



Saila Korhonen

**Ohjaus siinä sivussa
Työelämässä toimivien ohjaajien kokemuksia
sosionomi (AMK) –opiskelijoiden harjoittelun
ohjauksesta**

Saila Korhonen

OHJAUS SIINÄ SIVUSSA
Työelämässä toimivien ohjaajien kokemuksia
sosionomi (AMK) –opiskelijoiden harjoittelun ohjauksesta

Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö

Diakonia-ammattikorkeakoulu
2008

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA
A Tutkimuksia 20

Julkaisija: Diakonia-ammattikorkeakoulu

Taitto: Roope Lipasti
Kannen kuva: Saila Korhonen

ISBN 978-952-493-059-8 (nid.)

ISBN 978-952-493-060-4 (pdf)

ISSN: 1455-9919

Juvenes Print Oy
Tampere 2008

TIIVISTELMÄ

Saila Korhonen

Ohjaus siinä sivussa: Työelämässä toimivien ohjaajien kokemuksia sosionomi (AMK) –opiskelijoiden harjoittelun ohjauksesta

Helsinki : Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2008

110 s.
8 liitettä

Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja
A Tutkimuksia 20

ISBN 978-952-493-059-8 (nid.)

ISBN 978-952-493-060-4 (pdf)

ISSN 1458-9919

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämiseksi tietoa harjoittelun ohjauksesta. Tavoitteena oli kuvata ja jäsentää työelämässä toimivien sosionomi (AMK) –opiskelijoiden harjoittelun ohjaajien kokemuksia ohjauksesta. Etsin vastauksia siihen, millaisia kokemuksia työpaikoilla toimivilla harjoittelun ohjaajilla on ohjauksesta. Tässä tutkimuksessa ohjaus ymmärretään laajaksi yleisnimitykseksi toiminnalle, jonka tavoitteena on oppimisen ja ammatillisen kasvun tukeminen teoriaa ja käytäntöä yhdistämällä. Ohjauksen kannalta keskeiset toimijat harjoittelussa ovat opiskelija, harjoittelua ohjaava opettaja ja työpaikalla toimiva harjoittelun ohjaaja.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka kontekstina ovat Diakonia-ammattikorkeakoulun työelämäyhteydet ja harjoittelukäytänteet. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluna keväällä 2003. Haastateltavina oli 14 sosionomi (AMK) -opiskelijan harjoittelun ohjaajaa Etelä- ja Pohjois-Savon alueelta. Harjoittelun ohjaajien haastattelut analysoitiin aineistolähtöisesti grounded theory –metodia käyttäen.

Tutkimuksen tulokset nostivat esiin harjoittelun ohjaajien ohjaukokemusten merkityksellisiä ydinsisältöjä, joita ovat omaan työkontekstiin, vuorovaikutukseen, ohjausstrategiaan ja ohjaajaidentiteettiin liittyvät kysymykset. Näiden yhteistä nimittäjää voidaan kutsua ohjausorientaatioksi. Tutkimuk-

sen tuloksena syntynyt kategoriakuvaus ohjausorientaatiosta antaa mahdollisuuden ymmärtää harjoittelun ohjausta ohjaajan näkökulmasta. Tulokset antavat sekä harjoittelun ohjaajalle että ohjaavalle opettajalle välineen tiedostaa oma roolinsa harjoittelun ohjauksen kolmikannassa ja myös mahdollisuuden tiedostaa ohjaustoimintansa vahvuuksia ja kehittämistarpeita. Ammattikorkeakoululle tutkimuksen tulokset antavat tietoa, jota voidaan soveltaa mm. työelämän ja koulutuksen yhteisissä oppimisympäristöjen kehittämishankkeissa. Työelämän ja koulutuksen yhteistyönä harjoittelun ohjaus ja sen kehittäminen on arvokas resursointi tulevaisuuteen.

Lisätiedot:

Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus

Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö

Asiasanat:

ohjaus, harjoittelu, sosionomit, ammattikorkeakoulut, kvalitatiivinen tutkimus, grounded theory

Teemat:

Kasvatus ja koulutus

Julkaistu:

Painettuna ja Open Access-verkkójulkaisuna

Painetun julkaisun tilaukset:

Granum-verkkokirjakauppa <http://granum.uta.fi/>

Verkko-osoite: http://www.diak.fi/files/diak/Julkaisutoiminta/A_20_ISBN_9789524930604.pdf

ABSTRACT

Saila Korhonen **Supervising While Working : Working Life Supervisors' Experiences of Supervision of the Bachelor of Social Services' Practical Studies**

Helsinki : Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2008

110 p. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja
8 appendixes A Tutkimuksia 20

ISBN 978-952-493-059-8 (pbc)
ISBN 978-952-493-060-4 (pdf) ISSN 1458-9919

The purpose of this research was to gather information on supervision in order to develop pedagogy in Universities of Applied Sciences. The aim of this research was to describe and conceptualize the supervision experiences of Bachelor of Social Services students' working life supervisors. I was looking for answers to what kind of experiences working life supervisors have of supervision. In this research, supervision is understood as a broad general term for the activity the purpose of which is to support learning and professional growth by combining theory and practice. From the supervisors' point of view, the main actors of practical training are the student, the supervising teacher and the working life supervisor.

This research is a qualitative case study and the context is the working life relations and training practices of Diaconia University of Applied Sciences. The research material was gathered by thematic interviews in the spring 2003. There were 14 participant supervisors of Bachelor of Social Services students from South and North Savo area. The supervisors' interviews were analyzed by using the grounded theory method.

The research results show that there are meaningful core contents in the supervision experiences. These are phenomena that are connected to the context of work, interaction, the strategy of supervision and the identity of supervisor. Together these can be called supervisors' supervision orientation.

The category that resulted from this study offers an opportunity to understand supervision from the supervisor's point of view. The results give both the working life supervisor and the supervising teacher a tool to understand their own role in the training triangle as well as an opportunity to understand their own strengths and learning points in supervision. For the Universities of Applied Sciences, the research results offer information that can be applied, for example, in the learning environment development projects of working life and education. As a joint effort of working life and education, supervision and its development are a valuable resource allocation for the future.

More Information:

Licentiate thesis

University of Jyväskylä, Faculty of Education, Department of Teacher Education.

Key Words:

supervision, training, Bachelor of Social Services, University of Applied Sciences, qualitative research, grounded theory

Available:

Printed, Open Access

Order:

Granum <http://granum.uta.fi/>

Open access: http://www.diak.fi./files/diak/Julkaisutoiminta/A_20_ISBN_9789524930604.pdf

TIIVISTELMÄ	3
ABSTRACT	5
SISÄLLYS	
1 JOHDANTO	9
1.1 Harjoittelun ohjaus kontekstissaan	9
1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä	11
1.3 Tutkimusraportin rakenne	12
2 SOSIONOMI (AMK) -KOULUTUS	14
2.1 Tavoitteena asiantuntijuus	14
2.2 Sosionomin (AMK) ydinosaaminen ja kompetenssit	16
2.3 Harjoittelu osana sosionomiopiskelijan ammattikorkeakouluopintoja	20
2.4 Harjoittelu osana Diakonia-ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmaa	21
3 OPPIMINEN TYÖYMPÄRISTÖISSÄ	24
3.1 Työkokemuksesta oppimisen malleja	24
3.2 Sosiaalialan opiskelu työyhteisöissä	27
4 OHJAUS JA SEN TEHTÄVÄT	32
4.1 Mitä ohjaus on?	32
4.2 Oppimisen ja ammatillisen kasvun ohjaus	35
4.3 Ohjausprosessi	39
5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS	42
5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	42
5.2 Grounded theory	43
5.3 Tutkimuksen kohderyhmä	45
5.4 Tutkimusaineisto ja sen hankinta	47
5.5 Tutkimusaineiston analysointi	48

6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	54
6.1	Työkontekstiin liittyvät kokemukset	54
6.2	Vuorovaikutukseen liittyvät kokemukset	62
6.3	Ohjausstrategiaan liittyvät kokemuksista	72
6.5	Ohjaajaidentiteettiin liittyvät kokemukset	79
7	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	84
7.1	Harjoittelun ohjaajan toimintaa ohjaavat tekijät	84
7.2	Ohjaajalähtöinen ohjausyhteistyön malli	92
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET	96
	LÄHTEET	102
	LIITTEET	111

1 JOHDANTO

1.1 Harjoittelun ohjaus kontekstissaan

”Asiantuntijuus on kudelma, joka syntyy useiden kutojien toimesta. Se on kommunikaatiossa, joka on ihmisten välillä, ei ihmisissä itsessään.”(Saaristo 2000, 151.)

Ammattikorkeakoulujen perustehtävä on ammatillisen asiantuntijuuden aikaansaaminen yhdistämällä opetuksessa teoria ja käytäntö. Ammatilliset asiantuntijatehtävät edellyttävät ammattilaista, jolla on ammattitaidon lisäksi ammatillista sivistyneisyyttä ja sisäistynyt ammattietiikka. (Siitonen 2004, 277.) Ammattikorkeakoulut eivät selviydy tästä tehtävästä yksin, vaan ne tarvitsevat aitoa työelämäkumppanuutta vastaamaan tulevaisuuden ammattilaisen kouluttamisesta.

Jatkuvien muutosten yhteiskunnassa avainvalmiuksina voidaan pitää oppimista ja uuden tiedon tuottamista. Teoreettisten opintojen ohella on välttämätöntä, että opiskelija voi opiskella harjoittelemalla todellisissa työtilanteissa ja työympäristöissä. Kun opiskelija nähdään aktiivisena, omaa todellisuuttaan konstruoiva toimijana, koulutuksen haasteena on järjestää sellaisia oppimisympäristöjä, joissa on mahdollista etsiä erilaisia toimintatapoja ja tuottaa uutta tietoa. Ohjattu, todellisissa työympäristöissä tapahtuva harjoittelu tarjoaa parhaimmillaan opiskelijalle mahdollisuuden sekä oman toimintansa että ammattikäytänteiden kriittiseen reflektioon ja asiantuntijuuden kehittämiseen.

Harjoittelujaksot on liitetty olennaisena osana suomalaisiin ammattikorkeakoulututkintoihin. Niiden tavoitteina on edistää ammatillisen osaamisen kasvua ja kehitystä. Korkeakoulujen arviointineuvoston teettämässä selvityksessä korostui laadukkaan ohjauksen varmistaminen. Tärkeimmiksi kehittämistarpeiksi todettiin harjoittelun ohjauksen tehostaminen ja harjoit-

telun ohjaajien koulutus sekä opinnäytetöiden työelämäohjaajajärjestelmän perustaminen. (Kaartinen-Koutaniemi 7/2001, Moitus, Huttu, Isohani, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva & Vuorinen 2001, Kantola 2002). Koulutuksen ja työelämän yhteistyön kannalta ja pyrittäessä kehittämään ammatillista harjoittelua oppimisympäristönä on tärkeää saada tietoa myös harjoittelun ohjaajien omista kokemuksista.

Koulutuksen ja työelämän - teorian ja käytännön - yhteyksien vahvistaminen on ollut viime vuosina keskeinen kehittämiskohde kaikkialla maailmassa ja eri koulutusasteilla. Yhteistyömuodoista on harjoittelun kehittäminen ollut yksi tärkeimmistä ellei tärkein. Englannin kielessä harjoittelusta käytetään tavallisesti käsitteitä *internship*, *practical training*, *work placement*, *work experience placement* tai *work integrated learning*. Suomen koulutusjärjestelmässä toisella asteella harjoitteluun on vakiintunut työssäoppimisen-käsite, millä tarkoitetaan työpaikoilla tapahtuvaa tavoitteista, ohjattua ja arvioitavaa opiskelua, jossa opitaan osa käytännön ammattitaidosta (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/98). Työssäoppimiseen liittyvät kysymykset ovat olleet erittäin vilkkaan tutkimus- ja kehittämistyön kohteena 1990-luvulta lähtien. (Väärälä 1995; Räisänen 1998; Ruohotie, Kulmala & Siikaniemi 1998; Ruohotie, Honka & Mustonen 2000; Väisänen 2003; Stenström & Laine 2006.) Tässä tutkimuksessa käytän työpaikoilla tapahtuvasta opiskelusta pääsääntöisesti ammattikorkeakouluasetuksen (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352, 7§) mukaista käsitettä harjoittelu. Käytännön opiskelun ja työssäoppimisen käsitteitä käytän jonkin verran harjoittelu-käsitteen rinnalla.

Myös ammattikorkeakouluopintoihin sisältyvää harjoittelua ja sen ohjausta on tutkittu eri näkökulmista. Useimmiten näkökulma on ollut hyvin oppilaitoskeskeinen: miten harjoittelu näkyy opetussuunnitelmissa, miten oppilaitos on organisoinut harjoittelun ja sen ohjauksen, millaisia kokemuksia opettajilla on harjoittelun ohjauksesta tai millaisia harjoitteluun ja ohjaukseen liittyviä kokemuksia opiskelijoilla on. (Kotila 2000; Vesterinen 2001; Vesterinen, M-L. 2002; Konkola 2003; Uusitalo 2005). Tutkimusten lisäksi harjoittelua on kehitetty erilaisien projektien ja selvitysten avulla useamman korkeakoulun yhteistyönä tai vain yhden ammattikorkeakoulun omana hankkeena. Harjoitteluun ja työssäoppimiseen liittyviä kysymyksiä on selvitetty myös kansainvälisissä yhteistyöhankkeissa. (Henttonen, Laakkonen & Niemelä 2002; Koutaniemi-Kaartinen 2002; Ylipulli-Kairala & Lohiniva 2002; Kantola 2002; Stenström & Laine 2006). Kuusi valtakunnallista verkostohanketta sai opetusministeriön rahoituksen vuosille 2004-2006. Yhdessä niistä, Harke-hankkeessa, keskityttiin harjoittelun kehittämiseen (Harke n.d.)

Tässä tutkimuksessa työelämä ja siellä toimivat harjoittelun ohjaajat on nostettu keskiöön siten, että näkökulmana on harjoittelun ohjaajien elämistodellisuus eli se, kuinka he ovat kokeneet harjoittelun ohjauksen. Tarkastelu kohdistuu harjoittelun ohjaajien omiin kokemuksiin siitä, mikä motivoi heitä ohjaamaan harjoittelua, mihin he pyrkivät ohjauksessa, miten he organisoivat ohjausprosessin, mitä myönteisiä ja kielteisiä asioita he ovat ohjaajana kokeneet, millaisena ohjaajana he kokevat itsensä sekä millaisena he ovat kokeneet työyhteisön tuen ja oppilaitosyhteistyön ja millaisia koulutus- tarpeita heillä on suhteessa ohjaajuuteensa. Siitä toiminnasta, joka tapahtuu työelämässä opiskelijan/harjoittelijan ammatillisen ja persoonallisen kasvun tukemiseksi, käytän käsitettä ohjaus ja vastaavasti kyseisestä toimijasta käytän käsitettä ohjaaja tai harjoittelun ohjaaja. Harjoitteluprosessia tukevasta opettajasta käytän käsitettä ohjaava opettaja. Ohjaus- ja ohjaaja-käsitteiden monimuotoisuuden vuoksi tarkastelen niitä jonkun verran myös mentorointi- ja mentori-käsitteisiin rinnastaen.

Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan liittyvien haasteiden lisäksi tutkimusaiheen valintaan on vaikuttanut myös henkilökohtainen intressini. Työskentelen ammattikorkeakoulussa, ja jo ennen tätä olin pitkään työskennellyt sosiaalialan opistoasteella kasvatustieteellisten aineiden opettajana. Työnkuvaani on kuulunut läheisesti sosiaalialan opiskelijoiden harjoittelun organisointia ja ohjausta. Harjoitteluun liittyvän yhteistyön olen kokenut välttämättömänä, jotta elävä todellisuus teorian ja käytännön välillä säilyisi opettajuudessani. Osallistumalla harjoittelun ohjaukseen voin samalla päivittää työelämäntuntemustani ja olla mukana alueyhteistyön kehittämisessä.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä

Ammattikorkeakoulun perustehtävät, koulutus, aluekehitysvaikutus sekä soveltava tutkimus- ja kehittämistyö (L351/2003, 4§, 5§) tuovat jatkuvasti uusia pedagogisia kehittämishaasteita ja mahdollisuuksia. Tämä on näkynyt työelämäyhteyksien, erityisesti harjoittelun, työelämälähtöisten opinnäytteiden ja kehittämistehtävien sekä erilaisten yhteistyöprojektien tiiviinä integrointina osaksi opetussuunnitelmaa ja näihin liittyvien ohjausprosessien kehittämisenä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada aineksia ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämiseen keräämällä tietoa työelämässä toimivien harjoittelun ohjaajien kokemuksista.

Jo ennen ammattikorkeakouluun siirtymistä sosiaalialan opistoasteen koulutuksessa on ollut pitkä perinne käytännön opiskelun/harjoittelun sisällyttämisestä opiskeluohjelmaan. Tämä perinne on omalta osaltaan helpottanut sosiaalialan ammattikorkeakouluopetuksen ja työelämän yhteistyötä.

Samanaikaisesti siihen on kätkeytynyt se vaara, että vanhat ”työssä oppimisen mallit” ovat siirtyneet ammattikorkeakouluopiskelijoiden harjoittelukäytänteisiin. Tällöin sosiaalialan formaalissa opetuksessa ei välttämättä ole tiedostettu ja käytetty hyväksi työelämän toimintaympäristöjen muutoksia, uusia tarpeita ja mahdollisuuksia.

Tavoitteenani on kuvata ja jäsentää harjoittelun ohjaajien kokemuksia ohjauksesta. Rauhalan mukaan (1980, 4) kokemus on ihmisen erityyppinen ja eritasoinen mielellinen suhde maailmaan ja omaan itseensä. Ei ole olemassa mitään yksilön elämäntilanteesta irrallaan olevaa merkitystä, vaan maailma on annettu yksilölle mielellisinä kokemuksina. Kokemuksia tutkittaessa haasteena on niiden ymmärtäminen ja tulkinta. Lehtovaara (1992, 30) on todennut, että ihmisen kokemusta ei voida koskaan kuvata täsmällisesti sanoilla eikä käsitteillä. Perinteiset metodit eivät tavoita ihmisen kokemusmaailmasta ns. hiljaista tietoa.

Tutkimustehtävänäni haen vastauksia siihen, *millaisia kokemuksia työpaikoilla toimivilla harjoittelun ohjaajilla on ohjauksesta.*

1.3 Tutkimusraportin rakenne

Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuskohteen ja tutkittavien todellisuuden sekä ymmärtämään syvällisesti tutkittavan ilmiön ja sosiaalisen tilanteen (Flick 1998, 11-28). Tutkijalta tämä edellyttää sitä, että hän tuo tutkimuksessaan esille myös oman esiymmärryksensä eli sen, miten hän tutkijana on ennen tutkimusta ymmärtänyt tutkimuskohteensa sekä miten hän on sen määritellyt ja miten hän on päätenyt tutkimuksensa kohteeseen. Laadullinen tutkimus edellyttää myös tutkimuksen lähtökohta-oletusten tarkastelua, tutkimuskohteen ontologista esittelyä ja rajaamista sekä tutkimuksen ihmiskäsityksen määrittelyä. Tutkijan on tuotava esiin myös tutkimuskohteen luonnetta koskevat oletuksensa eli sen, miten tutkimuskohde asettuu elämismaailmaan ja millä perusteilla sekä miten tämä sopii yhteen esiymmärryksen ja lähtökohta-oletusten kanssa? (Varto 1992, 36; Syrjälä 1994, 14.)

Johdantoluvussa ja luvuissa 2-4 tuon esille tutkimukseni lähtökohdat ja perustelut sille, kuinka olen tutkimukseni rajannut. Ammattitaitoa edistävä harjoittelu (A352/2003) ja sen ohjaus kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Tätä sidoksisuutta tarkastelen luvuissa kaksi sosionomien (AMK) koulutuksen ja siinä tavoiteltavan asiantuntijuuden näkökulmista. Luvussa kolme tarkastelen harjoittelua ja sen ohjausta työelämässä ja luvussa neljä avaatan ohjaus- ja ohjausprosessi-käsitteitä harjoittelun ohjauksen näkökulmista ja kytken niitä tutkimuskontekstiini.

Päästäkseni sisälle harjoittelun ohjaajien kokemuksiin olen soveltanut grounded theory -metodia. Olen käynyt dialogia tutkimusaineiston kanssa siten, että siinä on ollut mukana harjoittelun ohjaajien ilmaisemat tulkinnat kokemuksistaan sekä oma ymmärrykseni, reflektio, tulkinta ja rekonstruktio. Näitä tutkimukseni metodologisia lähtökohtia ja toteutusta kuvaan ja perustelen luvussa viisi. Luvuissa kuusi ja seitsemän esittelen tutkimusaineistosta noussutta ohjausorientaatiota kuvaavat kategoriat ja tuloksista tehtävät johtopäätökset. Viimeisessä eli kahdeksannessa luvussa luon katsauksen siihen, kuinka tämä tutkimus on vastannut lähtökohtaoletuksiani ja kuinka olen onnistunut tutkimuksessani tavoittamaan tutkittavan ilmiön. Kahdeksannessa luvussa tuon esiin myös tämän tutkimuksen tulosten hyödynnettävyyden ja jatkotutkimushaasteita.

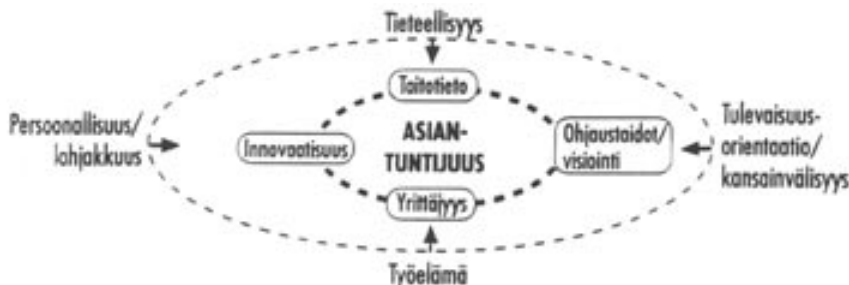
2 SOSIONOMI (AMK) -KOULUTUS

2.1 Tavoitteena asiantuntijuus

Ammattitaito kehittyy oppimiskokemusten kautta. Kulloisetkin yhteiskunnalliset rakennemuutokset, lainsäädäntö sekä koulutuspoliittiset muutokset luovat taustaa opetussuunnitelmien tavoitteille, oppimisympäristöille, opettajien ja ohjaajien rooleille sekä opiskelijoiden omille tavoitteille ja mielikuville tulevaisuuden työtoiminnasta. (Helakorpi & Olkinuora 1997; Alanen 2002; Maljojoki 2002.)

Suomessa sosiaalialan opintoihin hakeutuu vuosittain yli 10 000 opiskelijaa. Heistä suurin osa (n. 8000) opiskelee toisen asteen koulutuksessa lähihoitajiksi. Sosionomi (AMK) –tutkintoon tähtäävät opinnot aloittaa noin 2000 opiskelijaa ja noin 200 aloittaa yliopistoissa opiskelun sosiaalityöntekijöiksi. (Vuorensyrjä, Borgman, Kemppainen, Mäntysaari & Pohjola 2006.) Tässä raportissa käytän pääsääntöisesti ammattikorkeakoulussa suoritettavasta sosionomi (AMK) -tutkinnosta käsitettä sosionomi ja vastaavasti tätä tutkintoa suorittavasta opiskelijasta käsitettä sosionomiopiskelija.

Suomalaista ammattikorkeakoulupedagogiikkaa kehitettäessä Ekola (1992) korosti asiantuntijuutta, jonka jäsennettyyn malliin sittemmin Helakorpi & Olkinuora (1997, 73) ovat lisänneet taitotiedot (kuvio 1).



KUVIO 1 Ammattikorkeakoulun tavoittelema asiantuntijuus (Helakorpi & Olkinuora 1997, 73)

Tämä malli korosti substanssitieteiden ja yrittäjyyden merkitystä ammattikorkeakouluopinnoissa. Työelämä on edellyttänyt, että koulutuksessa huomioidaan yrittäjyys laaja-alaisesti. Tulevaisuusorientaatio ja siinä ennen muuta kansainvälistyminen taas edellyttivät vahvaa panostamista ohjaus- ja visiointitaitoihin. Opiskelija on otettava huomioon yksilönä, jonka persoonallisuus, lahjakkuus ja erilaiset vahvuudet tulee saada asiantuntijuudessa laaja-alaisesti näkyviin.

Ammattikorkeakouluopintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet toimia alansa asiantuntijatehtävissä. Tämä edellyttää, että opintojen tavoitteissa otetaan erityisesti huomioon kehittyvän työ- ja elinkeinoelämän vaatimukset. Tynjälä (1999a, 171 -172) on kuvannut asiantuntijuutta tiedon eri osa-alueiden mukaan seuraavasti: siihen kuuluu koulutuksen aikana hankittu muodollinen tieto eli ns. kirjatieto ja käytännön kokemuksen kautta hankittu käytännöllinen tieto. Kolmantena asiantuntijatiedon osa-alueena on itsesääteletieto. Sillä tarkoitetaan oman toiminnan tietoiseen ja kriittiseen tarkasteluun ja arviointiin liittyviä metakognitiivisia ja reflektiivisiä tietoja ja taitoja. Vesterisen mukaan (2002, 27) asiantuntijuus ei tarkoita samaa kuin ammattitaito, vaan se on asiaan, aiheeseen tai ongelma-alueeseen liittyvää osaamista. Ohjatulla ja laadukkaalla ammattikorkeakouluopintoihin liittyvällä harjoittelulla on näin ollen asiantuntijuuden ja ammattitaidon kehittymisessä keskeinen rooli (Ericsson & Smith 1991; Järvinen & Poikela 2000; Ruohotie, 2002a; Kotila 2003).

Eteläpelto (1992, 19) esitti ammattikorkeakoulujen kehityshistorian alkuvaiheessa, että niiden tehtävänä ja opetussuunnitelmallisena tavoitteena tulee olla työelämän muutosten ennakointi ja jopa tietoinen vaikuttaminen muutokseen. Työelämää uudistavan otteen on silloin tullava näkyviin myös harjoittelun toteuttamisessa. Eteläpelto varoittaa kovin kapeasta asiantuntijuuden määrittelystä (1992, 20-29) Hänen mukaansa työelämän rakenneuutoksissa tarvitaan työntekijän monialaista osaamista, joka mahdollistaa siirtymisen lähialalta toiselle. Sosiaalialalla tämä kysymys on erittäin ajankohtainen juuri nyt, kun alan työtehtävät jatkuvasti muuttuvat ja lisääntyvät samalla kun koulutettavien ikäluokat pienenevät.

Sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisia tarvitaan ihmisten hyvinvoinnin edistämiseen. Sosiaalialan ammattikorkeakouluopintoja kehitettäessä tiedostettiin se, että nykyiset ja tulevat työtehtävät sosiaalialalla eivät ole enää samoja kuin 20 vuotta sitten. Muun muassa kansainvälistyminen, projektityyppinen ja verkostoitunut työskentely sekä teknologian hyödyntäminen ovat tuoneet uusia pätevyysvaatimuksia, joihin koulutuksen on pystyttävä vastaamaan.

Sosiaalialan koulutusta on kehitetty korkeakoulutuksen duaalimallin poh-

jalta siten, että ammattikorkeakoulututkinnon sisältö ja työelämävastavuus eroaa yliopistojen sosiaalityön koulutuksesta. Ammattikorkeakoulut kouluttavat sosiaaliohjauksen ja yliopistot taas sosiaalityön tehtäviin. Suurin osa sosiaalialan korkeakoulutetuista valmistuu ammattikorkeakouluista. Korkeakoulutasoa edellyttäviin sosiaalialan asiantuntija- ja johtotehtäviin valmistutaan nykyisin kuuden yliopiston ja 20 ammattikorkeakoulun koulutusohjelmissa. Ammattikorkeakoulut ovat lakisääteisesti itsenäisen suhteen, millaisilla opetussisällöillä ja pedagogisilla ratkaisuilla niissä sosiaalialan työtehtäviä edellyttävä ammattitaito tuotetaan. Tämä näkyy myös tutkintonimikkeissä siten, että ammattikorkeakouluista sosiaalialalle valmistuu sosionomi (AMK), geronomi (AMK) ja kuntoutuksen ohjaaja (AMK) sekä socionom (YH) tutkintonimikkeillä.

Näiden tutkintojen lisäksi kuudessa ammattikorkeakoulussa voi tällä hetkellä jatkaa ylempään sosiaalialan ammattikorkeakoulututkintoon, jonka laajuus on 90 opintopistettä. (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, asetuksen muutokset 10.6.2005/411 ja 16.6.2005/423). Tutkintonimikkeenä on tällöin sosionomi, ylempi (AMK).

Väitöskirjassaan Kotila (2000) tutki opiskelijoiden kokemuksia ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmasta. Tutkimustuloksissa avainkokemukseksi nousi harjoittelu. Kotilan mukaan (2000, 146) harjoittelukokemusten reflektointi ja kriittinen arviointi ovat onnistuneen opetussuunnitelmatoteutuksen välttämätön ehto. Muuten vaarana voi olla, että opetussuunnitelman toteutumisen kannattavaksi tekijäksi muodostuu harjoittelupaikan ohjaajan ja opiskelijan välinen mestari-oppipoika -suhde. Tällöin tiedon pätevyden määrittely tapahtuu ammattikorkeakouluyksikön ja opetussuunnitelman ulkopuolella työelämässä harjoittelusuhteessa. Myös opetusministeriön raportissa Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta (2007:43) vastaava tiedon pätevyden määrittelyn ongelma tuodaan esille. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suuntaa selvittänyt työryhmä esittää huolensa siitä, että sosiaaliohjauksen tiede- ja teoriaperustan kehittäminen ei kuulu ammattikorkeakoulujen tehtäviin ja että sosionomitutkimukselle ei ole löytynyt sopivaa paikkaa tiedeyhteisöissä (emt. s. 42).

2.2 Sosionomin (AMK) ydinosaaminen ja kompetenssit

Sosiaalialan AMK-koulutuksen verkoston raportissa Sosionomin (AMK) ydinosaaminen (Borgman, Dal Maso, Hakonen, Honkakoski & Lyhty 2001) tarkastellaan osaamista sekä teorian että käytännön näkökulmista. Raportista vastasivat kaikki 23 silloin sosionomikoulutusta järjestävää ammattikorkeakoulua. Raportissa pyrittiin ottamaan huomioon sosionomin (AMK)

ammattitaidon perustelut silloin voimassa olleessa ammatinharjoittamis-
lainsäädännössä (Ks. Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kel-
poisuusehdoista 804/1992). Avainkäsitteitä olivat ydinosaaminen ja ydin-
taidot ja niiden suhde ammatillisiin tehtäväalueisiin (kuvio 2).

Ammattikorkeakoulusta valmistuvien sosionomien nähtiin sijoittuvan
työelämässä sosiaalista asiantuntemusta edellyttäviin tehtäviin julkiselle
sektorille (kunnallinen palvelujärjestelmä, työhallinto ja sosiaalivakuutus),
kolmannelle sektorille ja sosiaalialan palveluyrityksiin joko työntekijänä tai
yrittäjänä (Borgman ym. 2001, 9). Vaikka sosionomin (AMK) tutkinnon
suorittaneita on koulutettu työmarkkinoille jo yli kymmenen vuotta, niin
yhä edelleen ko. tutkinnon tunnistaminen ja tunnustaminen hakee oikeu-
tuksiaan varsinkin sosiaalityön rinnalla.



KUVIO 2 Sosionomin (AMK) ydinosaaminen, ydintaidot ja ammatilliset
tehtäväalueet (Borgman, Dal Maso, Hakonen, Honkakoski & Lyhty 2001,
10).

Korkeakoulujen arviointineuvosto käynnisti vuonna 2003 valtakunnallisen
sosiaalityön ja sosiaalialan koulutusohjelma-arvioinnin. Asetetun työ-
ryhmän raportissa Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää (2004, 52) todettiin,

että ammatillisen identiteetin rakentaminen voi olla joillekin opiskelijoille ja työelämätahoille ongelmallinen siitä syystä, että sosionomin tutkintoa vastaavaa työelämänimikettä ei ole olemassa. Työryhmän suositusten mukaan sosionomikoulutuksessa on kiinnitettävä erityistä huomiota identiteettiä tukevan ammatillisen kasvun ohjausprosesseihin, koska sosionomin työn omin sisältö on käsitteellisesti, sisällöllisesti ja menetelmällisesti erittäin monitahoinen. (Murto, Rautniemi, Fredriksson, Ikonen, Mäntysaari, Niemi, Paldanius, Parkkinen, Tulva, Ylönen & Saari 2004.)

Nykyisin laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005) säätelee ammattikorkeakouluista valmistuneiden sosionomien paikkaa työmarkkinoilla. Lain tavoitteena on, että sosiaalihuollon henkilöstön ammatillinen osaaminen perustuu ensisijassa asiakkaiden palvelutarpeisiin. Tavoitteena on myös jäsentää sosiaalihuollon erilaisia tehtäviä ja tuoda esiin niiden monipuolista vaativuutta sekä lisätä sosiaalialan asiantuntemusta niiden hoidossa. Sosiaalihuollon tehtävissä vaadittavat kelpoisuudet on täsmennetty siten, että ne vastaisivat sosiaalialan uudistuneita koulutusrakenteita. Sosionomin tutkinnon näkökulmasta lain henki on se, että sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut on kelpoinen vaativiin sosiaalisen tuen, ohjauksen ja kasvatuksen sekä sosiaalisen kuntoutuksen tehtäviin sekä vaativiin hoito- ja huolenpitotehtäviin ja lasten päivähoidon varhaiskasvatustehtäviin. (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005).

Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentian vuonna 2005 tekemän selvityksen mukaan työllisyystilanne sosiaalialalla oli hyvä. Tosin vuosina 2003–2004 sosionomin (AMK) tai vastaavan tutkinnon suorittaneista noin 18% oli sijoittunut tehtäviin, joihin vaaditaan joko koulutason tai yliopistotason tutkinto. Tämä selvitys toi esille myös esiopetusuudistuksen vaikutuksen sosionomien työllistymiseen siten, että kahden viimeisen vuoden aikana vastavalmistuneiden sosionomien työllistyminen lastentarhaopettajan tehtäviin oli selvästi laskenut. Toisaalta sosionomit tai vastaavat olivat onnistuneet löytämään paikkansa aivan uusissa työtehtävissä esim. asiakasneuvojina, etuuskäsittelijöinä, palveluohjaajina, työvalmentajina tai yksilövalmentajina. (Lindberg & Tolonen, 2005.)

Vuosina 2005–2006 valmistuneiden Talentian jäsenten sijoittumisesta työelämään tehdyn selvityksen mukaan työllistymistilanne sosiaalialalla on edelleen parantunut. Vastavalmistuneista 77 % oli saanut työpaikan heti tai kuukauden sisällä tutkinnon suorittamisesta. Vuonna 2005 vastaava luku oli 74 %. Sosionomeista 65% ilmoitti työ- ja harjoittelupaikat parhaimmiksi tiedon antajiksi työmarkkinoista. Sosionomien epätarkoituksenmukainen sijoittuminen on edelleen nähtävissä. Talentian (2007) selvityksen

mukaan 19 % sosionomeista oli työllistynyt tehtäviin, jotka edellyttävät koulutason tutkintoa, kuten esimerkiksi lastenhoitajiksi, kodinhoitajiksi tai koulunkäyntiavustajiksi. Ammattikorkeakoulututkintoa edellyttävät kotipalveluohjaajan, vanhainkodin ja vanhustyön johtajan tehtävät eivät näytä juurikaan avautuvan sosionomeille. Sen sijaan uusina aluevaltauksina nousi esille sovittelun ohjaaja, uraohjaaja ja kuntoutumisvalmentaja. Myös maahanmuuttajatyössä on avautunut uusia tehtäviä. Tämän Talentian selvityksen mukaan aallon pohja sosionomien sijoittumisessa lastentarhanopettajan tehtäviin on sivuutettu samoin kuin aallon pohja miesten hakeutumisesta sosiaalialalle. (Tolonen 2007.)

Uudet avautuvat työtehtävät ja toisaalta viitteet joidenkin laaja-alaisten ammattien pirstoutumisesta erikoistuneimpiin tehtäväalueisiin (esim. kehitysvammahuollossa autismiohjaajat) velvoittavat kriittisesti tarkastelemaan kysymystä sosionomin ydinosoamisesta, ydintaidoista ja ammatillisista tehtäväalueista. Millaisten opintojen kautta uusiin haasteisiin voidaan vastata? Missä määrin nykyiset opetusisällöt ja käytännöt ja perinteiset harjoittelu-ympäristöt tuottavat niitä valmiuksia, joita sosionomit tulevaisuudessa työtehtävissään tarvitsevat?

Työelämän haasteiden ja mahdollisuuksien ennakoiminen on elintärkeää koko ammattikorkeakoulukentässä. Opetussuunnitelmien uudistaminen on yksi keskeinen osa korkeakoulujen laatutyötä. Opetusministeriön toimeksiannosta Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n työryhmät toteuttivat vuonna 2006 ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmakohtaisen kompetenssianalyysin. Analyysin tuloksena kompetenssit jaoteltiin koulutusohjelmakohtaiseen, ammatilliseen erikoisosaamiseen (subject specific competences) ja yleisiin työelämävalmiuksiin (generic competences). Kompetenssit määriteltiin laajoiksi osaamiskokonaisuuksiksi, joissa yhdistyvät tiedot (knowledge), tietojen käytännölliset ja toiminnalliset soveltamistaidot (skills) sekä asenteet (attitudes). Näillä kuvattiin sekä pätevyyttä, suorituspotentiaalia että kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Sosiaalialan koulutusohjelmakohtaisiksi kompetensseiksi (Liite 1) nousivat sosiaalialan eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmän osaaminen, yhteiskunnallinen analyysitaito, reflektiivinen kehittämis- ja johtamisosaaminen sekä yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen (Arene 2006).

2.3 Harjoittelu osana sosionomiopiskelijan ammattikorkeakouluopintoja

Eri ammattikorkeakouluissa sosiaalialalle opiskelevien harjoittelun laajuus vaihtelee 45 opintopisteestä 75 opintopisteeseen.

TAULUKKO 1 Sosiaalialan AMK-tutkintojen laajuus ja niihin liittyvän harjoittelun osuus (Harke n.d.)

Tutkintonimike	Tutkinnon laajuus opintopisteinä	Harjoittelun laajuus opintopisteinä
Geronomi (AMK)	210	75
Kuntoutuksen ohjaaja (AMK)	210	75
Socionom (YH)	210	45
Sosionomi (AMK)	210	45

Ammatillisen harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjatus- ti erityisesti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352, 7§). Lukuun 3.2 taulukkoon 4 olen tiivistänyt keskeiset sosionomiopiskelijoiden harjoittelun järjestämiseen liittyvät piirteet koskien tavoitteita, sopimuksen luonnetta, vastuunjako, kesto, arviointia ja opiskelijan asemaa.

Sosionomiopiskelijat harjoittelevat mm. erilaisissa sosiaalialan kasvatus-, opetus- ja ohjaustehtävissä, kuntoutuksen, ohjauksen ja sosiaalisen tuen tehtävissä sekä sosiaalityön ja palvelutuotanto-, johtamis- ja kehittämistehtävissä. Kotimaassa tapahtuvan harjoittelun lisäksi opiskelijoilla on mahdollisuus myös kansainväliseen harjoitteluun. Raivola (2000, 274) on näkemyksensä esittänyt, että ”työssä ei voi oppia muuta, kuin sen, mitä työpaikalla tehdään”. Tämä ravistaa kysymään paitsi harjoittelupaikkojen laadun perään, myös koko ohjausprosessin perään. Miten taataan, että sekä kotimaiset että ulkomaiset työympäristöt ovat myös harjoittelupaikkoina toimivia ja ammattitaitoa edistäviä?

