättäminen varsinkin silloin, kun oppimastaan ei osaa pitää kiinni tai omaa tekemistään ei osaa perustella teoreettisen tiedon perusteella.

Päätöksenteko puhetavassa ilmenee perustelupuhetta, käytännön toiminnanpuhetta ja kokemuspuhetta. Perustelupuhetta käyttivät opiskelijat ohjaajia ja opettajaa enemmän. Perustelupuhetta olisi voinut olla opiskelijoilla enemmän. Käytännön toiminnanpuhetta ja kokemuspuhetta käyttivät ohjaajat.

Tulevaisuuspuhetavassa nousee esille mahdollisuus, joka opiskelijalla on, mutta josta hän ei aina ole tietoinen tai käytä sitä. Itsenäisyyspuhe ilmenee omatoimisuutena ja aktiivisena työtöteena. Ohjaajan tehtävä on saattaa opiskelija tietoiseksi omista mahdollisuuksistaan kehittämispuheen avulla. Oppimispuheen avulla ohjaaja ohjasi opiskelijaa havaitsemaan oman toiminnan parantamis- ja korjaamistarpeet.

Opiskelijan arviointi- ja perustelupuhe on keskeinen osa ammattiosaamisen näytön arviointikeskustelua, mutta tilanne eteni kriteeri- ja opettajajohtoisen puheen myötä. Työssäoppimisen ohjaajan ja opettajan puhe tuo ajoituksessa moittivan puheen esille arvioinnin osaamisen keskustelussa. Opettajan arvioiva puhe korostaa teoreettisen tiedon osaamista sekä laajempaa kokonaisuutta.



KUVA 9. Puhetapojen yhteenveto

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää työssäoppimisen arvioinnissa käytettyjä puhetapoja ja miten opiskelija, ohjaaja ja opettaja niitä käyttävät sekä eroavatko puhetavat toisistaan. Arviointi on keskeinen teema, jonka ympärille tutkimus on tehty. Ammattiosaamisen näytössä opiskelijan omalla itsearvioinnilla on suuri merkitys hänen saamaansa arvosanaan eli hänen käyttämillään puhetavoilla arviointitilaisuudessa voi olla näytön arvosanaa nostava tai laskeva vaikutus. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää teoriaopetuksessa oppilaitoksessa sekä ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnissa. Aineiston arviointidiskurssianalyysi osoitti, että arviointi on keskeinen puhetapa työssäoppimisjakson arviointitilaisuudessa. Ammattiosaamisen näyttöjen arviointia ohjaavat tutkinnonosan arviointikriteerit, jotka ovat opetusministeriön hyväksymät ja koko Suomessa samat. Arviointikriteerit on laadittu ohjaamaan arviointia ja suorittamaan se samalla tavalla kaikissa arviointitilaisuuksissa. Eroja arvioinnissa voi kuitenkin tulla, koska arviointitilaisuuteen osallistujat voivat käyttää erilaisia puhetapoja.

Tässä tutkimuksessa moittivaa puhetapaa oli paljon ja kannustavaa ja motivoivaa puhetapaa vähän. Opiskelijan arvot ja asenteet työtä tehdessään vaikuttavat hänen saamaansa arviointiin ja voivat vaikuttaa arviointitilaisuudessa käytettyyn puhetapaan. Price (2012) esittelee tutkimuksessaan viisi periaatetta, jotka lisäävät käytännön harjoittelun arvioinnin uskottavuutta, luotettavuutta ja yhtenäisyyttä. Periaatteet ovat, että opiskelijan on työskenneltävä käytännössä, hänen pitää käydä arviointikeskustelua ohjaajan kanssa, ohjaajan on keskusteltava opiskelijan edistymisestä työtovereiden kanssa, opiskelijan arvot ja asenteet näkyvät työskentelyssä ja miten opiskelija käyttää soveltaa ja yhdistelee teoretietoa käytännön työtilanteissa. Ammatillisten perustutkintojen näyttöjen arviointien ohjeistuksissa, tutkimuksissa ja selvityksissä (mm. Ammattiosaamisen näytöt käyttöön 2006; Hulkari 2006; Frisk 2010; Rökköläinen 2011) näistä asioista kolmea ensimmäistä korostetaan, jotta arviointi olisi luotettavaa ja yhtenäistä. Kaksi viimeistä periaatetta tulevat esille opiskelijan tehdessä työtä asiakkaiden kanssa (mm. Hätönen 2010) ja niistä keskustellaan arviointitilaisuudessa.

Tässä tutkimuksessa todettiin, että opiskelijan valmistautuminen tai valmistautumattomuus arviointiin vaikuttivat arvioinnissa käytettyihin puhetapoihin. Jos opiskelija oli valmistautunut

hyvin ja tehnyt kirjallisen arvioinnin kriteerilomakkeelle, hän osasi käyttää arviointi- ja perustelupuhetta. Kun opiskelija ei ollut valmistautunut ja tehnyt kirjallista arviointia etukäteen, arviointi- ja perustelupuhe jäivät heikoksi ja opettajan ja ohjaajan toimesta ilmeni enemmän moittivaa puhetta ja opiskelija jätti arvioinnin tekemisen muille osallistujille. Opettaja käytti näissä tilanteissa motivoivaa puhetta saadakseen opiskelijan tuomaan oman mielipiteensä esille.

Lambert (2012) selvitti tutkimuksessaan, miten arviointia tulee kehittää, jotta se tukee opiskelijan oppimista ja antaa opettajalle tietoa, miten opiskelija on hyötynyt koulutuksesta. Hän löysi tutkimuksessaan kolme periaatetta. Ensimmäisen periaatteen mukaan arviointi tulee tehdä oikeaan aikaan ja oikeassa paikassa. Ammatillisen koulutuksen näytöt on ohjeistettu arvioitavaksi työssäoppimisen loppuvaiheessa, jotta opiskelijan kokonaisosaaminen tulee esille (mm. Hätönen 2010). Toisen periaatteen mukaan opettajan on oltava selvillä arvioinnin monimutkaisuudesta. Arviointitilanteen kulkuun vaikuttavat työelämäohjaajan ja opiskelijan valmistautuminen arviointitilaisuuteen. Opiskelijan pitäisi tehdä oma arviointinsa kirjallisena, jotta jännittävässä tilanteessa hän osaisi perustella omasta osaamisestaan antamansa arvosanan. Kolmas löydetty periaate oli, että opetussessioiden tavoitteiden pitäisi olla selvillä ja niiden saavuttaminen pitää mitata. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon tutkinnon osien arviointi suoritetaan aina suhteessa opetussuunnitelman ammattitaitovaatimuksiin ja arviointikriteereihin (mm. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001; Ammattiosaamisen näytöt käyttöön 2006). Tämä varmistaa tasalaatuisen koulutuksen koko maassa. Miten hyvin opiskelija ohjataan suunnittelemaan työssäoppimisensa tavoitteet ja miten hän valmistautuu arviointiin vaikuttavat siihen, miten opiskelija hyötyy työssäoppimisesta ja koulutuksesta. Ohjaajan ja opettajan ohjauksella ja puhetavoilla voi olla merkitystä siihen, miten tärkeäksi opiskelija kokee tavoitteiden asettamisen ja niiden saavuttamisen arviointiin.

