

**INNOVATIIVISESSA TYÖPAJASSA
OPISKELLEIDEN LÄHIHOITAJIEN
AMMATTI-IDENTITEETIN KEHITTYMINEN**

Seija Luukko
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän Yliopisto
Syyslukukausi 2004

TIIVISTELMÄ

Luukko, Seija: Innovatiivisessa työpajassa opiskelleiden lähihoitajien ammatti-identiteetin kehittyminen

Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos.
Pro gradu-tutkielma. 2004

Oppilaitoksemme käynnisti innovatiivisen työpajaprojektin ESR – hankkeena 1999-2001. Tavoitteena oli kehittää uusia pedagogisia toimintamalleja, yksilöllisesti räätälöityjä koulutusratkaisuja ja joustavaa vuorovaikutteista työelämäyhteistyötä ja näin vähentää opiskelijoiden koulunkäynnin keskeyttämistä. Valittiin opiskelijoita, jotka eivät pysyneet tavanomaisessa opiskeluvauhdissa mukana ja jotka olisivat monien rästien vuoksi joutuneet keskeyttämään opiskelun. Opiskelijoita tuli myös suoraan peruskoulusta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavalla innovatiivisessa työpajassa opiskelleiden lähihoitajien ammatti-identiteetti on kehittynyt, mitkä tekijät tukevat ammatti-identiteetin kehittymistä ja mitkä tekijät uhkaavat sen kehittymistä. Lisäksi selvitän heidän tyytyväisyyttään tutkintoonsa.

Tutkimukseen osallistui 13 lähihoitajaa, joilla opiskelu ammatillisessa oppilaitoksessa olisi keskeytynyt rästiintymisen, elämänhallintavaikeuksien, oppimisvaikeuksien, sosioekonomisten vaikeuksien tai henkilökohtaisten terveysvaikeuksien vuoksi. Osallistuneiden ikä vaihteli 16-26 vuoteen, iän keskiarvo oli 20-vuotta. Osallistuneista valmistui lähihoitajaksi kahdeksan virallisessa ajassa ja viisi lähihoitajaa yksilöllisessä ajassa. Tutkielman aineisto on saatu kysymyslomakkeilla ja haastattelemalla ajalla 2.4.2003 - 14.1.2004.

Tutkielman tulokset osittavat, että lähihoitajaopiskelijat kokivat oppivansa parhaiten tekemällä itse omaan tahtiinsa. Omakohtainen kokemus työelämässä opetti paremmin kuin luokkaopetus. Oppimista tukivat onnistumiset hoito- ja hoivatyössä. Ohjaajan tuki, malli ja hyvä ohjaussuhde olivat myös merkittäviä samoin kontakti potilaisiin. Monien onnistumisten kautta myös itsetunto vahvistui ja kiinnostus alaa kohtaan lisääntyi. Innovatiivisessa työpajassa lähihoitajan ammatti-identiteetti koostuu tässä vaiheessa todellisuuden kohtaamisesta, eksakteista ammattitiedoista ja -taidoista sekä arvoista. Ammatti-identiteettiä uhkaavia kokemuksia olivat työyhteisön kiire, haasteelliset potilaat ja toimenpiteet ja teoriaopinnot sekä huono elämäntilanne. Opettajan näkökulmasta tulisi enemmän ottaa opiskelijan oma oppimistyyli huomioon, antaa oppimistehtäviä, joita opiskelija voi eritavalla suorittaa. Lähihoitajat kokivat innovatiivisessa työpajassa hyvänä kiireettömyyden, pienryhmät, keskustelut ja opetuksen räätälöinnin. Opiskelijoiden ja opettajien tunteminen, sekä opettajien huolenpito opiskelijoistaan, opettajien

saatavilla olo ja tasavertainen kohtaaminen vahvistavat lähihoitajaopiskelijan itsetuntoa.

Innovatiivisesta työpajasta valmistuneista lähihoitajista ammatti-identiteetti vahvistui enemmän niillä lähihoitajilla, jotka olivat työssä sosiaali- ja terveydenhuollon työpaikoissa kuin niillä lähihoitajilla, jotka olivat kotona omia lapsia hoitamassa tai muussa työssä. Innovatiivisesta työpajasta valmistuneet lähihoitajat olivat kaikki pääsääntöisesti tyytyväisiä lähihoitajan tutkintoon.

Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että syrjäytymisvaarassa olevia nuoria voidaan kouluttaa ammattiin. He onnistuvat parhaiten omissa tutuissa, turvallisissa ryhmissä aikuisen tasavertaisessa ja tukevassa ohjauksessa yhteistyössä työssäoppimisen ohjaajien kanssa.

Avainsanat: ammatti-identiteetti, innovatiivinen työpaja, lähihoitajaopiskelija, syrjäytyminen, työssäoppimisen ohjaaminen

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	LÄHIHOITAJAN AMMATTI-IDENTITEETTI	4
2.1	Identiteetin kehittyminen	4
2.2	Ammatti-identiteetin kehittyminen sosiaali- ja terveydenhuollon ammateissa	9
2.3	Aikaisemmat tutkimukset lähihoitajan/lähihoitajaopiskelijan ammatti-identiteetistä	14
3	INNOVATIIVINEN TYÖPAJA	18
3.1	Ammatillisen koulutuksen muuttuminen innovatiiviseksi työpajaksi	19
3.2	Innovatiivisen työpajan käynnistyminen	21
3.3	Innovatiivisesta työpajasta lähihoitajiksi	23
3.4	Innovatiivisen työpajan lukuvuodet	24
3.5	Loppuarviointia innovatiivisesta työpajasta	33
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	36
4.1	Tutkimuskysymysten perustelua	36
4.2	Tutkimustehtävä ja pää- ja alakysymykset	38
5	ETNOGRAFINEN TUTKIMUSOTE	39
6	TUTKIMUKSEN KULKU	41
6.1	Tutkijan osallistuminen tutkimukseen	41

6.2	Tutkimukseen osallistujat	43
6.3	Aineistot	45
6.4	Aineiston analyysi	49
6.5	Tutkimuksen raportointi	51
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	52
8	TUTKIMUSTULOKSET	55
8.1	Lähihoitajien ammatti-identiteetin kehittyminen opintojen aikana	55
8.1.1	Lähihoitajan ammatti-identiteetin kehittymistä tukevat tekijät	67
8.1.2	Lähihoitajien ammatti-identiteetin kehitystä uhkaavat tekijät	74
8.2	Tutkinto suuntana tulevaan	81
9	POHDINTAA	89
9.1	Tutkimusmenetelmästä ja tutkimuksesta	89
9.2	Opiskelusta innovatiivisessa työpajassa	91
9.3	Innovatiivisessa työpajassa opiskelleiden ammatti-identiteetin kehittämisestä	95
	LÄHTEET	99
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Peruskoulun jälkeen nuori valitsee opiskelupaikakseen toisen asteen oppilaitoksen, joko lukion tai ammatillisen oppilaitoksen. Lukioon pääsevät ne nuoret, jotka ovat peruskoulussa menestyneet hyvin ja ammattioppilaitoksiin tulevat ne nuoret, joille teoriaopinnot ovat yleensä tuottaneet vaikeuksia. Suurin osa ammattioppilaitoksiin tulevista nuorista motivoituu opiskelustaan ja menestyy hyvin, mutta yhä useampi kokee turhautumista opiskelussaan ja jää vähitellen pois. Perinteisesti on ajateltu nuoren elämän noudattavan tiettyjä kulttuurin lainalaisuuksia, kuten peruskoulusta jatko-opintoihin siirtymistä ja työelämään hakeutumista. Mikäli nuori ei mahdu näihin yhteiskunnan asettamiin raa-meihin, hänen ajatellaan olevan syrjäytymisvaarassa (Veivo & Vilppola 1998, 1). ”Syrjäytyminen koulussa - tutkimusprojekti 1999” mukaan koululaitoksissa voi syrjäytyä jopa 10% kustakin nuorisoikäluokasta. (www.edu oulu.fi)

Syrjäytymisvaara näkyy ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelijoiden suurena opiskelun keskeyttämisenä. Keskeyttämisluvut vaihtelevat vuosittain. Meriläisen (1998) tutkimuksen mukaan vuonna 1996 8,5-18,6 % opiskelijoista keskeytti opintonsa Helsingin, Espoon sekä Keski-Uudenmaan ammatillisissa oppilaitoksissa (Ihatsu & Koskela 2001, 11). Ahlbergin (1999) mukaan lukuvuonna 1997-1998 opintonsa toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa keskeytti pysyvästi tai väliaikaisesti 18 % kaikista ikäluokista yhteensä (Mehtäläinen 2001, 16). Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa oli eniten keskeyttäjiä suhteessa muuhun koulutukseen lukuvuonna 2000-2001, koko maassa 13,1 %, Pohjois-Karjalassa 17,6 % ja Uudellamaalla 16,9 % (Liiten, HS, 8.3.2003).

Savolaisen ja Turusen (1988) tutkimukset kertovat että, ammattioppilaitoksessa keskeyttäneistä noin 12 % ei ollut hakeutunut muuhun koulutukseen. Lisäksi suurin osa eli

51 % keskeytyksistä tapahtuu jo kahden ensimmäisen viikon aikana (Ihatsu & Koskela, 2001, 1). Myös Kivekkään (2001) tutkimuksen mukaan ensimmäinen lukukausi on kriittinen vaihe keskeyttämisessä. Pääsääntöisesti ensimmäisellä lukukaudella ollaan paljon poissa, opiskelu on epäsäännöllistä, eivätkä opiskelijat ole ehtineet sitoutua opintoihinsa (Mehtäläinen 2001, 16). Mehtäläisen (2001) mukaan keskeyttämissyynä ovat vaikeudet opettajien kanssa (5 %), oppimisvaikeudet (5 %), motivaation puute (5%), poissaolojen kasaantuminen (2 %), kiusaaminen (5 %), taloudelliset vaikeudet (3%), yhteiskunnasta uloslyödyt (2 %) ja osa siirtyy suoraan työelämään (30 %) .

15-18-vuotiailla miesopiskelijoilla on selvästi korkeampi keskeyttämisalttius (ka 2,72) kuin naisopiskelijoilla (ka 2,18). Miesopiskelijat viihtyvät koulussa selvästi naisopiskelijoita heikommin. Myös yli 18-vuotiaiden miesopiskelijoiden keskeyttämisalttius on korkeampi kuin naisopiskelijoiden. (Mehtäläinen 2001, 80) Julkisissa tiedotusvälineissä kuten Helsingin Sanomissa oli keskeytysasia huomioitu Tapanisen kirjoittamana (HS 18.6.1995, A9) seuraavasti: "Kuudesta yhdeksään tuhatta suomalaista nuorta uhkaa joka vuosi syrjäytyä ensin ammatillisista koulutuksista ja sen jälkeen työelämästä, toiseksi ilmiö voimistuu ikäluokka ikäluokalta. Siksi ongelma aletaan tiedostaa ja tunnistetaan, että nämä nuoret tarvitsevat perusteellisempaa apua löytääkseen sopivan koulutus- ja työuran". (Ihatsu & Koskela 2001,12) Edelleen Komosen (2004) mukaan Suomessa 15-19-vuotiaista pojista peräti 12 prosenttia ei ole koulussa eikä työssä. Vastaava luku tytöillä on 3,7 prosenttia (Komonen, 2004, 25). Samoin todetaan Helsingin Sanomissa (toim. Liiten) peruskoulun päättäneistä noin 6 prosenttia oppilaista ei jatkanut välittömästi mihinkään koulutukseen. Nuorista työttömistä työnhakijoista noin 40 % on vailla ammatillista koulutusta. Heistä suurin osa on suorittanut vain peruskoulun. (HS 24.9.2004)

Muissa maissa on herätty nuorten hätään, siksi EU:ssa nuorten syrjäytymisen ehkäisy on ollut keskeinen painopistealue. Pyritään kehittämään uusia pedagogisia toimintamalleja, yksilöllisesti räätälöityjä koulutusratkaisuja, oppisopimusta ja joustavaa vuorovaihteista työelämäyhteistyötä. Jos saadaan yksi syrjäytynyt koulutettua työelämään, säästetään kansantaloudellisesti 505 000 € ja julkistaloudellisesti 336 000 € menot. (Ihatsu & Koskela 2001, 1). Mitä aikaisemmin syrjäytymiseen puututaan, sitä parem-

mat tulokset saadaan aikaan (Veivo & Vilppola 1998, 2). Suomessa on käynnistynyt erilaisia projekteja tukemaan nuorten siirtymistä peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen tai tukemaan ammatillista koulutusta. Euroopan sosiaalirahaston (ESR) osittain rahoittama ”Innovatiiviset työpajat ammatillisissa oppilaitoksissa” on yksi esimerkki tästä. Työpajaprojektin toteuttamisesta vastasi opetusministeriö ja opetushallitus koordinoi sitä. Oppilaitokset suunnittelivat itsenäisesti projektien sisällöt ja vastasivat käytännön toteuttamisesta. Työpajaprojektiin valittiin 28 erilaista ammatillista oppilaitosta, johon myös lähihoitajakoulutus kuului. (Vehviläinen, 2000,1)

Työpajaan valittiin opiskelijoita, jotka eivät pysyneet tavanomaisessa opiskeluvauhdissa mukana ja jotka olisivat suurten rästien vuoksi joutuneet keskeyttämään opiskelun. Opiskelijoita tuli myös suoraan peruskoulusta. Opiskelijoiden oppimisen esteet voidaan jakaa pääpiirteissään neljään alaryhmään: elämänhallintavaikkeudet, oppimisvaikeudet, sosioekonomiset ongelmat ja henkilökohtaiset terveysongelmat. Osa nuorten käyttäytymisestä heijastui masennuksena, flegmaattisuutena, haluttomuutena, passiivisuutena, häiriköivänä käyttäytymisenä ja keskittymiskyvyn puutteena.

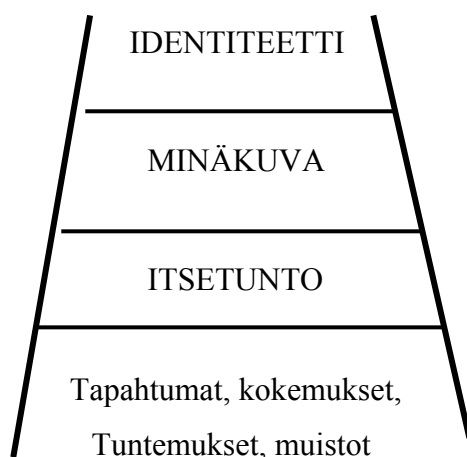
Innovatiivisesta työpajasta valmistuneiden lähihoitajien ammatti-identiteetin tutkiminen on uusi asia erityiskasvatuksessa, kuten innovatiiviset työpajat ammatillisessa koulutuksessa. Aiemmin ei ole myöskään tutkittu ammatti-identiteetin kehittymistä opiskelijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia. Erityispedagogiikan tarve toisella asteella on kasvanut, kun ammatillisesta yleisopetuksesta liian moni opiskelija keskeyttää opintonsa.

Toimin innovatiivisessa työpajassa toisena ammattiaineiden opettajana ja opiskelijoiden tutorina. Opiskelijoiden valmistumisen jälkeen kiinnostukseni heräsi täydentämään kesken jääneitä erityispedagogiikan opintoja ja olen nyt erityispedagogiikan asiantuntijakoulutusohjelman opiskelija. Opiskeluuni kuuluva tutkimustyö liittyy työhöni. Tutkimuksen avulla pyrin selvittämään, miten meidän innovatiivisesta työpajasta valmistuneet lähihoitajat ovat sisäistäneet ammatti-identiteetin.

2 LÄHIHOITAJAN AMMATTI-IDENTITEETTI

2.1 Identiteetin kehittyminen

Sana identiteetti tarkoittaa samanlaisuutta, yhtäläisyyttä. Kokemus omaksi persoonallisuudeksi yksilöitymisestä kytkeytyy identiteetin kehitykseen. Minässä voidaan erottaa kolme osaa: identiteetti, minäkuva ja itsetunto. Identiteetti vastaa kysymykseen kuka minä olen, minäkuva vastaa kysymykseen millainen minä olen ja itsetunto vastaa kysymykseen mikä minun arvoni ja merkitykseni on. (Ojanen 1996, 31)



KUVIO 1. Identiteetin muodostuminen (Ojanen, 1996)

Tapahtumat, kokemukset, tuntemukset ja muistot vaikuttavat itsetunnon muodostukseen. Ojanen (1996) määrittelee itsetunnon koostuvan itsetietoisuudesta, itsetuntemuksesta ja itsearvostuksesta (Ojanen 1996, 31). Itsetunnosta käytetään myös nimitystä itsekunnioitus, itsensä hyväksyminen tai itsearvostus (Mayberry 1990; Taylor 1982; Willoughby, King & Polatajko 1996). Coopersmith (1967) jäsentää itsetunnon osaluokiksi merkittävyyden, eettisen hyväksyttävyyden, pätevyyden ja hallinnan tunteen.

Onnistumisen kokemukset vahvistavat itsetuntoa ja vaikuttavat positiivisesti minäkuvaan, jolloin myös identiteetti vahvistuu, kuten kuvio yksi esittää. Nuoruusiässä koulumenestys vahvistaa identiteettiä samoin kuin sosiaalinen tuki. (Meeus 1993)

Itsetunnon häiriöstä puhutaan silloin, kun nuorella on negatiivinen tunne tai näkemys itsestään. Itsetunnon häiriöön liittyy vähentynyt itsearvostus, itsehyväksyntä, itsekunnioitus ja itseluottamus. Nuorella on tunne siitä, että hän ei pysty mihinkään tai hän ei kykene vastaamaan tilanteen edellyttämiin vaatimuksiin. Silloin nuori on kärsimätön ja helposti lannistuva ja hän vastustaa muutoksia. Hän myös innostuu huonosti uusista ajatuksista ja asioista. (Kiikkala 1991; Robertson 1991)

Nuoren minäkuva edellyttää vuorovaikutusta ihmisten kanssa. Kehitys etenee vaiheittain. Laurilan (1999) tutkimuksessa vuorovaikutus vahvistaa minäkäsitystä. Se on nuoren ja hänen ympäristönsä väline, hänelle tyypillinen tapahtuma. Identiteetin ydinprosessi syntyy uskomusten pohjalta, joihin myötävaikuttavat tulkinnat ja siitä kehittyvä psyykinen konstruktio. Siinä yksityiset minäkuvat voivat olla myönteisiä tai kielteisiä, sanallisia tai sanattomia, yksinkertaisia tai kompleksisia, tosia tai epätosia. (Laurila 1999, 68)

Nuoruusiässä kokeillaan erilaisia rooleja ja vältetään sitoutumista. Identiteettikäsite on moniulotteinen ja -aineksinen. Identiteetti kuvaa yksilön tietoista ymmärtämistä, mutta se kuvaa myös tiedostamatonta pyrkimystä säilyttää perusluonteen jatkuvuus. Identiteetti luonnehtii myös minän luomaa synteesiä ja solidaarisuutta oman ryhmän ihanteita ja identiteettiä kohtaan. Nuorelle voi kehittyä terve ja ehyt identiteetti vain, jos aikaisemmat samastumiset eli identifikaatiot ovat sulautuneet toisiinsa. (Ojanen 1996, 35)

Suomen mukaan ihmisen kokemus identiteetistä on suhteellisen pysyvä (Suomi 2002, 24), mutta Brunerin (1990) ja Bergerin ja Luckmanin (1994) mukaan identiteetti ei pysy vakiona (Bruner 1990; Berger & Luckman 1994). Kuten Laurila niin myös Bruner (1990) ja Berger & Luckman (1994) esittivät identiteetin rakentuvan kielellisesti vuorovaikutuksessa.

Kaunismaa (1997) kuvaa identiteettiä persoonallisena identiteettinä, jolloin nuori kysyy kuka olen? Mistä tulen? Mihin kuulun? (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 285). Laurilan (1999) persoonallinen identiteetti käsittää minäkuvia ja minäkäsityksiä. Se on yksilön itsensä kokemisen prosessi. Se muodostuu yksittäisellä hetkellä niistä minäkuvista, joilla on merkitystä yksilön itsemäärittelyssä. Merkitys voi käsittää asenteellisia, emotionaalisia, kognitiivisia, tavoitteellisia ja evaluatiivisia komponentteja. Vahva persoonallinen identiteetti sisältää tunteen sitoutua omaan itseensä. (Laurila 1999, 68)

Erickson (1968) kytki minäkäsitteen identiteettikäsitteeseen, jonka hän nimesi tiedostamattomaksi egoidentiteetiksi. Hän esitti nuoruuden kehitystä termillä identiteetin kehittyminen, minän eheyden ja jatkuvuuden tajuaminen ja sisäistäminen. Silloin nuori joutuu yhteiskunnan vaatimusten ja haasteiden pakottamana tekemään omia päätöksiä ja valintoja. Ne vaikuttavat hänen tulevaan elämäänsä. Tästä johtuvat erilaiset kasvukriisit nuoren ihmisen elämässä, kunnes hän löytää ratkaisuja ja sitoutuu joihinkin valintoihin. Nämä johtavat myöhemmin aikuiselämän roolivalintoihin. (Lyytinen, Korkiakangas & Lyytinen 2001, 262)

Marcia (1980) kehitti Ericksonin teoriaa eteenpäin. Identiteetti nuoruudessa kuvataan kaksivaiheisena prosessina. Ensiksi nuori etsii mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja, jotka vaikuttavat ammatinvalintaan, sukupuolirooliin ja ideologiseen maailmankuvaan. Tämän jälkeen nuori päätyy tiettyihin ratkaisuihin elämänalueillaan ja sitoutuu muutama vaihtoehtoon. Marcia esitti neljä erilaista identiteetin kehitystasoa, sen mukaan, miten paljon nuoret ovat tutkineet eri mahdollisuuksia ja sitoutuneet niihin. Ensimmäinen taso on hajautunut identiteetti, jossa nuori on vielä etsintävaiheessa eikä ole sitoutunut omiin päätöksiinsä, koska hänelle ei ole vielä muodostunut pysyvää ja integroitunutta minuuden tunnetta. Hänen energiansa kuluu oman olemassa olemisen kysymysten asetteluihin.

Toiseen tasoon eli keskeneräiseen identiteettiin ajautuvat ne nuoret, jotka omaksuvat ja sitoutuvat helposti muiden arvoihin ja toimintatapoihin, kuten vanhempien roolimallin mukaan, kyseenalaistamatta niitä mitenkään. Nuoren etsintävaihe on vielä kesken. Hän ei vielä pysty itsenäiseen päätöksentekoon, jolloin koulutus ja ammatinvalintaratkaisut

hän on tehnyt kevyin perustein. Siitä seuraa helposti opintojen keskeyttäminen, koska ala ei olekaan niin kiinnostava. Heidän identiteettikysymyksiään ovat: Kuka minä olen? Mitä minä voin tehdä?

Kolmatta tasoa kutsutaan moratoriotasoksi. Siinä tasossa nuori aktiivisesti etsii ja miettii tulevaisuuden valintojaan, mutta hän ei ole vielä tehnyt sitovia päätöksiä. Nuori tarvitsee lisää aikaa ammatinvalintaansa ja saattaa hyötyä opinnoistaan, joissa voi jatkaa pohdintaansa ja testata arvostuksiansa. Identiteetti on kehittymässä ja muotoutumassa ja yksilö hakee vastausta kysymykseen: Mitä minä haluan tehdä?

Neljännessä tasossa identiteetti on saavutettu, jolloin nuori on käynyt läpi etsintävaiheensa, sitoutuu omiin ratkaisuihinsa ja pyrkii toimimaan niiden mukaisesti. Ammatinvalinnan kannalta tässä vaiheessa olevat nuoret suorittavat koulutuksensa loppuun. Nuori pohtii kysymystä, mikä merkitys on sillä mitä teen? (Lyytinen ym. 2001, 262; Jalava 1995; Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilèn, 1999, 84-86.)

Marcian (1980) teoria on suosittu, mutta se ei kuvaa kehityksen suoraviivaista etenemistä, vaan nuori voi kulkea tasosta toiseen omassa järjestyksessään identiteetin etsinnässä. Lisäksi Marcian teoriassa ei näy sosiaalisen ympäristön vaikutusta identiteetin kehittymisessä. (Lyytinen ym. 2001, 263)

Loevingerin (1987) näkemyksen mukaan kehityksessä on erilaisia tasoja ja välivaiheita. Hänen teoriassaan kehitystasot muodostavat muuttumattoman hierarkkisen järjestelmän. Nuori siirtyy järjestelmällisesti tasolta toiselle, eikä jätä mitään tasoa väliin. Tasot ovat jossain määrin suhteessa ikään. Kehityksessä voi olla myös pysähdyksiä, ne ovat myös tärkeitä. Loevingerin tasot minän kehityksessä ovat: impulsiivisuuden ja itsesuojelun taso, mukautumisen taso, itsetietoisuuden taso, tunnollisuuden taso, individualistinen taso ja viimeisenä autonomian ja integraation taso. Loevingerin teorian mukaan impulsiivisuuden, itsesuojelun ja mukautumisen tasoilla ollessaan nuori osoittaa heikosti empaattisuutta ja hänen reflektointikykyä ei ole vielä kehittynyt. (Heikkilä & Aho, 1995, 20)

Heap (1979) on löytänyt teorian, jonka Reynoldsin (1942) on luonut ja joka tukee Loevingerin esittämää opiskelijan/nuoren kasvua. Heap nimeää kehitysvaiheet: itsekeskeytyksen vaihe, vajoa tai ui -taso, ymmärryksen taso, mutta ymmärrys ei vielä riitä siihen, että osaa toimia ymmärryksen mukaan, saavutettu ymmärryksen taso, mikä riittää myös toimimiseen ymmärryksen mukaan ja omaksutaan ammattitaito, jota kyetään välittämään toisille. Heapin mukaan opiskelija harvoin saavuttaa koulutuksen aikana ymmärryksen tasoa, jossa ymmärrys riittää siihen, että osaa toimia ymmärryksen mukaan. (Laine, Ruishalme, Salervo, Siven & Välimäki 2002, 252) Loevingerin mukaan kehitys kulkee muuttumattomana hierarkkisenä järjestelmänä, kun taas Heapin teoriasa eri vaiheiden rajat ovat liukuvia, varsinkin ammatillisessa koulutuksessa, kun opiskelija aloittaa työssäoppimisen erilaisissa ympäristöissä ja aloittaa aina ensimmäisestä vaiheesta. Kun opiskelijalla on enemmän työkokemusta, hän pääsee nopeammin seuraaviin kehittyneimpiin vaiheisiin.

Yleisesti on käyttöön tullut ammatillisen kasvun kuvaus noviisista ekspertiksi. Noviisi on aloittelija, jonka tietotaito koostuu yksityiskohdista ja yleisistä periaatteista. Hänen toimintaansa ohjaavat säännöt ja normit. Työskentelytaso on rajoittunutta ja joustamattomaa perustaitojen harjoittelua. Edistynyt aloittelija pystyy jo vähimmäisvaatimusten tasoiseen toimintaan, mutta tarvitsee toiminnan suuntaamista ja tukea sekä työn tärkeiden osatekijöiden osoittamista. Pätevän työntekijän taso yleensä saavutetaan 2-3 vuoden päästä aloittamisesta. Hän pystyy ongelmakeskeiseen työskentelyyn ja analyyttiseen pohdintaan, mutta tarvitsee kokeneemman kollegan tukea asiayhteyksien tiedostamisprosesseissa. Taitava työntekijä kykenee kokonaisvaltaiseen työskentelyyn ja olemassa olevan kokemuksen hyödyntämiseen, siirtymään asiasta toiseen luontevasti ja häiriintymättä sekä liittämään asioita tilannekohtaisesti toisiinsa. Asiantuntijan eli expertin tietotaito on organisoitunut laajoiksi, monitasoisiksi ja toisiinsa kytkeytyviksi kokonaisuuksiksi. Hänen työskentelynsä osoittaa joustavaa ja monitasoista hallintaa. (Benner 1991, 33-43). Järvelän, Koiviston ja Poikelan (2000) mukaan työtä ja ammattia varten koulutuksessa voidaan saada aikaan hyviä noviiseja, jotka sitten harjaantuvat ja kehittyvät työkokemuksen myötä (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 73)

2.2 Ammatti-identiteetin kehittyminen sosiaali- ja terveydenhuollon ammattiteissa

Ammatti-identiteetti on yksi identiteetin osa ja se on myös ammattitaidon yksi osa, se rakentuu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kielellisen välittymisen pohjalta (Suomi 2002, 24). Sundinin (2001) mukaan ammatti-identiteetti on ammattitiedon etsintää ja käyttöä sekä ammattiarvojen ja asenteiden omaksumista. Ammattiin samaistuminen on myös tärkeää Sundinin (2001) mielestä. Samoin Rätty (1987), Nummenmaa (1993) ja Vaittinen (1998) näkevät ammatti-identiteettiin kuuluvan samaistumisen tietyn ammatin ominaisuuksiin, piirteisiin ja tunnuksiin. Ammatti-identiteetti nähdään sosiaalisena identiteettinä ja se on vuorovaikutussuhteessa toisiin ihmisiin. Se on myös suhteessa itseensä ja toisiin omassa kulttuurissa ja kielessä ja se toteutuu dialogiassa. Ammatti-identiteetti rakentuu hoitoyhteisöissä. (Sundin 2001, 2; Rätty 1987; Nummenmaa 1993; Vaittinen 1998, 41)

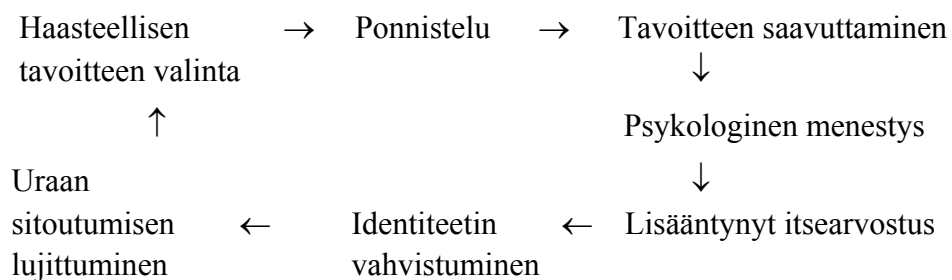
Rainio ja Helkaman (1974) rooliteorian näkökulmasta sosiaalistumisella tarkoitetaan niitä kykyjä, taitoja, tietoja, uskomuksia, arvoja ja motiivivia, joita lähihoitajan rooli vaatii (Kosonen 1984, 68). Reutterin ja hänen työtovereittensa (1997) mukaan socialisaatio hoitotyön ammattiteihin muotoutuu koulutuksen aikana kahdesta toisiinsa kietoutuneesta prosessista. Toinen on socialisaatio hoitotyön rooliin, joka sisältää ammatin arvot, normit ja käyttäytymistavat. Toinen on socialisaatio oppijan rooliin, joka sisältää taitoa toimia uusissa tilanteissa, vastata asiakkaiden ristiriitaisiinkin odotuksiin ja rakentaa omaa identiteettiään lähihoitajana. (Reutter, Field, Campbell & Day 1997, 149-155)

Sosiaalistuminen perustuu oppimiseen vuorovaikutuksessa (Kosonen 1984, 68). Sosiaalistumisen tehokkuus riippuu siis oppimisen edellytysten olemassaolosta ja jatkuvuudesta. Taitavaksi oppijaksi kehitytään vuorovaikutteisessa reflektiivisessä opiskelussa. Oppimisen taitoa tarvitaan koko ajan tulevaisuuden muuttuvassa työssä. (Reutter ym. 1997, 149-155)

Schaffer (1996) käyttää samaistumisesta käsitettä *sosialisaatio*, jolla hän tarkoittaa vanhempien sukupolvien siirtävän yhteisön uskomukset ja käyttäytymissäännöt uudelle polvelle. Sosialisaatio on kaksisuuntainen, joka tarkoittaa sitä, että uusi sukupolvi aktiivisesti osallistuu sosiaalistumiseensa. (Schaffer 1996, 234) Nuori nähdään aktiivisena oman kehityksensä agenttina ja hänen psyykkinen kypsyytensä ja itsenäisyytensä, kognitiivinen kehitystasonsa sekä muut psykologiset ominaisuutensa vaikuttavat ratkaisevasti sosialisaation etenemiseen. Sosialisaatio on koko elämän pituinen prosessi. (Kosonen 1984, 2) Siitä voidaan käyttää myös käsitettä *ammattillinen kasvu*, jolloin ymmärretään ammatti-identiteetin kehittymistä, laajenemista tai muuttumista myöhempien opiskelujen jälkeen. Ammatillinen kasvu on osaamisen ja ammatti-identiteetin kehittymistä ja vahvistumista. Se on vuosia kestävä kaiken ammatillisen työskentelyn ja ajoittaisen koulutuksen yhteinen prosessi. (Ruohotie 2000, 57) Suunnitelmallisella, ammatitaitoisella, henkilökohtaisella tutoroinnilla voidaan edistää ja ylläpitää lähihoitaja-opiskelijassa sosialisaatiota oppijan sekä myös hoitajan rooliin. (Reutter ym. 1997, 149-155). Vaittinen (1998) korostaa lisäksi ammatin kunnollista omaksumista, jota on pidetty tärkeimpinä ammattitaidon ylläpidon ja ammatillisen itsensä kehittämisen edellytyksinä. Ne motivoivat itsensä kehittämiseen ja antavat opiskelulle pitkäjänteisyyttä ja määrätietoisuutta. (Vaittinen 1998, 41)

Räty (1987) ja Nummenmaa (1993) ovat sitä mieltä, että ammatin on oltava tunnistettu, selkiytynyt yhteiskunnalliselta merkitykseltään, tavoitteeltaan, tehtäviltään, vastuultaan ja velvollisuuksiltaan. Ammatti ja ammatillinen identiteetti antavat mahdollisuuden tehdä ero omiin ja muiden työtehtäviin sekä omaan ja muiden ammatteihin. Kyse on nuoren samaistumisesta ammattiin, jota kuvaa työntekijän kokema vetovoima, imu ammattiinsa. Tällöin nuori pitää työstään, viihtyy siinä hyvin, on tyytyväinen valintaansa, haluaa kehittää sitä. Työllä on tärkeä merkitys ihmisen elämän kokonaisuudessa. Mitä selkeämpi ja tunnistettavampi ammatti on, sitä helpompi ammattiin on samaistua. Ammatillisen identiteetin kehittyminen on koko elämän kestävä prosessi, jossa ammatillinen identiteetti kypsyy ja selkiytyy, mutta voi myös murtua ja jäädä ulkokohtaiseksi, jolloin puhutaan vieraantumisen ammattiryhmästä ja ammatista. (Räty 1987, 128-129, 132-133; Nummenmaa 1993, 52-55)

Hall (1986) kuvaa ammattiuran kehittymisen vaiheita suorituskyvyn funktioina. Uran ensimmäinen vaihe on tutkiminen ja se kestää noin 25:een ikävuoteen. Tämä on samalla identiteetin muotoutumisen aikaa. Nuori kysyy itseltään, mitkä ovat kykyni, mitä arvostan, ja mitä aion tehdä elämässäni? Tässä vaiheessa nuori siirtyy myös kodista ja koulusta työelämään. Tutkimista seuraa erilaisten työpaikkojen kokeilu, jolloin nuori etsii harmoniaa oman identiteetin ja työroolin välille. Kun se löytyy, nuori asettuu omalle paikalleen. Tätä vaihetta kutsutaan perehtymisen ajaksi. Tämän jälkeen seuraa vakiintuminen ja edistyminen työssä. (Ruohotie 1995, 135)



KUVIO 2. Hall kuvaa identiteetin vahvistumista psykologisen menestymisen syklinä (Ruohotie, 1995)

Psykologisen menestymisen sykli osoittaa miten itsearvostus nousee, kun työssä tavoite on saavutettu. Samalla se lujittaa sitoutumista ja mahdollistaa haasteellisemmat tavoitteet ja menestymisen työssä. (Ruohotie 1995, 134)