Meretmaa ja Voima (2006, 26) ovat korostaneet opiskelijan valmentamisen ja valmentautumisen merkitystä erityisesti kansainväliseen harjoitteluun. Valmentamisella estetään epäonnistumisia ja ylilyöntejä ja tuetaan opiskelijan oppimisprosessia. Yleistyvä kansainvälinen opiskelu ja harjoittelu ovat oppimis- ja ohjausprosesseja, joissa osittain toimivat samat lainalaisuudet

kuin kotimaassa. Toisaalta on oletettavaa, että kansainvälissä harjoittelupaikoissa ohjaajien lähtökohdat suomalaisen sosionomiopiskelijan harjoittelun ohjaukseen ovat hyvin kirjavat tai puutteelliset. Tästä syystä näissä harjoitteluyhteistyön konteksteissa ammattikorkeakoulun ja ohjaavan opettajan roolit korostuvat entisestään.

Päättynyt valtakunnallinen harjoittelun kehittämishanke (HARKE) on antanut suosituksensa harjoittelusta ja sen järjestämisestä. HARKE-hankkeessa kerättiin harjoitteluun liittyvää kokemustietoa sekä korkeakouluilta, työ- ja elinkeinoelämalta että opiskelijoilta. Kaikilta näiltä kolmelta taholta prosentuaalisesti eniten vastauksia saatiin sosiaali- ja terveysalalta. (Salonen 2004, 2005a, 2006.) Suositus opiskelijan ja ohjaajien toiminnasta on esitetty liitteessä 2.

2.4 Harjoittelu osana Diakonia-ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmaa

Diakonia-ammattikorkeakoulu (Diak) on valtakunnallinen noin 3000 opiskelijan verkostoitunut ammattikorkeakoulu, jonka neljä koulutusyksikköä (seitsemän toimipaikkaa) Diak Etelä, Diak Itä, Diak Länsi ja Diak Pohjoinen sijaitsevat eri puolilla Suomea Helsingistä Ouluun. Diakin koulutusohjelmia ovat hoitotyön koulutusohjelma, sosiaalialan koulutusohjelma, viittomakielentulkin koulutusohjelma, viestinnänkoulutusohjelma ja Degree Programme in Social Services. Toiminnassa korostuu eettisesti vahvan yhteiskunnallisen koulutuksen kehittäminen sosiaali- ja terveysalalla, kulttuurialalla sekä humanistisella ja opetuslalla. Diakin kansallisena erityistehtävänä on ollut kirkollisen diakoni-, diakonissa- ja nuorisotyönohjaajakoulutuksen kehittäminen. (Diak 2008.)

Sosiaalialan koulutusohjelmassa on kolme eri suuntautumisvaihtoehtoa: sosiaali- ja kasvatustalon suuntautumisvaihtoehto, diakonisen sosiaalityön suuntautumisvaihtoehto sekä kristillisen lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehto (Diak 2008). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on sosiaali- ja kasvatustalon suuntautumisvaihtoehdon mukaan opiskelevien ja sosionomi (AMK) -tutkintonimikkeen saavien opiskelijoiden harjoitteluprosessin ohjaus.

Diakonia-ammattikorkeakoulussa sosionomi (AMK) -tutkinnon laajuus on 210 op, josta harjoittelun osuus on 63 op. Ensimmäinen 12 op:n harjoittelu on toisena lukukautena Toimintakyvyn tukeminen -opintokokonaisuuden yhteydessä. Henkilökohtaisen opintosuunnitelmansa mukaisesti opiskelija suorittaa toisena lukuvuonna kaksi 30 op:n laajuista opintokokonaisuutta, joihin molempiin sisältyy 12 op:n laajuiset harjoittelujaksot. Valittavia opin-

tokokonaisuuksia ovat Mielenterveys ja päihteet, Vanhuus, Vammaisuus, Lapsuus ja nuoruus sekä Osallisuus ja sosiaalinen tuki.

Kolmas harjoittelujakso (12 op) sijoittuu Monikulttuurisuus-opintokokonaisuuteen ja pääsääntöisesti opiskelijan neljänteen lukukauteen. Kansainvälisen harjoittelun mahdollisuudet on pyritty keskittämään tähän opintokokonaisuuteen. Viimeinen eli viides harjoittelujakso on laajuudeltaan 15 op ja se suoritetaan osana Työ, työyhteisöt ja johtaminen -opintokokonaisuutta. Sosionomin opintopolku ja siihen liittyvät harjoittelujaksot on kuvattu liitteessä 3.

Harjoittelujaksoihin tulee liittää arviointikeskusteluja, joihin osallistuu opiskelijan ja opettajan ohella työelämän edustaja. Arviointikeskustelun pohjana ovat opiskelijan oppimistavoitteet ja itsearviointi sekä työelämän edustajan antama palaute. Arvioinnilla on sekä ohjaava että kokoava funktio. Harjoittelu arvioidaan asteikolla hyväksytty/hylätty. Jos opiskelija ei ole suorittanut harjoitteluaan hyväksytysti, hän ei voi ilman erityisperusteluja aloittaa seuraavaa harjoittelua. Opiskelijalta voidaan myös evätä oikeus harjoittelun suorittamiseen, jos hän ei ole suorittanut hyväksyttävästi opintokokonaisuutta edeltäviä ja harjoittelussa vaadittavia teoriaopintoja. Sosiaali- ja terveysalalla harjoittelun laadullinen arviointi on osa opintokokonaisuuden kokonaisarviointia ja -arvosanaa. (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2005. Diakonia-ammattikorkeakoulun tutkintosääntö.21.10.2005.)

Tutkintosäännössä ei määritellä tarkemmin, kuinka arviointikeskustelut on järjestettävä. Diakin eri yksiköihin ja eri koulutusohjelmiin oli muodostunut erilaiset käytännöt arviointikeskustelujen järjestämisessä mm. sen suhteen, kuinka monta kertaa keskusteluja käydään, käydäänkö ne henkilökohtaisesti tavaten työpaikalla, vai esim. puhelinneuvotteluna tai sähköpostilla tai verkko-opiskeluympäristöä hyödyntäen. Eri yksiköiden erilaiset toimintatavat ovat aika ajoin hämmentäneet niin opiskelijoita, opettajia kuin työelämän edustajia.

Ohjatun harjoittelun tavoitteena on, että hyvä ammattilainen kehittyy koulutuksen ja työelämän yhteistyön tukemana. Diakonia-ammattikorkeakoulussa on sen perustamisesta, vuodesta 1996 alkaen, kehitetty työelämäyhteistyötä. Sekä kotimaassa että ulkomailla tapahtuva harjoittelu ja sen ohjaus on ollut yksi keskeinen laatutyön kohde.

TAULUKKO 2 Harjoittelun tavoitteet opiskelijan ja työpaikan näkökulmista (Gothóni & Pesonen 2000, 11).

Opiskelija saa mahdollisuuden	Työpaikka saa
perehtyä ohjatusti keskeisiin käytännön työtehtäviin erityisesti ammattipintojen kannalta.	koulutusmahdollisuuden harjoittelunohjaajille.
oppia soveltamaan tietoja ja taitoja työelämässä.	virikkeen arvioida ja kehittää omaa työalaansa ja -kulttuuria.
tutustua ammattialansa kehittämiseen.	käsityksen alan koulutuksesta/ päivittää tietona alan peruskoulutuksesta.
tukeen ammatillisen kasvunsa arvioinnissa.	mahdollisuuden vaikuttaa alan koulutukseen, sen suunnitteluun ja sisältöihin.
tukeen asettaessaan omia kehittämistavoitteitaan.	motivoitunutta ja sitoutunutta harjoittelijavoimaa.
luoda henkilökohtaisia yhteyksiä työelämään.	mahdollisen tulevan työntekijän.

Parhaimmillaan harjoittelu antaa monia kehittämisen ja kehittymisen mahdollisuuksia niin opiskelijalle kuin työelämällekin (taulukko 2). Kehittämistyöstä huolimatta opiskelijapalaute on osoittanut, että harjoittelukäytännöt, harjoitteluun liittyvät tehtävät ja ohjeistukset ovat yhä edelleen hyvin kirjavia Diakin eri yksiköissä ja koulutusohjelmissa. Opiskelijapalaute ja käytäntö ovat osoittaneet, että ohjauskulttuurit vaihtelevat työpaikoittain eri harjoitteluympäristöissä. Keväällä 2006 Diakonia-ammattikorkeakoulussa asetettiin työryhmä, jonka tavoitteena oli yhtenäistää ja ajantasaistaa yksiköitten harjoitteluun liittyvät materiaalit ja käytänteet. Työryhmä on saanut tehtävänsä päätökseen ja sen tuloksena Diakissa on yhtenäiset toimintaohjeet ja -välineet harjoittelun ohjaukseen. (Diak 2008.) Laatutyön tehtävänä on edelleen seurata näitten toimintaohjeiden ja -välineiden käyttöönottoa ja toimivuutta.

3 OPPIMINEN TYÖYMPÄRISTÖISSÄ

3.1 Työkokemuksesta oppimisen malleja

Työympäristöt muodostavat merkittävän oppimisympäristön toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa sekä ammattikorkeakouluopinnoissa. Siinä missä aikaisemmin korostui opetussisältöjen ja opetusmenetelmien suunnittelu, painottuu nykyisin oppimisen ohjaamisen ja mielekkäitten oppimisympäristöjen suunnittelu. Gröhniiä (1994) ja Kauppia (1993) mukailleen Varila (1995) on kuvannut oppimisympäristöajattelun keskeisiä piirteitä seuraavasti (taulukko 3).

TAULUKKO 3 Oppimisympäristöajattelun keskeiset piirteet (Varila 1995, 134)

	Oppimisympäristöajattelu
Kohde	reaalitodellisuus
Motivaatio	sisällöllinen
Tavoite	sisällöllisen pätevyyden kehittäminen
Sisältö	todellisuutta selittävät tiedolliset välineet
Menetelmät	opiskelijalähtöiset, tutkivat, kehittävät
Oppimistehtävät	avoimia soveltamistehtäviä
Tukijärjestelmä	yhteiset hankkeet, opiskelijalähtöinen
Arviointi	sisällöllinen, oppimista edistävä, todellisuuteen suhteutuva

Tietotekniikan kehittyminen on avannut uusia näköaloja oppimisympäristöajatteluun. Myös harjoittelun ohjaukseen sen odotetaan tuovan uusia mahdollisuuksia. Tietotekniikan hyödyntämisen ohella yksi keskeinen kor-

keakoulujen kehittämisalue on tavoitteellisempien ja laajempien oppimisympäristöjen rakentaminen. Niissä on kysymys toiminnasta, jossa työelämän edustajat, opiskelijat ja oppilaitoksen henkilöstö tekevät yhteistyötä, jossa yhdistyy tutkimus, kehittäminen ja oppiminen. Tavoitteena on, että niissä myös toteutuu osa opetussuunnitelman mukaisista opinnoista. Myös Diakonia-ammattikorkeakoulussa on strategisesti sitouduttu uusien oppimisympäristöjen kehittämiseen (Työelämän oppimisympäristöt 22.1.2008).

Tutkimukseni liittyy osaltaan työelämän oppimisympäristöjen kehittämiseen. Tarkastelen siinä työympäristöä oppimis- ja ohjausympäristönä harjoittelun ohjaajien omien kokemuksesta avulla.

Perinteisiä malleja/traditioita opiskelijan ohjauksesta työpaikoilla ovat kuvanneet mm. Zeichner 1983, Järvinen 1988, Jokiranta 1989 ja Krokfors 1997) seuraavasti:

- Teknisen tradition mukaan opiskelija ohjataan omaksumaan olemassa oleva ammattikäytäntö sellaisenaan.
- Noviisi-ekspertti -traditio taas näkyy siinä, että opiskelija ohjataan omaksumaan olemassa oleva ammattikäytäntö etsimällä ammatin kulttuurisia tekijöitä ja silloin tieto-taito ei ole määriteltävissä, vaan se löytyy ainoastaan kokemuksen ja harjoittelun myötä.
- Ammattiin kasvamisen traditiossa taas korostuu näkemys opiskelijan kehittämisestä ammattilaiseksi oman henkilökohtaisen kasvuprosessinsa myötä. Ammattikäytäntö nähdään annettuna ja opiskelijan oletetaan sitoutuvan tulevaan ammattiinsa
- Tutkimussuuntautunut traditio/ reflektiiviseen toimintaan ohjaava traditio korostaa opiskelijan ja ohjaajan yhteistyötä ammattikäytäntöjen kehittämiseksi. Opiskelija ja ohjaaja luovat yhdessä sosiaalista kontekstia ja reunaehdoja problematisoiden kehittävät tarkoituksenmukaista ammattikäytäntöä.

Guile ja Griffiths (2001) ovat analysoineet Euroopan eri maissa eri aikoina toteutettuja työssä oppimisen integrointejä koulutukseen. Tuloksena he ovat löytäneet viisi työssä oppimisen mallia: perinteinen malli, kokemuksellisen oppimisen malli, yleisten avaintaitojen malli, työprosessimalli ja yhdistävä eli konnektiivinen malli. Nämä analyttiset välineet auttavat erilaisten koulutuksen ja työelämän yhteistyön ratkaisumallien vertailussa. Maarit Virolainen (2004, 213-233) on omassa tutkimuksessaan arvioinut liiketalouden, tietotekniikan ja sosionomikoulutuksen koulutusohjelmien toimintatapoja suhteessa Guilen ja Griffithsin malleihin.

Viidestä mallista ensimmäistä voidaan kutsua nimellä perinteinen malli.

Mallin mukaisesti opiskelija on formaalin tietopohjan omaksumisen jälkeen lähetetty työelämään mukautumaan työn olosuhteisiin. Mallissa korostuu formaalin ja informaalin oppimisen sekä teorian ja käytännön erillisyyks. (Guile & Griffiths 2001.)

Suomalaisessa ammattikorkeakoulupedagogiikassa on näkynyt vahvana vaikuttajana Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli ja siihen olennaisena liittyvä kokemuksen reflektoinnin merkitys. Guile ja Griffiths (2001) korostavat kokemuksellisen oppimisen mallissa reflektiota enemmän opiskelijan persoonallista ja sosiaalista kehittymistä työkokemusten kautta. Kokemuksellisen oppimisen mallissa huomio kiinnitetään opiskelijan kokonaiskehitykseen (Eteläpelto 1992; Koli 2003; Raji 2003). Tämä taas edellyttää vahvaa yhteistyökumppanuutta opiskelijan, oppilaitoksen ja työelämän välillä, mikä näkyy mm. siinä, että eri osapuolet neuvottelevat työharjoittelun yhteisistä tavoitteista ja sitoutuvat yhteiseen kehittämistyöhön.

Perinteisessä brittiläisessä harjoittelukäytännössä, yleisten avaintaitojen mallissa tavoitteena on, että harjoittelun kautta tuotetaan etukäteen määritellyt oppimistulokset. Keskeistä on tarkoin määriteltyjen avaintaitojen saavuttaminen ja niiden mahdollisimman objektiivinen mittaaminen. Saksalaisessa duaalijärjestelmässä taas on kehittynyt ns. työprosessimalli. Tällöin opiskelija käy osan viikosta koulussa ja osan harjoittelussa. Työprosessimallissa pyritään siihen, että opiskelijalle muodostuisi laaja-alainen ja kokonaisvaltainen työprosessin ja organisaation tuntemus, ns. työprosessitietämys. Tässä mallissa korostuu myös ajatus tietojen ja taitojen siirtovaikutuksesta työympäristöstä toiseen. Siirtovaikutusta edesauttaa tehokas teorian ja käytännön yhdistäminen. (Guile & Griffiths 2001.)

Oppiminen on tilannesidonnaista; se tapahtuu aina jossain määrättyssä kontekstissa. Yhdistävä eli konnektiivinen malli pyrkii ottamaan tämän huomioon painottamalla ns. rajanylitystaitojen kehittämistä. Tämä malli sisältää uudenlaisen opetussuunnitelma-ajattelun, työkokemusten käsitteellistämisen ja formaalin oppimisen hyödyntämisen työssä. Tällainen rajanylitystaitojen kehittäminen edellyttää jo opetussuunnitelmatasolta lähtevää formaalisen ja informaalin oppimisen yhdistämistä. Yksilösuoritusta painottava harjoittelu ei välttämättä ole optimaalisin ns. rajanylitystaitojen kehittämiseen. Yhteistoiminnallinen projektiopiskelu yhteistyössä työelämän kanssa sekä esim. erilaiset työelämää palvelevat kehittämistehtävät voivat pikemminkin olla sellaisia integratiivisen pedagogiikan ratkaisuja, joilla tulevaisuuden ammatillinen asiantuntijuus kehittyy. (Guile & Griffiths 2001.)

Maarit Virolaisen (2004, 214) mukaan erityisesti tämä viides malli on hede-
delmällisellä tavalla sovellettavissa myös korkea-asteelle. Edellä mainituista kolmesta esimerkkitutkinnosta sosionomikoulutuksessa painottui vahvim-

min yhdistävä eli konnektiivinen malli. Virolainen (2004, 229) arvioi tämän johtuvan osittain sosionomien koulutusohjelman nuoruudesta, jossa ”koulutuksen olemassa olevat käytänteet traditioina eivät ole kahlinneet luovaa ajattelua.”

Sosiaalialan koulutuksen progressiivisuutta arvioitaessa on kuitenkin mielestäni muistettava, että sosionomikoulutus ei syntynyt tyhjästä, vaan sillä on juuret aikaisemmassa opistoasteen koulutuksessa. Sosionomikoulutuksessa monet käytänteet, mm. harjoittelukäytänteet ja työelämän yhteistyökumppanit, ovat olleet olemassa. Yhdistävää mallia voidaan pitää tavoittelemisen arvoisena ihanteena, jota kohti päästään tiedostamalla aikaisempia traditioita ja olemalla entistä avoimempia uusille mahdollisuuksille. Tämä edellyttää koulutusohjelmien joustavuutta sekä avoimuutta ja valmiutta niitten toteuttajilta.

3.2 Sosiaalialan opiskelu työyhteisöissä

Lait ja asetukset antavat ne raamit, joiden mukaisesti työelämässä tapahtuva harjoittelu tai vastaava on eri kouluasteilla järjestettävä. Taulukossa 4 olen tarkastellut sosiaalialan opiskelua/harjoittelua työyhteisöissä ammattikorkeakoulututkintoon kuuluvassa ammatillisessa harjoittelussa, työssäoppimisessä ja oppisopimuskoulutuksessa.

TAULUKKO 4 Keskeiset piirteet sosiaalialan opiskelun/harjoittelun järjestämisestä työyhteisössä.*

	Harjoittelu Sosionomi (AMK)	Työssäoppiminen Lähihoitaja	Oppisopimus Lähihoitaja
Tavoite	Ammattitaitoa edistävää Työtehtäviin perehtyminen, tietojen ja taitojen soveltaminen	Osa opetussuunnitelman mukaisista tavoitteista opitaan työssä ja sen säännöillä.	Tutkinnon tai sen osan suorittaminen
Sopimuksen luonne	Kirjallinen oppilaitoksen ja harjoittelupaikan (omistajayhteisön) välinen sopimus. Yleensä oppilaitos maksaa harjoittelupaikalle (omistajayhteisölle) korvauksen.	Kirjallinen sopimus oppilaitoksen ja työpaikan välillä. Sopimus opiskelijan kanssa työssäoppimisesta. Oppilaitos voi tarvittaessa maksaa korvauksen harjoittelupaikalle.	Määräaikainen työ-sopimus. Työnantaja saa korvauksen oppisopimuskoulutuksen järjestämisestä.
Vastuu	Työpaikalla ja oppilaitoksella Yleensä oppilaitos hankkii harjoittelupaikat	Koulutuksen järjestäjällä Yleensä oppilaitos hankkii harjoittelupaikat	Koulutuksen järjestäjällä Opiskelija hankkii työnantajan.
Kesto	Yhteensä 45 - 75 op Jakaantuneena eri pituisiin jaksoihin. Kesätyötä ja aikaisempaa työkokemusta ei yleensä hyväksytä AMK -harjoitteluksi.	Yleensä 20 ov jaksoitettuna. Kesätyö tai aikaisempi työkokemus voidaan hyväksyä työssäoppimiseksi.	Vaihtelee 4 kk-3 v työn ja teorian vuorotellen.

(jatkuu)

TAULUKKO 4 (jatkuu)

<p>Arviointi</p>	<p>Opettajat ja ohjaajat vastaavat arvioivista palautekeskusteluista. Opiskelijan itsearviointi tärkeä. Arviointi nojaa sovittuihin arviointikriteereihin Harjoittelu arvioidaan asteikolla hyväksyty-hylätty. Harjoitteluun kytkeytyvän oppimistehtävän arvioi ohjaava opettaja; asteikko 0-5.</p>	<p>Koulutuksen järjestäjä, työnantaja, opettaja Ennalta sovitut arviointikriteerit.</p>	<p>Koulutuksen järjestäjä, työnantaja, opettaja. Ennalta sovitut arviointikriteerit.</p>
<p>Opiskelijan asema</p>	<p>Yleensä palkaton harjoittelu. Opintososiaaliset edut harjoittelun aikana.</p>	<p>Yleensä palkaton harjoittelu. Opintososiaaliset edut työssäoppimisen aikana</p>	<p>Palkallinen työsuhde Opiskelu tapahtuu pääsääntöisesti aidossa työympäristössä. Sitä täydentää tietopuolinen opiskelu oppilaitoksessa. Ei opintososiaalisia etuja työsuhteen aikana.</p>

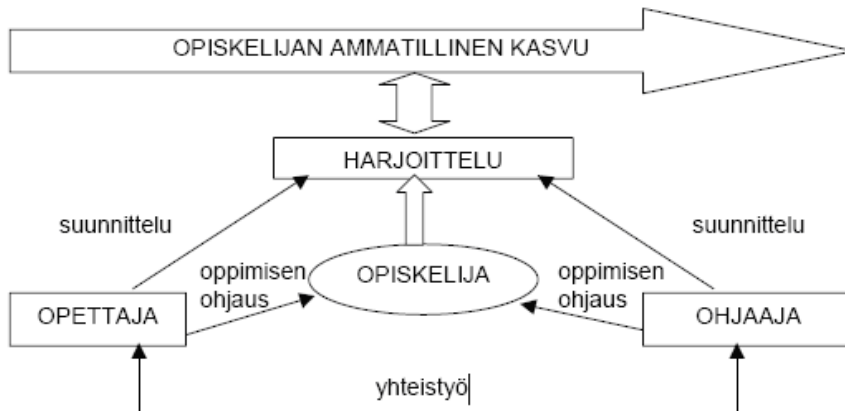
* Perustuu seuraaviin lähteisiin: Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352; Salonen 2004, 2005a ja 2005b, 2006; Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. 2001.. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja. Toinen aste. Opetushallitus; Asetus ammatillisesta koulutuksesta 6.11.1998/811; Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630.

Suomessa sosiaali- ja terveysalalla harjoittelu tai käytännöllinen opiskelu on perinteisesti sisällytynyt opetussuunnitelmiin. Eduskunta hyväksyi 21.8.1998 lainsäädännön (Laki 630/98), jossa käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävä koulutus nostettiin näkyvästi tärkeäksi ammatillisen koulutuksen kehittämisen välineeksi. Tässä lainsäädännössä on useita velvoitteita työssäoppimisen järjestämisestä ammatillisessa koulutuksessa. Asetuksessa ammattikorkeakouluista (15.5.2003/352, 4§) puhutaan ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta. Saman asetuksen 7§:ssä sanotaan, että ”Harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjatusti erityisesti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä.”

Rauhalan (2004, 82) mielestä opiskelija voidaan nähdä ohjauspalveluiden asiakkaana ja asiakkaalla on odotuksia ja vaatimuksia palvelun suhteen. Kun opetus ja ohjaus on hyvää, se myös tuntuu opiskelijasta siltä. Ammatillisia valmiuksia edistävän koulutuksen tulee kuitenkin määrittellä tarkemmin, kuka on sen asiakas, jota palvellaan: opiskelija, työnantajat vai/tai tuleva yhteiskunta. Mielestäni tämän kysymyksen kohdalla nämä kolme sekä odotukset ja velvollisuudet kietoutuvat saumattomasti yhteen. Opiskelussa ja ammattitaitoa edistävässä harjoittelussa opiskelija on vastuullinen omasta oppimisestaan ja hänen tulee toimia oppimistavoitteiden suuntaisesti. Harjoittelupaikan tulee järjestää osaamista edistävää ohjattua harjoittelua ja osallistua laadukkaaseen työvoiman kouluttamiseen. Oppilaitoksen tulee puolestaan yhteiskunnan tukemana varmentaa, että harjoittelujaksot tukevat laadukasta oppimista tavoiteltaviin ammatteihin. Kaikissa harjoitteluprosessin vaiheissa opiskelijan tulee saada laadukasta ja oikea-aikaista harjoittelun ohjausta. Ammatillisia valmiuksia edistävä koulutus palvelee sekä opiskelijaa, työelämää että koko yhteiskuntaa ja näillä puolestaan on sekä vastuita että velvollisuuksia oman roolinsa täyttämässä.

Sosiaali- ja terveysministeriö on antanut omat suosituksensa sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille työssäoppimisen ja ohjatun harjoittelun järjestämisestä (Heinonen 2004). Suositukset koskevat ensisijaisesti terveydenhuollon säänneltyjen ammattien tutkintoihin johtavaa koulutusta, mutta ne ovat sovellettavissa myös sosiaalialalle.

Sekä terveys- että sosiaalialalla opiskelijan on voitava perehtyä jo harjoittelunsa aikana suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin ja kehittämiseen. Toimintayksiköiden tulee varmistaa, että jokainen harjoittelujakso tarjoaa riittävästi tarkoituksenmukaisia oppimismahdollisuuksia opiskelijalle. Lisäksi toimintayksiköiden tulee huolehtia opiskelijan tarpeista ja harjoittelujaksolle asetettuja vaatimuksia vastaavasta ohjauksesta. Harjoitteluyhteistyö on prosessi, jonka tavoitteena on tukea opiskelijan ammatillista kasvua (kuvio 3).



KUVIO 3 Harjoitteluyhteistyön prosessit. (Heinonen 2004, 14).

Harjoittelua ja sen ohjaamista kuvataan yleisesti kolmikantana, jossa keskeisiä toimijoita ovat opiskelija, opettaja ja harjoittelun ohjaaja. Harjoittelu- ja ohjausprosessi ei koskaan ala tyhjästä ja päädy loppuarviointiin, vaan ennen varsinaista opiskelijan ja harjoittelun ohjaajan kohtaamista sitä on edeltänyt monia harjoittelun ja sen onnistuneen ohjauksen kannalta tärkeitä toimenpiteitä. Prosessi ei myöskään saisi päättyä ilman palautetta ja seuranta.

Asiantuntijuuteen kasvaminen edellyttää, että oppijaa ohjataan tavoitteeseen, aktiiviseen, tutkivaan ja kriittiseen työskentelyyn. Tutkimustehtävääni liittyen olen luvuissa 2 ja 3 kuvannut asiantuntijuuden/osaamisen tuottamista sosionomi (AMK) -koulutuksessa siten, että näkökulma on painottunut työelämässä toteutuvaan harjoitteluun ja työkokemuksista oppimiseen. Luvussa 4 avaan ohjaus- ja ohjausprosessikäsitteitä harjoittelun ohjauksen näkökulmista ja kytken niitä tutkimuskontekstiini.

4 OHJAUS JA SEN TEHTÄVÄT

4.1 Mitä ohjaus on?

Ohjaus-käsite ei ole yksiselitteinen, vaan sillä voidaan esim. viitata opetus- ja ihmissuhdeammateissa käytettävään työmenetelmään eli ammatilliseen keskusteluun. Toisaalta sillä voidaan viitata institutionaaliseen toimintaan, esim. ammatinvalinnanohjaukseen tai oppilaanohjaukseen, joissa niin ikään käytetään tiettyjä työmenetelmiä. (Sprangar, Pasanen & Onnismaa 2000, 6.)

Englannin kielessä on käytössä monia erilaisia ohjausta kuvaavia käsitteitä, kuten esim. supervising, advising, coaching, counselling, facilitating, mentoring, tutoring ja guidance. Niille on tyypillistä omanlaisensa painotus tai vivahde-ero, joka jo sinällään kertoo jotain siitä, minkä tyyppisestä ohjauksesta on kyse. Suomen kielen ohjaus-käsite on ongelmallisempi laajuutensa vuoksi. Täsmällisiä suomenkielisiä vastineita on ollut vaikea löytää myös englanninkielisille ohjaus- ja neuvontatehtävien toimijoille (supervisor, facilitator, mentor, tutor, counsellor). Näistä mentor- ja tutor-käsitteet ovat vakiinnuttaneet paikkansa mentorina ja tutorina laajan ohjaaja-käsitteen rinnalle.

Jos ohjausta lähestytään työmenetelmänä, määritelmät poikkeavat toisistaan sen mukaan, korostetaanko niissä itse menetelmää, ohjaajan ja ohjattavan välistä vuorovaikutussuhdetta vai prosessia, johon ohjauksella pyritään vaikuttamaan ((Sprangar, Pasanen & Onnismaa 2000, 7). Ohjaus-käsitteen moniulotteisuudesta johtuen tutkijat ovat jäsentäneet sitä eri tavoin lähinnä tutkimuksensa viitekehyksen ja kontekstin pohjalta (Viitala 1994, 7-8; Lehtinen & Jokinen 1999, 26-31; Ahonen 1999, 101-107).

Hackney ja Cormier (1996) ovat ohjauksen teoreettisten perusteiden moninaisuudesta (olemassa olevista yli sadasta ohjauksen teoriasta) tiivistäneet ne neljään eri pääsuuntaukseen, joita ovat psykodynaamiset teoriat, kognitiivis-behavioristiset teoriat, eksistentiaalis-humanistiset teoriat ja moni-

kulttuurinen ohjaus (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 42-45). Viidentenä suuntauksena voidaan nähdä konstruktivismiin myötä kehittyneet ohjauksen teorit. Niistä erityisesti kanadalaisen Vance Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen teoria on saanut jalansijaa Suomessa. (Lairio, Puukari & Nissilä 2001.)

Peavy (2000, 23-24) kutsuu kehittämäänsä konstruktivismiin nojautuvaa uudenlaista ammatinvalinnan ja urakehityksen ohjauksen mallia sosiodynaamiseksi ohjaukseksi. Hän kuvaa ohjausta yhteiskonstruktioprosessiksi, jossa ohjaaja ja asiakas työskentelevät tiiminä asiakkaan elämänkenttää tutkien. Yhdessä työstäen he pyrkivät kartoittamaan asiakkaan nykyistä eksistentiaalista tilannetta samalla tämän henkilökohtaisia projekteja suunnitellen. Tavoitteena on mahdollistaa asiakkaalle toivotunkaltaisen tulevaisuuden taivoittaminen.

Fenomenologisella ajattelutavalla on keskeinen sija sosiodynaamisessa ohjauksessa. Se korostaa jatkuvaa kokemusta ja sitä, että ohjaajan tulee ohjaustilanteessa kohdata asiakas inhimillisesti ja avoimesti. (Peavy, 2000, 27–28.) Vaikka opiskelijan ohjauksessa pääpaino olisi opiskeluun, harjoitteluun tai työelämään liittyvissä kysymyksissä, on tärkeää, että samanaikaisesti ohjaajan on myös inhimillisesti läsnä. Ohjaustilanteessa hän joutuu vääjäämättä ottamaan huomioon myös ohjattavan elämän muitakin puolia.

Onnismaa (2003) on eri lähteitä hyödyntäen tiivistänyt ohjauksen ideaalikuvaudet dikotomiaksi ”ennen” ja ”nyt” (taulukko 4). ”Ennen”-kuvauksiin hän on sisällyttänyt ohjauksen hahmotteluita 1960-, 1970- ja jopa 1980-luvuille asti. ”Nyt” -kuvaukset pitävät sisällään 1980- ja 1990-luvun taitteessa alkaneita konstruktivistisia ja narratiivisia ohjauksen malleja. Tämä Onnismaan (2003) tiivistelmä nojautuu mm. ohjausalan ammattilaisten käsikirjoihin sekä heidän koulutukseen ja jatkokoulutukseen tarkoitettuihin perusteoksiinsa.

Ohjauksen foorumien muuttuminen on merkinnyt ohjauksen toiminta-alueiden laajenemista. Tässä tutkimuksessa oppimisen ohjausta tarkastellaan sosiaalialan työelämäkontekstissa, ei-professionaalisenä toimintana. Mitä ohjaus on silloin, kun se ei ole oppilaanohjausta tai ammatinvalinnanohjausta, silloin kun se ei esiinny virallisessa ammattinimikkeessä? Millaisena ohjauksesta vastaavat työelämässä toimijat ovat sen kokeneet?

Onnismaa (2000, 7-10) korostaa, että ohjauksen piirteitä on syytä tarkastella moni-ammattillisena käytäntönä, lähtökohtana ja lähestymistapana eri konteksteissa. Tätä ohjauksen olemusta Onnismaa on avannut negaatioiden kautta: Ohjaus ei ole tietty ammattiala tai toimenkuva eikä tieteenala. Se ei ole terapiaa eikä opetusta tai neuvojen antamista. Se ei ole myöskään normalisoitua perinteisten instituutioiden sektoroitunutta tapaa toimia eikä

olemuksestaan mystifioitunutta. Väisänen (2002, 239) taas näkee, että tilanteen ja tarpeen mukaan ohjaus voi olla esimerkiksi sosiaalistamista, opettamista, valmentamista, neuvomista, ohjausta, kannustamista, innostamista, haasteiden antamista ja tutkimaan saattamista, roolimallin antamista tai auttamista.

TAULUKKO 5 Ohjauksen ideaalikuvausten ja ohjausasiantuntijuuden painotuksia teollisen ja myöhäisen modernin aikana (Onnismaa 2003).

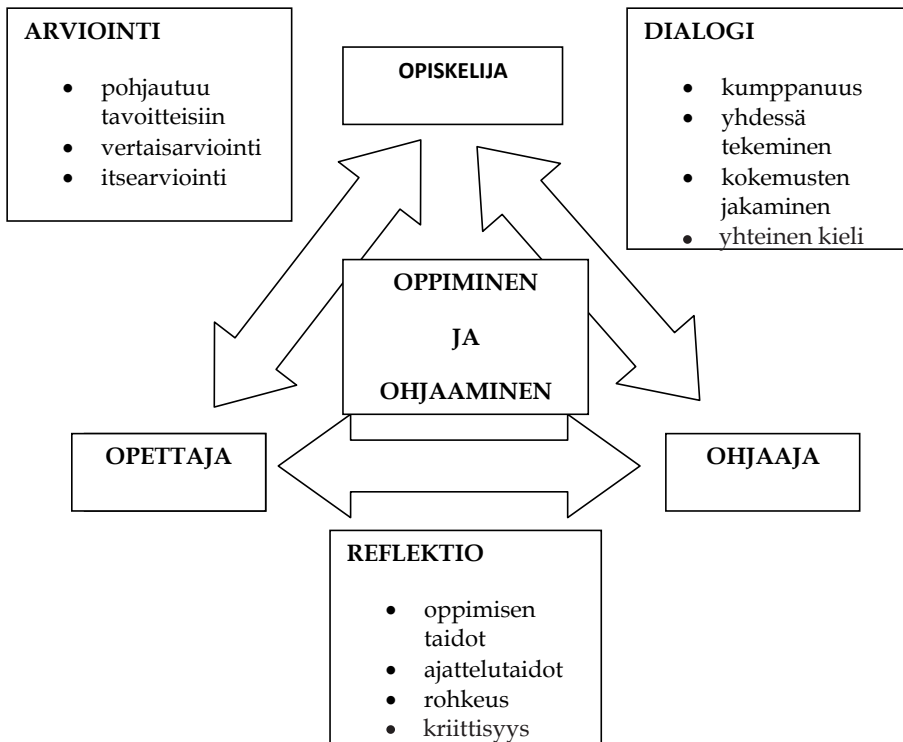
	Kuvaukset ennen: teollinen, moderni	Kuvaukset nyt: myöhäinen, moderni
Ohjaustyön kohde	AmmatINVALinnan tai opintojen ohjaus	Myös yleinen elämän-suunnittelun metodologia
Ohjaustilanteessa kehkeytyvä tieto	Ongelmien tarkka diagnoosi, kognitiivisuus, tosiasiat: ”Knowing what/how”	Merkitysten löytäminen, jaettu asiantuntijuus ”Knowing from”
Ohjaajan teoria	Suurten teorioiden taitava sovellutus. ”Outside in”	Tilannekohtainen teoria ”Inside out”
Ohjaajan asiantuntijatiedon toivottaa piirre	Yleispätevä, ’ensimmäinen asiantuntijuus’ -todellisuuden taju	Epävarma ja paikallisuus ’toinen asiantuntijuus’ - mahdollisuuden taju
Millaiseksi ohjaaja kuvataan	Ohjattavaansa vanhempi, kypsempi, spesialisti jne.	Neuvottelukumppani, kanssakulkija, metodinen opastaja
Millaiseksi ohjattava kuvataan	Ongelmallinen, ahdistunut, tietämätön, vajavainen	”Ihminen ei ole ongelma, ongelma on ongelma.” (Peavy, 1997)
Millaiseksi ohjaussuhde kuvataan	Monologisuus: ohjaussuhde epäsymmetrinen	Dialogisuus: kulttuurisesti herkkä kommunikointi
Ohjaussuhteen etiikka	Etiikka ohjeiden noudattamisena, oikeanlaisena toimintana	Eettiset dilemmat, ambivalenssi, myös poliittinen ja sosiaalinen ulottuvuus
Ohjauksen forum	Oppilaitos tai työvoimatoimisto	Erilaiset foorumit

Vanhalakka-Ruoho (2002, 15-23) liittää ammatillisen koulutuksen kontekstissa tapahtuvaan ohjaukseen seuraavia piirteitä: Ohjaus on opiskelijan tukemista ja auttamista hänen opiskeluprosessissaan ja ammatillisessa kehitymisessään. Se tukee ja auttaa häntä urasuunnittelussa ja elämäntilanteissa. Se on kokonaisvaltaista ja holistista yksilön auttamista, hänen kehityksensä ja hyvinvointinsa edistämistä. Tämä tarkoittaa sitä, että ammatillisten opintojenaikaisessa ohjauksessa opettajan ja työelämässä olevan ohjaajan tulisi yhdessä huolehtia mm. opiskelijan sosiaalisten ja kulttuuristen taitojen, työelämävalmiuksien ja yhteistyötaitojen kehittymisen tukemisesta.

Tutkimuksessani tarkastelen sosionomiopiskelijoiden harjoittelun ohjaajien kokemuksia ohjauksesta. Tällaiseen ammatilliseen käytäntöön liittyvää ohjausta Lauvås ja Handal (1993, 31) sekä Krokfors (1997, 62) ovat määritelleet seuraavien piirteiden avulla: Ohjaus tapahtuu kahden tai useamman henkilön välillä ja se liittyy ammattiin kouluttautumiseen tai ammatissa toimimiseen. Ohjaukseen liittyy käytännön ja teorian vuorovaikutus ja ohjattavan omaan toimintaan pyritään vaikuttamaan. Ohjaus pyrkii kehittämään ohjattavan omaa ”käytännön teoriaa” ja sitä toteutetaan keskustellen, käytännön tilanteita reflektoiden.

4.2 Oppimisen ja ammatillisen kasvun ohjaus

Tässä tutkimuksessa ohjaus ymmärretään laaja-alaisena käsitteenä toiminnalle, jonka tavoitteena on oppimisen ja ammatillisen kasvun tukeminen teoriaa ja käytäntöä yhdistämällä. Sellainen oppimis- ja ohjausprosessi on osoittautunut paitsi merkittäväksi myös vaikeaksi toiminnaksi, jossa keskeisenä teorian ja käytännön ”testausratana” on ammatillinen harjoittelu erilaisissa oppimisympäristöissä.



KUVIO 4 Harjoittelun kolmikanta. (Mukailtu Sosiaali- ja terveysalan työelämän ja koulutuksen yhteistyön kehittämishankkeen, Täky, vuosina 2002–2004 mallinnosta.)

