

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Harmoinen Päivi
Hietanen Lea
Kamaja Pekka
Koski Aapo
Tolvanen Kirsi

Kehittämishanke

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden työharjoittelun ohjaus liiketalouden opinnoissa

Työn ohjaaja Päivi Lehtonen
Tampere 11/2011

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Harmoinen, Päivi; Hietanen, Lea; Kamaja, Pekka; Koski, Aapo; Tolvanen, Kirsi
Ammattikorkeakouluopiskelijoiden työharjoittelun ohjaus liiketalouden opinnoissa
68 sivua + 3 liitesivua
Marraskuu 2011
Työn ohjaaja Päivi Lehtonen

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkielman kohteena on ammattikorkeakoulu (AMK) -opiskelijoiden työharjoittelun ohjaus ja sen toimivuus. Tutkimuskohde voidaan nähdä: 1) toimijoina, joita ovat opiskelija, ohjaava opettaja tai opettajat sekä työpaikan ohjaaja tai ohjaajat, ja 2) sisällönä, jota on opiskelijaharjoittelijan työn kautta oppiminen sekä muut harjoittelusta saatavat hyödyt eri osapuolille. Tutkielman tavoitteena oli tunnistaa työharjoittelun ohjaukseen liittyviä heikkoja kohtia ja ehdottaa kehittämisen kohteita, joilla voidaan parantaa ohjauksen toimivuutta.

Tutkielman tutkimuskysymys rajattiin koskemaan AMK-opiskelijan työharjoittelua tukevan ohjausmallin toimivuuden arviointia. Teoreettisen taustan tutkimukselle muodostavat ammatillisen kasvun teoreettiset mallit, ohjaaja-ohjattava -suhteen pedagogiikka sekä hiljainen tieto sekä aineeton pääoma.

Tutkimuksen aineisto saatiin haastatteleamalla kolmea liiketalouden harjoittelua suorittavaa AMK-opiskelijaa, heidän harjoitteluaan ohjaavia opettajia ja työpaikan harjoittelun ohjaajia. Kustakin kehittämishankkeesta mukana olevasta ammattikorkeakoulusta oli tarkastelun kohteena yksi työharjoittelu, joita tarkasteltiin kolmen prosessiin liittyvän henkilön näkökulmasta. Haastatteluaineiston ja ammattikorkeakoulujen työharjoitteluun liittyvän ohjeistuksen pohjalta muodostettiin kuva ohjausmallin nykytilasta sekä päämuuttujat alamuuttujineen. Tavoitetila saatiin muodostettua tunnistamalla parannusideoita aineistosta esiin nousevien ongelmien ja ohjausmallin jäykkyyksien pohjalta. Tutkimuksen tulokseksi saatiin yhdeksän pääluokkaa, jotka ovat: 1) roolit, 2) perehdyttäminen, 3) vuorovaikutus, 4) valinta ja valmiustasot, 5) ammatillinen kasvu, 6) lisäarvo työyhteisölle, 7) tavoitteiden asettaminen, 8) ohjausmenetelmät sekä 9) palaute- ja arviointimenetelmät.

Johtajuus osana ohjausmallia toteutuu hyvin vaihtelevasti eri toimijoiden kautta. Ohjausmalli suosii aktiivisia ja vuorovaikutustaitoisia opiskelijoita, jotka kykenevät ottamaan alkuvaiheen jälkeen ohjat käsiinsä ja johtamaan prosessia. Keskeinen johtopäätös on, että ammattikorkeakoulujen tarpeisiin tulee luoda laatujärjestelmän tyyppinen ratkaisu. Tässä raportissa nämä yhdeksän pääluokan näkökulmat on huomioitu ja näistä on johdettu selkeät toimintaohjeet – vältä-vahvista -tyyppisesti. Ehdotetun ohjausmallin tulee olla helposti omaksuttava työkalupakki, jonka avulla johtajuutta voidaan jakaa ja vahvistaa työharjoittelujaksoilla.