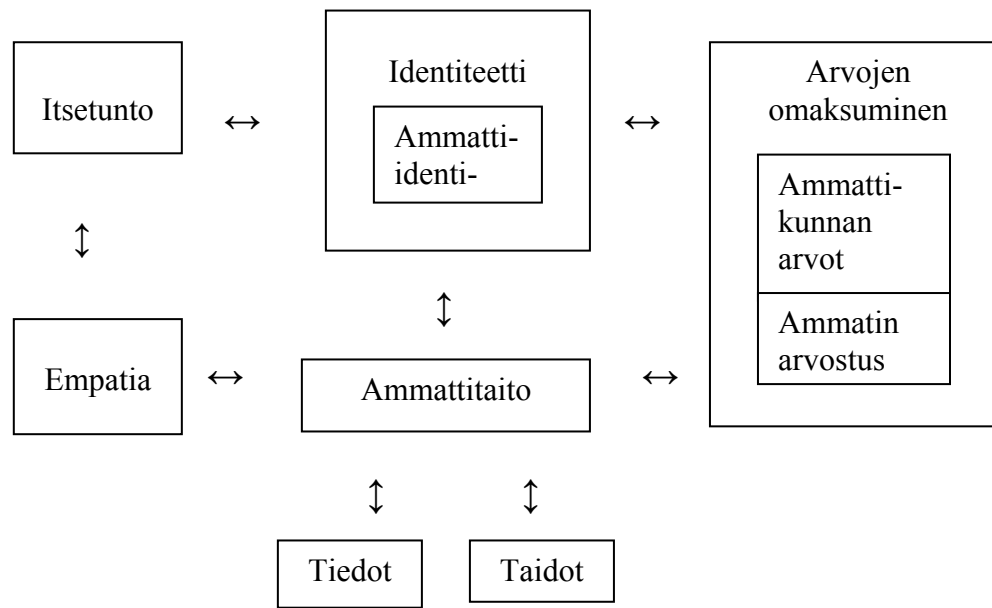
Ammatti-identiteetin muodostuminen on nuoren sisäinen tapahtuma, osa hänen elinikäistä kasvuaan. Ruohotie tuo uutena subidentiteetin käsitteen, jolla hän kuvaa niitä ominaisuuksia ja tunnuspiirteitä, jotka ilmentävät nuoren samaistumista kyseessä olevaan rooliin. Kuhunkin rooliin liittyvä subidentiteetti kuvaa nuoren havaintoja itsestä, kun hän toimii toisten odotusten mukaisesti. Nuori voi olla vahvasti sitoutunut opiskeluun, jolloin hänen subidentiteettinsä on vahva, mutta hänellä voi olla myös jokin muu rooli, jossa subidentiteetti on vahvempi kuin opiskelijan rooli. (Ruohotie 1995, 145)

Kaunismaa (1997) esittää kollektiivisen identiteetin, joka vastaa kysymyksiin keitä me olemme, millaisiin arvoihin elämänmuotomme perustuu. Hänen mukaansa ammatill-

nen identiteetti on lähinnä yksi kollektiivisen identiteetin erityistapaus. Ammatillinen identiteetti vastaa kysymyksiin kuka olen lähihoitajana? Kuka olen suhteessa siihen, keitä me olemme? Mitä arvoja ja kulttuurisia pääomia pidän tärkeänä? Mitä haluan saada aikaan lähihoitajana? (Kaunismaa,1997)

Greggin ja Magilvyn (2001) tutkimuksessa sairaanhoitajien ammatti-identiteetistä löydettiin tulokseksi viisi ominaisuutta. Kokemuksellinen oppiminen, jonka kautta oma kokemus sairaanhoitajana vahvistui toisten sairaanhoitajien ja potilaiden hoitokontakteissa. Suomessa on käytetty yleisesti Kolbin teoriaa kokemuksellisesta oppimisesta. (Kolb, 1984) Hoitaja tunnistaa sairaanhoidon arvot, tulee tietoiseksi hoitotyön arvoista ja tunnistaa sairaanhoitajana olemisen merkityksen. Hoitajalle on muodostunut oma hoidon filosofia, hänellä on käsitys hyvästä hoidosta ja hoitotyön tärkeistä periaatteista. Hoitaja on koulutuksessaan saanut hyvät tiedot ja taidot ja hän pystyy käyttämään omaa ajattelua hoitotyössä. Hoitaja on sitoutunut hoitotyöhön. Näistä viidestä ominaisuudesta muodostuu sairaanhoitajan ammatti-identiteetti. (Gregg & Magilvy 2001, 49-52)

Suomessa Saukkonen (1987) on tutkinut ammatti-identiteetin kehittymistä sairaanhoitajakoulutuksen aikana. Greggin ja Magilvyn (2001) tutkimuksessa sairaanhoitajien ammatti-identiteetistä on käytetty paljon samanlaisia käsitteitä kuin Saukkosen (1987) tutkimuksessa, erona heillä on hoidon filosofian korostaminen, joka Suomessa koetaankin olevan yksi hoitotieteen kehittämisaikavälillä (Vehviläinen - Julkunen 1998). Hoitamisen etiikka on ollut suomalaisen hoitotieteen opetuksessa mukana alusta alkaen (Leino - Kilpi 1990). Saukkosen (1987) käyttämiä käsitteitä ammatti-identiteetistä esitettiin mukailtuna seuraavasti. (ks. Kuvio 3)



KUVIO 3. Ammatti-identiteettikäsitteen väliset suhteet (Saukkonen 1987, 28)

Kuvio 3 on hyvin selittävä hoitotyöntekijän ammatti-identiteetin kuvaamisessa. Se so-
pii niin sairaanhoitajaopiskelijan kuin lähihoitajaopiskelijankin ammatti-identiteetin
selvittämiseen, onhan niin läheisistä hoitoammateista kyse.

Saukkosen (1987) tutkimuksen yksi tulos oli opiskelijoiden itsetunnon väheneminen
sairaanhoitajakoulutuksen aikana Hän esittää vakavan huolensa, itsetunnon vahvista-
miskampanjan käynnistämisestä opettajien ja ohjaajien keskuudessa. (Saukkonen 1987,
68-69)

Suomi (2002) tutki aikuisopiskelijoiden kouluttautumista sosiaaliohjaajiksi ja heidän
ammatti-identiteetin rakentumista muutosvaiheessa. Hänen mukaansa aikuisopiskeli-
joiden ammattitaidon kehittyminen ei etene välttämättä lineaarisesti, kuten perinteisesti
on ajateltu kehityksen etenevän noviisista kohti eksperttiä. (Jones & Joss 1995; Karvi-
nen 1996) Opiskeluaika on muutoksen ja pysyvyyden keskinäistä liikettä. Ammatti-
identiteetti, varmuus riittävydestä ja osaamisesta, kehittyy yhdessä toiminnan kautta.
(Suomi 2002, 157)

Myös opettajan ammatissa on tutkittu ammatti-identiteettiä ja ammatillista kasvua (Loevinger, 1987, Kaunismaa, 1997) Ne ovat suoraan verrannollisia sosiaali- ja terveydenhuollon ammatti-identiteeteille ja ammatilliselle kasvulle. Kyseessä ovat ihmis-suhdeammattit. (Heikkilä & Aho 1995, 20; Eteläpelto & Tynjälä 1999, 284)

2.3 Aikaisemmat tutkimukset lähihoitajan / lähihoitajaopiskelijan ammatti-identiteetistä

Lähihoitajan tutkinnon myötä on sosiaali- ja terveydenhuollon kouluasteen ammatti-ryhmiä hävinnyt suuri joukko (kodinhoitaja, kehitysvammaistenhoitaja, päivähoitaja, perushoitaja, lastenhoitaja, mielenterveyshoitaja, kuntahoitaja, jalkojenhoitaja, lääkintävahtimestari-sairaankuljettaja ja hammashoitaja). Lähihoitajakoulutus vastasi sosiaali- ja terveydenhuollon muutostarpeisiin, jossa korostettiin laaja-alaisuutta ja se merkitsi eriytyneiden ammattiryhmien koulutuksen loppumista. Lähihoitajakoulutusta toteutettiin lähes 90 erilaisessa oppilaitoksessa vuosina 1994-1996, heitä valmistui lähes 11500, joista moni jäi työttömäksi. (Rintala & Elovainio 1997, 16)

Sosiaali- ja terveydenhuollossa lähihoitajat etsivät vielä paikkaansa, he kohtasivat työelämässä rooliristiriitoja. Työpaikan selkeä rooli ja työtä koskevat odotukset ovat hyvän ammatti-identiteetin muodostumisen edellytyksiä. Jos lähihoitaja luottaa omaan varmuuteensa ja riittävyteensä lähihoitajana, sitä vähemmän hän olettavasti kokee stressiä. (Rintala & Elovainio 1997, 31; Elovainio & Kivimäki 2001, 9) Toisaalta taloudellinen epävarmuus ja ristiriita työsuhteen jatkumisesta lisäsivät pulmatilanteita ja stressiä, siitä huolimatta työ edellyttää tekijältään luottamusta, vaihtelevuutta ja luovia ratkaisuja (Warne, 2002). Uusitalo (1995) ja Jalava (1995) vertailivat opetusta eri oppilaitoksissa, heidän mukaansa on eroa opiskella sosiaalialan oppilaitoksessa tai terveydenhuoltoalan oppilaitoksessa. Sosiaalialan oppilaitoksissa korostetaan toimenpiteiden oppimista hiukan enemmän kuin terveydenhuollon oppilaitoksissa. Emotionaalisuutta taas korostettiin terveydenhuoltoalan oppilaitoksissa enemmän kuin sosiaalialan oppilaitoksissa. Kummatkin oppilaitosmuodot olivat panostaneet siihen puoleen, mitä en-

simmäinen lähihoitajakoulutuksesta tehty tutkimus kertoi oppilaitoksista. (Uusitalo, Kinos-Murmann & Väänänen, 1995; Jalava 1995)

Valtakunnallisen arvioinnin mukaan tilanne syksyllä 1995 selvitti sen, mitä oppilaitoksissa jo tiedettiin. Uudistus toteutettiin liian nopealla aikataululla, ei ehditty satsata suunnitteluun eikä valmisteluvaiheeseen riittävästi. Opetushallituksen antamat opetuksen perusteet eivät varmista riittävän yhtenäistä lähihoitajan ammattitaitoa ja osaamista. Lähihoitajan osaaminen on siis riippuvainen siitä, missä oppilaitoksessa hän oli opiskellut. (Vuorenmaa & Räisänen 1997, 257)

Lähihoitajakoulutuksen alkuvaiheessa pyrittiin yhdistämään sosiaali- ja terveydenhuollon oppilaitoksia. Se ei syntynyt kivutta, koska opettajat alkuvaiheessa puolustivat omaa tieteen alaa. Silloin ei ollut mahdollista löytää yhteistä tietopohjaa, koska käytettiin eri käsitteitä samasta asiasta. Jalavan (1995) mukaan oppilaitosten antamissa valmiuksissa oli suuria eroja niin opetusaiheissa kuin opetusmenetelmissä, myös Vuorenmaa (1995) on päätenyt samoihin tutkimustuloksiin (Vuorenmaa 1997,237; Jalava 1995). Tietoperusteisissa tutkimuksissa Pulkkinen (1996) tarkasteli lähihoitajan ammattitaitovaatimuksia sosiaalialan ja terveydenhuollon opettajien arvioimana (Pulkkinen, 1996), samoin Sirviö ja Varonen (1994) tutkivat sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon yhteistä tietoperustaa (Sirviö & Varonen 1994). Lähihoitajien ammattitaitovaatimuksina pidettiin arjessa selviytymiseen liittyviä taitoja, perushoitoa ja huolenpitoa, vuorovaikutustaitoja, kasvun ja kehityksen tukemista ja kognitiivisia taitoja. Lähihoitajan työkohteena nähtiin ihminen. Tavoitteena on elämänhallinnan edistäminen sekä ihmisen fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi. (Pulkkinen, 1996) Motivaatiota ja odotuksia kartoittavissa tutkimuksissa Vuorenmaan (1995) mukaan koulutus oli lisännyt motivaatiota uutuudellaan ja laaja-alaisuudellaan, sillä lähihoitajakoulutus sisälsi sekä terveydenhuollon että sosiaalialan tietopohjaa (Vuorenmaa 1995).

Jalava (1995) tutki sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden ammatillista kasvuprosessia. Hänen mukaansa lähihoitajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin ja osaamisen välinen suhde ei ole suoraviivainen vaan ammatillisen identiteetin voimakkuus riippui siitä, miten lähihoitajaopiskelija koki työn ja koulutuksen

suhteessa osaamiseensa ja ajattelunsa tasoon. Tutkimuksessa kävi ilmi, että tulevaisuudessa käy yhä epävarmemmaksi mahdollisuus rakentaa ammatillista identiteettiä työstä ammattikuntien kautta tai kiinteiden rakenteiden kautta. Niiden sijaan ammatillinen identiteetti on keksittävä yhä enemmän itse. Aineistonsa perusteella Jalava (1995) muodosti viisi lähihoitajan ammatillista tyyppiä: paikkaansa etsivä opiskelija, analysoiva opiskelija, elinikäinen opiskelija, läheinen ystävä sekä elämänfilosofi. Lähihoitajan tutkinto vaihteli uraa uurtavasta ammatista urakehitysvaiheeksi, ihmisläheiseksi työksi ja työhaun välineeksi. (Jalava 1995, 109)

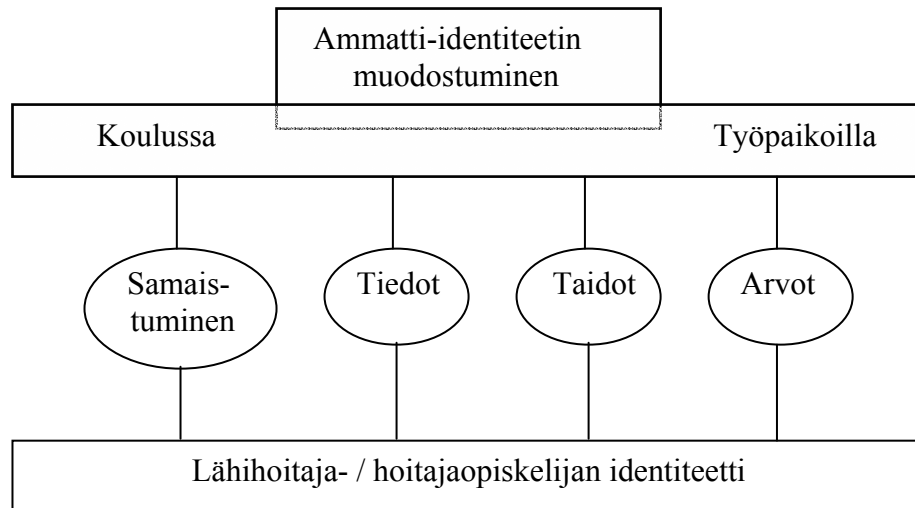
Rintalan ja Elovainion (1997) tutkimuksessa lähihoitajat kokivat työnsä erittäin merkitykselliseksi, runsaasti vuorovaikutusta vaativaksi, melko itsenäiseksi ja työstä saatavan palautteen suhteellisen riittäväksi (Rintala & Elovainio 1997, 31). Jalava (1995) tutki lähihoitajaopiskelijoiden käsityksiä lähihoitajakoulutuksesta ja tulevasta työstään. Tärkeänä pidettiin koulutuksen ja työn kautta saadun vahvan koulutusperustan, joka mahdollistaa perustehtävien lisäksi myös erityistehtäviin vaihtelevissa sosiaali- ja terveydenhuollon haasteissa (Jalava 1995, 14).

Leskisen (1995) tutkimuksessa etsittiin lähihoitajaopiskelijoiden työharjoittelun merkittäviä oppimiskokemuksia. Lähihoitajaopiskelijat työelämässä harjoittelivat enemmän yksittäisiä toimenpiteitä kuin kokonaisuhoitoa ja heidän ohjaukseen vaikutti myös työpaikan henki ja henkilöstön työmotivaatio (Leskinen 1995). Koulutus antaa perustan lähihoitajan ammatti-identiteetin muodostumiselle, mutta koulutuksen aikana suoritettu työssäoppimisen opiskelu joko vahvisti tai heikensi opiskelussa muodostumassa olevaa ammatti-identiteettiä. Lähihoitajat tarvitsevat työelämän edustajien haastattelujen mukaan melkoisesti tukea ammatti-identiteettinsä muodostumiseen. Työvoiman kysynnän ja tarjonnan välillä on epäsuhtaa. Koulutus ei kyennyt turvaamaan työelämän vaatimaa erityisosaamista (Rintala & Elovainio 1997, 28). Pekola ja Stenroos (1996) tutkivat oppimista näyttökokeisiin valmistavissa koulutuksissa. Heidän mukaansa näyttökokeisiin osallistuivat aikuiskoulutuksessa olevat opiskelijat, jotka selvisivät hyvin kokonaisuhoitoon prosesseista. Lisäksi heillä oli halua jatkuvaan itsensä kehittämiseen (Pekola & Stenroos 1996).

Rintalan ja Elovainion (1997) tutkimuksessa ammatti-identiteetillä tarkoitettiin lähihoitajan käsitystä riittävydestään ja varmuudestaan lähihoitajana. Riittävyyden kokeminen keskittyy henkiseen jaksavuuteen, kun taas varmuus lähihoitajana kuvaa yksilön käsityksiä koulutuksesta saamiinsa valmiuksiin ja käytännön työelämässä tarvitsemiensa tietojen ja taitojen vastaavuuteen. Tutkimustuloksena he esittivät, että yli 25-vuotiaat, kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksista valmistuneet, yhdistetyllä sosiaali- ja terveydenhuollon sektorilla toimivat sekä vähemmän kuin peruskoulun suorittaneet olivat epävarmempia kyvyistään toimia lähihoitajina sekä uskoivat vähiten omaan riittävyyteensä lähihoitajina. (Rintala & Elovainio 1997, 71)

Hoito- ja hoivatyössä vuorovaikutuksellisuus korostuu lähihoitajaksi opiskelevan minä identiteetin kasvussa ammatti-identiteetiksi. Identiteetin tunne koetaan psykososiaalisena hyvinvointina. Lähihoitajaopiskelijan vahva sisäinen identiteetin kokemus merkitsi hänelle mahdollisuutta jatkuvaan ja laaja-alaiseen kokemuksesta oppimiseen. Lähihoitajaopiskelija kohtasi usein ensimmäistä kertaa elämässään sairaita, kärsiviä ja kuolevia ihmisiä. (Mäkelä-Näkki 1998)

Yhteenvetona lähihoitajan työstä ja ammatti-identiteetistä voi todeta, että lähihoitajan työ on ihmisten perustarpeista huolehtimista, elämänhallinnan tukemista sekä terveyden ja hyvän elämän edistämistä. Hyvä lähihoito on tekemistä yhdessä asiakkaan kanssa, tai hänen puolestaan, silloin kun hän ei itse selviydy arkipäivän tilanteista. Hahmotin lähihoitajan ammatti-identiteetin kehittymistä opintojen aikana ja päättyessä. Opiskelijalle on jo ennen oppilaitokseen tuloa kehittynyt oma identiteetti. Koulussa ja työpaikoilla opitaan ja samaistutaan lähihoitajan tietoihin, taitoihin ja arvoihin. Ammatti-identiteetti muodostuu ja vahvistuu vähitellen työelämässä.



KUVIO 4. Lähihoitajan ammatti-identiteetin muodostuminen

Samaistuminen lähihoitajuuteen, ammattitiedot ja -taidot sekä arvot vahvistavat opiskelijan kasvua lähihoitajan ammatti-identiteettiin. Kun orastava ammatillinen kasvu pääsee alulle, niin lähihoitajaopiskelijan ammatti-identiteetti sitouttaa opiskelijan saattamaan opinnot loppuun, motivoi parempiin suorituksiin ja ohjaa itsensä kehittämiseen. Ammatti-identiteetti vahvistuu erityisesti työpaikoilla, joihin oppilaitoksissa on opiskelijoita evästetty ammattitiedoilla ja -taidoilla.

3 INNOVATIIVINEN TYÖPAJA

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelun keskeyttäminen oli Helsingissä, Espoossa sekä Keski-Uudellamaalla 18,6 % vuonna 1996 (Ihatsu & Koskela 2001, 11). Kuitenkin yhteiskunnan kannalta on merkityksellistä kouluttaa jokainen nuori työelämään. Meidänkin oppilaitoksessa pyrittiin opiskelijoiden opintojen keskeyttämisen vähentämiseen, siksi oppilaitoksessamme käynnistyi innovatiivinen työpaja ESR-hankkeena 1999-2001. Innovatiivista työpajaa suunnitteli työryhmä, joka loi tavoitteet ja periaatteet koulutuksen aloittamiseksi.

3.1 Ammatillisen koulutuksen muuttuminen innovatiiviseksi työpajaksi

Oppilaitoksemme on perinteikäs pääasiassa naisten kouluttaja hoito ja hoiva-aloille. Sosiaali- ja terveysala ovat saaneet kauttamme sairaanhoitajia, sosiaalikuraattoreita, diakoneja ja diakonissoja, apuhoitajia, perushoitajia, päivähoitajia, vajaamielishoitajia, kehitysvammaistenhoitajia ja lähihoitajia. Ammattiin valmistavaa koulutusta on myös kehitysvammaisten avustajakoulutus. Lisäksi on järjestetty valmentavaa koulutusta maahanmuuttajille, mielenterveyskuntoutujille, päihdeongelmallisille ja vankilasta vapautuville vangeille.

Lähihoitajakoulutus toimi innovatiivisen työpajan suunnitteluntyön pohjana. Lähihoitajakoulutuksen yksi tärkeä tehtävä on opiskelijan ammatillinen kasvu.

TAULUKKO 1. Ammatillisen kasvun vaiheet lähihoitajakoulutuksen perusopintokokonaisuuksissa

opiskelun vaihe	ammattillisen kasvun vaihe	reflektion kohde
kasvun tukeminen ja ohjaus	persoonallinen kasvu, tietoisuus itsestä toimijana ammatillinen suuntautuminen perustaitojen hahmottamisessa	oman toiminnan tarkastelu ammatillisissa kohtaamisissa
hoito ja huolenpito	ammattillisten perustaitojen harjoittelu, moniammatillisen työyhteisön hahmottaminen	oman ja ryhmän toiminnan tarkastelu ammatillisissa perusvalmiuksissa
kuntoutus	persoonallinen ja ammatillinen kasvu jatkuu kohti ammatillisuutta työyhteisön jäsenenä kasvua ja sen syventämistä	oman, ryhmän ja työyhteisön toiminnan tarkastelu suhteessa ammatilliseen ja persoonalliseen työtapaan

Opetussuunnitelman ammatilliset perusopinnot peruskoulupohjaisella nuorisoasteella ovat yhteensä 50 opintoviikkoa. Ne muodostuvat teemoista kasvun tukeminen ja ohjaus (15 ov), hoito ja huolenpito (20 ov) ja kuntoutus (15 ov). Lisäksi on kaikille yhteisiä opintoja (20 ov). Opiskelussa on vapaasti valittavia opintoja mm. hieronta, diakonia, atk jne. (10 ov) ja suuntaavia opintoja: sairaanhoito ja huolenpito, lasten kasvun tukeminen, mielenterveys ja päihteet, vammaistyö, vanhustyö (20 ov) eli yhteensä 100 opintoviikkoa. Innovatiivisessa työpajassa opinnot kestivät 100 ov. Koulutus piteni 1999 syksyllä 20 opintoviikolla, jolloin koulutus kestää yhteensä 120 opintoviikkoa.

Koulutusta voidaan toteuttaa monin tavoin. Yksilölliset ja opiskelijan omaa vastuuta painottavat työtavat tukevat opiskelijan kasvua itsenäisyyteen ja vastuuseen. Kuitenkin jokaisella opiskelijalla on oma henkilökohtainen ammatillinen kasvuprosessinsa, jota pyritään tukemaan eri tavoin refleктоivan oppimisen avulla. (Nuorisoasteen opetussuunnitelma, 1999)

Ammatillisessa koulutuksessa usein unohdetaan nuoren kasvu- ja kehitysvaiheet. Nuoren kehitys aikuisuuteen voidaan jakaa neljään suunnilleen yhtä suureen ryhmään sen mukaan, eteneekö murrosiän kehitys tasaisesti, aaltoilevasti, kuohuvasti vai sekalaisesti. Lohdullista on, että jokaisen kehitysreitti johtaa aikuisen identiteettiin yksilöllisesti. Erilaiset kehityspolut osoittavat, että identiteetin kehittymiseen on useampia kuin yksi tie. Nuoren kehitystehtäviä ovat ihmissuhteet, identiteetti ja ideologia. Nuorten häiriökäyttäytymistä ennustaa vanhempien vähäinen tai olematon läsnäolo. Käyttäytyminen näkyy huonoina tapoina ja kielen köyhtymisenä: lyhyet lauseet ja kirosanojen käyttönä, keskittymisvaikeutena, koulumotivaation laskuna, koulu-, elämänhallinta- ja toimeentulovaikeutena. Sen sijaan kännykkäkulttuuri ja tekstiviestit ovat hallinnassa kuten monilla myös tietokoneet. (Pylkkänen 1998)

Toistuvat epäonnistumiset koulussa johtavat kielteiseen minäkuvaan omista kyvyistä ja mahdollisuuksista. Epäonnistumisten syinä voivat olla monet tekijät, kuten heikot valmiudet koulua aloitettaessa, erityiset oppimisvaikeudet tai kodin erityinen kulttuuriero ympäröivästä yhteiskunnasta. Tästä voi opiskelijan toimintatapa muuttua sellaiseksi, että ympäristön oppimishaasteiden sijaan opiskelija keskittyy erilaisiin puolustuskäyt-

täytymiseen, kuten häiritsevä käyttäytyminen luokassa, heikko koulumenestys, heikko itsetunto ja lopulta jopa masennus. Tästä seuraa suuria vaikeuksia omassa elämässä ja ongelmia työpaikoilla sopeutumisessa. Kun nuorelle on muodostunut negatiivinen kehä omaan elämäänsä, sen muuttaminen on vaikeaa. Innovatiivisessa työpajassa pyrittiin luomaan opiskelijoille onnistumisen kokemuksia eli tavoitteet olivat alkuvaiheessa sellaisia, että ne oli mahdollista saavuttaa. Toisaalta jos nuori on leimautunut negatiivisesti, voi olla vaikeaa katkaista negatiivisuuden kehää, koska nuori saattaa positiivisen palautteen selittää itselleen negatiivisesti. Jos nuoren toiminta sisältää jo automatisoituneita epämielekkäitä tulkintatapoja, joissa tapahtumat selitetään jatkuvasti kielteisellä tavalla, on haaste todella suuri. (Lyytinen ym. 2001, 270-271; Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilén 1999, 87)

Jos nuoruusiän kehityskriisi jää käymättä läpi, siitä seuraa identiteetin hajanaisuus tai identiteetti ei pääse muodostumaan tai muodostuu negatiivinen identiteetti ja roolien hajaannus. Nuori etsii omia rajojaan myös negatiivisen identiteetin kautta, vertaisryhmän paine muokkaa nuorta. Myös erilaiset roolikokeilut ihmissuhteissa tai ryhmitymissä tai aatteissa lujittavat identiteettiä. Nuoren perusvoimana on kiintymys ja uskollisuus, nuori sitoutuu ja ylläpitää solidaarisuutta ja myötämielisyyttä tovereitaan, aatteitaan ja arvojaan kohtaan myös ristiriita- ja konfliktitilanteissa. (Pylkkänen 1998.)

3.2 Innovatiivisen työpajan käynnistyminen

Oppilaitoksemme käynnisti innovatiivisen työpajaprojektin ESR -hankkeena 1999-2001. Innovatiivisen työpajan käynnistystä suunnitteli työryhmä (opinto-ohjaaja, kuraattori, kaksi ammattiaineiden opettajaa, erityisopettaja ja työpaikan kontakti ihmiset, oppilaitoksen rehtori oli myös mukana). Työryhmä loi tavoitteet ja periaatteet koulutuksen aloittamiseksi. Tavoitteena oli persoonallisuuden kehittäminen ja vahvistaminen lähihoitajakoulutuksen työpajaopetuksessa. Se tarkoitti sitä, että opiskelija itse saa osakseen sitä, mitä häneltä odotetaan valmistuessaan ammattiin - kyvykkyyttä välittävään huolenpitoon. Välittävällä huolenpidolla tarkoitetaan läsnäoloa, vastavuoroisuutta, rohkeutta, rakkautta, esteettisyyttä ja hetkittäisyyttä.

Välittävä huolenpito edellytti tunnilla, pienryhmissä ja yksilökeskusteluissa läsnäoloa, joka on intensiivistä, vitaalista ja avointa. Läsnäolo ei aseta odotuksia toiselle, mutta se mahdollistaa yhteisen hyvän olon kokemuksen, ilon ja surun jakamisen. Luodaan mahdollisuutta kokea iloa ja yhteistä hyvää. Annetaan opiskelijoiden ja tilanteiden edetä kiirehtimättä ja asettamatta odotuksia enempään kuin mihin opiskelija pystyy. Luodaan tahtoa olla toiselle hyvä ja olla myös toista varten. Uskotaan kasvun ja kehityksen mahdollisuuksiin.

Vastavuoroisuudella ymmärretään opetustyössä, että kumpikin antaa ja saa vuorollaan. Se tarkoittaa myös luottamusta toiseen ja sitoutumista opiskelijoihin.

Rohkeus lisää luovuutta ja huumoria, se myös auttaa, helpottaa ja laukaisee vaikeita tilanteita. Pyritään kannustamaan opiskelijoita ja rakentamaan siltaa pelon ja toiminnan välille. Rohkeus mahdollistaa kohtaamisen erilaisissa elämäntilanteissa ja auttaa löytämään merkityksiä elämästään pitääkseen yllä realistista toivoa. Kun rohkeus kasvaa opiskelijassa, hän huomaa kärsivän vähäisetkin ilmaukset ja pystyy antamaan persoonallisia palveluja.

Rakkaus on välittämistä, itsensä ja toisen ihmisen hyväksymistä sellaisenaan. Se on myös vastuunottamista toisesta. Rakkaus mahdollistaa löytämään toisesta ihmisestä hyviä puolia ja antaa aikaa toiselle silloin, kun sitä kipeästi tarvitsee.

Esteettisyys ilmenee ihmisten välisessä kontaktissa, silloin kun tilanteen merkitys paljastuu kokemuksen kautta, joko ilona, rauhana tai kaaoksesta selkiytymisenä tai kun toinen ihminen koettuaan toisen tunteet, kykenee ne ilmaisemaan niin, että toinen voi kokea ne entistä täydellisemmin. Samalla ilmaisuaan odottavat tunteet vapautuvat. Eettisyys on tunneosaamista, erityisesti tunteen siirron ilmeneminen ryhmässä (erityisen tärkeää nuorisoasteen opiskelijoilla, joilla on vielä omien tunteiden hallinta kehittymässä) suhteessa opettajiin. Opettajat joutuvat ottamaan vastaan ja kantamaan opiskelijoiden tunnekuormaa.

Hetkittäisyydellä ymmärretään hetken merkitys ja sen käyttäminen hyödyksi oivalluksen löytämiseksi oman persoonallisen kasvun tueksi. Tilanteiden monivivahteisuus ja monitasoisuus korostui oppimisessa ja opiskelijan ja opettajan vuorovaikutussuhteessa. Hetki pyrittiin hyödyntämään kokonaisuutta palvelevaksi. Uskaltaa irrottautua ja joustaa suunnitellusta opetuksesta sillä hetkellä oleellisempaan tinkimättä alkuperäistavoitteesta. Nuoren opiskelijan itsetunnon tukemisessa pyrittiin merkittävyyden ja hyväksytyksi tulemisen tunteen tukemiseen sekä opiskelijan pätevyyden ja oman elämän hallinnan tunteen tukemiseen. Itsetunnon tukeminen voidaan ymmärtää osaksi voimavarojen vahvistumisena (Tones 1991). Vahvistamisella tarkoitetaan nuoren opiskelijan auttamista, joka mahdollistaa sen, että opiskelija voi ottaa vastuun elämästään, harkiten tehdä valintoja sekä uskoa, että tulevaisuuteen voi vaikuttaa (Zerwekh 1992).

Tavoitteena oli opiskelijoiden henkilökohtaisten oppimisen esteiden poistaminen ja oppimis- ja opiskelunvalmiuksien täysimääräinen hyödyntäminen, lähihoitajakoulutuksen oppimistavoitteiden saavuttaminen sekä lähihoitajatutkinnon suorittaminen tai sen osia. Projektin tehtävänä oli tukea opiskelijoiden kokonaisvaltaista, persoonallista kasvua ja antaa sille tilaa. Erityinen huomio kohdistettiin koulunkäynti- ja opiskelutaitojen luomiseen, vastuuntunnon ja itseohjautuvuuden kehittämiseen sekä opiskelijoiden henkilökohtaisen elämän vaikeuksien selvittämiseen. Tavoitteena oli myös, että työpajaryhmä kehittyisi jäseniään tukeväksi ja oppimisilmapiiriltään innostavaksi. Koulutuksessa pyrittiin epäonnistumisten, keskeytysten ja opintojen rästiintymisen kierteen katkaisemiseen ja elämäntaitojen kehittämiseen. (Innovatiivisen työpajaprojektin suunnittelumuistio 1998)

3.3 Innovatiivisesta työpajasta lähihoitajiksi

Työpajan opiskelijat eivät olleet pysyneet tavanomaisessa opiskeluvauhdissa tai heillä oli suurten rästien vuoksi vaarana opiskelun keskeyttäminen. Opiskelijoilla oli oppimisen esteitä kuten elämäntaitovaikeudet, joita lisäsivät oman lapsuuden jättämät jäljet, ja vastuu perheenjäsenistään, omat sisäiset sidokset, riippuvuussuhteet ja velvoitteet. Ne häiritsivät nuoren itsenäistymistä. Työpajaryhmässä oli opiskelijoita, joilla on

vaikeita oppimisvaikeuksia kuten lukivaikeutta, matematiikan oppimisen erityisvaikeuksia ja lievää tarkkaavuushäiriötä, hahmottamisen, keskittymisen, lyhytjännitteisyyden ja levottomuuden ongelmaa.

Sosioekonomiset ongelmat näkyivät asiointina sosiaalitoimistossa, työvoimatoimistossa, asuntotoimistoissa ja poliisilaitoksella. Osa nuorten käyttäytymisestä heijastui masennuksena, flegmaattisuutena, haluttomuutena, passiivisuutena tai häiriköivänä käyttäytymisenä ja keskittymiskyvyn puutteena. Lisäksi esiintyi pelkoja, arkuutta, jännittämistä ja somaattisia oireita. Myös erilaiset tutkimukset ja hoidot sekä opiskelijan tilapäiset tai pidempiaikaiset sairaslomat keskeyttivät opiskelun.

3.4 Innovatiivisen työpajan lukuvuodet

Ensimmäisenä lukukautena työpajaryhmässä aloitti opiskelun 16 16-25 -vuotiasta opiskelijaa 7.1.1999. Opiskelijoista yhdeksän tuli oppilaitokseen uusina aloittavina opiskelijoina ja seitsemän opiskelijaa oppilaitoksen muista ryhmistä siirtyneinä jatko-opiskelijoina, joiden opinnot eivät olleet edenneet oman ryhmän opintojen tahdissa. Opiskeluryhmässä oli myös maahanmuuttaja opiskelijoita. Ryhmässä alusta saakka olleita opiskelijoita oli kaksitoista. Neljän opiskelijan paikalla on ollut vaihtuvuutta.

Työpajassa opiskeltiin nuorten sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto. Perusopinnot koostuvat kolmesta opintokokonaisuudesta, jotka ryhmän opiskelun aikana olivat seuraavat: kasvun tukeminen ja ohjaus 15 opintoviikkoa, perushoito ja huolenpito 20 opintoviikkoa ja kuntoutus 15 opintoviikkoa. Lisäksi olivat yleissivistävät oppiaineet yhteensä 20 opintoviikkoa. Perusopintojen jälkeen opiskelijat siirtyivät vapaavalintaisiin ja suuntaaviin opintoihin yhteensä 30 opintoviikkoa.