Ihmissuhdetyössä, jota sosiaalialan työt ennen muuta edustavat, ammattilaiselta edellytetään oman erityisalan tietoja ja taitoja. Tämän lisäksi ihmissuhdeammateissa työtä tehdään aina vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Sosiaalialan ammattitaitovaatimuksissa korostuukin ihmisen toiminnan ja sen säätelyn ymmärtäminen ja vuorovaikutustaitojen hallinta.

Sosiaalialan koulutuksen tavoitteena on hyvän teoreettisen tietoperustan hallitseva käytännön työn ammattilainen, jolla on kykyä kriittiseen reflektioon ja sen avulla käytännön työn kehittämiseen. Ammatillisessa harjoittelussa ja sen ohjauksessa keskeisinä toimijoina ovat opiskelija, harjoittelua ohjaava opettaja ja työpaikalla oleva harjoittelun ohjaaja. Tätä harjoittelun kolmikantaa olen havainnollistanut kuviossa 4.

Ammattikorkeakoulupedagogiikassa korostuu ammatillisen harjoittelun ja työelämälähtöisten opinnäytetöitten merkitys. Näitä molempia oppimisprosesseja pyritään tukemaan ohjauksella. Oppimisen ohjausteoriat nojautuvat oppimisen teorioihin, joista tässä tutkimuksessa korostuvat konstruktivis-

tinen oppimiskäsitys sekä situationaalinen ja kontekstuaalinen oppiminen. Konstruktivismiin perusajatuksia ovat laajasti tunnettuja ja tunnustettuja. Ne näkyvät mm. niissä yhteyksissä, joissa tarkastelun kohteena on oppimisen uudet ”virtaukset”: itseohjautuva oppiminen, transformatiivinen eli uudistava oppiminen, kokemuksellinen oppiminen, situationaalinen kognitio ja reflektiivinen harjoittelu (Ruohotie 2002b, 125).

Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan oppiminen on ohjattavan oman toiminnan tulos. Siten ohjattavan on otettava vastuu omasta kehitymisestään. Ohjaajan tehtävänä on saada ohjattava tiedostamaan omat toimintatapansa ja tutkimaan vaihtoehtoisia näkemyksiä. Oppimisessa on keskeistä oppijan itsereflektio; ainoastaan hän itse voi oppia ja reflektoida omia kokemuksiaan. (Eteläpelto 1992; Ojanen 2000.)

Se, miten tieto rakentuu ja miten se on yleistettävissä, on saanut monet tutkijat kyseenalaistamaan perinteisen koulumaisen oppimisen varsinkin työelämävalmiuksien kehittämisessä. Erityisesti ns. sosiokonstruktivistinen suuntaus korostaa sitä, ettei tietoa voida ymmärtää ilman sosiokulttuurista taustaa. Ihmiset, tapahtumat, merkitykset ja niiden tulkinnat sijoittuvat aina johonkin kokonaiskontekstiin. Tällöin oppimistilanteessa syntyy uusia merkitysrakenteita, jotka alkavat ohjata myöhempää ymmärtämistä ja käyttäytymistä. (Kolb 1984; Mezirow 1998; Rauste-von Wright & von Wright 1999; Ojanen 2000b; Ruohotie 2002a.)

Oppiminen, kehittyminen ja vaikuttaminen muodostavat hyvin monisuuntaisen prosessin. Muun muassa Billett (1996), Hakkarainen (1996) ja Ruohotie (2002b) korostavat sitä, ettei oppimisprosessia voi erottaa siitä toiminnasta, kontekstista tai kulttuurista, jossa se tapahtuu. Billett (1996, 263-280) on kuvannut situationaalista oppimista ja yksilön ammatillista kehittymistä kuuden esimerkin avulla. Näissä esimerkeissä näkyy situationaalisuuden merkitys kognitiivisen rinnalla. Billettin mukaan asiantuntijuus on alakohtaista, tiettyyn tilanteeseen ja tiettyyn ympäristöön sidottua. Oppimisessa ymmärrystä rakennetaan ongelmanratkaisun avulla ”neuvottelemalla” käsityksistä sosiaalisissa tilanteissa eli ongelmanratkaisu on kontekstisidonnaista. Hänen mukaansa tiedon siirtyminen on riippuvainen vallitsevasta kulttuurista ja yksilön oppimistulokset kytkeytyvät sosiaalisiin käytäntöihin. Kuudenneksi yhteisössä vallitsevat järjestelmät ovat läheisesti yhteydessä yksilön kognitiiviseen ymmärrykseen.

Galbraithin (1992, 10-12) sekä Lehtisen ja Jokisen (1999, 40-42) mukaa ohjaajan (opettajan tai harjoittelun ohjaajan) tehtäviksi voidaan edellyttää, että hän kehittää filosofiaansa ja sisäistää toimintansa taustalla olevat teorit. Edelleen hänen tulee olla aito ja uskottava ja ymmärtää opiskelijoiden ainutlaatuisuutta. Hänen on kyettävä antamaan oppijoille haasteita ja visi-

oita ja rohkaistava heitä itsenäisyyteen. Hänen on myös kyettävä eliminoimaan ulkopuoliset kuormittavat tekijät mahdollisuuksien mukaan ja hänen tulee edistää kokeilua ja soveltamista sekä seurata, miten oppijat kokevat oppimisen. Kuusinen (2000, 100) ja Ojanen (2000, 137–139) vertaavat ohjausta tutkimisen löytämisen prosessiksi, jossa ohjauksen avulla opiskelija vähitellen sisäistää tutkivan työtteen. Ohjaus voidaan nähdä myös valtaistumisprosessina (empowerment), jossa ohjaajan tehtävänä on ohjattavan sisäisen voiman tunteen vahvistaminen. Sisäistä voimaa ei voi antaa kenellekään, mutta ohjaajan tehtävänä on huolehtia ympäristö voimaantumiseksi otolliseksi. (Peavy 1999, 202; Niemi 2000, 120; Heikkilä & Heikkilä 2001, 208.)

Kolb, Osland ja Rubin (1995, 434) ovat tutkineet työelämän voimaannuttavia prosesseja. Heidän mukaansa työssä on neljä keskeistä elementtiä, jotka mahdollistavat yksilön voimaantumisen eli valtautumisen prosessin: Työ koetaan tärkeänä ja merkityksellisenä. Toiseksi työtehtävien tulee olla sellaisia, että työntekijä kykenee hoitamaan ne ja samalla kokee itsensä päteväksi hänelle osoitetuissa tehtävissä. Kolmanneksi työntekijällä on itsenäisyyttä, kohtuullinen vapaus ja riippumattomuus ja hänellä on mahdollisuus ja kyky käyttää persoonallisuuttaan ja omaa aloitteisuuttaan työn hoitamisessa. Neljänneksi valtaistumisprosessi edellyttää tunnetta, että työntekijällä on valtaa ja vaikutusta siihen, mitä omassa työyhteisössä tapahtuu. Näiden vastakohtana Kolb, Osland ja Rubin (1995, 434) näkevät ns. opitun avuttomuuden. Ammatillista harjoittelua ja sen ohjausta voidaan myös tarkastella näistä näkökulmista.

Peavy (1999, 150) korostaa sitä, että ohjaajan tulee olla tietoinen omasta toiminnastaan kussakin ohjaustilanteessa: miten hän keskustele, miten hän kuuntelee, mitä oletuksia ja ennakkoluuloja hänellä on ja mitä fyysisiä tai emotionaalisia reaktioita hänellä on ohjaustilanteissa. Uusikylän (1998, 190-198) mukaan hyvä ohjaaja tarvitsee kolme c:tä: creativity (luovuutta), courage (rohkeutta) ja caring (aitoa pedagogista rakkautta).

Ohjauksen moninaisia tehtäviä ovat mm. oppimisympäristön sekä opiskelijan ja oppimisympäristön vuorovaikutussuhteen rakentaminen, oppimisen edistäminen ja sen keinojen pohtiminen, palautteen antaminen oppimisprosessista ja opiskelijan oppimisen ja tulosten arvioiminen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999; Helakorpi & Ruohonen 1999; Tynjälä 1999a ja 1999b; Ojanen 2000). Ohjausta kuvattaessa ja käsitteellistettäessä on siis otettava huomioon se konteksti, missä ohjaus tapahtuu. Ammattikorkeakouluopinnoissa harjoittelu ja sen ohjaus nojautuu virallisiin säännöksiin ja suosituksiin. Näistä sovitaan kirjallisesti oppilaitoksen ja työelämätahon välillä. Toisaalta harjoittelun ohjaus konkretisoituu siinä, millaisen käyttö-

teorian varassa yksittäinen harjoittelun ohjaaja toimii. Ojanen (2000, 86) käyttää käsitettä oma käyttöteoria ja tällä hän tarkoittaa eräänlaista sisäänrakennettua säännöstöä tai ohjausjärjestelmää, joka toimii enimmäkseen tiedostamattomalla tasolla. Käyttöteoria on syntynyt erilaisten elämänkokemusten tuloksena. Samoin kuin kasvatuksessa myös sen käytännöllisellä osalla, ohjauksessa, ohjaajan arvopohja ja ihmiskäsitys luovat pohjan hänen kasvatustieteen ja -filosofialleen. Ojanen (2000, 137) puhuu myös ohjaajan omavaikutuksesta. Tällä hän tarkoittaa ohjaajan omaa henkilökohtaista suhdetta ohjaukseen koskevaan ajattelemiseen ja toimintaan ja hänen käsitystään niistä.

4.3 Ohjausprosessi

Ohjausprosessia on kuvattu usealla eri tavalla sen mukaan, onko tarkastelun fokuksessa ollut opettaja-opiskelija -ohjaussuhde (esim. Nummenmaa 1993, 85; Rökköläinen 2001, 123-131) vai esimerkiksi mentorointisuhde (esim. Kram 1985, 608-625; Aittola 1995, 37). Ojanen (2000) mukaan ohjauksessa on keskeistä reflektio. Sen elementtejä ovat kokemuksen mieleen palauttaminen, kokemuksen herättämien tunteiden analysointi ja erittely sekä koetun suhteuttaminen aikaisempaan tietoon ja syntyneen näkemyksen testaaminen. Ohjausprosessi etenee viisivaiheisesti: ensiksi luodaan suhde ohjattavaan, seuraavaksi etsitään yhteisymmärrys tavoitteista, kolmannessa vaiheessa etsitään suhteen vahvoja ja heikkoja puolia ja ennakoidaan mahdollisia tulevia ongelmia, neljännessä vaiheessa keskustellaan, demonstroidaan ja innostetaan opiskelijaa ja viidennessä vaiheessa sovitaan havainnoinnin kohteesta. (Ojanen 2000, 78-79.)

Sosionomiopiskelijoiden ohjaussuhde työpaikalla olevan harjoittelun ohjaajan kanssa kestää yleensä vain yhden harjoittelujakson (Diakissa 8-10 viikkoa). Jo kahden kuukauden harjoittelujakson aikana monelle opiskelijalle näyttää muodostuvan vahva tunnesuhde ohjaajaan. Alkuvaiheen opiskelija kaipaa ohjaajalta ennen muuta tukea, turvaa ja mallia työskentelyyn. Pidemmälle edistyneen opiskelijan näyttää etsivän ohjaajasta vertaisuutta ja oppimiskumppanuutta. Kramin (1983, 608-625) neljän vaiheen pitkää, useamman vuoden kestävästä mentorointisuhdesta kuvaavaa mallia ei voida suoraan soveltaa lyhyeen harjoittelujaksoon ja sen ohjaukseen. Toisaalta siitä löytyy myös piirteitä, jotka ovat tunnistettavissa lyhyemmässäkin opiskelija-harjoittelun ohjaaja-suhteessa.

Kramin (emt.) mukaan suhteen aloitusvaiheessa (6-12 ensimmäistä kuukautta) ohjattava ihaillee ja arvostaa vanhempaa ohjaajaansa tämän pätevyyden vuoksi. Kun mentori uskoo ohjattavaansa ja antaa hänelle työteh-

täviä, hän samalla toteuttaa mentorille kuuluvia tärkeitä ura- ja psykososiaalisia tehtäviä. Vähitellen molemminpuoliset odotukset konkretisoituvat siten, että toisessa eli suhteen kehittymisvaiheessa (kestoltaan 2-5 vuotta) mentorointisuhteen tehtävät maksimoituvat. Mentorin tehtävänä on antaa mentoroitavalle haasteita, toimia mallina ja antaa neuvoja. Ensimmäisessä vaiheessa muodostuneita positiivisia odotuksia testataan suhteessa realiteetteihin. Sekä mentor että mentoroitava hyötyvät tästä suhteesta mm. siten, että ohjattavan itsetunto vahvistuu ja kokeneempi saa tunnustusta tukemalla kokemattomampaa.

Kolmas eli eroamisvaihe kestää Kramin (1983) mukaan puolesta kahteen vuoteen. Siinä osapuolet käyvät läpi sekä rakenteellisen että psykologisen eron mentorointisuhteesta. Jos ohjattava osoittaa, että hän pystyy toimimaan itsenäisesti ilman mentorin tukea, voi se herättää ohjaajassa kahdenlaisia tunteita. Ohjaajana hän voi olla ylpeä siitä, että hänen ohjauksessaan ollut menestyy itsenäisesti, tai hän saattaa myös kokea uhkana sen, että mentoroitava (yleensä nuorempi) kehittyi hänen ohitseen. Eroamisvaihe päättyy silloin, kun molemmat osapuolet huomaavat, etteivät enää tarvitse mentorointisuhdetta samassa määrin kuin aikaisemmin. Neljäs eli suhteen uudelleen määrittelyn vaihe voi näkyä ystävyutenä tai molemminpuolisena tukena ja yhteistyönä sekä ylpeytenä toinen toisensa menestyksestä. Toisaalta on myös mahdollista, että suhdetta jää leimaamaan ambivalenssi, jolloin esimerkiksi mentorina toiminut voi pelätä mentoroidun (yleensä nuoremman) ohittavan itsensä. (Kram 1983, 608-625; Aittola 1995, 37.)

Valtakunnallisessa ammattikorkeakoulujen harjoittelun kehittämishankkeessa (HARKE) jäsennettiin ohjaajan tehtäviä ja velvollisuuksia seuraavasti. Harjoitteluprosessin alussa ohjaajan tulee perehtyä sekä opetussuunnitelmaan että opiskelijan laatimiin tavoitteisiin, jos ne ovat etukäteen saatavilla. Hänen tulee myös valmistautua opiskelijan tuloon suunnitteleamalla harjoittelujan toimintoja oppimista tukeviksi. Näiden lisäksi hänen on selvitettävä harjoitteluun liittyviä vastuu- ja vakuutuskykyjä. Harjoitteluprosessin aikana ohjaaja kantaa päävastuun opiskelijan ohjauksesta siten, että se tukee opiskelijan oppimista. Prosessin jälkeen ohjaajalta odotetaan, että hän huolehtii harjoitteluympäristön ja ohjauksen kehittämisestä yhteistyössä ammattikorkeakoulun kanssa. (Suositus harjoittelusta, sen järjestämisestä ja terminologiasta. Harjoittelun kehittämishanke 2006.) Nämä suositukset ovat hyvin yleisluonteisia eikä niissä tarkemmin oteta kantaa siihen, mitä ”perehtymisellä”, ”suunnittelulla”, ”selvittämisellä”, ”ohjauksella” tai ”harjoitteluympäristön ja ohjauksen kehittämisellä” konkreettisesti tarkoitetaan. Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen kannalta on erittäin tärkeää, että nämä käsitteet avataan ja konkretisoidaan. Työelämällä ja siellä

toimivilla ohjaajilla voi olla hyvin erilainen käsitys edellä mainittujen käsitteiden sisällöstä kuin ammattikorkeakoulun edustajilla.

Diakonia-ammattikorkeakoulussa harjoitteluprosessia on kuvattu viisivaiheisen vuokaavion avulla (Liite 4). Siinä on tarkasteltu eri toimijoiden vastuita prosessin eri vaiheissa. Opiskelijapalaute kerätään nykyisin jo systemaattisesti ja dokumentoiden jokaisen opintokokonaisuuden päättyessä. Niissä opintokokonaisuuksissa, joihin liittyy harjoittelua, palaute saadaan myös siitä. Tämän lisäksi opiskelijat vastaavat lukuvuosittain nimettöminä verkossa tehtävään kyselyyn, jossa kartoitetaan laajemmin heidän kokemuksiaan opintojen laadusta sisältäen myös harjoittelun ja sen ohjauksen. Liitteessä 5 on Diak Idän opiskelijoiden vastausten jakaumat harjoittelua koskeviin väittämiin. Vastaukset osoittavat, että harjoittelun organisoinnissa ja sen ohjauksessa on sekä oppilaitoksessa että työelämässä ja näiden yhteistyössä monia kehittämisen tarpeita. Avoimissa vastauksissa keskeisimmiksi nousi opiskelijoitten toive saada lisää opettajan ohjausta harjoittelun aikana. Toiseksi tärkeimpänä opiskelijoiden toiveena oli se, että harjoittelupaikkoja pitäisi paremmin informoida harjoittelun tavoitteista. Kolmanneksi tärkeimpänä asiana tuli esiin opiskelijoitten kokemus siitä, että harjoittelujakson aikana on liikaa tehtäviä.

Jokaisen harjoittelujakson lopuksi ohjaavat opettajat järjestävät opiskelijoille kokemusten reflektointitilaisuuden/reflektointipäivän. Näiden tilaisuuksien yhtenä haasteena tulisi olla ohjauksen seuranta ja kehittäminen. Opiskelijoitten suulliset ja kirjalliset itsereflektiot tuottavat paljon tietoa sekä oppimisesta että ohjauksen onnistuneisuudesta. Näin saatua tietoa ei vielä ole onnistuttu systemaattisesti yhdistämään opintokokonaisuuspalautteisiin ja verkossa tehdyn kyselyn aineistoon. Vielä suurempi haaste on palautteen systemaattinen kerääminen ja hyödyntäminen harjoittelua ohjaavilta opettajilta ja työpaikan ohjaajilta.

Niiden palautteiden ja kokemusten pohjalta, joita tähän mennessä on kerätty Diakonia-ammattikorkeakoulun kotisivuilta (Diak 2008), löytyy nykyisin materiaalia, jonka tarkoituksena on auttaa sekä opiskelijaa että harjoittelun ohjaamisprosessista vastaavia onnistumaan tehtävässään. Tällä tietopakettilla on haluttu myös yhtenäistää Diakin eri yksiköitten erilaisiksi muodostuneita ohjaustraditioita. Sivuilta löytyy mm. tietoa harjoittelun yleisistä reunaehdoista sekä ohjaavan opettajan, harjoittelukoordinaattorin ja opiskelijan tehtävistä ja vastuista. Siellä on myös kuvattu odotuksista harjoittelupaikan yhdyshenkilön ja työyhteisön suhteen ja annettu ideoita ja ohjeita harjoittelupaikan ohjaajalle.

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tällä tutkimuksella on teoreettisen intressin ohella käytännölliset lähtökohdat ja tavoitteet. Varto (1992) puhuu kahdenlaisista tieteellisistä tutkijoista eli teknisistä ja kysyvistä. Tekniselle tutkijalle maailmasuhde on lähinnä välineellinen. Hänelle tutkimus on toimintaa, mikä tuottaa yleisesti päteviä tuloksia ilman kannanottoja elämän käytäntöihin. Kysyvää tutkijaa kiinnostaa ns. normaali tai tavanomainen toiminta ja hän pyrkii kyseenalaistamaan sitä. Tutkittavilla käytännön tilanteilla ja koetulla elämällä on merkitystä myös kysyvän tutkijan omille käytännöille ja elämälle. Siitä syystä, että tutkija ja tutkittavat kuuluvat samaan todellisuuteen tutkimustyö ei voi olla neutraalia ja täysin arvovapaata. (Varto 1992, 15–17.)

Tutkimukseni tarkoituksena on työelämässä tapahtuvan harjoittelun ohjauksen kehittäminen ja ymmärryksen syventäminen ko. ilmiöstä. Oma roolini harjoittelua ohjaavana opettajana sitoo minut tutkittavaan ilmiöön ja voin perustellusti sanoa kuuluvani samaan todellisuuteen tutkittavien ja tutkittavan ilmiön kanssa.

Tutkimusorientaationi on pragmaattinen ja sitä kuvaavat hyvin edellä mainitut kysyvän tutkijan piirteet. Harjoittelussa keskeiset toimijat ovat opiskelija, opettaja ja ohjaaja. Suomalaisissa harjoittelua ja sen ohjausta koskevissa tutkimuksissa tutkimusintressi on pääsääntöisesti ollut oppilaitos-, opetussuunnitelma-, opiskelija- tai opettaja -painotteinen. Aikaisemmat tutkimukset sekä harjoitteluun liittyvät palautteet ja keskustelut opiskelijoiden ja ohjaajien kanssa ovat herättäneet minussa kysymyksiä ja saaneet kyseenalaistamaan monia perinteisiä harjoittelukäytänteitä. Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämiseen liittyvänä tämän tutkimuksen pragmaattinen lähtökohta ja tavoitteet ovat siten ymmärrettäviä.

Valitsin tutkimukseni menetelmäratkaisuksi aineistolähtöisyyden ja laa-

dullisuuden, koska halusin tutkimusotteellani lähestyä tutkittavien omaa kokemusmaailmaa. Laadullisen tutkimuksen kohteena olivat jokaisen tutkittavan omat kokemukset ohjauksesta kokonaisvaltaisena, ainutkertaisena elämismaailmana. Näitä kokemuksia olen pyrkinyt tulkitsemaan ja ymmärtämään. (kts. Aaltola 2001, 18-22; Eskola 2001, 135-136.) Esiolettamukseni oli, että harjoittelun ohjaus on työelämässä olevien harjoittelun ohjaajien elämismaailmassa ilmiönä jotain muuta kuin miltä se näyttää oppilaitoksen harjoittelun ohjauksen suunnitelmissa ja pedagogisissa ratkaisuissa.

Laadullisessa tutkimuksessa tapausten määrä voi olla hyvinkin pieni, koska sen tavoitteena on tarkastella tutkittavan ilmiön sisällöllisiä kysymyksiä eikä niinkään pyrkiä tilastolliseen yleistettävyyteen. Olennaista ja tärkeää on se, että ne henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai että heillä on omakohtaista kokemusta asiasta. Tämä edellyttää sitä, että tiedonantajien valinnan tulee olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Syrjälä 1988, 79; Tuomi & Sarajärvi 2002, 87-88.) Tutkimukseni kohderyhmän, 14 harjoittelun ohjaajan/tiedonantajan valinta on kuvattu luvussa 5.3.

Tutkimukseni on myös tapaustutkimusta, sillä se on toteutunut todellisessa tilanteessa tietyssä rajatussa ympäristössä (vrt. Syrjälä 1994, 11). Tapaustutkimukseksi voidaan määritellä empiirinen tutkimus, joka tutkii ajankohtaista ilmiötä sen todellisessa ympäristössä ja tämä tapahtuu erityisesti silloin, kun ilmiön ja sen ympäristön välinen suhde ei ole selvästi määriteltävissä. Teknisesti tarkasteltuna tapaustutkimus käsittelee yksittäistä tilannetta, jossa on useita muuttujia ja jossa halutaan käyttää useita lähteitä tai triangulaatiota. (Yin 1994, 13-14.)

Tutkimukseni on tapaustutkimus myös siinä mielessä, että siinä etsitään yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 130.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskontekstina toimii yhden ammattikorkeakoulun ja sen yhden yksikön sosionomiopiskelijoiden harjoittelun ohjaus. Pienen joukon toisiinsa suhteessa olevia tapauksia muodostavat neljätoista tarkoituksenmukaisuusperiaatteella tutkimukseen valittua sosionomiopiskelijoiden harjoittelun ohjaajaa. Heidän kokemuksiin ohjauksesta kartoitin haastatteluilla.

5.2 Grounded theory

Tässä tutkimuksessa tarkastelen sosionomiopiskelijoiden harjoittelun ohjaajien ohjaukokemuksia. Kokemuksia tutkiessani ja tulkitessani olen pyrkinyt ottamaan huomioon seuraavat Varton esittämät periaatteet: merkitys-

horisonttina maailma on erilainen eri aikoina ja eri ihmisille ja jokaisella on myös oma alustava tapansa, jolla on jo kaiken ymmärtänyt (Varto 1992, 67–68). Oma orientaationi harjoittelun ohjaukseen perustuu niihin kokemuksiin ja tietoihin, joita minulle on opettajana usean vuoden aikana kertynyt. Työelämässä toimivan ohjaajan ja opettajana toimivan tutkijan ymmärrys harjoittelusta ja sen ohjauksesta voi olla hyvin erilainen.

Olen myös pyrkinyt ottamaan huomioon sen, että ihmisten mielenkiinto vaikuttaa heidän näkökulmiinsa ja että tutkimukselle asetetut lähtökohdat ovat erilaiset eri tieteellisissä perinteissä. Oma tutkimusintressini on pragmaattinen eli tämän tutkimuksen avulla pyrin löytämään ohjaajien ohjauskokemuksista jotain sellaista, joka antaa aineksia ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämiseen. Käytäntöön suuntautuva mielenkiintoni on vaikuttanut sekä tutkimustehtävän asettamiseen että tutkimuksen viitekehysten rakentamiseen.

Laadullinen tutkimus antaa mahdollisuuden monenlaisten tutkimusmenetelmien käyttöön. Tutkimukseni lähtökohtana oli saada uutta aineistoa harjoittelua koskevan päätöksenteon tueksi. Tutkimusintressiäni on tukenut myös oma henkilökohtainen ja ammatillinen kokemus sosiaalialan kouluttajana. Grounded theory -menetelmän on katsottu sopivan käytettäväksi sellaisten ilmiöiden tutkimuksessa, joista on vähän tutkittua tietoa. Valitsin grounded theory -menetelmän koska se sopii myös käytettäväksi silloin, kun jostakin ilmiöstä kaivataan lisäjäsennystä tai uutta näkökulmaa. Tutkijana minua kiinnostaa se, mitä harjoittelun ohjauksessa tapahtuu, mitä ohjaus on tai miten ohjaus toteutuu. Tutkittavasta aineistosta voidaan lähteä hakemaan mm. käsitteitä, sisältöjä, ehtoja, vaiheita, muotoja, tapoja, rooleja, rajoja, uskomuksia ja kokemuksia. (Glaser & Strauss 1967, Stern 1985.) Tässä tutkimuksessa olen hakenut harjoittelun ohjaajien ohjauskokemusten sisältöjä ja pyrkinyt hahmottamaan ohjauksen teoreettista rakennetta tästä näkökulmasta.

Grounded theory on syntynyt vastareaktion ns. deduktiiviselle tutkimusperinteelle, jossa tutkimusta lähdetään rakentamaan aikaisemmin luodun teorian ohjaamana ja kerätty aineisto sovitetaan aikaisemmin luotuun teoreettiseen malliin. Grounded theory eli aineistopohjainen teoria on laadullisen tutkimuksen menetelmä, jolla voidaan induktiivisesti kehittää teoriaa tutkittavasta ilmiöstä. Aineistopohjaisuuden ja induktiivisuuden vuoksi tutkimuksen rakennetta ei voida tarkasti määritellä vielä tutkimuksen alussa, vaan se syntyy tutkimuksen edetessä. Tämä edellyttää tutkijalta joustavuutta ja sitä, että hän ”seurustelee” muiden tutkijoiden teorioiden kanssa ja samalla ”testaa” omaa ajatteluaan. (Glaser & Strauss 1967; Strauss 1987; Patton 1990; Strauss & Corbin 1990.)

Aineistopohjaisella lähestymistavalla tuotettu teoria voi olla joko substantiivinen tai formaalinen. Formaalin teoria vaatii empiiristä testausta ja laajaa yleistettävyyttä. Substantiivinen teoria on johonkin tiettyyn toiminnan alueeseen suunnattua teoriaa ja se on suhteessa kyseisen aineiston kuvaukseen.; siten siinä voidaan välttää yleistämisestä johtuvat virheet. Substantiivista teoriaa voidaan arvioida seuraavista näkökulmista (Glaser & Strauss, 1967, 237-250; Strauss & Corbin 1990, 23): sopivuus, ymmärrettävyys, yleisyys ja kontrolli. Sopivuudella tarkoitetaan aineistolähtöisyyttä siten, että käsitteet ovat palautettavissa empiirisiin havaintoihin tai haastateltavien ilmaisuihin. Ymmärrettävyydellä tarkoitetaan lukijan mahdollisuutta seurata analyysiprosessin etenemistä. Yleisyyteen liittyy teorian käyttökelpoisuus käytännön tilanteissa ja kontrolli sitä, että teoriaa käyttävä henkilö pystyy tunnistamaan ja hallitsemaan tilanteita teorian pohjalta.

Tässä tutkimuksessa lähestyttiin substantiivista teorianmuodostusta siten, että harjoittelun ohjaajien ohjuskokemuksista pyrin löytämään sitä kuvaavia ydinsisältöjä. Tutkijana tämä edellytti minulta sellaista teoreettista herkkyyttä, että osaisin nähdä, mikä on aineistossa tärkeää ja osaan myös tulkita sitä niin, että tutkimastani ilmiöstä syntyy ymmärrys.

Tutkimustehtävän mukaisesti tavoitteena on ollut hankkia tietoa, joka olisi toimivaa. Yleistettävyysspyrkimys saattaisi pikemminkin estää kuin edistää käytännön ratkaisujen löytämistä ja tiedon soveltamista. Tästä syystä tätä soveltavaa tutkimusta voidaan arvioida myös suhteessa Niiniluodon (1985) esittämiin soveltavan tutkimuksen kriteereihin: tulosten relevanssiin, yksinkertaisuuteen ja helppokäyttöisyyteen. Luvussa 8 tarkastelen sitä, kuinka olen onnistunut tavoittamaan tutkitun ilmiön ja miten tämän tutkimuksen tulokset ovat käytettävissä ja sovellettavissa ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämiseen.

5.3 Tutkimuksen kohderyhmä

Laadullisissa tutkimuksissa informantit kohdataan mahdollisimman luonnollisissa ympäristöissä ja aineisto voidaan koota hyvin erilaisin menetelmin. Näin saadaan ko. henkilöiden elämiskokemuksista kuvaus, joka auttaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. (ks. Varto 1992, Porter 1996.) Tähän laadulliseen tapaustutkimukseen osallistui 14 sosionomiopiskelijoiden harjoittelun ohjaajaa. Heistä naisia oli kymmenen ja miehiä neljä (taulukko 6). Lisäksi kaksi harjoittelun ohjaajaa osallistui haastattelun esitestaukseen. Haastateltuajankohtana kaikilla näillä ohjaajilla oli Diakonia-ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelija ohjauksessaan harjoittelujaksolla.

Haastateltavat ohjaajat valittiin Etelä- ja Pohjois-Savon alueilta ns. tyypil-

TAULUKKO 6 Harjoittelun ohjaajat/tiedonantajat

Harjoittelun ohjaaja/tiedonantaja	Haastattelun kesto (min)	Sukupuoli Mies/ M Nainen/N	Ikä (v)	Muodollinen pätevyys +/-	Työkokemus nykyisessä työsuhteessa	Aikaisempi alan kokemus
P1	65	N	45	+	10 v	
P2	75	N	45	+/+	3 v	**
P3	45	M	37	-	8 v	*
P4	30	N	41	-	0 v 9kk	
P5	62	N	52	+/-	6 v	
P6	55	N	47	+	3 v	**
P7	90	N	28	+/-	4 v	*
P8	85	N	48	+/-	4 v 6 kk	**
P9	70	N	35	+/+	0 v 8 kk	**
P10	80	N	47	+	5 v	**
P11	65	M	41	-	20 v	*
P12	65	N	29	+	2 v 4 kk	*
P13	50	M	26	+/-	3 v	
P14	60	M	50	-	7 v 6 kk	**

- = ei muodollista pätevyyttä sosiaalialan vähintään opistoasteisiin työtehtäviin

+/- = muu kuin sosiaalialan opistotasoinen tutkinto (esim. sairaanhoitaja)

+ = sosiaalialan opistotasoinen tutkinto (esim. sosiaalikasvattaja)

+/+ = korkeakoulutason sosiaalialan tutkinto

* = aikaisempi alle vuoden sosiaali- tai kasvatusalan työkokemus

** = yli vuoden aikaisempi sosiaali- tai kasvatusalan työkokemus

lisistä sosiaalialan opiskelijoiden harjoitteluympäristöistä: palvelu-, kuntoutus- ja hoitokodeista, lastensuojeluyksiköistä, huume- ja päihdetyön yksiköistä sekä päiväkodeista. Harjoittelupaikat olivat pääsääntöisesti sellaisia, joiden kanssa Diak Itä oli tehnyt jo useamman vuoden ajan harjoitteluun liittyvää yhteistyötä. Nämä harjoittelupaikat sijaitsivat suhteellisen lähellä

oppilaitosta ja näin ollen ohjaajilla oli ollut ainakin teoriassa hyvät mahdollisuudet osallistua oppilaitoksella järjestettyihin ohjaajien perehdytyspäiviin. Tällä tarkoituksenmukaisella otannalla halusin varmentaa sen, että haastateltavilla ohjaajilla oli kokemuksellista tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja näin heitä voitiin pitää edustavina informantteina tähän tutkimukseen (ks. Varto 1992, Porter 1996).

Yhtenä perusteluna näitten harjoittelupaikkojen ja ohjaajien valinnalle oli myös se, että en toiminut harjoittelua ohjaavan opettajan roolissa näiden harjoittelupaikkojen kanssa. Tällä rajaamisella pyrin säilyttämään mahdollisimman puhtaasti tutkijan roolin suhteessa harjoittelun ohjaajiin.

Taulukosta näkyy haastattelujen kesto sekä harjoittelun ohjaajien sukupuoli, ikä, muodollinen pätevyys, työssäoloaika nykyisessä työsuhteessa ja aikaisempi työkokemus sosiaali- tai kasvatusalalla. Sosiaaliala on työvoimataan naisvaltainen ja siten tällainen sukupuolijakauma haastateltavien kesken on hyvin luonnollista. Iältään tiedonantajat olivat 26-52 -vuotiaita; yli puolet oli yli 40-vuotiaita.

Vähintään opistoasteen sosiaalialan tutkinto oli kuudella näistä neljästätoista ohjaajasta. Neljällä heistä oli jokin muu kuin sosiaalialan opistoasteen tutkinto (esim. sairaanhoitaja) ja neljällä harjoittelun ohjaajalla ei ollut korkeakoulu- eikä opistoasteen tutkintoa.

Nykyisessä työssään haastatellut ohjaajat olivat olleet kahdeksasta kuu-kaudesta 20 vuoteen. Kymmenellä heistä oli myös aikaisempaa kokemusta sosiaali- tai kasvatusalalta. Toisaalta kolmelta puuttui aikaisempi kokemus näiltä aloilta.

5.4 Tutkimusaineisto ja sen hankinta

Keräsin tutkimukseni aineiston keväällä 2003 haastattelemalla ja ohjauspäiväkirjoina henkilöiltä, jotka ohjasivat Diakonia-ammattikorkeakoulun, Diak Idän toimipaikan sosionomiopiskelijoita Mielenterveys ja päihteet (MP) tai Osallisuus ja sosiaalinen tuki(OS) tai Lapsuus ja nuoruus (LN) -opintokokonaisuuk-siin liittyvien harjoittelujaksojen aikana.

Tutkimukseen mukaan valituille harjoittelupaikoille lähetin ennakkoon kirjeen, jossa kerroin tutkimuksestani ja siitä, että tulen ottamaan yhteyttä haastattelun sopimiseksi (Liite 6). Haastatteluista sovin puhelimitse ennen opiskelijan harjoittelujakson alkua ja siinä vaiheessa pyysin haastateltavia myös pitämään ohjauspäiväkirjaa koko harjoittelujakson ajan (8 viikkoa). Ohjaajilla oli myös mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta. Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluita tein esitestauksena kaksi ohjaajahaastattelua. Tällä halusin saada mielikuvan haastatteluteemojen sopivuudesta ja riittä-

vyydestä sekä käsityksen haastatteluun varattavasta ajasta.

Ohjaajien kanssa sovimme ennakkoon puhelimitse haastatteluajan ja -paikan. Samalla sovimme haastattelun nauhoittamisesta ja siihen varattavasta ajasta sekä siitä, mitä haastattelu koski. Tämä auttoi luottamuksellisen vuorovaikutuksen syntymisessä. Nauhoittaminen ei häirinyt haastattelun sujumista, vaan haastateltavat kertoivat pääsääntöisesti hyvin avoimesti paitsi ohjauskokemuksistaan myös muista työhönsä liittyvistä asioista - jopa yksityiselämästään. Muistiinpanojeni mukaan nauhoitustilanteet olivat pääsääntöisesti myönteisiä kokemuksia sekä haastateltavalle että haastattelijalle.

Haastattelin ohjaajat heidän omissa työympäristöissään. Tällä pyrin saamaan autenttisen käsityksen siitä, missä olosuhteissa he työskentelevät ja opiskelijaa ohjaavat. Avoimet teemahaastattelut kestivät puolesta tunnista puoleentoista tuntiin ja ne nauhoitettiin. Aikaisemman teoria- ja kokemustiedon pohjalta keskustelunomaisesti etenevässä haastattelussa kävimme läpi seuraavia teemoja:

- motiivit harjoittelun ohjaukseen
- ohjauksen tavoitteet
- ohjausprosessi käytännössä
- myönteiset ja kielteiset kokemukset ohjauksesta
- oma arvio itsestä ohjaajana
- työnantajan/työyhteisön tuki harjoittelun ohjaukseen
- kokemukset oppilaitosyhteistyöstä
- koulutustarpeet

Kuusi ohjaajaa neljästätoista palautti pyydetyt ohjauspäiväkirjat. Oletan, että ohjauksen dokumentointi muun työn ohessa koettiin lisärasitteena ja siksi siihen ei sitouduttu. Myös ohjeistus päiväkirjan pitämiseen oli liian hatarata, lähinnä suositusluontoinen. Palautuneet ohjauspäiväkirjat eivät tuoneet olennaista uutta tietoa haastatteluaineistoon, joten niitä en pystynyt hyödyntämään tässä tutkimuksessa.

5.5 Tutkimusaineiston analysointi

Tässä tutkimuksessa olen soveltanut grounded teoriaan pohjautuvaa analysointitapaa, jossa painopiste on aineistolähtöinen, elementtien tunnistamiseen ja niiden suhteiden ja merkitysrakenteiden kartoittamiseen pyrkivä induktio. Toisaalta tutkimusta ja sen analysointia on ohjannut myös tutkijan aikaisempi teoreettinen ja käytännöllinen tieto siitä, mistä keskeisistä tekijöistä harjoittelun ohjausprosessi koostuu ja millaiseen oppimiskäsityk-

seen harjoittelu pohjautuu. Valitsin Glaserin ja Straussin (1967) induktion ja deduktion interaktiota korostava grounded theory -menetelmä aineiston analysointimenetelmäksi, koska halusin sen avulla tuoda uutta näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön. Aineistoanalyysin avulla olen pystynyt muodostamaan harjoittelun ohjaajien kokemuksista kategoriakuvauksen, joka etenee aineistosta nousevista alakategorioista väli- ja yläkategorioitten kautta niitä yhdistävään pääkategoriaan.

Litteroidun aineiston analysoinnissa hyödynsin Atlas/ti-ohjelmaa (Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache; text interpretation), jonka Thomas Mühr (1991, 349-371) kehitti kvalitatiivisten aineistojen analysointitarpeeseen. Tässä tutkimuksessa Atlas/ti-ohjelma on palvellut induktiivisdeduktiivisessä analyysissä aineiston hallintaa ja sen koodausta.

Straussin ja Corbinin (1990, 68-69) mukaan osa koodeista voidaan lainata oman tieteenalan käsitteistöstä. Lainattuihin koodeihin sisältyy se vaara, että ne yleistävät liikaa ja siksi niiden merkitys aina kyseessä olevassa tutkimuksessa saattaa hämärtyä. Tästä syystä osa koodeista on hyvä johtaa induktiivisesti analysointiprosessin kuluessa. Nämä ns. in vivo -koodit ovat informanttien/tiedonantajien itsensä lausumia sanoja ja ilmaisuja.