Asiasanat: ammattikorkeakoulu (AMK), työharjoittelu, ohjaus, ammatillinen kasvu, pedagogiikka, hiljainen tieto

Sisällys

1 Johdanto	4
1.1 Tutkittava ilmiö.....	4
1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusasetelma.....	4
1.3 Tutkimusraportin rakenne	8
2 Teoreettiset käsitteet.....	9
2.1 Ammatillinen kasvu	9
2.2 Pedagogiset ohjaaja-ohjattava vuorovaikutussuhteet.....	14
2.2.1 <i>Ohjaus</i>	14
2.2.2 <i>Mentorointi</i>	16
2.2.2 <i>Tuutorointi ja opetus - ohjauksen ja mentoroinnin lähikäsitteet</i>	19
2.3 Hiljainen tieto osana aineetonta pääomaa	21
2.3.1 <i>Tietokäsitys ja hiljainen tieto</i>	21
2.3.2 <i>Hiljainen tieto osana aineetonta pääomaa</i>	23
2.4 Työharjoittelun ohjausmalleja.....	25
3 Tutkimusprosessi ja käytetyt menetelmät	29
3.1 Tutkimusmenetelmänä laadullinen tutkimus	29
3.2 Kohderyhmä.....	30
3.3 Tutkimuksen kulku vaiheittain.....	30
3.3.1 <i>Kysymyksenasettelu</i>	31
3.3.2 <i>Aineisto ja sen keruu</i>	31
3.3.3 <i>Aineistoanalyysin suorittamisesta ja käsitteistä</i>	32
3.3.4 <i>Raportointi ja arviointi</i>	33
3.4 Kehittämishankkeen eteneminen	34
4 Analyysi	35
4.1 Ohjaukseen liittyvät roolit ja niiden määrittäminen – M1	36
4.2 Harjoittelupaikkaan ja tehtäviin perehdyttäminen – M2.....	37
4.3 Henkilöiden vuorovaikutus – M3.....	39
4.4 Harjoittelijan valinta ja valmiustaso sekä ohjaajien valmiustaso – M4	42
4.5 Ammatillinen kasvu – M5.....	44
4.6 Lisäarvo työyhteisölle – M6.....	46
4.7 Tavoitteiden asettaminen ja määrittely – M7	47
4.8 Ohjausmenetelmät ja käytännöt – M8.....	48
4.9 Palaute- ja arviointimenetelmät – M9	50
4.10 Johtopäätöksiä.....	51
4.10.1 <i>Roolien määrittäminen ja perehdyttäminen</i>	51
4.10.2 <i>Henkilöiden vuorovaikutus</i>	52
4.10.3 <i>Ammatillinen kasvu</i>	53
4.10.4 <i>Harjoittelijan valinta ja henkilöiden valmiustasot</i>	54
5 Yhteenveto	57
5.1 Keskeiset tulokset.....	57
5.1.1 <i>Nykyohjausmalleja laajempi hallintakehys</i>	57
5.1.2 <i>Johtajuuden puute</i>	60
5.2 Tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä näkökulmia.....	62
6 Pohdinta	64
Lähteet.....	66
Liite: Haastattelukysymykset	69

1 Johdanto

1.1 Tutkittava ilmiö

Tutkittava kohdeilmiö on ammattikorkeakouluopiskelijoiden opintojen loppuvaiheessa tapahtuvan työharjoittelun ohjauksen toimivuus. Työharjoittelun ohjauksen toteuttamista varten yrityksillä ja ammattikorkeakouluilla on ohjeistuksia, prosessimalleja sekä vakiintuneita käytänteitä ohjauksen toteuttamiseksi, joiden toimivuutta tarkastellaan eri näkökulmista. Erityisen mielenkiinnon kohteena ovat ohjaukseen käytännöt ja ohjausmallit – käytännön ja teorian kohtaaminen.

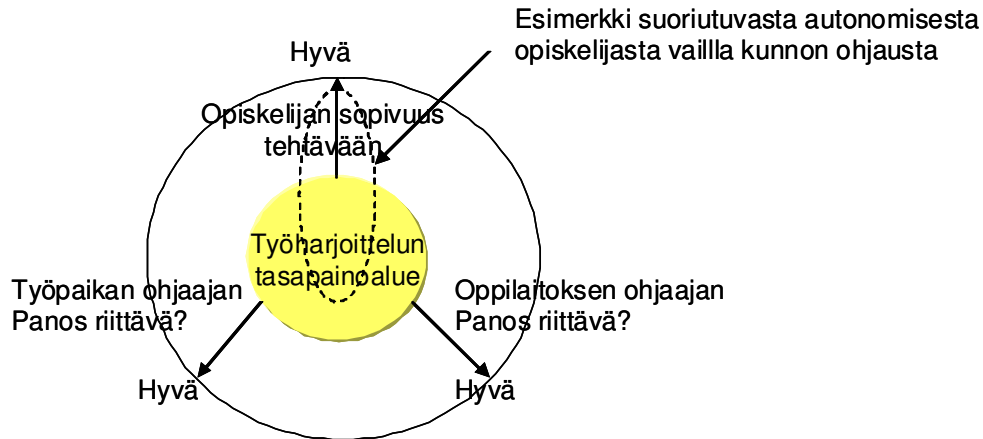
1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusasetelma

Tämän tutkielman tavoitteena on löytää kehittämiskohteita ammattikorkeakouluopiskelijoiden työharjoittelun tulokselliseen toteuttamiseen sekä näihin liittyviä kehittämiskohteita. Tavoitteen toteutumiseksi työssä tarkastellaan opiskelijaharjoittelijan, opettajan ja työpaikkaohjaajan vuorovaikutussuhteita sekä luodaan kuvaus johtamisjärjestelmäksi. Johtamisjärjestelmä on puolestaan osatuotos, jota vertaamalla teorian esiintuomiin mahdollisuuksiin ja käytännössä tunnistettaviin parhaisiin käytäntöihin saavutetaan tutkimuksen varsinainen tavoite.

Tutkimusongelmana on ammattikorkeakouluopiskelijan työharjoittelua tukevan ohjausmallin toimivuuden arviointi. Ongelmaa arvioidaan kolmen kysymysasettelun näkökulmasta, joita ovat ”mitä”, ”miten” ja ”miksi”. ”Mitä”-kysymyssana keskittyy kuvaamaan substanssin kehittymistä, jota työharjoittelulla haetaan. Opiskelijan kannalta tämä on ammatillinen kasvu. ”Miten”-kysymyssana keskittyy tarkastelemaan keinoja, joilla ammatillista kasvua tuetaan. Kysymyssana ”miksi” pureutuu hyötytekijöihin, jotka ohjaavat kunkin kolmen aktorin (toimijan) toimintaa, kuten alla tutkimusasetelmakohdassa kuvataan. Tämä tutkielma olettaa, että substanssitekijät (mitä) ovat vahvasti sidoksissa tavoiteltaviin hyötytekijöihin (miksi).

Toisaalta tämä tutkielma arvioi, että kysymyssana miksi paljastaa laajemman tekijäjoukon arvioitaessa ohjauksen toimivuutta verrattuna siihen, että keskityttäisiin vain oppimisen kaltaisiin substanssitekijöihin. Tämä takia tutkimusasetelma on kuvattu kol-

minapaisena toimijoiden kuvauksena, jossa tutkimusasetelman muodostavat opiskelija-harjoittelijan, opettajan (ammattikorkeakoulun ohjaajan) ja työpaikan ohjaajan ohjaus-systeemi ja jota esittää Kuvio 1.



Kuvio 1 Tutkimusasetelma

Jokainen tutkimusasetelman kolmesta toimijasta voidaan kuvainnollisesti esittää (voima)vektorina. Vektorin pituus kuvaa panosta ja työskentelyä yhden toimijan osalta. Kun opiskelijaharjoittelijan vektori on vahva, saavuttaa hän harjoittelussaan työkokemusta, joka palvelee hänen tulevaa urakehitystään. Työnantajan kannalta kannustava hyötytilanne syntyy (vahva vektori), kun opiskelijaharjoittelija pystyy antamaan rajallisen ohjauksen avulla tuottavan työpanoksen yritykselle. Yritys pystyy tällöin optimoimaan omien ohjaajaresurssien ajankäytön ja saavutettavan työpanoshyödyn yhdessä rahallisen korvauksen (kulu) kanssa. Opettajan ja ammattikorkeakoulun kannalta hyötyjä ovat harjoittelun ohjauksen suorittaminen optimaalisella aikapanoksella, joka kuuluu hallinnollisiin tehtäviin ja ohjaustyöhön.

Ihannetilanne syntyy, kun kaikki osapuolet saavuttavat harjoittelujakson aikana hyötyjä. Työnantaja saa laadukkaan työpanoksen ja mahdollisesti uuden työntekijän tulevaisuudessa. Opettaja saa yrityskontakteja ja oma osaaminen kehittyy ohjauksen myötä. Opiskelijaharjoittelija valmentautuu työelämään työharjoittelun kautta ja oppii oman osaamisen soveltamista käytäntöön. Tätä symboloi tasainen pienempi ympyrä, joka on nimetty työharjoittelun tasapainoalueena. Kun taas taitava opiskelijaharjoittelija joutuu suoriutumaan lähes ilman ohjausta, syntyy ellipsin muotoinen alue, jonka kärki yltää opiskelijan vektorin ylänurkkaan.

Korostettakoon, että tämä vektoriesitys on kuvainnollinen, mutta antaa havainnollisen esityksen tutkimuksen asetelmasta. Lisäksi tämä kuvaustapa on perusteltu tulosten esittämisgrafiikkana.