Jo varhaisessa vaiheessa oli havaittavissa ryhmän jäsenten erilaiset oppimisen tarpeet. Osa erilaisista tarpeista syntyi luonnollisesti opiskeluvaiheiden mukaisesti, mutta lisäksi oli paljon ilmiöitä, jotka ohjasivat kiinnostumaan tavanomaista tarkemmin yksit-

täisen opiskelijan erityisistä oppimiseen ja opiskeluun liittyvistä kysymyksistä. Huomasimme olevamme tekemisissä varsin heterogeenisen opiskelijaryhmän kanssa, jossa on vähintään kuusitoista erilaista opiskeluun liittyvää pulmaa.

TAULUKKO 2. Opiskelun eteneminen innovatiivisessa työpajassa

MINÄ TÄSSÄ JA NYT	IHMISEN ELÄMÄNKULKU	IHMISEN AUTTAJANA ERILAISISSA OLOSUHTEISSA
Kasvun tukeminen ja ohjaus - Minä oppijana - Minä ihmisenä	Kasvun tukeminen ja ohjaus - Suomalainen elämä eilen, tänään ja huomenna - Yksilön kehitysvaiheet ja niissä tukeminen	Kasvun tukeminen ja ohjaus - Minä työntekijänä ja työyhteisön jäsenenä
Perushoito ja huolenpito - Minä selviytyjänä - Selviytymiskeinoni arkielämässä	Perushoito ja huolenpito - Hoito ja huolenpitotyön menetelmät - Palvelu, sosiaali- ja terveydenhuollossa Kuntoutus - Eri-ikäisten kuntoutus	Kasvun tukeminen ja ohjaus Perushoito ja huolenpito Kuntoutus - Lapsen auttajana - Nuoren auttajana - Aikuisen auttajana - Vanhuksen auttajana

Innovatiivisessa työpajassa auttamista lähestytään itsetuntemuksen ja todellisuuden tuntemuksen kautta. Oppimisen sisällöt lähtevät reaalityodellisuudesta. Opiskelijan selviytymiskyky siten, että elämän sisäinen hallinta vahvistuu koulutuksen myötä ja elämän ulkoinen hallinta saa harjoitusta jokapäiväisessä todellisuudessa kasvun tukemisen ja ohjauksen, perushoidon ja huolenpidon sekä kuntoutuksen opintojen etenemisen kautta. Jokaisella opiskelijalla on oma henkilökohtainen opetussuunnitelma. Opetuksen suunnittelussa on oleellista oppilaan opiskelun etenemiseen tarvittavien erityistarpeiden ja tuen huomioiminen. Ryhmän kanssa keskeisesti työskentelevään projektiryhmään kuuluukin kahden ammattiaineiden opettajan lisäksi erityisopettaja, opinto-ohjaaja ja kuraattori. Samoin opiskelijat saivat opettajatutorin. Opiskelijan ja hänen tutorinsa suhteella on yhteisiä piirteitä hoitaja-potilassuhteen kanssa. Molemmat ovat yksilöllisiä, inhimillisiä vuorovaikutussuhteita. Pitkäaikainen lähihoitajaopiskelija-tutorsuhde

auttaa ammattiin kasvamisessa. Siinä voidaan pohtia yhdessä erilaisia tilanteita. Tavoitteena on onnistunut vuorovaikutussuhde, mutta myös koulutuksen aikana tulisi kehittää taitoa kohdata epäonnistumisen asiantuntemusta, (Ruohotie 1997, 305-311), ja sitäkin koettiin.

Työssäoppiminen kouluopetuksen rinnalla ja oppimiskokemusten reflektointi eli kokemuksellisuus on innovatiivisessa työpajassa opintojen teorettinen lähtökohta. Opiskelijat ovat kaksi päivää viikosta työpaikoilla ja kolme päivää koulussa. Tiivis yhteistyö Helsingin keskeisen sosiaalikeskuksen ja sen Alppiharjun ja Vanhankaupungin sosiaalipalvelutoimistojen kanssa on mahdollistanut kehityksellisen ja ohjauksellisen tuen opiskelijoille. Työssäoppimisen paikkoina ovat alueiden päiväkodit ja perhepäivähoito sekä kotipalvelu, vammais- ja vanhustenyksiköt.

Ensimmäisenä lukukautena opiskelu muodostui teorian ja käytännön vuorottelusta. Tiettyjen työpaikkojen edustajat olivat olleet alusta asti mukana suunnittelussa, se mahdollisti opiskelijoiden lähettämisen työpaikoille. Myös työpaikat olivat sitoutuneet ohjaamaan työpajan opiskelijoita. Jokaisella opiskelijalla oli henkilökohtainen ohjaaja.

Opiskelijan omakohtainen kokemus sosiaalihuollon työpaikoissa lisäsi opiskelijan vuorovaikutusta, tiedostavuutta ammattia kohtaan. Työssäoppimisen kokemusta käytiin läpi koulupäivinä opiskelijan ainutlaatuisuutta arvostaen ja kunnioittaen. Kokemuksellinen oppiminen sopii lähihoitajakoulutukseen hyvin (Kolb 1984, 42). Kokemus sinänsä ei takaa oppimista, vaan oleellista on kokemuksen havainnointi, pohtiminen, kokemuksen tietoinen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen sopivan teorian, mallin tai tietoperustan avulla.

Ryhmätyöskentelyä harjoiteltiin, koska pidettiin tärkeänä persoonallisen, ammatillisen kyvykkyyden saavuttamista, se edellyttää teorettista tietämyksen lisäksi kokemusta todellisista työtilanteista ja näiden kokemusten läpityöskentelyä työnohjauksessa, tiimi- ja erilaisissa ryhmätilanteissa. Emotionaalinen kokemusten jakaminen ja analysointi johtaa omakohtaiseen oivallukseen. Vasta teoriatieto ja omakohtainen oivallus yhdessä johtaa vähitellen työtaitoon ja ammatilliseen kyvykkyyteen (Pöytäniemi & Sova 1998).

Ryhmätyötä tehdessä opiskelija saa uusia näköaloja kokemuksensa ymmärtämiseksi. Tämän lisäksi ryhmäkeskeinen toiminta aktivoi tunteita ryhmän jäsenissä. Opiskelu tilanteet nostattivat niitä esiin. Kommunikointi, sanalliset viestit, roolit, vallankäyttö tulevat tarkastelukohteiksi.

Palautteen, oivaltamisen ja myös läpityöskentelyn kautta tietoisuus itsestä ja tavasta olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa lisääntyy, persoonallisuus vahvistuu ja lisää kyvykkyyttä hoidolliseen vuorovaikutukseen ja siten vahvistaa opiskelijan mielenterveyttä. Yksipuolisesti älyllinen kehittyminen jakaa persoonallisuutta ja heikentää mielenterveyttä. (Pöytäniemi & Sova 1998) Työpaja ryhmä kokoontui säännöllisesti ja kerralla riittävän pitkän ajan (kaksi tuntia) ja siitä vastasi oppilaitoksen kuraattori. Ensimmäisellä lukukaudella pajaopiskelijoita valmennettiin koulua käymään, opiskelemaan ja tutustumaan työelämään sosiaalihuollon työssä. Myös kuraattorin, erityisopettajan, ja opinto-ohjaajan osuus oli suuri ensimmäisellä lukukaudella ammattiaineiden opettajien ja työpaikkaohjaajien lisäksi.

Ennen kuin ensimmäinen lukukausi oli loppunut, tapahtui työpajatiimin opettajissa muutos. Yksi ammattiaineiden opettaja siirtyi työhön toiseen oppilaitokseen. Siinä vaiheessa siirryin vasta työpajan opettajaksi. Oppilaitoksessa panostettiin tiimikoulutukseen ja pääsin työpajan tiimikoulutukseen, jossa tutustuimme opettajatiiminä toisiimme. Olin myös työpaikkaohjaajien kokouksissa, jotka olivat kokoontuneet säännöllisesti. Opettajat ja työpaikan ohjaajat olivat todella sitoutuneet työpajan opiskelijoihin, vaikka opiskelijat olivat taidoiltaan vielä kovin kehittymättömiä, työssäoppiminen motivoi erittäin paljon opiskelijoita. Myös ohjaajien kannustus koettiin hyväksi.

Kehitettävää ensimmäiseltä lukukaudelta toivat esiin opiskelijat, työpaikkojen ohjaajat ja opettajat. Työpaikkojen ohjaajat kokivat viikoittaisen työssäoppimisen jakson liian lyhyeksi ja opiskelijoiden taidot vähäisiksi. Myös opiskelijat toivoivat työssäoppimisen määrää lisättäväksi. Opettajien mukaan panostetaan seuraavalla lukukaudella opetuskokonaisuuksien suunnitteluun ja työssäoppimisen tavoitteiden täsmentämiseen. Työpaikan ohjaajat toivoivat myös lisää koulutusta: ohjaustyöskentelystä ja nuorten erityiskysymyksistä, kuten elämänhallinnan problematiikka ja masennus. Yhteistyössä suunnit-

teltiin koulutusteemoiksi työssäoppimisen sisällöt suhteessa oppilaitoksen yleiseen opetussuunnitelmaan. Koulutukseen sisältyy keskeisesti työnohjauksellinen elementti. Miten rohkeasti uskalsimme meille annettuja mahdollisuuksia toteuttaa ja miten paljon pelkäsimme oman koulun totuttuja tapoja? Onko koulutus pystynyt tukemaan nuorta hänen oppimisvaikeuksiensa takia tai elämänhallintavaikeuksien takia? Ovatko opettajat ja työelämän ohjaajat tukeneet nuoren persoonan identiteettiä ja ammatti-identiteettiä?

Minut perehdytettiin hyvin opiskelijoiden ongelmiin, kommentoinkin perehdytystä työtoverilleni sanomalla: "Jokainen opiskelija tarvitsee kuntoutusta". Pajaryhmän opiskelijoihin tutustuin kevätretkellä toukokuussa 1999 kesäkotia Merihiekassa. Ihmetykseni oli suuri, kun ryhmä saatiin rauhoittumaan sadun lukemisella.

Toisella lukukaudella opinnot aloitettiin ammatillisten opintojen teemaviikoilla, joihin sisällytettiin "Koulu kaupungissa" -työskentelyä. Opiskelijat tutustuivat elämänkaaren teemojen mukaan erilaisiin kohteisiin kaupungissa, alkaen lastentarvikeliikkeistä työterveysyksiköihin ja järjestöihin. Lastenhoidon opetuksessa toimimme molemmat ammattiaineiden opettajat yhtaikaa, toinen vastasi opetuksesta ja toinen pyrki hallitsemaan ryhmästä nousevia impulsseja.

Teemaviikkojen jälkeen opiskelijat aloittivat työssäoppimisen jaksonsa. Syyslukukaudella kokosimme eniten ohjausta vaativat pajaopiskelijat Kinaporin palvelukeskukseen. Osallistuin aktiivisesti näiden opiskelijoiden ohjaukseen. Yleensäkin lisättiin opettajien osallistumista opiskelijoiden työssäoppimisen jaksoihin. Oppimistilanteet noudattivat Kolbin kokemuksellisen oppimisen sykliä: maanantaisin sovittiin viikon tavoitteista yhdessä opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien kanssa. Työpäivinä pyrittiin työpaikoilla toimimaan tavoitteiden mukaisesti ja torstaisin iltapäivällä kokoonnuttiin säännölliseen reflektointituokioon yhdessä opettajan ja työpaikkaohjaajien kanssa. Perjantaisin jatkettiin syventelyä kaipaavien tietojen ja taitojen opiskelua koululla. Työskentelytapa koettiin työyhteisössä erittäin palkitsevana, ja työskentelylle jäätettiin etsimään uusia muotoja. Tällä lukukaudella aloitimme koulussa myös hoitotaidon opinnot ja kehitimme ns. hoi-

totaitopassin, joka jäntevoitti hoitotaidon oppimista. Opiskelija itse sai täyttää passia, mutta hakea myös vahvistava nimikirjoitus opettajalta tai työpaikan ohjaajilta aina kun hän oli harjoitellut hoitotaidon toimenpiteitä. Lukukauden lopulla opiskeltiin yleissivistäviä aineita.

Edelleen nousivat esiin kysymykset - miksi opiskelija ei ole koulussa, miksi kouluopetus ei kiinnosta, miksi opinnot eivät etene? Todellinen työ motivoi opiskelumielessäkin. Työhön mennään ja työssä käydään. Lukukausien alkaessa motivaatio ja sitoutumisen aste oli korkea. Ennen työssäoppimisen alkua koulussa käynti väheni. Eräs pajaopiskelija oli niin valmistautunut työssäoppimiseen, että hän meni päivää liian aikaisin työssä oppimisen jaksolle.

Kolmas lukukausi alkoi tiiviillä ammattiaineiden opiskelulla, jolloin satsattiin hoitoppiin, joka sisälsi eri sairauksia sairastavien hoitoa, ja niihin kuuluvaa lääkehoitoa. Vanhustenhoitoa ja kuntoutuksen opintokokonaisuutta päästiin myös aloittamaan. Käytimme paljon videoita, joista oli pienryhmäkeskusteluja ja yhteisiä keskusteluja. Lisäksi oli opintokäyntejä. Tätä seurasi neljän viikon jakso joko sairaalassa tai terveyskeskusten vanhusten hoito-osastolla työskentely. Nyt työssäoppiminen oli täysinä viikkoina, osastoilta ohjaajat tulivat tutustumaan opiskelijoihinsa. Pidimme kiinteää yhteyttä osastoille ja kävimme myös usein siellä ohjauskeskusteluissa ja tarvittaessa muutenkin, varsinkin kun osastoilta soitettiin ja pyydettiin keskusteluapua. Olimme muokanneet lähihoitajakoulutuksen hylkäyksen perusteet työpajaopiskelijoille tavoitteiksi, mitä ainakin piti oppia.

Haasteellisten työssäoppimisen ongelmien ratkaisemisesta muutama esimerkki. Päiväkodista soitettiin ja ilmoitettiin opiskelijan myöhästymisten jatkuvan huomautuksista huolimatta. Pidimme päiväkodissa neuvottelun, jossa käytiin opiskelijan realistisia mahdollisuuksia selvittää päiväkotiin tietynä aikana. Opiskelija on yksinhuoltaja, hänellä on kaksi alle kouluikäistä lasta, joilla kummallakin on eri päiväkoti. Aamulla hän ensin vie molemmat lapset eri päiväkotiin ja sitten tulee omaan opiskelupaikkaansa. Ehdotin päiväkotineuvottelussa opiskelijalle joustavaa työhöntuloaikaa, jotta hänen ei tarvitsi lähes joka aamu kuulla myöhästymisestään. Päiväkodin ohjaaja torjui esitykseni ja ker-

toi, että heillä tullaan aina sääntillisesti työhön ja mitä muut ajattelevat, jos yksi saa tulla oman aikataulunsa mukaan. Korostin, että opiskelija opiskelee innovatiivisessa työpajassa, ja sen tarkoituksena on mahdollistaa opiskelu luomalla uusia käytäntöjä ja että meillä on opetushallituksen lupa toimia erilailla kuin aikaisemmin. Puolentoista tunnin keskustelun jälkeen opiskelijalle luotiin puolen tunnin jousto joka aamu eli hän ei myöhästy, jos hän tulee puolen tunnin sisällä ja loppupäivästä hän tekee puuttuvat minuutit.

Työpajaopiskelijan sairaalaan meno työssäoppimaan jännitti häntä niin paljon, että hän meni jo päivää liian aikaisin sairaalaan. Hänen omatoimisuutensa vielä siinä vaiheessa oli heikko, joten hänen ohjaajansa kanssa oli sovittu, että hän ottaa opiskelijan aina mukaansa eli on opiskelijan parina ja sanoo, mitä tehdään. Keskusteluissa kysyin opiskelijan palautetta ohjauksesta. Hän kertoi, että on hyvä kun ohjaaja pitää mukanaan, muuten hänellä on "pallo hukassa". Yhdessä yritimme ideoida, miten hän voisi osaston vanhuksia ilahduttaa, kun kevät oli jo pitkällä. Puolivälipalautteessa pyrittiin jo antamaan opiskelijalle muutamia omia tehtäviä, joista hän itse vastasi. Loppupalautteessa ohjaaja oli sitä mieltä, että opiskelijan omatoimisuus oli huomattavasti lisääntynyt verrattuna alkutilanteeseen.

Pajaopiskelija seurakunnan iltapäiväkerhossa menestyi lasten kanssa hyvin, silloin kun hän oli paikalla, mutta hän ei ilmoittanut poissaoloistaan. Ohjaaja soitti aina minulle, kun opiskelija ei tullut. Minä soitin opiskelijalle. Opiskelijalla oli monenlaisia selityksiä ja jotenkin hänestä muodostui epäluotettava kuva. Hän oli minun tutoropiskelijani ja mietin, miten oikein kohtaan hänet. Olimme sopineet yhteisiä keskusteluhetkiä, mutta niihinkään opiskelija ei tullut. Pidin häneen yhteyttä puhelimitse. Hän tulikin koululle, jossa kartoitimme hänen tilannettaan. Hän ystävänsä kuoli ja hän joutui väkivaltilanteeseen, lisäksi hän hoiti pikkusisartaan ja oli rahapulassa. Ohjaajan kanssa olimme sopineet tiiviin yhteydenpidon, jotta tiedämme missä mennään ja myös, miten suhtautua häneen. Ohjaaja kertoi opiskelijalle, miltä tuntui kun oli sovittu seuraavan päivän työnjako, eikä opiskelija tullutkaan ja, miten olisi helpottanut ajatella asiat toisin, jos opiskelija olisi ilmoittanut, ettei tule. Opiskelija on niin tärkeä henkilö iltapäiväkerhossa, homma kärsii, jos hän on ilmoittamatta poissa. Toki hän ymmärtää, jos vaikeuksia tulee. Minä taas omalta kohdaltani pyrin kohtaamaan opiskelijaani antaen anteeksi mo-

net aikaisemmat turhat lupaukset ja aloittaen tavallaan uudelleen alusta. Tässäkin paikassa edettiin niin, että hyväksyttiin ilmoitetut poissaolot, muttei ilmoittamattomia. Tämän kokemuksen jälkeen luottamus opiskelijaan palasi. Hänen kohdallaan edettiin erityisesti työssäoppimisen kautta, koska se oli hänen vahvuutensa.

Kuntoutuksen opiskelun tavoitteena on tiedollisten valmiuksien lisääminen ja opitun soveltaminen toiminnallisesti työpaikkaohjaajien ja opettajien kanssa yhdessä suunniteltujen projektien kautta. Viikon alussa työskentely aloitettiin elämyksellisesti omista kokemuksista, työskentelyä syvennettiin tiedollisesti ja loppuviikosta toteutettiin soveltavia projekteja. Esimerkiksi fyysisen kuntoutuksen viikko, jolloin Kallion vanhukset tulivat taksiseteleiden turvin oppilaitokselle kuntosalille ja liikuntasalille. Ohjaajina olivat työpaikan ohjaajat ja opettajat. Opiskelijoiden kokemuksia: *”Odotimme vanhuk- sia vähän jännittyneinä, mutta silti olimme innoissamme. Olimmehan harjoitelleet ko- vasti tätä varten. Kun vanhukset viimein saapuivat, tervehdimme heitä ja esittelimme toisemme, jonka jälkeen otimme verenpaineen, jotta pystyisimme kontrolloimaan heitä jumpan aikana. Yllätyimme siitä, kuinka innokkaita ja aktiivisia vanhukset olivat. Alku- verryttelyn jälkeen menimme punttisalille harjoittelemaan eri lihasharjoituksia. Huo- masimme, että vanhukset olivat aika epäröivän näköisiä siitä mitä he joutuvat teke- mään, mutta siitä huolimatta he lähtivät mukaan. Välillä mittasimme heidän pulssinsa. Kun kaikki oli tehty tulimme takaisin saliin ja joimme mehua ja hengähdimme. Sen jäl- keen oli jumpan vuoro. Viimeisenä rentoutus. Vanhukset olivat jo aika väsyneen oloi- sia, mutta he jaksoivat yllättävän hyvin kaikki. Olimme hyvin iloisia siitä, että onnis- tuimme siinä kaikessa ja että jokainen pääsi lähtemään kotiinsa hyvin mielin. Tämä antoi meille paljon kokemusta.”*

Psyykkisen kuntoutuksen viikolla pajaopiskelijat opettajineen olivat maalaamassa mal- leja Liisankodin dementiaivanhusten taideterapiatyöskentelyyn. Sosiaalisen kuntoutuk- sen viikolla mm. pajaopiskelijat opettajineen toimivat Keskeisen sosiaalikeskuksen van- husten tukihenkilöinä teatteri-illassa.

Loppukevät opiskeltiin aktiivisesti rästejä tai suorittamattomia opiskelualueita. Rästejä opiskeltiin koulussa opettajan johdolla. Ongelmana edelleenkin törmäsimme työpajas-

sa poissaoloihin. Osa opiskelijoista ei jaksanut opiskella koko lukukautta. Lukukauden alussa innostus ja motivaatio oli suuri, mutta se laski lukukauden edetessä. Kokemus osoitti kuitenkin sen, että heidät on mahdollista saada motivoitua saattamaan koulutuksensa työssäoppimisen keinoin loppuun. Tutoropettajien aktiivisella yhteyden otoilla pidettiin kontaktia yllä.

Yksilöllisyys ja eriytyminen on ryhmässä jatkuvasti lisääntyvä ominaisuus. Opinnot ovat jokaisella jokseenkin eri vaiheessa. Se on suuri kysymys ja suuri haaste opetuksen järjestämiselle. On kuitenkin yksi ja erityisen merkittävä yhteinen tekijä - on yhteinen opiskelijaryhmä, yhteiset haasteet, paljon yhdessä koettua hyvää oloa, mutta myös vaikeita asioita yhdessä ratkottuna. On myös yhteistä tietoutta itsekunkin vaikeuksista. Tätä kautta on saavutettu hivenen avoimuutta ja realisoitumista omassa itsessä oleville oppimisen rajoitteille ja odotuksille opiskelusta.

Innovatiivisen työpajan **neljäs lukukausi** alkoi yhteisesti, ensimmäisellä viikolla opiskeltiin työterveyttä, työsuojelua ja työkykyisyyttä. Toisella viikolla opiskelijoista neljä siirtyi työssäoppimaan, seitsemän opiskelijaa siirtyi kuntoutusprojekteihin ja viisi opiskelijaa tukitoimintaan kahdeksaksi viikoksi. Opiskelijat olivat neljä päivää työssäoppimassa, kuntoutusprojekteissa tai tukitoiminnassa. He olivat yhden päivän viikosta koululla, jolloin oli reflektiota, opetusta ja työnohjausta. Tämän jälkeen ryhmä opettajineen matkasi Viroon tutustumaan Viron kehitysvammahuoltoon ja vanhusten hoitoon. Matkan jälkeen oli koulupäiviä ja sitten taas ryhmä jakaantui omien tarpeiden mukaan työssäoppimaan, kuntoutusprojekteista opiskelijat siirtyivät tukitoimintaan ja tukitoiminnasta vapaaehtoistoimintaan lähinnä Mannerheimin lastensuojeluliiton organisoimaan työhön (MLL). Edelleen perjantaisin oli koulussa ammatillisia aineita, jotka liittyivät työssäoppimiseen, tukitoimintaan tai vapaaehtoistyöhön. Teoriaopetusta järjestettiin koululla lukukauden päätteeksi ja samoin rästäpäiviä, jolloin oli mahdollista opiskella rästit pois. Tässä vaiheessa oli jo kaksi opiskelijaa päättötyövaiheessa ja valmistuminen häämötti.

Innovatiivisen työpajan viides ja viimeinen virallinen lukukausi aloitettiin kouluopetuksella. Ensin harjoiteltiin hoitotoimenpiteitä ja sitten menttiin vanhainkotiin niitä

tositilanteisiin harjoittelemaan. Osalle opiskelijoista oli omia harjoittelupaikkoja opiskelutarpeen mukaan. Tämän jälkeen kaikki olivat taas koululla teoriaopissa ja sitten hajauduttiin kullekin omaan räätälöityyn työssäoppimisen paikkaan. Sitten taas koululla ja sen jälkeen yksilöllisesti kuusi opiskelijaa siirtyi päättötöyövaiheeseen ja loput seitsemän pyrkivät koulussa rästejään ja väliin jääneitä teorioita suorittamaan.

Suuntaavia opintoja räätälöitiin kullekin omalla tavalla, mitä heikommin teoriaopinnot menivät sitä enemmän oli työssäoppimista. Suurin osa opiskelijoista suuntautui lasten ja nuorten hoivaan ja hoitoon, joten lasten ja nuorten paikat olivat useimmiten työssäoppimisen paikkoina. Yhdelle opiskelijalle pienryhmäpäiväkoti (sisaruspäiväkoti, lapsia 6-10) oli yhtäjaksoisesti yli puolivuotta työssäoppimisen paikkana. Koska työssäoppiminen on oppilaitoksille erittäin kallista oli päiväkodin kanssa sovittu, että opiskelija saa ilmaisen ruuan, mutta oppilaitos ei maksa ohjauspalkkiota, vaan opiskelija työllään korvaa sen. Opiskelijan passiivisuutta pyrittiin rikkomaan antamalla vastuuta hänelle vähitellen tutuiksi tulleisiin asioihin, joista hän vastasi esimerkiksi yhdellä viikolla lasten pukemaan auttamisen ulos mentäessä, toisella viikolla ruokailusta vastaaminen, kolmannella viikolla wc-asioista vastaaminen jne. Ensin hän tutustui, sitten pala palalta hänen vastuunsa kasvoi. Onnistumisista annettiin positiivista palautetta. Tavoitteena oli hänen kohdallaan, että hän kasvaisi toimimaan kuten vakinaiset hoitajat. Hänkin oli jossain vaiheessa myöhästynyt tai jättänyt ilmoittamatta poissaolonsa. Niistä käytiin monta neuvottelua. Työssäoppimisen kautta hänen vastuuntuntonsa kasvoi ja mikä yllättävintä hän rupesi tuottamaan kirjallisia oppimistehtäviä sähköpostin kautta. Hänen kasvunsa pajassa oli tosi huima, jos vertaa alkuaikoja, jolloin hän istui koulussa täysin poissaolevana.

3.5 Loppuarviointia innovatiivisesta työpajasta

Innovatiivisen työpajaprojektin loppuraportin (2001) mukaan olimme saaneet virallisessa ajassa valmiiksi kahdeksan lähihoitajaa. Varsinainen projekti päättyi, mutta lupasin toimia jäljelle jääneiden seitsemän opiskelijan tutorina. Jouluksi sain heistä valmiik-

si neljä opiskelijaa ja seuraavaksi kevääksi valmistui kaksi ja jäljellä oli vielä yksi opiskelija, joka valmistui keväällä 2004.

Kokemuksemme mukaan opiskelijoiden oppimisvaikeuksista oli työpajassa helpompi saada opetuksellinen ote kuin elämänhallintavaikeuksista. Olimme tehneet yhteistyötä mm. Koskelan sairaalan neuropsykologin kanssa. Työssäoppimisessa oppimisvaikeudet tulivat esille, jos esimerkiksi päiväkotia oli suuri ja siellä oli suuret lapsiryhmät. Samoin nopeasti vaihtuvat tilanteet ja suuret työyhteisöt saattavat olla vaikeita aloittavalle tarkkaavuus- ja hahmottamisvaikeuksiselle opiskelijalle, samoin liikkuminen suuressa kaupungissa kartan avulla tutustumiskohteisiin tai vaihtuviin työkohteisiin oli vaikeaa, jos on oppimisvaikeuksia. Sen sijaan opiskelijoiden elämänhallinnan ongelmiin liittyvä sitoutumisen vaikeus korostui erityisesti.

Koulutuksen kehittäminen sisällöllisiltä ja toteutuksellisilta ratkaisuiltaan räätälöitiin työpajan opiskelijoille soveltuvaksi. Koulutusta kehitettiin lukukausittain ja käytännön ratkaisuja muunnettiin aikaisempien kokemusten pohjalta. Työelämän yhteistyökumppanit osallistuivat kiinteästi kehittämistyöhön.

Innovatiivisessa työpajassa oli kiinnitetty erityinen huomio opintokokonaisuuksien eheyttämiseen ja koulutuksen toteutusta eheyttäviin ratkaisuihin (teemakokonaisuudet ja -oppiminen, työssäoppimisen ja teoreettisten sisältöjen huolellinen nivominen yhteen, yleisaineiden sijoittelu mielekkäästi). Opetuksen toteutuksessa oli hyödynnetty ja tuettu erittäin paljon yksilöllistä opetusta, työparityöskentelyä ja pienryhmäopetusta. Opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta vastasi keskitetysti työpari, mutta hyödynnettiin tarvittaessa muiden ammatillisten opettajien asiantuntemusta. Ilman opettajatiimin joustavuutta ja toisiamme tukevaa otetta emme olisi selvinneet. Emme myöskään olisi selvinneet ilman läheiseksi ja toisiamme tukevaksi luotua yhteistyötä työelämän ohjaajien välillä. Työelämän kokemus ja näkökulma oli tuonut monesti yllätyksellisen peilikuvan opiskelijan oppimiskyvyistä ja mahdollisuuksista. Opiskelija saattoi olla täysin passiivinen koulutunneilla, mutta työelämässä hänestä löytyi uutta innostusta ja halua oppia.

Ammatillisen työpajaopetuksen toteutuksessa on löydetty luovia ja opiskelijalähtöisiä yksilöllisiä ratkaisuja. Kehittämistyössä on vahvistettu oppilaitoksen opetussuunnitelman eheämpää toteutusta ja vahvistettu opetussuunnitelman osien opetuksen toteutusta toiminnallisesti työssä. Työssäoppimisen valitseminen koulutuksen toiminnalliseksi elementiksi oli erittäin onnistunut valinta. Se motivoi erittäin paljon opiskelijoita opinnoissa ja tuki heidän työllistymistään opintojen päätyttyä. Useat opiskelijat työskentelivät myös koulutuksen aikana koulutusta vastaavissa työtehtävissä, mikä toisaalta vähensi heidän opintoihin käytettävissä olevia voimavarojaan, mutta todennäköisesti tulee edesauttamaan heidän työllistymistään.

Toiminnassa on onnistuttu luomaan erittäin elävä ja vireä yhteistyö työelämän kanssa kuten työelämäyhteistyön ja koulutuksen kehittäminen yhteistyössä Helsingin kaupungin Keskisen sosiaalikeskuksen ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. Yhteistyöryhmän toimintaa kehitettiin ja organisoitiin. Opetushenkilöstö ja työpaikkakouluttajat sekä koordinoiva henkilöstö olivat yhteisessä koulutuksessa. Työpaikkakoulutusta ideoitiin, suunniteltiin ja toteutettiin lukukausittain yhdessä. Työpaikkakouluttajien koulutus käynnistyi.

Oppilaitoksen ja työelämän välille on syntynyt oppiva verkosto, jossa samat työyhteisöt ovat pitkäjänteisesti olleet mukana kehittämistyössä. Kehittämistyöhön osallistuminen on vahvistanut myös työelämän osallistujien ammatillista osaamista ja tarjonnut työyhteisöjen henkilöstölle mahdollisuuden ammattiroolin laajentamiseen.

Projekti on vahvistanut oppilaitoksen identiteettiä syrjäytyvien väestöryhmien koulutuksen järjestäjänä ja vahvistanut oppilaitoksen henkilöstön tietämystä koulutuksellisen syrjäytymisen ongelmasta ja sen intensiteetistä. Projektin keskeisimpiä tuloksia on näkemysten syntyminen työpajaopiskelijoiden keskeisimmästä ongelmasta. Havaintojemme mukaan opiskelijoiden oppimisen esteet voidaan jakaa pääpiirteissään kolmeen alaryhmään: oppimisvaikeudet, sosioekonomiset ongelmat ja henkilökohtaiset terveysongelmat.

Projektin kautta on syntynyt kokemusta työpajaopiskelijan palveluohjauksesta ja pitkäjänteisestä, moniammatillisesta toimintaprosessista. Projektissa on käytetty moniammatillisen tiimityön mahdollisuuksia kehittämistyön lähtökohtana, niin opetusta kuin opiskelijahuoltoakin kehitettäessä.

Opiskelijahuoltotiimin moniammatillista työskentelyä on kehitetty tavoitteellisesti. Opiskelijahuoltotiimiin ovat kuuluneet opiskelijakuraattori, opinto-ohjaaja, erityisopettaja, työpajaopettaja ja opiskelijaterveydenhoitaja. Työryhmässä on kehitetty palveluiden tuntemusta, yksilöllistä intensiivistä opiskelijatyötä, jossa nuori itse on toimijana suunniteltaessa hänen henkilökohtaisia ratkaisujaan. Opiskelijahuoltotiimin työskentely on mahdollistanut joustavan opintojen rytmityksen ja yksilölliset ratkaisut, joissa on huomioitu mm. nuoren itsenäistymisprosessi tai sairastaminen. Opiskelijalle on turvattu psykososiaalinen tuki myös opintojen tilapäisen keskeytymisen aikana tai yksilöllisten tarpeiden pohjalta räätälöidyn työssä oppimisjakson aikana. (Innovatiivisen työpajaprojektin loppuraportti 2001)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

4.1 Tutkimuskysymysten perustelua

Saukkonen (1987) sekä Gregg ja Magilvy (2001) esittivät tutkimuksissaan selkeän ammatti-identiteetin käsitteiden suhteet. Niissä ammatti-identiteetti koostuu ammattitaidoista, ammatinarvostuksesta ja samaistumisesta ammattikuntaan. Ammatillisen identiteetin kasvu on yksilöllinen prosessi ja siihen vaikuttavat kokemukset omasta minuudesta, itsetunnosta ja identiteetistä (Räty 1987; Nummenmaa 1993; Saukkonen 1987).

Rintalan ja Elovainion (1997) tutkimuksessa lähihoitajan ammatti-identiteetillä tarkoitetaan lähihoitajan käsitystä riittävydestään ja varmuudestaan lähihoitajana. Koulutus antaa perustan ammatti-identiteetille, mutta työelämä joko vahvistaa tai heikentää ammatti-identiteettiä. (Rintala & Elovainio 1997, 88-89). Myös Sundin on sitä mieltä, että ammatti-identiteetti rakentuu hoitoyhteisöissä (Sundin 2001, 2).

Kielteiset minäkäsitykset omista kyvyistä ja mahdollisuuksista vahvistuvat koulussa epäonnistumisen myötä. Epäonnistumisen takana voivat olla heikot oppimisvalmiudet, erityiset oppimishäiriöt ja kun kodin kulttuuri selvästi eroaa ympäröivästä ympäristöstä. Innovatiivisessa työpajassa pyrittiin häivyttämään epäonnistumisia lisäämällä työssäoppimista, joten sillä odotettiin olevan merkitystä innovatiivisesta työpajasta valmistuneisiin lähihoitajiin. Ruohotie (1995) toi kirjassaan esille Hallin kuvan (ks.s. 11, kuvio 2) identiteetin vahvistumisesta, miten itsearvostus nousee, kun työ onnistuu. Kun opiskelija onnistuu työelämässä, niin hänen ammatti-identiteettinsä kasvaa (Ruohotie 1995, 134).

Innovatiivisessa työpajassa pyrittiin vahvistamaan työssäoppimisen taitoja. Hyvällä yhteistyöllä työelämän kanssa innovatiivisen työpajan opiskelijat saivat tukevaa ohjausta ja positiivista palautetta. Kun työelämä tuli tutuksi siihen lisättiin teoriaopetus joko työpaikalla tai koululla. Monelle opiskelijalle lähihoitajan ammatti oli unelma. Työpajassa on opetusta rakennettu kunkin opiskelijan voimavarojen mukaan eli oppiminen oli yksilöllistä ja sitä tuettiin. (Innovatiivisen työpajaprojektin loppuraportti, 2001) Työpajasta valmistunut hoitaja sanoi: "*Ilman pajaa en olisi valmistunut.*" Onko innovatiivinen työpaja ratkaisumalli kouluttaa uusia lähihoitajia?