Anttilan (2005, 282) mielestä laadullinen tutkimusprosessi kannattaa nähdä abduktiivisena päättelyprosessina, jossa teorian ja käytännön näkökulmat vuorottelevat johtopäätösten muodostamisessa. Tässä tutkimuksessa tutkimusprosessin kuluessa jäsentynyt teoreettinen viitekehys, tutkimustehtävä ja haastattelussa käsitellyt teemat vaikuttivat osaltaan deduktiivisesti aineiston pelkistämiseen/koodaukseen. Toisaalta osa pelkistyksistä/koodeista oli analyysiprosessin kuluessa induktiivisesti johdettavissa. Tässä mielessä noudatin tutkimuksessani niin sanottua abduktiivista päättelyprosessia. Lisäksi omat haastatteluista tilanteen jälkeen tekemäni muistiinpanot (Liite 7) auttoivat palauttamaan mieleeni sekä haastatteluympäristöstä, haastateltavasta ja itsestäni tehtyjä huomiota, ja sillä tavalla ne tukevat haastatteluaineiston tulkintaa.

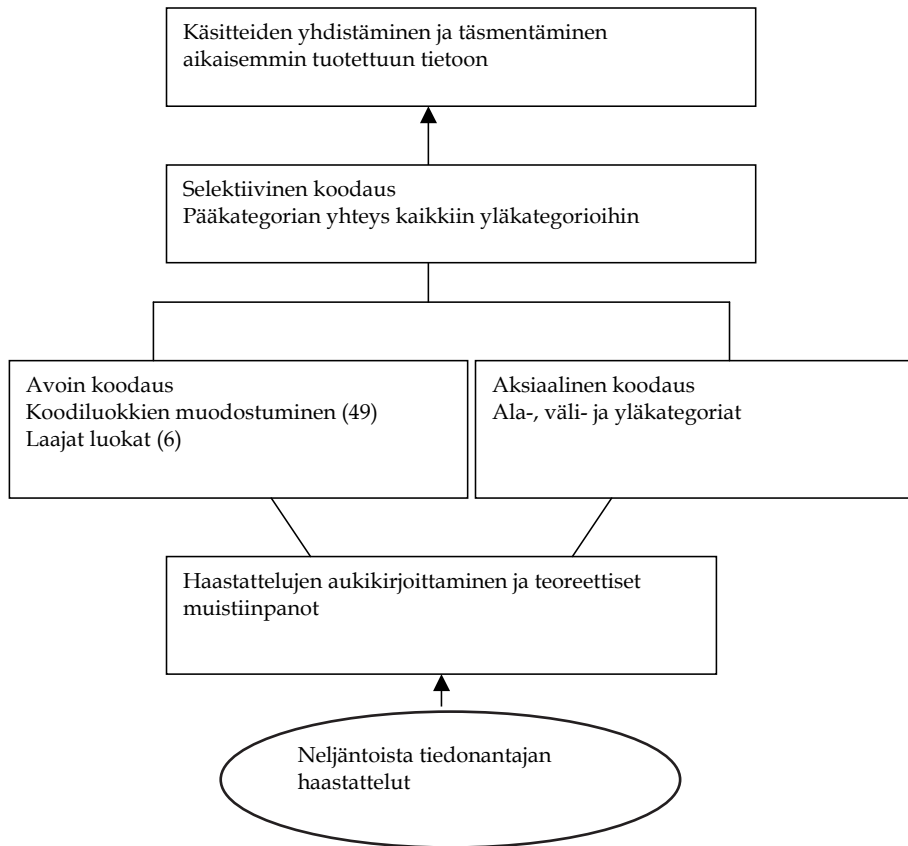
Grounded theory -menetelmällä aineiston analysointi etenee samanaikaisesti tiedon keruun kanssa siten, että jatkuva vertailu on keskeisin analyysimuoto (Glaser & Strauss 1967; Strauss & Corbin 1990; Isola 1997). Menetelmän kolmea koodausvaihetta kutsutaan avoimeksi koodaukseksi, aksiaaliseksi koodaukseksi ja selektiiviseksi koodaukseksi. Vaiheet limittyvät toisiinsa siten, että tutkija vertailee jatkuvasti eri vaiheissa muodostuneita koodeja ja kategorioita ja niiden ominaisuuksia toisiinsa etsien samankaltaisuuksia, yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia. (Strauss 1987; Strauss & Corbin 1990; Anttila 2005.) Kuviossa 5 olen havainnollistanut tämän tutkimusaineiston analysoinnin etenemisen grounded theory -menetelmän mukaisesti.

Analyysin ensimmäinen vaihe, litteroidun aineiston (265 sivua) lukeminen ja haastattelunauhojen kuunteleminen auttoi alkuun aineiston yleisilmeen hahmottamisessa ja alustavan tulkinnan luomisessa. Toisessa analyysivaiheessa järjestin aineiston teemoittain. Tässä toisessa vaiheessa en karsinut aineistoa, vaan pyrin ainoastaan järjestämään sitä uudelleen siten, että haastattelun eri vaiheessa esiin nousseet samankaltaiset teemat tulivat huomioon otetuiksi ja kytketyksi toisiinsa.

Toisen analyysivaiheen jälkeen, jossa olin ensimmäisen kerran hyödyntänyt Atlas/ti -ohjelmaa totesin, että koodauksessani olin ollut liian sidoksissa ennako-oletuksiini ja haastattelukysymyksiini. Haasteekseni nousi ominen ennako-oletusteni häivyttäminen, dekontekstualisointi. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että otin koko aineiston uudelleen koodattavaksi ja pyrin muodostamaan siihen kokonaisvaltaisen, intuitiivisen näkökulman haastateltavien esille nostamien ajatusten pohjalta. Ensimmäinen aineistoni Atlas/ti-koodaus oli tarpeellinen oppimiskokemus sekä Atlas/ti-ohjelman käytön oppimisen että grounded theory -menetelmän sisäistämisen kannalta. Sulkeistamalla itseni ulos ennako-oletuksistani ja haastattelukysymyksistäni aineisto avautui uudella tavalla koodattavaksi ja tulkittavaksi.

Uusintatarkastelussa perehdyin huolellisesti koko haastatteluaineistoon ja sen tuloksena oli 1572 koodimerkintää. Jatkoin aineiston analysointia siten, että tarkastelin jokaista koodia uudelleen ja entistä tiiviimmin ohjauksen näkökulmasta. Tässä, koko haastattelutekstin läpi ulottuvassa tarkastelussa, olen verrannut koodeja toisiinsa niiden välisten suhteiden selvittämiseksi. Tarkastelin sitä, missä yhteydessä koodit ilmenivät, mitä perusteita niille oli ja ilmenikö jokin tietty asia toisen kanssa samanaikaisesti. Etenin siten, että koodasin tekstisegmentit (haastateltavan vastaus kokonaisuudessaan tai osa siitä) aineistosta nousseen luokituksen ja oman harkintani mukaan joko yhteen tai useampaan eri kohtaan. Jotkut haastateltavien kommentteista olivat hyvin selkeitä ja lyhyitä ja ne oli helppo koodata vain yhteen luokkaan. Usein vastaukset olivat kuitenkin pitkiä ja moniulotteisia ja siten ne edellyttivät kyseisen tekstisegmentin koodaamista useampaan luokkaan. Näin edeten sain tiivistetyksi 1572 koodimerkintää 49 koodiluokkaan (Liite 8). Tämä auttoi jatkotyöskentelyssä laajan aineiston hallinnassa.

Grounded theory -analysointimenetelmän mukaisesti, induktiivisesti ja deduktiivisesti päätellen jatkoin muodostettujen 49 koodiluokan tarkastelua tavoitteenani aineiston edelleen pelkistäminen. Näin menetellen liitteessä 8 kuvatut 49 koodiluokkaa oli mahdollista nimetä ja sijoittaa kuuteen laajaan luokkaan sen mukaan kuvasivatko ne ohjauksen puitteita, oppilaitoksen toimintaa, opettajan toimintaa, opiskelijan toimintaa, ohjaajan toimintaa vai oppimista.



KUVIO 5 Aineiston analyysin eteneminen grounded theory –menetelmän mukaan

Ohjauksen puitteita koskeviksi luokiksi muodostuivat työn muutos, työmuodot, konteksti, ohjaus toimenkuvaan kuuluvana, jaettu ohjausvastuu, ohjauksen periaatteet ja perustelut ohjauskäytännöille. Näiden lisäksi tähän kategoriaan liitin luokat organisaation velvoitteet ja tuki, asiakkaat ja ohjaajan toimenkuva.

Oppilaitoksen kohdalla luokiksi muodostuivat ne, mitä oppilaitos edellyttää ohjaukselta, mistä opiskelijat tulevat, positiivisia kokemuksia toiminnasta, kritiikkiä, toiveita oppilaitokselle sekä ohjaajakoulutus. Opettajan toimintaa koskeviksi luokiksi muodostuivat edellytykset ohjaavalle opettajalle, yhteistyö ja perustelut yhteistyölle. Opiskelijan toimintaa kuvaaviksi luokiksi muodostuivat opiskelijan persoona, opiskelijan toiminta laajasti, huono opiskelija, hyvä opiskelija (ja opiskelijan oppiminen osittain). Ohjaajan toimintaa kuvaaviksi luokiksi muodostuivat laaja ohjauskokemus, suppea ohjauskokemus, omat harjoittelukokemukset, ohjauksen muoto ja oh-

jauksen sisältö, motiivit ohjustoimintaan, opiskelijan tavoitteiden huomioon ottaminen, oppimistehtävien ohjaaminen, palautteen antaminen, reagointi ongelmatilanteissa, arviointi, vastavuoroisuus, huonot kokemukset, oman toiminnan reflektointi sekä luokat minä ohjaan ja me ohjaamme. Oppimiseen muodostuivat luokat: opiskelijan oppiminen (osittain päällekkäinen opiskelijan toimintaluokan kanssa), kokemuksen laajentaminen, teoria ja käytäntö, perusteluja, oppimistulos, ohjaajan oppiminen ja työyhteisön oppiminen.

Seuraavassa eli aksiaalisen koodauksen vaiheessa tarkastelin jokaista näin muodostettua luokkaa erikseen ja suhteessa toisiinsa (ks. Anttila 2005, 381). Luokittelu ja luokkien sisällöllinen tarkastelu auttoi ohjaajien kokemusten tulkinnassa. Esimerkki analyysin etenemisestä primaaritekstistä välikategoriaan on esitetty taulukossa 7. Näin edeten ohjaajien kokemuskuvauksista alkoi hahmottua jotain yleisempää, jonka logiikkaa oli mahdollista seurata muodostuvia ala-, väli- ja yläkategorioiden nimeten.

Ala- ja välikategorioita kriittisesti tarkastellen ja toisiinsa integroiden muodostui *neljä yläkategoriaa: työkontekstiin liittyvät kuvauskategoriat, vuorovaikutukseen liittyvät kuvauskategoriat, ohjausstrategiaan liittyvät kuvauskategoriat sekä ohjaajaidentiteettiin liittyvät kuvauskategoriat*. Analyysin viimeinen vaihe on selektiivinen koodaus, jonka tavoitteena on koota yhteen tutkittua ilmiötä koskevat keskeiset havainnot. Tämän aineiston pääkategoria oli nimettävissä *ohjausorientaatioksi*.

Tuloksissa esittelen yläkategoriat ja niihin liittyvät ala- ja välikategoriat edellä luetellussa järjestyksessä. Luvussa 7.1 tarkastelen ohjausorientaation käsitettä ja keskeisiä tuloksia suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin.

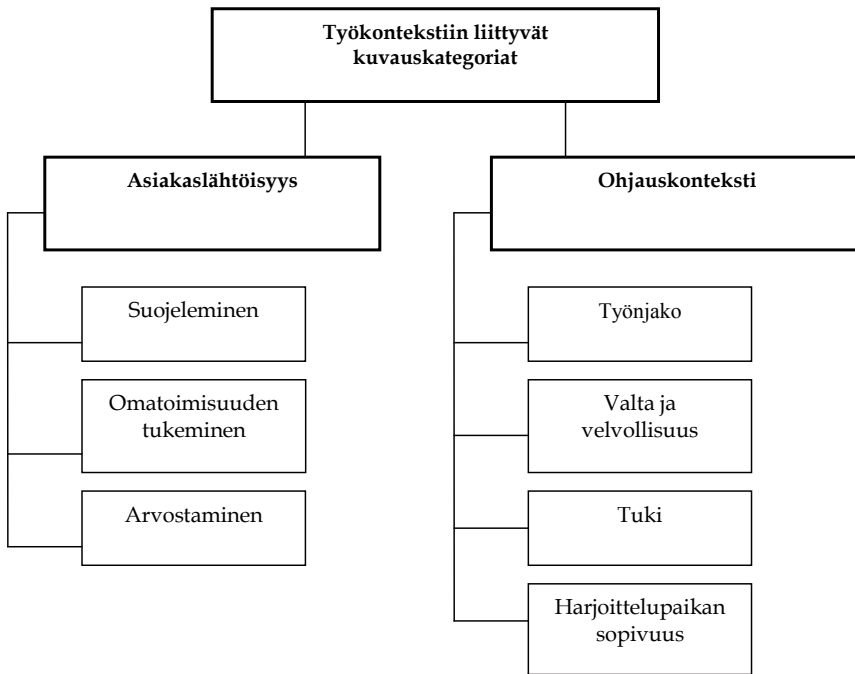
TAULUKKO 7 Analyysin eteneminen primaaritekstistä välikategoriaan ”asiakaslähtöisyys”

Primaariteksti	Substantiivinen koodi	Alakategoria	Väli-kategoria
... millä motiivilla hän on tulossa tänne et se ei oo utelijaisuus...	opiskelijan motiivien tarkastus	asiakkaan suojeleminen	asiakaslähtöisyys
onko se tirkistelyä tai jotain semmosta...	ei haluta riskeerata		
me ei haluta myöskään riskeerata yhtään ainokaista asiakassuhdetta	vaitiolovelvollisuus		
sitä vaitiolovelvollisuutta muistutan heti alkuun	puheet suodatettava		
mutta et pittää suodattaa että mitä puhuu...	ennakkoluulojen hälventäminen	asiakkaan arvostaminen	
tavallaan se ennakkoluulojen hälventäminen myös, että kyse on niin ku ihan tavallisesta asiakkaasta	korkeatasoinen suhtautuminen		
mä myöskin vaadin opiskelijoilta erittäin korkeatasoista suhtautumista näitä meidän asiakkaita kohtaan	kunnioittava suhtautuminen		
... mejjän asiantuntijat on tuolla seinän toisella puolella	tasavertaisena kohtaaminen	omatoimisuuden tukeminen	
me kohdataan heitä niin ku silmästä silmään samalla ruohonjuuritasolla...	asiakkaan omatoimisuuden tukeminen		

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Työkontekstiin liittyvät kokemukset

Tässä tutkimusaineistossa työkontekstiin liittyvät kokemukset jakaantuivat kahteen välikategoriaan: *asiakslähtöisyys* ja *ohjauskonteksti* (kuvio 6)



KUVIO 6 Työkontekstiin liittyvät kuvauskategoriat

Asiakslähtöisyyttä kuvaa kolme alakategoriaa: *suojeleminen*, *omatoimisuuden tukeminen* ja *arvostaminen*. Asiakkaiden *suojeleminen* tuli erityisen vahvana ilmi niissä työkonteksteissa, joissa toimitaan työttömien, päihde- tai mielen-

terveysongelmaisten tai lastensuojelukysymysten parissa. Jotkut ohjaajat edellyttivät, että opiskelija käy haastateltavana ennen harjoittelujakson alkua. Haastatteluissa tai ohjaussuhteen alkuvaiheessa ohjaajat ovat pyrkineet selvittämään sitä, millä asenteilla ja motiiveilla opiskelija on tulossa harjoitteluun. Ohjaajat odottivat, että opiskelija on kiinnostunut asiakkaista, mutta siinä ei saa olla tirkistelyn makua.

Että käy täällä haastateltavana et saahaan niinku kuva siitä opiskelijasta niinku että millä motiivilla hän on tulossa tänne et se ei oo opp utelijaisuus että millastahan no tietyllä laillahan sitä siihen sisältyy sitä uteliasuuttakin mutta et mimmostahan, mutta että mitä, onko se tirkistelyä tai jotain semmosta että et ja ja mitenkä sitten on se oma elämäntilanne sillä opiskelijalla ettei ole missää kriisissä... kannata tänne tulla että on sitten sattunu niin että opiskelijoita esim. aikuisopiskelijoita että on ollu oma avioero samaan aikaan kun tulee tänne niin että siitä ei yleensä hyvää seuraa. (P 5, nainen)

Asiakkaita pyritään suojelemaan myös siten, että ohjaajat ottavat selvää harjoittelijan elämäntilanteesta. Muutamalla ohjaajalla oli kokemuksia siitä, että harjoitteluun tulevalla opiskelijalla oli ollut pahasti kesken omien elämänkriisien selvittely. Sellaista tilannetta pidettiin haitallisena sekä asiakkaille että opiskelijan omalle oppimiselle. Osa asiakastilanteista on niin arkaluonteisia, ettei niihin voi tuoda ulkopuolisia, esimerkiksi opiskelijaa. Yksi ohjaaja perusteli opiskelijan eväämistä tällaisesta tilanteesta sillä, että osallistuminen olisi väärin sekä opiskelijaa että ohjaajien työpanosta kohtaan, mutta ennen kaikkea asiakkaita kohtaan. Toisaalta asiakaslähtöisyys ja asiakkaan suojeleminen saattaa opiskelijasta näyttäytyä siltä, että kyseinen harjoittelupaikka ei anna niitä oppimiskokemuksia, joita hän lähti harjoittelusta hakemaan. Ne ohjaajat, jotka olivat tällaisia rajoituksia joutuneet tekemään, tiedostivat tämän opiskelija versus asiakas -ristiriidan.

... eikä pääse välttämättä sitä asiakasta yksin kohtamaan missään vaiheessa, että se voi olla semmonen paikka että se ei kaikille oo, se ei aja sitä mitä lähti harjoittelusta hakemaan Toisaalta me ei haluta myöskään riskeerata yhtään ainokaista asiakassuhdetta. (P 9, nainen)

Onnismaa (2000, 294-300) kuvaa nykyistä (kts. taulukko 5) ohjausalan asiantuntijuutta raja-asiantuntijuudeksi, jossa korostuu työhön liittyvien rajapintojen tunnistaminen ja uudelleenmäärittely. Ohjaajan toimintaan ei

ole olemassa valmiita toimintamalleja, vaan ohjaus on ohjaajan ja asiakkaan yhteistyösuhde. Tämän muutoksen myötä eettiset kysymykset ovat nousseet uudella tavalla ohjaustyöhön. Onnismaa (emt. 300) tiivistää ohjausalan ammattieettisten koodien peruseriaatteet seuraavasti: tee toisille hyvää, älä tee toisille haittaa, kunnioita toisten itsemääräämisoikeutta, ole oikeudenmukainen ja rehellinen.

Vaitiolovelvollisuus sitoo myös opiskelijaa. Ohjaaja voi joutua kertomaan opiskelijalle hyvin luottamuksellisia asiakastietoja mm. siitä syystä, ettei opiskelija esimerkiksi vahingossa kysyisi asiakkailta jotain, mikä on tälle arka asia. Nämä ohjaajat toisaalta korostivat sitä, että heidän asiakkaansa ovat tottuneet siihen, että talossa on aina opiskelijoita ja opiskelijan kuuluu tietää asioista.

...ja myös sitä vaitiolovelvollisuutta muistutan heti alkuun, koska kuitenkin, vaikka se ei sinänsä kuulu asiaan mun kerto meidän kävijöistä sillä lailla, mut mä haluan kuitenkin sen kerto jos on jotain semmosia, vähän minkä tyylistä porukkaa, jos kuitenkin meidän vakikävijät tai jos on is joukko niitä jotka on ihan vakikävijöitä ja näin, et lähinnä niitten maailmasta ihan sen takia että ei sitten vahingossa esimerkiks ehkä kysy joltain tai tart sellaseen asiaan jonka mä tiään et on jollekin arka. (P 12, nainen)

Asiakaslähtöisyydessä jotkut ohjaajat korostivat mahdollisimman avoimen keskustelun merkitystä. Keskusteluissa voidaan puhua esimerkiksi kuntoutujien asioista, yhteisistä asioista, opiskelijan asioista ja työntekijöiden asioista. Suojelu näkyi siinä, mitä ja miten omasta elämästä oli soveliasta asiakkaiden kuullen puhua.

Asiakaslähtöisyys ohjaajan toiminnassa näkyi myös asiakkaan arvostusta koskevissa kommentteissa. Yksi ohjaaja kertoi, että ei ollut ottanut opiskelijaa harjoitteluun, kun tämän negatiivinen asenne työttömiä kohtaan paljastui ennakkohaastattelussa. Asiakkaita kohtaan tunnettujen ennakkoluulojen hälventäminen tuli esille erityisen selvästi niiden ohjaajien vastauksissa, jotka työskentelevät mielenterveys- ja päihdeongelmaisten henkilöiden parissa.

Koska tota mä olen sen niin kun ilmottanu kaikille, että meillä on kuitenkin asiakkaina ihmisiä, jotka ovat hyvin monessa paikassa saaneet aika ikävääkin kohtelua ja mä haluan pittää tän (paikan nimi) semmosena paikkana, et tota näitä ihmisiä kohdellaan täällä erityisen hyvin, niin

tota mä myöskin vaadin opiskelijoilta erittäin korkeatasoista suhtautumista näitä meidän asiakkaita kohtaan. (P2, nainen)

Asiakkaita arvostetaan myös siten, että heille kerrotaan opiskelijan tulosta ja tutustutetaan opiskelijaan. Opiskelijalta odotettiin, että hän tulee asiakkaiden kanssa toimeen ja ymmärtää asiakaskunnan tarpeita. Tässä suhteessa opiskelijat eivät juurikaan olleet tuottaneet pettymystä. Yksi ohjaaja toi negatiivisena kokemuksena esille ns. yli-innokkaan opiskelijan, joka ei aluksi ymmärtänyt sitä, että isoilla uudistuksilla olisi “enemmän hallaa kuin plus-saa”. Asiakkaan asiantuntemuksen kunnioittaminen näkyi toisen ohjaajan kommentteissa siitä, kuinka hän on lähettänyt opiskelijan asiakkaan kanssa keskustelemaan oppimistehtäviin liittyvistä kysymyksistä.

Päihde- ja mielenterveysasiakkaiden parissa työskentelevät ohjaajat korostivat opiskelijan perehdyttämisen merkitystä ennakkoluulojen ja pelkojen poistamiseksi. Nämä ohjaajat pitivät tärkeänä sen ymmärtämistä, että kuka tahansa voi olla autettavan roolissa.

Vastauksista tuli ilmi, että asiakaslähtöisyys on paitsi arvostamista ja suojelemista, niin myös asiakkaan *omatoimisuuden tukemista*. Myös tämä tuli selvimmän esille päihde- ja mielenterveysasiakkaiden sekä kehitysvammaisten parissa työskentelevien ohjaajien kommentteissa. Asiakkaiden odotetaan esimerkiksi tuovan omia ehdotuksia ja keskustelunavauksia. Omatoimisuuden tukeminen on myös sitä, ettei liian innokkaasti lähdetä muuttamaan asiakkaan arkea.

... alusta lähtien varsinkin painotetaan just sitä, että pyritään siihen asiakkaan omatoimisuuden tukemiseen, et se on se kaikkein tärkein asia mitä mä myös aattelen sen opiskelijan ohjauksessa, että yritän kertoa ja neuvoo, että siihen niin ku pyritään. (P3, mies)

Ohjaukskonteksti jakautui neljään alakategoriaan: *työnjako, valta ja velvollisuus, tuki sekä harjoittelupaikan sopivuus*. Tämä jaottelu syntyi, kun tarkastelein ohjauksen suhdetta työtä kuvaaviin koodeihin.

Suurimmassa osassa kyseisissä harjoittelupaikoissa oli useampi kuin yksi työntekijä. Näissä harjoittelupaikoissa korostui ns. ohjaukskumppanuus. Se näkyi *työnjaossa* siten, että opiskelijoitten ottamisesta ja ohjauksvastuista neuvoteltiin yhdessä. Ohjauksvastuu pyrittiin jakamaan tasapuolisesti ja siten, että esim. opisto- tai korkeakoulukoulutuksen saaneet ohjasivat sosionomeja ja lähihoitajat lähihoitajia. Kaikissa harjoittelupaikoissa jako ei tosin toteutunut näin ja on huomattava, että tähän tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien joukkoon mahtui vain yksi lähes valmis sosionomi. Sosionomien

koulutus oli vuonna 2003 siinä määrin uutta, ettei heitä vielä ollut merkittävässä määrin valmistunut alan työmarkkinoille. Lähinnä saman tutkinnon suorittaneina voitiin pitää sosiaalikasvattajia, sosiaaliohjaajia, sosiaalialan ohjaajia tai kehitysvammaisten ohjaajia.

Työnjaosta pyrittiin huolehtimaan myös siten, että kullakin ohjaajalla olisi kerrallaan vain yksi ohjattava. Opiskelijamäärän rajaamista perusteltiin sekä oman jaksamisen että opiskelijan oppimisen kannalta. Tosin moni haastateltavista totesi, että käytännössä lähihoitajaopiskelijoita, sosionomiopiskelijoita ja muitakin opiskelijoita voi aika-ajoin olla useampi limittäin. Sosiaalialan työyhteisöt ovat useimmiten moni-ammattillisia ja siten on luontevaa, että niissä myös harjoittelee eri koulutusasteen opiskelijoita.

... ku meillä nykyään on lastenohjaajaopiskelijoita, on päivähoitaja, eikä ne on lähihoitajia anteeks nykyään ja sitten tuota sosionomeja ja sitten tulee vielä joskus tulee näitä tai, tulee joka vuos kahteen kertaan näitä peruskoulujuttuja, vaikka ne onkin tällasia lyhytaikasempia ja sitten on tällasia niin ku kaikenmaailman ... -kurseja ja vaikka mitä nykyään, että siinä on sitten ettei tuu liikaa opiskelijoita samaan aikaan samaan ryhmään, että ne niin ku lomittus (P10, nainen)

Väitöskirjatutkimuksessaan Marja-Liisa Vesterinen (2002, 194-195) tuli siihen johtopäätökseen, että harjoittelun ohjauksen laatu on yksi oppimisympäristön tärkeimmistä tekijöistä. Hän totesi, että mitä vähemmän ohjaajia oli ns. pääohjaajan lisäksi, sitä tiiviimmäksi ohjaussuhde kehittyi ja sitä enemmän ohjaus tuki asiantuntijuuden kasvua. Kun ohjaajia oli kohtuullisen vähän, se edisti oppimiskokemusten aktiivista reflektointia, syventämistä ja parempaa ymmärrystä opitusta.

Tutkimukseni osoitti, että ohjaajat pitävät tärkeänä oman ohjaajan nimeämistä. Se on heille ennen muuta työnjaollinen toimenpide. Samanaikaisesti he toivat esiin sen, että ohjaus on myös koko työyhteisön vastuulla. Oma ohjaaja nähtiin lähinnä harjoittelun koordinaattorina, joka huolehtii siitä, että opiskelija saa mielekkäitä oppimiskokemuksia ja ohjausta olipa ohjaaja paikalla tai ei. Ohjaajan loma-ajat, vapaajaksot ja monissa harjoittelupaikoissa tyypillinen vuorotyö ovat oma haasteensa harjoittelun onnistuneelle koordinoinnille.

Lähinnä se oma ohjaaja on koordinoija että huolehtii niistä papereista ja ja siitä sitten on sellanen turvaverkko opiskelijalle opiskelijan työnohjauksesta näin että et jos esmerkiksi tällä hetkellä mulla on tää opiskelija oh-

jattavana niin mulla on ollu hirveen paljon jopa viikon oli tässä kokonaan muualla töissä. Niin sit tarvii vain luottaa että opiskelija ite aktiivisesti hakeutuu näihin. (P 5, nainen)

Pääsääntöisesti ohjaajat totesivat, että heillä on *valtaa* vaikuttaa siihen otavatko he opiskelijoita vai ei. Vain yksi haastatelluista totesi, että ”tämä oli pakon sanelema juttu” (P4) ja toinen, että esimies on määrännyt ohjaajaksi. Toisaalta jälkimmäinen haastateltava totesi ottaneensa mielellään ohjausvastuun ja saavansa siihen konkreettista tukea esimieheltä. Opiskelijan harjoittelun ohjausta pidettiin myös *velvollisuutena* tai työhön itsestään selvästi kuuluvana.

Vastauksista päätellen opiskelijan ohjaus haluttiin hoitaa hyvin, vaikka sitä tehdään oman työn ohella. Ohjaajat kokivat, että heillä on sekä valtaa vaikuttaa harjoittelijan ottamiseen että vastuuta opiskelijan ohjauksesta.

Niin, niin tuota me ollaan puhuttu siite että, että tuota otetaan sen verran opiskelijoita että jaksetaan ne ohjata ja tehdä se kunnolla, ettei niin ku tuu semmonen olo että sitten niin ku otetaan mut sitten joku ne ottaa mut jossakin se kuitenkin jää joko huonolle ohjaukselle tai se mielenilmaus tulee jossain muussa muodossa, ja me tehdään niin, ainakin tässä ryhmässä, työpartnerin kanssa että toinen meistä ottaa syksylläyhdyn ja toinen, ku ne on yleensä näin että toinen tulee syksyllä, toinen opiskelija, toinen keväällä, niin kumpikin ottaa yhden niin ku sen yhden toimintakauden aikana. (P 10, nainen)

Kaikista tärkeimpänä *tukena* ohjaajana toimimiselle koettiin työparin tai tiimin antama tuki. Parina tai tiiminä voitiin jakaa ohjausvastuuta, rikastuttaa opiskelijaa erilaisilla kokemuksilla, tehostaa palautteenantoa ja arviointia.

Kukaan haastatelluista ei ilmoittanut saavansa erillistä ohjauspalkkiota tai erillistä ajallista korvausta ohjaustyöstään. Toisaalta haastateltavat eivät myöskään ilmoittaneet niitä kaipaavansa. Sen sijaan vastauksissa korostui se, että ohjauspalkkioiden tulisi tulla selkeästi kyseisen työyhteisön käyttöön eikä ”työnantajan pohjattomaan kassaan”. Ne, joille ohjauspalkkiot tulivat työyhteisön käyttöön kertoivat, että rahat käytettiin esim. työvaatteiden ostoon tai asiakkaiden hyväksi.

Tuota varsinaisesti oman työn ohella sitä, että ei sitä oo sillälailla jaoteltu ja tuota oppilaitoksethan maksaa sitä, mutta se tulee tähän koko meidän tän kuntoutumiskodin budjettiin että sillä lailla me hyödytään siitä, enkä minä niinku oo osannu ikinä, tai jossain vaiheessahan ihan maksettiin sille ohjaajalle pientä palkkiota mutta kun se ei, mä en koe sitä tärkeeks, et koko yhteisöhän siihen osallistuu. (P 8, nainen)

Ei, ei tule, eikä tule työaikaa lisää siitä mitä on määritelty, Minun on tehtävä se kaiken muun työn ohella ja sen takia minä en hyvin montaa opiskelijaa otakaan lukukaudessaan eli yleensä oon pyrkiny että kahta enempiä en ota lukukaudessaan, et kolmatta en enää ota. (P 5, nainen)

Vaikka ohjaajat kokivat, että heillä on valtaa, vastuuta ja velvollisuus opiskelijan ohjaukseen, he eivät kuitenkaan kokeneet saavansa juurikaan tukea tähän. Työnantajat eivät erityisen aktiivisesti tue työntekijöitten ohjausvalmiuksien kehittämistä esim. koulutuksen avulla.

Kyllähän se käytännössä aika mitätöntä se tuki, tuki on... tämmöstä työohjaustakin meillä ei oo ollu ku aivan sillon alkuvuosina, vuonna kun tulin, että. Mutta lähinnä se nyt ois ollu mahdollisuus sen jälkeenkin, mutta se on estänyt sitten taas, että ei oo yksinkertaisesti jäänyt aikaa semmoseen, että... Nää työjärjestelyt on, liia vähän henkilökuntaa, suoraan sanottuna. Eipä sitä tukee oo käytännössä... (P 14, mies)

Pääsääntöisesti haastateltavat uskoivat, että lyhyisiin, yhden päivän koulutuksiin, heillä olisi mahdollisuus päästä, mutta he eivät uskoneet pitemmän koulutuksen mahdollisuuksiin työajalla. Koulutushalukkuutta karsi myös käytännön järjestelyjen vaikeus. Ainoastaan kaksi haastatelluista toi selkeästi esille työnantajan kannustuksen harjoittelun ohjaukseen valmiuksia antavaan koulutukseen. Toisaalta osa haastatelluista toi esille sen, että heillä oli jo aikaisemman koulutuksensa ja työkokemuksensa perusteella kertynyt tietoa ja taitoa ohjauksesta.

Oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa paikkaa, tilaa, yhteisöä ja toimintatapoja, joiden tarkoituksena on edistää oppimista (Tynjälä 1999b, 138). Työn olemus tai siinä menossa olevat muutokset saivat ohjaajat pohtimaan *harjoittelupaikan sopivuutta* oppimisympäristöksi. Suurin osa haastatelluista ilmaisi joko suoraan tai epäsuoraan kärsivänsä huonosta omastatunnosta siitä syystä, että työhön on tullut piirteitä, jotka vievät aikaa sekä lähiasiakkailta että opiskelijan ohjaamiselta. Tällaisina muutoksina mainittiin mm.

kiire, työn liikkuvuus ja kokousten määrä.

On, eli, eli kyllä hankalin on se tämä oman työn liikkuvuus, ja välillä se, viikonkin leirillä kun oot poissa, sitä ennen on saattanu olla joku muu projekti missä oot ollu poissa näistä arkikuvioista, niin se... ehkä se on syyllisyys se sana tai semmonen tuota paine siitä, että mitenkähän ne opiskelijat pärjää, että kun et oo antamassa sitä tukea siinä ja nyt jos ne tarvii, ja välillä voi olla myös niitä tilanteita että opiskelijat oman onnesa nojassa päivän parikin jos koko työyhteisö on levahtanu erilaisiin asioihin jonnekin päin, ja sairastapauksia voi olla ja... et, et kyl siinä on se niin ku tavallaan se... välillä niin ku tuntee, että, että ei oo riittävästi läsnä. (P 13, mies)

Kaikki työympäristöt eivät välttämättä sovi kaikille opiskelijoille ja siksi tietyn tyyppisiä opiskelijoita ei mielellään oteta. Työn luonteen vuoksi jotkut työpaikat pyrkivät rajaamaan harjoittelupaikat vain tietyn koulutusasteen ja koulutusvaiheen opiskelijoille. Kaksi haastatelluista ilmoitti varmistavansa haastattelun avulla, että kyseinen harjoittelupaikka sopii opiskelijalle. Useimmat ohjaajat eivät pitäneet ennakkohaastattelua tarpeellisena.

Sanotaan taas et pääsääntöisesti meidän osasto on kieltäytynyt ottamasta alkuvaiheen opiskelijoita, ihan sen, että hän ei oikeestaan, opiskelijat eivät saa tuossa sitten yhtään mittään, se on niin nopeatemppoinen, vaihtuva tää osaston rytmi, että, että sanotaan, että kuitenkin on sattunu joku, tällä hetkelläkin melko alkuvaiheen opiskelija on, mut et pääsääntöisesti on loppuvaiheen opiskelijat. (P1, nainen)

Yksi haastatelluista epäili työpaikkansa soveltuvuutta harjoitteluympäristöksi sen passiivisuuden vuoksi. Hän myös ihmetteli sitä, että opiskelijat ovat paikan passiivisuudesta huolimatta kehuneet sitä antoisaksi harjoitteluympäristöksi. Harjoittelupaikan sopivuutta arvioitaessa työn ensisijaisuus tuli esiin vastauksissa: työ ensin ja opiskelijan ohjaus sitten.

Että ensisijaisesti kuitenkin täytyy se työ hoitaa mikä tuolla on ja sen jälkeen aikaa niille kaikille ja siinä työn lomassa keskusteluille, perehdyttämiselle ynnä muulle. (P 1, nainen)

Työelämä elää oman rytmensä mukaan ja opiskelijoiden harjoittelujaksot eivät välttämättä sijoitu parhaalla mahdollisella tavalla työpaikan aikatau-

luun tai muihin työpaikan olosuhteisiin. Haastatteluissa kävi ilmi, että jokainen työyhteisö on oma ainutlaatuinen harjoitteluympäristönsä, jonka sosiaaliseen ja kulttuuriseen ilmapiiriin muualla hyvin toimivat ohjauksen organisointiin liittyvät ratkaisut eivät välttämättä sovi.

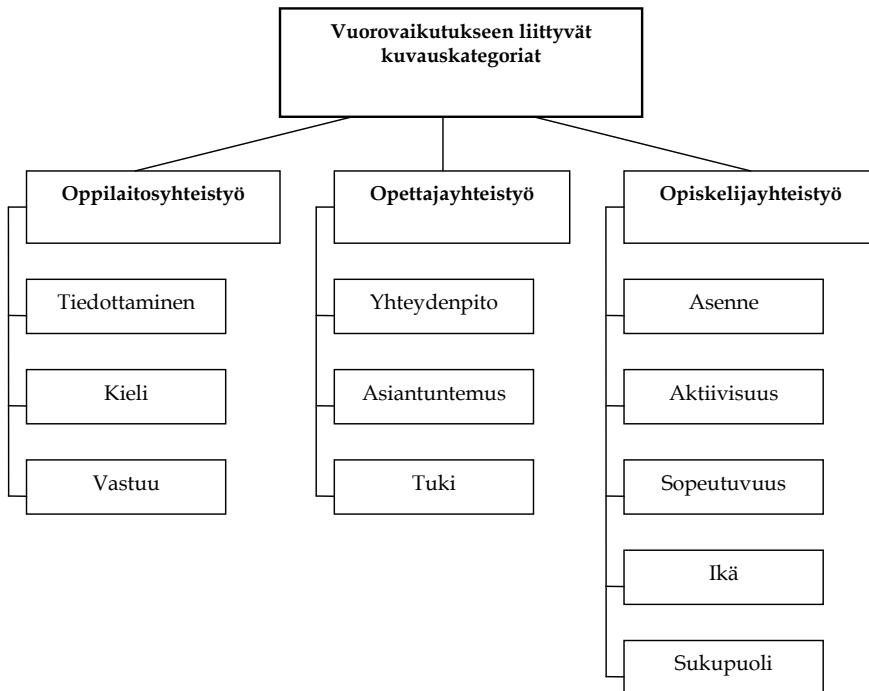
6.2 Vuorovaikutukseen liittyvät kokemukset

Vuorovaikutukseen liittyvät kokemukset on kuvattavissa seuraavien välikategorioiden avulla: *oppilaitosyhteistyö, opettajayhteistyö ja opiskelijayhteistyö*. Oppilaitosyhteistyössä alakategoriat jakaantuivat *tiedottamiseen, kieleen ja vastuuseen*. Opettajayhteistyön alakategorioita ovat *yhteydenpito, asiantuntemus ja tuki*. Opiskelijayhteistyön alakategorioiksi muodostui *asenne, aktiivisuus, sopeutuvuus, ikä ja sukupuoli* (kuvio 7). Vuorovaikutuksen tarkastelussa nousivat vahvasti esille ohjaajien joko myönteiset tai kielteiset kokemukset.

Oppilaitos eräänlaisena epäpersoonana tuli haastateltujen vastauksissa näkyviin siinä, kuinka haastateltavat olivat kokeneet oppilaitoksen taholta *tiedottamisen, kielen ja oppilaitoksen vastuun*. Ohjaajat odottivat, että oppilaitoksen puolelta pidetään yhteyttä ja *tiedotetaan* harjoittelua koskevista asioista. He odottivat ennakkotietoa harjoitteluun tulevista opiskelijoista sekä ajoissa tulevia harjoitteluun liittyviä ohjeistuksia. Näissä asioissa ohjaajat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä oppilaitosyhteistyöhön. Vaikka ohjaajat olivat tietoisia harjoittelua koskevista ohjeistuksista, niiden hyödyntäminen vaihteli perehtymisestä perehtymättömyyteen.