Tutkimuskysymys on löydettävissä tutkimusongelmasta sekä tutkimusasetelman rajauksesta. Tämä tutkielma esittää seuraavat tutkimuskysymykset: (TK1) mitä ovat työharjoittelun ohjauksen toimivuutta jarruttavat tekijät (inertianäkökulma) ja edistävät tekijät, (TK2) minkälaisia tekijöitä yritysten ja ammattikorkeakoulujen tulisi huomioida nykyisissä ohjauksikäytännöissä paremmin.

TK1 pureutuu perussyihin ohjauksikäytäntöjen kehittämisen taustatekijöissä ja on sidoksissa hyötytarkastelun ”miksi” -kysymyksenasetteluun. TK2 keskittyy löytämään uusia käytänteitä ja tekijöitä ohjauksen kehittämiseksi. Painopiste tämän osalta on kysymys-sanalla ”miten”. Kysymyssana ”mitä” liittyy molempiin tutkimuskysymyksiin, koska ammatillinen kasvu on sekä syytekijä (”miksi”, erityisesti opiskelijalle) että oppimismetodista riippuva tekijä (”miten”).

Tutkimuksen lähtökohtana on vallitseva tietämys työharjoittelun ohjauksen käytännöistä. Erityisesti kiinnostavia ovat aihepiiriin liittyvät dokumentit, kuten työharjoittelun ohjeet. Toista tietolähdettä edustavat olemassa olevat ohjauksikänteet, ”kirjoittamaton laki”, jonka uskotaan paljastuvan haastattelun avulla.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu avainkäsitteistä. Substanssiin liittyviä avainkäsitteitä (mitä) ovat ammatillinen kasvu, asiantuntijuus ja elinikäinen oppiminen. Ammatillisen kasvun tukemiseen (miten) liittyviä avainkäsitteitä ovat pedagogiset vuorovaikutusmenetelmät, kuten mentorointi ja muut vastaavat työnharjoitteluohjauksen vuorovaikutusmenetelmät. Hyötyyn liittyviä avainkäsitteitä ovat tieto-taito-käsite ja niiden hyödyntäminen, hiljainen tieto, inhimillinen pääoma sekä näitä laajempina katkokäsitteenä aineeton pääoma, jolla voidaan kuvata kattavasti eri toimijoiden hyödyn tavoittelu.

Tutkimusote Näsi ja Neilimon (1980) luokituksen mukaan on toiminta-analyttinen. Tutkittavan kohderyhmän analyysi johdetaan laadullisin tutkimusmenetelmin. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa havaintoaineistoa, jossa esiintyy toiminnallisia säännön-

mukaisuuksia. Näiden perusteella puolestaan mentoroinnin toimintaa voidaan kuvata mallina. Tätä tulosaineistoa verrataan edelleen teoreettisiin malleihin ja pyritään tuomaan näihin uusia näkökulmia.

Tutkimusaineistoksi valitaan AMK-opiskelijoiden työharjoittelu, jonka ohjaus soveltaa mentorointia ainakin osittain. Lukumäärä ei lyödä kiinni lähtötilanteessa, vaan tutkimusaineiston keruu perustetaan saturaation periaatteeseen. Sen mukaan lopetetaan uusien näytteiden ottaminen, kun samat ilmiöt alkavat toistua.

Tutkimusstrategiana on osittain tunnetun ilmiön tutkiminen, jolle on olemassa yleisluonteisia kuvauksia. (Shaffir & Stebbins 1991.) Tämä lähtökohta on perusteltu siksi, että työharjoittelun ohjaukseen liittyvä teoria on suhteellisen rikas, ja saatavilla on erilaisia oppaita ja muita kuvauksia. Yleisluonteisuus tässä tarkoittaa, että laaditut työharjoittelun ohjauksen oppaat eivät kuvaa yksityiskohtaisesti menettelytapoja työharjoittelun ohjauksen toteuttamiseksi.

Strategian mukaan edettäessä syntyy malli, jota testataan seuraavassa vaiheessa. Tässä tutkielmassa malli edustaa vallitsevan tiedon pohjalta tuotettua näkemystä työharjoittelun parhaista käytänteistä, esimerkiksi taulukon muodossa pääkohdat alaotsikoilla jaotellen. Seuraavaksi mallia tulisi testata kerätyn kenttähaastatteluaineiston avulla tai ottamalla mukaan uutta aineistoa. Tämä projektityö kuitenkin rajattiin mallinrakentamiseen ilman sen jatkotestausta. Analyttisen otteen kannalta vaiheita voidaan kuvata siirtymisenä induktiosta deduktioon. (Shaffir & Stebbins 2001.)