4.2 Tutkimustehtävä ja pää – ja alakysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia innovatiivisessa työpajassa opiskelleiden lähihoitajien ammatti-identiteettiä. Innovatiivisesta työpajasta on valmistunut lähihoitajia siitä huolimatta, että heillä oli monenlaista haastetta omassa elämässään ja lisäksi erilaisia oppimis- ja keskittymisvaikeuksia. Meille oli luotu mahdollisuus kokeilla erilaisia oppimismenetelmiä, ja lisätä työssäoppimista. Innovatiivisesta työpajasta valmistuneiden lähihoitajien ammatti-identiteettiä ei ole aiemmin tutkittu.

Lähihoitajakoulutuksessa on tavallaan korvattu monta kouluasteen tutkintoa kuten perushoitaja, mielenterveyshoitaja, lastenhoitaja, päivähoitaja, kodinhoitaja, kehitysvammaistenhoitaja, kuntahoitaja, jotka olivat saavuttaneet yhteiskunnassamme turvatuksen ja joissa selkeästi muodostui ammatti-identiteetti. Opetustyössä oli helpompi tukea ja ohjata opiskelijan kasvua tiettyyn suuntaan kuten kehitysvammaisen hoitoon, -kasvun tukemiseen ja – itsenäistämiseen kuin lähihoitajan laaja-alaiseen ammattitutkintoon. Innovatiivisessa työpajassa ohjattiin lähihoitajia heidän itsensä valitseman mielenkiinnon mukaan. Lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen tukemiseen työpajaopiskelijat erityisesti halusivat ja siihen heitä myös ohjattiin. Innovatiivisessa työpajassa pyrittiin vahvistamaan myös opiskelijan selviytymistä työelämässä ja sinne kiinnittymistä.

Teoreettinen viitekehys on auttanut tutkimuskysymysten muokkaamisessa, mutta ne ovat täsmentyneet tutkimustyön edetessä. Tutkimuksessani pyrin mahdollisimman kattavasti kuvaamaan, selvittämään ja analysoimaan innovatiivisesta työpajassa opiskelleiden lähihoitajien ammatti-identiteetin kehittymistä ja sitä tukevia ja estäviä tekijöitä. Selvitän myös työpajasta valmistuneiden lähihoitajien tyytyväisyyttä tutkintoonsa.

Tässä tutkimuksessa pää - ja alakysymyksinä ovat:

1. Millä tavalla innovatiivisessa työpajassa opiskelleiden lähihoitajien ammatti-identiteetti on kehittynyt opintojen aikana?
 - a) Mitkä tekijät tukevat ammatti-identiteetin kehittymistä?
 - b) Mitkä tekijät uhkaavat ammatti-identiteetin kehittymistä?
2. Miten innovatiivisessa työpajassa opiskelleet lähihoitajat suuntaavat tulevaan?

5 ETNOGRAFINEN TUTKIMUSOTE

Etnografinen, kuvaileva ja tulkitseva, tutkimusote tuntui sopivimmalta tutkimuksen aiheeseen, koska tällöin saadaan syvällisempää tietoa tutkittavien innovatiivisesta työpajasta valmistuneiden lähihoitajien ammatti-identiteetin kehittymisestä ja sitä uhkaavista tekijöistä.

Etnografia tai etnografinen tutkimus tarkoittaa usein kvalitatiivista tai antropologista tutkimusta, tapaustutkimusta tai kenttätutkimusta. Kirjaimellisesti etnografia merkitsee jonkin ihmisryhmän elämäntavan kuvaamista (Goetz & Le Compte 1984; 3, 245). Etnografia on lähtöisin antropologiasta ja sosiologiasta ja niissä käytetyistä kenttätutkimusmenetelmistä (Goetz & Le Compte 1984, 1-2). Etnografinen tutkimus yhdistetään lähinnä fenomenologis-eksistentiaaliseen filosofiseen suuntaukseen. Ontologisilla taustatoumuksilla tarkoitetaan tutkijan käsityksiä ihmisen olemassaolosta. Ontologia käsittelee uskomuksemme ja ymmärryksemme olemassaolostamme ja sosiaalisen maailman luonteesta. Ihmisen kieli on vuorovaikutuksen ja ajattelun väline. Tutkimuksen tehtävä on pyrkiä ymmärtämään ihmismielen prosesseja ja tekojen taustalla vaikuttavia

merkityksiä. Ihminen on tunteva, suunnitteleva ja asioita arvottava. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 74 ; Vaahtokari & Vähäpassi 1995, 81)

Tutkijan persoona, arvot ja elämänhistoria suuntaavat tutkimuksen kulkua ja mahdollistavat kasvun tutkimuksen myötä. Tutkimuskohteen ymmärryksestä voi nousta kriittinen ja kantaa ottava tulkinta. (Syrjälä ym. 1996, 77; Vaahtokari & Vähäpassi 1995, 82) Etnografinen tutkimus alkaa siitä, että tutkija kiinnostuu jostakin kouluelämän piirteestä. Tutkimuskohteena voi olla jokin kouluelämään, opetukseen liittyvä ilmiö, henkilö/tai yhteisö. (Vaahtokari & Vähäpassi 1995, 82) Hammersleyn mukaan etnografinen tutkimus sopii hyvin opettajille ja sairaanhoitajille, jolloin he voivat tutkia omassa työympäristössään nousevia ilmiöitä. Tutkimus palvelee omaa työyhteisöä. (Julkunen 1996, 24) Kohosen (1994) mukaan opettaja, oman työnsä tutkijana ja työyhteisönsä aktiivisena uudistajana, pitää sisällään kehittämisspyrkimyksen, jossa koulun henkilökunta arvioi oman koulunsa tavoitteita ja toimintaa. Hän saa käyttöönsä tutkimusta tehdessään uusia ajatuksia ja käsitteitä sekä taitoja muutoksen kohtaamiseen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1996, 25-26). Etnografinen tutkimus on luova ja pitkäjänteinen prosessi, se sisältää jatkuvasti uusia käännteitä, oivalluksia ja haasteita. Etnografisessa tutkimuksessa voidaan erottaa tiettyjä tutkimusvaiheita, jossa nämä vaiheet nivoutuvat toisiinsa ja tutkimus etenee prosessina. Tutkimus käynnistyy melko väljän suunnitelman pohjalta, mutta ajan myötä lopullinen tutkimustehtävä kristallisoituu. (Vaahtokari & Vähäpassi 1995, 83)

Etnografia kuvaa ja valaisee kouluelämän hienoja pieniä yksityiskohtia. Mutta etnografinen kuvaus eroaa tavallisesta kuvauksesta siinä, että tutkijan päämääränä on tunkeutua ulkonaisen pinnan alle ja paljastaa kovempaa realiteettia sieltä, missä se on salattua. Kautta aikojen etnografinen tutkimus on usein vastakohtana ja eroaa jyrkästi kouluelämän virallisesta selonteosta. (Sherman & Webb 1995, 91) Se ei pyri paljastamaan lopullista totuutta kuten ns. perinteinen tutkimus vaan etnografiassa rakennetaan tulkintaa, jossa tutkija yhdistää teoreettisen tietämyksensä sekä oman ja tutkittavien näkökulmat (Syrjäläinen 1991, 39).

Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on lisätä inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on selvittää innovatiivisen työpajan opiskelijoiden käsityksiä omasta lähihoitajan ammatti-identiteetistään. Etnografisen tutkimuksen ihmis-, todellisuus- ja tietokäsitys liittyvät myös tutkijan rooliin. Olen toiminut opettajana ja tutorina innovatiivisessa työpajassa, joten työni kautta olen päässyt lähelle opiskelijoiden omaa maailmaa. Työni on valmistanut minua tarkastelemaan tutkijana erilaisten oppijoiden oppimiseen liittyviä oheisvaikutuksia. Nyt kun työpajan opiskelijat ovat jo lähes kaikki työelämässä tai kotona hoitamassa omia lapsiaan, on aika tarkastella ja reflektoida, mitä kaikkea tuona aikana tapahtui. Tutkijalta edellytetään aktiivisuutta ja pyrkimystä syvään vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa. Aineiston keruu innovatiivisessa työpajassa opiskelleilta lähihoitajilta antaa uutta tietoa toisen asteen opettajille ja koulutuksen suunnittelijoille. Toisella asteella tutkimusten mukaan on paljon opiskelijoita, joilla on erilainen tapa oppia. Toisella asteella emme ole ymmärtäneet erilaista tapaa oppia, vaan opiskelijat ovat keskeyttäneet opiskelunsa, jos taidot eivät ole riittäneet. Nyt meille aukeaa uusia mahdollisuuksia ohjata ja tukea myös erilailla oppivia opiskelijoita. Kansantaloudellisesti on merkityksellistä kouluttaa jokainen nuori ammattiin.

6 TUTKIMUKSEN KULKU

6.1 Tutkijan osallistuminen tutkimukseen

Etnografisen lähestymistavan tiedonhankintamenetelmä on osallistuva havainnointi. Se ymmärretään tässä tutkimuksessa laaja-alaisesti kuten etnografisessa tutkimuksessa yleensäkin. Osallistuvasta havainnoinnista on kyse silloin, kun olemme osallisena kult-

tuurisessa kontekstissa, jossa teemme havaintoja siitä, mitä on meneillään. (Syrjäläinen 1990, 63) Tutustuin innovatiiviseen työpajaryhmään keväällä 1999 Merihiekan retken yhteydessä, jolloin ryhmälle kerrottiin opettajan vaihdoksesta. Tulin toisen opettajan tilalle, koska hän oli siirtynyt toiseen oppilaitokseen. Syksyllä 1999 alkoi sitten varsinainen yhteistyö työpajaopiskelijoiden kanssa. Ryhmän 16 opiskelijaa jaettiin kahteen tutorryhmään, tutoreina olivat tutkija ja toinen ammattiaineiden opettaja. Innovatiivinen työpaja päättyi virallisesti keväällä 2001, jolloin ryhmästä oli valmistunut puolet eli kahdeksan opiskelijaa. Olen jatkanut tutorina projektin ulkopuolella seitsemän opiskelijan kanssa, jolloin luotsasin heidän yksilöllistä opiskelupolkuun valmistumiseen asti. Yksi opiskelija teki vielä päättöopintojaan, ja valmistui keväällä 2004. Yksi opiskelija joutui keskeyttämään opiskelunsa sairauden takia. Innovatiivisesta työpajasta 15 opiskelijaa on valmistunut lähihoitajaksi.

Etnografisissa tutkimuksissa tutkija itse liikkuu havainnoimassa tutkimusympäristönsään, kirjaa havaintonsa ja kokoaa niistä kenttäpäiväkirjaa. Aineistona on tällöin tutkijan kenttäpäiväkirja ja tutkija on tutkimusinstrumentti (Leskinen 1995, 19). Innovatiivisessa työpajassa opettajatiimi kokoontui usein yhteen, jolloin kävimme läpi haasteellisia tilanteita, ja miten parhaiten pystyisimme opiskelijoitamme tukemaan ja ohjaamaan. Koska kuuluimme ESR-hankkeeseen, teimme myös raportteja koulutuksesta, lisäksi opetushallituksella oli oma tutkija innovatiivisia työpajoja varten.

Grönforsin mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu ainakin jonkin verran osallistumaan tutkittavien toimintaan. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan osallistuminen ei saisi juurikaan vaikuttaa tapahtumien kulkuun. Osallistuva havainnointi edellyttää kuitenkin, että tutkija viettää tutkittavien parissa pitkiä, intensiivisiä jaksoja, jolloin on kyseenalaista, voiko tutkija olla vaikuttamatta joidenkin asioiden kulkuun. (Grönfors 1982, 81, 93-94) Tutkijana minulla on monia muistikuvia erilaisista haasteellisista opiskelijatilanteista ja sykähdyttävistä onnistumisten kokemuksista. Moilasen (1991) mukaan mitä enemmän tutkija tietää tutkimastaan osallistujasta ja hänen toimintayhteisöstään, sitä parempia tulkintoja hän voi tehdä (Kontoniemi 2003, 67).

Tässä tutkimuksessa tutkijan toiminta on ollut tavoitteellista ja aktiivista opetus ja turtotoiminnan aikana, mutta aineiston keruun osalta poikkean varsinaisesta etnografias-
ta, koska käytin kyselylomaketta ja haastattelua.

6.2 Tutkimukseen osallistujat

Innovatiivisessa työpajassa lähihoitajaopiskelijoita oli 16, joista yksi sairastui ja joutui siirtymään toisen alan koulutukseen parannuttuaan. Tutkimukseeni osallistui 13 lähihoitajaa. Ryhmä oli heterogeeninen iän mukaan. Osallistuneiden ikä vaihteli 16 vuodesta 26 vuoteen. Heidän ikänsä keskiarvo oli 20 vuotta. Ryhmästä oli naisia 12 ja miehiä yksi. Tutkimukseeni osallistui virallisessa ajassa valmistuneita kahdeksan lähihoitajaa sekä myöhemmin yksilöllisessä valmistumisajassa valmistuneita viisi lähihoitajaa eli yhteensä 13 lähihoitajaa.

Tutkimukseen osallistuneista kolmestatoista lähihoitajasta oli lähihoitajan koulutusta vastaavassa työssä seitsemän, heistä kahdella oli vakinainen työpaikka ja he olivat työssä Helsingin ulkopuolella. Määräaikaisessa työssä oli kolme, keikkatyössä tai vapaaehtoistyössä kaksi. Nämä viisi asuivat pääkaupunkiseudulla. Kotona omia lapsia oli hoitamassa viisi, muussa työssä yksi. (Ks. taulukko 3)

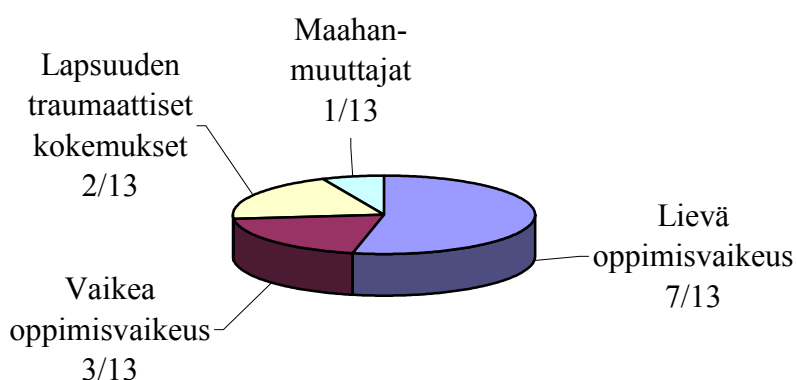
TAULUKKO 3. Innovatiivisesta työpajasta tutkimukseen osallistuneiden lähihoitajien työelämään sijoittuminen (13)

	Vakinainen työ omalla alalla	Määräaikainen työ omalla alalla	Keikkatyö, vapaaehtoistyö omalla alalla	Muu työ tai kotona omia lapsia hoitamassa
Naisia 12	2	2	2	6
Miehiä 1		1		

Osalla opiskelijoista oli aikaisempi toisen alan koulutus tai opiskelu oli jäänyt kesken tai oli keskeytymässä. Todistukset aiemmista koulutuksista olivat arvioinneiltaan vält-

täviä. Osalla oli työkokemusta, osa tuli lähes suoraan peruskoulusta. Tutkimukseen osallistuneista lähihoitajista suuntautuivat lasten ja nuorten hoitoon 11, sairaanhoitoon ja huolenpitoon yksi ja mielenterveyteen ja päihdetyöhön yksi.

Työpajaryhmässä opiskelijoilla oli erilaisia oppimisvaikeuksia, kuten vaikeaa lukivaikeutta, matematiikan oppimisen erityisvaikeuksia ja lievää tarkkaavaisuushäiriötä. Osalla opiskelijoista oli puolestaan korostuneet elämänhallinnan ongelmat. Nämä kaikki asettivat opetuksen suunnittelulle omat vaatimuksensa. Opiskelijoiden oppimisvaikeuksista oli helpompi saada opetuksellinen ote kuin opiskelijoiden elämänhallinnan ongelmista. Yhteistyötä on tehty mm. Koskelan sairaalan oppimisvaikeuksia tutkivan yksikön ja opiskelijoiden kuntoutuksesta vastaavien neuropsykologien kanssa. Opiskelijoille tuotti vaikeuksia mm. suuret päiväkotiryhmät nopeasti vaihtuvine tilanteineen ja suurine työyhteisöineen. Samoin esim. opintojaan aloittaville tarkkaavaisuus- ja hahmottamisvaikeuksiselle opiskelijalle liikkuminen suuressa kaupungissa kartan avulla tutustumiskohteisiin tai vaihtuviin työpaikkoihin. Työpajaopiskelijoilla saattoi olla vaikeuksia ymmärtää ohjaajan suullisia ohjeita tai hahmottamisvaikeuksiselle esimerkiksi työasentojen hahmottaminen. Pyrittiin huomioimaan näiden osa-alueiden kehityksen tukeminen liikunnan, anatomian ja fysiologian sekä matematiikan opetuksessa. Opiskelijoiden elämänhallinnan ongelmana liittyi sitoutumisen vaikeus, mikä korostui erityisesti projektissamme.



KUVIO 5. Opiskelijoiden oppimisvaikeuksien luokittelu

Kuviossa 5. tutkimukseen osallistuneilla innovatiivisesta työpajasta valmistuneilla lähihoitajilla on lieviä oppimisvaikeuksia seitsemällä (7/13). Ne olivat lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet sekä kielelliset vaikeudet. Vaikka oppimisvaikeudet olivat lieviä, olivat ne vaikuttaneet opiskelijoiden itsetuntoon ja sitä kautta alisuoriutumiseen ja passiiviseen koulunkäyntiin.

Vaikeita oppimisvaikeuksia oli kolmella (3/13) opiskelijalla. Ne olivat matematiikan oppimisvaikeudet, puheen ja kielen kehityksen häiriöt, motoriikan vaikeudet, hahmotusvaikeudet, tarkkaavaisuushäiriöt. Samoilla opiskelijoilla ilmeni myös vaikeita elämänhallinnan vaikeuksia.

Lapsuuden traumaattiset kokemukset (2/13) ilmenivät elämänhallintavaikeuksina: oman elämänhallinnan opiskelua (aamulla herääminen, kouluuntulo, oppia olemaan koko päivä koulussa tai työpaikalla, vastuun kantaminen sovituista asioista), kotoa muutto, taloudelliset vaikeudet, perheessä ongelmia (alkoholi, huumausaineet ja mielenterveysongelmat, rikollisuus) Maahanmuuttajaopiskelija (1/13) oli puutteellisen suomenkielen takia ryhmässä.

6.3 Aineistot

Kouluetnografian keskeisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, osallistuva observointi, kenttämuistiinpanot ja erilaisten kirjallisten dokumenttien kerääminen. Vaikka pääasialliset aineistonkeruumenetelmät ovatkin haastattelu, osallistuva observointi ja kenttämuistiinpanot, materiaalia voi kerätä muullakin tavalla. (Vaahtokari & Vähäpassi 1995, 84)

Aineiston keruun **kyselylomakkeella** aloitin huhtikuun toisena päivänä 2003. Soitin niille opiskelijoille, joille minulla oli yhteystiedot. Monet opiskelijat olivat vaihtaneet

kännykkänsä numeron, myös monilla oli osoite muuttunut. Jouduinkin tekemään sala-poliisin työtä saadakseni selville uuden puhelinnumeron ja osoitteen. Olin saanut osalle lähihoitajista kyselylomakkeen lähetettyä jo heti huhtikuun alussa, mutta osa sai kyselylomakkeen vasta 15.5.2003, jolloin olin kutsunut opiskelijat koululle tapamaan toisi-aan ja opettajiaan. Tapahtumassa oli läsnä neljä entistä pajalaista. Vaihdoimme muut-tuneet yhteystiedot.

Puhelinkeskustelussa selvitin kysymyslomakkeen sisällön ja pyrin viestittämään, miten arvokkaita heidän vastauksensa ovat oppilaitoksen kehittymiselle ja myös omalle tut-kimukselle. Ensimmäiset kolme vastausta sain vapun molemmin puolin. Olin puhe-linyhteydessä, lähetin sähköpostia ja kirjeitä muistuttaakseni kyselylomakkeesta.

Kokosin aineistoa hyvistä ja vaikeista koulu- ja työtilanteista ensin kyselylomakkeella (liite 1.). Kysymyslomake sisälsi taustakysymykset työssäolosta: oletko työssä ja mis-sä, jos et ole työssä, mitä teet? Varsinaisina kysymyksinä olivat

1. Kuvaa hyvä oppimiskokemus tai hyviä oppimiskokemuksia lähihoitajakoulutukses-sa. Missä tapahtui? Keitä oli mukana? Mikä oli hyvää ja miksi jäi mieleen?
2. Kuvaa vaikea oppimiskokemus tai vaikeita oppimiskokemuksia lähihoitajakoulutuk- sessa. Missä tapahtui? Keitä oli mukana? Mikä oli vaikeaa ja miksi jäi mieleen?
3. Kuvaa hyvä oppimiskokemus tai hyviä oppimiskokemuksia lähihoitajan työssä val- mistumisen jälkeen. Missä tapahtui? Keitä oli mukana? Mikä oli hyvää ja miksi jäi mieleen?
4. Kuvaa vaikea oppimiskokemus tai vaikeita oppimiskokemuksia lähihoitajan työssä valmistumisen jälkeen. Missä tapahtui? Keitä oli mukana? Mikä oli vaikeaa ja miksi jäi mieleen?
5. Mitä Sinulle merkitsee lähihoitajan tutkinnon suorittaminen? Oletko oikealla alalla?

Vielä 9.6.2003 lähetin kirjeen (liite 2.) kahdelletoista innovatiivisesta työpajasta val- mistuneelle/valmistuvalle lähihoitajalle. Syyslukukauden lopulla sain sähköpostin kaut-

ta yhden kysymyslomakkeen palautuksen ja yksi lähihoitaja kävi koululla joulukuussa mutta ei suostunut haastatteluun vaan lupasi lähettää kyselylomakkeen täytettynä. Kaiken kaikkiaan kyselylomakevastauksia sain viisi, viimeisen tammikuussa 2004.

Kun monista yrityksistä huolimatta en saanut vastauksia kyselylomakkeella riittävästi, siirryin **haastattelun käyttöön**. Minulle vähitellen muodostui myös käsitys siitä, että kirjalliset tuotokset vaativat ylimääräistä ponnistelua, enkä senkään vuoksi saanut vastauksia enempää. Syyslukukauden aikana 2003 olen ottanut puhelimitse yhteyttä työpaikassa opiskelleisiin lähihoitajiin ja olen sopinut haastatteluajan. Ensi haastattelin kahta lähihoitajaa niin, että kirjoitin vastauksia ylös haastattelutilanteessa koululla. Sitten siirryin käyttämään nauhuria, kun huomasin, etten ehdi haastattelun aikana kaikkia vastauksia kirjoittamaan. Haastattelut nauhoitettiin lähihoitajien itsensä valitsemassa paikassa kuten kotona (4), koululla (1) ja ravintolassa (1) eli 6/13 nauhurihaastattelua yhteensä. (ks. taulukko 4).

TAULUKKO 4. Aineiston keruu ja aineiston keruun aikataulu.

Aineiston keruu ja aikataulu	Kysymyslomakkeet 2.4.-03-14.1.-04	Haastattelut 24.9.-13.10.-03	Nauhurihaastattelu 27.10.-4.12.-03
Osallistuneita	5	2	6

Haastattelemalla sain huomattavasti enemmän tietoa kuin kyselylomakkeilla. Haastattelujen keskimääräinen kesto oli 1-1½ tuntia. Haastattelujen pääteemat olivat samat kuin kysymyslomakkeissa, mutta haastatteluissa oli helpompi tehdä tarkentavia kysymyksiä (Hirsjärvi ja Hurme, 1984, 25). Annoin haastattelun kulkea avoimena, jota myös teemahaastatteluksi kutsutaan tai kohdistetuksi haastatteluksi. Haastateltava sai puhua vapaasti ja tutkijana pidin huolen siitä, että tutkimusta kiinnostavat ja hyödylliset teema-alueet tulivat keskustelussa esille. (Grönfors 1982, 105-106) Olen kuunnellut nauhoja välittömästi nauhoituksen jälkeen.

Helposti myös haastattelu vei muihinkin asioihin kuin varsinaisiin teemakysymyksiin. Haastattelutilanteet olivat pääsääntöisesti kahdenkeskisiä, mutta kotona tapahtuvissa

haastatteluissa (4 tapausta) oli lähihoitajan lapsi tai lapsia mukana. Haastattelut olivat ilmapiiriltään luottamuksellisia ja vapautuneita, josta syystä lähihoitajat toivat esiin oma-aloitteisesti sellaisia asioita, joita en ehkä olisi itse osannut tai uskaltanut kysyä kuten huonoa motivaatiota ja vaikeaa elämäntilannetta.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 94) mukaan haastattelun tarkoituksena on selvittää, mitä tutkittavilla henkilöillä on mielessään. Haastattelua käyttämällä saadaan selville asioita, joita emme voi suoraan havainnoida. Tällaisia asioita voivat olla aiemmin tapahtuneet asiat, ajatukset, tavoitteet ja tunteet. Itse asiassa haastattelu on tutkijan aloittamaa ja suuntaamaa keskustelua. (Hirsjärvi & Hurme 1984, 25) Jokapäiväisessä elämässä keskustelu on yksi keskeisimmistä vuorovaikutusprosesseista, joiden avulla yksilö tulkitsee itseään ja ympäristöään sekä erilaisia tapahtumia ja tilanteita. Haastattelu on laadullisessa tutkimuksessa hyvin tavallinen tiedonhankintakeino. (Syrjälä & Numminen 1988, 94) Ensin haastattelin ilman nauhuria, jolloin toimin haastateltavan sihteerinä, vaikka olen nopea kirjoittaja en ehtinyt aivan kaikkea saada ylös. Siitä opin, että haastattelussa on viisasta käyttää nauhuria, jolloin voi kuunnella jälkepäin haastateltavan sanomaa.

Tutkija voi käyttää tutkimuksessaan kyselylomakkeiden, haastattelujen ja havainnoinnin avulla saadun aineiston lisäksi erilaisia dokumentteja. Nämä dokumentit voivat olla sellaista aineistoa, joka liittyy tutkittavaan ilmiöön ja jota on lähestytty tutkijan mielellä. Tällaisia dokumentteja ovat esimerkiksi erilaiset tekniset tallenteet, kouluvihot, kirjeet, piirustukset, päiväkirjat, todistukset sekä työkirjat (Syrjälä & Numminen 1988, 115). Tässä tutkimuksessani olen käyttänyt innovatiivisen työpajan ajalta kirjallisia dokumentteja, kuten suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista ja innovatiivisen työpajaprojektin loppuraporttia. Dokumentit täsmensivät selvitystä innovatiivisesta työpajasta, koska en ollut siinä mukana aivan alusta asti. Dokumentit vahvistivat omaa ajattelua innovatiivisesta työpajasta. Vielä siinä vaiheessa kun olin ryhmän opettaja, en tiennyt tekeväni tutkimusta omasta työstä, vaikka haaveena sekin oli.

6.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa siten uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota (Eskola & Suoranta 1996, 104) Etnografisessa tutkimuksessa analyysi on kvalitatiivista sisällön analyysia, joka perustuu tavallisesti haastattelurunkoon. Se on kuitenkin ennen kaikkea tutkijan ajattelua ja pohdintaa (Syrjälä ym. 1996, 89).

Olen käyttänyt aineistolähtöistä analyysimallia. Miles ja Huberman (1984) kuvaavat laadullisen aineiston analyysiä kolmivaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluvat aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110).

Leena Syrjälä ym. (1996, 144) toteaa, että ”laadullinen analyysi eli merkityksen tulkitseminen ilmaisusta edellyttää tutkijalta samalla kertaa hänen teoreettisten lähtökohtien sa mielessä pitämistä ja aineiston ilmaisujen lukemista niiden omia yhteyksiä vastaten.”

Ensin kirjoitin kirjalliset vastaukset puhtaiksi alkuperäisten kysymyslomakevastausten mukaan. Sitten litteroin nauhoitetun aineiston kirjoittamalla sen puhtaiksi sananasta sanaan täytesanoineen ja toistoineen. Olen lukenut vastauksia useampaan kertaan. Olen myös kuunnellut nauhoja välittömästi nauhoituksen jälkeen.

Aineiston alustava järjestely ja luokittelu perustui palautettujen kysymyslomakkeiden ja haastattelujen lukemiseen ja sisältöön perehtymiseen. Lähihoitajat olivat kysymyslomakkeissa ja haastatteluissaan vastanneet hyviin ja vaikeisiin oppimiskokemuksiin lähihoitajakoulutuksen aikana ja lähihoitajan työssäoloajalta sekä suhtautumistaan lähihoitajan tutkintoon. Aineiston lukeminen oli mielenkiintoista ja täytti ajatukset niin, että teoreettinen viitekehys unohtui vähäksi aikaa.

Etsin ensin hyviä oppimiskokemuksia lähihoitajakoulutuksen ajalta alleviivaten kunkin lähihoitajan vastauksista heidän omalla ilmaisullaan lauseita, jotka ilmaisivat hyvää oppimiskokemusta, joita sitten listasin allekkain A4-arkeille. Samoin tein lähihoitajan työelämän hyvistä oppimiskokemuksista. Luin niitä useampaan kertaan ja yhdistin koulutuksen ja työelämän hyvät kokemukset yhteen. Jatkoin lukemista ja mielessäni pyörivät tutkimuskysymykset sekä kuinka minä löydän näistä vastauksista ammatti-identiteetin osa-alueita. Tässä vaiheessa olen toiminut aineistoa pelkistämällä eli re-
 dusoimalla. Aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimuskysymykset ja aineistoa tiivistetään tai pilkotaan osiin tai karsitaan tutkimukselle oleellinen esiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). Aineistoa ei kuitenkaan sanottavasti karsita vaan järjestetään uudelleen. Analyysin avulla on tavoitteena tiivistää, järjestää ja jäsentää aineisto sellaisella tavalla, ettei mitään oleellista jää pois, vaan aineiston informaatioarvo kasvaa (Aaltola & Valli 2001, 146).

Aineistonanalyysi on tutkijan käsityötä ja käytännön ratkaisuja (Leskinen 1995, 21). Lukemisen aikana kirjasin opiskelijoiden vastausten viereen omat apumerkinnät etsien samankaltaisia ja erilaisia pelkistettyjä ilmaisuja, kuten tekemällä oppiminen. Kun vastauksista löytyi alkuperäisilmaisuja niin pelkistin sen lyhyeksi ilmaisuksi kuten ”käytännön kautta opin” ”...kentällä opin paremmin kuin luokassa”, ”...sai tehdä itse”. Näistä pelkistetyistä ilmauksista muodostui alustava ryhmä tai teema ”Opin parhaiten tekemällä”. Samalla tavalla kävin läpi myös muut oppimiskokemukset ja muodostin seuraavat ryhmät eli alaluokat vastausten mukaan ”Opin parhaiten tekemällä”, ”Hyvä kontakti potilaisiin”, ”Onnistumiset hoito ja hoivatyössä”, ”Itsetunto vahvistui” ja ”Ohjaajan tuki työyhteisöissä”. Samaa asiaa kuten tässä ”käytännön kautta opin” tarkoittavat lauseet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi, siitä voidaan käyttää käsitettä alaluokka. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112, 114). Se on aineiston klusterointia eli ryhmittelyä tai teemoittelua. Sen tavoitteena on nostaa tutkimuskysymyksiä valaisevista teemoista esiin kiinnostavia sitaatteja tukittavaksi (Aaltola & Valli 2001, 146). Esitän hyvät oppimiskokemukset, vaikeat oppimiskokemukset ja tyytyväisyyden lähihoitajan-tutkintoon kuviona, autenttisina vastauksina ja yhteenvetona. Kuvioissa ja taulukoissa

olen myös käyttänyt samankaltaisuutta tai erilaisuutta osoittavia määrällisen tutkimuksen tunnuslukuja.

Aineiston teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi tarkoittaa tutkimuksen analyysissä vaihetta, jolloin erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valitun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä empirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja niin saadaan empirisestä aineistosta muodostettua käsitteet ja käsitejärjestelmät. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114, 115). Tässä tutkimuksessani muodostui hyvistä ja vaikeista oppimiskokemuksista innovatiivisessa työpajassa ja lähihoitajan työelämässä seuraavat teemat alaluokka, yläluokka ja pääluokka (ks.s.97, taulukko 6). Yläluokkien ja pääluokkien muodostaminen hahmottui siinä vaiheessa, kun olin saanut alaluokat valmiiksi.

Laadullisessa tutkimuksessa analysointivaiheessa yhdistyvät analyysi ja synteesi. Analysoitaessa aineisto hajotetaan pieniksi osiksi, käsitteiksi, ja synteessin avulla tehdään osista yhteenveto. Tämän jälkeen aineisto voidaan ikään kuin irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. (Grönfors 1982, 145)

6.5 Tutkimuksen raportointi

Etnografisen tutkimuksen raportointia pidetään yleisesti ongelmallisena, harkintaa ja taitoa vaativana prosessina. Tutkimuksen tulosten esittelyn tulisi olla uskottavaa ja selvää, sen vuoksi tutkijan tulisi kyetä saamaan lukijat vakuuttuneiksi kuvattujen tapahtumien totuudenmukaisuudesta. Yksi keino, jolla tähän etnografisessa tutkimuksessa pyritään, on autenttisen materiaalin riittävä esittely. (Syrjäläinen 1990, 71)

Ericksonin (1986, 145) mukaan raportissa tulee olla suoria lainauksia haastatteluista ja kyselylomakkeiden vastauksista, yleiseen kuvaukseen liittyvää tulkintaa, yksittäisten

ilmiöiden kuvaukseen liittyvää tulkintaa ja teoreettista pohdintaa. Näiden tekijöiden avulla lukija toivottavasti saa sijaiskokemuksen tutkimuskohteesta ja voi toimia ikään kuin myötäänalysoijana ja arvioida tulkinnan luotettavuutta.

Tutkimusta raportoidessani käytän suoria lainauksia kysymyslomakkeista ja haastattelusta. Näin olen pyrkinyt tuomaan esille tutkimuskohteena olleiden henkilöiden todellisia kokemuksia. Tutkittavien ja muiden mukana olleiden anonyymiyden olen pyrkinyt säilyttämään käyttämällä tutkittavista ja muista tutkimuksessa mukana olleista ainoastaan ammattinimikkeitä. Lisäksi olen käyttänyt kuvioita ja taulukoita, joiden avulla aineistosta saa visuaalisen kokonaiskuvan.

Raportissa olen käyttänyt lähihoitajien suoria lainauksia sekä virkkeiden sisällä että pitempinä kokonaisuuksina. Suorat lainaukset on kursivoitu. Jos lainauksesta on jätetty tilkesanoja tai muita osia pois kesken lauseen, ne kohdat on merkitty kolmella pisteellä (...). Tutkimukseen osallistuneista käytän ammattinimikettä lähihoitaja/opiskelija.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Valitsin tutkimukseeni etnografisen, kvalitatiivisen lähestymisen tavan, koska kyseessä on innovatiivisesta työpajasta valmistuneen lähihoitajaryhmän ammatti-identiteetin tutkiminen. Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on lisätä inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä. Tutkimus pyrkii ymmärtämään ihmismielen prosesseja ja tekojen taustalla olevia merkityksiä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996,74) Etnografisen tutkimuksen uskottavuuden tärkein kriteeri on aineiston autenttisuus ja ristiriidattomuus. Olen pyrkinyt autenttisesti kuvaamaan lähihoitajien kokemuksia ja esittämään tulokset myös kuvioina. Mielestäni aineisto on ristiriidaton.

Etnografista tutkimusotetta käyttämällä on mahdollisuus päästä syvemmälle tutkittavassa asiassa kuin kvantitatiivisilla menetelmillä. Tutkimustulokset ovat yllättäneet. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ammatillinen kouluttaminen on yhteiskunnan kannalta perusteltua.