Tässä tutkimuksessa työssäoppimispuhetta ilmeni paljon, joskin se tuli välillisesti esille näytön arvioinnissa. Koulussa oppimispuhetta ja kirjoista oppimispuhetta käytettiin vähemmän ja niitä käyttivät sekä opiskelija että opettaja. Opiskelijat toivat esille työssäoppimispuheessaan, että he oppivat asioita käytännössä itse tekemällä ja työssäoppimisjakso on tähän paras paikka. Myös Virtasen (2013) tutkimuksessa havaittiin, että sosiaali- ja terveysalan opiskelijat kokivat oppineensa eniten tietoja ja taitoja työssäoppimisjaksojen aikana.

Tämän tutkimuksen tuloksena arviointipuhetavassa löytyi moittivaa toiminnan ajoituspuhetta ja moittivaa palautepuhetta, kun opiskelija ei ollut ajallaan tehnyt hänelle annettuja tehtäviä. Opiskelijat suoriutuivat tilanteista ja saivat ammattiosaamisen näytön hyväksytysti läpi, vaikka toimintaa edistävää, ylistävää puhetapaa ei tullut esille. Opiskelijat käyttivät myötäilypuhetta. Arviointilaisuuden sujuvuuden kannalta opettajan käyttämällä puhetavalla on merkitystä. Opettajan tulisi käyttää johtamis- ja ohjaavaa puhetapaa. Opettajan pitäisi olla selkeäsanainen ja osata johdonmukaisesti viedä arviointitilaisuutta eteenpäin ohjaavan puheen avulla. Opiskelijan itsearviointi vaikuttaa hänen saamaansa arvosanaan, etenkin jos ohjaajalla on erilainen näkemys opiskelijan osaamisesta. Sen vuoksi opiskelijoiden tulisi ennen työssäoppimisjaksoa saada riittävää ohjausta oman arviointinsa ja arviointipuheensa laatimisessa ja käyttämisessä.

Tässä tutkimuksessa arviointia tekevän, vanhemman opettajan persoona on vaikuttanut kannustavan puheen puuttumiseen sekä hänen itsensä tuottaman että ohjaajan tuottaman puheen laatuun. Tutkimustilanne, jossa mukana on työssäoppimisen ohjaaja, opiskelija, opettaja ja ”tutkija”, poikkeaa normaalista arviointitilanteesta ja perinteinen opettajan rooli saattaa korostua. Opettajaopiskelijan läsnäolo voi aiheuttaa arvioivalle opettajalle suorituspaineita. Oman kokemukseni mukaan kannustava ja ylistävä puhe on luonteenomaisempaa nuoremmalle opettajakunnalle tai hiljattain opettajakoulutuksesta valmistuneille kuin vanhemmalle tai pidemmän aikaa opettajina toimineille. Uusi opetussuunnitelma ja tiimioppiminen tulevat varmasti muuttamaan kannustavan puheen määrää lisäävästi ja muuttamaan arvioinnissa käytettävää puhetta kannustavammaksi.

Tässä tutkimuksessa arviointi- ja perustelupuheessa ilmeni suuria eroja opiskelijoiden välillä. Hyvillä opiskelijoilla oli hyvin valmistellut itsearvioinnin, ja he käyttivät arviointi- ja perustelupuhetta sujuvasti oman osaamisensa julkituomiseksi. Näytössä heikommin menestyneet opiskelijat eivät olleet valmistelleet arviointi- ja perustelupuhetta tai se saattoi jopa puuttua. Johtuuko huono arvosana lähihoitajien tehtävien osaamattomuudesta vai siitä, että opiskelija ei osannut käyttää arviointi- ja perustelupuhetta itsensä hyväksi arviointitilaisuudessa ei tässä tutkimuksessa selvinnyt.

Tämän tutkimuksen tutkimusaineistosta ei noussut mikään työssäoppimisen pedagogisista näkemyksistä (konstruktivistinen tiedon rakentaminen, kokemuksellinen oppiminen, ekspansiivinen oppiminen, ongelmalähtöinen oppiminen, tiimioppiminen) puhetavoissa

selkeästi esille. Piirteitä useammasta opiskelijoiden työssäoppimista ohjaavista käsityksistä oli kyllä havaittavissa puheessa, mutta yhtä tai kahta oppimista ohjaavaa mallia tämän tutkimuksen perusteella ei voida nimetä. Ehkä enemmänkin niin, että useammasta on mukana jokin puhetapa. Riippuu myös paljon siitä, mille pedagogiselle näkemykselle opettaja rakentaa teoretiedon opettamisen. Motivoivaa, ylistävää, toimintaa edistävää puhetta käyttämällä opettaja ja ohjaaja voisivat edistää opiskelijan oppimista ja oman osaamisen ja taitojen esilletuomista. Moittiva palautuspuhe ja toiminnan ajoituspuhe eivät jatkuvasti käytettyinä kannusta, vaan voivat jopa lannistaa opiskelijaa. Pedagogisena ammattilaisena opettajan tulisi osata luoda arviointitilaisuudesta tasa-arvoinen keskustelutilanne, jotta kaikki osapuolet voisivat avoimesti tuoda oman mielipiteensä esille erilaisia puhetapoja käyttäen. Näin voitaisiin välttää valtapuhetavan käyttö.