Joo, kyllä ihan riittävän ajoissa, emmä niitä... jos ne tulis kauheen paljon aikasemmin, niin sit kerkiis jäähän vähän niin ku unholaan ennen ku se opiskelija sitte tulee. Mun mielestä toi oli ihan hyvä... mun mielestä on tosi hyvä et siinä on toi, niin ku siitä opiskelijasta itsestään kertova kirje. Noilla lähihoitajilla ei semmosta oo ja ei mulla oo aavistustakaan et min-käläinen tyyppi tänne on tulossa et mun mielestä se on tosi hyvä toi idea et siinä kerrotaan itestään. (P12, nainen)

Mä en tiää et olik siellä mitään muita papereita kun nämä mitä tänne tuli... tää ei nyt kyllä varmaan koske edes minua, tää on (Nimi). Ne on varmaan näitä, joo... Hei muuten, minulla ei oikeestaan ole niitä pape-reita. (P4, nainen)



KUVIO 7 Vuorovaikutukseen liittyvät kuvauskategoriat

Osa ohjaajista ilmoitti, että heillä ei ole juurikaan tietoa sosionomien koulutuksesta ja siitä, mitä sosionomien harjoittelujaksolta toivotaan. Tähän he toivoivat oppilaitoksen puolelta entistä parempaa tiedottamista. Tiedon saamiseen he eivät kuitenkaan suuressa määrin kaivanneet oppilaitoksen järjestämää ohjaajakoulutusta. Yksilöllisempää, työyhteisö- ja ohjaajakohtaista yhteydenpitoa ja tiedottamista sosionomien opinnoista sen sijaan toivottiin.

No ehkä... no sitä tältä, näiltä sosionomipuolelta niin haluaisin kyllä ehkä tutustua siihen just että mitä niin kun sosionomiopintoihin kuuluu, että mistä se koostuu, ku ei silleen oo oikeestaan mittään hajua. Et siihen puoleen ja sitten sieltä toiselta puolelta niin näihin nää töihin, että... jos sais sitten olla siellä. (P7, nainen)

Suurin osa ohjaajista toivoi, että oppilaitos resursoisi ohjaukseen siten, että ohjaavalla opettajalla olisi aikaa henkilökohtaiseen käyntiin harjoittelupaikoissa. Ns. vanhoja hyviä aikoja kaipasivat erityisesti ne ohjaajat, joilla on oman alansa pitkät työkokemukset ja aikaisempi tiivis yhteistyökokemus harjoittelua ohjaavan opettajan kanssa.

Mun mielestä niin ku väärästä päästä säästetään jos ei oo semmoseen harjoittelunohjaukseen varattu resursseja, että kyllä mun mielestä niin jos harjoittelu ei ole myöskin oppilaitoksen puolelta ohjattua, niin se vaikuttaa väistämättä siihen oppimistulokseen. (P 2, nainen)

Yhteydenpito oppilaitokselle päin koettiin helppona, mutta ohjaajat eivät kuitenkaan olleet itse siinä aktiivisia. Ennen muuta he odottivat, että oppilaitokselta päin otetaan yhteyksiä. Haastateltavat olivat kokeneet, että saavat tarvitessaan apua oppilaitokselta ja että ohjaajan/työyhteisön toiveita oli kuunneltu. Puhelin mainittiin yhteydenpitovälineenä. Ainoastaan yksi vastaajista mainitsi sähköpostin yhteydenpitovälineenä. Muita uusia sähköisiä yhteydenpitomuotoja ei tuotu esille. Myös Virolainen & Valkonen (2007, 40) totesivat tutkimuksessaan, että sähköpostia ja internetiä hyödynnetään heikosti harjoittelusta tiedottamisen välineinä. Kaikista huonoimmiksi harjoittelusta tiedottamisen väyliksi arvioitiin seminaarit, yhteiset kehittämissuunnitelmat ja kumppanuusneuvottelut. Myös tässä tutkimuksessa nämä eivät juurikaan nousseet ohjaajien kokemuksissa esille. Useimmat olivat tietoisia ohjaajille suunnatuista seminaari-/koulutuspäivistä, mutta niihin osallistuminen oli vähäistä. Osallistumista yhteisten harjoittelua koskevin kehittämissuunnitelmien tekemiseen tai muihin kumppanuusneuvotteluihin ei tuotu esille.

No ainakin niin kun, mun mielestä sinne päin on ainakin niin ku hirmu helppo ottaa yhteyttä että kun on alkanu jo tuntemaan näitä opettajia jotka täällä käy, niin että sillein on mukava ottaa sinnepäin yhteyttä ku tietää ett aina saa sieltä kyllä sitten apua. (P7, nainen)

Kyllä, kyllä mä odottasin että edes puhelin soitto tulisi keskivaiheilla että mites teillä menee, onhan siinä numero että mihin saa soittaa, mutta kynys soittaa on aika korkea soittaa ja jos ei ole mitään semmosta varsinaista ihmettelyn aihetta niin ei sitä sitten soita. (P6, nainen)

Ohjaajat olivat tyytyväisiä siihen, että saavat opiskelijasta ennakkotiedon ja myös ohjeistukset tulevat riittävän ajoissa. Sen sijaan oppilaitoksen tiedotteissaan käyttämä *kieli* sai runsaasti moitteita. Ohjaajat kokivat, että he eivät välttämättä ymmärrä koululta tulleita harjoittelua koskevia ohjeistuksia. Tätä monet pitivät yhtenä syynä siihen, että ohjeistuksiin ei perehdytä eivätkä kaikki ohjaajat käytä niitä ohjauksen tukena. Sekä pitkään että vä-

hemmän koulutetut ohjaajat kokivat samankaltaisia vaikeuksia tämän ns. paperikielen ymmärtämisessä.

Joskus itse mietin sitten sitä, et koulutuksellakin on se oma kielensä, et siihen varmaan kannattais kiinnittää huomio, että millä kielellä ne paperit on kirjoitettu että ne ois semmosella kielellä kirjoitettu, että joku koulutuksen ulkopuolinenkin niin ku ymmärtäisi sen tekstin ilman suomentajan apua. Et se on meillä joka ammatissa niin tulee se oma ammattikieli, ja kyllä se on niin ku, koulutuksellakin on oma kielensä. (P2, nainen)

Rehillisesti sanottuna mä en varmaan sitä jaksa kauheen tarkkaan lukee, ja mä ihan kyllä hypin sieltä iloisesti semmoset asiat ohi mitä, mitä, mitkä mun mielestä ei niin ku ollenkaan kuulu tämmöseen kenttään. Ne on niin, ne on varmaan jostain hienosta kirjasta monistettu tai otettu suoraan eikä niitä oo kauheesti ajateltu, se on minun mielipide. (P12, nainen)

Ohjaajat odottivat oppilaitokselta *vastuullista* vuorovaikutusta. Oppilaitoksen tulisi valikoida oikeat opiskelijat oikeisiin paikkoihin. Osalla ohjaajista oli kokemuksia siitä, että näin ei kuitenkaan aina tapahdu, vaan opiskelijan sijoittaminen saattaa olla hyvinkin sattumanvaraista.

Et opiskelijakin tulee vähän niin ku pystymetästä, tipahtaa, tömähtää vaa. Pari semmosta tunnetta on ollu mikä ei tietysti oo mikkää maatakaatava ongelma, et sitten vaan pitää tehdä ite se tavallaan se työ tai jotenkin toivos et se ois tehty valmiiks. (P13, mies)

Yksi ohjaaja oli avoimesti pettynyt siihen, että opiskelijan harjoittelupaikka vaihdettiin kesken harjoittelujakson ilman, että siitä neuvoteltiin hänen kanssaan etukäteen. Vastauksista kävi ilmi, että ohjaajat odottavat, että enakoitavista ongelmista neuvotellaan avoimesti työelämän edustajien kanssa ja päätetään yhdessä, onko harjoittelun käynnistäminen ja jatkaminen mahdollista.

Et jos on niin kun olemassa semmonen epäily, että jaksako joku siitä harjoittelusta suoriutua vai ei, niin mun mielestä niin on epäreilua lähettää ihminen työelämään ja kattoa, että jospa se nyt kuitenkin siellä pärjäis, et se pitäis se keskustelu käydä, että porukalla sitten, et nyt tää tilanne on tällänen, ja et tota onko tää harjoittelun aloittaminen mahollista ja on-

ko se järkevää, koska se ei voi niin ku olla, olla niin, että työyhteisön velvollisuudeksi asetetaan sitten tämä opiskelijan ohjaaminen hakemaan itselleen apua. (P2, nainen)

Oppilaitoksen vastuullisuutta toivottiin myös siinä, että uudet ohjaavat opettajat kävisivät tutustumassa harjoittelupaikkoihin. Kolme harjoittelun ohjaajaa kyseenalaisti myös ammattikorkeakoulun vastuullisuuden työelämässä tarvittavien tietojen ja taitojen valmentajana. Puutteita oli koettu sekä opettajien että opiskelijoiden valmiuksissa. Harjoittelua ohjaavan opettajan työelämäntuntemus ei aina ollut riittävää ja/tai opiskelijalla ei vielä ollut sellaisia teoreettisia tai käytännöllisiä valmiuksia, joita hän olisi kyseisessä harjoittelupaikassa ohjaajan mukaan tarvinnut.

Oppilaitosten edustajien olisi erityisesti uusien harjoittelupaikkojen kohdalla syytä käydä tutustumassa paikkaan ja henkilökuntaan ennen ensimmäisen harjoittelujakson alkua. Tietynlainen siteen muodostaminen oppilaitoksen ja harjoittelupaikan välille. (P9, nainen)

Oppilaitosyhteistyöhön liittyvät kokemukset eivät suoraan kohdistuneet kehenkään tiettyyn henkilöön, vaan tässä tapauksessa kyseiseen ammattikorkeakouluun yleensä ja sen vuorovaikutustapoihin ja -käytänteisiin. Henkilöityneenä haastateltavat toivat esille kokemuksiaan yhteistyöstä ohjaavan opettajan kanssa. Opettajayhteistyössä keskeisiksi nousivat *yhteydenpito, asiantuntemus ja tuki*.

Pisimpään alan työtehtävissä olleet kaipasivat eniten ohjaavan opettajan aktiivista yhteydenpitoa ja käynnejä harjoittelupaikassa. Puhelinkeskustelut eivät heidän mielestään korvanneet henkilökohtaista tapaamista. Ohjaavan opettajan käynnin merkitystä he perustelivat mm. sillä, että ohjaava opettaja saa henkilökohtaisella käynnillä käsityksen harjoittelupaikasta ja sen mahdollisuuksista toimia harjoitteluympäristönä. Perusteluissa tuli esiin myös se, että ohjaavan opettajan henkilökohtaisen käynnin yhteydessä ohjaajalla on mahdollisuus saada tietoa sosionomin koulutuksesta ja harjoittelun tavoitteista sekä tukea harjoittelun ohjaukseen. Ohjaavan opettajan henkilökohtaista käyntiä pidettiin tärkeänä myös siksi, että se tukee opiskelijan oppimista.

Ja sitten se, no ennen vanhaan se opettaja kävi ite, et se kävi seuraamassa jopa tuokioita, niin tuota sillonhan se opettaja samaten ku sama opettaja seuras koko sen ajan näitä opiskelijoita, niin sehän näki niitten kehi-

tyksen ja se, sitten matsattiin niin ku sen kanssa, et sattuko niin ku meillä niin ku samansuuntaiset ajatukset, jotka hyvin usein kyllä sitten sattu, että, et tuota, et sitten mun tilanteessa on ollu et siinä loppupalaverissa niin ku opiskelija sanoo sitä omaa arviotaan, niin ku omasta... Tähän jaksoon ei tule, emmä tiedä, ehkei se oo välttämättä mikään käytäntö nyt sitten, mut että en tiedä syytä enkä seurausta, mutta tuota, ja että tuleeko näin olemaan jatkossa vai ei, mutta (opiskelijan nimi) sano mulle näin, että ei tuu, et soittelee sitten hänelle... loppuarvioinnissakin. (P10, nainen)

Opettajan henkilökohtaiset ohjauskäynnit koettiin pääsääntöisesti myönteisinä. Vain kaksi ohjaajista ei juurikaan kaivannut ohjaavaa opettajaa käymään harjoittelupaikassa. Toinen heistä oli kokenut jotkut opettajat liian aktiivisina ja opettajan läsnäolon vievän liiaksi aikaa häneltä sekä tilaa opiskelijan oppimiselta. Toinen ohjaajista ilmoitti, että hänen mielestään opiskelijan ja ohjaavan opettajan välinen yhteydenpito riittää. Hän perusteli näkemystään sillä, että joutuu laittamaan opiskelija-arvioinnin kirjallisena ja siten henkilökohtaista tapaamista ei tarvita. Jälkimmäinen ohjaaja oli ollut vasta muutaman kuukauden kyseisessä työpaikassa, eikä hänellä ollut alan ammatillista kolutusta ja haastattelun aikoihin hänellä oli vasta ensimmäinen opiskelija ohjattavanaan.

Emmä tiiä, ainakin mitä mulla on ollu, niin ei mul oo mitään hankaluutta ollu siinä, onhan niitä hyvin erilaisia, joku opettaja hyvin aktiivisesti käy tässä, tai... et toisaalta ne on aika aikaavieviä, että joskus tuntuu, että sen pitäiskin jättää se opiskelija rauhaan ku olla täällä ja sitten, sitten niin ku luottaa siihen opiskelijaan, et kävi siinä miten kävi, että hyöty tai ei, tai meni ihan kiville. (P11, mies)

Harjoittelua ohjaavalta opettajalta odotettiin myös sosiaalialan *asiantuntemusta* ja opiskelijantuntemusta. Opettajalla tulisi olla sekä teoreettista tietoa että käytännön kokemusta alalta. Sen ohella opettajan asiantuntemukseen tulisi kuulua myös opiskelijantuntemus. Osa haastatelluista oli kokenut, että ohjaavilla opettajilla ei aina ole kovinkaan hyvä opiskelijantuntemus eikä myöskään työelämäntuntemus.

Mitä tuota toiveita on sitten tän, opettajatkinhan on oppinu, toivon mukaan on oppineet, tuntemaan nämä opiskelijat jotenkin etukäteen et sitä mä en myöskään katso mitenkään hyvällä silmällä, että on joku sellanen har-



jottelijan-, harjottelunohjaaja, joka ei oo niin ku tavannu tätä opiskelijaa koskaan aikasemmin. Ja sitten sitä mä piän kyllä ehattomana edellytyksenä, että kun on olemassa, olemassa niin ku tää sosiaalialan harjoittelupaikka, niin se ohjaava opettaja on sellanen jolla on jonkinnäkönen käsitys, että mitä sosiaaliala on, ja myöskin siltä alalta niin tällasta tietopuustaa. (P2, nainen)

No minun mielestä kyllä niin tuota vaatimukset ja odotuksen on tänä päivänä hiukan ylimitotettuja opettajien suunnalta, että, että tuota kun esimerkiksi näitä palavereita on joskus pidetty, palautepalaveria tai tämmöistä opiskelijan kanssa ja opettaja, niin tuota, minusta joskus laittaa vähän turhankin ahtaalle, mutta toki se on tietysti opettajan näkökulma ja ja ammatti... ammattisa puolesta pitää niin ku ehkä tehdäkin näin. Mutta että meidän kannalta se joskus tuntuu että turhanki ahtaalle siinä joutuu. (P14, mies)

Ohjaavan opettajan asiantuntemuksen arvostaminen tuli näkyviin siinä, että haastatelluista suurin osa koki saaneensa opettajalta *tukea* mm. ongelmallisissa ohjaussuhteissa, harjoittelua koskevien kirjoitettujen ohjeiden ymmärtämisessä ja arvioinnissa. Ohjaavaa opettajaa arvostettiin mm. siinä mielessä, että hän voi tuoda arviointikeskusteluun objektiivisuutta ja rohkeutta. Opettajalta odotetaan arvioinnin luotettavuuden ja arviointikriteerien varmistamista.

Minua se on ainakin henkilökohtasesti niin ku joka kerta auttanut, se on selkeyttänyt niitä, kun siinä on aina niissä papereissa ne oppilaitoksen hienot tavoitteet ja ne, niin sitten kun niitä käyään tässä puhumalla läpi niin se si selkeytyy et mitä se niin ku tosiasiasa sen opiskelijan pitäis täällä oppia, että mitä varten se täällä on. Et ei silleen ossaa ite sieltä paperista niitä niin sillein sielt lukkee. (P7, nainen)

Kyllä minä itse näkisin, että se ois hienoo jos siinä käytäs kerran jakson alussa, heti kun se jakso alkaa. Siihen ois kiva saaha tavallaan se koulun näkökulma ja opettajan tuki, nostaa ne tavoitteet, mitkä on hyvin usein opiskelijan siinä alussa vaikee sanoo. Niin minun mielestä opettajan tulis siinä tukkee enemmän ja sit siihen kyllä, kyllähän siihen arviointiin, niin... no minä pystyn sen ihan yhtä hyvin käymään opiskelijan kanssa kahdestaan-

kin tai muuta, mutta, mut ehkä se luo siihen semmosta objektiivisuutta enemmän kun siinä on kolmas osapuoli eli opettaja, niin se ehkä vie, luotaa sitä jos opettaja vaan osaa sen luotaamisen, niin luotaa syvemmälle ja ehkä niin ku rohkeemmaks sen keskustelun. (13, mies)

Haastateltavat pitivät yhteistyön kannalta hyvin merkityksellisenä sitä, millainen vuorovaikutus ohjaajan ja opiskelijan välille syntyy. Jokainen ohjaussuhde on oma ainutkertainen vuorovaikutussuhteensa. Suurimmalla osalla vastaajista oli kokemuksia sekä ns. hyvistä että huonoista opiskelijoista. Vuorovaikutuksen kannalta merkittäviksi opiskelijan ominaisuuksiksi nostettiin *asenne, aktiivisuus, sopeutuvuus, ikä ja sukupuoli*. Näistä asenne, aktiivisuus ja sopeutuvuus näyttivät liittyvän läheisesti yhteen. Ikä ja sukupuoli ovat ominaisuuksia, jotka eivät leimanneet opiskelijaa niin suoraan kuin em. ominaisuudet hyväksi tai huonoksi, helpoksi tai vaikeaksi ohjattavaksi.

Ohjaajat pitivät tärkeänä sitä, että opiskelija tulee oikealla *asenteella* työelämään harjoittelemaan. Opiskelijalla tulee olla oikea asenne ”oppimista kohtaan, työyhteisöä kohtaan, asiakkaita kohtaan”. Hänellä tulee olla halu oppia. Opiskelijan väärä asennoituminen oli näkynyt mm. oppimishaluttomuutena tai sitten ns. *besserwisser* - käytöksenä. Näissä molemmissa tilanteissa ohjaaja koki avuttomuuttaan ohjata opiskelijaa. Kaksi ohjaajaa koki, että ammattikorkeakoulun myötä on menty huonompaan suuntaan. Opiskelijat eivät enää ole samanlaisia kuin ennen. Myös Virolaisen & Valkosen (2007, 42) tutkimuksessa korostuivat oikeat työasenteet harjoittelun tavoitteina. Heidän tutkimuksensa mukaan erityisesti sosiaali- ja terveystieteiden harjoittelupaikkojen ohjaajat odottavat ammattikorkeakoulujen täyttävän velvollisuutensa opiskelijoiden työasenteiden ohjauksessa.

Et se opiskelijan asenne siihen, oppimista kohtaan, työyhteisöä kohtaan, asiakkaita kohtaan, niin on kaikista ratkasevin. Tietoo voidaan lisätä, kaikkee tämmösiä voidaan kehittää, mut et se asenne on ihan ykkösjalla. Et joku tämmönen, tämän päivän opiskelijalle joku tämmönen aktiivinen tarttuminen kaikenlaiseen työhön. Lisäks nämä pohdiskelut, kyllä nämä on hyviä ja kaikkia, mut joku muutos on nähty ohjaajien kesken siitä, kun on siirrytty ammattikorkeeseen siitä kun ne oli entinen opistotason koulutus, ja tää on niin ku meidän kenttätyöntekijöitten kannalta niin negatiiviseen suuntaan ollu tää kehitys. Että kyllä omaksuvat aikasemminkin opistotason opiskelijat sen tietomäärän aivan yhtä hyvin, et yhtään ei oo tiedollisesti, mut heillä oli ehkä semmonen asenne... sanon parempi, parempi asen-



ne. Tartuttiin työhön, aktiivisesti, hyvin paljon jäi kesätyöntekijöiksi silloin ja kaikkee, et nyt ei oikeestaan... et aines on pikkusen muuttunu, eikä oo positiiviseen suuntaan. (P1, nainen)

Pääsääntöisesti ohjaajien kokemukset opiskelijoista olivat myönteisiä. Heidän mukaansa suurin osa opiskelijoista tulee harjoittelemaan oikein asennoituneena, aidosti motivoituneena ja innokkaana. Hyvä opiskelija on *aktiivinen*, ei tee kysymyksiä vain kysymysten vuoksi ja hän pystyy tuomaan jopa uusia näkökulmia asioihin. Hyvä opiskelija innostaa ja motivoi ohjaajaansa ja hänestä on myös apua.

Päinvastoin on ollu hirveen hyviä ihmisiä, semmosia persoonallisia... Itseasiassa riippuu kyllä aika paljon tuosta harjottelijasta itelle, et samalla tää, tai tää opiskelija, niin samalla oikeestaan motivoi tätä ohjaajaa, et jos hän on tiedonhalunen ja innokas, niin, niin, tuota samalla se antaa sille ohjaajallekin sillä tavalla sitä voimaa niin ku, ja halua opettaa häntä. (P3, mies)

Vuorovaikutuksen ja yhteistyön kannalta opiskelijan *sopeutumista* taloon ja talon tavoille pidettiin hyvin tärkeänä. Asenteet, aktiivisuus ja sopeutuminen ovat opiskelijan ominaisuuksia, jotka harjoittelussa näyttävät liittyvän läheisesti yhteen. Haastateltujen vastauksissa ne nousivat kuitenkin myös omista erityisistä näkökulmistaan esille. Sopeutumiskysymys tulee varsinkin silloin ongelmalliseksi, jos opiskelijan psyykinen tasapaino estää tavoitteellisen harjoittelun. Sopeutuminen voi tulla problemaattisena näkyviin myös niissä tilanteissa, joissa opiskelija kyseenalaistaa ohjaajan/talon toimintatavat.

No nyt ei viime aikoina oo ollu mutta silloin, meillä ei oo kauheen paljon ollu näitä sosionomiopiskelijoita, mutta silloin alussa niin oli muutamia just semmosia jotka ei niin ku ymmärtäny näitten sääntöjen merkitystä. On myös semmosiakin että sitten niin ku ei, ei ymmärrä sitä että minkä takia pittää joskus korottaa ääntään, et eikö vois sanna nätisti ja, ja että miks aina pittää tehdä tälleen [asiakkaille], että ei anneta periks jos on joku sovittu niin miks siinä ei anneta periks että ei niin ku ymmärrä sitä että ne rajat pittää olla et jos niistä poiketaan niin sitten kaikki menee ihan uusiks. (P7, nainen)

Opiskelijan *iällä* ei harjoittelun ohjaajien kokemana ollut ratkaisevaa merkitystä, millaiseksi vuorovaikutus muodostuu. Heillä oli sekä hyviä että huonoja kokemuksia niin nuorista kuin vanhemmistakin opiskelijoista. Vanhempien opiskelijoiden työ- ja elämäkokemukset sekä vahva motivaatio koettiin myönteisinä harjoitteluun ja vuorovaikutukseen vaikuttavina tekijöinä. Jos ohjaaja on hyvin nuori, niin silloin oman ohjaajan roolin löytymistä suhteessa varttuneempaan opiskelijaan voi joutua etsimään. Ohjauskeskusteluissa varttuneempien opiskelijoitten kanssa oli myös päästy syvemmälle kuin nuorten kanssa.

Nuorella opiskelijalla ei välttämättä ole käsitystä työelämän pelisäännöistä. Toisaalta nuoret ovat yleensä hyvin innokkaita ja avoimia kertomaan mahdollisista peloistaan.

Kyllähän nelikymppisellä on elämän kokemusta ja monesta asiasta, ja ihan tällasesta tavallisesta asioista tietotaitoo jota ei oo nuorille vielä kertyny että, et ihan luonnollinen asia silleen ja sitten iäkkäämmillä opiskelijoilla on työkokemusta. Et hyö tietää mitä on olla töissä et nuorilla ei välttämättä oo ollu, ja kun ei ikinä oo ollu töissä et se saattaa näkyä sitten jossain työaikojen noudattamisessa että tullaan noin kaheksaks kun meillä tullaan kaheksaks eikä, toki itekukkiin voi tulla aikasemmin, mutta ei tulla myöhemmin, eikä vaikka ei olis mitään tekmistä niin ei lähetä varttii vaille että et täällä ei näytä olevan oikein mittään että minäpä lähen jo pois et on josku törmätty tämmösiin, mutta se on nyt ihan pieni, pieni osa siitä. (P8, nainen)

No nuoret tuntuu ainakin silleen et ne on hirveen innokkaita ja semmoisia, uutta tietoo mielellään niin kuettivät ja hakkeevat, et semmonen on tietysti. Se on ihan hieno juttu, että, että nuoret haluaa sitä tietoo niin ku ammentaa lissää. Et semmosta on kiva ohjatakin sitte. (P3, mies)

Ohjaajista lähinnä miehet toivat vastauksissaan esille sen, että *sukupuol*ella on vaikutusta siihen, kuinka harjoittelun sisältö ja vuorovaikutus asiakkaiden ja/tai ohjaajan kanssa rakentuu. Osa naisohjaajistakin koki, että miesopiskelijat luottavat paremmin itseensä ja jo pelkästään oman sukupuolensa edustajana miesopiskelijat saavat erityisaseman naisopiskelijoihin verrattuna.

Se, et onko se hoitajan rooli vai mikä se on mutta semmonen tai auttaja, mikä, mikä sit kukakin nimeää, mut kyllä täällä karsiutuu se, että, et joku vois niin kun nyt selkeesti sitten, kun sit näille ihan läheisriippuvuus... ja näihin problematiikka niin kun sen työntekijän kannalta, että, et, et jos on, johonka törmätään useinkin törmätään siihen, että, et että nyt minä haluan auttaa sitten kaikki maailman juopot kuntoon, niin tuota kyllähän se aika nopeesti karsiutuu tässä arkityössä sitten. Et, et jotain tämmösiä odotuksia voi olla, mutta ehkä se on selkein, että, et, että siinä nää roolimallit, elikkä naisilla on tietyllä tavalla hoitajan roolimalli voimakkaampana ku miehillä. (P11, mies)

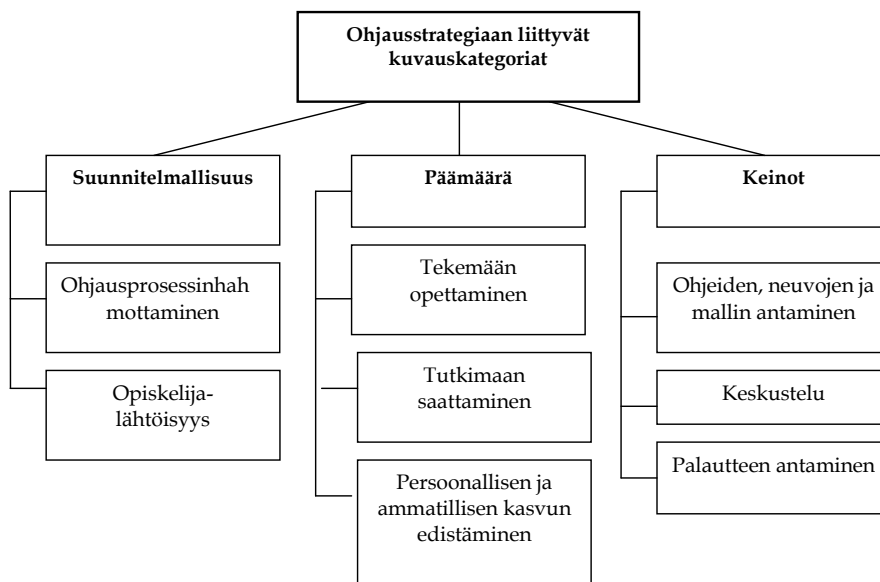
Kyllähän minun mielest naiset ovat paljon perusteellisempia niinku niitten kaikkien asioitten suhteen, ne miettiin tarkkaan niitä tavoitteita ja ja on jotenkin ahkerampia jos vois sanoo niin että ottavat selville asioita ja lukevat ja niinku hankkivat sitä tietoo että että ei ei ehkä miehet tai pojat jotka meillä on ollu niin ne on jotenkin erilailta ei ei niinkun, ne luottaa vaan jotenkin siihen itteensä (P5, nainen)

6.3 Ohjausstrategiaan liittyvät kokemukset

Ohjaajien kokemuksista oli löydettävissä kolme ohjausstrategiaa kuvaavaa välikategoriaa: *suunnitelmallisuus, päämäärä ja keinot*. Suunnitelmallisuus näkyi *ohjausprosessin hahmottamisena ja opiskelijalähtöisyytenä*. Ohjauksen päämäärinä tulivat esiin: *tekemään opettaminen, tutkimaan saattaminen sekä persoonallisen ja ammatillisen kasvun edistäminen*. Ohjauksen keinot – alakategoriat - nimesin seuraavasti: *ohjeiden, neuvojen ja mallin antaminen, keskustelu ja palauteen antaminen*. (kuvio 8).

Suunnitelmallisuus näkyi siinä, kuinka ohjaajat hahmottivat ohjausprosessinsa ja ottivat opiskelijan huomioon yksilönä ja yksilöllisin tavoittein. Sosiaalialan koulutuksen saaneet ja pitkän työkokemuksen hankkineet ohjaajat hahmottivat ohjauksensa harjoittelujakson alusta loppuun etenevänä prosessina, jossa yhdistyivät sekä työn tarjoamat mahdollisuudet että opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet. Tämä näkyi esimerkiksi harjoittelujakson teemoittamisena 1-2 viikon, jaksoihin siten, että opiskelijalle muodostuisi kokonaiskuva asiasta. Pitkälle viety suunnitelmallisuus näkyi myös ohjauksen jäsentämisenä, jota ohjaaja pyrki noudattamaan aina perehdyttämävaiheesta loppuarviointivaiheeseen asti. Suunnitelmallisuuteen liittyi myös aikaisemmin ohjauskontekstin yhteydessä (luku 6.1) kuvattu työnjako, jossa oma-ohjaajan nimeäminen ja parityöskentely nousivat esille.

Niin ku ensin on tämä perehdyttämisvaihe jollain tavalla. Sit tulee tää suunnitelmien tekovaihe, koska sit mul on niitä aamuvuoroja mul on vaan joka toinen viikko, niin niitä pitää ruveta ajoissa vetämään, kerkii ennen ku se harjottelu päättyy, niin ohjaamaan niitä tuokioita. Niin sitten siinä puolessavälissä suurinpiirtein on se, että mä opetan sitä tuokiosuunnittelua ja käydään yhdessä läpi niitä hänen ideoitaan ja suunnitelmiaan, kaikkee apua mitä hän siihen niin ku tarvii. Ja sitten on se toteutusvaihe, joka huomenna muuten alkaa, niin ensimmäinen tuokio (opiskelijan nimi), niin puolella ryhmällä niin sitten aina sen jälkeen kun se tuokio on ollu, niin sitten tää kaheltatoista pidetään palaveri et miten se on menny ja käydään sitä läpi ja sit sitä seuraavan päivän suunnitelmaa. Ja puolessavälissä sitten pidän, huomenna on sit se väliarviointi myöskin, ja sitten on loppuarviointi vielä. (P 10, nainen)



KUVIO 8 Ohjausstrategiaan liittyvät kuvauskategoriat

Yksi ohjaaja kertoi, että ohjausta oli vaikea suunnitella eteenpäin; on eletävä päivä kerrallaan tapahtumien myötä. Tällä ohjaajalla ei ollut sosiaalialan koulutusta, eikä aikaisempaa alan työkokemusta ja tehtävässään hän oli ollut vasta erittäin vähän aikaa.

Sillä tavalla tätä on aika vaikeeta suunnitella eteenpäin. Et oikeastaan myö jou'utaan elämään tässä niin ku päivä kerrallaan opiskelijan kanssa, että... mä pystyn ehkä ohjaamaan tässä työssä niin kun niitten tapahtumien myötä. Oikeestaan paljon pystyn tietysti kertomaan etukäteen (opiskelijan nimi) niin ku siitä että voin eräällä tavalla niin ku valmistella. Nyt tossa jos eilen tuli tossa toi kotikäyntijuttu niin ku esille niin, niin, niin... ja tänä aamuna se sitten tossa toteutettiin, koska ei ollu niin akuutti juttu, niin, niin, tuota... Oikeestaan mä pystyn sitten vaan niin ku sellaisissa tilanteissa tota tolle (opiskelijan nimi) niin ku kertomaan selvemmin niin ku niitä... tätä työnkuvaa. (P4, nainen)

Tätä yhtä ohjaajaa lukuun ottamatta kaikki muut ohjaajat pystyivät kuvaamaan ohjausprosessinsa siten, että siinä näkyi heidän kokemuksensa sekä harjoittelujakson etenemisestä että sen ohjaamisesta. Osalla heistä työskentelyä ohjasi selkeästi mietitty struktuuri ja he pystyivät sen helposti kuvaamaan sanallisesti. Osalla taas ohjausprosessi näytti toteutuvan ns. hiljaisen tiedon pohjalta.

Suunnitelmallisuus näkyi myös opiskelijälähtöisyytenä siinä, kuinka ohjaaja ottaa opiskelijan yksilölliset harjoittelutavoitteet huomioon. Kaikki ohjaajat toivat esiin, että he keskustelevat opiskelijan kanssa hänen tavoitteistaan. Haastatelluilla oli kokemuksia, että opiskelijoiden tavoitteet saattavat olla liian hienoja ja korkealentoisia ja heidän tehtävänsä on auttaa niiden realisoimisessa. Ohjauskeskusteluissa sovitetaan myös yhteen opiskelijan ja harjoittelupaikan tavoitteita. Useimmat haastatelluista vaativat opiskelijalta tavoitteet keskustelun lisäksi myös kirjallisena. Ohjauksessa pyrittiin ottamaan huomioon, missä opintojen vaiheessa opiskelija on ja mitä hän opiskelee; onko hän sosiaali- vai terveystieteiden opiskelija ja/tai onko hän ammattikorkeakoulusta vai toiselta asteelta.

Täytyy sit mieltä että ja tietysti opiskelijan omat tavoitteet ottaa siitä huomioon, huomioon että mitä, mitä lähet niin ku tavallaan tavoittelemaan, sen ison tavoitteen. Ja samoin myös näissä opistotason, niin niin millä tasolla opiskelija on, et jos on loppuvaiheen opiskelija, niin varmasti pystytään lähtemään eri tasolta kun alkuvaiheen opiskelija, jolla ei monesta lastensuojelupuolen alasta oo oikeestaan tietämystä, ei teoriapuolelta eikä kokemusta, et kyllähän me lähetään eri tasolta sitten, et se on hyvin oikeestaan henkilökohtasta sen opiskelijan suhteen, miten lähetään eteneeseen. (P1, nainen)

Tosin kaksi ohjaajaa koki, että työ on sillä tavalla aina samaa, ettei ohjauksessa tarvinnut välttämättä ottaa erikseen huomioon opiskelijan koulutustaustaa.

No ei, ite en omasta mielestä, ja aattelenkin silleen et se työ on kummiski ihan samaa, oli siinä opiskelija. Et näitä opiskelijoitten tavoitteitakin kummiski on meidän paikkaan nähän, ne on kummiski vähän samansuuntasia, että ei se niin ku poikkeee silleen minun mielestä. Työ on kummiski koko ajan sitä sammaa niin sen mukkaan ohjataan sitten. (P 3, mies)

Ohjauksen päämääränä korostui joko tekemään opettaminen, tutkimaan saattaminen tai persoonallisen ja ammatillisen kasvun edistäminen. Osa ohjaajista oli hyvin tehtäväsuuntautuneita. He kokivat, että heidän on ohjaussuhteessa ensisijaisesti vastattava siitä, että opiskelija saa mahdollisuuden harjoitella ja oppia käytännön työtä erilaisin tehtävin. Käytännöllinen tieto on osa ammattikorkeakouluopinnoissa tavoiteltavaa asiantuntijuutta. Se on tietoa, jota on usein vaikea ilmaista sanoin ja usein se on myös hyvin kontekstisidonnaista ja omana työelämäkokemuksena hankittua. (Tynjälä 1999a, 171-172.) Harjoittelun aikana opittavina tietoina ja taitoina tulivat esiin esimerkiksi lainsäädännön soveltamiseen perehtyminen, ruuanvalmistustaitojen, ryhmänohjaustaitojen ja suunnittelutaitojen oppiminen sekä ammatillisten vuorovaikutustaitojen oppiminen.

Sit ku opiskelija niin ku tunnistaa ne lapset nimeltä ja sellasia, ja sitten ruvetaan vetämään niitä tuokioita ja mä oon aina vähän niin kun, ehdotan kymmentä toimintatuokiota, ja perustelen sen ja puhun siitä miten tärkeetä et niin kun tekemällä oppii parhaiten, et vaikka seurais niin kun puoli vuotta niin tuota, ei siitä muutu sen somemmaks, et tekemällä ite sitten niin ku oppii parhaiten ja saa ne parhaat kokemukset siitä ja kaikki aina niin ku suostuu siihen ja jopa niin ku tuntu kauheen kivalta niin ku Johannaltakin sitten kysyä no miltä nyt tuntuu, se sano että kiinnostavalta. (P 10, nainen)

Osa sosionomiopiskelijoiden harjoittelupaikoista on niitä, jossa työskennellään sosiaali- ja terveysalan rajapinnoilla. Tällaisessa harjoittelupaikassa työskentelevä terveysalan koulutuksen saanut ohjaaja koki sosionomiopiskelijoiden ohjaamisen vaikeana siitä syystä, että heille ei voinut opettaa sairaanhoidollisia toimenpiteitä. Tässä tilanteessa hän ohjasi opiskelijan keskittymään viriketyöhön.

No siinä mielessä on ero niin ku siinä et mitä opiskellee, et jos, niin ku no jos vaikka vertaa sosionomia ja lähihoitajaa tai sairaanhoitajaa niin nyt oon kokenu ite sen silleen vaikeena sosionomin kohalla kun ei niin ku oikein voi niihin sairaanhoidollisiin hommiin, tai no voihan niihin mukkaan ottaa mutta sitten niin ku ei niitä tarvii sillein opettaa, niin sitten se, että mitenkä häntä ohjata, et sit nämä lähihoitajat ja nämä niin ne on sit kaikessa mukana oikeestaan, kulkee perässä koko ajan. (P 7, nainen)

Osa ohjaajista halusi antaa opiskelijalle enemmän tilaa itse miettiä asioita. Kun opiskelija oli perehdytetty työhön ja työyhteisöön, odotettiin, että hän alkaa myös itsenäisesti kysyä ja kyseenalaistaa asioita. Ne ohjaajat, jotka kokivat, että heidän tehtävänsä on saada opiskelija tutkimaan asioita, toimivat mm. siten, että he opastivat opiskelijaa tiedon lähteille; he antoivat opiskelijalle vihjeitä hyvästä ammattikirjallisuudesta ja artikkeleista. He myös halusivat, että opiskelija tuo esiin omat vaikutelmansa asiakastilanteista kertomalla, mihin opiskelija oli kiinnittänyt huomiota.