Grönfors (1982, 174) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa validiteetin osoittaminen on yksi ongelmallisimmista seikoista. Hänen mukaansa ainoa tapa on raportoida riittävän yksityiskohtaisesti. Olen pyrkinyt tekemään niin.

Etnografista lähestymistapaa käyttävä tutkija ei useinkaan voi toistaa tutkimustaan, koska luonnolliset tilanteet eivät välttämättä ole toistettavissa. Tutkija voi kuitenkin raportoida tiedonhankintamenetelmänsä mahdollisimman yksityiskohtaisesti. (Goetz & LeComte 1984, 211-218) Etnografista tutkimusotetta käyttävät tutkijat keräävät tutkimusaineistonsa usein monella eri menetelmällä, vaikka havainnointi ja dokumentit ovatkin tavallisimpia. Olen kerännyt aineistoa kyselylomakkeella, haastattelulla ja nauhurihaastattelulla. Aineiston keruu vei runsaasti aikaa, aloitin huhtikuussa 2003 ja lopetin tammikuussa 2004. Ensin yritin aineistoa saada kyselylomakkeella, mutta vastauksia sain vain viisi ja nekin monien soittojen ja kirjeiden saattelemana. Siirryin haastattelijaksi ensin haastattelin ja kirjoitin samalla kun haastateltava kertoi kokemuksistaan. En ehtinyt kaikkea saada paperille, vaikka haastattelun jälkeen vielä täydensin, mitä muistin haastattelusta. Nauhuri haastattelun käytössä vapautti kirjoittamisesta ja nauhuria voi kuunnella useita kertoja ja löytää aina uusia asioita. Haastattelut tapahtuivat koululla, kotona ja ravintolassa. Aineistoa on kerätty monella menetelmällä ja tavallaan on opittu edellisestä ja siirrytty aineistoa lisäävään keruumuotoon. Aineiston keruu-aika 2.4.2003-14.1.2004 on varsin pitkä, joten aineiston monipuolisuus on tullut varmennettua, eivätkä lisähaastattelut olisi enää tuottaneet ratkaisevasti uutta tietoa tutkimukseen. Tutkimusaineiston keruuta koskeva luku on kohdassa 6.3. (ks. s. 45-48)

Laadullisen tutkimuksen toistettavuutta ei Mäkelän (1992, 47-52) mielestä voikaan muotoilla reliabiliteettiongelmaksi, vaan on haettava muita mittapuita, joilla analyysin

onnistuneisuutta voidaan arvioida. Niihin kuuluvat esimerkiksi aineiston riittävyys. Tutkimukseen osallistuneiden määrä on 13, en saanut sovittua kahden lähihoitajan kanssa yhteistä aikaa, vaikka monta kertaa yritin. Luovuin niistä kahdesta haastattelusta, kun kuuntelin haastatteluaineistoa, joka on riittävä. Innovatiivisesta työpajaryhmästä sain kuitenkin aineistoa kerättyä 13/15 lähihoitajalta.

Olen osallistunut innovatiivisen työpajan toimintaan aktiivisesti, koska olen ollut ryhmän opettaja ja osaryhmän tutor, vaarana on silloin samaistua liikaa kohteeseensa (Syrjälä & Numminen 1988,137), sen elämään ja tapahtumiin. Lähihoitajaryhmän valmistumisesta suurimman osan kohdalla on kulunut jo vuosia, ensimmäiset valmistuivat 2000 ja 2001. Tutkimukseni suoritusaika suhteessa innovatiivisen työpajan varsinaiseen loppumiseen 2001 on kulunut jo riittävästi aikaa. Tutkimukseni aloitin syyslukukaudella 2002, jolloin satsasin tutkimuksen teoriaosuuteen. Nyt 2004 on antanut etäisyyttä ja tiettyä objektiivisuutta ja siten välillisesti vaikuttanut raportoinnin luotettavuuteen.

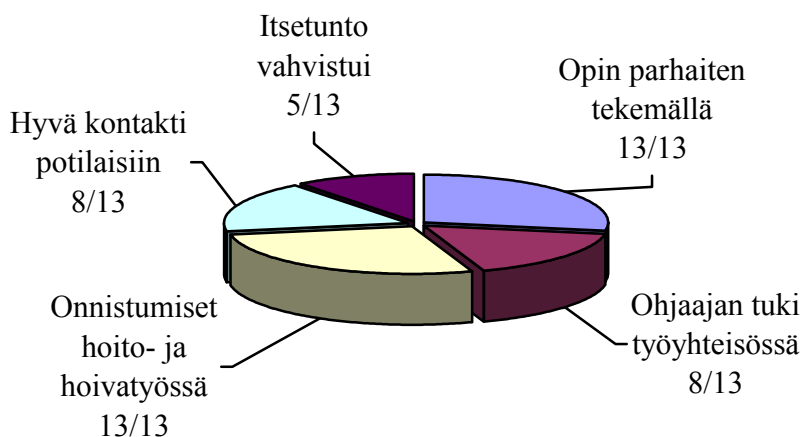
Paitsi, että tutkijan ja tutkittavien välillä on hyvä luottamussuhde, on tärkeä kertoa tavoitteista myös kaikille osallistuville (Grönfors 1982, 78). Innovatiivisesta työpajasta valmistuneet lähihoitajat, opettajatoverit ja oppilaitoksen esimiehet sekä myös muut kollegat ovat tietoisia tutkimuksestani.

Viime kädessä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi jää aina lukijalle, mikä asettaa tiettyjä vaatimuksia raportoinnille. Lukijan on voitava seurata tutkimuksen kulkua muodostaakseen kuvan aineiston hankinnasta ja aineiston tulkinnasta. (Syrjäläinen 1991,73) Mielestäni olen hankkinut aineistoa monipuolisesti ja riittävästi. Tuloksissa olen käyttänyt lähihoitajien suoria lainauksia eli autenttisia lausumia. Aineiston analyysin olen esittänyt 6.4 kappaleessa (ks. s. 49-51). Mielestäni tutkimustuloksia voidaan käyttää keskeyttämisvaarassa olevien opiskelijoiden hyväksi toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.

8. TUTKIMUSTULOKSET

8.1 Lähihoitajien ammatti-identiteetin kehittyminen opintojen aikana

Hyvät oppimiskokemukset motivoivat kaikkia opiskelijoita, mutta ne ovat välttämättömiä silloin, kun aiempi opiskelu ei ole sujunut. Innovatiivisessa työpajassa alkoi näkyä keskeytymisvaarassa olevalle opiskelijalle valoa ja uskoa omiin mahdollisuuksiin sitenkin monien onnistumisten kautta. Hyvistä oppimiskokemuksista työssäoppiminen on koettu erittäin tärkeäksi.



KUVIO 6. Hyvät oppimiskokemukset innovatiivisessa työpajassa ja lähihoitajan työssä

Kuviossa 6 on esitetty hyvät oppimiskokemukset innovatiivisessa työpajassa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet (13/13) olivat sitä mieltä, että he oppivat parhaiten tekemällä ja heillä kaikilla oli onnistumisia hoito ja hoivatyössä. Merkittäviä hyviä oppimiskokemuksia olivat myös hyvä kontakti potilaisiin ja ohjaajan tuki työyhteisössä (8/13). Osalla opiskelijoista (5/13) myös itsetunnon vahvistuminen koettiin hyväksi oppimiskokemukseksi.

Opin parhaiten tekemällä teemaan sisältyi seuraavia kuvauksia oppimiskokemuksista: Työssäoppiminen on innovatiivisen työpajan valitsemasta opetusmenetelmästä saanut opiskelijoiden täydellisen tuen. *Käytännön kautta opin ja kentällä oppii paremmin kuin luokassa, koska sai tehdä itse, ja koska opin parhaiten asiat suoraan tekemällä.* Erilaisissa työpaikoissa opiskelija kohtaa aitoja, autenttisia työtilanteita, joissa hän voi oppia uusia asioita osallistumalla työtoimintaan (Koli, 2003, 17). *Käytännössä opin paljon paremmin kun samalla pystyn näkemään ja olemaan mukana, niin ei jää tyhjiä aukkoja kuten teoriassa.* Lähihoitajan tuleva työpaikka on usein miten samankaltainen paikka kuin hänen työharjoittelupaikkansa.

Työpajassa työssäoppimisella oli tavallaan kahdet tavoitteet. Ensin käytiin tutustumassa työyhteisöihin ja oppimassa työntekijän tehtäväkuvaa ulkoisilta ominaisuuksilta kuten määräaikana työn alkaminen ja loppuminen, ilmoittaminen, jos poistuu kesken päivän. Miten puhutellaan asiakkaita ja henkilökuntaa ja miten pukeudutaan työelämään. Ensimmäinen lukukausi oli lähinnä tutustumista sosiaalialan työpaikkoihin ja opiskelijan rooliin kasvamista. Toisella lukukaudella jo vähitellen opiskeltiin lähihoitajan vastuu- aluetta, joka sitten syveni seuraavilla lukukausilla.

Toisella lukukaudella työssäoppimisella oli jo enemmän vaativimpia tavoitteita ja pyrittiin oppimaan tavallisimpia perusasioita lähihoitajan työssä. Työssäoppimisen jakson alkuun panostettiin innovatiivisessa työpajassa. Tulevat lähihoitajaopiskelijoiden ohjaajat kutsuttiin koululle työkokouksiin, joissa oli myös mahdollista tutustua opiskelijoihin ja siihen, missä vaiheessa opiskelu on kullakin menossa. Opiskelijalle oli tärkeää nähdä ohjaajansa opistolla *Näki ohjaansa koulussa ennen työharjoittelua tai olisi ollut hyvä, jos ohjaaja olisi tullut koululle ennen jakson alkua, jotta olisi ollut alkuinfo.* Opiskelija sopi itse ohjaajansa kanssa, mihin kellon aikaan hän menee työssäoppimiseen paikkaan, samoin käytiin läpi työssä oppimisen tavoitteet. Myöhemmin opiskelijat kertoivat, että tämä käytäntö vähensi jännitystä, kun tulevasta työyhteisöstä oli jo yksi ihminen tuttu.

Omia lapsia hoitava lähihoitaja muisteli, mitä työssäoppimisen jaksolla päiväkodissa

tapahtui ja mitä hän siitä oppi, kun hän nyt itse hoitaa omia lapsia. *Siitähän saa harjoitusta ja varmuutta. Sekin on jännää, niinku ennen omia lapsia. Apua, ei uskaltanut koskea lapseen työssäoppimisen jaksolla. Kasvun tukemisen jaksoilla päiväkodeista on saatu valmiuksia omien lasten hoitoon ja hoivaa. Kasvatusjutut eri tyyleistä... miten ne toimii itse asiassa, niitä on hyvä katsoa miten ne toimii...on ollut hyötyä. Päiväkodeissa olen nähnyt muita lapsia, miten ne olivat vanhempien kanssa, vaikka joskus on itselläkin pallo hukassa, ainakin kun alkaa uhmaikä... Kun on oma, siinä on enemmän varmuutta.*

Työpaikka on työssäoppimisen oppimisympäristö, sitä voidaan tarkastella ulkoisena oppimisympäristönä, jolla tarkoitetaan mm. fyysisiä tiloja laitteita, välineitä, työtapoja, työpaikan ihmisiä ja vuorovaikutussuhteita. Innovatiivisessa työpajassa opiskelijat olivat jo koulutuksen alusta tutustumassa erilaisiin työyhteisöihin, joista vähitellen nousi kysymyksiä koulussa.

Sisäisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan mm. työpaikan kulttuuria, joka on erilainen eri työpaikoissa. Ihmisen sisäisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan yksilön henkistä oppimisympäristöä, joka koostuu kokemuksista, tiedoista, taidoista, asenteista, uskomoksista, arvoista sekä emootioista. Sisäisen oppimisympäristön elementit vaikuttavat voimakkaasti yksilön oppimiseen ja ammatti-identiteettiin. (Koli 2003, 17) *Kaikki työ - ja harjoittelujaksot olivat sellaisia, missä opin parhaiten asiat suoraan tekemällä ja missä pystyi rohkeasti toteuttamaan itseänsä ja kehittymään hyväksi työntekijäksi.* Samoin Jalavan (1995) tutkimuksessa lähihoitajaopiskelijat kokivat oppivansa parhaiten tekemällä työtä kentillä, joissa tilanteet ovat aitoja, teoretiedot todellistuvat ja loksahtavat paikoilleen. Käytäntö antaa varmuutta ja uusia näkökulmia. Sen kautta opittiin täysin uusia asioita, jotka olivat irrallaan itse koulutuksesta. Käytäntö antaa myös positiivisia elämyksiä. Ensimmäisen lukukauden opiskelijoista 40 % ja toisen lukukauden opiskelijoista 60 % oli sitä mieltä, että käytäntö on todellinen ja paras opettaja. (Jalava, 1995,87-88). Myös terveydenhoitajaopiskelijoiden oppimista tutkitusta tutkimuksesta havaittiin, että työssäoppimisessa opiskelijat pyrkivät kokonaisvaltaisempaan ja syvällisempään osaamiseen kuin teoriapainnoissa. (Tupala 2004, 107-108.)

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin mukaan työelämässä koettuja kokemuksia käsiteltiin koulupäivinä oppilaitoksessa. Moni työpajaopiskelija koki laitospajan alussa jännitystä ja pelkoa onnistumisestaan. Myös ihmisten inhimilliset eritteet olivat herättäneet alussa inhoa ja oksennuksen tuntemuksia. Selvitimme ne ammatilliseen kasvuun kuuluvaksi normaaleiksi tunteiksi. Kun asia on vieras tai on oudosti käytäytyvä potilas, ensin ne herättävät negatiivisia tunteita. Kun tulee asian tai potilaan kanssa tutuksi häviää negatiiviset tunteet ja mielenkiinto asiaa kohtaan herää. Ammattiidentiteetin ja ammatillisen kasvun ja kokemuksen lisääntyessä opiskelijassa herää halu oppia lisää, jotta hän pystyisi selviämään monista haasteellisista arkielämän hoitotilanteesta. Siis kokemus sinänsä ei takaa oppimista, vaan oleellista on kokemuksen havainnointi, pohtiminen, kokemuksen tietoinen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen sopivan teorian tai mallin tai tietoperustan avulla. (Kolb 1984, 42). Poikela (2000) kuvaa samaa asiaa yksilöllisen ja yhteisen oppimisprosessin vastinpareina: ensin on konkreettinen kokemus ja kokemusten vaihto, sitä seuraa reflektiivinen havainnointi ja kollektiivinen reflektointi, sen jälkeen on abstrakti käsitteellistäminen ja käsitteellisen tiedon käyttö ja lopuksi aktiivinen soveltaminen ja tekemällä oppiminen. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 109).

Työpajaopiskelijat etenivät yksilöllisesti työelämässä, samanaikaisesti jollakin on menossa päiväkodissa lasten hoiva, toisella sairaalassa perushoito ja kolmannella vanhustenhoidossa kuntoutuksen työssäoppimisen jakso. Yleensä muissa lähihoitajaryhmissä opiskelijat etenevät koko ryhmä samankaltaisissa paikoissa.

Työssäoppiminen ja tekemällä oppiminen olivat innovatiivisen työpajan vahvin viesti lähihoitajakoulutukseen. *Minun mielestä on parempi kun on paljon työharjoittelua... työharjoittelun kautta oppii paremmin kuin istua nenä kiinni kirjassa, sillai lukee. Työharjoittelussa tekee omat virheensä, mutta oppii, työharjoittelua enemmän...* Suunnitelmassa työssä oppimisen valinta oli oikea ratkaisu. Näin jälkeenpäin työssäoppiminen on myös avartanut omaa näkemystä lähihoitajakoulutuksen rakenteesta. Opin parhaiten tekemällä antaa niin teoriaopetukseen kuten työssäoppimiseenkin ajattelemisen aihetta.

Työssä opitaan tietoja, taitoja ja kyseiselle alalle ominaisia toimintamalleja, normeja ja arvoja (Rauste - von Wright, von Wright & Soini, 2003,169). Lähihoitajakoulutus on liian teoreettinen. Opetussuunnitelmiin on sisällytetty liikaa tietoa, jota opiskelijat eivät pysty sisäistämään. Demonstraatiotunteja tulisi olla enemmän kuin mitä nykyään on. Kun peruskoulusta tulee niitä nuoria, jotka eivät ole niin taitavia teoriassa, mutta käden taidot voivat olla hyvät ja tekemällä oppiminen palkitsee, niin oppimistyyliin tekemällä oppiminen tulisi enemmän panostaa, kuten innovatiivisessa työpajassa, jossa opiskelijat satsasivat enemmän työssäoppimiseen kuin koulunkäyntiin. Työssäoppimisen paikoissa myöhästymiset ja poissaolot olivat minimissään. Opiskelija kokee olevansa vastuussa työssäoppimisen paikassa, kun taas luokassa vastuu jakautuu liikaa opettajan harteille?

Onnistumiset hoito- ja hoivatyössä teemaan sisältyi seuraavia kuvauksia oppimiskokemuksista: Onnistumiset työelämässä lisäävät innostusta ja halua yrittää lisää. *Opin hirveesti kuten opin haavahoidon, ihonhoidon, makuuhaavojen hoidon, lääkehoidon ja insuliinihoidon.* Ensin hoito- ja hoivatyössä potilaan auttaminen voi tuntua suurelta haasteelta ja vaatii opiskelijalta ponnisteluja, jotta hän voi auttaa ja tukea potilasta. *Sain motivoitua vanhuksia toimintaan mukaan.* Silloin kun hän kokee yhteistyössä potilaan kanssa saavuttaneensa potilaan hyvän olon lisääntymistä niin myös opiskelijan itsearvostus kasvaa ja identiteetti vahvistuu sekä lähihoitajan uraan sitoutuminen lujittuu. *Kun olin hänen kanssaan hän aina kiitteli, kun sai hyvää hoitoa. Esim. alusastia piti aina laittaa oikealla tavalla, mikä oli hänelle miellyttävää. Osasin aina hänen kanssaan, jos esim. piti riisua vaatteet, kun suihkutin hänet. Hänestä ei tuntunut epämiellyttävältä.* Työpaikkaohjaajat olivat yksimielisiä siitä, että ammattitaito saavutetaan suurelta osin käytännön kautta, työtä tekemällä ja erilaisissa työpaikoissa työskennellen. *Opin heiltä koko ajan uutta tai vanhuspuoli olisikin sellaista, mistä minä tykkään, siellä joka päivä oppi uutta.* Innovatiivisessa työpajassa ja lähihoitajien työssä tutkimukseen osallistuneiden vastaukset ovat ilmaistuna arkikielellä ja yksittäisinä tehtävinä. Opiskelijoiden tietotaso on silloin viisiportaisen luokituksen mukaan ensimmäistä tasoa, jolloin ilmaisu on pääsääntöisesti kuvaavaa tai luettelevaa. (Havukainen, 2003, 70) Samoin Leskinen (1995) tutkimuksessaan lähihoitajien työharjoittelun merkittävistä oppimiskokemuksista toteaa lähihoitajien oppivan enemmän yksittäisiä toimenpiteitä

kuin kokonaisuhoitoa. Heidän ohjaukseen vaikutti työpaikan henki ja henkilöstön työmotivaatio. (ks. s. 16)

Työelämä on suurien ja nopeasti tapahtuvien muutosten murroksessa, mikä edellyttää tavalla tai toisella uusien taitojen, tietojen ja asenteiden oppimista. Työtehtävät vaativat ammattiosaamisen lisäksi erilaisia sosiaalisia, kuten ryhmätyö – ja vuorovaikutustaitoja. Näiden taitojen oppimiselle työssäoppiminen tarjoaa hyvän pohjan. (Innanen - Tuuva 2003, 31) *Opin riisumisen, suihkutuksen ja pukemisen ja alusastian laitton tai opin laittamaan ruokaa.* Opetuksen uutena haasteena on pyrkiä järjestämään opetusta niissä ympäristöissä, jotka myöhemmin ovat tulevia työpaikkoja. (Rauste - von Wright, von Wright & Soini, 2003, 202) Lähihoitajakoulutuksessa on niin toimittu koulutuksen alusta saakka.

Työelämän henkilökunnalle on järjestetty työpaikkaohjaajakoulutusta varmistamaan opiskelijan saamaa ohjausta. Tosin terveys- ja sosiaalialan työpaikoissa koetaan työntekijöiden määrän olevan liian pieni. Opiskelijoille on myös määritelty oma ohjaaja työelämästä. Jos he ovat samoissa työvuoroissa, silloin ohjaus onnistuu. *Haavojen suihkutus ja putsaus jaloista, jumpan suunnittelu ja toteuttaminen parempikuntoisille vanhuk-sille ja taideterapiatunnit onnistuivat.* Tosin kaikilla työntekijöillä on ohjausvelvollisuus, jos työpaikka on ottanut opetusvelvoitteen. Innovatiivisessa työpajassa pyrittiin siihen, että jokaisella opiskelijalla on oma henkilökohtainen ohjaaja työpaikoilla. Hyvä vuorovaikutus ohjaajan ja opiskelijan välillä sekä ohjaajan kannustava ohjaus mahdollistaa opiskelijan oppimista. *Osasin informoida, raportoida.* Samalla se on myös malli hyvälle vuorovaikutussuhteelle potilaiden kanssa. Onnistumisia hoito- ja hoivatyössä lisää ohjaajan ja opiskelijan hyvä yhteistyösuhde. *Uskalsi ottaa vastuuta, ne antoi sitä, ohjaajalla oli vastuu, mutta ne antoi tehdä, itse sai päättää, mitä pystyi tekemään. Se antoi mun tehdä sitä, mitä minä tunsin, että osasin. Uskalsi kokeilla erilaisia tilanteita, sitä mitä mä tunsin pystyväni.* Vuorovaikutustaidot voidaan lukea mukaan ammattitaitoihin, mutta hyvä kontakti potilasiin viestittää myös kunnioitusta potilasta kohtaan ja hyvää yhteistyösuhteen luomista hoito- ja hoivatyössä. Ohjaussuhde ei aina toimi, kaikki työntekijät eivät ole innostuneita opiskelijaohjauksesta, mutta onneksi löytyy

vielä niitä hoitajia, jotka jaksavat ohjata.

Työssäoppimisen keskeisinä tavoitteina lähihoitajaopiskelijoiden kohdalla ovat ongelmanratkaisukeinojen kehittyminen, oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen, yhteistyö ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen. (Opetussuunnitelma 2001) *Hoidollisiin asioihin on sellainen motto, jos asiakkaat luottavat siihen, että ammatti-ihmisenä saan koskea heihin olen silloin onnistunut, jos saan ihmiset vielä erilaisiin keskusteluihin hyvällä mielellä mukaan ja he haluavat vain jonkun viereen olen onnistunut.* Toisaalta työpajaopiskelija koki, että *potilaat ymmärtävät, vaikken vielä kaikkea osaakaan.*

Ammatillinen osaaminen voidaan määritellä sellaisten tehtävien ja toimintojen hallitseminen, jotka ovat tyypillisiä alan työelämälle (Iivanainen, Jauhiainen & Pikkarainen 2001,17). *Dementtikodissa opin vaikka mitä.* Räisäsen (1998) mukaan ammattitaitoon liitetään yleensä seuraavia osaamisalueita: taitotieto, ammatillisuus ja persoonallisuus, yhteistyötaidot ja yhteiskunnanjäsenyys, arviointi ja oppimistaidot, kehittämis- ja uusintamistaidot sekä yhteiskuntajärjestelmän ymmärtäminen. Ammattitaidon osana on korostettu myös sosiaalisia taitoja sekä työn organisoimisen ja työn oppimisen taitoja, (Iivanainen, Jauhiainen & Pikkarainen 2001,17) kuten oppia toimimaan uusissa tilanteissa, ja työssä vastata asiakkaiden ristiriitaisiin odotuksiin. Opintojen edetessä lähihoitajaopiskelijoiden tietoperusta laajenee ja täsmentyy, jolloin uuden tiedon kytkeminen siihen helpottuu. (Havukainen, 2003, 64)

Ammattitaitoa on lähihoitajan työssä mm. osaa työn, tietää, mitä tekee, haluaa oppia, kehittää työtään, innostunut ja yhteistyökykyinen, tavallaan lähihoitajasta kehittyvä kasvun tukemisen, perushoidon ja hoivan, ja kuntoutuksen tukemisen asiantuntija. Koulutusohjelmista lähihoitajaopiskelija voi valita häntä kiinnostavan alan, johon hän nykyisin saa 40 opintoviikon opinnot.

Rintalan ja Elovainion (1997) tutkimuksessa lähihoitajan ammatti-identiteetillä tarkoitetaan lähihoitajan käsitystä riittävydestään ja varmuudestaan lähihoitajana. Koulutus

antaa perustan ammatti-identiteetille, mutta työelämä joko vahvistaa tai heikentää sitä. (Rintala & Elovainio 1997, 88-89).

Ohjaajan tuki työyhteisössä teemaan sisältyi seuraavia kuvauksia oppimiskokemuksista: Innovatiivisessa työpajassa luotiin hyvät yhteydet työpaikkojen ohjaajiin kokoon-tumalla yhteisiin työkokouksiin, joissa pyrittiin valmistamaan työpaikkojen ohjaajat vastaanottamaan innovatiivisen työpajan opiskelijat. *Tulin hyvin toimeen henkilökun-nan kanssa tai ohjaajat luottivat minuun.* Osaavat ja motivoituneet työpaikkaohjaajat antavat mallia hyvästä hoidosta ja hoivasta. *Ohjaajat osasivat ohjata meitä, oltiin sa-malla aaltopituudella. Sellainen työpaikka, jossa pystyi toteuttamaan itseään ja kehitymään.* He toimivat elävinä esimerkkeinä ammattiin opiskeleville lähihoitajille. *Oh-jaajat olivat hirveen tukevia, oma ohjaaja luotti minuun ja tuki mua hyvin ja ohjasi mua siellä oli hyvä tehdä työtä.* Ohjaajan kannustus, ohjaus ja malli voivat vaikuttaa vahvana tulevien lähihoitajien työhön vielä monta vuotta valmistumisen jälkeen. *Tosi hyvä paikka, hirveen hyvin osasi ohjata meitä, ensin en ollut kiinnostunut vammais-työstä, se tuntui ensin vastenmieliseltä, pelottavalta jollain lailla. Ihan uusia piirteitä löysi itsestä. Sillai pärjäs hyvällä ohjauksella heidän arkipäivästään, se että löysi itses-tä ihan uusia juttuja. En edes tiennyt, että osas tehdä kaikkea.*

Toisenlaisiakin kokemuksia ohjaajista löytyi kuten *en tullut yhtään toimeen ohjaajien kanssa, tosi paha kokemus ohjaajien kanssa.* Erityisen vaikeita oppimiskokemuksia olivat sellaiset työssä oppimisen jaksot, *joissa ohjaaja ei ymmärtänyt minua enkä minä ohjaajaa.* Lähihoitajaopiskelijalle on kuitenkin muodostunut realistinen kuva ohjaajista. *Niin ei kaikkien ihmisten kanssa tosiaankaan tule toimeen.* Pitkään työelämässä olleet ja väsyneet hoitajat eivät jaksu jatkuvasti ohjata uusia, paljon ohjausta vaativia nuoria lähihoitajaopiskelijoita. *Voi olla, jotkut ovat kyllästyneitä työhönsä, mitä ovat tehneet monta kymmentä vuotta ja kun joku opiskelija tulee sinne ja sählää siinä, tulee erimie-lisyyksiä asioista tai tota sitten opiskelijat eivät tiedä yhtään mitään tai ne, jotka ovat työssä, he tietävät parhaiten, ei pidä ajatella periaatteessa näin, eivät nyt tiedä kaik-kea, mut kyllä ne tietää, vaikka ei ole ollut vielä parikymmentä vuotta työpaikassa. Ei kannata lyödä toista ihmistä sen perusteella...pitää kuunnella toista ihmistä. Se on sitä*

yhteistyötä. Negatiiviset kokemukset ohjaajista jäävät myös elämään opiskelijan mielessä pitkään. Myös opiskelija tunnistaa omaa käyttäytymistään. Se vika minussa oli, että mä olin aina myöhässä, en niin hirveesti myöhästynyt, itse asiassa se oli saavutus selvitä.

Myös hyvät työtoverit työelämässä vaikuttavat nuorten lähihoitajien ammattitaidon kehittymiseen. *Nykyisessä työpaikassani olen ollut kaksi vuotta, työtoverini pitävät minua tasavertaisena, vaikka ovat vanhempia ja kokeneempia työssään.* Hyvien työpaikkaohjaajien merkitys uusien lähihoitajien kasvattajina on ratkaiseva. He voivat toimia elävinä esimerkkeinä ammattiin opiskeleville hyvästä lähihoitajasta. *Henkilökunta auttoi paljon ja neuvoi, tai harjoittelupaikka opetti minua paljon.* Heidän kannuksensa, ohjauksensa ja esimerkkinsä voivat vaikuttaa vahvana tulevien lähihoitajien työhön vielä vuosia eteenpäin, kenties koko työelämän ajan. Myös hoitajan antama suora ja selvä palaute opiskelijan omasta työstä ja sen onnistumisesta, muokkaa opiskelijan käsitystä omasta ammattitaidostaan. *On hyvä, että ohjaaja antaa luottamustehäviä, mutta neuvo heti, jos menee väärin tai on kysyttävää.* Kun työ koetaan merkitykselliseksi, se olettavasti lisää luottamusta omiin kykyihin toimia lähihoitajana. (Rintala & Elovainio, 1997, 28). Ammattirooliin kasvaminen edistyy parhaiten, jos ohjaajan ja opiskelijan välillä vallitsee hyvä ohjaussuhde. Silloin opiskelija haluaa samaistua ohjaajaansa. Jos ohjaussuhde ei toimi, opiskelija voi ajatella, tuollaiseksi hoitajaksi en ainakaan halua tulla.

Opettajan ja ohjaajan yhteistyö ja yhteydenpito käymällä työssäoppimisen paikoissa ja puhelimitse mahdollisti ohjauksen yksilöllisyyden eli millaisesta ohjauksesta opiskelija hyötyy. Ujo ja arka opiskelija hyötyy ohjauksesta, jossa hän saan ensin itse katsella ja sitten tehdä ohjaajan kanssa ja vähitellen itseohjautuvasti. Passiivinen opiskelija hyötyy ohjaajan kanssa kulkemisesta, hän saa jatkuvasti mallia ja sanallista ohjausta ja palautetta, on siis vahvassa ohjaussuhteessa. Eräs opiskelija sanoikin: *Ei tarvitse yksin palloilla käytävällä, kun ohjaaja pitää mukanaan.* Lähihoitajaopiskelija kokee ohjaajansa turvalliseksi, kun ohjaaja antaa aikaansa ja välittää opiskelijastaan. Epävarma opiskelija, jonka itsetunto on matalalla ei uskalla itseohjautuvasti toimia, kun hän pel-

kää virheitä ja moitteita. Epävarma opiskelija voi hakea ohjaajalta tukea myös pienillä kysymyksillä kuten ”otanko tästä?”, ”teenkö näin?”, ”voisinko tehdä?” Hänellä on itseohjautuvuuden vajuus ja hän tarvitsee rohkaisua ja ensin ohjaajan matkassa kulke- mista ennen kuin hän uskaltaa itsenäisesti tehdä. Opiskelijoita häiritsee myös se, että hoitajilla on oma tyyhinsä tehdä työtä, joten opiskelija saa monenlaisia malleja työelä- mäst.

Lähihoitajien arvojen sisäistyminen tapahtuu työelämässä parhaiten, kun opiskelija lähihoitajan työtoverina saa selkeän kuvan ammatista, oppii ammatin rajat, sitoutuu työhönsä, viihtyy ammatissa, saa tyydytystä siitä, ymmärtää vaitiolovelvollisuuden merkityksen ja hoitotyön tasavertaisuuden eikä työn vaatimukset ole ristiriidassa hänen omien arvojen kanssa.

Ohjaaja tukee opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymistä, kun hän perehdyttää opis- kelijan ja on kiinnostunut ottamaan selvää missä vaiheessa opiskelu on menossa. Oh- jaaja tekee työtä opiskelijan rinnalla ja ohjaa opiskelijaa monipuolisiin työtehtäviin opiskelutavoitteiden ja -vaiheen mukaan. Ohjaaja antaa aikaansa ja on halukas keskus- telemaan opiskelijan kanssa oppimis- ja työtilanteiden jälkeen ja mahdollistaa opiskeli- jalle eritellä tilanteita, kysyä, ajatella ja välttää halua kertoa ensimmäiseksi oman mieli- piteensä. Rehellinen palaute vahvistaa opiskelijan itsetuntoa. Ohjaava hoitaja näyttää toiminnallaan ja sanoillaan arvostaako hän ammattiaan vai ei. Hän ylläpitää ammattitai- toaan ja pyrkii kehittämään sitä. Samoin hän antaa aikaa opiskelijan kasvulle. Ohjaava hoitaja on opiskelijalle malli, johon opiskelija haluaa samaistua, jos ohjaussuhde toimii. Siten työelämä vahvistaa ammatillista identiteettiä.

Hyvät kontaktit potilaisiin teemaan sisältyi seuraavia kuvauksia oppimiskokemuksis- ta: Hoito - ja hoivatyössä potilaat ovat aina läsnä, hyvä kontakti heihin antaa hoitajille hyvää oloa. *Yksi potilas jäi mieleen, se oli yli kaksi metriä, tukeva mies, jolla oli harho- ja, vaikka mää oon pieni ja opiskelija, niin olin ainoa, josta oli turvaa kiskalla käydes- sä. Tosi hyvin tulin toimeen potilaiden kanssa vanhainkodissa pystyin luomaan hyvän suhteen potilaaseen, hän oli vuoteessa, eikä hänellä ollut jalkoja. Hän hyväksyi mut*

hirveen hyvin, muita hän karttoi, osasin arvostaa häntä oikein. Näiden asioiden takia ihmiset yleensä jaksavat tehdä tollaista työtä... minä olen sellainen ihminen, että minulle se merkitsee paljon, jos jollekin toiselle on tullut hyvä mieli. Työyhteisöissä valitseva ilmapiiri heijastuu opiskelijoihin. Päiväkodissa olivat ihanat lapset, ihana kokemus. Hyvä työyhteisö kannustaa, tukee ja ohjaa opiskelijaa.

Mä sain hirveen hyvän palautteen vanhuksilta, he tykkäsivät minusta hirveesti, oli ihanaa, tosi kivaa...eräs mieshenkilö, vanha pappa olin häntä suihkuttamassa, hän oli hyvin ystävällinen, hän sanoi minulle, mää olen ollut niin kiltti häntä kohtaan, hän haluaa palkita minut, hän haluaa antaa minulle rahaa...en voi ottaa, tämä on minun työtä ja teen sen mielelläni. En halua erillistä korvausta. Jotenkin niin suloista. Hän sanoi: ”Säilytetään meidän kesken, ei tarvitse kertoa kenellekään.” En ottanut rahaa. Halusin kertoa johtajalle, että oli hieno ele, hän halusi antaa rahaa, mutta en ottanut vastaan. Sen jälkeen henkilökunta alkoi käyttäytyä eri tavalla, minä kerroin rehellisesti, mitä oli tapahtunut, häntä oli kunnolla hoidettu, enkä ottanut tarjottua rahaa, hän yritti monta kertaa... muut ihmiset eivät hyväksyneet sitä, kun sain hyvää palautetta potilaalta, mutta en henkilökunnalta, niin kuin minä olisin tehnyt väärin, enkä olisi onnistunut. Huono työyhteisö ei jaksu ohjata, energia kuluu työyhteisön keskinäisiin kahinoihin. Silloin positiivista palautetta ei anneta työtovereille tai opiskelijoille.