Tässä tutkimuksessa kuntoutumisen tukemisen työssäoppimisjakso oli opiskelijoilla viiden viikon mittainen. Opiskelijat kokivat jakson lyhyeksi, varsinkin kun toimintakyvyn tukemisen suunnitelmaa olisi pitänyt toteuttaa useamman viikon ajan. Ammatillisissa perustutkinnoissa on mahdollista huomioida opiskelijan aikaisempi osaaminen esimerkiksi lyhentämällä työssäoppimisjaksoa (Ammatillisen koulutuksen reformi 2018a). Aikaisempaa osaamista omaavalla opiskelijalla työssäoppimisjakso voi olla pituudeltaan lyhyempi, kaksi, kolme tai neljä viikkoa. Motivoivan, kannustavan ja toimintaa edistävän puheen käyttö voisi parantaa opiskelijoiden oppimista ja osaamista työssäoppimisjaksoilla. Työssäoppimisjakso piteni seuraavassa, 2010, voimaan tuulleessa opetussuunnitelmassa kuuden viikon mittaiseksi ja 2016 opetussuunnitelmassa sen pituus on 10 osaamispistettä, joka tarkoittaa käytännössä kuusi viikkoa. Syksystä 2016 alkaen tutkimuksen kohteena olevassa oppilaitoksessa kaikki työssäoppimisjaksot ovat pituudeltaan kahdeksan viikkoa. Pitempi jakso voisi auttaa opiskelijaa siinä mielessä, että hänellä on enemmän aikaa näyttää osaamistaan ja valmistella omaa arviointipuhettaan, mutta eivät pysty sitä hyödyntämään.

Ammattiosaamisen näytössä opiskelijan ammatillista osaamista arvioidaan käytännön työtehtävissä. Lähihoitajakoulutuksen aikana opiskelija antoi tutkimuksen aikana voimassa olleessa opetussuunnitelmassa näytön kolmessa pakollisessa tutkinnon osassa (kasvun tukeminen ja ohjaus, hoito ja huolenpito ja kuntoutumisen tukeminen) sekä osaamisalaopinnoissa (sairaanhoito ja huolenpito) eli näyttöjä arvioitiin koulutuksen aikana vähintään neljä (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon

perusteet 2001). Uudessa opetussuunnitelmassa lähihoitajan tutkinto koostuu kahdesta pakollisesta, yhdestä valinnaisesta ja osaamisalan kahdesta näytöstä. Nyt näyttöjä arvioidaan viisi (Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet 2017). Näytöillä ja niiden arvioinnilla ja siten myös arviointipuheella on suuri merkitys opiskelijalle koko koulutuksen aikana ja myös koulutuksen päätyttyä, koska työnantaja valitsee työntekijän useimmiten näyttötodistuksen eli näytöistä saatujen arvosanojen, ja haastattelun perusteella. Myös opiskelijoille arviointipuhetaivoilla on merkitystä siihen, miten he innostuvat sivistämään itseään ja siten kehittämään työtään myös tulevaisuudessa (Niemelä 2011).

Tähän tutkimukseen osallistuneet neljä lähihoitajaopiskelijaa olivat hyvin eritasoisia osaamisessaan. Yksi opiskelija oli lähellä kiitettävää saaden arvosanaksi H2 arviointiasteikolla, jossa arviointi tehtiin asteikolla T1-K3. Aiemmalla tai nykyisin voimassa olevalla asteikolla hänen arvosanansa olisi ollut H4. Opiskelija osasi käyttää arviointi- ja perustelupuhetta ja hän oli valmistellut sen ja osasi tuoda selkeästi esille oman osaamisensa. Yhden opiskelijan arvosana oli lähellä hylättyä, hän ei ollut valmistautunut arviointitilaisuuteen eikä osannut käyttää erilaisia puhetapoja itsensä hyväksi. Kaksi opiskelijaa sai arvosanaksi H2, joista toisella oli käytäntö selvästi vahvempi. He osasivat käyttää suunnitelman arviointipuhetta ja arviointi- ja perustelupuhetta. Vaikka osaamisessa oli merkittäviä eroja eri opiskelijoiden välillä, tutkimuksen aikana voimassa ollut arviointiasteikko T1-K3 tasapäisesti osaamisen samoille arvosanoille. Opiskelijoiden osaaminen tuli selvästi esille arviointikeskustelun kuluessa ja se kirjattiin myös perusteluihin, jotka näkyvät arvioinnin koontilomakkeella (liite 1). Perustellusti voidaan todeta, että tutkinnonosan arviointikriteerit ohjaavat opiskelijan arviointia ja ovat täten luotettava arvioinnin väline. Anttila ym. (2010a, 2010b) totesivat, että opiskelijan arviointia tulee edelleen kehittää. Samoin ammattiosaamisen näyttöjen seuranta ja arviointia sekä kehittämistä ja oppimistulosten arviointia tulee kehittää. Jo opettajan peruskoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten opettajia koulutetaan käyttämään erilaisia puhetapoja opiskelijan ohjaamisessa ja arvioinnissa. Työelämässä oleville opettajille tulisi järjestää aiheesta täydennyskoulutusta

Tämän tutkimuksen mukaan kirjallinen tehtävä oli jollekin opiskelijalle haasteellinen, kun taas toinen opiskelija koki sen helpoksi. Kirjallinen tehtävä on tärkeä oppimisen jäsentäjä. Tehtävän avulla opiskelija syventää ja jäsentää omaa, sekä teoreettista että käytännön, tietämystään ja osaamistaan opiskeltavasta tutkinnonosasta. Hän reflektoi omaa osaamistaan ja sen

kehittymistä työssäoppimisen edistyessä ja hoitaessaan asiakasta, jolle hän on tehnyt toimintakyvyn tukemisen suunnitelman. Tehtävän kirjoittaminen kertoo myös opettajalle siitä ajatteluprosessista, jota opiskelija tekee, kun hän jäsentää ja oppii asioita. Myös Korpi ym. (2018) ja Kurunsaari (2019) ovat havainneet tutkimuksissa, että tekstin kirjalliseen ja suulliseen tuottamiseen ja erilaisten puhetapojen käyttämiseen pitäisi opiskelijoiden saada enemmän ohjausta ja harjaannusta arviointitilaisuutta silmällä pitäen, koska kirjoittamistaito vaatii opettelua ja aikaa kehittyäkseen.