Mä en voi kellekään mennä sanomaan että, että teepä nuin, hyvä tulee. Varmaan se, se uskallus antaa sille ihmiselle se tila lähtee miettimään niitä omia asioitaan jossa mä voin niin ku toisena aikuisena ihmisenä yrittää sen mukana olla herättelemässä, pysäyttelemässä, heittämässä ajatuksia, et, et mitä, mitä tässä tapahtuu. (P 11, mies)

Persoonallista ja ammatillista kasvua korostavassa ohjauksessa ei niinkään tullut esille yksittäiset tehtävät tai tilanteet, vaan ammatillisen kasvun kannalta mielekkäiden kokonaisuuksien hahmottaminen sekä ammatillinen asenne. Teorian ja käytännön suhteen pohtiminen tuli myös esille näissä vastauksissa. Ohjaaja pyrki tällöin ennen muuta vahvistamaan opiskelijan itsesäätelytietoa, joka on yksi asiantuntijuuden osa-alue. Itsesäätelytiedolla tarkoitetaan oman toiminnan tietoiseen ja kriittiseen tarkasteluun ja arviointiin liittyviä metakognitiivisia ja reflektiivisiä tietoja ja taitoja (Tynjälä 1999a, 171-172). Tämä voidaan nähdä myös opiskelijan valtautumisen/voimaantumisen tukemisena. Lindroosin (1995, 331-339) mukaan valtautuminen eli empowerment on yksilön, opiskelijan oman olemassaolon oikeuden tunnistamista ja voimistamista.

No tietysti ihan, ihan oman toimenkuvan myötä niin ihan jokaisen kanssa pyrin käymään ihan sitä koko verkkoo läpi että me ollaan pikku osa siinä, me ollaan tärkeä osa, mutta mitä on tässä kaupungissa muut, jotka liittyy

*näihin ihmisten elämään, vapaaehtoistyöt ja muu organisaatio, myö teh-
hään perusterveydenhuollossa työtä sit on erikoissairaanhoido täällä ja kaik-
ki tämmöset kuviot ja että tulis semmonen kokonaisuus ja tuli meiltä, olis
poislähtiissä sellainen selkee kuva, että miten ihmiset on tänne tullu, min-
kä takia ne on tullu tänne ja ja tuota semmosta ajatusta ajaen että hoi-
tajalla ei sosionomilla tai mikä se ihminen onkaan niin pitäs olla sellasta
rohkeutta puuttua tukevasti ihmisten asioihin riittävän hyvissä ajoin.
(P8, nainen)*

*No tota, pyrin siihen, että hänellä ois sen harjottelun aikaan mahdollisuus
niin myöskin pohtia sitä teorian ja käytännön suhdetta ja myöskin niin
kun nähdä semmonen asia, että, et niillä on, on olemassa linkki, linkki
toisiinsa että, et myöskin täytyy niin ku, et sille tiedolle löytyy niin ku työ-
elämässä myöskin käyttöä, ja toisaalta niin ku niinkin päin, että sieltä
voi sen arjen tasolta niin nousta taas toiseen suuntaan, elikkä peilata niin
ku ymmärrettäväksi sitä, että mitä, miten asiakkaat ja ihmiset toimii, et-
tä se, tän niin ku, tää käytännön ja teorian vuorovaikutuksen ymmärtä-
minen. (P 2, nainen)*

Ohjaajat olivat myös kokeneet, että opiskelijan ammatti-identiteetti vah-
vistuu harjoittelujakson aikana. Se oli näkynyt opiskelijassa asennemu-
toksina ja jonkinlaisena nöyryytenä sosiaalialan asiakastyössä. Opiskelijan
toimintana omien arvojen ja eettisen toiminnan pohtimista tuotiin myös
vastauksissa esille. Ohjaajilla oli kokemuksia myös siitä, että harjoittelujak-
so avasi opiskelijan silmät näkemään soveltuvuutensa kyseiseen työhön.

Ohjauksen *keinoina* nousivat esiin *ohjeiden, neuvojen ja mallin antaminen, keskustelu sekä palautteen antaminen*. Osa ohjaajista koki, että he edistävät parhaiten oppimista antamalla mahdollisimman selkeitä ohjeita ja neuvoja tai malleja. Kaikki ohjaajat toivat esille tärkeyden opastaa talon pelisääntöihin. Jos opiskelija ei osannut ns. tarttua toimeen, niin silloin hänelle annettiin hyvin konkreettisia ohjeita. Yleensä ohjaajat eivät juurikaan halunneet puuttua opiskelijan kirjallisiin töihin ohjaamalla niitä. Ne ovat ”opiskelijan omia juttuja”, joihin pyydetessä annettiin materiaalia. Tosin jotkut ohjaajat halusivat myös valmiit kirjalliset työt luettavakseen tarkistaakseen, että niihin kirjatut tiedot pitävät paikkansa.

No tuota hmmm, yleensähan aika itsenäisesti opiskelijat on tehny niitä et ne on kyllä kyselly mitä vois laittaa ja onko jotain matskua mitä voisi käyttää, materiaalia mikä auttais siinä ja ja mutta en kovin paljoo oo puutunu heidän kirjallisiin töihin. Joskus oon pyytäny että saanko lukee et mitä oot kirjottanu tai oot sitä käsitellyt ja niissä on aika monenlaisii tapoja, opiskelijan oma juttu niin että itehän sen tekkee. (P 5, nainen)

Yksi ohjaaja kertoi, että hän edistää opiskelijan oppimista antamalla konkreetin mallin toimintatuokion suunnitteluun. Oman osaamisen siirtäminen tuli muutamien kokemuksissa vahvasti esille.

Mulla on mallit nimittäin tehty ihan mallituokiot mistä opiskelija voi niin ku kattoo niin ku kirjaimellisesti mallia että aha, tohon tulee motiivointi, tohon tulee toiminnan eteneminen, tohon tulee päättäminen, kaikkee et mitä se niin ku tarkoittaa käytännössä että pitää tehdä tämmönen suunnitelma. Ei ne koskaan sitä kopioi sinältää vaan niin ku et sen idean siitä, et mitä se tarkoittaa kun tehdään tämmönen paperille suunnitelma. (P 10, nainen)

Haastateltavat toivat esille keskustelun tärkeyden. Yleensä se tapahtuu työn ohessa. Osa ohjaajista kertoi varaavansa ainakin kerran viikossa myös erillisen keskusteluajan opiskelijan kanssa. Tällä varmistettiin, ettei keskustelu ole pelkästään irrallisiin kysymyksiin vastaamista. Tärkeänä myös pidettiin, että opiskelija pääsee kuuntelemaan työntekijöiden pohdintoja asiakastilanteista ja että hän saa niissä tuoda oman mielipiteensä esille. Keskustelulla voitiin myös tarkistaa, miten opiskelija on ymmärtänyt eteen tulleet asiat. Edelleen siinä voitiin kannustaa opiskelijaa ilmaisemaan tunteitaan, esim. pelkojaan. Keskusteluna nähtiin myös pienimuotoinen, lähinnä retorinen kysymys, kuinka opiskelijalla on harjoittelu sujunut. Jos opiskelija toi esiin jotain erityistä, niin silloin asiaa käsiteltiin.

Minä en henkilökohtasesti tykkää niistä semmosista että mentäis istumaan johonkin ja puhuttais että mitenkä nyt opiskelu on menny ja miltä tuntuu että oon aina tehny jokaisen kanssa silleen, että niin ku päivän mitaan siinä töitten lomassa sitten keskustellaan että onko tullu mitään mieleen ja missä vaiheessa ollaan menossa. (P 7, nainen)

Kyllä, joku tiimistä tapaa päivittäin ja kuulee ne päivän uutiset ja

antaa ajatuksia ja käy sit motivoititassoo ja, ja itse pien että aina oman ohjattavan kanssa kerran viikossa yks säännöllinen tapaminen. (P 13, mies)

Yhtä ohjaajaa lukuun ottamatta kaikilla muilla oli kokemusta myös palautteesta, jota annettiin sekä keskustellen että kirjallisena. He kokivat, että palautteen tulisi olla jatkuvaa ja että ohjaajan on annettava sekä myönteistä että tarvittaessa myös kielteistä palautetta. Yksi ohjaaja mainitsi, että hän ei mielellään käyttäisi sellaista käsitettä kuin negatiivinen palaute, vaan vastineeksi hän esitti kehittävän palautteen käsitettä. Silloin kun oli mahdollista, moni omaohjaaja keräsi palautetta myös työyhteisön muilta jäseniltä.

Mut että kyl mä oon pyrkiny kyl sitten, jos en päivittäin niin mahollisimman usein sitten, niin ku sanomaan jotain mitä vois ehkä tehdä, tai mikä on hyvä tai mikä huonoo. En ehkä välttämättä silleen et sen huomais, mutta kuitenkin silleen, että... et, et, tulis sitä palautetta muullonkin kun vaan sen arvioinnissa. (P12, nainen)

Varsinainen arviointikeskustelu järjestettiin yleensä aivan harjoittelujakson lopulla. Osalla ohjaajista oli kokemuksia myös siitä, että opiskelijan oma arvio itsestään poikkesi selvästi ohjaajan antamasta arvioinnista. Tosin tällaiset ristiriitaiset tilanteet olivat harvinaisia.

No ne on aika ikäviä tilanteita sitten ne ja kun siinä on vielä yleensä että aika on vähissä se arviointi käydään siinä loppuvaiheessa niin sitten sitä ihan tuntee itsekin epäonnistuneensa, ei ole osannut antaa sitä palautetta tarpeeksi rebellisesti. No enpä minä nyt mitään sellaista murska arviointia haluakaan antaa eikä onneksi oo ollu tarvettakaan sellaiseen muuta kyllä sellasia että opiskelija kattoo että on ihan ylätasoon, ylätasolla mutta mun mielestä hän taas on paljon matkalla vasta sinne, niistä on sitten vaan keskusteltu. (P 6, nainen)

6.4 Ohjaajaidentiteettiin liittyvät kokemukset

Haastateltavat kertoivat myös, millaisia kokemuksia heillä oli itsestään ohjaajana ja mitä heille merkitsi ohjaajana toimiminen. Vastausten perusteella tällaiset ohjaajan identiteettiä kuvaavat välikategoriat oli nimettävissä *ohjaajan rooliksi ja valtaistumiseksi* (kuvio 9).

Ohjaajan rooleina tulivat esiin vaativuutta korostava *auktoriteetti*, oppimistilanteita avaava *mahdollistaja*, *ystävä* ja *rooliaan etsivä ohjaaja*. Toisaalta vastaukset osoittivat, että edellä mainitut roolipositiot eivät ole staattisia ja selkeärajaisia, vaan ohjausprosessin eri vaiheissa ja eri ohjaussuhteissa ohjaajalla voi korostua erilaiset roolit. Roolista riippumatta kaikki ohjaajat toivat esiin empaattisuuden ja opiskelijan ymmärtämisen ja tukemisen tärkeyden.

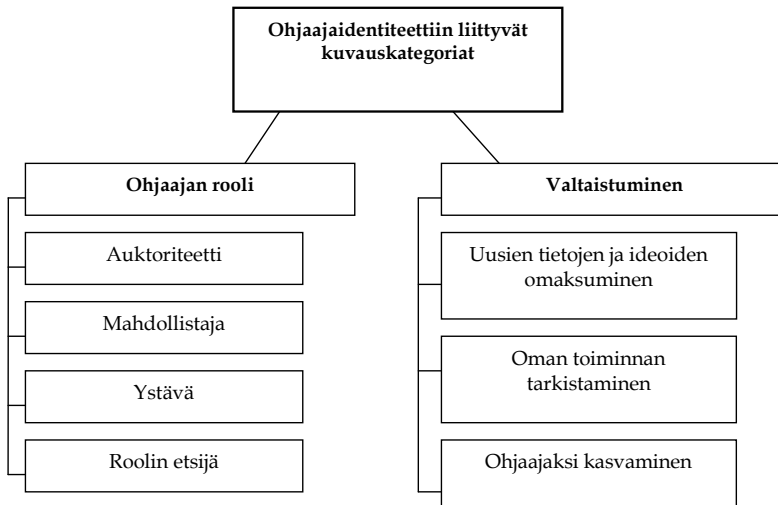
Yritän olla suora. Yritän aina muistaa sen tavan kääntää ne kehittämisalueet, kielteiset alueet rakentavalla tavalla opiskelijan hyödyks. En aina onnistu, mut pyrin siihen ja yritän. Yritän sillä tavalla et se opiskelija, kun mä sanon, tarkotan vaativaa, että sillä tavalla et mulla on niin kun kunnia-asia jos se opiskelija lähtee minun käsien kautta tavallaan niin, että minä pystysin ikään kuin ajattelemaan et hän toimii minun työkaverina, et minun täytyy niin kun hänelle sinä aikana mitä pystyy omaksumaan, niin mahdollisimman paljon ja monipuolisesti tämä oma työ mitä suoritan, niin niin ku viestittää. (P1, nainen)

Auktoriteetin roolia korostavat ohjaajat ilmaisivat myös epäilyksiään, että he voivat olla liiankin pedanteja ja suorapuheisia ja että ohjaajana toimiminen saattoi palvella jopa heidän narsistisia piirteitään. Kaikki ohjaajat kertoivat hyvän opiskelija-ohjaajasuhteen merkityksestä. Osa ohjaajista pyrki ystäväystymisen avulla varmistamaan opiskelijan luottamuksen. Vastauksista tuli esiin, että ystävyteen perustuva ohjaussuhde oli saattanut jatkua harjoittelun jälkeenkin ystävyysuhteena. Oppimistilanteita avaava mahdollistaja kokee, että hän huomioi opiskelijan yksilönä ja sen pohjalta hän pyrki rakentamaan ikään kuin mittatilaustyönä yksilöllisen harjoittelupolun, jossa on varaa myös epäonnistua. Mahdollistaja huolehtii myös, että on olemassa varasuunnitelmia, mikäli opiskelija ei jostain syystä kykene asetettuja tavoitteita saavuttamaan.

Yksi ohjaaja oli ollut vasta erittäin vähän aikaa nykyisissä työtehtävissä ja hänellä oli ensimmäistä kertaa opiskelija ohjattavanaan. Näin ollen hän ei juurikaan pystynyt kuvaamaan ohjaustoimintaansa. Hänen vastauksissaan tuli esiin vahva tukeutuminen opiskelijaan. Tämä näkyi sekä hänen ohjaajaidentiteetissään että ohjausstrategiassaan.

Vaikee, vaikee arvioida ehkä itteesä. Sitä mä en tiedä, sitä pitäis ehkä kysyä siltä opiskelijalta ehkä ennemminkin, että... No sen ainakin pystyn sanoon et aika paljon pystyn kyllä tästä työstä et mitä tää on, ja, ja... kaitkin puolin kyllä pyrin edistämään hänen opiskeluaan ja oppimistaan, et-

*tä... Toisaalta kyllä vaikee, ku (opiskelijan nimi) ensimmäinen ohjattava, niin tuota, jos arvioisin, ett viis ois maksimi, niin ehkä voisin sanna et-
tää kuitenkin tuolla kolmosen tasolla olisin. (P 4, nainen)*



KUVIO 9 Ohjaajaidentiteettiin liittyvät kuvauskategoriat

Vastaukset osoittivat, että harjoittelun ohjaaminen voi olla *valtaistumisprosessi* myös ohjaajalle. Hyvässä ohjaussuhteessa ohjaaja voi saada itselleen *uusia tietoja ja ideoita*. Harjoittelun ohjaajana hän joutuu kriittisesti *tarkastelemaan omia toimintatapojaan* sekä kehittymään ja *kasvamaan ohjaajana*. Tiedonhaluinen ja innokas opiskelija antaa ohjaajalle voimaa ja halua paneutua ohjaukseen. Parhaimmillaan haasteellisenkin ohjauksen loppuun vieminen oli antanut ohjaajalle onnistumisen elämyksen ja tyydytystä.

No kyl myönteistä on ollu niin ku se että ku on nähny että joku ihminen on sen vastuun pystyny kantamaan mikä hänelle on annettu, saanu sen jonkun projektin tai jonkun tuota, leirin tai irtioton nuorille järjestettyä, ja se ilo mikä heistä on huokunu siitä ku he on sen tehny, et kyl se on ollu se paras niin ku yks tosi myönteinen asia sen rinnalla, että, et jokaisesta opiskelijasta voi oppia aina uutta kun on näitä erityistaitoja ja muita, niin itsekin on kiva aina oppia opiskelijoilta ja löytää niitä asioita, että... ja tuota, myös opiskelijoissa on se myönteinen että kun jou'ut jollain tavalla jauhamaan ja käymään läpi sitä omaa perustehtävää, pyrit sitä viestimään niin ku opiskelijalle, että mitä se on, niin sä käyt koko ajan läpi omaa työpanosta ja sitä niin ku omaa niin ku, oman työn tavoitteita ja

järkevyyttä ja sitä olemusta että se kyllä palvelee että niitä käy, niitä asioita läpi. Ja... kyl sitten on kiva kun löytyy opiskelijoita myös jolla on rohkeus antaa palautetta vastavuorosesti, niin kyl sieltä on tullu hyviä, hyviä nasevia kommenttejakin, kehittämisideoita ja... ja kyl tässä meidän työssä pyritään ainakin olemaan avoinna niille ja ottamaan vastaan, että ne on myös myönteisiä asioita. (P13, mies)

Haastateltavat kertoivat, miten omat opiskeluaikaiset harjoittelukokemukset olivat antaneet pohjaa oman ohjaajidentiteetin rakentamiselle; hyvät harjoittelu- ja ohjaukokemukset haluttiin siirtää omiksi toimintamalleiksi ja vastaavasti huonoja toimintamalleja yritettiin välttää omassa työssä.

No, tietysti osaks siitä että ku on kuitenkin vielä tän verran nuori, vaikka ei enää niin nuori, et ei oo kauheen kauan siitä ku ite oon opiskellu, et on hyvin muistissa ne omat kentät ja omat niin ku kokemukset mitä on saanu ohjauksesta niin varmaan se on vähän vaikuttamassa, että silloin helposti kritisoi silloin ku oli kentällä, et siitä ohjauksesta mitä sai tai mitä ei saanu. Et ainakin sitä yrittäny kääntää sit et ei tekis niitä samoja virheitä mut sit taas toisaalta oon huomannu myös sen, et ei se niin helppoo ookaan silleen, että... kyllä sitä helpommin arvostelee ku sitten taas toimii. (P12, nainen)

Paitsi ohjaajien omat harjoittelukokemukset myös ihmisenä kasvaminen ja oman alan kokemuksen karttuminen tulivat esille merkittävinä ohjaajuuteen kasvattavina tekijöinä. Haastatteluissa tuli myös esille, että harjoittelun ohjaus on kuitenkin ylimääräinen tehtävä muiden töitten rinnalla. Siitä suoriudutaan ja siihen kasvetaan muun työn ohessa. Erityistä harjoittelun ohjaukseen perehdyttävää koulutusta ei juurikaan kaivattu.

No varmaan just nää, että tää, niin ku tämmönen ihmisenä kasvaminen on niin kun lisänny semmosta empatiakykyä ja myötätuntoa ja taitoo niin kun puhua asioista sillä tavalla rakentavasti, ja ymmärtää niin kun opiskelijan asemaa ja tilannetta ja, ja sitten taas toisaalta se kokemus mikä on itellä, ja se ammattitaito, se antaa niin kun sen varmuuden, et tää on se asia mistä mä, minkä mä osaan ja mitä mä haluan opettaa, ja minä mä osaan sulle välittää. Että mä tiedän, mistä mä puhun kun mä puhun tästä. (P 10, nainen)

Mut en niin kun elämäntyökseni kato sitä opiskelijanohjaamista, että mun täytyy hirveesti kouluttautua siihen. (P11, mies)

Vastauksista päätellen ohjaajien ammatti-identiteetti rakentui voimakkaasti heidän koulutusammattinsa varaan. He mielsivät olevansa esisijaisesti oman koulutusammattinsa edustajia ja korostivat oman substanssialan teoreettista ja käytännöllistä hallintaa. Harjoittelun ohjaajana toimiminen miellettiin osaksi omaa toimenkuvaa, mutta sen hoitaminen oli vasta toisella sijalla muitten töitten rinnalla. Vastauksista voidaan kuitenkin päätellä, että osallistuminen opiskelijoitten harjoittelun ohjaukseen koettiin tärkeänä ja se toi lisäarvoa sekä ohjaajan toimenkuvaan että koko työyhteisölle. Kolb ym. (1995, 434) ovat korostaneet sitä, kuinka tärkeää työntekijän valtaistumisen kannalta on työn kokeminen merkityksellisenä ja, että työntekijä kokee voivansa vaikuttaa siihen, mitä työyhteisössä tapahtuu. Haastattelemani ohjaajat olivat pääsääntöisesti kokeneet onnistuvansa ohjaustehtävässä. He toivat myös esiin, että heillä oli vapautta ja valtaa vaikuttaa, kuinka harjoittelun ohjaus hoidetaan.



7 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Harjoittelun ohjaajan toimintaa ohjaavat tekijät

Kuvaan seuraavassa tiivistetysti tämän tutkimuksen empiirisen aineiston jäsentymisen ja sen mahdollistamat johtopäätökset. Harjoittelua koskevissa tutkimuksissa pääpaino on ollut opiskelijan oppimiskokemuksissa tai opettajan ohjaus-/tutortoiminnassa (ks. Kotila 2000; Vesterinen 2001; Talvitie ym. 2002; Vesterinen, M-L. 2002; Konkola 2003). Työelämässä toimiva harjoittelun ohjaaja on harvemmin ollut keskeinen tutkimuksellisen mielenkiinnon kohde. Tässä tutkimuksessa kerätty haastatteluaineisto avasi näkymän harjoittelun ohjaajien kokemuksiin ja asioihin, joita he pitivät merkityksellisinä harjoittelun ohjauksessa. Merkityksellisiksi nousivat omaan työkontekstiin, vuorovaikutukseen,

ohjausstrategiaan ja ohjaajaidentiteettiin liittyvät ilmiöt. Näiden yhteistä nimittäjää voidaan kutsua ohjausorientaatioksi. Tämä käsite kuvaa sitä, kuinka harjoittelun ohjaaja suuntautuu ohjaukseen ja mitkä asiat ovat hänelle keskiössä silloin, kun hän toimii harjoittelun ohjaajana, mitä hänelle merkitsee esim. asiakaslähtöisyys tai työnjako ohjauksessa, mitkä asiat ovat hänelle tärkeitä vuorovaikutuksessa, miten päämäärätietoisesti ja millä keinoin hän panostaa ohjaukseen ja mikä on ohjauksen merkitys hänelle itselleen.

Luvussa 6. olen esittänyt tutkimustulokset yläkategorioittain siten kuin ne tämän aineiston pohjalta grounded theory -metodia soveltaen jäsenyivät. Kuviossa 10 olen tiivistäen esittänyt kategorioitten yhteydet pääkategoriaa ohjausorientaatio.

Ohjausorientaatio vaihtelee eri ohjaajilla. Osittain siihen näyttäisi olevan yhteydessä harjoittelun ohjaajan koulutustausta ja/tai alan työkokemus. Toisaalta tämä tutkimus osoitti, että harjoittelun ohjaajilla on monia yhtäläisiä kokemuksia koulutustaustasta tai työkokemuksesta riippumatta. Pelkäämään ohjaajan koulutustaustan ja/tai työkokemuksen perusteella ei voida ymmärtää, millä ohjausorientaatiolla kukin ohjaaja suuntautuu ohjaustehdänsä.

Opiskelijan ohjaus harjoittelussa on inhimillistä toimintaa, jossa opiskelija ja hänen ohjaajansa ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Suhteen muotoutumista säätelevät monet tekijät. Useat tutkijat ovat tuoneet esiin oppimisympäristön sekä oppijan ja oppimisympäristön vuorovaikutussuhteen rakentamisen, oppimista tukevien ohjauksen keinojen etsimisen sekä palautteen antamisen ja arvioimisen merkityksen. (Hakkarainen ym.1999; Helakorpi & Ruohonen 1999; Tynjälä 1999a ja 1999b; Ojanen 2000; Vesterinen 2002.) Tämän aineiston pohjalta oli pääteltävissä, että yhtenä keskeisenä ohjaussuhteen tekijänä on se *työkonteksti*, jossa harjoittelu suoritetaan. Tutkijoista mm. Billett (2002), Griffiths & Guile (2004) ja Eraut (2004) ovat korostaneet työpaikan materiaalisesta ympäristön, työnjaon ja –välineiden sekä sosiokulttuurisen ympäristön merkitystä sille, mitä ja miten työpaikalla voidaan oppia.

Tässä tutkimuksessa haastateltujen, sosiaalialan harjoittelun ohjaajien, yksi yhdistävin piirre oli asiakaslähtöisyys. Harjoittelun ohjauksen perinteisessä kolmikantamallissa korostetaan opiskelija–ohjaaja–opettaja -vuorovaikutusta. Mallin vaarana on se, että asiakas jää ohjausprosessin objektiksi. Sosiaalialalla asiakkaat kuuluvat olennaisena osana siihen sosiokulttuuriseen ympäristöön, jossa harjoittelu ja sen ohjaus tapahtuu. Tässä tutkimuksessa ohjaajat toivat esiin asiakkaan subjektuuden ja oman toimintansa ensisijassa asiakkaan hyvän edistäjänä. Ammatillisessa asiakastyössä ohjaaja voi joutua päätöstilanteisiin, joissa asiakkaan edun kunnioittaminen johtaa ristiriitaan opiskelijan oppimistavoitteiden kanssa.

Sosiaalialan harjoittelun ohjaajat näyttävät orientoituvan ohjaajana toimimiseen pääsääntöisesti positiivisesti. Työkontekstissa tätä tukee mm. se, jos ohjaaja saa itse vaikuttaa, milloin hän ottaa ohjausvastuun ja kuinka monta ohjattavaa hänellä on. Vastauksissa korostui myös, että toimimalla harjoittelun ohjaajina kannetaan oma ammattieettinen vastuu ja velvollisuus tulevien työntekijöiden ammatillisesta osaamisesta.

Useimmille vastaajista harjoittelun ohjaus oli mieluisa velvollisuus, johon ei edes odotettu henkilökohtaista ohjauspalkkiota. Tärkeimpänä tukena pidettiin ohjausvastuun jakamista esimerkiksi ohjaajaparina työskennellen. Kaikissa harjoittelupaikoissa ei välttämättä ole mahdollista parityöskentelyyn tai työtiimin hyödyntämiseen ohjauksessa. Tällaisissa paikoissa on vaarana, että harjoittelun ohjaaja jää liian yksin ohjaushaasteidensa kanssa.

Toinen tämän aineiston pohjalta esiin noussut ohjausorientaatioon ydinsältö oli *vuorovaikutus*. Ohjauksen kannalta ei ole yhdentekevää, millaisia kokemuksia ohjaajilla on tai mitä kokemuksia he saavat oppilaitosyhteistyöstä. Ohjaajat odottavat oppilaitokselta ennen kaikkea asioista tiedottamista, sel-

keää ja ymmärrettävää kieltä ja vastuun kantamista. Virolaisen & Valkosen (2007, 40) tutkimuksen mukaan työpaikkaohjaajat saavat parhaiten tietoa harjoittelun tavoitteista ja käytännön järjestelyistä perinteisillä tavoilla eli kirjeitse, esitteiden avulla, henkilökohtaisissa tapaamisissa ja puhelimitse. Perinteiset tiedottamisen muodot korostuivat myös tässä tutkimuksessa. Pääsääntöisesti ohjaajat olivat kokeneet saavansa riittävän ajoissa tiedon harjoitteluun tulevasta opiskelijasta. Sen sijaan oppilaitoksen ns. paperikieli on koettu vaikeaksi ymmärtää ja tulkita. Mikäli ohjaaja ei saa ohjaavalta opettajalta tai miltään muulta taholta apua papereiden tulkintaan, hän saattaa jättää ne huomioon ottamatta. Merkillepantavaa on myös, että yleensä samoja sosiaalialan harjoittelupaikkoja käyttävät monet eri oppilaitokset. Kaikilla oppilaitoksilla on omat ohjeistuksensa ja käytäntönsä. Ei siis ole ihme, jos ohjaajilla on vaikeuksia orientoitua aina uudestaan kulloisenkin harjoitteluun tulevan opiskelijan toteutussuunnitelmaan, harjoittelua koskeviin ohjeisiin ja käytänteisiin.

Oppilaitokselta odotetaan myös vastuullisuutta opiskelijan sijoittamisessa harjoittelupaikkaansa. On harjoittelupaikkoja, joihin ei esimerkiksi ole mielekästä sijoittaa ensimmäisen tai toisen vuoden opiskelijoita. Oppilaitoksella ei aina ole siinä määrin tietoa harjoittelupaikan erityistoiveista, että se pystyisi sijoittamaan juuri oikean opiskelijan kyseiseen paikkaan. Osa ohjaajista orientoituukin ohjausprosessiin jo tässä vaiheessa ja haluaa kantaa vastuunsa opiskelijavalinnasta käyttämällä ennakkohaastattelua ennen lopullista valintaa.

Oppilaitokselta odotetaan, että se resursoi riittävästi harjoittelun ohjaukseen. Ohjaajien ohjausorientaatiossa tämä näyttää tarkoittavan ennen muuta sitä, että ohjaavilla opettajilla tulisi olla aikaa käydä harjoittelupaikoissa tutustumassa ennakkoon työyhteisöön ja myöhemmin varsinaisen harjoittelun ohjauksen yhteydessä. Henkilökohtaisen tapaamisen lisäksi muut ohjauksen ja yhteydenpidon mahdollisuudet eivät sähköpostia ja puhelinkontaktia lukuun ottamatta nousseet tässä vuonna 2003 kerätyssä aineistossa esille. Viimeisen viiden vuoden aikana Diakonia-ammattikorkeakoulussa on ollut muutamia harjoittelun kehittämishankkeita, joissa on pyritty hyödyntämään uusia sähköisen viestinnän mahdollisuuksia. Käytänteinä nämä eivät ole kuitenkaan laajamittaisesti tulleet käyttöön harjoittelupaikoille.

Ohjaajien ohjausorientaatiossa näkyy myös, mitä kokemuksia ja odotuksia heillä on suhteessa harjoittelua ohjaavaan opettajaan. Tässä keskeisiksi nousivat yhteydenpito, asiantuntemus ja tuki. Osalla ohjaajista oli aikaisempia hyvinkin tiiviitä yhteistyökokemuksia harjoittelun ohjaamisesta yhdessä ohjaavan opettajan kanssa. Uusi toimintamalli, jossa ohjaava opettaja ei välttämättä käy harjoittelupaikalla, herätti näissä ohjaajissa kysymyksiä oh-

jauksen laadun turvaamisesta.

Pääsääntöisesti ohjaavan opettajan henkilökohtaista ohjauskäyntiä harjoittelun aikana pidettiin hyvänä. Toisaalta näyttää siltä, että jos ohjaajalla ei ole alan koulutusta ja hänellä ei sen lisäksi ole juurikaan alan työkokemusta, vuorovaikutusta ohjaavan opettajan kanssa pyritään pikemminkin karttamaan kuin hakeutumaan siihen.

Ohjaavalta opettajalta odotetaan tukea varsinkin arvioinnissa, ongelmallisissa ohjaustilanteissa ja jo aikaisemmin mainittujen kirjallisten ohjeiden tulkinnessa. Osalla ohjaajista on kuitenkin kokemukseensa pohjautuen ennakkoluuloja, että ohjaava opettaja voi viedä liikaa aikaa tai hän voi puuttua liikaa opiskelijan harjoitteluun. Vuorovaikutus näyttää tulevan problemaattiseksi myös silloin, kun ohjaaja ei pysty luottamaan sen enemmän ohjaavan opettajan sosiaalialan asiantuntemukseen kuin opiskelijatuntemukseenkaan. Näitäkin kokemuksia tuli haastatteluaineistosta esille. Myös Vesterinen (2002, 186) päätyi väitöskirjatutkimuksessaan siihen, että ohjaavilla opettajilla ei aina ole riittävästi tietoa työelämän käytännöistä ja osaamistarpeista. Hänen tutkimuksensa perustui ammatillisen harjoittelun kokeilu- ja kehittämisprojektiin (2000 - 2003). Projektin alussa opettajat eivät uskoneet oppivansa olennaisesti uusia ammatillisia asioita harjoittelujakson aikana. Vesterisen tutkimus osoitti kuitenkin, että tiivistetyssä harjoittelun ohjauksen yhteistyössä opettajat kokivat oppineensa sellaisia työelämän yleisiä asioita ja alakohtaisia spesifejä asioita, jotka avarsivat heidän ammatillista tietämystään. Tämän lisäksi opettajien tiedot ja taidot työssä oppimisesta ja uusista oppimismenetelmistä lisääntyivät. (Vesterinen 2002.)

Parhaimmillaan harjoittelun ohjaus voidaan rinnastaa mentorointiin, jossa kokenut työntekijä ohjaa opiskelijaa tämän ammatillisessa kehitymisessä. Monissa sosiaalialan työyhteisöissä harjoittelee niin lähihoitajia kuin sosionomejakin. Niissä ohjataan myös monen eri alan oppisopimuskoulutuksessa olevia, työvalmennuksessa olevia, peruskoulun työhön tutustumisjaksolla olevia jne. Vaikka isommissa työyhteisöissä ohjausvastuita pyritään jakamaan, niin käytännössä sama ohjaaja saattaa joutua yhden työvuoden aikana vastaamaan useammasta eri koulutusasteen tai -muodon opiskelijan harjoittelusta. Oppilaitoksen ja työyhteisön on varmennettava, että harjoittelun ohjaajalla on riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia paneutua ohjaukseen. Oppilaitoksella on myös oikeus edellyttää, että harjoittelun ohjaajana toimii vähintään saman tai siihen rinnastettavan tutkinnon suorittanut tai muutoin ammatillisen harjoittelun ohjaukseen perehtynyt henkilö.

Jokainen ohjaussuhde on ainutkertainen vuorovaikutussuhde ohjaajan ja ohjattavan välillä. Vuorovaikutuksen kannalta merkityksellisimpinä ohjaajat pitivät opiskelijan asennetta, aktiivisuutta ja sopeutuvuutta. Ikä ei vält-

tämättä ole ohjaussuhteen kannalta yhtä merkityksellinen. Ohjaajilla oli sekä hyviä että huonoja kokemuksia niin nuoremista kuin vanhemmistakin opiskelijoista. Sen sijaan sosiaalialan harjoittelussa miessukupuolesta näyttää olevan ylimääräistä etua sekä vuorovaikutussuhteessa asiakkaisiin että ohjaajiin. Naisvaltaisella sosiaalialalla on yleisesti tunnistettu miestyöntekijöiden tarve. Olisi tärkeää tutkimuksen avulla selvittää, kuinka sosiaalialan harjoittelut ja niiden ohjaus tulee miesopiskelijoita alan työelämään.

Ohjaavat odottavat, että opiskelijalla on oikea asenne oppimiseen, asiakkaisiin ja työyhteisöön. Hänellä tulee olla etenkin halu oppia. Ohjaussuhteen haasteita ovat toisaalta ”kaikkietävä” opiskelija ja toisaalta oppimishaluton opiskelija. Pääsääntöisesti ohjaajien kokemukset opiskelijoista olivat myönteisiä, mutta pettymyksiltäkään ei ole välttytty. Osalla ohjaajista oli kokemuksia opiskelijan sopeutumattomuudesta talon tavoille. Joissakin tapauksissa ohjaussuhde oli muodostunut erityisen vaikeaksi siitä syystä, että opiskelijan oma elämä oli kriisissä ja opiskelijan psyykinen tasapainottomuus esti harjoitteluun paneutumisen. Vaikeitten asioiden puheeksiottaminen on haaste sekä opettajalle että ohjaajalle. Varhainen asioihin puuttuminen on kuitenkin paras ratkaisu kaikkien osapuolten kannalta. Sitä helpottaisi, jos varhaisesta puuttumisesta ja toimenpiteistä olisi keskusteltu ja sovittu jo ohjaussuhteen alkuvaiheessa.

Lähtökohtaisesti voidaan ajatella, että harjoittelun ohjaajat toimivat jonkin enemmän tai vähemmän tiedostetun käyttäteoriansa pohjalta. Käyttäteoriat pitävät sisällään arvoja, strategioita ja perusolettamuksia, joihin yksilön soveltama toimintamalli todella perustuu. Julkiteoria taas kuvaa sitä mallia, jonka mukaan yksilö sanoo toimivansa. (Mezirow 1998, Ruohotie 2002b, Ojanen 2000.) Ammattilaisten taitavaa toimintaa tutkineet Argyris ja Schön (1982) korostavat käyttäteorioiden julkilausumista. Heidän mielestään hiljaisen käyttäteorian kieltäminen on esteenä yksilön toiminnan muutoksille. Jos harjoittelun ohjauksen tavoitteena on uudistava oppiminen olemassa olevien työkäytänteiden välittämisen lisäksi, niin silloin ohjausstrategia, sen suunnitelmallisuus, päämäärä ja keinot nousevat keskiöön.

Tässä tutkimuksessa ohjaajia pyydettiin kuvaamaan ohjausprosessiaan siten kuin se etenee alusta ohjaussuhteen loppuun. Vastausten perusteella kolmanneksi ohjausorientaation ydinsisällöksi oli hahmotettavissa ohjaajien julkiteoria *ohjausstrategiastaan*. Alan koulutus ja pitkä työkokemus näyttää antavan varmuutta ja valmiudet paneutua ohjaukseen suunnitelmallisesti. Kokeneella ohjaajalla on mahdollisuus hahmottaa työ ja samalla harjoittelupolku kokonaisuutena, jossa voidaan ennakoida tiettyjä asioita. Ohjaaja pystyy suunnitelmallisesti valmistamaan ja valmentamaan ohjattavaansa uusiin oppimistilanteisiin ja hän pystyy ottamaan opiskelijan yksilöllisyyden

huomioon. Sen sijaan kokematon ohjaaja ei pysty samassa määrin hahmotamaan työnsä kokonaisuutta. Opiskelijan ohjauskin on tällöin helposti sattumanvaraista ja suunnittelematonta.

Sosionomiopiskelijoiden harjoittelua koskevissa ohjeissa korostetaan paitsi yleisiä kullekin harjoittelujaksolle kuuluvia tavoitteita myös kunkin opiskelijan yksilöllisten tavoitteiden merkitystä (ks. Diak 2008 ja Liite 2). Tämä tutkimusaineisto toi esille, että osa ohjaajista ei kuitenkaan pidä tärkeänä tällaista opiskelijälähtöisyyttä. He näkevät, että se työ, jota he tekevät, on aina sama, ja opiskelijasta riippumatta harjoittelussa on tarkoitus jokaisen oppia samat asiat. Oppilaitoksen ja ohjaavan opettajan tulisi aina varmentaa, että harjoittelun ohjaajalla on riittävä käsitys opiskelijan harjoittelujakson tavoitteista, opintojen sisällöistä ja vaiheesta sekä siitä, mitä ohjaajalta edellytetään.

Yksi ammattikorkeakouluopinnoissa tavoiteltava asiantuntijuuden osa-alue on käytännöllinen tieto. Harjoittelun ohjauksessa tämä näyttää odotetustikin korostuvan. Toisaalta ohjaajilla on myös toiveita siihen suuntaan, että opiskelijoilla tulisi olla jo harjoitteluun tullessaan enemmän käytännöllistä tietoa. Silloin, kun sosionomiopiskelijan ohjaajana toimii esimerkiksi terveysalan tutkinnon suorittanut, saattaa ongelmaksi muodostua, ettei tehtäväkeskeinen ohjaaja löydä työstään sellaisia toimenpiteitä, joihin hän haluaisi opiskelijaa opastaa.