Lähihoitajan työ on ihmisten kanssa tekemistä, siinä edellytetään, että arvostaa ihmiskontakteja, kuuntelee potilasta, katsoo asioita potilaan näkökulmasta, haluaa auttaa ja myötäelää. *Kun tutustuin erilaisiin potilaisiin, niin kiinnostus kasvoi. Ammatillinen vuorovaikutus on oleellinen osa hoitotyötä ja se on yksi lähihoitajan ammatillisista taidoista. (Iivanainen & Jauhiainen & Pikkarainen 2001, 59) Olen aina pitänyt vanhuksista ja lapsista tai pystyin keskittymään yhden ihmisen luona. Potilaat pitivät minusta. Innovatiivisen työpajan opiskelijat olivat saaneet monta hyvää asiakaskontaktia. Sain hyvää palautetta potilailta ja kehitysvammaisen tytön kanssa onnistuin. Vuorovaikutustaidot voidaan lukea mukaan ammattitaitoihin, mutta hyvä kontakti potilaisiin viestittää myös kunnioitusta potilasta kohtaan ja hyvää yhteistyösuhteen luomista hoito- ja hoivatyössä.*

Itsetunto vahvistui teemaan sisältyi seuraavia kuvauksia oppimiskokemuksista:

Identiteetin muodostumisessa (ks. s. 4) itsetuntoa vahvistavat onnistumisen kokemukset, *onnistumisen tunne ja palautteen saanti*. Minäkuva vahvistuu vuorovaikutuksessa, koulumenestys ja sosiaalinen tuki vahvistavat identiteettiä. *Oma motivaatio kasvoi ja löysi itsestä uusia puolia tai itseluottamus kasvoi*. Hyvät oppimiskokemukset kannustavat, motivoivat, lisäävät kiinnostusta, itseluottamusta ja rohkeutta. *Itsevarmuus ja kiinnostus kasvoi*. Kun itsetunto vahvistuu niin lähihoitaja vapautuu omista esteistään, kuten *olen saanut koko ajan itseluottamusta lisää, tämä ala ja työpaikka on unelmieni täyttymys*. Itsetunto vahvistuu onnistuneiden kokemusten kautta. Silloin lähihoitaja oppii arvostamaan itseään, eikä tarvitse pitää itseään jatkuvasti esillä, hän on joustava eri ihmisten kanssa, hänellä on sisäinen tunne jatkuvasta kehittymisestä. *Paikka ja ala oli minulle vieras, oli todella hyvä asia, että tapasin ohjaajan ennen harjoittelua. Pelotti ja jännitti ja pystyin heti kertomaan sen ohjaajalle, hän kannusti minua ja loi rohkeutta sekä toivotti erittäin tervetulleeksi. Oma ohjaaja ja muut tiesivät, ettei minulla ollut alan kokemusta, joten sain paljon apua ja tukea. Sain tehdä ensin toisten kanssa tehtäviä, joita tehdään yksin ja kun sain lisää varmuutta tein yksin. Monesti sanottiin, että pyydä apua aina kun tarvitset sitä, sitä varten me olemme täällä. Kun rupesin itsenäisesti tekemään, sain kannustusta ja palautetta, jonka avulla pystyin kehittymään. Monien onnistumisten kautta myös itsetunto vahvistui ja kiinnostus alaa kohtaan lisääntyi. Innovatiivisessa työpajassa pyrittiin vahvistamaan työssäoppimisen taitoja. Hyvällä yhteistyöllä työelämän kanssa innovatiivisen työpajan opiskelijat saivat tukevaa ohjausta ja positiivista palautetta. Kun työelämä tuli tutuksi siihen lisättiin teoriaopetus joko työpaikalla tai koululla.*

Hallin (1986) kuvaa identiteetin vahvistumista, kun opiskelija onnistui saavuttamaan tavoitteensa työelämässä ja sai positiivista palautetta hänen ammatti-identiteettinsä vahvistui (Ruohotie 1995, 134). Itsetuntoa vahvistaa myönteinen asennoituminen itseensä. *Henkilökunta auttoi paljon ja neuvoi, itseluottamus kasvoi, sain yksin ohjata pienryhmiä, jos tein hassusti, sanottiin miten voin toisella kerralla tehdä niin kuin heillä on tapana ollut tehdä. Kun olin melkein aina ajoissa, niin ei tarvinnut sanoa anteeksi*

olen taas myöhässä, eikä tarvinnut mennä nolona vaan voin mennä iloisena ja hymyssä suin. Vastuun kantaminen selviytymisestään, on omien voimavarojen arvioimista ja vastuunottamista itsestään. Hyvä ohjaus, vaikka oma ohjaaja joutuikin olemaan paljon poissa, niin mulle oli järjestetty jokaiselle päivälle ohjaus. Minuun luotettiin ja sain tehdä omatoimisesti kaikkia töitä, mitä muutkin tekivät, mutta sain pyytää apua, jos tarvitsin. Vanhukset ja työyhteisö kannustivat minua ja tunsin kuuluvani joukkoon. Työssä onnistumisen kokemukset ja aktiivisuus vuorovaikutussuhteissa vahvistavat opiskelijan itsetuntoa. Myös kannustaminen vahvistaa opiskelijan itsetuntoa.

Toisaalta jos opiskelijan itsetunto on heikko ja myös oma identiteetti on heiveröinen, se heikentää lähihoitajaopiskelijan kykyä lähestyä asiakasta hänen elämäntilanteestaan käsin. Tällöin herkästi pönkitetään omaa asemaa ulkoisin keinoin esimerkiksi omalla roolikäyttäytymisellä, jolloin asiakkaan kohtaamisessa esiintyy eriarvoisuutta. (Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003, 48-49). Kun itsetunto vahvistuu niin opiskelijan identiteetti lujittuu, hän tietää kuka hän on. Ammatti-identiteetti, lähihoitajaksi kasvaminen, sen tiedostaminen lujittaa myös omaa identiteettiä, samoin ammatilliset positiiviset työelämäkokemukset osaltaan vahvistavat identiteettiä.

8.1.1 Lähihoitajan ammatti-identiteetin kehittymistä tukevat tekijät

Siirtyminen innovatiiviseen työpajaan rästiin jääneiden opintojen ja keskeyttämisvaaran takia yleensä helpotti opiskelua. Samoin peruskoulusta jotenkuten selvinneet kokivat peräti ylpeyttä, kun he ovat saaneet ihan oikean ammattikoulutuksen. *Oli hirveä helpotus päästä pajaan. Oli niin hirvee stressi koulunkäynnistä ja vihdoinkin ja viimein näkyi valo siellä jossain ja että ties että tästä selviytyy kun oli jäänyt niin hirveesti rästiin noita tehtäviä. Se oli niin suuri helpotus kun huomasi että kyllä näistä selviytyy. Te annoitte hirveesti mahdollisuuksia ja katsoitte oppilaiden tarpeita ja kykyjä miten voisi suoriutua tehtävistä. Useimmalla opiskelijalla oli jo ollut kokemusta suuremmista ryhmistä kuin innovatiivinen työpaja. Mää olin eri tilanteessa, mää en jaksanut käydä koulua, mulle jäi kesken, oli monia vaikeuksia, mää olin isossa ryhmässä, mulla oli muutenkin vaikeuksia ymmärtää kaikkia asioita, koska ne meni aika nopeasti, ne meni*

eri tahtia kuin minä.. Eihän kaikki pysyneet mukana osa lopetti kesken niin minäkin jätin kesken. Isossa ryhmässä opiskelija voi kokea itsensä huonoksi, kun ei pysy mukana. Jopa hän voi kokea itsensä tuomitukseksi huonoksi oppijaksi, kun ei pysy kiireisessä vauhdissa mukana. Opettaja on opiskelijoita ja opiskelijan oppimista varten. Kun kuuntelee opiskelijaa, näyttää siltä, että opettaja onkin este opiskelijan oppimiselle.

Paja oli pienempi luokka, siellä oppi paremmin sai oman äänen tuotua paremmin esille kuin isommassa luokassa. Opiskelijat kokivat ryhmän koon sopivaksi. Opiskelijan kokemus rästiin jääneistä opinnoista on stressaavaa. Innovatiivisessa työpajassa on koettu opiskelu uutena mahdollisuutena. Sitten minä siirryin tähän pajaryhmään, se oli minulle uutta, se oli mukavaa, sait opiskella omaa tahtia ne asiat, eikä sua painostettu sillä lailla, tulee huono fiilis, ahdistava olo, jos on iso luokka, kun sinulle aina vain työnnetään paineita, tulee seinä vastaan. Innovatiivisen työpajan tavoite oli löytää ratkaisuja kesken jääneisiin opintoihin. Opiskelijat kokivat myös, että heidän tarpeitaan ja kykyjä oli otettu huomioon tehtäviä annettaessa. Heitä oli kuultu. Oma motivaatio kasvoi, kun opiskelija huomasi, että onkin mahdollista oppia, kun sai tehdä rauhassa omaan tahtiin eikä tarvitse pitää kiirettä eikä ehtiä pysyä muiden matkassa mukana.

Ensin pyrittiin, varsinkin ensimmäisen lukukauden aikana, innovatiivisen työpajan opiskelijoita sosiaalistamaan oppijan rooliin, eli ottamaan vastuuta opiskelustaan, ottamaan mukaan reppu, kynät, vihot, tulemaan kouluun tiettyinä aikoina, olemaan tunnilla mukana aktiivisesti, ilmoittamaan, jos joutuu lähtemään kesken päivän esim. sosiaali-toimistoon. Toisaalta pyrittiin sosiaalistamaan innovatiivisen työpajan opiskelijoita vähitellen lähihoitajan rooliin, johon liittyvät käyttäytymistavat, ammatin arvot ja normit. (Reutter ym. 1997, 149-155) Sosiaalistuminen perustuu oppimiseen vuorovaikutuksessa. *Sai tutustua erilaisiin ihmisiin kentällä ja koulussa. Sain uusia ystäviä joiden kanssa olen vieläkin tekemisessä. Vuorovaikutusta harjoitettiin koko koulutuksen ajan. Alussa vuorovaikutustaidot olivat hyvin väriytyneitä alatyylisiä, mutta koulutuksen edetessä myös vuorovaikutus kehittyi. Ryhmästä osa otti hirveen hyvin vastaan, toiset eivät niin olleet hirveen kiinnostuneita. Ei ole ollut valittamista, oli omasta itsestä kiinni miten halusi tutustua. Yhteen opiskelijaan tutustuttiin hirveen hyvin. Hän oli meidän*

*kanssa, kun tehtiin päättötyö yhdessä. Hänestä sai aluksi vaikutelman että hän on hiljainen ja sisäänpäin suuntautunut. Heti kun opittiin tuntemaan oli hirveän mukava, nyt pidetään yhteyttä nähdään aika usein ainakin kerran kuussa nähdään. Ei kenenkään muun kaa niin hirveesti ystävystyty. Ei ollut mitään kitkaa kenenkään muiden välillä. Oli hyvin kiva. Ryhmän opiskelijoilla oli todella monenlaisia ongelmia, jotka veivät nuoren energiaa. Kouluun tulokaan ei ollut itsestään selvyys, vaan monta kertaa tutoro-
pettaja soitti ja ihmetteli, missä opiskelija on? Senkin takia uuden opiskelijan tulo ryhmään vaati tulijalta ponnisteluja, vaikka opettajat yrittivät madaltaa kynnystä. Opiskelun jatkuessa innovatiivisesta työpajasta vähitellen löytyi kavereita. Samoin työssäoppimisen paikoista löytyi uusia ihmissuhteita.*

Innovatiivisen työpajan yhtenä tavoitteena oli henkilökohtaisten oppimisen esteiden poistaminen ja oppimis- ja opiskeluesteiden täysimääräinen poistaminen. Opettajan kannalta pieni ryhmä on ihanteellinen, mutta innovatiivisessa työpajassa, jos kaikki olivat paikalla, opettajia oli tunnilla alkuvaiheessa kaksi joskus kolmekin yhtaikaa. Yksi opetti, toinen yritti opiskelijoita hillitä keskittymään käsiteltävään asiakokonaisuuteen. Monta kertaa kävi niin, että opetus vietiin läpi keskustelemalla tai pienryhmissä. Aina kun muutama oli poissa, opettaja selvisi yksinkin opetuksestaan. Opintojen edetessä ja opiskelijoiden kehittyessä innovatiivinen työpaja muistutti jo muita lähihoitajaryhmiä.

Innovatiivinen työpaja sai oman luokan, jossa opiskelijat istuivat puolikaassa. Oma luokka helpotti sen löytymisen. Siellä saattoi myös säilyttää kaapistossa innovatiivisen työpajan omia juttuja. Oman ryhmän merkitys kasvoi niin, ettei muihin ryhmiin esim. puuttuvaa suoritusta haluttu mennä oppimaan vaan se opiskeltiin mieluiten omassa ryhmässä.

Innovatiivisen työpajan huolenpidon pedagogiikka Opiskelijat suosivat parityöskentelyä ja ryhmätyötä. *Parityöskentelyä oli enemmän kuin normaalisti näkee paremmin toisen mielipiteen ja saa oman mielipiteen tuotua paremmin esille. Ryhmäkeskustelut ja kaikki tehtävät ja muut jäi kyllä päähän, sai tuotua enemmän asian esille. Mä*

tykkään tehdä yksinkin, mutta joissakin oli parempi ryhmässä tai pareittain Ryhmässä oppi enemmän kuin tavallisessa luokassa, jossa joissain oli sisältö niin monimutkainen, ei aina ymmärtänyt uusia aineita, oli ihan pihalla kuin olla voi. Pajassa ei jäänyt kompastuskiviä matkalle, ei jäänyt puuttumaan toimintaa. Opiskelun jälkeen on tullut niitä asioita eteen, mitä koulussa on käyty. Lähihoitajakoulutus on käytännön ammatti ja koulutus antaa perusvalmiudet selvitä työelämässä. Samat asiat tulee automaattisesti esille, kun on saman alan työssä.

Luokkaopetuksesta muistettiin *eniten kumminkin ne paja-ajat, kun opiskeltiin ei ollut luentomaista, keskustelemalla, juteltiin sitten kirjoitettiin muistiinpanoja ylös, oli vapaampaa, keskusteltiin ja sillee, kukin sai omalla tavallaan, Eikä se, että tulee kalvolta ja puhuu samalla. Ei, se.* Opetusmenetelmistä tuli suoraa palautetta, ei luentoa eikä kalvosulkeisia lähihoitajakoulutukseen. Parempia ovat keskustelut ja jutustelu ja niistä yhteenvedot kirjataan ylös. Samoin terveydenhoitajaopiskelijoiden oppimista tutkitusta tutkimuksesta havaittiin, että työssäoppimisessa opiskelijat pyrkivät kokonaisvaltaisempaan ja syvällisempään osaamiseen kuin teoriapinnoissa, mutta kaikkiaan pyrkimys syvälliseen osaamiseen tasoon oli vähäistä. Teoriaopiskelua kritisoitiin liian opettajakeskeiseksi. Parannuksena tuotiin esille ajatus, että opiskelijoille tulisi tarjota tilaa omien ajatusten ja kokemusten esille tuomiseen ja asioiden tarkastelua useasta eri näkökulmasta (Tupala 2004, 107-108.) Tämä tutkimus vahvistaa mielestäni innovatiivisesta työpajasta valittuja opetusmenetelmiä, meillä oli paljon työssäoppimista ja sen reflektointia. Luokkaopetuksessa opettajakeskeisyydellä ei olisi edes pärjätty, opiskelijat saivat todella tilaa tuoda omia ajatuksia ja kokemuksia, joista lähdettiin liikkeelle.

Myös innovatiivisen työpajan ilmapiirin opiskelijat kokivat vapaammaksi kuin tavallisissa lähihoitajaryhmissä. Hyvä turvallinen ilmapiiri, jossa saa ihmetellä eikä tarvitse pelätä, mahdollistaa oppimista. *Olisin vieläkin opiskelemassa, jos olisin tavallisessa luokassa. Kun luki enemmän oppi sisäistämään sitten ei ollut enää hakoteillä. Hyvää oli myöskin opiskelussa yhteiset luokkaretket ja yhtenäinen ryhmä loppuvuoden opiskelussa.* Opetuksessa liikkeelle lähdettiin terveydestä ja vähitellen siirryttiin sairauksien maailmaan. Oppikursseja integroitiin, jotta vältettäisiin opetuksen sirpaleisuus. Paljon

käytettiin opiskelijakeskeisiä menetelmiä ja keskustelua. Opetus koostui suurista opintokokonaisuuksista.

Pajan opetuksen rytmitys erosi muista lähihoitajaryhmien ryhmäkohtaisesta opetuksesta. Innovatiivisessa työpajassa käytettiin yksilöllistä työtapaa, joka toi helpotusta *Edellisellä luokalla teoriassa oli hankalaa, että ehtis kirjoittaa jotain järkevästi, ei meidän luokalla ei ollut sitä ongelmaa. Lääkelaskuthan meni ihan hyvin, mutta matikka meni vähän huonosti, kiva kun niistä pääsi, kielissä ei ollut mitään. Koko koulutus oli sinänsä hyvä ja mieleenpainuva.* Innovatiivisen työpajan mahdollisesti paras palaute on opiskelusta luokkahuoneessa on hitaampi tempo kuin muussa opetuksessa *Opiskelu tapahtui hyvässä rytmissä minkä jokainen itse valitsi... Sanotaan justiiinsa pajaluokassa sai tehdä omassa rauhassa ajallisesti kun taas tavallisessa luokassa mentiin kauheella vauhdilla jäi tyhjiä kohtia kun siirryttiin asiasta kolmanteen tyylillä. Pajassa annettiin ajan kanssa tehdä rauhassa, sai tehdä, perehtyä asioihin enemmän, ei kiirehditty sillä tavalla kuin tavallisessa luokassa. Kaikki helpottui kun sai vaihtaa luokkaa. Kun pääs vaihtaa luokkaa alkoi mennä paremmin, sujua paljon paremmin kuin tavallisessa luokassa. Olin tyytyväinen kun pääsin vaihtamaan.* Innovatiivisessa työpajassa opiskelu eteni yksilöllisesti, hyväksyttiin erivaiheessa olevat opiskelijat. *Saa tehdä omassa rauhassa, kun toisella luokalla kiirehdittiin.* Oma motivaatio kasvoi, kun opiskelija huomasi, että onkin mahdollista oppia, kun sai tehdä omassa rauhassa omaan tahtiin eikä tarvitse pitää kiirettä ja ehtiä pysyä muiden matkassa mukana. *Sai rauhassa perehtyä rauhallisempi tempo.* Innovatiivisesta työpajasta valmistuneet lähihoitajat korostavat räätälöinnin merkitystä opetuksessa, jokainen voisi opiskella omaan tahtiinsa. *Oli parempi ryhmä, oppi enemmän. Ei ole päässyt unohtumaan, kun on tehnyt oman alan työtä.*

Tämä ajattelu romuttaa täysin nykyisen koulutuksen, jossa ryhmä etenee samaa tahtia valmistumiseen saakka. Myös taloudellinen tuki toisella asteella on olematon, johon myös työpajan lähihoitaja otti kantaa. Opettajan ja työssäoppimisen ohjaajan tuki on opiskelijalle välttämätöntä. Opetukseenkin oli panostettava, jotta opiskelijat olisivat jaksaneet käydä koulua.

Lukukausien suunnittelu tapahtui edellisten lukukausien palautteiden mukaan. Edettiin opiskelijoiden tahdissa eikä opettajien, muuten opetuksesta ei olisi tullut mitään. Muissa lähihoitajaryhmissä opiskelu tapahtuu jaksojärjestelmän mukaan, jos ei pysy mukana ja rästejä kertyy uhkaa keskeytymisvaara.

Koulutyö on rankkaa, kun samalla on hoidettava toimeentuloasioita, huolehdittava oman lapsuudenperheen asioista, lapsuuden traumaattiset kokemukset rassaavat nuoren mieltä vielä ja lisäävät pahaa oloa ja masennusta. Opiskelumotivaatiota kyllä on, mutta tahtoa toteuttaa koulutyötä jatkuvasti otti todella koville monen kohdalla. Osittain senkin takia yritettiin keventää opiskelua erilaisilla tapahtumilla.

Opiskelijat luottivat opettajiinsa *Mukana olivat moniammatillinen työryhmä ja opiskelijahuolto. Moniammatillinen työryhmä oli hyvä koska he osasivat tai tiesivät mitä tekevät ja kohtelevat tarpeeksi inhimillisesti jos ei itse osannut jotakin asiaa tarpeeksi, ehkä siksi se jäi mieleen. Oli myös vapauttavaa tiedostaa sellaista, että ei tarvitse oppia vain yhdellä tietyllä tavalla ja tulla leimatuksi todella tyhmäksi.* Luottamus kasvoi pikkuhiljaa kun yhteistyötä tehtiin. *Pienryhmä, pysyvät opettajat, opiskelijat tunsivat opettajat ja opettajat tunsivat opiskelijat.* Sosiaalisuus on kykyä pitkäaikaisiin, tunnepitoisiin ihmissuhteisiin, kykyä arvostaa ja kunnioittaa muita ihmisiä ja ottaa heidät huomioon sekä kykyä käyttäytyä sovittujen sääntöjen mukaisesti. Ihmisen sosiaalisessa käyttäytymisessä heijastuu koko hänen persoonallisuutensa. Siitä johtuukin, että kaikissa psyykkisissä häiriöissä on aina kyseessä myös jonkinasteinen sosiaalisen käyttäytymisen heikentyminen. (Keltikangas-Järvinen 1985, 13-14)

Tutorkeskusteluja käytiin henkilökohtaisesti, jolloin tutustumista tapahtui parhaimmillaan. Kahdenkeskeiset keskustelut koettiin tärkeiksi. Samoin työssäoppimisen paikoissa, missä opettaja kohtasi opiskelijan ja hänen ohjaajansa, syntyi monia hyviä keskusteluja. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla luottamuksen syntyminen vei enemmän aikaa, mutta siihen kannatti satsata, muuten opiskelusta ei olisi tullut mitään. Vuorovaikutuksella on keskeinen sija koulutuksessa. Jokainen koulutustilanne on samalla malli kyseisen työn tekemiselle (Rauste -von Wright, von Wright & Soini, 2003, 223). Ongelmien ja epäonnistumisten sijasta lähdettiin liikkeelle onnistumisista ja mahdollisuuksista.

Tällöin puhutaan kognitiivisesta ratkaisukeskeisestä lähestymistavasta. (Helenius&Pesonen 1998, 13) Suunnitelmallisella, ammattitaitoisella, henkilökohtaisella tutorinnilla voitiin edistää ja ylläpitää lähihoitajaopiskelijassa sosialisatiota oppijan ja myös hoitajan rooliin (Reutter, Field, Cambell & Day 1997,149-155).

Sitten, että joku kannustais...Saitko kannustusta?

Kyllä sain, en minä muuten olisi jaksanut loppuun asti...

Saitko kannustusta kotoa? Kyllä mä sain... kyllä sinun pitää loppuun asti saada...

Opettajat ja työssäoppimisen ohjaajat tukivat vai tutkivatko? Joo.

Yhden opiskelukaverin kanssa ollaan puhuttu,

jos sua ei olisi ollut, ei me olisi päästy.

Sinä olit ihan loppuun asti meidän kanssa...

Kannustus lisää jaksamista opiskeluun, opettaja on kasvattaja, tukija ja rinnalla kulkija. Usko nuoreen epäonnistumisista huolimatta mahdollistaa opiskelijan ammatillista kasvua. Innovatiivisessa työpajassa opiskelleet lähihoitajat esittivät myös toiveita, miten tulevaisuudessa voidaan kouluttaa *Jokaiselle räätälöidään Ei kaikkien tarvitse mennä saman järjestyksen mukaan, mietittäis ihan kaikkien kohdalla, jos kirjoittaminen vaikeaa... jokaiselle omaa tapaa opiskella... minun mielestä se auttais ... jokaiselle ihan omaa... Opetukseen enemmän yksilöllisiä ratkaisuja siis räätälöintiä.*

Miten jaksaisi käydä koulun loppuun, kun yhteiskunta ei tue sitä, että opiskelet... Tosi moni haluaa opiskella ja haluaa ammatin...mutta on pakko mennä töihin ja opiskelu keskeytyy. Toinen aste on huonosti tuettu, taloudellisesti... tuki pieni ja nihkeästi annetaan. Sitten pitäisi vielä nopeammin opiskella... se on ihan hullua, jää asioita pois....Kauhean vaikee kun on jo monta vuotta... en muista sillee... Taloudellinen ahdinko myös puhutti, ensin pitää voida elää, sitten opiskella.

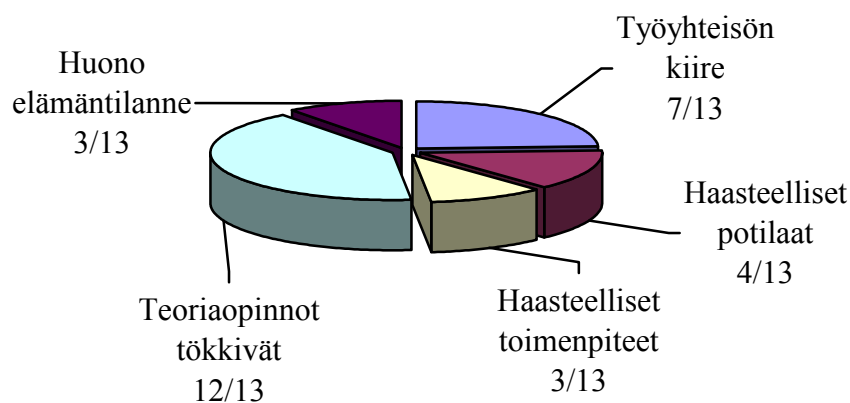
Kaikki suunnitelmat ja yritykset eivät kaikkien työpajanopiskelijoiden kanssa toimineet, kuten *oppilashuoltoryhmästä en tykännyt. Sain olla itse se, joka opettaa heitä ymmärtämään jotakin.* Kahdenkeskiset keskustelut luontuivat lähihoitajaopiskelijoilta

paremmin kuin keskustelut isossa oppilashuoltoryhmässä, jossa opiskelija joutui monen ihmisen kanssa asioitaan käsittelemään.

Työpajaopiskelijat olivat eri elämänvaiheessa ja heillä jokaisella oli oma prosessi menossa, mikä näkyy ryhmän yhteishengessä ja koulunkäynnissä. *Minun mielestä ei ollut kauhean hyvä yhteishenki, siis sillai ... Ei se ollut sellainen luokka, kaikki oli niin eri elämän tilanteissa... joillakin elämä oli ihan sekaisin sillee.... minä olin itse muuttanut omaan kotiin ihan yksin ...* Ehkä vaikein tavoite oli työpajaryhmän kehittyminen jäseniään tukevaksi ja opiskeluilmapiiriltään innostavaksi, opiskelijoilla oli niin paljon omia huolia ja elämäntilanteita, että alkuvaiheessa oli lähes mahdotonta saavuttaa tämä tavoite. Vasta opiskelun edetessä ja opiskelijoiden kasvaessa vähitellen lähestyttiin kohti tätäkin tavoitetta. Opiskeluun liittyviä haasteita oli myös esim. *Päättötyö oli hankalampi, me tehtiin yleisistä lasten taudeista... taudeista, joita päiväkodeissa liikkuu, mutta niistä selvittiin.* Kun omat asiat ovat rempallaan niin myötätuntoa tai empatiaa ei aina toisille herunut. Tutoropettajat olivat enemmänkin opiskelijan uskottuja kuin ryhmän jäsenet, vasta loppuvaiheessa luottamus kasvoi myös ryhmän jäsenten kesken ja lähihoitajaopiskelijan ja ryhmän itseohjautuvuus kehittyi oppimisprosessin etenemisen myötä.

8.1.2 Lähihoitajien ammatti-identiteetin kehitystä uhkaavat tekijät.

Innovatiivisen työpajan opiskelijat eivät olleet pysyneet mukana tavanomaisessa opiskeluvauhdissa ja heillä oli erilaisia oppimisen esteitä. Haastetta oli runsaasti. Siksi oli monin tavoin pyritty ennalta ehkäisemään ammatti-identiteetin kehitystä uhkaavia tekijöitä. Näyttää siltä, että työssäoppimisessa innovatiivisen työpajan opiskelijat ovat menestyneet.



KUVIO 7. Vaikeat oppimiskokemukset innovatiivisessa työpajassa ja lähihoitajan työssä

Kuviossa 7. on esitetty vaikeat oppimiskokemukset innovatiivisessa työpajassa. Lähes kaikki (12/13) olivat sitä mieltä, että ”teoriaopinnot tökkivät”. Osalla opiskelijoista oli huono elämäntilanne (3/13). Nämä yhdessä ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että on koettu kiireellisissä työyhteisöissä haasteellisia potilaita (4/13) ja haasteellisia toimenpiteitä (3/13).

Teoriaopinnot tökkivät teemaan sisältyi seuraavia kuvauksia oppimiskokemuksista:

Teoriaopinnoista lähihoitajat antoivat myös paljon palautetta, ainoastaan maahanmuuttajaopiskelija koki myös teoriaopinnot positiivisesti. Teoriaopinnot haasteena *Teoriasa ei näe, sä vaan luet siinä tavallaan jää tyhjiä aukkoja, miten se oikeesti voisi tapahtua, kun se niin eri tavalla tapahtuu eri paikoissa, ...kaikkein vaikein aine, mikä koulussa oli, vaikka kivellä olisi takonut päähän, oli sosiaalipolitiikka. Se oli semmonen, mistä olin ulapalla kokonaan, olin ihan pihalla, ei uppoutunut kaaliin sitten niin kuin millään, ei ole tullut eteen missään työssä, se ei ole niin tarpeellinen aine. Lääkelaskut alussa, luvut lentelivät päässä, nyt on ihan pihalla, ei tahtonut mennä kaaliin. Myös kielet, matematiikka, anatomia ja taideaineet koettiin vaikeiksi. Oppimisvaikeudet ovat usein kouluvuosista asti salattu ongelma, johon liittyy vahvoja häpeän tunteita. En tiedä, onko minulla joku lukihäiriö, vai mistä johtuu, kun minä luen niin kirjaimet pomppii silmissä, minulla on hajataittoa, eikä ole silmälaseja, mulla on myös kans se... että mä luen tekstejä niin minä en ymmärrä, minä saan lukea ihan kymmeniä kertoja, se on ollut ihan ala-asteelta asti. On vähän vaikea lukea tentteihin, tuntuu ettei jää mi-*

tään päähän. Jotenkin koki aika vastenmielisinä ne työt, mitkä piti kotona tehdä. Kotona oli aina jotakin muuta. Vaikeinta minulle oli sellaiset asiat kuten kirjoittaminen ja lukeminen, koska lukivaikeutta ei olla aiemmin huomattu, kovalla työllä saan jotakin aikaiseksi. Matematiikka oli vaikeinta etenkin lääkelaskut, joita jouduin uusimaan muutama kertaan. Ruotsi oli toinen vaikea, koska en ollut aiemmin sitä opiskellut. En ymmärrä kaikkea, mitä sanotaan teoriassa. Innovatiivisessa työpajassa pyrittiin auttamaan ja tukemaan opiskelijoita löytämään omia vahvuuksia ja sitä kautta oppimaan.

Koska tiedettiin, että ryhmän vahvuus ei ole teorian pönttäämisessä niin alusta asti työssäoppiminen oli vahvasti opiskelussa mukana. *Teoriatunnit silkkää tuskaa.* Teoriaopiskelun arvo alkoi nousta vasta koulutuksen loppupuolella, työelämä herätti ajatuksia ja lisäsi kysymyksiä keskusteluun. Teoriaopinnot muodostuivat haasteeksi myös sen takia, että opiskelijat olivat paljon poissa. *Teoriaopinnot ei millään olisi jaksanut, koulussa istumista, kirjoittamista ja lukemista.* Heillä oli omassa elämässään monet asiat painamassa mieltä. *Kotitöitä ja kirjallisia tehtäviä en olisi jaksanut.* Ei ollut aikaa eikä motivaatiota koulunkäyntiin. Muut asiat veivät ajatukset.

Työyhteisöjen kiire teemaan sisältyi seuraavia oppimiskokemuksia: erityisesti suurissa työyhteisöissä on huolestuttavaa lähettää opiskelijoita kiireisiin työssäoppimisen paikkoihin. Näissä paikoissa opitaan nimenomaan, miten ei saisi toimia. *Miten kohdellaan vanhuksia, syötetään lääkkeitä, makuutetaan sängyssä, ei mitään virikkeitä, ei viedä edes ulos.* Opiskelija esittää kritiikkiä ja vaihtoehtoja. Työyhteisöjen kiire näkyy erityisesti vanhusten palveluissa ja vanhusten hoidolle onkin luotu hyvän hoidon säännöt. Myös innovatiivisen työpajan opiskelijat ovat kokeneet vanhus- ja sairaalatyön kiireen ja rankkuuden *...tämmöisen akuuttiosaston vanhukset ovat menettäneet ihmisyytensä, ruumista pidetään hengissä, ihan älytöntä toimintaa. Vanhuksia olisi ihana hoitaa, hoitaisin heitä mielelläni, mutta eri tavalla, toisenlaisin periaattein.* Tästä heijastuu hyvän hoidon puolestapuhujat, ihmisarvon kunnioittaminen ja empaattisuutta vanhoja ihmisiä kohtaan. Tuntui hyvältä, kun ammattieettinen näkökulma nousee opiskelijoiden näkemyksistä esille. Botkin (1981) pitää arvoja oppimisen tärkeimpinä aineksina (Helakorpi, 1992, 44). Lähihoitajan työ vaatii korkeaa ammatillista ja eettistä

käyttäytymistä, koska lähihoitaja usein työskentelee sellaisten asiakkaiden ja potilaiden kanssa, jotka eivät pysty puolustamaan itseään.

Toisaalta jos on liian paljon potilaita ja liian vähän hoitajia ja työkuulttuuri negatiivinen niin tulos on opiskelijoiden kokemusten mukainen. Sinne en ainakaan mene. *Suuri sairaala, siitä minulle jäi paha mieli, siellä ei ollut aikaa kenellekään.* Kiikkalan (2004) mukaan ” poliittisten päättäjien on aika herätä huomaamaan, miten julkisilla verovaroilta ylläpidetty järjestelmä ja sen vanhakantainen toimintakulttuuri tukahduttaa monien ammattiryhmien oppimista ja kehittymistä.” (Kiikkala 2004, 3) *Olin sairaalassa työssä ja opin siellä sen, ettei sairaala ole minun paikkani, liian vähän aikaa potilaille ja työt tehdään rutiinilla ja vanhusten kohtelu on kamalaa.*

Samoin Helsingin Sanomissa 21.6. 2004 otsikoitiin sairaanhoitajien puutteesta, osastoja joudutaan sulkemaan sairaanhoitajapulan vuoksi. Sairanhoitajat hakeutuvat yksityisiin hoitopaikkoihin tai ulkomaille. Jos julkinen toimintakulttuuri terveydenhuollossa on luonteeltaan ainakin hoitohenkilöstön kehittymistä ja ammatillista toimintaa rajoittavaa ja estävää (Kiikkala 2004) ei ole mikään ihme, jos sinne ei saada hoitohenkilökuntaa. *Työhönsä kyllästyneet hoitajat, ...sairaalatyö on vaikeeta mulle, ilmapiiri, se ei toimi mun kanssa.* Pääkaupunkiseudulla yliopistolliset sairaalat eivät ole palkanneet lähihoitajia työhön, vaikka heitä olisi työttömänä.

Opiskelijan on vaikeata samaistua ohjaajaan, jos ohjaussuhde ei toimi. *Luulevat, että luistan tehtävistä, en saa tehtävää.* Sairaaloihin ja vanhusten laitoksiin on tulevaisuudessa vaikeata saada henkilökuntaa, jos opiskelijat saavat huonoja kokemuksia sieltä. Tosin lähihoitaja sanoo: ”*Joo, kyllä kun päättää, että tekee työnsä, kyllä mää voisin mennä palkan takia, siellä oli sika hyvä palkka. En mää menisi sen takia, että on tosi kivaa.*”

Yhteistyötä opettajien ja ohjaajien kanssa pyrittiin lisäämään, yrityksistä huolimatta kaikista työpaikoista ei saatu työssäoppimisen ohjaajia koululle, jolloin olisi selvitelty

opiskelun tavoitteita. *Ohjaajat eivät seuraa opiskelijaa, asiat, jotka osaan selitetään uudelleen niin kuin en olisi ikinä tehnyt sitä. Ohjaajilla asiat menevät ristiin tai ohjaaja tietää liian vähän tai työssäoppimisen jakso muuttui liian nopeasti.* Opettajan ohjaukseen lisättiin, jos opiskelija tai ohjaaja sitä halusivat varsinkin jos työyhteisöissä oli muutoksia ja ristiriitoja.