Tämän tutkimuksen mukaan työssäoppimisjaksolla on hyvä tehdä kirjallinen tehtävä. Sen huolellinen tekeminen kertoo paljon opiskelijan osaamisesta ja se on myös tärkeä osa opiskelijan arviointia. Myös Kurunsaari (2019) on tuonut esille tutkimuksessaan, että kirjallisen tehtävän avulla opiskelija voi perustella ja näyttää sekä teoreettista että käytännön osaamistaan. Kirjallisen tehtävän tekemistä voisi teoriaopinnoissa ennen työssäoppimisjaksoa harjoitella enemmän, jolloin sen tekeminen työssäoppimisjaksolla olisi helpompaa ja tutumpaa. Tutkimusaineistossa nousi esille vaitiolovelvollisuusongelma, kun potilaan henkilötietoja siirtyy opiskelijan tehtävän kautta opettajan tietoon. Tämä ongelma tulee tutkimuksen kohteena olevassa oppilaitoksessa poistumaan päivitetyn tietosuojalainsäädännön myötä. Jatkossa tehtävän arvioi työelämäohjaaja ja mitään potilastietoja ei saa viedä työyksiköiden ulkopuolelle edes nimettömänä.

Tässä tutkimuksessa arviointikeskustelu oli opettaja- ja kriteerijohtoinen, vaikka opiskelija oli arviointikeskustelussa pääroolissa. Tutkinnonosan arviointikriteerit ja kirjallinen tehtävä ohjaavat näytön arviointikeskustelua ja näin arviointi perustuu yhtenäiseen, ennalta sovittuun ja tiedettyyn kriteeristöön ja tekee arvioinnista helpompaa ja yhdenmukaisempaa (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001). Näytön arviointikeskustelussa on kyse opiskelijan osaamisesta ja sen arvioinnista ja opiskelijan tulisi olla keskustelussa pääroolissa. Hiljaisemmat tai tilaisuuteen opiskelijat jäivät keskustelussa taka-alalle, kun opettaja joutui kysymään heiltä perustelua ja viemään keskustelua eteenpäin.

Tämän tutkimuksen mukaan ammattiosaamisen näytön arviointikeskustelussa esiintyi paljon moittivaa ja arvioivaa puhetapaa kaikilla arviointikeskusteluun osallistuvilla. Opiskelijoiden puhetavoissa korostuivat perustelu- ja arviointipuhe, mutta ne esiintyivät vaihtelevasti.

Opettajan kannustavaa ja motivoivaa puhetapaa ja opiskelijan perustelevaa puhetta oli vähän. Ulfvarsson ja Oxelmark (2012) kehittäneet ACIEd-työkalun, jota voitaisiin hyödyntää näiden puhetapojen lisäämiseksi ja opiskelijoiden arvioinnin yhdenmukaistamiseksi. Työkalu on kehitetty sairaanhoitajaopiskelijoiden arviointiin ja sen avulla voidaan pätevästi arvioida opiskelijan hoitotyön osaamista, kykyä suorittaa tehtäviä ja arvioida hoitamisen laatua. Työkalua voidaan käyttää opettajan, työssäoppimisen ohjaajan ja opiskelijan välisessä keskustelussa opiskelijan tiedollisen ja taidollisen tason arvioimiseksi.

Tämän tutkimuksen oppilaitoksessa opiskelija kuvaa oman osaamisensa rastittamalla arviointikriteereihin tason, jolla hän omasta mielestään on ennen työssäoppimisjakson alkamista. Arviointi- ja perustelupuheen harjoittelu opiskelijan lähtötason kartoituksen teon yhteydessä lisäisi valmiutta näytön arviointilanteen arviointi- ja perustelupuheen pitämiseen. Tavoitteet opiskelija laatii kirjallisena. Oman osaamisen kuvaaminen pitäisi tehdä kirjallisena niin, että opiskelija kirjoittaa auki sen, mitä osaaminen konkreettisesti käytännössä kussakin kohdassa on ja tarkoittaa ja kertoo sen suullisesti koulussa koko ryhmälle. Näin olisi arvioinnissa helpompi kuvata oma osaaminen ja osaamisen kehittyminen tulisi selvemmin esille. Opiskelijan roolia voisi lisätä esimerkiksi sillä, että opiskelijat opettelisivat oman osaamisensa kuvaamista jo teoriaopintojen aikana, ennen työssäoppimisjaksolle lähtemistä. Opiskelija kuvaisi oman osaamisensa suhteessa arviointikriteereihin ja laatisi sen perusteella itselleen tavoitteet työssäoppimisjaksolle. Asioiden pohtiminen ja niiden kirjoittaminen on vuorovaikutuksellista, ja se aiheuttaa oppimisen särön, joka edellytys oppimiselle (Arvaja & Malinen 2013).

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijan arviointi- ja perustelupuhe ja päätöksentekopuhe vaativat harjoittelua koko koulutuksen ajan. Itsearviointi on haasteellista ja opiskelijoiden on varsinkin opintojen alkuvaiheessa vaikea arvioida itseään, osaamistaan ja omia valmiuksiaan suhteessa tutkinnonosan arviointikriteereihin. Opiskelijan itsearviointi on keskeisessä osassa näytön arviointikeskustelussa. Kun itsearvioinnista tulee harjoittelun ja ohjauksen myötä automaattista, tulee myös arviointikeskusteluista todennäköisemmin opiskelijajohtoisempia. Myös arviointipuheen kannustavuus ja tulevaisuuteen suuntaavuus voisivat edistää oppimista. Kuinka hyvin nykyinen peruskoulu on onnistunut sosiaalisten taitojen kasvattamisessa? Suoraan peruskoulusta tulevat opiskelijat ovat nuoria, kokemattomia eivätkä uskalla tuoda aina julki omaan mielipidettensä. Päätöksentekopuhetavan harjoittelun avulla he voisivat oppia

tuomaan julki omaa osaamistaan ja oppimaansa sekä perustelemaan työpaikan käytänteistä poikkeavaa toimintaa. Käytännön työelämän toimintatavat voivat poiketa uusimman teorian mukaisesta toiminnasta. Suurin osa nuorista on erittäin taitavia tietoteknisessä osaamisessa ja he opettavat myös työelämäohjaajia.