Harjoittelun ohjauksen päämäärinä tekemään opettaminen, tutkimaan saattaminen sekä persoonallisen ja ammatillisen kasvun edistäminen eivät välttämättä ole toisensa poissulkevia. Ohjausorientaatioissa ohjaajien toiminnan painopiste näyttää kuitenkin vaihtelevan sen mukaan, mitä he näistä korostavat. Ohjaajat ovat kokeneet, että tietyissä tilanteissa opiskelijat kaipaavat ennen muuta selkeitä ohjeita, neuvoja tai malleja. Keskustelun tärkeys tuotiin myös esille, mutta se ei näytä välttämättä tarkoittavan, että ohjaaja paneutuu ajan kanssa ohjauskeskusteluun. Keskustelu toteutuu pikemminkin työn ohessa, siinä sivussa.

Ohjaukseen katsottiin kuuluvaksi myös palautteen anto ja arviointi. Ammatillisen harjoittelun ja sen ohjauksen kolmikantaperiaatteen mukaisesti palautteen antoon ja arviointiin osallistuvat opiskelijan lisäksi ohjaava opettaja ja työyhteisöstä vähintään harjoittelun ohjaaja. Ohjaajien vastauksissa korostui jatkuvan ja välittömän palautteen annon merkitys. Moni ohjaaja hakee tukea palautteen antoon keräämällä sitä myös työyhteisön muilta työntekijöiltä. Yleensä ohjaajat olivat kokeneet, että opiskelijan itsearviointi on ollut samansuuntainen ohjaan arvioinnin kanssa. Ohjaavan opettajan tuki ja merkitys tulee esille silloin, kun opiskelijan itsearviointi on hyvin erisuuntainen kuin ohjaajan arviointi tai kun palautteen anto ja arviointi on

muuten ongelmallista.

Neljäntenä ydinsisältönä ohjausorientaatiossa tuli esiin *ohjaajaidentiteetti*, eli se mitä kokemuksia ohjaajilla oli itsestään ohjaajana ja mitä heille merkitsee ohjaajana toimiminen. Tämän aineiston pohjalta oli pääteltävissä, että ohjaajat mieltävät itselleen enemmän tai vähemmän tietoisesti tietyn tyyppisen roolin. Kaikki ohjaajat korostivat hyvän opiskelija-ohjaaja -suhteen merkitystä. Harjoittelun ohjausta voidaan verrata mentorointiin mm. siinä mielessä, että myös siinä erilaiset osajat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja toiminnan tavoitteena on toisen osapuolen ammatillisen ja persoonallisen kasvun tukeminen (ks. Kram 1983, 608-625). Mentorointiin kuuluvat tasa-arvoisuus ja tasavertaisuus tulivat tässä tutkimuksessa näkyviin ohjaajan roolipositioissa. Vastauksista oli pääteltävissä, että auktoriteetin, ystävän ja mahdollistajan roolien hallinta edellyttää, että ohjaajalla on sekä työkokemusta että aikaisempaa kokemusta harjoittelun ohjaajana toimimisesta. Alan koulutuksen ja työkokemuksen puute näyttää johtavan siihen, että ohjaaja tukeutuu opiskelijaan ja pyrkii välttelemään ohjaavaa opettajaa. Hän on epävarma toiminnassaan ja joutuu näin etsimään myös ohjaajarooliaan. Opiskelijan ammatillisen kasvun kannalta olisi tärkeää, että ohjaajalla olisi formaalista ja praktisen asiantuntijuuden lisäksi metakognitiivista tietämystä siten, että hän olisi tietoinen omista tiedoistaan ja taidoistaan ja myös siitä, kuinka hänen tulisi niitä edelleen kehittää ja täydentää.

Harjoittelun ohjaajina toimivat kantavat mukanaan omia opiskeluaikojensa harjoittelukokemuksia. Haastatteluihin tuli esille, että omassa toiminnassa halutaan välttää niitä virheitä, joihin on opiskelijana aikanaan törmännyt, ja vastaavasti hyvät kokemukset halutaan siirtää omiksi toimintamalleiksi. Toimiminen harjoittelun ohjaajana voi parhaimmillaan olla myös ohjaajalle merkityksellinen oppimisen ja ammatillisen kasvun väline. Myös tässä tutkimuksessa tuli esiin ohjaajan kannalta positiivisia kokemuksia, kuten esim. uusien näkökulmien ja virikkeiden saaminen omaan ja työyhteisön työhön, tyydytys siitä, että voi auttaa toista ammatillisten valmiuksien omaksumisessa ja myös, että voi itse oppia vuorovaikutuksessa harjoittelijan kanssa. Ammatillinen harjoittelu ja sen ohjaaminen voidaankin nähdä oppimiskumppanuutena silloin, kun opiskelijan ja ohjaajan tiedot ja taidot toimivat samaan suuntaan oppimisen voimavaroina. Oppimiskumppanuus edellyttää yhteistä toimintakontekstia, vastavuoroisuutta, reflektiivisyyttä ja dialogisuutta (Karila & Nummenmaa 2001).

Ruohotie (1993) ja Vaherva (1999) ovat korostaneet ammatillisen kasvun riippuvuutta työpaikan organisatorisista tekijöistä. Näitä ovat mm. esimiehen tuki, ryhmähenki ja kyky oppia yhdessä, työn haasteellisuus ja palkitsevuus sekä työpaineen ehkäiseminen. Vaikka tässä tutkimuksessa haastatellut

ohjaajat eivät pitäneet harjoittelun ohjausta ensisijaisena tehtävänäan eikä se näytä tuottavan heille mitään erityistä meriittiä, niin siitä huolimatta se koettiin oman ammatillisen kasvun välineeksi itselle ja koko työyhteisölle. Aineistosta tuli esille myös, että harjoittelun ohjaajat kokivat olevansa ensisijaisesti oman koulutusammattinsa edustajia; tässä roolissa he ovat vastuullisia ennen muuta asiakkailleen ja työyhteisölleen. Harjoittelun ohjaus otetaan toimenkuvaan kuuluvana velvollisuutena, joka hoidetaan työn ohessa. Pääsääntöisesti omaan ammattitaitoonsa luottaen ohjaajat uskovat selviytyvänsä opiskelijan ohjauksesta ilman erityistä ohjaajakulutusta. Samanaikaisesti monia kuitenkin vaivaa huono omatunto ohjaukseen panostetun ajan riittämättömyydestä ja oman läsnäolon puutteesta.

Opiskelijan ohjauksen ja ammatillisen kasvun kannalta on olennaista, minkä merkityksen työyhteisö antaa harjoittelulle ja sen ohjaukselle. Vaikka konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ennen muuta opiskelijan tulee ottaa vastuu omasta oppimisestaan, ei voida sivuuttaa sitä merkitystä, mikä yksittäisen ohjaajan omalla käyttäteorialla (Ojanen 2000, 86) tai tämän aineiston pohjalta esiin tulleella ohjausorientaatiolla on opiskelijan ammatillisen kasvun tukijana.

7.2 Ohjaajalähtöinen ohjausyhteistyön malli

Tämän tutkimusaineiston perusteella voidaan sanoa, että harjoittelun ohjaajien ohjausorientaatiossa on sellaisia yhteisiä ydinsisältöjä, joihin sekä ohjaukseen sitoutuneen työelämän että koulutuksesta vastaavan organisaation tulee kiinnittää huomiota ohjauksen laadun takaamiseksi. Näitä ydinsisältöjä ovat *työkonteksti*, jossa ohjaus tapahtuu, *vuorovaikutus*, yksittäisen ohjaajan *ohjausstrategia* ja *ohjaajaidentiteetti*.

Väitöskirjassaan Marja-Liisa Vesterinen (2002) selvitti, miten ammattikorkeakoulun liiketalouden opiskelijoitten harjoittelua kehittämällä voidaan vaikuttaa opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiseen. Yksi hänen tutkimus- ja kehittämisprojektinsa tavoite oli tuottaa ehdotus ammatillisen harjoittelun malliksi ammattikorkeakouluille. Kehitetty malli sisältää harjoittelun edellytysten luomisen, harjoittelun opetussuunnitelman ja sen toteutuksen harjoitteluprosessina. Tämän lisäksi mallissa otetaan huomioon harjoittelun oppimistulokset ja muut vaikuttavuudet sekä mallin ja prosessin jatkuva arviointi ja kehittäminen. Mallin kriittisinä kohtina Vesterinen (emt., 204) näkee harjoittelun edellytysten aikaansaamisen ja työpaikoilla toteutettavan ohjauksen sekä harjoittelun integroimisen muuhun opetussuunnitelmaan. Hänen tutkimus- ja kehittämishankeensa nosti esiin myös lukuisan joukon käytännön toimenpidesuosituksia opiskelijoiden ammatilli-

sen harjoittelun kehittämiseksi.

Vastaavasti myös valtakunnallinen harjoittelun kehittämishanke (HARKE, 2004-2006) toi esille sekä ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden, henkilöstön että työ- ja elinkeinoelämän näkemyksiä ohjatun harjoittelun tilasta ja kehittämistarpeista. Eri koulutusaloista sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla keskeisimpinä kehittämiskohteina pidettiin ohjauksen käytänteiden kehittämistä, harjoitteluohjaajien koulutuksen järjestämistä, harjoittelupaikkojen hankintaa ja varausta, työelämäsuhteiden kehittämistä ja harjoittelun ohjauksmaksujen alentamista/poistamista. (Harke n.d.) Kehittämishankkeen suositukset opiskelijan ja ohjaajien toiminnasta/velvollisuuksista olen esittänyt liitteessä 2.

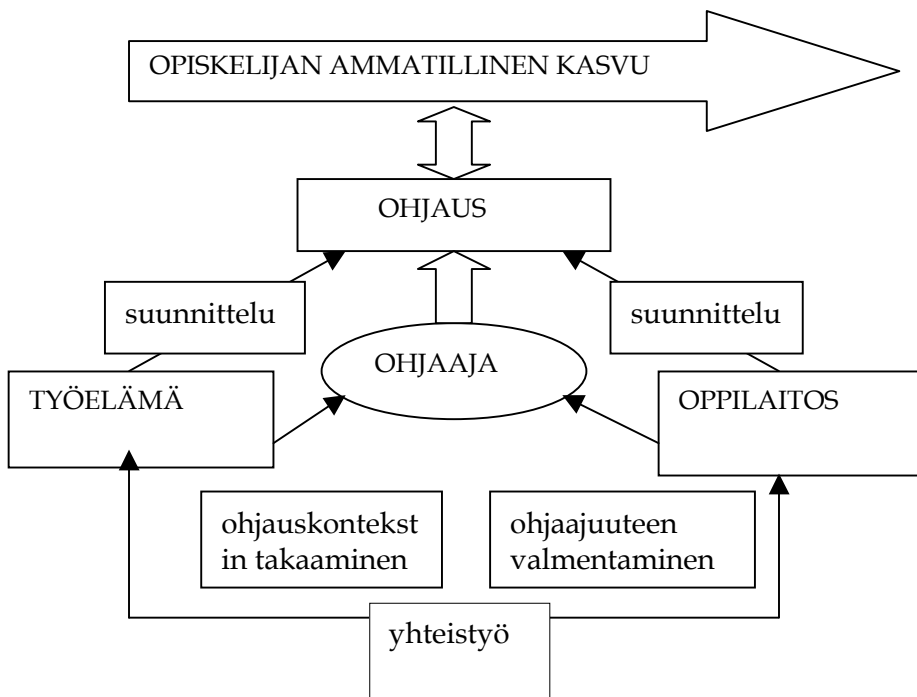
Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on ollut sosiaalialalla tapahtuva harjoittelun ohjaus, jolla on pitkä traditio. Tämä traditio työelämän yhteistyökumppaneineen näyttää siirtyneen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutukseen ja se on voinut jopa ehkäistä uusien mahdollisuuksien ja käytänteiden havaitsemista ja etsimistä. Sosiaali- ja terveysalan ohjatun harjoittelun järjestämisessä on omat erityispiirteensä, mm. harjoittelun runsas määrä suhteessa muuhun opetukseen, harjoittelujaksojen pituus ja harjoittelun jakaantuminen eri lukukausille. Sosiaali- ja terveysalalla on myös yleistä, että harjoittelun ohjauksesta maksetaan työnantajalle ohjauspalkkio. Työnantaja päättää, kuinka ohjauspalkkiot käytetään. Tyypillistä on myös, ettei opiskelijalle makseta palkkaa harjoitteluajalta. (ks. Harke n.d.) Muun muassa nämä asiat joudutaan ottamaan huomioon silloin, kun laaditaan sosiaali- ja terveysalan harjoittelua koskevia suosituksia ja ohjeita.

Virolaisen (2004) esittelemässä Guilen ja Griffithsin (2001) työkokemuksen hyödyntämisen malleihin nojaavassa tutkimuksessa nousi esiin alakohtaisia eroja verrattaessa ammattikorkeakoulujen tietotekniikan, liiketalouden ja sosionomikoulutusta toisiinsa. Sosionomikoulutuksen edustajat painottivat muita enemmän yhdistävää mallia. Siinä korostuu työympäristön ja työtehtävien järjestämisen merkitys, oppimisen tilannesidonnaisuus ja mahdollisuudet rajanylitystaitojen harjoittamiseen. Virolaisen & Valkosen (2007, 57-59) tutkimuksen mukaan työnantajien näkökulmasta ammattikorkeakoulujen kanssa tehtävistä yhteistyömuodoista harjoittelun kehittäminen on kaikista tärkein. Alakohtaisesti vaihdellen seuraavaksi tärkeimmiksi kehittämisalueiksi nousivat opinnäyteyhteistyö, täydennyskoulutus, jatkokoulutus ja hankeyhteistyö.

Yhteistyön merkitys harjoittelun organisoinnissa ja ohjauksessa on tunnustettu sekä koulutusorganisaatioissa että työelämässä. Tutkimusten valossa näyttää kuitenkin siltä, että perinteiset käytännöt ovat juurtuneet syväälle. Yhteiset tavoitteet ja kehittämistarpeet tunnustetaan ja tunnustetaan,

mutta todellinen muutos tapahtuu hitaasti.

Luvun 3, kuviossa 3 olen kuvannut harjoitteluyhteistyötä siten, kuin se tyypillisesti opiskelijälähtöisenä kolmikantana kuvataan. Ei kuitenkaan riitä, että harjoitteluyhteistyötä tarkastellaan pelkästään opiskelijälähtöisesti ja oppimisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tarkastelin harjoitteluyhteistyötä ohjaajakeskeisesti ja ohjaajien kokemusten pohjalta. Luvussa 6 esittämäni tutkimuksen tulokset osoittavat, että ohjaajien ohjaukokemuksissa ja ohjauksen kannalta merkittävänä ovat monet muutkin asiat kuin opiskelijan oppiminen. Nämä muut ohjauksen ydinsisällöt voivat olla joko tukemassa tai heikentämässä ohjausprosessia ja sen laatua. Harjoittelun ohjaajaa ei voi jättää yksin vastuuseen työpaikalla tapahtuvasta ohjausprosessista, vaan opiskelijan ammatillisen kasvun tukemisessa on tärkeää, että sekä työelämä että oppilaitos ottavat vastuun niin ohjauksedellytysten kuin ohjaajuudenkin vahvistamisessa (kuvio 11).



KUVIO 11 Ohjausyhteistyön prosessit

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että ohjaajat ottavat vastuun ohjauksesta ja huolehtivat siitä luonnollisena, omaan toimenkuvaansa kuuluvana ilmiönä. He eivät juurikaan ilmaisseet erityisiä ohjaajakoulutuksen tarpeita. Hektinen, monella tavalla muutoksessa oleva sosiaalialan työelämä, jossa

ohjaajalla on ensisijaisesti vastuu asiakkaistaan, ei ole omiaan edesauttamaan koulutustarpeiden esiin nostamista. Sekä työelämän että koulutuksen on nähtävä harjoittelun ohjaus arvokkaana resurssointina tulevaisuuteen. Siinä ei voida toimia luottaen yksittäisen ohjaajan eettiseen vastuuseen tulevaisuuden tekijöiden ammatillisen kasvun tukijana. Ensisijaisesti ammatillisen harjoittelun koordinointi, järjestäminen ja sen laadun takaaminen on työelämän ja koulutuksen vastuulla. Vain niiden yhteistyön avulla harjoittelun ohjaajille voidaan antaa mahdollisuus tiedostaa ja kehittyä ohjaustaidoissaan.

Pitkäkestoisessa yhteistyössä työelämän kanssa voidaan luoda oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat sekä työelämän että siellä ammatillisessa harjoittelussa olevan opiskelijan kehittymisen. Samalla pitkäkestoinen yhteistyö antaa ammattikorkeakoululle välineitä opetussuunnitelmien ja pedagogiikan kehittämiseen.

Sitoutuessaan harjoittelun ohjaukseen työelämä/oppimisympäristö sitoutuu siihen, että se kehittää toimintaansa ammatillisia valmiuksia tukevaksi. Oppilaitos puolestaan sitoutuu tukemaan harjoittelun ohjaajien toimintaa. Tämä edellyttää yhteisen suunnittelun tehostamista sekä harjoittelussa että sen ohjauksessa.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JS JATKOTUTKIMUSHAASTEET

Kasvatustieteellisellä lisensiaatintyölläni on ollut teoreettisen intressin kohella käytännölliset lähtökohdat ja tavoitteet. Tässä mielessä toimintaani tutkijana voidaan kuvata kysyvän tutkijan piirtein (ks. Varto 1992, 15-17). Tutkijana minua on kiinnostanut läheisesti omaan ammattikorkeakoulun opettajan toimenkuvaani liittyvä harjoittelun ohjaus normaalin, tavanomaisena toimintana. Ohjaavana opettajana olen päässyt läheltä seuraamaan sekä oppimis- että ohjausprosesseja. Aikaisemmat sosiaalialan opiskelijoiden harjoittelua ohjaavan opettajan kokemukset opistoasteelta ja sittemmin yli kymmenvuotisen ammattikorkeakoulu-uran aikana kertyneet yhteistyökokemukset ohjauksesta ovat herättäneet monia kysymyksiä ohjauksen laadusta. Kuulun siis omalta osaltani siihen harjoittelun kolmikantaan, jonka keskeinen tehtävä on opiskelijan ammatillisen kasvun edistäminen. Tästä syystä tiedostan, että tutkimustyöni ei ole voinut olla täysin neutraalia ja arvovapaata.

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut työelämässä tapahtuvan harjoittelun ohjauksen kehittäminen ja ymmärryksen syventäminen ko. ilmiöstä. Lähtökohtanani oli oletus, että harjoittelun ohjaus on työelämässä oleville harjoittelun ohjaajille ilmiönä jotain muuta kuin miltä se näyttää oppilaitoksen harjoittelun ohjauksen suunnitelmissa ja pedagogisissa ratkaisuissa.

Jokainen tutkimusmenetelmä on siinä mielessä rajallinen, että se voi tavoittaa vain osan tutkittavasta ilmiöstä. Kvantitatiivisella tutkimusotteella ja esimerkiksi laajalla harjoittelun ohjaajille suunnatulla kyselytutkimuksella olisin voinut saada määrällisiä tietoja: kuinka monta opiskelijaa on ohjattavana vuosittain, kuinka kauan käyttää aikaa ohjaukseen ja kuinka usein ollaan yhteydessä ohjaavaan opettajaan. Valitsin kvalitatiivisen tutkimusotteen päästäkseni lähemmäksi harjoittelun ohjaajien kokemuksia.

Perttulan (1995a ja 1995b, 41) mukaan kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu sellaisten ilmiöiden tutkimukseen, joiden perusta on tajunnassa, ihmis-

ten välisessä vuorovaikutuksessa ja sitä jäsentävässä kielessä. Tavoitteenani oli tulkita ja mahdollisesti löytää harjoittelun ohjaajien kokemuksista sellaisia ydinsisältöjä/ulottuvuuksia, jotka selittäisivät ja toisivat ymmärrettävämmäksi työelämässä olevien harjoittelun ohjaajien toimintamallit. Töttö (1999, 284) toteaa, että kvalitatiivisella tutkimusotteella on mahdollista kuvailla ja/tai selittää tutkittavaa ilmiötä. Tutkijaa kiinnostavat tällöin mitä- ja miten-kysymykset. Tämä tutkijan tapa asettaa tutkimuskysymyksensä liittyy siis jo yhtenä osana tutkimuksen luotettavuuteen. Perttula (1995a ja 1995b, 43) on korostanut tätä samaa painottamalla, että tutkittavan ilmiön perusrakenteen, tutkimuksen aineistonhankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan välillä tulee olla looginen yhteys.

Grönforsin (1985, 173-174) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen validiteettiä on tarkasteltava sekä sisäisen että ulkoisen validiteetin osalta. Sisäinen validiteetti edellyttää, että tutkimuksessa eri teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhde toisiinsa on looginen. Aineiston sisäinen validiteetti on siten tarkistettavissa ns. terveen järjen eli päättelyn avulla. Tässä grounded theory -metodia soveltavassa tutkimuksessa teoreettisten johtopäätösten tekeminen on kulkenut rinnan analyysin kanssa. Teoreettiset ja käsitteelliset määritteet ovat osittain nousseet haastatteluaineistosta, mikä on tyypillistä grounded theory -metodille. Toisaalta tätä tutkimusta ei voi pitää puhtaasti aineistolähtöisenä, vaan sillä on ollut jo lähtökohtaisesti kytkentöjä aikaisempiin ohjausta, ammatillista harjoittelua ja työssäoppimista koskeviin tutkimuksiin.

Tässä tutkimuksen aineistona oli 14 harjoittelun ohjaajan nauhoitetut teema- haastattelut, yhteensä noin 15 tuntia. Kaikista haastattelutilanteista tein tutkijana omat havaintomuistiinpanoni (LIITE 5). Näiden avulla olen voinut palauttaa mieleeni haastattelutilanteen ja huomioida mahdolliset haastattelutilanteesta aineiston validiteetin vaikuttavat tekijät. Haastattelin itse jokaisen haastateltavan sekä koodasin litteroidun aineiston. Litteroinnissa oli kaksi avustajaa, joitten työn tarkistin kuuntelemalla haastattelunauhut ja vertasin niitä litteroituun tekstiin. Analyysimenetelmänä käytin grounded theory -menetelmää, jossa painopiste on aineistolähtöinen, elementtien tunnistamiseen ja niiden suhteiden ja merkitysrakenteiden kartoittamiseen pyrkivä induktio. Litteroidun aineiston (265 sivua) koodauksessa käytin Atlas/ti-ohjelmaa.

Atlas/ti-analysointiohjelman hyödyntäminen oli haasteellinen oppimiskokemus. Koodasin koko aineiston toiseen kertaan sen jälkeen, kun olin todennut, kuinka sidoksissa olin ollut omiin ennakko-oletuksiini ja haastattelukysymyksiini. Vasta toisella kerralla onnistuin saamaan aineistosta

kokonaisvaltaisemman, intuitiivisen otteen. Tämä prosessi oli minulle tutkijana merkityksellinen kolmesta syystä: tutustuin siinä uuteen analysointivälineeseen ja grounded theory -menetelmään sekä koin oivaltavani jotain, mikä Alasuutarin (1995, 30) mukaan on olennaista laadullisessa analyysissä eli havaintojen pelkistämisen ja arvoituksen ratkaisemisen. Haastateltavien osalta otin huomioon validiteetin käyttämällä harkinnanvaraista näytettä. Tässä tutkimuksessa se tarkoitti, että haastateltavaksi valittiin sellaisia ohjaajia, joilla samanaikaisesti aineiston keräämisen kanssa oli ohjattavanaan Diakonia-ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelija. Tulosten luotettavuutta pyrin lisäämään myös sillä, että en itse toiminut ohjaavana opettajana kyseisissä työyhteisöissä harjoitteleville opiskelijoille. Tutkimuksen validiutta arvioitaessa on otettava huomioon, että haastateltavat olivat kuitenkin tietoisia taustastani ammattikorkeakoulun opettajana. Toisaalta se, että oma kokemusmaailmani on niin lähellä haastateltavien kokemuksia, auttoi haastattelutilanteessa yhteisen, toisiaan ymmärtävän kielen löytämisessä. Validiutta lisää myös, että haastattelin ohjaajat heidän omissa työympäristöissään ja heille sopivana aikana. Tästä ja haastattelun nauhoittamisesta olin sopinut ennakkoon heidän kanssaan.

Grönforsin (1985, 173-174) mukaan ulkoinen validiteetti tarkoittaa hypoteesien todentamista ja se ilmaisee teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteen. Haastattelututkimuksen voidaan sanoa olevan ulkoisesti validia silloin, kun haastateltava on antanut totuudenmukaisia tietoja kyseisistä asioista. Tutkijana en näe syytä epäillä mukana olleitten haastateltavien tiedonantaja. He osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heillä kaikilla oli omakohtainen kokemus harjoittelun ohjauksesta, jota he keskustelunomaisesti etenevässä teemahaastattelussa reflektoivat. Haastattelut kestivät puolesta tunnista puoleentoista tuntiin ja sinä aikana haastateltavat palasivat useampaan eri kertaan samoihin kokemuksiinsa. Tarkennuksia lukuun ottamatta varsinaisia asioitten vääristelyjä en tutkijana havainnut. Tutkimuksessa ei myöskään oltu kiinnostuneita mistään erityisen arkaluonteisesta aiheesta, vaan näille henkilöille hyvin arkisesta, heidän työhönsä sisältyvästä ilmiöstä - harjoittelun ohjauksesta.

Tämän tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia voidaan arvioida myös seuraavista näkökulmista: sopivuus, ymmärrettävyys, yleisyys ja kontrolli (Glaser & Strauss, 1967, 237-250; Strauss & Corbin 1990, 23). Sopivuudella tarkoitetaan aineistolähtöisyyttä siten, että käsitteet on palautettavissa empiirisiin havaintoihin tai haastateltavien ilmaisiin. Tässä tutkimuksessa aineiston keruu ja analysointi on pyritty selvittämään mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Analyysin perustamista empiiriseen aineistoon olen havainnollistanut käyttämällä runsaasti alkuperäisiä haastatteluaineiston kat-

kelmia. Grounded theory -metodin mukaisesti olen myös hyödyntänyt sekä analysoinnissa että tulosten raportoinnissa haastateltavien käyttämiä käsitteitä teoreettisesti muodostettujen käsitteiden rinnalla.

Ymmärrettävyydellä tarkoitetaan lukijan mahdollisuutta seurata analyysiprosessin etenemistä ja myös sitä, että tutkittua ilmiötä tuntevat henkilöt ymmärtävät tutkimuksen tulokset (Glaser & Strauss, 1967, 237-250; Strauss & Corbin 1990, 23). Raportoinnissa olen pyrkinyt siihen, että lukija pystyy aukottomasti seuraamaan tutkimuksen kulun. Tässä tutkimuksessa ymmärrettävyyttä on lisännyt se, että olen toiminut harjoittelua ohjaavana opettajana ja olen tottunut puhumaan samoin käsittein kuin haastatellut ohjaajat. Toisaalta ei voida täysin sulkea pois sitä, että tutkijana minulla on ollut rasitteena myös koulun ns. paperikieli. Ymmärrettävyyttä olen pyrkinyt edelleen parantamaan sillä, että teoreettisten näkökulmien lisäksi olen tutkimusprosessin aikana käynyt runsaasti keskusteluita sekä harjoittelua ohjaajien opettajien että työelämässä toimivien ohjaajien kanssa. Olen pyrkinyt siihen, että raportoinnissa tämä näkyy käytetyn kielen selkeytenä ja informatiivisuutena.

Kuusi tutkimukseen osallistunutta haastateltavaa tutustui keväällä 2008 tämän tutkimuksen tuloksiin ja niistä tehtyihin johtopäätöksiin. Päädyin tähän face-validiteetin tarkistamiseen, koska haastatteluaineiston keräämisestä oli kulunut useita vuosia. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 139; Eskola 2005, 211.) Oletettavaa oli, etteivät haastateltavat enää muista yksityiskohtaisesti haastattelutilannetta ja omia vastauksiaan. Tästä huolimatta haastateltavat pystyivät tunnistamaan omia silloisia kokemuksiaan autenttisten vastausten joukosta. Myös tulkinnat ja johtopäätökset kuvasivat heidän mielestään harjoittelun ohjauksen todellisuutta ohjaajan näkökulmasta. Kaikki kuusi tuloksia arvioinutta ohjaajaan toimivat edelleen joko samoissa tai lähes vastaavissa tehtävissä, kuin keväällä 2003 ja siten heillä on jatkuva kokemuspinta harjoittelun ohjaukseen. Heidän palautteissaan tuli esiin, että muutokset harjoittelun ohjauksessa ovat hitaita ja ne kokemukset, jotka nousivat esiin viisi vuotta sitten, ovat edelleen tunnistettavissa olennaisina, harjoittelun ohjaukseen kuuluvina ilmiöinä.

Yleisyys liittyy teorian käyttökelpoisuuteen käytännön tilanteissa (Glaser & Strauss, 1967, 237-250; Strauss & Corbin 1990, 23). Tässä tutkimuksessa olen grounded theory -menetelmää soveltaen lähestynyt substantiivista teorianmuodostusta. Aineiston analysoinnin tuloksena on harjoittelun ohjaajien kokemuksiin perustuva kategoriakuvaus, joka jäsentää ohjauksen ydinsisältöjä. Neljätoista haastateltua ohjaajaa antoivat tutkitusta ilmiöstä monipuolisen ja uuden näkökulman harjoittelun kolmikantaan. Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa en tavoitellut yleistettävyyttä, vaan tutkitun

ilmiön eli ohjauksen yleistämistä kielellisesti yleisempään muotoon. Siinä mielessä tämän tutkimuksen kategoriakuvaus on sovellettavissa harjoittelun ohjausta koskeviin tilanteisiin.

Kontrollilla tarkoitetaan sitä, että teoriaa käyttävä henkilö pystyy tunnistamaan ja hallitsemaan tilanteita teorian pohjalta (Glaser & Strauss, 1967, 237-250; Strauss & Corbin 1990, 23). Tämän tutkimuksen tuloksena syntynyt kategoriakuvaus ohjausorientaatiosta antaa mahdollisuuden ymmärtää harjoittelun ohjausta ohjaajan näkökulmasta. Se on käyttökelpoinen ja sovellettavissa esimerkiksi niissä tilanteissa, joissa neuvotellaan ja suunnitellaan työelämän ja koulutuksen yhteisiä oppimisympäristön kehittämishankkeita. Sitä voidaan myös konkreettisesti hyödyntää ohjaajien täydennyskoulutuksen sisältöjen suunnittelussa. Ohjaavalle opettajalle se antaa uuden välineen avata keskusteluita harjoittelun ohjaajien kanssa ja täten löytää ja ymmärtää ohjaajan tuen tarpeita. Ohjaavalle opettajalle se antaa myös välineen tiedostaa oma roolinsa harjoittelun ohjauksen kolmikannassa. Kategoriakuvausta voidaan hyödyntää myös valmennettaessa opiskelijoita harjoittelujaksolle ja/tai harjoittelukokemusten reflektoinnissa. Harjoittelun ohjaajille kategoriakuvaus antaa mahdollisuuden tiedostaa ohjaustoimintansa vahvuuksia ja mahdollisia kehittämistarpeita. Niiniluodon (1985) mukaan mittaus on relevanttia, kun siitä on hyötyä ja sitä voidaan käyttää aiotulla tavalla. Tutkimuksen tuloksena syntynyt ohjausorientaation kategoriakuvaus on yksinkertainen ja sitä voidaan monella eri tavalla soveltaa ammattikorkeakoulupedagogiikassa. Ohjaajalähtöinen ohjausyhteistyön malli auttaa näkemään harjoitteluyhteistyön ohjauksen prosessina, jossa sekä koulutuksen että työelämän tulee varmistaa opiskelijan ammatillista kasvua tukevan ohjauksen edellytykset.

Ammattikorkeakouluopintoihin liittyvä ja opiskelijan ammatillista kasvua tukeva harjoittelu ja sen ohjaus hakee uusia muotojaan. Harjoittelun ohjaukseen paneutuneen tutkimukseni neljä jatkotutkimushaastetta voidaan tässä yhteydessä liittää kolmeen ammattietiikan peruskysymykseen: kuinka harjoittelun ohjaus todella toteutuu, kuinka se toteutuu silloin, kun se toteutuu hyvin ja kuinka se kauniisti voidaan toteuttaa.

Ammatillinen harjoittelu ja sen ohjaus toteutuu ja niitä tarkastellaan usein nykyisten toimintarakenteiden ja vakiintuneiden käytäntöjen kautta ns. perinteisissä harjoitteluympäristöissä. Yksi jatkotutkimuksen haaste on etsiä vastauksia siihen, kuinka perinteiset harjoitteluympäristöt voidaan saada uudella tavalla opiskelijaa ja työelämää kehittäviksi oppimisympäristöiksi. Kehittävä työntutkimus saattaisi olla yksi väline tämän kysymyksen ratkaisemisessa.

Kehittämistyön kannalta olisi tärkeää, että sosionomeja kouluttavat am-

mattikorkeakoulut olisivat aktiivisia uusien, vasta perustettavien sosiaalialan työelämäkumppaneiden etsimisessä. Jo lähtökohtaisesti tämä antaisi mahdollisuuden löytää uusia, joustavia ratkaisuja harjoittelulle ja sen ohjaukselle sekä erilaisille soveltavan tutkimuksen muodoille. Sosionomien (AMK) työmarkkinat näyttävät myös laajentuvan uusiin, ei-perinteisiin työtehtäviin ja on oletettavaa, että jo opiskeluaikanaan sosionomiopiskelijat tulevat eniten enemmän hakeutumaan harjoittelujaksoille yhä moninaisempiin työympäristöihin. Ammatillisen harjoittelun ohjauksessa on korostunut, että työelämän ohjaajan tulisi olla saman tai lähes saan tutkinnon suorittanut, kuin mitä tutkintoa opiskelija on suorittamassa. Mielenkiintoinen jatkotutkimushaaste onkin se, mitä harjoittelun ohjaus on ja millaista sen tulisi olla silloin, kun se toteutuu aivan uuden tyyppisissä sosionomien työtehtävissä.

Harjoittelun ohjauksessa kohtaa kolme eri toimintajärjestelmää: oppilaitos, työympäristö ja opiskelija. Wenger (1998) on tutkinut tällaisia toimintajärjestelmien eli osaamisyhteisöjen kohtaamisia ja todennut, että vuorovaikutus ja rajojen ylittäminen eri toimintajärjestelmien välillä ei ole ongelmattonta. Myös tämä tutkimus toi esiin, että harjoittelun ohjaajat odottavat ohjaavalta opettajalta ns. rajanylitystaitoja eli mm. kykyä toimia oppilaitoksen paperikielen tulkkina, koordinaattorina ja eri näkökulmien yhdistäjänä. Yhtenä jatkotutkimuksen haasteena nostan esiin kysymyksen siitä, kuinka tehostetulla ohjaajan ja opettajan välisellä parityöskentelyllä voidaan rajanylitystaitoja kehittää ja millä eri tavoilla tulokset tulevat näkyviksi koulutuksen ja työelämän yhteistyössä.

Neljäntenä tämän tutkimuksen esiin nostamana haasteena on asiakkaan rooli sosiaalialan harjoittelussa ja sen ohjaamisessa. Aikaisemmat sosiaalialan ammatillista harjoittelua ja sen ohjausta koskevat tutkimukset eivät ole juurikaan ottaneet huomioon asiakkuutta ohjauksen kolmikantamallissa. Sosiaalialan ammatti-identiteettiin kuuluu asiakkaan arvostaminen ja hänen oikeuksiensa puolustaminen. Yhtenä jatkotutkimushaasteena onkin tutkia, millaisena sosiaalialan harjoitteluympäristöjen asiakkaat kokevat osallisuutensa; ovatko he harjoittelun objekteja vai täysivaltaisia subjekteja. Ammattieettisesti on tärkeää, että harjoittelu ja sen ohjaus on kaunista ja hyvää myös asiakkaan kannalta.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2001. Filosofia, tiede ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analysointimenetelmiin. Chydenius-Instituutin julkaisuja 3/2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 10-25.
- Ahonen, A. 1999. Yliopisto-opiskelijoiden ohjauskokemukset. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelua sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turun yliopiston ksvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 190, 101 -118.
- Aittola, H. 1995. Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 111.
- Alanen, P. 2002. Ammattikorkeakouluista osaavaa työvoimaa kuntasektorin ja alueen elinkeinoelämän tarpeisiin. Teoksessa J-P. Liljander. Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita, 171-181.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. 2001. Sosiaali- ja terveystieteiden alan perustutkinto. Lähihoitaja. Helsinki: Opetushallitus. http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/sosiaali_korjattu14062001.pdf). Viitattu 15.12.2006.
- Ammattikorkeakoululaki 2003. 351/9.5.2003.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi OY.
- Arene 2006. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit. <http://www.ncp.fi/ects/materiaali/Yleiset%20kompetenssit%20tutkintotasoitain%2019042006.pdf>. Viitattu 13.1.2008.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1982. Theory in practice. Increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998. 811/6.11.1998.
- Billett, S. 1996. Situated learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising. *Learning and Instruction* 6 (3), 263-280.
- Billett, S. 2002. Toward a workplace pedagogy: Guidance, participation and engagement. *Adult Education. Quarterly* 53 (1) 27 – 43.
- Borgman, M. & Dal Maso, R. & Hakonen, S. & Honkakoski, A. & Lyhty, T. 2001. Sosionomin (AMK) ydinosaaminen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston raportti. Rovaniemi: Pohjolan painotuote Oy.
- Diak 2008. Diakin tutkinto antaa hyvän pohjan elämään. <http://www.diak.fi/diak>. Viitattu 20.1.2008.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu 2005. Diakonia-ammattikorkeakoulun tutkintosään-

- tö. 21.10.2005. <http://www.diak.fi/files/diak/Lomakkeet/Tutkintosaanto2005.pdf>. Viitattu 15.4.2007.
- Ekola, J. (toim.) 1992. Johdanto. Teoksessa: J. Ekola (toim.) Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Helsinki: WSOY. 11-19.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies on Continuing Education* 26 (2), 247 – 273.
- Ericsson, K. A. & Smith, J. 1991. Prospects and limits of the empirical study of expertise: An introduction. Teoksessa K.A. Ericsson & J. Smith (toim.) *Toward a general theory of expertise. Prospects and limits.* Cambridge: Cambridge University Press, 1- 38.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat -laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Aaltola, J. & Valli, R.(toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analysointimenetelmiin.* Chydenius-Instituutin julkaisuja 3/2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Teoksessa R. Nurminen ym. *Kohti uutta opettajuutta.* Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3, 9-18.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa: J. Ekola (toim.) *Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan.* Helsinki: WSOY, 19-29.
- Flick, U. 1998. *An introduction to qualitative research.* London: Sage.
- Galbraith, M. W. 1992. Nine principles of good facilitation. *Adult Learning* 3 (6), 10-11, 20.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967. *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research.* New York: Aldine.
- Gothóni, R. & Pesonen, M. (toim.) 2000. *Diakin harjoittelukäytännöt ja työelämäyhteistyö. Diakoninen sosiaali-, terveys- ja kasvatusalan koulutusohjelma, viestinnän koulutusohjelma, viittomakielentulkin koulutusohjelma.* Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja C. *Katsauksia ja aineistoja* 3. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Griffiths, T. & Guide, D. 2004. Learning through work experience for the knowledge economy. *Issues for educational research and policy.* Cedefop Reference series; 48. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14 (1), 113-131.
- Hackney, L. H. & Cormier, L. S. 1996. *The professional counselor. A process guide to helping.* 3. painos. London: Allyn & Bacon.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen.* Porvoo: WSOY.