Työssäoppimisen paikat ovat aina haasteellisia opiskelijalle. *Isompien ryhmien ohjaajat eivät pitäneet meitä tasavertaisina, tai ohjaaja vaihtui liian usein, menin sekaisin.* Opiskelija ei uskalla purkaa tunnekuormaansa, jos ohjaajalla ei ole aikaa ja työharjoittelu muuttuu raskaaksi. *Työharjoittelu oli henkisesti raskas.* Samoin kiire estää hyvän hoito ja hoivatyön. Työyhteisön kiire ja suuret sairaalat, niiden rutiinit, potilaiden huono kohtelu olivat ylitsepääsemättömiä. Ilahduttavaa oli havaita, miten innovatiivisen työpajan lähihoitajat halusivat parempaa kohtelua potilaille, ihmisarvon kunnioittamista, itsemääräämisoikeuden kunnioittamista, siis ammattietiikkaa ja empaattisuutta löytyy heidän ajatuksistaan. *Miltähän vanhuksista mahtaa tuntua, kun ei tule ymmärretyksi.* Lähihoitajan eettisten ohjeiden mukaan lähihoitajan työn perusta on elämän kunnioittaminen ja ihmisarvon mukainen kohtelu, itsemääräämisoikeuden, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon ylläpito ja niiden puolesta toimiminen. Lisäksi lähihoitaja toimii vastuullisesti työryhmän jäsenenä. (Lähihoitajan eettiset ohjeet) *Vanhuksia olisi ihana hoitaa, hoitaisin heitä mielelläni, mutta eri tavalla, toisenlaisin periaattein.*

Haasteelliset potilaat ja toimenpiteet teemaan sisältyi seuraavia kuvauksia oppimiskokemuksista: Hoitoyhteisöissä nousi esiin myös haasteelliset potilaat kuten vaikea muistihäiriö-, halvauspotilas, sulkeutuneet lapset ja hoitamattomat vanhukset. Näissä asiakaskasryhmissä lähihoitajat olisivat kaivanneet enemmän opastusta. *Vaikea käsitellä muistihäiriöisiä. Likaiset vanhukset ja sulkeutuneet lapset sekä neliraajahalvauspotilas* herättivät paljon tunteita. Hoito – ja hoivatyössä kohdataan niitä ihmisiä, jotka ovat avun tarpeessa kuten lapset, vammaiset, vanhukset, mielenterveys – ja päihdeasiakkaat. Kun ihminen on paljaimmillaan vaikeutensa kanssa, häntä ei aina ole helppo kohdata. Osa opiskelijoista koki erilaisia potilasryhmiä haasteena kuten *Oli niin kauheeta mennä vanhuksen kotiin, kun se oli niin likainen ja vanhus teki kaikki hou-*

suunsa, siellä tarttui kengät lattiaan kiinni, rappukäytävään asti tuli haju. Vanhus ei suostunut menemään kylpyyn, kerran viikossa pakotettiin kylpyyn. Sitten se keräs kaikkee, säästi kaikkee. Tätä lukiessa tuntuu, että avohoito on heitteille jättöä eikä yhteistyösuhde toimi. Toisaalta ammatti-identiteetti on vielä alkuvaiheessa, jos opiskelija ei siedä potilaita. Ammatti-identiteetin kehittymiseen kuuluu myös se vaihe, että opiskelija kokee negatiivisia tunteita potilaita kohtaan, mutta kun opiskelija tutustuu syvemmin potilaisiin ja tulee sinuiksi potilaiden kanssa, niin hän ei enää koe negatiivisia tunteita ensisijaisesti vaan näkee oman potilaan avun tarpeen.

Vain muutamissa vastauksissa jäi opiskelijoita vaivaamaan haasteelliset toimenpiteet kuten *En uskalla lähteä vanhuksille, en osaa katetrin laittoa, itselle tekee pahaa tehdä se hoitonukelle, itse pelkäsi, jos joutuu tekemään työpaikalla eikä osaa. Se olisi siellä epävarmempaa, kun on kyseessä elävä ihminen edessä.* Samoin haasteellisena koettiin *hoitotoimenpiteissä epävarmuutta.* Hoitotoimenpiteitä (kuten verenpaineen mittaaminen, injektio, nenämahaletkun asettaminen, katetrointi, peräruiskeen anto) innovatiivisessa työpajassa harjoiteltiin useamman kerran, koska opiskelijoita oli paljon poissa, niin jouduttiin kertaamaan. Siitä huolimatta muutamat opiskelijat ovat kokeneet riittämättömyyttä hoitotoimenpiteissä. Katetroinnin opetuksessa käytetään hoitonukkea. Katetrointi koskee ihmisen intimitettirajaa, joten nuori hoitaja ensi kertaa katetroidesaan, halua tietenkä onnistua niin, että katetrointi potilaalle olisi myös mahdollisimman helpottava kokemus.

Huono elämäntilanne teemaan sisältyi seuraavia oppimiskokemuksia:

Haastatteluissa lähihoitaja kertoi, että ei ollut suurta motivaatiota koulua kohtaan, oma elämäntilanne vaikutti harjoitteluun, se ei todellakaan ollut hyvä, tai kun tuntuu, etten pääse eteenpäin, motivaation puute tai edelleen häiritsee se tunne, kun ei tiedä valmistuuko koskaan? Ongelmana edelleen raha-asiat, stressi ja sairastaminen.

Opiskelu on varmasti vaikeaa, jos on epävarma valmistumisestaan, ei ole motivaatiota ja tuntuu, että ei hallitse elämäänsä. *Oma elämäntilanne ei todellakaan hyvä.* Jos kaikki energia menee oman elämäntilanteen järjestämiseen ja pohtimiseen, ei yksinkertaisesti jaksa opiskella. *Vaikka on ollut kaaoksessa, niin jotenkin on selvinnyt siitä,*

elämä on järjestäytynyt. Ei olisi monella onnistunut tavallisella luokalla, tai olisi kesännyt vielä pitempään ennekuin järkeä ois ollut. Jokainen käy nuoruutensa läpi... tekee erilaisia järjestelyjä hm joutuu törmäämään yhteiskunnan sääntöjä vastaan. Huono elämäntilanne vähensi oppimisen halua ja lisäsi poissaoloja koulutuksen aikana, *monet sairaudet ovat varjostaneet opiskeluani*, jonka vuoksi on saattanut jäädä epävarmuutta, kuten tässä haasteelliset toimenpiteet ja haasteelliset potilaat. *Omasta kiinnostuksesta kaikki on kiinni, motivaation puute.* Huono elämäntilanne oli asia, jonka kanssa opiskelijat ja vähitellen myös tutoropettajat elivät. Kun luottamus kasvoi, opiskelijat uskalsivat kertoa omista ongelmistaan. Heitä pyrittiin auttamaan monin tavoin.

Saukkonen toi esille huolensa sairaanhoitajien koulutuksesta, jossa opiskelijoiden itsetunto oli laskenut koulutuksen aikana. Hän vetosi opettajiin ja työssäoppimisen ohjajiin, jotta saataisiin katkaistua tämä kierre. Ennen autoritaarinen kasvatus loi ihmisiä, joilla oli itsetunnon vajautta. Mutta nyt 2000-luvulla siihen ei enää tulisi sortua.

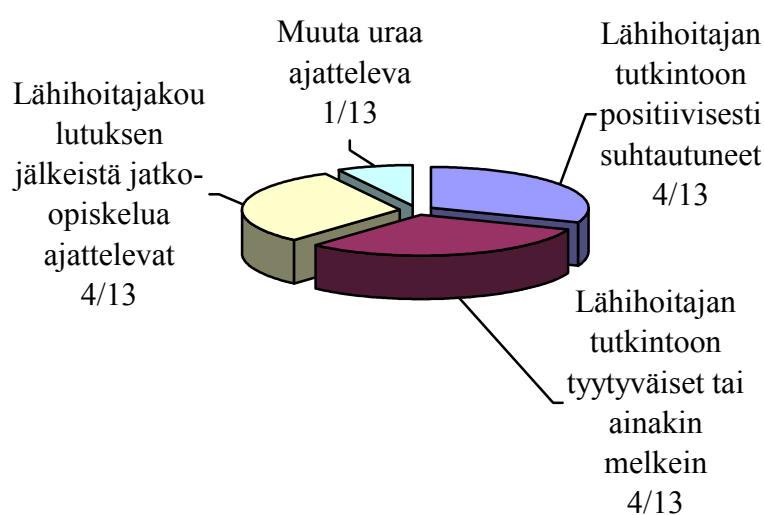
Opettajana tulisi pyrkiä vähentämään näitä ammatti-identiteettiä uhkaavia tekijöitä valitsemalla työssäoppimisen paikat tarkkaan. Pienet hoito ja hoivayksiköt ovat usein paljon parempia hoitotyön harjoittelupaikkoja kuin suuret yksiköt. Suuret sairaalat ovat usein miten kiireisiä, jolloin opiskelija ei ehkä saa riittävästi ohjausta. Lisäksi monissa sairaaloissa hoito on lääketiedekeskeistä ja hoitoa normittaa monet säännöt ja tehtäväkeskeinen ajattelu. Tällainen hoitokulttuuri ei tue opiskelijan ammatillista kasvua. Silloin hoitokulttuuri on heikko. Opetuksesta suuri osa tapahtuu työelämässä ja sillä on suuri vaikutus opiskelijan oppimiselle.

Samoin suhtautuminen opiskelijaan, hänen arvostamisensa ja hyvän yhteistyösuhteen luominen vahvistaa opiskelijan itsetuntoa. Kun samat opettajat ovat vastuussa koko innovatiivisen työpajan ajan, silloin opiskelijat oppivat tuntemaan opettajansa ja opettajat opiskelijansa. Huolehtivassa suhteessa (Tirri 1996) opettaja on valmis näkemään vaivaa opiskelijoiden hyväksi. Opettaja osoittaa lähihoitajaopiskelijalle hänen kehittymismahdollisuutensa kannustamalla häntä löytämään ja toteuttamaan itsessään olevia kykyjä. Opettaja luopuu vapaaehtoisesti omasta auktoriteetistaan ja muuttaa rooliaan

kannustavammaksi ja asioita alulle panevaksi. Tasavertaisessa ja aidossa kohtaamisessa on mahdollista ohjata opiskelija löytämään itse omia vahvuuksiaan. (Kansanen & Uusitalo 2002, 60) Myös opiskeluun pyrittiin luomaan onnistumisen kokemuksia. Innovatiivisessa työpajassa luotiin sellaiset tavoitteet työssäoppimisen paikkoihin, että opiskelijan oli mahdollista onnistua samoin koulussa edettiin opiskelijoiden mukaan ja oppiminen oli hyvin opiskelijakeskeistä.

8.2 Tutkinto suuntana tulevaan

Moni innovatiivisen työpajan opiskelija koki, että lähihoitajan tutkinto on heille unelma. Tutkinto vaati heiltä paljon, kun samalla oli monta muuta ongelmaa hoidettavana. Työpajassa usko lähihoitajan tutkintoon lisääntyi. Aineistosta nousi lähihoitajien vastauksina neljä ryhmää: Lähihoitajan tutkintoon positiivisesti suhtautuneet, lähihoitajakoulutuksen jälkeistä jatko-opiskelua ajattelevat, lähihoitajan tutkintoon tyytyväiset tai ainakin melkein ja muuta uraa ajatteleva. Perustelut ryhmien muodostumisista löytyvät jäljempänä lähihoitajien autenttisina lausumina.



KUVIO 8. Tyytyväisyys lähihoitajan tutkintoon

Kuviossa 8 tyytyväisyys lähihoitajan tutkintoon jakaantui tasaisesti positiivisesti suhtautuneet (4/13), tyytyväiset tai ainakin melkein tyytyväiset (4/13), jatko-opiskelua ajattelevat (4/13) sekä muuta uraa ajatteleva (1/13)

Lähihoitajan tutkinnon suorittaminen mahdollistaa työhön sijoittumisen ja tavallaan itsenäisesti pääsee harjoittelemaan lähihoitajan työtä. *Jo yläasteen työharjoittelussa toivoin pääseväni tutustumaan päiväkotiin. Se onnistui ja sain hyvän lausunnon, ja minulle kerrottiin, että sopisin päiväkotityöhön. Mielestäni olen juuri oikealla alalla. Toivon voivani kehittää ammattitaitoani toimiessani lasten hyväksi. Se merkitsee paljon. Se lisää työnsaantia, mitä niillä, joilla ei ole ammattitutkintoa. Tutkinnon suorittaminen oli itselleni todella tärkeää ja se merkitsee minulle työtä ja osaamista olla ja elää muiden ihmisten kanssa. Voin olla 100 % varma, että olen oikealla alalla. Ammattiylpeys ja oman alan löytäminen on osoitus ammatti-identiteetin olemassaolosta. Olen todellakin oikealla alalla. Olen ylpeä että olen suorittanut lähihoitajan tutkinnon.* Marcian (1980) teorian mukaan identiteetti on saavutettu, jolloin nuori on käynyt läpi etsintävaiheensa ja sitoutuu omiin ratkaisuihinsa ja pyrkii toimimaan niiden mukaisesti. Ammatinvalinnan kannalta tässä vaiheessa olevat nuoret suorittavat koulutuksensa loppuun. Nuori pohtii kysymystä mikä merkitys on sillä mitä teen?

Lähihoitajakoulutus on myös monelle nuorelle mahdollisuus jatkaa opiskelua ammattikorkeakoulussa, niin innovatiivisen työpajan opiskelijoillekin. Innovatiivisessa työpajassa on kahdelle lähihoitajalle kasvanut halu auttaa niitä lapsia, jotka ovat jääneet vanhempien hoivaa ja hellyyttä ilman. *En tiedä. Viime aikoina olen sitä miettinyt. En ihan täysin väärällä alalla ole. Haluaisin lapsia auttaa, vallankin vähäosaisia, tavalla tai toisella. Peruspäiväkoti ei niin kiinnosta. Nyt haluaisin opiskella AMK-tutkinnon, sosionomiksi. Uusi kokemus elämässä, sain uuden ammatin ja uusi kokemus elämässä, mahdollisuuden jatkaa eteenpäin. Ei mennyt hukkaan, mä olen ihan tyytyväinen että jaksoin vaikeuksista huolimatta, kyllä siitä oli hyötyä ..tuntui ihan hyvältä saada pappi, ei olisi päässyt työhön. Hän on jo päässyt ammattikorkeakouluun. Oman itsensä kouluttaminen tuntuu tosi tärkeältä. Lähihoitajan tutkinnon suoritus merkitsee minulle eteenpäin menemistä, pelkkä lähihoitajan tutkinto ei tuo mitään, se vie eteenpäin. Olen oikealla alalla.* Jatko-opintoa ajattelevat ovat Marcian (1980) teorian mukaan kolman-

nessa vaiheessa, jossa nuori vielä miettii omia ratkaisuja ja katsoo mihin saakka lähihoitajan tutkinnolla pääsee?

Innovatiivisesta työpajasta valmistuneista lähihoitajista neljä on tyytyväistä tai melkein tyytyväistä tutkintoonsa. *Olen ihan oikealla alalla, olen hoitanut aina pienempiä, olen äidin jalanjäljillä. En oo nähnyt mitään miksi en olisi tällä alalle lähtenyt. Se merkitsee minulle työtä, työpaikkaa. Lähihoitaja on sellainen, miksi minä halusin opiskella. Koulutuksesta saa ainakin jotain hyötyä, pääsee työhön. Yksi etappi elämässä! En tiedä olenko oikealla alalla, otan siitä asiasta joka päivä selvää, kun saa tehdä eri yksiköissä työtä tulevaisuudessakin kuvaa siitä muodostuu jälkeinpäin. En sano yksin hyvää mutta en huonoakaan varmasti. Ei se oppi ojaan kaada vaiko ojasta allikkoon.* Marcian (1980) teorian mukaan lähihoitajan tutkintoon tyytyväiset tai ainakin melkein ovat myös kolmannella tasolla, jolloin identiteetti on vielä kehittymässä. *En mä tiedä olenko mä oikealla alalla. Kai siitä jotain hyötyä ollu.*

Muutamalla lähihoitajalla oli vaikeutta päästä määräaikaiseen työsuhteeseen, joten tuli tyytyä keikkatyöhön. *Toivoisi jo, että saisi vakinaisemman paikan. Paineita ja stressiä aiheuttaa jatkuuko työt, kun kaupunki supistaa, jos ei jatku, mistä minä saan paikan? Pisin on ollut 4 kuukautta työttömänä, sitä ennen 2 kuukautta työttömänä, muuten olen ollut työssä. Pelkään venyykö työttömyys, saanko työtä, tulee paniikin omainen tilanne saako vai ei? Inhottava tilanne. Nyt kun olen saanut tuon työn, pidän kynsin ja hampain kiinni. Kun sais jatkuvasti pidempi aikaisia työsuhteita. Tosi harvoin vakinaistetaan, sais määräaikaisen pitkäaikaisen työsuhteen...joskus vakinaisen.* Naisvaltainen hoitokulttuuri on kai sellainen työpaikka, missä työsuhteita voidaan kirjoittaa hyvinkin lyhyelle ajalle ja siten vaikeuttaa nuoren ihmisen elämää. Minusta on kohtuutonta lyhyet määräaikaiset työsuhteet saatikka sitten keikkatyöt.

Elämässä ajatukset voivat muuttua kuten yhden lähihoitajan kohdalla. *Siis totta kai silloin olin aivan varma... tällä hetkellä en osaa sanoa, en haluaisi tehdä sitä työtä, toisaalta on hyvä että on ammatti, elämäntilanne on vähän sellainen, ettei osaa päättää, tekisi mieli lähteä opiskelemaan ihan omaa ... sisustamisesta, jotain omaa ...jotain semmosta... mä haluan katella mitä elämä tuo... mä olen... se oli silloin en osaa sa-*

noa... jotain semmost. Silloin nuorena hän oli aivan varma valinnastaan, mutta nyt perheenäitinä hänelle on noussut uusia urasuunnitelmia. Oman kodin hoidosta hän on löytänyt haastetta, miten sisustaa kauniisti.

Oman uran suunnittelu ei aina ole selkeää kuten Marcia (1980) kuvaa miten nuori ensin etsii mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja, jotka vaikuttavat ammatinvalintaan, sukupuoli-rooliin ja ideologiseen maailmankuvaan. Miten hajautuneessa identiteetissä, nuori on vielä etsintävaiheessa eikä ole sitoutunut omiin päätöksiinsä, koska hänelle ei ole vielä muodostunut pysyvää ja integroitunutta minuuden tunnetta. Hänen energiansa kuluu oman olemassa olemisen kysymysten tekoon. Innovatiivisessa työpajassa opiskelijat lähtivät liikkeelle ensimmäisestä identiteetin kehitystasosta (ks. s. 7-8) Loevingerin (1987) impulsiivisuuden ja itsesuojelun taso tai Reynoldsin (1942) mukaan ensimmäinen taso on itsekeskeisyyden taso ja Bennerin (1991) ajattelussa noviisi. Opiskelun jatkuessa monien työssäoppimisen ohjaustilanteissa etsittiin positiivista palautetta opiskelijalle ja myös kasvuhaasteita seuraaville työssäoppimisen jaksoille. Samoin monissa tutorkeskusteluissa, oppilashuoltoryhmässä, opon ja kuraattorin keskusteluissa tuettiin ja kannustettiin opiskelijoita. Itsetunnon vajuusta paikattiin monissa tilanteissa.

Työssäoppimisessa vanhemmat sukupolvet siirtävät työyhteisön uskomukset ja käyttäytymissäännöt uudelle polvelle. Sosialisatio on kaksisuuntainen, joka tarkoittaa myös sitä, että uusi sukupolvi aktiivisesti osallistuu sosiaalistumiseen eli samaistumiseen lähihoitajan rooliin (Schaffer 1996, 234). Yhteistyö henkilökunnan kanssa sujuu paremmin opiskelijalta silloin, kun hän on kunnossa. Ammatti-identiteetin muodostuminen on nuoren sisäinen tapahtuma, osa hänen elinikäistä kasvuaan (Ruohotie 1995, 145).

Ennen lähihoitajakoulutusta tutkimukseen osallistuneista lähihoitajista oli jo viisi kolmestatoista yrittänyt jotain muuta koulutusta kuten ravintolakoulu, kauneudenhoitoalan koulu, kotitalousalankoulu ja vaatetusalanammattikoulu. Monien ihmisten ura muodostuu sattumanvaraisesti ja monet antavat muiden ihmisten ajatusten vaikuttaa suuresti omiin uravalintoihin. Ilmeisesti innovatiivisessa työpajassa oltiin Marcian teorian mu-

kaisesti jo kolmannessa vaiheessa, jossa nuori tarvitsee vielä lisää aikaa ammatinvalintaansa ja saattaa hyötyä opinnoistaan, jossa voi jatkaa pohdintaansa ja testata arvostuksiansa. Identiteetti on kehittymässä ja muodostumassa ja yksilö etsii vastausta kysymykseen, Mitä minä haluan tehdä? Osa lähihoitajista on päässyt jo Marcian (1980) teorian mukaisesti neljännelle tasolle, jolloin nuori sitoutuu omiin ratkaisuihinsa ja toimii niiden mukaisesti.

Innovatiivisesta työpajasta valmistuneet lähihoitajat ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä tutkinnostaan, toiset ovat ylpeitä siitä toiset ovat vaatimattomampia: tutkinto merkitsee työpaikkaa tai mahdollista jatkokoulutusmahdollisuutta. Ammatti-identiteetin vahvuuksien erot tulevat hyvin esille, tai sitten lähihoitajien persoonallinen tapa ilmaista omia asioita erilaisella painotuksella.

Jalavan (1995) mukaan ammatti-identiteetin rakentamista ammattikuntien kautta tai kiinteiden rakenteiden kautta käy epävarmaksi. Ammatti-identiteetti on keksittävä yhä enemmän itse. Lähihoitajan tutkinnon merkitys vaihteli uraa uurtavasta ammatista urakehitysvaiheeksi, ihmisläheiseksi työksi ja työn haun välineeksi. Myös innovatiivisessa työpajassa voidaan löytää samoja tutkinnon merkityksiä.

Rintalan ja Elovainion (1977) mukaan vain ne lähihoitajat, joilla ei ollut työtä, jatkoivat opintojaan. Monelle valmistuneelle lähihoitajalle lähihoitajan tutkinto on välivaihe ammattikorkeakoulututkintoon. *Se merkitsee aika paljon, antaa mahdollisuuden AMK/sosionomin tutkintoon / lastenkotiin. Lähihoitajan työ edelleen kiinnostaa, on minulle tärkeä. Vanginvartijakoulutus myös kiinnostaa..* Innovatiivisesta työpajasta valmistuneella lähihoitajalla oli myös unelmia päästä ammattikorkeakouluun. Ainakin yksi innovatiivisesta työpajasta valmistunut on sinne päässyt.

Sellaiset hoitajat, jotka tulivat koulutukseen pätevyityäkseen työhönsä, palasivat työelämään. (Rintala & Elovainio 1997, 82) Osalla innovatiivisesta työpajasta valmistuminen takaa työpaikan, ja se koettiin pääasiaksi.

Ammatti-identiteetin olemassaoloa vahvistaa työelämä. Onko eroa niihin lähihoitajiin, jotka valmistumisen jälkeen ovat jääneet kotiin hoitamaan omia lapsiaan suhteessa niihin lähihoitajiin, jotka ovat valmistumisen jälkeen jatkaneet työelämässä? Kotona omia lapsia hoitamassa on viisi lähihoitajaa ja seitsemän on lähihoitajan työssä sosiaali- ja terveydenhuollon alalla, yksi on muussa työssä. Muodostin kaksi ryhmää: kotona olevat (5) ja muussa työssä (1) sekä sosiaali- ja terveydenhuollon alalla olevat (7).

Käsittelin 13 lähihoitajan ilmauksia matriisissa taulukko 5. Etsin jokaisen lähihoitajan kohdalta kuinka monta kertaa sama asia esiintyy haastatteluissa ja kysymyslomakkeissa tai kuinka moni lähihoitajista ilmaisee saman asian hyvistä oppimiskokemuksista lähihoitajakoulutuksen aikana, vaikeista oppimiskokemuksista lähihoitajakoulutuksen aikana, hyvistä oppimiskokemuksista lähihoitajan työssä, vaikeista oppimiskokemuksista lähihoitajan työssä ja miten he suhtautuivat lähihoitajan tutkinnon suorittamiseen. Arvioin kunkin lähihoitajan vastaukset seuraavasti: xxx erittäin antoisa, xx antoisa, x antaa jotain. Omia lapsia hoitavilla ja muussa työssä olevalla ei ollut vastauksia hyvistä ja huonoista oppimiskokemuksista lähihoitajan työssä, koska heiltä puuttui juuri valmiina hoitajana työkokemus. --- ei vastausta. (Aaltola & Valli 2001, 147)

Taulukkoon 5 yhdistin kotona omaa/omia lapsia hoitavien lähihoitajien ja muussa työssä olevan lähihoitajan vastaukset yhteen ja samoin työssä sosiaali- ja terveydenhuollossa olevien lähihoitajien vastaukset.

TAULUKKO 5. Lähihoitajien ammatti-identiteetin sisäistymisen eroja työelämässä olevien ja kotona omia lapsia hoitavien kesken.

Oppimiskokemukset	Omia lapsia hoitamassa (5), muu työ (1), yhteensä 6, antoisuuden mukaan	Lähihoitajan työssä sos.-ja terveydenhuollossa yhteensä (7), antoisuuden mukaan
Hyvät oppimiskokemukset lähihoitajakoulutuksessa	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx (17)	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx (19)
Vaikeat oppimiskokemukset lähihoitajakoulutuksessa	xxxxxxx (8)	xxxxx (4)
Hyvät oppimiskokemukset lähihoitajan työssä	_____	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx (15)
Vaikeat oppimiskokemukset lähihoitajan työssä	_____	xxxxxxx (6)
Tyytyväisyys lähihoitajan tutkintoon: Oletko oikealla alalla?	xxxxxxx (9)	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx 15)

Taulukosta 5 nähdään, että hyvissä oppimiskokemuksissa lähihoitajakoulutuksen aikana ei juuri eroa löydy kotona omia lapsia hoitavien lähihoitajien ja lähihoitajan työssä olevien välillä. Vaikeissa oppimiskokemuksissa sen sijaan löytyy jo pieni ero. Jos koulutuksen aikana on joku asia jäänyt epäselväksi, on se selkiytynyt niillä lähihoitajilla, jotka ovat sosiaali- ja terveydenhuollossa työssä. Toki vaikeita oppimiskokemuksia löytyy vielä työelämässä valmistumisen jälkeenkin kuten *vaikeaa käsitellä muistihäiriöisiä yhtenä ryhmänä työssä, koska en ole saanut koulutusta tai mitään ohjausta niin hankaluuksia on sattunut yllättävän paljon. Asiakas ei aina osaa pukea sanoiksi tai muuksi tekemiseksi asioita, joita haluaisi. Syntyy aggressioita. Tapa, jolla me puutumme asiakkaisiin saattaa olla väärä. Emme saa rauhoitettua asiakasta. Mukana saattaa olla mausteena myös asioiden selvittelyt omaisten kanssa ja muitten yhteistyötasojen kanssa. Rankkaa on myös omien asiakkaiden puolustaminen monissa asioissa. Olenkin toivonut itsekseeni että, joskus saisin kurssitusta tai osallistua johonkin, missä olisi työnohjausta tai sitten ihan kävisi validaatio kurssin, missä voisi purkaa sekä asiakkai-*

den asioita ja omia tunteita, koska jotkut tilanteet tuntuvat yksinkertaisesti liian vaikeilta hoitaa. Tähän voi liittyä sitäkin, vaikka tunnistaa omaakin oppimisvaikeutta aina ei voi ymmärtää, mikä asiakasta tänään tai huomenna ajaa takaa tai ahdistaa. Lähihoitajakoulutuksen opetussuunnitelmaan ei mahdu validaatiokurssi, vaikka se on hyvä menetelmä dementoituneiden ihmisten kohtaamisessa ja ymmärtämisessä. Se on sijoitettu vanhustyön koulutusohjelmiin. Työyhteisöissä olisi hyvä järjestää työnohjausta hoitohenkilökunnalle, jolloin henkilökunta voisi purkaa tunnekuormaansa. Riittämättömyyttä on koettu näissä asioissa.

Vaikeissa oppimiskokemuksissa kotona omia lapsia hoitavat ja muussa työssä oleva voivat kokea pelkoja selviytymisestä sosiaali - ja terveydenhuollon työssä hoitotoimenpiteistä, joista epävarmuutta luo eniten katetrin laitto, kun ei ole sitä työelämässä kertaakaan tehnyt, mutta miten se antaa varmuutta kun siitä on työelämässä monta kertaa jo selvinnyt. Toisaalta työelämässä koettu sama tilanne, *Olin työssä palvelutalossa, jossa asui neliraajahalvaus potilas. Hänet piti katetroida noin neljä kertaa päivässä ja se oli todella vaikeaa minulle eka kerralla, mutta kyllä se sitten rupesi sujumaan.* Työelämässä lähihoitaja voi harjoitella toimenpiteitä ja saada varmuutta niiden hallinnasta.

Koulutus antaa perustan lähihoitajan ammatti-identiteetin muodostumiselle, mutta lähihoitajat tarvitsevat työelämässä melkoisesti tukea ammatti-identiteettinsä muodostumiseen. (Rintala & Elovainio, 1997, 28) Samoin Heapin (1979) mukaan opiskelija harvoin saavuttaa kehitysvaiheissaan viimeisimpiä vaiheita: saavutettu ymmärryksen taso, mikä riittää myös toimimiseen ymmärryksen mukaan ja omaksuttu ammattitaito, jota kyetään välittämään toisille. (Laine ym. 2002, 252)

Taulukossa viisi nähdään miten työelämä vahvistaa ammatti-identiteettiä. Tyytyväisyys lähihoitajan tutkintoon on suurempi työssä olevilla lähihoitajilla kuin kotona olevilla lähihoitajilla. Tästä voidaan päätellä, että lähihoitajan työelämäkokemus vahvistaa lähihoitajan ammatti-identiteettiä. Samoin Vuorenmaa ja Räisänen (1977) ovat päätyneet samaan tulokseen, jonka mukaan työelämä vahvistaa ammatti-identiteettiä tai jos ohjaussuhde ei toimi, heikentää sitä. Lähihoitajan ammatti-identiteettiä voidaan tarkastella työmarkkina-aseman mukaan. Työssä olevilla olisi voimakkaampi ammatti-

identiteettiä kuin työttömillä. Samoin voidaan ajatella työssä olevat innovatiivisesta työpajasta valmistuneet lähihoitajat voivat jatkaa ammatillista kasvuaan, kun taas kotona olevilla tai muussa työssä olevalla ammatti-identiteetti ei pääse kehittymään. Työssä olevat lähihoitajat saavat palautetta omista kyvyistään ja riittävydestään lähihoitajana. Työstä saatava palaute on tärkeää, koska sen avulla työssä lähihoitajat rakentavat omaa subjektiivista käsitystään ammattitaidostaan. (Rintala & Elovainio 1977, 30-31)

Uuteen ammattiin valmistuneelle lähihoitajalle työelämään pääsy on merkittävää hänen ammatti-identiteetin vahvistumiseksi (Rintala & Elovainio 1977, 89). Oppimisen ja pätevyyden saavuttamisen liittyy aina ajallinen ja kontekstuaalinen siirtymä. Koulutus kykenee tuottamaan korkeintaan hyviä noviiseja, koska ammatin vaatima osaaminen täydellistyy vasta työssä. Oppiminen jatkuu työssä, koulutuksen on tuotettava työelämään siirtyville sekä jatkuvan oppimisen kyky, että ammatin perusteiden hallinta. (Poikela, 2004) Tiedon jakamisen sijaan lähihoitajakoulutuksen tehtävänä tulisikin olla oppimiskokemuksen tuottaminen, jolloin ” työtä ja ammattia varten voidaan saada aikaan hyviä noviiseja” (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 73.) Ammatin oppiminen jatkuu työelämässä harjaantumisen ja kokemusten lisääntymisen myötä.

9 POHDINTA

9.1 Tutkimusmenetelmästä ja tutkimuksesta

Etnografinen tutkimus soveltuu hyvin kouluelämän tutkimukseen. Etnografisessa tutkimuksessa opettaja voi tutkia omasta työympäristöstään nousevia ilmiöitä, kuten tässä tutkimuksessa innovatiivisessa työpajassa opiskelleiden lähihoitajien ammatti-identiteetin kehittymistä. Koska etnografista tutkimusotetta soveltava tutkija on osa tutkimusprosessia, on tutkimusasetelma tutkijan kannalta monella tavalla vaativa. Ai-

neiston hankinnan aikaa vievä keruu ja manuaalinen analysointi, metodologian opiskelu pelkästään kirjallisuuden avulla ja raportointi ovat olleet tämän tutkimuksen vaativia haasteita.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavalla innovatiivisessa työpajassa opiskelleiden lähihoitajien ammatti-identiteetti on kehittynyt, mitkä tekijät tukevat ammatti-identiteetin kehittymistä ja mitkä tekijät uhkaavat sen kehittymistä. Lisäksi selvitän heidän tyytyväisyyttään tutkintoonsa.

Tutkimukseni valottaa toisen asteen ammatillista koulutusta opiskelijan näkökulmasta ja nimenomaan syrjäytymisvaarassa olevien nuorten näkökulmasta. Erityisen arvokkaana näen autenttisten kokemusten välittämistä tutkimuksessani. Tutkimuksestani löytyy toisen asteen ammatilliseen koulutukseen varmasti ideoita. Paljon on tutkimuksia ja kirjallisuutta syrjäytymisvaarasta ja ammatti-identiteetistä, mutta harvemmin tutkimukset selvittävät, mitä asiaomaiset itse ajattelevat. Tutkimukseni antaa ajattelemisen aihetta ja palautetta omalle työlle. Opetustyössä olevien olisi oman motivaation korkealla pysymiseksi, hyvä välillä tutkia opiskelijoiden kokemusmaailmaa.

Opettajana toiminen yli kolmekymmentä vuotta eri hoitajaryhmien kouluttajana ja viimeksi lähihoitajien opettajana on auttanut ja ehkä vähän helpottanut myös tämän tutkimuksen tekemistä. Olen myös aiemmin tutkinut lähihoitajien ammatti-identiteettiä. Kuitenkin jos nyt lähtisin uudelleen tekemään tätä tutkimusta, olisi se ollut mielenkiintoista tehdä yhdessä toisen innovatiivisessa työpajassa toimineen ammattiaineiden opettajan kanssa. Olisiko tutkimus peräti toisenlainen? Mielenkiintoista olisi myös kuulla mitä varsinaisesta työpajasta valmistuneet lähihoitajat työstäni sanoisivat?

Kiintoisaa olisi jatkaa tutkimusta esimerkiksi kymmenen, kahdenkymmenen ja kolmenkymmenen vuoden kuluttua. Silloin saisi varmuuden ammatti-identiteetin vahvistumisesta, miten työvuodet tai työttömyys ovat siihen vaikuttaneet. Mielenkiintoista olisi myös saada tutkimustuloksia niistä muista 27 innovatiivista työpajoista, miten

niissä pystyttiin syrjäytymisvaarassa olevia nuoria tukemaan, kouluttamaan ja löytämään oma ammatti ja ammatti-identiteetti.