Tämän tutkimuksen mukaan palautteen saamisella ja arviointipuheella on tärkeä ja suuri merkitys oppimiselle ja sitä kautta myös osaamiselle ja kehittymiselle. Kun opiskelija saa palautetta ohjaajalta, asiakkaalta tai itseltään, se auttaa häntä kehittämään omia taitojaan ja muuttamaan toimintaansa toivottuun suuntaan. Opiskelijan tulisi pyytää palautetta omasta toiminnastaan, mutta varsinkin ujut ja hiljaisemmat opiskelijat ovat arkoja pyytämään palautetta. Heitä olisi hyvä ohjata keskustelemaan ja vastamaan palautteeseen reflektiivisesti (mm. Mykrä 2007; Frisk 2010).

Tämän tutkimuksen mukaan työssäoppimisen ohjaajan puhetapa korostuu palautteen annossa, koska työpaikkaohjaaja on henkilö, joka näkee opiskelijan työskentelyn käytännössä ja voi antamallaan palautteella ohjata opiskelijan toimintaa ja oppimista oikean suuntaan. Työnantajan tulisi järjestää ohjaajalle aikaa opiskelijan ohjaamiseen ja palautteen antamiseen. Vielä paremmin palaute toimisi, jos opiskelija ja ohjaaja voisivat yhdessä keskustella ja pohtia erilaisia toimintatapoja ja asiakastilanteita, vaikka päivittäin (mm. Mykrä 2007; Opiskelijan ohjaus ja arviointi työpaikalla 2018). Palautteen antamista ja varsinkin sen vastaanottamista ja omien toimintatapojen muuttamista pitää harjoitella jo ennen työssäoppimisjaksolle lähtemistä. Jos opiskelija ei ole valmis ottamaan palautetta vastaan häntä tulisi ohjata oikeaan puhetapaan ja sen vastaanottamiseen. Opiskelija on itse vastuussa omasta toiminnastaan ja suhtautumisestaan asioihin. Opiskelija voi omalla asenteellaan ja sosiaalisilla taidoillaan vaikuttaa työssäoppimisjakson sujumiseen ja arviointiin.

Tämän tutkimuksen tutkimustulosten perusteella kirjallisten tehtävien ja oppimispäiväkirjan kirjoittamisen haasteeksi nousi tietoteknisten yhteyksien toimiminen tai toimimattomuus. Elämme digitalisoitumisen aikaa ja yhä enemmän asioita tehdään verkon välityksellä tai verkossa. Jos nettiyhteydet eivät toimi tai jos opiskelijalla ei ole tietokonetta, tablettia tai älykännykkää käytössä päivittäin, on tehtävien tekeminen haasteellista. Arviointikriteerien ja työssäoppimisjakson tehtävien pitää olla kaikille opiskelijoille saatavilla myös paperiversiona. Tällä varmistetaan se, että jokainen saa tehtävän varmasti luettavaan muotoon, jolloin tehtävän

hahmottaminen, tekeminen ja esittely on helpompaa. Tehtävien palauttaminen voi tapahtua digitaalisesti joko erilaisiin käytössä oleviin oppimisympäristöihin (esim. Moodle, Workseed) tai sähköpostitse. Myös työssäoppimispäiväkirjan kirjoittaminen digitaalisesti koettiin hankalaksi. Tämän tutkimuksen kohteena olevassa oppilaitoksessa päiväkirjaa ohjataan kirjoittamaan työssäoppimisjakson alussa päivittäin ja työssäoppimisen edetessä viikoittain, jotta opettaja on selvillä siitä, miten opiskelija pärjää työssäoppimispaikalla ja mitä hän on siellä oppinut. Netti yhteyksien toimimattomuus tai digilaitteen puuttuminen eivät saa olla este opiskelijan päiväkirjan kirjoittamiselle tai palauttamiselle, vaan siihen pitää keksiä yksilöllisiä ratkaisuja.

Tämän tutkimuksen mukaan opettajan työssäoppimisjaksolle laatiman aikataulun noudattaminen oli joillekin opiskelijoille haasteellista. Aikataulun avulla opiskelija tietää, mitä hänen pitäisi kullakin työssäoppimisviikolla tehdä. Ne opiskelijat, joille aikataulun noudattaminen oli haasteellista, tekivät asioita tai tehtäviä myöhässä ja palauttivat tehtävät viime tipassa tai myöhässä. Voisiko aikataulun laatiminen yhdessä opiskelijoiden kanssa auttaa sitoutumisessa? Opettajan käyttämä motivoiva palautepuhe ja ajoittain tarvittava moittiva toiminnan ajoituspuhe ja moittiva palautepuhe ovat tarpeen opiskelijan eteenpäin kannustamiseksi. Millä muulla keinoin saisimme opiskelijan ottamaan vastuuta omasta tekemisestään ja oppimisestaan?

Opiskelija ei välttämättä hahmota työssäoppimisjakson aikana eikä arviointikeskustelun kuluessa, mitä kaikkea hän on työssäoppimisjaksolla oppinut, vaan ymmärrys asiasta tulee myöhemmin, kun opiskelijalla on aikaa ja etäisyyttä tarkastella asioita. Tulevaisuuspuhetavan käyttö voisi edistää opiskelijaa huomaamaan omat kyvyt ja kehitettävät asiat.

Työssäoppimisen arvioinnissa painottuu opiskelijan osaaminen käytännön työtehtävissä. Myös tutkinnonosan arviointikriteereissä, joihin näytön arviointi perustuu, kuvataan opiskelijan osaamista. Tämä opiskelijan osaaminen on uusissa, 1.8.2016 ja 1.8.2018, voimaantulleissa, tutkinnonperusteissa huomioitu entistä paremmin (Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet 2014; Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet 2017). Opintopisteistä on siirrytty osaamispisteisiin ja ammattitaitovaatimukset on kuvattu opiskelijan osaamisena. Arviointikriteereissä osaaminen ei tullut paremmin esille, sillä kriteerit ovat suunnilleen sanasta sanaan kirjoitettu samalla tavalla kuin aikaisemminkin. Opiskelija voi hankkia osaamista

itselleen monella tavalla, esim. työkokemuksen perusteella, ja se tulee tunnistaa ja tunnustaa entistä laajemmin (Ammatillisen koulutuksen reformi 2018a). Tutkinnon osan osaamisen kuvaamisen opiskelija tekee suhteessa arviointikriteereihin.