- Hakkarainen, P. 1996. Teorian ja käytännön integrointi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa P. Lambert & Y. Engeström (toim.) Kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 150, 3-33.
- Harke n.d. Harjoittelun kehittäminen 2004 – 2006. Tietopankki. <http://www.cop.fi/harke/tietopankki>, Viitattu 15.12.2006.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi. Avain innovatiivisuuteen. Helsinki: WSOY.
- Heinonen, N. 2004. Terveystieteiden koulutuksen työssäoppiminen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2003: 22. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: WSOY.
- Helakorpi, S. & Ruohonen, T. 1999. OPPI2002. Oppimisympäristöjen kehittämissuunnitelma. Hämeen ammattikorkeakoulu. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D: 121. Hämeenlinna.
- Henttonen, A., Laakkonen A. & K. Niemelä 2002. Ohjatun harjoittelun opas terveystieteiden opiskeluun ja ohjaukseen. Mikkelin ammattikorkeakoulu, B: Artikkeleista, opinnäytetöitä, tiedotteita – Articles, Diploma works, Bulletins. Mikkelä 2002.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Isola, A. 1997. Grounded theory –menetelmä hoitotieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 174-186.
- Jokiranta, H. 1989. Teorian ja käytännön suhteesta sosiaalityössä – näkökulma sosiaalityön käytännön opetukseen. Lapin korkeakoulun yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 5. Lapin korkeakoulu. Rovaniemi.
- Järvinen, A. 1988. Professionalismi vs. reflektioiva ammattikäytäntö. Tapausesimerkinä opettajakoulutus. Teoksessa M. Panhelainen (toim.) Akateemiset korkeakoulutuksessa ja työelämässä. Higher education and university graduates in working life. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja. B. Teoriaa ja käytäntöä 20, 33-45.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektivisyys ja kontekstuaalisuus. Aikuiskasvatus (4), 316 – 324.
- Kaartinen-Koutaniemi, M. 2001. Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittäminen. Helsingin yliopiston, Diakonia-ammattikorkeakoulun ja Lahden ammattikorkeakoulun benchmarking-projekti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7/2001. Helsinki: Edita.
- Kantola, I. (toim.) 2002. Harjoittelun ja työelämäprojektien benchmarking. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 14/2003. Helsinki: Edita.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Helsinki: WSOY.

- Koli, H. 2003. Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympäristöissä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 153-169.
- Kolb, D. 1984. *Experimental learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D., Osland, J. & Rubin, I. (1995) *Organizational behaviour. An experimental approach*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Kotila, H. 2000. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 24. Hakapaino.
- Kotila, H. 2003. Oppimiskäsitteet ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 13 -23.
- Konkola, R. 2003. Yhdessä kehittäen. Koulutuksen ja työelämän yhteistyön haasteita. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 2. Helsinki.
- Koutaniemi-Kaartinen, Minna. 2002. Case-esimerkkien vertailu ja benchmarking-malli. Teoksessa K. Hämäläinen & M. Kaartinen-Koutaniemi (toim.) *Benchmarking korkeakoulujen kehittämisympäristönä*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13: 2002. Helsinki: Edita.
- Kram, K. E. 1983. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal* 26 (4), 608–625.
- Krokfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 41-67.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998. 630/21.8.1998.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. Helsinki.
- Lauvås, P. & Handal, G. 1993. *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1999. *Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja*. Jyväskylä: Atena.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 338*.
- Lindberg, J. & Tolonen, M. 2005. Vastavalmistuneiden urapolut. Vuosina 2003 - 2004 valmistuneiden Talentian jäsenten sijoittuminen työelämään. Helsinki : Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. http://www.talentia.fi/files/1656_Urapolut2005.pdf. Viitattu 10.12.2006.
- Lindroos, M. 1995. Feministinen pedagogiikka. *Kasvatus* 4, 331-339.
- Maljojoki, P. 2002. Ammattikorkeakoulu ja alueelliset innovaatiojärjestelmät. Teok-

- sessä J-P. Liljander. Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita, 215-234.
- Meretmaa, A. & Voima, K. 2006. Kansainvälisen harjoittelun valmennus. Diakin onnistumiskokemukset. Teoksessa P. Salonen (toim.) Aineksia onnistuneeseen harjoitteluun. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, 26-29.
- Mezirow, J. 1998. On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*. Volume 48, Number 3, Spring 1998, 185 -198.
- Mikkola, J. & Nurmi, J. 2001. Ammattikorkeakoulussa asiantuntijaksi. Koulutuksen missio ja opiskelijan arki. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti: 56.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U. Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 13:2001. Helsinki: Edita.
- Murto, L., Rautniemi, L., Fredriksson, K., Ikonen, S., Mäntysaari, M., Niemi, L., Paldanius, K., Parkkinen, T., Tulva, T., Ylönen, F. & Saari, S. 2004. Eettisyyttä, eläisyyttä ja elämää. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Helsinki: Tammer-Paino Oy.
- Mühr, T. 1991. ATLAS/ti -A prototype for the support of text interpretation. *Qualitative Sociology* 14 (4), 349-371.
- Niemi, H. 2000. Why is active learning so difficult? Teoksessa B. Beairsto & P. Ruohotie (toim.) *Empowering teachers as lifelong learners: reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age*, Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 97-126.
- Niiniluoto, I. 1985. Edistyminen soveltavissa tieteissä. Teoksessa E. Kaukonen, J. Manninen & V. Verronen (toim.) *Tieteen historia ja tieteen edistyminen*. Suomen Akatemian julkaisu 2/1985. Helsinki: Suomen Akatemia, 169-192.
- Nummenmaa, A. R. 1993. Harjoittelunohjauskeskustelu – Metodisia huomioita. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen*. Porvoo: WSOY, 77-95.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. *Oppimateriaaleja* 99. Helsinki: Palmenia.
- Onnismaa, J. 2000. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spanger (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Porvoo: PS-kustannus, 294- 313.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 91. Joensuu.
- Patton, M. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications, London.

- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa J. Onnismaa, J., H. Pasanen. & T. Spangar (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana. 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-40.
- Perttula, J. 1995a. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. *Sufi-tutkimuksia 14*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1995b. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus (1)* 39-47.
- Porter, S. 1996. Qualitative research. Teoksessa D. F. S. Cormack (toim.) *The research process in nursing*. 3. painos. Oxford: Blackwell, 141-152.
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 42-58.
- Raivola, R. 2000. Paljon melua tyhjästä vai uusi koulukäsitys? *Aikuiskasvatus 4/2000*, 274-275.
- Rauhala, L. 1980. Merkityksen ongelma psykologiassa ja psykiatriassa. Helsingin yliopiston psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston tutkimuksia 8.
- Rauhala, P. 2004. Opintojen ohjaus osana ammattikorkeakoulun kokonaisuutta. Teoksessa S. Kolehmainen. & R. Kallinen (toim.) *Laatua ammattikorkeakouluopintojen ohjaukseen*. Oped-Laatu -projektin loppuraportti. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu A 1/2004.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1999. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen uusiutuminen. Teoksessa P. Ruohotie (toim.) *Ammatillinen kasvu työelämässä*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja 8*.
- Ruohotie, P. 2002a. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J. P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä*. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 108 – 127.
- Ruohotie, P. 2002b. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P., Honka, J. & Mustonen, L. (toim.) *Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:126. Hämeenlinna: Saarijärven Offset.
- Ruohotie, P., Kulmala, J. & Siikaniemi, L. 1998. Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos – estettä ja edistäjiä. *Kehittyvä koulutus 3/98*. Opetushallitus. Helsinki.
- Räisänen, A. (toim.) 1998. Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. *Arviointi 2/1998*. Opetushallitus. Helsinki.
- Saaristo, K. 2000. Avoin asiantuntijuus. *Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 66*. Jyväskylän yliopisto.

- Salonen, P. 2004. Intoa on, onko aikaa? Kooste harjoittelun kehittämishankkeessa toteutetusta harjoitteluaiheisesta kyselystä ammattikorkeakoulujen henkilöstölle. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. http://www.cop.fi/kirjastosivut/julkaisumyynti/julkaisut/Kysely_amk2004.pdf. Viitattu 15.12.2006
- Salonen, P. 2005a. Harjoittelusta helpotusta rekrytointiin. Selvitys työ- ja elinkeinoelämälle toteutetusta harjoitteluaiheisesta kyselystä. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. http://www.cop.fi/harke/Harjoittelusta_helputusta_rekrytointiin.pdf. Viitattu 15.12.2006.
- Salonen, P. 2005b. Ohjaako harjoittelu asiantuntijuuteen? Selvitys ammattikorkeakouluopiskelijoille toteutetusta harjoitteluaiheisesta kyselystä. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. http://www.cop.fi/kirjastosivut/julkaisumyynti/julkaisut/Ohjaako_harjoittelu_asiantuntijuuteen.pdf. Viitattu 15.12.2006.
- Salonen, P. 2006. (toim.) Aineksia onnistuneeseen harjoitteluun. B: Ajankohtaista - Aktuellt. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Siitonen, A. 2004. Ammatillisuus ja taidon käsite. Teoksessa H.Kotila & A.Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43.
- Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskityksen ja koulutuksen yhteistyön kehittämishanke Täky. 1.5.2002-30.10.2004. Työelämän ja koulutuksen yhteistyöllä tieto taidoksi ja taito tiedoksi. Loppuraportti 30.10.2004.
- Spangar, T., Pasanen, H. & Onnismaa, J. 2000. Ohjauksellisten menetelmien erityisluonne. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammatina ja tieteenalana. 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 6-7.
- Stenström, M.-L. & Laine, K. (toim.) 2006. Quality and Practice in Assessment. New Approaches in Work-Related Learning. Institute for Educational Research. University of Jyväskylä. Jyväskylä University Press.
- Stern, P. 1985. Using Grounded Theory Method in Nursing Research . In Leininger, M.M. (ed.) Qualitative Research Methods in Nursing. USA: Grune & Stratton. 149-160.
- Strauss, A. L. 1987. Qualitative analysis for social scientists. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss A. & Corbin J. 1990. basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury: Sage.
- Suositus harjoittelusta, sen järjestämisestä ja terminologiasta. Harjoittelun kehittämishanke 2006. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Syrjälä, L. 1988. Laadullinen tieto tavoitteena. Teoksessa L. Syrjälä & M. Numminen. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51, 79-83.

- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa Syrjälä, S., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S: Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10–24.
- Talvitie, U., Laitinen-Väänänen, S. & Tikkanen, P. 2002. Kliinisestä harjoittelusta työsaoppimiseen ja yhteistyötiimeihin. *Aikuiskasvatus* 22 (3), 206-214, 255.
- Tolonen, M. 2007. Vastavalmistuneiden urapolut. Vuosina 2005 -2006 valmistu neiden Talentian jäsenten sijoittuminen työelämään. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 160-179.
- Tynjälä, P. 1999b. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Työelämän oppimisympäristöt. Hyväksytty Diakin johtoryhmässä 22.1.2008. Moniste. Tuloste tekijän hallussa.
- Töttö, P. 1999. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolle puolen? Metodipoliittinen puheenvuoro. *Sociologia* (4), 280-292.
- Uusikylä, K. 1998. Pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia. *Kasvatus* 29 (2), 190-200, 249.
- Uusitalo, I. 2005. Työ tekijänsä opettaa – sosionomi (AMK) asiantuntijavalmiuksia oppimassa. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 17.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo: WSOY, 83 -101.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003. 352/15.5.2003.
- Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksesta 2005. 608/29.7.2005.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2002. Ohjauksen ajankohtaisia tuulia. Teoksessa A. Haapala & K. Laitinen (toim.) *Verkot ja ohjaus. Ohjaus ja arviointi yliopistojen virtuaaliopetuksessa*. Joensuun yliopiston opetusteknologiakeskuksen selosteita 2, 15-23. http://optek.joensuu.fi/julkaisut/verkot_ja_ohjaus02.pdf. Viitattu 15.1.2007.
- Varila, J. 1995. Aikuisdidaktiikan tuulet – jotain uutta, jotain vanhaa. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.). *Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 128–145.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 196.

- Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 189.
- Viitala, T. 1994. Yliopisto-opettajat tutoreina. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 93/1994.
- Virolainen, M. 2004. Työhön sopeutumisesta oppimisen tilanteiden luomiseen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 213 -233.
- Virolainen, M. & Valkonen, S. 2007. Kiireavusta innovatiivisten tietoyhteisöjen vahvistamiseen. Ammattikorkeakoulujen työelämäkumppanit ja yhteistyö harjoittelujen järjestämiseksi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusseleste 39. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorensyrjä, M., Borgman, M., Kemppainen, T., Mäntysaari, M. & Pohjola, A. 2006. Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Sosiaalityön julkaisuja 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa – käsityksiä hyvästä ohjauksesta. *Kasvatus* 33 (3), 237-251.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvaifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 83.
- Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus muuttuvilla työmarkkinoilla. *Opetushallitus. Tutkimus* 4/1995.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, Robert K. 1994. *Case study research: Design and methods* (2nd edition). Sage. Newbury Park, CA.
- Ylipulli-Kairala, K. & Lohiniva, V. (toim) 2002. Development of Supervised Practise in Nurse Education. Oulu and Rovaniemi Polytechnics. Publications of the higher education evaluation council 14:2002. Helsinki.
- Zeichner, K. M. 1983. Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 34 (3), 3-9.

LIITTEET

Liite 1 Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit 2006
Sosiaalialan koulutusohjelma

Liite 2 Opiskelijan ja ohjaajien toiminta harjoitteluprosessin
aikana.

Liite 3 Sosionomin polku 210 op

Liite 4 Harjoittelun toteutus, vuokaavio

Liite 5 Diak Idän opiskelijoiden palautetta harjoittelusta, vuosi 2007

Liite 6 Lähetekirje harjoittelun ohjaajille

Liite 7 Harjoittelun ohjaajien haastatteluun liittyvät kenttämuistiin-
panolomake

Liite 8 Tiedonantojen jakaumat 49 koodiluokassa

**Liite 1: KOULUTUSOHJELMAKOHTAISET KOMPETENSSIT
2006
Sosiaalialan koulutusohjelma**

Koulutusohjelma-kohtaiset kompetenssit	Osaamisalueen kuvaus
Sosiaalialan eettinen osaaminen	<p>Sosionomi (AMK) on sisäistänyt sosiaalialan arvot ja ammattieettiset periaatteet ja sitoutuu toimimaan niiden mukaisesti. Hän kykenee sosiaalialan ammattien edellyttämään eettiseen reflektioon. Hän ottaa huomioon jokaisen yksilön ainutkertaisuuden ja kykenee toimimaan arvoriitiriitoja sisältävissä tilanteissa. Sosionomi (AMK) edistää tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta sekä pyrkii huono-osaisuuden ehkäisemiseen yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön näkökulmista.</p>
Asiakastyön osaaminen	<p>Sosionomi (AMK) osaa luoda ammatillisen ja asiakasta osallistavan vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteen. Hän ymmärtää asiakkaan tarpeet ja voimavarat kontekstisidonnaisesti. Sosionomi (AMK) osaa soveltaa erilaisia teoreettisia lähestymistapoja ja työmenetelmiä tarkoituksenmukaisesti sekä arvioida niitä. Hän osaa tukea ja ohjata tavoitteellisesti erilaisia asiakkaita ja asiakasryhmiä heidän arjessaan, kasvun ja kehityksen eri vaiheissa ja eri elämäntilanteissa.</p>
Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen	<p>Sosionomi (AMK) tuntee hyvinvointia ja sosiaalista turvallisuutta tukevat palvelujärjestelmät ja niihin liittyvän lainsäädännön. Hän osaa hahmottaa palveluiden muutoksia ja pystyy osallistumaan niiden monipuoliseen kehittämiseen. Hän osaa suunnata ja koota tarpeen mukaisia palveluita erilaisissa elämäntilanteissa olevien asiakkaiden tueksi, osaa toimia moniammatillisissa verkostoissa ja hallitsee palveluohjauksen.</p>

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

<p>Yhteiskunnallinen analyysitaito</p>	<p>Sosionomi (AMK) ymmärtää yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen ja osaa jäsentää ja analysoida sitä erilaisista teoreettisista näkökulmista. Hän ymmärtää ihmisten sosiaalisten toimintaedellytysten muotoutumisen ja yhteiskunnallisen päätöksenteon välisen yhteyden. Sosionomi (AMK) osaa jäsentää sosiaalisia ongelmia yhteiskunnallisesta viitekehystä.</p>
<p>Reflektiivinen kehittämis- ja johtamisosaaminen</p>	<p>Sosionomi (AMK) on sisäistänyt reflektiivisen ja tutkivan työtteen. Hän osaa arvioida toimintansa teoreettisia lähtökohtia ja soveltaa vaihtoehtoisia ajattelu- ja lähestymistapoja. Hänellä on käytäntöpainotteista tutkimuksellista osaamista ja hän osaa tuottaa uutta tietoa. Hän osaa toimia työyhteisön aloitteellisena esimiehenä ja aktiivisena jäsenenä. Hän osaa kehittää ja johtaa sosiaalialan osaamista, työyhteisöjä ja palveluja moniammatillisena yhteistyönä.</p>
<p>Yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen</p>	<p>Sosionomi (AMK) ymmärtää yhteisöjen toimintaperiaatteita ja kulttuureita sekä osaa yhteistyössä muiden kanssa vahvistaa ja luoda kansalaisuutta tukevaa yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. Hän osaa toimia erilaisissa kansalais- ja viranomaisverkostoissa ja luoda niitä. Sosionomi (AMK) kykenee osallistumaan yhteiskunnalliseen arvokeskusteluun ja vaikuttamaan päätöksentekoon yhteistyössä asiakkaiden ja muiden toimijoiden kanssa. Hän tunnistaa epätasa-arvoa tuottavia rakenteita ja toimii niiden purkamiseksi.</p>

Liite 2 Opiskelijan ja ohjaajien toiminta harjoitteluprosessin aikana. Suositus harjoittelusta, sen järjestämisestä ja terminologiasta. Harjoittelun kehittämishanke. Tuotokset/ 2006, Harke n.d. Harjoittelun kehittäminen 2004 – 2006. Tietopankki

	ENNEN	AIKANA	JÄLKEEN
OPISKELIJA	<ul style="list-style-type: none"> - Osallistuu harjoittelupaikan hankkimiseen ja huolehtii, että harjoittelusopimus on tehty koulutusohjelmassa sovitulla tavalla. - Selvittää harjoittelujan vastuu- ja vakuutuskykyset. - Tutustuu harjoittelusuunnitelman osana ammatillisen kasvun prosessiaan ja hyväksyttää sen. - Huolehtii, että oma terveydentila sallii harjoittelun. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kantaa vastuun oppimisestaan ja toiminnastaan harjoittelupaikassa. - Reflektoi omaa toimintaansa. - Huolehtii tarvittavien arviointidokumenttien tekemisestä. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dokumentoi ja hyväksyttää harjoittelun koulutusohjelmassa sovitulla tavalla. - Huolehtii osaltaan oppimisensa ja harjoittelun arvioinnista. - Palauttaa oppimistehtävät.

(jatkuu)

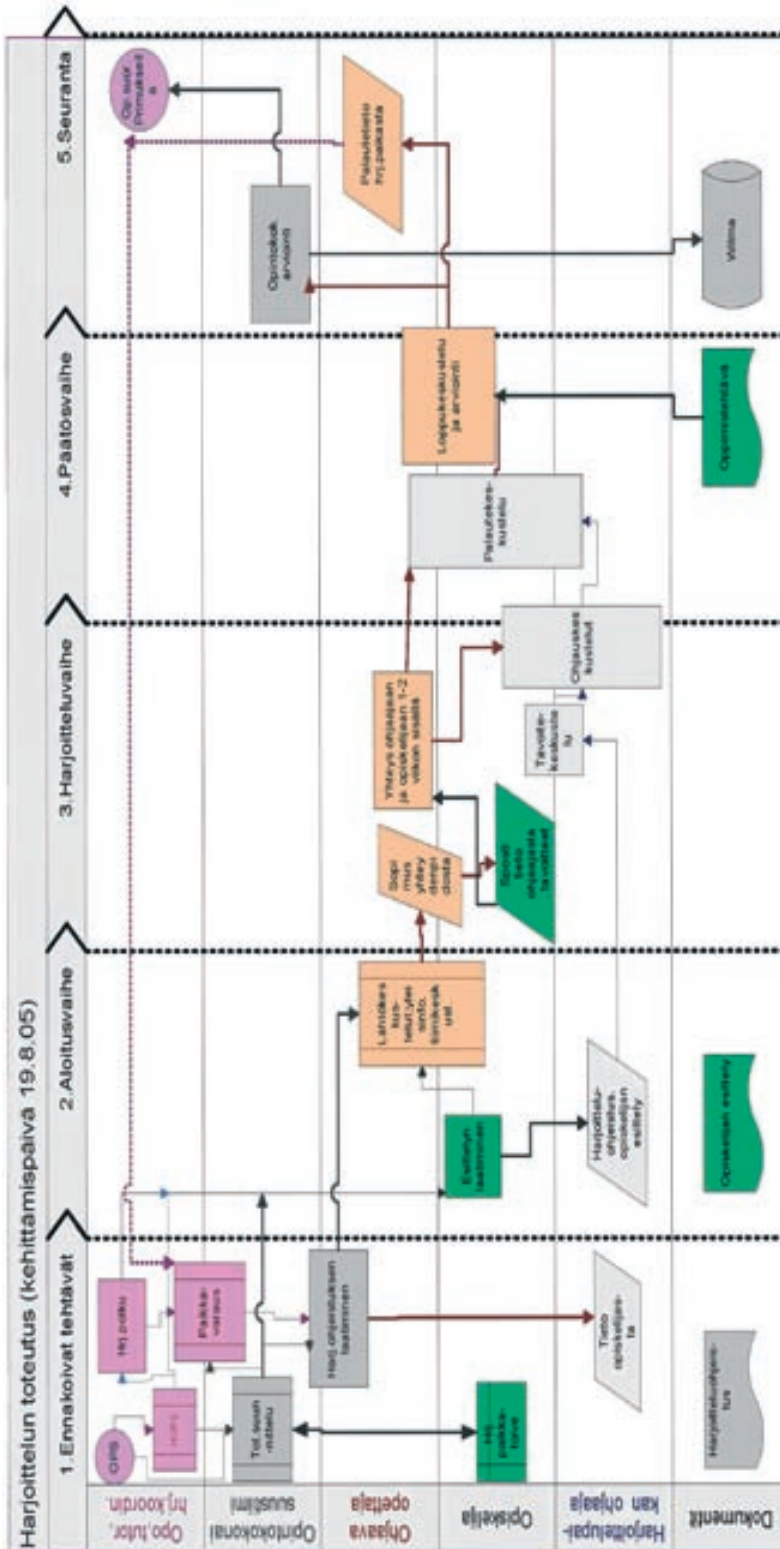
Liite 2 (jatkuu)

<p>AMMAT- TIKORKEAKOU- LUN HARJOIT- TELUN OHJAAJA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ohjaa opiskelijaa ja on hänen tuke- naan. - Osallistuu harjoit- telupaikan hankki- miseen koulutusoh- jelmassa sovitulla tavalla. - Hyväksyy opiskelijan harjoit- telupaikan. - Valvoo, että har- joittelusopimus on tehty. - Ohjaa tavoitteiden alustavassa aset- tamisessa ja harjoit- telusuunnitelman laadinnassa sekä hyväksyy harjoitte- lusuunnitelman. - On tarvittaessa yhteydessä har- joittelupaikkaan ja ohjaajaan ja huolehtii opintosu- unnitelman tiedot- tamisesta harjoit- telupaikalle. - Sopii alustavasti ohjauksen toim- intatavasta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ohjaa opiskelijaa ja on hänen sekä työpaikan ohjaajan tukena. 	<ul style="list-style-type: none"> - Arvioi koulutu- sohjelman sopimat harjoitteludoku- mentit. - Hyväksyy tai hylkää harjoittelun. - Huolehtii opinto- pisteiden kirjaamis- esta. - Huolehtii har- joitteluprosessin, ohjauksen ja har- joitteluympäristön kehittämisestä arvioinnin pohjalta.
<p>HARJOITTELU- PAIKAN OHJAA- JA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perehtyy sekä ope- tussuunnitelmaan että opiskelijan laatimiin tavoit- teisiin, jos ne ovat etukäteen saatavilla. - Valmistautuu opiskelijan tuloon suunnittelemalla harjoittelunajan toi- mintoja oppimista tukevaksi. - Selvittää harjoit- teluun liittyviä vastuu- ja vakuu- tuskysymyksiä. 	<ul style="list-style-type: none"> Kantaa päävas- tuun opiskelijan ohjauksesta. Tukee opiskelijan oppimista. 	<ul style="list-style-type: none"> Huolehtii harjoit- teluympäristön ja ohjauksen kehittä- misestä yhteis- työssä ammatti korkeakoulun kanssa.

Liite 3 Sosionomin polku 210 op
Diakonia-ammattikorkeakoulun opinto-oppaan mukaan (Kalmari
2006)

Ajankohta	Opintokokonaisuus	Laajuus	
1. lukukausi Perusopinnot	Ammattiin op- pimien perusteet (AOP)	22 op	Sisältää työelämään tutustumisen 3 op (Pieksämäen toimi- paikka)
Perusopinnot	Tutkimus ja kehittäminen (TK)	8 op	
2. lukukausi Ammattiopinnot 1	Toimintakyvyn tukeminen (TT)	30 op	Sisältää harjoittelun 12 op
Opinnäyte- ja tutkimusmenetelmät OTT (2. – 7. lukukausi)		15 op	
3.-4. lukukausi Ammattiopinnot 1	Lapsuus ja nuoruus (LN) Mielenterveys ja päihitteet (MP) Osallisuus ja sosiaalinen tuki (OS) Vammaisuus (VAM) Vanhuus (VAN)	30 op	Hopsinsa mukaan opiskelija valitsee näistä kaksi ja suorittaa ne yleensä peräkkäisinä lukukausina 3. ja 4. Kukin opintokokonaisuus sisältää harjoittelun 12 op
5. lukukausi Ammattiopinnot 1	Monikulttuurinen ammatillisuus (MK)	22 o	Sisältää harjoittelun 12 op
	Vapaasti valittavat opinnot	7 – 8 op	
6 lukukausi Ammattiopinnot II	Työ, työyhteisöt ja johtaminen	30 op	Sisältää harjoittelun 15 op
7 lukukausi	Vapaasti valittavat opinnot: Projektit ja yrittäjyys (PY) / Media (ME) / Yhteisviestintä (YV)	7 – 8 op	

Liite 4: Harjoittelun toteutus, vuokaaviio



Liite 5 Diak Idän opiskelijoiden palautetta harjoittelusta, vuosi 2007.

(Webropol-kysely, Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2007. Tuloste tekijän hallussa.)

	n	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	Ei eri, eikä samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Harjoittelujakson varausjärjestelmä oli toimiva.	127	4,7 %	15,7 %	16,5 %	43,3 %	19,7 %
Sain harjoittelupaikkavahvistuksen riittävän ajoissa.	126	6,3 %	12,7 %	10,3 %	38,9 %	31,7 %
Harjoitteluuni liittyvät käytännön järjestelyt harjoittelupaikassa toimivat hyvin.	127	3,9 %	7,1 %	10,2 %	51,2 %	27,6 %
Harjoittelupaikassa saamani ohjaus oli riittävää.	126	7,9 %	10,3 %	11,1 %	34,1 %	36,5 %
Diakissa saamani harjoittelun ohjaus oli riittävää.	127	3,1 %	12,6 %	20,5 %	46,5 %	17,3 %
Harjoittelupaikassa saamani ohjaus tuki hyvin oppimistani.	127	4,7 %	10,2 %	11 %	37 %	37 %
Diakissa saamani harjoittelun ohjaus tuki hyvin oppimistani.	125	3,2 %	14,4 %	26,4 %	42,4 %	13,6 %
Harjoitteluun liittyvät oppimistehtävät tukivat tarkoituksenmukaisella tavalla oppimistani.	127	3,9 %	15 %	18,1 %	48,8 %	14,2 %

(jatkuu)

Liite 5 (jatkuu)

Harjoittelupaikassa saamani työtehtävät olivat oppimiseni kannalta tarkoituksenmukaisia.	127	3,1 %	2,4 %	11 %	43,3 %	40,2 %
Opettajalta saamani harjoittelupalaute tuki ammatillisuuteni kasvua.	125	2,4 %	4,8 %	30,4 %	44,8 %	17,6 %
Kokemukseni viimeisimmästä harjoittelustani vastaavat hyvin kokemuksiani myös aiemmista harjoitteluistani.	124	3,2 %	15,3 %	27,4 %	38,7 %	15,3 %

Liite 6 Lähetekirje harjoittelun ohjaajille

Pieksämäellä 3.2.2003

HYVÄ YHTEISTYÖKUMPPANI

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUSSA TEHDÄÄN TUTKIMUSTA SIITÄ, MILLAISIA KOKEMUKSIA SOSIONOMIOPISKE-LIJOITTEN HARJOITTELUN OHJAAJILLA ON HARJOITTELUN OHJAUksesta.

Sosionomikoulutusta (AMK) järjestetään 23 ammattikorkeakoulussa eri puolilla Suomea. Kulutuksen pituus on 140 opintoviikkoa, josta tutkintosaännön mukaan harjoittelun osuus on vähintään 30 opintoviikkoa.

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden harjoittelua on tutkittu eri näkökulmista, mutta tutkittu tieto harjoittelun ohjaajien omista kokemuksista puuttuu.

Tällä lisensiaattitutkimuksella on tarkoitus saada harjoittelun ohjaajien oma ääni kuuluviin.

Tutkimukseeni on valittu sellaisia työelämän yhteistyötahoja, joissa on Diakin opiskelijoita harjoittelemassa.

Aineisto kerätään kevään 2003 aikana.

Tutkimuksen tekijänä otan helmikuun 15. päivään mennessä puhelimitse yhteyttä valittuihin työyhteisöihin/ohjaajiin ja sovin tarkemmin tutkimukseen liittyvistä yksityiskohdista.

Tutkimusyhteistyötä toivoen.

Saila Korhonen, lehtori
DIAK/Pieksämäen yksikkö
Huvilakatu 31
76130 Pieksämäki
p. 020 160 6309
saila.korhonen@diak.fi

Liite 7 Harjoittelun ohjaajien haastatteluun liittyvät kenttämuistiinpanolomake

HARJOITTELUN OHJAAJIEN HAASTATTELUUN LIITTYVÄT
KENTTÄMUISTIINPANOT

AIKA

PAIKKA

HAASTATTELUN KESTO

YLEISVAIKUTELMA, ILMAPIIRI

MAHDOLLISET HÄIRIÖTEKIJÄT

HUOMIOITA HAASTATELTAVASTA:

- motivaatio
- keskittymiskyky
- nonverbaali viestintä
- helppous/vaikeus kertoa
- suhtautuminen kysymyksiin
- muuta

HAASTATTELIJAN KOKEMUKSET:

- oma tunnetila
- vuorovaikutuksen helppous/vaikeus
- muutokset kysymysten esittämisjärjestyksessä
- virheet kysymystekniikassa
- yllättävät asiat
- muuta

MUITA MAHDOLLISIA HAASTATTELUUN LIITTYNEITÄ ASIOI-
TA

Liite 8 Tiedonantojen jakaumat 49 koodiluokassa

HU:,OHJAUSORIENTAATIO

File:,[C:\DOCUME~1\Saila\OMATTI~1\ATLAS_~1\OHJAUSORIEN-
TAATIO_uusi22.11]

Edited by: Super

Date/Time: 2005/10/13 - 13:05:31

Codes-Primary-Documents-Table

Code-Filter: All

PD-Filter: All

PRIMARY DOCS

CODES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Totals
asiakkaat	1	1	7	1	1	0	2	9	5	0	0	9	3	2	41
ohjaaja: laaja ohjauskokemus	2	2	0	0	3	1	1	1	1	1	0	0	0	1	13
ohjaaja: me ohjaamme	24	5	1	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	1	35
ohjaaja: minä ohjaan	6	16	3	2	3	4	3	1	2	0	0	2	0	0	42
ohjaaja: ohjauksen muoto ja sisältö	5	8	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24
ohjaaja: oman toiminnan reflektointi	5	7	3	5	2	6	4	1	3	18	2	10	8	11	85
ohjaaja: omat motiivit	1	7	4	3	4	2	1	0	0	0	1	2	0	0	25
ohjaaja: omat motiivit, myönteistä	3	0	1	3	1	0	2	1	0	2	1	1	0	3	18
ohjaaja: opiskelijan tavoitteiden huomioiminen	5	4	2	1	8	2	3	3	3	1	6	4	4	2	48
ohjaaja: oppimistehtävät	2	1	4	1	3	3	1	4	0	2	2	2	2	2	29
ohjaaja: palautteen antaminen	3	3	0	0	1	2	2	0	1	3	1	1	1	1	19
ohjaaja: reagointi ongelmatilanteissa	2	1	0	0	0	1	2	1	1	1	1	0	0	1	11

(jatkuu)

Liite 8 (jatkuu)

ohjaaja: suppea ohjauskokemus	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6
ohjaaja: omat harjoittelukokemukset	2	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	4	4	15
ohjaaja: arviointi	0	3	6	0	2	6	4	5	2	6	1	4	4	50
ohjaaja: huonot kokemukset	0	0	0	0	0	0	0	1	4	3	0	0	0	9
ohjaaja: ohjauksen muoto	0	0	0	10	11	13	7	18	10	11	11	13	13	128
ohjaaja: ohjauksen sisältö	0	0	0	7	4	6	7	18	6	9	6	13	13	100
ohjaaja: toimenkuva	0	1	1	0	4	1	2	2	1	3	2	2	2	22
ohjaaja: vastavuoroisuus	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	6
opettaja: edellytykset ohjaavalle opettajalle	2	3	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	1	10
opettaja: yhteistyö	5	4	4	1	4	0	3	2	4	7	4	3	5	51
opettaja: perustelut yhteistyölle	6	4	4	0	2	4	6	2	1	1	2	3	6	41
opiskelija: persoona	1	7	7	0	5	4	7	8	5	3	5	2	6	66
opiskelija: toiminta laajasti	3	1	0	0	5	3	2	3	2	4	1	6	4	37
opiskelija: huono opiskelija	3	3	0	0	1	1	4	3	3	1	0	0	0	19
opiskelija: hyvä opiskelija	9	0	3	2	2	0	1	6	3	2	0	0	0	28
opiskelija: oppiminen	2	0	0	0	1	0	1	3	1	1	2	3	6	20
oppilaitos: mistä opiskelijat tulevat	1	1	1	0	2	0	0	2	0	1	2	3	4	17
oppilaitos: mitä oppilaitos edellyttää	2	3	1	2	0	0	0	0	1	2	0	0	2	14
oppilaitos: odotuksia oppilaitoksen suhteen	0	0	0	2	1	4	3	1	3	0	0	0	1	20
oppilaitos: positiivista toiminnasta	0	3	0	2	0	1	1	2	1	1	0	1	0	17
oppilaitos: kritiikkiä oppilaitosyhteistyöstä	1	5	0	0	1	6	4	0	1	6	1	2	4	32
oppilaitos: ohjaajakoulutus	0	2	4	1	2	4	5	3	1	4	2	4	3	39
oppilaitos: toiveita oppilaitokselle	6	5	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	14
oppiminen: tulos	8	4	5	1	1	1	7	3	6	4	2	2	3	49
oppiminen: kokeemuksen laajentaminen	3	1	0	0	1	0	0	1	2	1	0	0	1	10
oppiminen: ohjaajan oppiminen	1	0	1	2	0	2	0	2	3	0	1	2	1	17
oppiminen: perusteluja	5	4	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	11

oppiminen: teoria ja käytäntö	1	2	1	0	0	0	0	0	2	2	0	4	1	0	13
oppiminen: työyhteisön oppiminen	1	3	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	10
organisaatio: velvoitteet ja tuki	0	3	7	2	6	2	4	4	3	8	1	3	5	9	57
työ perustelut ohjauksikäytännöille	9	0	8	0	0	3	4	0	2	5	2	0	5	1	39
työ: jaettu ohjauksivastuu	8	3	7	0	7	2	4	2	3	3	6	0	9	1	55
työ: konteksti	7	7	6	6	3	0	2	1	5	3	1	7	6	14	68
työ: muodot	3	2	0	2	2	0	0	2	1	0	1	1	4	5	23
työ: ohjauksen periaatteet	10	5	0	0	5	4	4	5	1	4	3	1	7	1	50
työ: ohjaus toimenkuvaan kuuluvana	1	1	0	2	0	2	0	1	0	3	0	0	1	0	11
työ: työn muutos	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	2	0	0	8
Totals	162	135	105	62	104	95	105	126	95	131	74	116	141	121	1572

Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A Tutkimuksia

Sarjassa julkaistaan merkittäviä tutkimuksia. Julkaisun on tuotettava uutta ja innovatiivista tutkimustietoa Diakonia-ammattikorkeakoulun opetus-, tutkimus- ja kehittämistoiminnan alueilta. Sarjaan voivat tarjota julkaisuja niin Diakonia-ammattikorkeakoulun omat työntekijät kuin ulkopuoliset.

1 Kainulainen, Sakari (toim.) 2002:
Ammattikorkeakoulu - tehdas vai akatemia?

2 Rask, Katja & Pasanen, Sina 2003:
Perhekuntoutuksesta valmiuksia päihteettömyyteen, vanhemmuuteen ja elämänhallintaan. Perheen yhdistetty hoito (PYY) -kuntoutusproessin arviointi.

3 Rask, Katja & Kainulainen, Sakari & Pasanen, Sina 2003:
Diakoniatyön ja kirkon nuorisotyön arki vuonna 2002. Tutkimus diakonia-työntekijöiden ja kirkon nuorisotyönohjaajien kokemuksista seurakuntatyöstä ja työtaidoistaan.

4 Rask, Katja, Kainulainen, Sakari & Pasanen, Sina 2003:
Koulutuksen antamat valmiudet seurakuntatyöhön. Vuosina 1998-2002 valmistuneiden diakoniatyöntekijöiden ja kirkon nuorisotyönohjaajien sekä heidän esimiestensä käsityksiä kirkollisista valmiuksista.

5 Hynynen, Heidi & Pyörre, Susanna & Roslöf, Raija 2003:
Elämä käsillä - viittomakielentulkin ammattikuva.

6 Gothóni, Raili & Jantunen, Eila 2003:
Seniorien seurakunta - 75-vuotiaiden helsinkiläisten ajatuksia elämästään ja seurakunnastaan

7 Karjalainen, Anna Liisa 2004:
Kokemuksesta kirjoittaminen ja kirjoittamisen kokemus. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen sosionomikoulutuksessa ja narratiivinen menetelmä sosiaalialan työssä

8 Launonen, Pekka 2004:

Nuorisonohjaajasta nuorisotyönohjaajaksi. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon nuorisotyönohjaajien koulutus ja ammattitaidon muuttuvat tulkin-
nat 1949-1996.

9 Rautio, Maria 2004:

Muuttuva työelämä haastaa työterveyshuollon kehittämään menetelmiään ja osaamistaan. Työterveyshuollon menetelmien kehittäminen moniamma-
tillisena oppimisprosessina.

10 Leskinen, Riitta 2005:

Itseohjautuva ammattikorkeakoulun jatkotutkinto-opiskelija. Tapaus
Diak ja Hamk.

11 Hyväri, Susanna & Latvus, Kari 2005:

Paikallisia teologioita Espoossa

12 Lampi, Hannu 2005:

Miehen sydäninfarktikokemus: Fenomenologinen tutkimus sairastumises-
ta ja potilaana olosta.

13 Semi, Eija 2006:

Sosiaalialan työn ja sosiaalipedagogiikan yhtymäkohtia historiallisen tulkin-
nan ja opetussuunnitelmien valossa

14 Ryökäs, Esko 2006:

Kokonaisdiakonia

15 Pesonen, Arja 2006:

Asiakkaiden kokemuksia mielenterveyspalveluista

16 Karppinen, Leena 2007:

”Vain paras on tarpeeksi hyvää lapsille”. Ruusu Heininen Sortavalan Kas-
vattajaopiston perustajana ja kehittäjänä

17 Hyväri, Susanna 2008:

Paikkasidos elämäntavassa ja elämänculussa - maaseutu ja kaupunki yhden ikäryhmän kokemana

18 Jantunen, Eila 2008:

Osalliseksi tuleminen – masentuneiden vertaistukea jäsentävä substantiivinen teoria

19 Rautasalo, Eija 2008:

Hoitotyön ammattilaisten näkemyksiä ikääntyvien ihmisten seksuaalisuudesta

20 Korhonen, Saila 2008:

Ohjaus siinä sivussa - työelämässä toimivien ohjaajien kokemuksia sosionomi (AMK) –opiskelijoiden harjoittelun ohjauksesta