9.2 Opiskelusta innovatiivisessa työpajassa

Innovatiiviseen työpajaan valittiin opiskelijoita, joilla oli ryhmään tullessaan tiettyjä vaikeuksia jo olemassa. Jos on uhkana opiskelun keskeyttäminen monien rästien suorittamatta jättämisen seurauksena tai on elämän hallintavaikeuksia tai oppimisvaikeuksia, sosioekonomisia vaikeuksia, henkilökohtaisia terveysongelmia, niin nämä kaikki saattavat vaikuttaa opiskelijan itsetuntoa vähentäväksi. Tällöin minäkuva on heikko, ja oma identiteetti heiveröinen. Onnistumisen kokemukset vahvistavat itsetuntoa, mutta kun niitä ei ole. Innovatiivisen työpajan monella opiskelijalla oli ollut negatiivinen tunne tai näkemys itsestään. He olivat kärsimättömiä ja helposti lannistuvia, haluttomia, passiivisia tai tuottivat häiriökäyttäytymistä. Alkuvaiheessa oli vaikeaa saada heitä innostumaan opiskeltavista asioista.

Aineistoa kerätessä ja haastatteluja kuunnellessa olin täysin yllättynyt innovatiivisessa työpajassa opiskelleiden lähihoitajien palautteesta. Innovatiivisen työpajan suunnittelu, yhteistyö opettajatiimin, oppilashuollon ja työelämän kanssa ei ollut turhaa. Innovatiivinen työpaja oli luonnut raamit, missä nuori saattoi opiskella omaan tahtiinsa. Innovatiivisen työpajan opettajat ja työssäoppimisen ohjaajat yrittivät parhaansa mukaan opettaa ja ohjata. Työtä oli paljon, opiskelijoihin liittyi myös paljon huolta, epäonnistumista, anteeksiantamista ja uudelleen yrittämistä, etten olisi osannut kuvitellakaan opiskelijoiden kokemuksia näin positiivisiksi. Ehkä myös palautteen kerääminen muutaman vuoden viiveellä on muuttanut työpajaopiskelijoiden ajatuksia, elämäkokemuksen lisääntyessä. Ilman tätä tutkimustyötä ei olisi nämäkään opiskelijoiden kokemukset tulleet julkisiksi.

Petersin (1990) käyttämä sosialisatioteoria pohjautuu olettamukseen, että koulut toi-

mivat sosiaalistavina yksikköinä, jotka välittävät sosiaalisia arvoja ja tavoitteita. (Peters 1990, 320) Innovatiivisessa työpajassa opiskeltiin oppijan ja hoitajan rooliin kasvamista. Ilman innovatiivista työpajaa monen nuoren unelma lähihoitajan tutkinnosta olisi jäänyt toteutumatta. Työpajassa opiskeltiin ja keskusteltiin ryhmästä nousseista ajatuksista. Opetuksessa annettiin tilaa opiskelijan näkemyksille ja yhdessä luotiin yhteisiä sääntöjä, joihin pyrittiin sitoutumaan. Vuorovaikutus oli jatkuvaa erityisesti opiskelijoiden ja tutoreiden välillä. Opiskelun alkuvaiheessa opettaja huolehti opiskelijoista tavallista enemmän tuomalla joka tunnille tarvittavia opiskeluvälineitä, ja opettamista mietittiin omassa tiimiryhmässä. Opetuksesta nähtiin huolta ja vaivaa, Gayn (2000) mukaan opetuksen tehtävänä onkin opiskelijoiden hyvinvoinnista huolehtiminen, erilaisuuden hyväksyminen ja sosiaalinen demokratia, samoin Tirri (1996) korostaa opettajan valmiutta nähdä vaivaa opiskelijan hyväksi. (Kansanen & Uusikylä 2002,59-60) Opiskelun loppupuolella myös ryhmän opiskelijat keskustelivat enemmän pienryhmissä, ja heidän itseohjautuvuutensa kehittyi. Opiskelijat opin jo niin hyvin tuntemaan, että he tuntuivat omilta nuorilta.

Opettajan roolissa tulisi enemmän näkyä Kahil Gibranin (1977, 39) ajattelua

”Työ on näkyvää rakkautta.

Ja ellet voi tehdä työtä rakkaudella vaan ainoastaan inhoten,

parempi sinun on jättää työsi ja istua temppelin portilla ja ottaa

vastaan almuja niiltä, jotka tekevät työtään iloiten.”

Lahdeksen (1997) mukaan ”Opetus on kasvatustavoitteista johdettavaa tarkoituksellista ja suunniteltua opettajan ja opiskelijoiden välistä sosiaalista ja vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tarkoituksena on luoda opiskelijalle edellytykset oppimisen avulla tavoitteiden saavuttamiseen.” (Lahdes 1997, 14). Vasta toisella lukukaudella innovatiivisen työpajan lähihoitajaopiskelijat todella ymmärsivät opettajan tarkoittavan sitä, että heistä tulee ihan oikeasti lähihoitajia, heidän kannattaa yrittää, ponnistelut eivät mene hukkaan. Lähihoitajaksi kehittymisen usko vahvisti heitä. Usko heidän mahdollisuksiinsa vahvisti heidän itsetuntoaan. Tavallaan opettajat suostuttelivat oppimaan (Kansanen 1999). Innovatiivisesta työpajasta on valmistunut lähihoitajia siitä huolimatta,

että heillä oli monenlaista haastetta omassa elämässään ja lisäksi erilaisia oppimis- ja keskittymisvaikeuksia. Monelle opiskelijalle lähihoitajan ammatti oli unelma. Työpajassa on opetusta rakennettu kunkin opiskelijan voimavarojen mukaan eli oppiminen oli yksilöllistä ja sitä tuettiin. (Innovatiivisen työpajaprojektin raportti, 2001) Työpajasta valmistunut hoitaja sanoi: " Ilman pajaa en olisi valmistunut."

Suhtautuminen opiskelijaan, hänen arvostamisensa ja hyvän yhteistyösuhteen luominen vahvistavat opiskelijan itsetuntoa. Samat opettajat ovat vastuussa koko innovatiivisen työpajan ajan, jolloin opiskelijat oppivat tuntemaan opettajansa ja opettajat opiskelijansa. Huolehtivassa suhteessa (Tirri 1996) opettaja on valmis näkemään vaivaa opiskelijoiden hyväksi. Opettaja osoittaa opiskelijalle hänen kehitysmahdollisuutensa kannustamalla opiskelijaa löytämään ja toteuttamaan itsessään olevia kykyjä. Opettaja on saatavilla oleva aina silloin, kun opiskelijalla on tarve hakea yhteyttä. Opettaja luopuu vapaaehtoisesti omasta auktoriteetistaan ja muuttaa rooliaan kannustavammaksi ja asioita alulle panevaksi. Vasta tasavertaisessa ja aidossa kohtaamisessa on mahdollista ohjata opiskelija löytämään itse omia vahvuuksiaan. (Kansanen & Uusitalo 2002, 60) Myös opiskeluun pyrittiin luomaan onnistumisen kokemuksia. Innovatiivisessa työpajassa luotiin sellaiset tavoitteet työssäoppimisen paikkoihin, että opiskelijan oli mahdollista onnistua. Samoin koulussa edettiin opiskelijoiden mukaan ja oppiminen oli hyvin opiskelijakeskeistä.

Edelleen on ongelmia niillä nuorilla, jotka eivät ole kypsiä ammatilliseen koulutukseen. (Ylönen, HS, 25.8.2004) Työpainotteinen lähihoitajakoulutus auttaisi monia nuoria saavuttamaan ammatillisen tutkinnon ja mahdollisuuden päästä työelämään. Nuori ammatillista koulutusta aloittaessaan joutuu nopeasti kohtaamaan sellaisia asioita, jotka ovat vieraita hänelle. Hänellä ei ole tarttumapintaa koulussa opetettaville asioille. Teoria ei tavoita häntä. Silloin ei ehkä motivaatiota ole, kun ei tiedä, tarvitaanko näitä tietoja ja taitoja varmasti työelämässä.

Nykynuorten kouluttamisessa tulisi enemmän huomioida nuorten omia oppimiskokemuksia, joita tapahtuu usein enemmän heidän omassa arjessa, ihmissuhteissa, harras-

tuksissa, vapaa-ajalla kavereiden kanssa, median kautta ja työssä kuin koulussa. Nuoren elämä jäsentyy erilaisten instituutioiden ja elämänpiirien mahdollistamissa rajoissa, jotka kukin edellyttävät nuorilta erilaisia orientaatioita. Samalla nämä elämänpiirit ovat sellaisia uusia oppimisympäristöjä, joiden parissa nuoret hankkivat erilaisia tietoja, taitoja ja toimintakompetensseja. Samoin vaikeat oppimiskokemukset, kuten lähiomaisen kuolema, oma kotoa poislähtö tai työelämään siirtyminen ovat tuottaneet mieleenpainuvia oppimiskokemuksia. (Aittola & Pirttijärvi 1996, 49-51)

Opettajana tulisi pyrkiä vähentämään näitä ammatti-identiteettiä uhkaavia tekijöitä valitsemalla työssäoppimisen paikat tarkkaan ja luomalla yhteistyöverkostoja, joiden kanssa voisi jakaa yhteistä huolta opiskelijoista. Pienet hoito ja hoivayksiköt ovat usein paljon parempia hoitotyön harjoittelupaikkoja kuin suuret yksiköt. Suuret sairaalat ovat usein miten kiireisiä, jolloin opiskelija ei ehkä saa riittävästi ohjausta. Lisäksi monissa sairaaloissa hoito on lääketiedekeskeistä ja hoitoa normittaa monet säännöt ja tehtäväkeskeinen ajattelu. Tällainen hoitokulttuuri ei tue opiskelijan ammatillista kasvua. Silloin hoitokulttuuri on heikko. Opetuksesta suuri osa tapahtui työelämässä, ja sillä on suuri vaikutus opiskelijan oppimiselle.

Lähihoitajakoulutuksessa nykyäänkin osa opetuksesta tapahtuu oppilaitoksessa ja osa työssäoppimalla sairaaloissa ja erilaisissa laitoksissa. Työyhteisön kiire olisi helppo hoitaa, jos yhteiskunta arvostaisi enemmän hoito- ja hoivatyötä ja palkkaisi hoitajia enemmän työyhteisöihin. Maamme satsaa terveydenhuoltoon huomattavasti vähemmän kuin monet muut sivistyneet valtiot. Ohjaajan tuella opiskelija myös helposti selviäisi haasteellisista toimenpiteistä ja haasteellisista potilaista.

Opetushallitus on vuonna 1997 asettanut työssäoppimisen keskeiseksi tavoitteeksi koulutuksen työelämävastaavuuden lisääminen, oppimisen laadun parantaminen, ammatillisen oppimisen syventäminen, nuorten työelämään siirtymisen helpottaminen ja nuorten työllistämisen edistäminen. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on kohottaa ammatillista osaamista työelämän osaamistarpeita vastaaviksi, edistää työllisyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista. (Innanen - Tuuva, 2003, 31)

Innovatiivisen työpajan loppuvaiheessa työyhteisöt tulivat tutuiksi ja joissakin työyhteisöissä opiskelija toimi jo lähes kuin vakinainen hoitaja. Työn opettelu innovatiivisessa työpajassa tähtää työn hallintaa, työssäoppiminen valmiina lähihoitajana tähtää ammatissa kehittymiseen ja työhön sijoittumiseen

9.3 Innovatiivisessa työpajassa opiskelleiden ammatti-identiteetin kehittymisestä

Innovatiivisessa työpajassa opiskelleet lähihoitajat kokivat oppivansa parhaiten tekemällä. Omakohtainen kokemus työelämässä opetti paremmin kuin teoriaopetus. Oppimista tukivat onnistumiset hoito- ja hoivatyössä. Ohjaajan tuki, malli ja hyvä ohjaussuhde oli myös merkittävä, samoin kontakti potilaisiin.

TAULUKKO 6. Ammatti-identiteetin kehittyminen innovatiivisessa työpajassa ja lähihoitajan työssä.

KOKEMUKSET	TAITO/TIETO	AMMATTI-IDENTITEETTI
Opin parhaiten tekemällä	Oppimistyyli	Elinikäinen oppiminen, halua oppia uutta ja kehittyä työssä.
Hyvä kontakti potilaisiin	Vuorovaikutus ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen	Ammattitaito Arvojen omaksuminen
Onnistumisia hoito ja hoivatyössä	Ammattitaito ja sen kehittyminen	Ammattitaito ja ammattitieto
Ohjaajan tuki työyhteisössä	Ammattirooliin kasvaminen	Samaistuminen lähihoitajuuteen
Itsetunto vahvistui	Identiteetin lujittuminen	Lähihoitajaksi kasvaminen, rohkeus lisääntyy, emansipaatio

Taulukko 6:n mukaan tutkimustuloksina ammatti-identiteetin osa-alueita löytyi innovatiivisesta työpajasta opiskelleilla lähihoitajilla seuraavasti: oppiminen jatkuu, halu oppia uutta ja kehittyä työssä, arvojen omaksuminen (potilaan kunnioittaminen, hyvän yhteistyösuhteen luominen potilaaseen, vaitiolovelvollisuuden noudattaminen), ammattitaidon kehittyminen, samaistuminen lähihoitajuuteen ja lähihoitajaksi kasvaminen, rohkeuden lisääntyminen ja joidenkin kohdalla ammatillista vapautumista. Lähihoitajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin ja osaamisen välinen suhde ei ole suoraviivainen vaan ammatillisen identiteetin voimakkuus riippui siitä, miten lähihoitajaopiskelija koki työn ja koulutuksen suhteessa osaamiseensa ja ajattelunsa tasoon (Jalava, 1995, 119).

Innovatiivisessa työpajassa lähihoitajan ammatti-identiteetti koostuu tässä vaiheessa todellisuuden kohtaamisesta, eksakteista ammattitiedoista ja -taidoista sekä arvoista. Osa innovatiivisen työpajan opiskelijoista toi esille vaikeissa oppimiskokemuksissa haasteelliset potilaat (4/13) ja haasteelliset toimenpiteet (3/13). He kokivat riittämättömyyttä omissa taidoissaan ja tiedoissaan, mikä aiheuttaa epävarmuutta lähihoitajan työhön. Havukaisen kriteereiden mukaan innovatiivisessa työpajassa opiskelleet lähihoitajat kuvasivat vastauksissaan hoitotyötä luetteloina, jolloin tiedon taso on pääasiassa pintaprosessoitu. (Havukainen, 2004, 70). Leskinen (1995) tuo myös esille tutkimuksessaan, että lähihoitajien kokonaishoidon käsityksissä on puutteita. Toisaalta ”noviisi on aloittelija, josta tulee työtehtävissään kehittyvä, edelleen työnsä taitava suorittaja ja lopulta ammattinsa osaava ekspertti.” (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 73) Sitä varten lähihoitajat tarvitsevat vielä runsaasti oppimista ja oppimistaitojen edelleen kehittämistä. Nykyään korostetaan ihmisen olevan elinikäinen oppija, joka haluaa oppia uutta ja kehittyä työssään. Sen seurauksena myös persoonallisuus kehittyy, kehitys ja kypsyminen jatkuu, tietoinen ja tavoitteellinen kehittyminen vastuulliseksi lähihoitajaksi, jolloin myös rohkeus lisääntyy, uskallus toteuttaa hyvää hoitotyötä.

Ammatti-identiteettiä uhkaavia tekijöitä ovat työyhteisön kiire, haasteelliset potilaat, haasteelliset toimenpiteet, teoriaopinnot tökkivät ja huono elämäntilanne. Opettajan

näkökulmasta tulisi enemmän ottaa opiskelijan oma oppimistyyli huomioon, antaa oppimistehtäviä, joita opiskelija voi eritavalla suorittaa. Lähihoitajaopiskelijat pitivät innovatiivisesta työpajasta, koska se oli pienempi ryhmä, opetus tapahtui pienryhmissä, opetusrytmi oli hitaampi, opetusta räätälöitiin kunkin opiskelijan tarpeen mukaan ja opetuksessa käytettiin paljon keskustelua. Huono elämäntilanne vähensi oppimisen halua ja lisäsi poissaoloja koulutuksen aikana, jonka vuoksi on saattanut jäädä epävarmuutta, kuten tässä haasteelliset toimenpiteet ja haasteelliset potilaat. Saukkonen toi esille huolensa sairaanhoitajien koulutuksesta, jossa opiskelijoiden itsetunto oli laskeutunut koulutuksen aikana. Hän vetosi opettajiin ja työssäoppimisen ohjaajiin, jotta saataisiin katkaistua tämä kierre. Ennen autoritaarinen kasvatus loi ihmisiä, joilla oli itsetunnon vajautta. Mutta nyt 2000-luvulla siihen ei enää tulisi sortua.

Innovatiivisen työpajan lähihoitajaopiskelijoilla oli monenlaisia vaikeuksia, jotka heijastuivat opiskeluun. Näistä vaikeuksista huolimatta työssäoppimisen positiiviset tekijät ja työpajan huolenpidonpedagogiikka heikensivät vaikeuksia ja vahvistivat innovatiivisen työpajan lähihoitajien itsetuntoa ja selviytymisen kokemusta työssäoppimisen paikoissa ja innovatiivisessa työpajassa. Sitä todistaa 15 lähihoitajan valmistuminen työpajassa. Tosin heistä tutkimukseeni osallistui 13.

Innovatiivisesta työpajasta valmistuneista lähihoitajista ammatti-identiteetti vahvistui enemmän niillä lähihoitajilla, jotka olivat työssä sosiaali- ja terveydenhuollon työpaikoissa kuin niillä, jotka olivat kotona omia lapsia hoitamassa tai muussa työssä. Tyytyväisyys lähihoitajan tutkintoon on suurempi työssä olevilla lähihoitajilla kuin kotona olevilla lähihoitajilla. Lähihoitajan työelämäkokemus vahvistaa lähihoitajan ammatti-identiteettiä. Vuorenmaa ja Räisänen (1977) ovat päätyneet samaan tulokseen, jonka mukaan työelämä joko vahvistaa ammatti-identiteettiä tai heikentää sitä. Rintalan ja Elovainion (1997) tutkimuksessa lähihoitajan ammatti-identiteetillä tarkoitetaan lähihoitajan käsitystä riittävydestään ja varmuudestaan lähihoitajana. Suomen (2002) mukaan ammatti-identiteetti, sen varmuus riittävydestä ja osaamisesta, kehittyy yhdessä toiminnan kautta (2002,157). Koulutus antaa perustan ammatti-identiteetille, mutta työelämä joko vahvistaa tai heikentää ammatti-identiteettiä. (Rintala & Elovainio 1997,

88-89). Myös Sundin on sitä mieltä, että ammatti-identiteetti rakentui hoitoyhteisöissä (Sundin 2001, 2). Samoin innovatiivisessa työpajassa ammatti-identiteetti vahvistui opiskelun ja työssäoppimisen aikana ja myös opiskelun jälkeen työelämässä. Lähihoitajan ammatti-identiteettiä voidaan tarkastella työmarkkina-aseman mukaan. Työssä olevilla on voimakkaampi ammatti-identiteetti kuin työttömillä. Työssä olevat lähihoitajat saavat palautetta omista kyvyistään ja riittävydestään lähihoitajana. Työstä saatava palaute on tärkeää, koska sen avulla työssä lähihoitajat rakentavat omaa subjektiivista käsitystään ammattitaidostaan. (Rintala & Elovainio 1977, 30-31)

Innovatiivisesta työpajasta valmistuneet lähihoitajat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä lähihoitajan tutkintoon. Toiset olivat ylpeitä siitä, toiset onnellisia ja toiset tyytyväisiä tai ainakin melkein tyytyväisiä. Toiset olivat vaatimattomampia, tutkinto merkitsee työpaikkaa tai mahdollista jatkokoulutuspaikkaa. Ammatti-identiteetin vahvuuksien erot tulevat hyvin esille.

Lähihoitajan lupaus

”Lupaan tehdä työtäni ihmisyyttä kunnioittaen ja salassapitovelvollisuuttani muistaen.

Päämääräni on hyvän elämän edistäminen, terveyden ja sosiaalisen hyvinvoinnin ylläpitäminen.

Työni on ihmisen kasvun, kehityksen ja toimintakyvyn tukemista, sairauksien ehkäisemistä ja hoitamista, inhimillisen kärsimyksen lievittämistä ja hyvään kuolemaan saattamista.

Lupaan vaikuttaa sosiaali- ja terveysalan ja oman ammattini kehittämiseen.”

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R.(toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä, Gummerus.
- Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilèn, M. 1999. Nuoren aika. Porvoo: WSOY
- Aittola, T. & Pirttijärvi, E. 1996. Nuorten monet oppimisympäristöt. Julkaisussa T. Aittola (toim.) Teknologiapohjaiset oppimisympäristöt. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos 23,47-54.
- Benner, P. 1991. Aloittelijasta asiantuntijaksi. Juva: WSOY.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suomentanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bruner, J. 1990. Acts of Meaning. Gambridge: Harvard University Press.
- Elovainio, M. & Kivimäki, M. 2001. Thee Effects of Personal Need for Structure and Occupational Identity in the Role Stress Process. Journal of Social Psychology, 141 p 365, 14 p.
- Erickson, F. 1986. Qualitative Methods in Research on Teaching. Teoksessa Wittrock, M. (ed.) Handbook of Research on Teaching. Third Edition. New York: Macmillan Publishing Company, 119-161.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Juva, WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Gibran, K. 1977. Profeetta. Hämeenlinna: Karisto.
- Goetz, J. & Le Compte, M. 1984. Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. San Diego: Academic Press.

- Gregg, M. & Magilvy, J. 2001. Professional identity of Japanese nurses: Bonding into nursing. *Nursing and Health Sciences*, N 3, 47-52.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Helsinki: WSOY
- Havukainen, P. 2003. Terveysalan opiskelijoiden hoitotyön oppiminen esseevastausten perusteella arvioituna. *Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 186.
- Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) 1995. *Muutosagenttiopettaja*. Turku: Turun opettajakoulutuslaitos.
- Helakorpi, S. 1992. *Ammattikasvatus*, Juva: WSOY.
- Helenius, E. & Pesonen, P. 1998. *Loppuraportti Eväitä elämään projekti*. Helsinki: Nyyti ry.
- Helsingin Diakoniaopiston lähihoitajakoulutuksen nuorisoasteen opetussuunnitelma 1999 ja 2001.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1984. *Teemahaastattelu*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ihatsu, M. & Koskela, H. 2001. *Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten arviointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen -projektin alkukartoitus*. Opetushallitus. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Iivanainen, A., Jauhiainen, M. & Pikkarainen, P. 2001. *Hoitamisen taito*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Innanen-Tuuva, T. 2003. *Työpaikkaohjaajien näkemyksiä työssäoppimisesta ja ohjaamisesta. Oppimisverkkojen kutojat -projekti 1.9.2000-31.12.2003*. Helsingin Diakoniaopisto.
- Innovatiivisen työpajaprojektin suunnittelumuistio 1998
- Innovatiivinen työpajaprojekti. *Loppuraportti. Ammatillisten oppilaitosten Innovatiivinen ESR -työpajaprojekti 1.8.1998-31.7.2001*.

- Jalava, J. 1995. Lähihoitajan ammatillista identiteettiä keksimässä. Pro gradu, Kasvatustieteen laitos. Turku: Turun yliopisto.
- Jones, S. & Joss, R. 1995. Models of professionalism. Teoksessa M. Yellolly & M. Henkel (toim.). Learning and Teaching Social Work. Towards Reflective Practice. London & Bristol: Jessica Kingsley Publishers, 15-33.
- Julkunen, K. (toim.) 1996. Qualitative Methodology in Educational Research. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 60.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.
- Kansanen, P. 1999. Motivaatiosta pedagogiseen ajatteluun. Opettajankouluttaja 2/1997, 7-10.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2002. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä: Gummerus
- Karvinen, S. 1996. Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 34.
- Kaunismaa, P. 1997. Keitä me olemme? Kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. Sosiologia (3), 220-230.
- Keltikangas - Järvinen, L. 1986. Aggressiivinen lapsi. Keuruu: Otava.
- Kiikkala, I. 2004. Huomio julkisten hyvinvointipalveluiden toimintakulttuuriin! Pääkirjoitus. Ylihoitajalehti. 3/2004.
- Kiikkala, I. 1991. Hoitotyö tarkoituksellisenä toimintana. Kuvailuva tutkimus lievien aivotoiminnan häiriöiden ja niiden epäilyn vuoksi sairaalassa tutkittujen ja hoidettujen lasten hoitotyöstä. Tampere: Tammer-Paino Oy,
- Kolb, D. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall. Englewood Cliffs.

- Koli, H. 1999. Työssäoppiminen ja työssäoppimisen arviointi –haastetta oppilaitoksille ja työpaikoille. Oppimisverkkojen kutojat -projekti 1.9.2000-31.12.2003. Helsingin Diakoniaopisto.
- Komonen, K. 2004. Lisävuosia pojille tarpeen. Lehdessä Pirkka 9/2004, toim. Päivi Spåre.
- Kontoniemi, M. 2003. Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni? Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Kosonen, P.A. 1984. Ammattialan valinnan varmuus ja sosiaalinen rakenne. Työvoimaministeriö, suunnitteluosasto. Helsinki. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia nro 51.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Siven, T. & Välimäki, P. 2002. Opi ja Ohjaa. Sosiaali- ja terveysala. Porvoo: WSOY.
- Laurila, A. 1999. Toinen mahdollisuus. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Leino - Kilpi, H. 1990 . Hoidon etiikan opetus - hoidettavan ihmisen parhaaksi. Teoksessa Hyvä olo. Näkökulmia ihmisen hyvän olon edistämiseen. Professori Hertta Kalkkaan juhlaKirja. Helsinki: Sairaanhoidon tutkimuslaitoksen julkaisuja. 127-137.
- Leskinen, J. 1995. Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Ykköspaino.
- Leskinen, S. 1995. Lähihoitajaopiskelijoiden työharjoittelun merkittävät oppimiskokemukset. Pro gradu. Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Liiten, M. 2004. Työryhmä: Ikätarkastus koulutuksen ulkopuolelle jääneille 17-18-vuotiaille. Helsingin Sanomat 24.9.2004.
- Liiten, M. 2003. Ammattiopintojen keskeytyksen yleisyys Pohjois-Karjalassa ja Uudellamaalla. Helsingin Sanomat 8.3.2003.

- Lyytinen P., Korkiakangas, M. & Lyytinen H. 2001. Näkökulma kehityspsykologiaan, kehitys kontekstissaan, Porvoo: WSOY.
- Mayberry, W. 1990. Self-esteem in children: Considerations for measurement and intervention. *American Journal of Occupational Therapy* 44 (8).
- Meeus, V. 1993. Occupational identity development, school performance, and social support in adolescence. *Adolescence*, Winter 93, Vol. 28 Issue 112, p809, 10p. 2 charts.
- Mehtäläinen, J. 2001. Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta. Osa raportti 1: Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukuvuosi toisella asteella. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A12:2001.
- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta, 42-61. Helsinki: Painokaari Oy.
- Mäkelä-Näkki, K. 1998. Mielenterveyden tukeminen hoitotyön opinnoissa. Hoitotyön vuosikirja 1998. Tampere: Hygienia Kirjayhtymä Tammer-Paino oy.
- Nummenmaa, A.R. 1993. Ammatti-identiteetti ja sen kehittyminen. Teoksessa oppilaanohjausta kehitetään. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Opetushallitus. Painorama.
- Ojanen, M. 1996. Mikä minä on? Tampere: Kirjapaino.
- Pekola, E. & Stenroos, S. 1996. Lähihoitajan ammattitaidon osoittaminen näyttökokeella - näyttökokeilu Salon terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Pro gradu. Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto.
- Peters, S. J. 1990. Integration and Socialization of Exceptional Children. Julkaisussa *Anthropology and Education Quarterly* 21, 1990.
- Poikela, E. 2004. Kontekstiperusteinen arviointi. PBL-konferenssi 22-23.4.2004. Tampere.

- Pulkkinen, R. 1996. Lähihoitajan ammattitaitovaatimukset sosiaali-alan ja terveydenhuollon opettajien arvioimina. Pro gradu. Hoitotieteenlaitos, Kuopion yliopisto.
- Pylkkänen, K. 1998. Nuori kaipaa rakkautta. *Mielenterveys* 3/1998, 6-9.
- Pöytäniemi, K. & Sova, I. 1998. Miksi ryhmätyötä opetetaan terveystieteiden koulutuksessa. *Ryhmätyö* 4/1998
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Reutter, L., Field, P.A., Campbell, I. E. & Day, R. 1997. Socialization into Nursing: Nursing Students as Learners. *Journal of Nursing Education* 36 (4)
- Rintala, T. & Elovainio, M. 1997. *Lähihoitajan työ, ammatti-identiteetti ja hyvinvointi*, Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. Stakes.
- Robertson, S. M. 1991. Self-concept disturbance. In: Mc Farland G.K. & Thomas M.D. (eds.) *Psychiatric mental health nursing. Application of the nursing process*. J.B. Lippincott Company, Philadelphia.
- Ruohotie, P. 1995. *Ammatillinen kasvu työelämässä*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1997. Kokemus on paras opettaja - jos vain otamme oppia siitä. *Kasvatus* 4.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. WSOY, Juva.
- Räty, O. 1987. *Työ ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Saukkonen R. 1987. *Ammatti-identiteetin kehittyminen sairaanhoitaja- koulutuksen aikana*, Kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto.
- Schaffer, H.R. 1996. *Social Development*. Great Britain. Blackwell Publishers.
- Sherman, R.R. & Webb, R. B. 1995. *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London.

- Sirviö, K. & Varonen, T. 1994. Sosiaali - ja terveystieteiden perustutkinnon yhteinen tietoperusta opettajien arvioimana. Hoitotieteen laitos, Kuopion yliopisto.
- Sundin, O. 2001. Information strategies and professional identity: a study of nurses experiences of information at the workplace. Information Research, Volume 6 No.2 January 2001.
- Suomen lähi- ja perushoitajaliitto. 1996. Lähihoitajan eettiset ohjeet.
- Suomi, A. 2002 . Ammattia etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Lievestuore: Er-Paino ky.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja Steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalla. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 7.
- Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Toim. Syrjälä, L. & Merenheimo, J. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991.
- Taylor, M.C. 1982. Itsearvostus. Teoksessa :Yura, H. & Walsh, M.B.(toim.) Inhimilliset tarpeet ja hoitotyö. Juva: SHKS. WSOY
- Tupala, M. 2004. Terveystieteiden opiskelijoiden tavoittelema osaamisen taso lasten ja nuorten hoitotyössä. Hoitotiede 3/2004
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusitalo, S., Kinos - Murmann, S. & Väänänen, M. 1995. Lähihoitajakoulutuksen tuottamat valmiudet. Moniste 40, Opetushallitus.

- Vaittinen, M-L. 1998. Terveysthuoltoammattiin kasvaminen. Sairaanhoidajien koulutussäätiön julkaisu. Juva: WSOY.
- Vahtokari, A, & Vähäpassi, A. 1995. Tutki vertaile arvioi. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vehviläinen - Julkunen, K. 1998. The discipline of nursing: a journey from grand theories to situation specific theories. In Proceedings of the Conference of WENR, 9. Biennial Conference, Vol 1, Helsinki, 88-93.
- Vehviläinen, J. 2000. Ammattipajan kautta tutkintoon? Opetushallitus. Moniste 8/2000.
- Veivo, L. & Vilppola, T. 1998. Työllistymisen ja työelämän rakentuminen. Nuorisasian neuvottelukunta. Helsinki.
- Vuorenmaa, M. 1995. Lähihoitajatutkinnon tuloksellisuus monitahoarviointina. Moniste 39, Opetushallitus.
- Vuorenmaa, M. & Räisänen, A. 1997. Lähihoitajat työelämään. Lähihoitajakoulutuksen käynnistysvaiheen arviointia. Helsinki: Opetushallitus, arviointia 1/ 1997.
- Warne, T. 2002. Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. *Journal of Education Policy*, Jan 2002, Vol. 17 Issue 1, 109, 30p.
- Willoughby, C., King, G. & Polatajko, H. 1996. A therapist guide to children's self-esteem. *American Journal of Occupational Therapy* 50 (2).
- Ylönen, M. 2004. Stakesin asiantuntija venyttäisi oppivelvollisuutta 18.ikävuoteen. HS 25.8.2004.
- Zerwekh, J.V. 1992. The practice of empowerment and coercion by expert public health nurses. *Image Journal of Nursing Scholarship* 24.
- Syrjäytyminen koulussa-tutkimusraportti 1999. Viitattu 28.6.2004
<<http://www.edu.oulu.fi/homepage/vulvinen/syrpr.htm>>

Hyvä Innovatiivisesta työpajasta valmistunut/valmistuva lähihoitaja

Hei!

Aika on mennyt nopeasti valmistumisestasi. Nyt Sinulla on enemmän kokemusta lähihoitajan työstä. Oppilaitoksessamme pyritään edelleen kehittämään lähihoitajakoulutusta, siksi olisi tärkeää, että täyttäisit lomakkeen. Innovatiivisesta työpajasta innostuin niin paljon, että olen nyt opiskelemassa Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikan laitoksella. Opiskeluuni kuuluu tehdä tutkimustyö, siksi voit myös auttaa minua vastaamalla lomakkeella oleviin tehtäviin. Käytän vastauksiasi niin, ettei niitä tietoja käytetä muuhun kuin tähän minun tutkimukseeni. Tutkimuksen tekemiseen kuuluu myös eettisenä velvoitteena, ettei kenenkään henkilökohtainen nimi tule tutkimuksessani esille. Tavoitteeni on siis kirjoitustenne kautta oppia ymmärtämään lisää opiskelijan kokemusta opiskelustaan.

Panen mukaan valmiin kirjekuoren postimerkinneen, pane se vastauksiesi kanssa takaisin kahden viikon kuluttua saatuasi tämän viestin. Voit myös lähettää sähköpostin kautta, kun kirjoitat tehtävät ensin ja pohdit vastausta sitten. Jos on kysyttävää tai joku asia on jäänyt epäselväksi, niin soita puh. 77504559 (työ) tai 3231260 (koti).

Minua tietysti kiinnostaa, miten voit? Pane siitäkin muutama rivi.

Kaikkea hyvää Sinulle

Terveisin Seija Luukko

seija.luukko@helsingindiakoniaopisto.com

Oletko työssä, missä?

Jos et ole työssä, mitä teet?

Kirjoita omin sanoin

Kuvaa hyvä oppimiskokemus tai hyviä oppimiskokemuksia lähihoitajakoulutuksessasi. Missä tapahtui? Keitä oli mukana? Mikä oli hyvää ja miksi jäi mieleen?

Kuvaa vaikea oppimiskokemus tai vaikeita oppimiskokemuksia lähihoitajakoulutuksessasi. Missä tapahtui? Keitä oli mukana? Mikä oli vaikeaa ja miksi jäi mieleen?

Kuvaa hyvä oppimiskokemus tai hyviä oppimiskokemuksia lähihoitajan työssä valmistumisesi jälkeen. Missä tapahtui? Keitä oli mukana? Mikä oli hyvää ja miksi jäi mieleen?

Kuvaa vaikea oppimiskokemus tai vaikeita oppimiskokemuksia lähihoitajan työssä valmistumisesi jälkeen. Missä tapahtui? Keitä oli mukana? Mikä oli vaikeaa ja miksi jäi mieleen?

Mitä Sinulle merkitsee lähihoitajan tutkinnon suorittaminen? Oletko oikealla alalla?

HYVÄ MEILTÄ VALMISTUNUT LÄHIHOITAJA

Olen lähettänyt kyselylomakkeen Sinulle. Odotan edelleen, että vastaat kysymyksiin ja lähetät vastauksesi minulle.

Vastauksesi on arvokas tieto meille, mitä opiskelija on kokenut hyväksi oppimiskokemukseksi, ja mikä on vaikea oppimiskokemus?

Samoin työelämässä mikä on ollut hyvä oppimiskokemus ja mikä vaikea oppimiskokemus? Olisiko opetuksessa voitu panostaa näihin asioihin enemmän?

Vastauksesi on myös arvokas asia minulle, koska käytän vastauksiasi oman opiskelun loppuun viemiseksi.

Samalla kun teen tutkimustyötäni, se hyödyntää oppilaitoksen kehittämistyötä.

Hyvää kesää!

Täällä Diakoniaopistolla, 9.6.2003

Seija Luukko
Sinivuokonpolku 5-7 As 1
00930 Helsinki
puh. 09-3231260 ja 0407269249