Osaamisen noustessa keskiöön pitää opetuksen taustalla olevia oppimiskäsityksiä ja käytössä olevia opetusmenetelmiä tarkastella uudesta näkökulmasta ja tuoda opetukseen uusia menetelmiä ja käytäntöjä. Opiskelijan osaaminen ja osaamisen lisääntyminen ovat niitä asioita, jotka ohjaavat oppimista ja sen mahdollistamista. Ammatillisen koulutuksen reformissa (2018) ja sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteissa (2017) on siirrytty opiskelijan opettamisesta opiskelijan oppimiseen. Vastuu oppimisesta on siirtynyt opiskelijalle itselleen. Uskon, että näin opiskelija sitoutuu paremmin myös oman osaamisen kuvaamiseen, itsearvioinnin tekemiseen, aikatauluihin ja kaiken kaikkiaan omaan oppimisensa ja osaamisensa kartuttamiseen – myös näyttöjen arvioinnissa.

Teoriatiedon ja työelämän yhdistämisestä on kehitetty uusia lupaavia malleja. Käytäntölähtöistä oppimiskäsitystä tarkastellessa esittelin Guilen ja Griffitsin (2001) mallin, jossa yhdistetään sekä formaalia ja informaalia että vertikaalista ja horisontaalista oppimista. Tämä yhdistämisajatus tulisi kirjata opetussuunnitelmaan, jotta se todentuisi myös käytännössä. Nykyisellään opetussuunnitelmissa ei ole kirjattuna tavoitteiden, ohjauksen tai arvioinnin sisältöjä vaan oppimisen oletetaan tapahtuvan itsestään tavoitteiden asettamisen, ohjauksen ja arvioinnin avulla. Uusi opetussuunnitelma, jossa opiskelijan osaaminen painottuu, haastaa myös opettajan kehittämään ja pohtimaan omia opetusmenetelmiään ja niiden taustalla olevia pedagogisia käsityksiä.

Eskolan & Suorannan (2005) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei ole aineiston määrä vaan laatu. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa tai ymmärtämään jotakin toimintaa. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole määritetty mekaanisesti aineiston kokoa, vaan kysymys on aina tapauksesta ja aineiston tehtävänä on toimia tutkijan apuna, kun hän rakentaa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tutkimusaineistoa tarvitaan niin paljon, kuin on aiheen kannalta välttämätöntä. Tutkijan tulee olla selvillä siitä, mitä aineistostaan etsii ja tutkija päättää milloin aineistoa on riittävästi ja se kattaa tutkimusongelman (Eskola & Suoranta 2005, 18; 61–63).

Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistujat (neljä opiskelijaa) valikoituivat vapaaehtoisuuden pohjalta. Etukäteen ei voinut määritellä kuinka monta osallistujaa tutkimukseen tulee mukaan, vaikka ennako-oletuksena oli, että vähintään kolme ja enintään kuusi opiskelijaa olisi hyvä tutkittavien määrä. Tutkittavien joukon ollessa neljä, litteroitua aineistoa kertyi 121 A4 sivua. Laadullisessa tutkimuksessa analyysi on aineistolähtöistä ja analyysiä tehdessä tapahtuu ns. kylläntyminen, johon lisäaineisto ei enää tuo lisäarvoa. Opiskelijat ovat erilaisia ja olisiko esimerkiksi kahden lisäopiskelijan mukana ololla saavutettu lisäarvoa tai uusia diskursseja? Todennäköisesti ei, koska tämän tutkimuksen aineistossa toistuivat samat diskurssit näillä neljällä tutkimukseen osallistuvalla opiskelijalla.

Laadullista tutkimusta on sellaisenaan vaikea yleistää, koska jokainen tutkimusjoukko on erilainen ja antaa tälle tutkimusjoukolle tyypilliset vastaukset. Tutkimus on toistettavissa koska raportissa on esitelty kuntoutumisen tukemisen näytön arviointikeskustelussa käytettävät asiakirjat ja mukana on aineistokatkelmia, joista analyysi on tehty.

Tutkimuksen eettisyyttä on tässä vielä hiukan syytä pohtia. Tutkimukseen osallistujat olivat iältään 17–20-vuotiaita ja jokaiselta osallistujalta pyydettiin ja saatiin kirjallinen tutkimukseen osallistumislupa. Lisäksi alaikäisten opiskelijoiden huoltajilta saatiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Jokaiselta työssäoppimispaikalta saatiin kirjallinen lupa tutkimusaineiston käyttämiseen. Kaikki tutkimukseen osallistujat antoivat luvan arviointikeskustelun nauhoittamisesta.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, miten arviointidiskurssit eroavat vai eroavatko ne tutkinnon osien välillä. Olisi myös mielenkiintoista seurata samaa opiskelijaa koko opiskelun ajan jokaisella työssäoppimisjaksolla ja seurata hänen ammatillista kehittymistään koko kolmen vuoden opiskelun aikana. Myös uusi opetussuunnitelma, jossa keskiössä on osaaminen, olisi mielenkiintoinen tutkimuksen kohde. Muuttuuko opiskelijan rooli opetussuunnitelman myötä ja mitkä seikat edistävät tai estävät opiskelijan oppimista. Työssäoppimisesta on tehty tutkimusta (mm. Virtanen 2013) mitä ja miten työ opettaa, mutta onko tuloksia pystytty siirtämään näytön arviointikriteereihin? Siinä aihetta seuraavaan tutkimukseen. Olisi mielenkiintoista tutkia myös sitä, miten eri-ikäiset ja eri ajan työelämässä olleet ohjaajat ja opettajat puhuvat.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Puhetavoilla on merkitystä arviointitilaisuudessa. Opettajan kyky käyttää arviointitilanteen johtamispuhetta ja ohjaavaa puhetta edistää arviointitilanteen sujumista ja rohkaisee opiskelijaa tuomaan esille omaa osaamistaan. Negatiivista palautetta annetaan vain silloin kun se on erityisesti tarpeen, esimerkiksi moittiva toiminnan ajoituspuhe ja moittiva palautuspuhe. Positiivinen, kannustava ja motivoiva puhe edistää opiskelijan näkemään oman osaamisensa rajat ja mahdollisuudet.

Opiskelijat tarvitsevat enemmän harjoitusta itsearvioinnin tekemiseen ja puhetapojen käyttöön. Jatkossa oppitunneilla ja tiimeissä opiskelijat tulisi ohjata harjoittelemaan itsearviointia ja sitä edistäviä puhetapoja, esimerkiksi tiedonhallintapuhetapaa, jossa opiskelija kertoo oman osaamisensa kehittymisestä työpaikalla. Koulussa ja kirjoista oppimispuheen avulla hän voi kertoa teoriaopintojensa sujumisesta. Jos opiskelija ei saa ohjaajaltaan riittävästi tietoa omasta osaamisestaan, hänen tulisi käyttää palautetta anovaa puhetapaa saadakseen palautetta ja kehittääkseen ja muuttaakseen omaa toimintaansa.

Tutkimusmateriaalista kävi ilmi, että kannustava, ylistävä ja toimintaa kehittävä puhe oli vähäistä sekä opettajan että ohjaajan taholta. Toimintaa edistävä puhe edistäisi opiskelijan itseluottamusta, jonka seurauksena opiskelija uskaltaisi tuoda omaa osaamistaan paremmin julki. Tähän meidän opettajien pitäisi kiinnittää huomiota arviointitilaisuuksissa ja koulussa oppimista arvioidessa. Se voisi edistää opiskelijoiden oppimisen flow-tilaan pääsemistä.

Flow-tilan saavuttaakseen opiskelijan opiskeluasenteen tulee olla kohdallaan. Perheiden ja peruskoulun toiminta luo puitteet lapsen ja nuoren kasvulle ja kehitykselle. Erilaisien perhetaustojen takia opiskelijoilla on hyvin erilaiset oppimisvalmiudet ja –asenteet. Asenteita on vaikea muokata, mutta opettajan käyttämät kannustavat puhetavat voivat edistää asennemuutoksessa.

,

LÄHTEET

- Ammatillisen koulutuksen reformi. 2018a. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 8.6.2020.
minedu.fi/amisreformi
- Ammatillisen koulutuksen reformi. 2018b. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 8.6.2020.
minedu.fi/tyopaikalla-oppiminen
- Ammatillisen koulutuksen reformi. 2018c. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 8.6.2020.
minedu.fi/tutkintojarjestelma
- Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001.
Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, lähihoitaja. Helsinki: Opetushallitus
- Ammattiosaamisen näytöt käyttöön 2006. Opetushallitus.
- Anttila, P., Kukkonen, P., Lempiäinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S.,
Hietala, R. & Räisänen, A. 2010a. Työssäoppimisen arvioinnin seuranta. Koulutuksen
arviointineuvoston julkaisuja 2010;44.
- Anttila, P., Kukkonen, P., Lempiäinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S.,
Hietala, R. & Räisänen, A. 2010b. NÄYTTÖÄ ON! Ammattiosaamisen näyttöjen
toteutuminen käytännössä. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 2010;45.
- Arvaja, M & Malinen, A. 2013. Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta.
Teoksessa: Hakala, J.T. & Kiviniemi, K. (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja
oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien
aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhla-julkaisu. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan
yliopistokeskus Chydenius, 59–72.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Gummerus.
- Doody, O & Condon, M. 2012. Increasing student involvement and learning through using
debate as an assessment. *Nurse Education in Practice* 12, 232-237.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere:
Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Falchikov, N. 2013. Improving assessment through student involvement: Practical solutions for
aiding learning in higher and further education. Routledge.
- Frisk, T. 2010. (toim.) Työpaikkaohjaaja opiskelijan ohjaajana. Educa-projektit Oy. Helsinki:
Kyriiri Oy.

- Griffiths, T. & Guile, D. 2003. A connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal* 2 (1), 56–73.
- Gregory, J. 2006. Assessment of experiential learning in higher education. Teoksessa Jarvis, P. (toim.) *The Theory and Practice of Teaching*. 2. painos, Oxon, Routledge, 205–223.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14 (1), 113–131.
- Hakala, R. & Tahvanainen, S. 2009. LÄHIHOITAJAT 2020 – sosiaali- ja terveysalan perustutkintoon johtavan koulutuksen kehittämisstrategian taustaselvitys. Opetushallitus, Oulun seudun ammattiopisto, Tampereen ammattiopisto.
- Helle, L., Tynjälä, P. & Olkinuora, E. 2006. Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education* 51: 287–314.
- Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun kehittäminen ja arviointi toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteiden väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis*. Tampere: Tampere University Press.
- Hunt, L.A., McGee, P., Gutteridge, R. & Hughes, M. 2012. Assessment of student nurse in practice: A comparison of theoretical and practical assessment results in England. *Nurse Education Today* 32, 351–335.
- Hätönen, H. (toim.). 1999. Opiskelijan arviointi työssäoppimisessa. Opetushallitus, Kehittyvä koulutus 5/1999.
- Hätönen, H. 2010. Työpaikkaohjaaja opiskelijan arvioijana. Educa-Projektit Oy. Kyriiri Oy.
- Jarvis, P. 2006. Practice-based and problem-based learning. Teoksessa P., Jarvis (toim.) *The Theory and Practice of Teaching*. 2. painos, Oxon, Routledge, 147–156.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 54–97.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2004. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A., Jokinen, K., Juhila & E., Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. 3.painos. Jyväskylä: Vastapaino, 17–47.
- Jonassen, D. 1995. Supporting communities of learners with technology: a vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology* 35 (4), 60–63.
- Kansallinen ammattiosaamisen näyttöaineisto 2005. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Opetushallitus.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Koulutusopas 2009. Opetushallitus.
- Koramo, M. 2011. Työssäoppiminen ja ammattiosaamisen näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tilannekatsaus. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2011:15.
- Korpi, H., Peltokallio, L. & Piirainen, A. 2018. Problem-Based Learning in Professional Studies from the Physiotherapy Students' Perspective. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13 (1), 4. [doi:10.7771/1541-5015.1732](https://doi.org/10.7771/1541-5015.1732).
- Kotila, H. 2003. Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H., Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita.
- Kurunsari, M. 2019. Perspectives on Physiotherapy Students' Professional Competence Development during Their Education. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä. Jyu dissertations 69.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/21.8.1998.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/11.8.2017.
- Lambert, N. 2012. Ban happy sheets! - Understanding and using evaluation. *Nurse Education Today* 32,1-4.
- Lehti, L., Haapanen, L. & Kääntä, L. 2018. Diskurssitutkimus – monitieteinen ja monimenetelmäinen ala. Teoksessa L., Haapanen, L., Lehti & L., Kääntä (toim.) 2018. *Diskurssitutkimuksen menetelmistä. On the methods in discourse studies*. AFinLA-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2018/n:o 11. 4-19.
- Lonka, K. & Paganus, N. 2004. Ongelmalähtöinen oppiminen työelämään valmentajana. Teoksessa P., Tynjälä, J., Välimaa, & M., Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Opetus 2000. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 237-54.
- Malinen, A. 2019. Oppiminen aikuisena. <https://docplayer.fi/127266006-Oppiminen-aikuisena-anita-malinen-19-helmikuuta-2019.html>
- Markkanen, K. 2009. Lähihoitaja – sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilainen. *Tehyläisten lähihoitajien käsityksiä koulutuksesta ja työelämästä*. Tehyn julkaisusarja B: 1/2009.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research* 19, 277-300.
- Mykrä T. 2007. Työpaikkaohjaaja oppimisen edistäjänä: opiskelijan ohjaaminen ja arviointi työpaikalla. Helsinki: Educa-instituutti.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Oppimisen teorit. Teoksessa S., Lindblom-Ylänne & A., Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYproOy, 194-236.

- Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Kasvatusalan tutkimuksia 15. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama Oy
- Niemelä, S. Sivistyminen. 2011. Sivistystsarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa. Sosiaalipedagogiikan väitöskirja, Kuopin yliopisto. Snellman-instituutin A-sarja 25/2011. Kansanvalistusseura ja Snellman-instituutti.
- Nordman-Byskata, C. & Sacklen, A. 2008. Pohjoismainen vertailu työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta ja ammattiosaamisen näyttöön perustuvasta arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus.
- Olson, D.R. & Bruner, J.S. 1996. Folk psychology and folk pedagogy. Teoksessa Olson D.R. & Torrance N. (toim.) The handbook of education and human development. New models of learning, teaching, and schooling. London: Blackwell, 9-27.
- Opiskelijan ohjaus ja arviointi työpaikalla. 2018. SuPer ry. Helsinki 4/2018.
- Partanen J. 2013. Tiimivalmentajan parhaat työkalut. Partus.
- Peltomäki, M. & Silvennoinen, H. 2003. Työssäoppimisen pedagogiset mallit ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opetushallitus.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen. Keuruu: PS-kustannus.
- Poikela, E. 2003a. Ongelmaperustainen pedagogiikka – mitä se on? Fysioterapia 50(5), 18–21.
- Poikela, S. 2003b. Ongelmaperusteinen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Väitöskirja Tampereen yliopisto. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5661-0.pdf>
- Price, B. 2012 Key principles in assessing students' practice-based learning. Nursing Standard. 26, (49), 49–55.
- Ruokamo, H. & Pohjolainen, S. (toim.) 1999. Etäopetus multimedieverkoissa. Digitaalisen median raportti 1/99. TEKES. Helsinki.
- Räkköläinen, M. 2011. Mitä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. Kasvatustieteiden väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1098.
- Schön, D.A. 1987. Educating the Reflective practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Vastapaino.
- Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet 2017. Helsinki: Opetushallitus.

- Tiimiakatemia Global 2018. Partus Oy, Suomi. <https://tiimiakatemia.com/wp-content/uploads/2018/08/Opas-opettajasta-tiimivalmentajaksi-Tiimiakatemia-Global-220818.pdf>
- Tynjälä, P. 2003. Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 5 (3), 8–20.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.–4. painos. Tampere: Tammi.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. Educational Research Review 2 (2), 130–154.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S., Paloniemi, H., Rasku-Puttonen & P., Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro, 79–95.
- Tynjälä, P. 2013. Näkökulmia työelämäpedagogiikkaan: välineitä LCCE-mallin arviointiin. Teoksessa L. Mäkelä-Marttinen, & N. Hartikainen (Toim.), Kasvun voimaa oppimisen ja osaamisen ekosysteemissä, 25–32. Kouvola: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.
- Ulfvarson, J. & Oxelmark, L. 2012. Developing an assessment tool for intended learning outcomes in clinical practice for nursing students. Nurse Education Today 32, 703–708.
- Valtanen J. 2005. Ongelma Ongelmaperustaisessa oppimisessä. Teoksessa Poikela E. & Poikela S (toim.) Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy, 211–240.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta peruskoulutuksesta 811/6.11.1998.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/5.10.2017.
- Vesterinen, P. 2003. Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 79–94.
- Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J., Helle, M. & Poikela, R. (2001). Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Helsinki: Edita.
- Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Kasvatustieteiden väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 473.
- Virtanen, P. 2007. Arviointi – Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita Prima Oy.

- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimana. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Yhteiset ammatilliset opinnot. 2008. Opintojen toteutussuunnitelma, sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala. Opiskelijoille jaettava koulukohtainen toteutussuunnitelma. Pohjois-Karjalan ammattiopisto Kitee.

Pohjois-Karjalan Ammattiopisto

AMMATTIOSAAMISEN NÄYTTÖ: ARVIOINTI

Opintokokonaisuus	<input type="checkbox"/> koko opintokokonaisuus <input type="checkbox"/> opintokokonaisuuden osa			
Opiskelijan nimi ja opiskelijanumero	Tutkinto/Koulutusohjelma/Ryhmä			
Oppilaitos	Näytön ajankohta			
Näytön suorituspaikka	Työpaikkaohjaaja			
Lyhyt näytön kuvaus				
Arviointikohteet	opiskelija	työelämän edustaja	opettaja	yht. arv.
1. Työprosessin hallinta				
2. Työtehtävän hallinta				
3. Työn perustana olevan tiedon hallinta				
4. Työturvallisuuden hallinta				
5. Ydinosaaminen				
6. Yhteiset painotukset				
Kokonaisarvosana				<input type="text"/>
Perusteluja:				
<input type="checkbox"/> Näyttöä täydennetään tai se uusitaan seuraavasti:				

Allekirjoitukset ja nimen selvennykset

Paikka ja aika _____ / _____

Opiskelija

Työelämän edustaja

Opettaja

Nimen selvennys

Nimen selvennys

Nimen selvennys



Mikäli opiskelija on tyytymätön saamaansa arviointiin, hän voi hakea