Tutkimusstrategian mukaisesti valitut tutkimusmenetelmät edustavat laadullisen tutkimuksen keinovalikoimaa, joilla on vahva yhtymäkohta tapaustutkimuslogiikkaan. (Yin 2003, Koskinen 2005) Aineiston hankkimisessa työvälineitä ovat: (1) laaditun kysymyspatteriston pohjalta tehdyt haastattelut 3*3 vastaajalle (yhden yrityksen suhteen haastatellaan opiskelija-harjoittelija, opettaja ja työnantajan edustaja (työpaikkaohjaaja), (2) teemahaastattelut, (3) narratiivit ja (4) syväluotaava haastattelu/havainnointi yhden opiskelijaharjoittelijan osalta.

Tutkielman käytännöllinen lisäarvo on tuoda uusia näkökulmia työharjoittelun ohjauksen käytänteisiin ja oppaisiin.

Tulosten luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä käsitellään tutkielman rajallisuuden takia suppeasti.

1.3 Tutkimusraportin rakenne

Tutkimusraportti rakentuu seuraavista kappaleista:

- Kappale 1: Johdanto ja tutkimussuunnitelman tiivistelmä
- Kappale 2: Avainkäsitteet ja taustateoria (ammattillinen kasvu, asiantuntijuus, tiedollisten taitojen hyödyntäminen, hiljainen tieto, elinikäinen oppiminen ja mentorointi). Kappaleen 2 tavoitteena on tutustuttaa lukija keskeisiin avainkäsitteisiin, joiden avulla kappaleen kolmen mallin kehittäminen (analyysiyksiköt) tehdään.
- Kappale 3: Tutkimusprosessin ja menetelmien esittely.
- Kappale 4: Aineiston analyysi.
- Kappale 5: Yhteenveto asioista ohjeistuksen kehittämiseksi. Kappale esittelee tutkielman lisäarvon käytännölliseltä kannalta. Samalla arvioidaan tulosten hyödyllisyyttä ja luotettavuutta.
- Kappale 6: Sisältää pohdintaa saatujen tulosten pohjalta tutkielman tekijöiden omaan opettajuuteen liittyen.

2 Teoreettiset käsitteet

Kappaleessa 2 on esitelty teoreettiset avainkäsitteet, jotka liittyvät oleellisesti tutkimusasetelmaan ja tutkimuskysymykseen. Kappaleessa 2.1 tutustutaan ensin ammatillisen kasvun käsitteeseen. Tarkastelun kohteena on erityisesti uransa alkuvaiheessa olevan henkilön (ammattikorkeakouluopiskelijan) ammatillinen kasvu, asiantuntijuus, tiedollisten taitojen hyödyntäminen, hiljainen tieto, elinikäinen oppiminen ja mentorointi. Kappaleessa 2.2 esitellään ohjaajan ja ohjattavan erilaisia pedagogisia vuorovaikutustapoja, joiden päähuomio on ohjauksessa ja mentoroinnissa.

2.1 Ammatillinen kasvu

Ammatillisen kasvun teoria on laaja. Tässä teoreettisessa tarkastelussa keskitytään lähinnä Dreyfusin viisiportaiseen ammatillisen kasvun malliin. Ammattikorkeakoululain mukaan (2003/35) ammattikorkeakoulujen tehtävä on antaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Tärkeää on huomata, että ammattikorkeakoulujen tehtäväksi on lailla määritelty myös yksilön ammatillisen kasvun tukeminen. Keskeinen keino tehtävän toteuttamiseksi on opintojen ohjauksen vahvistaminen ja valjastaminen aidoksi toimintatavaksi valmistettaessa opiskelijoita ammatillisiin asiantuntijatehtäviin sekä huomioida heidän opintonsa ja muu opintojen aikainen toiminta osana opiskelijan elinikäistä oppimista. (Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.) Ammatillinen kasvu on sisäistä kasvua, ammatillisen identiteetin kehittymistä ja omien asenteiden muuttumista. Se sisältää kriittisen arviointitaidon, alan ammattitaidon kehittymistä ja ammattietiikan omaksumista. Ammatillinen kasvu on jatkuva prosessi, jossa yksilön valmiudet ja ammatilliset ominaisuudet kehittyvät läpi elämän. (Benner 1989.) Asiantuntijuudessa korostuu vahva tietämys ammatista ja taito soveltaa asiantuntemusta käytännön ongelmien ratkaisuisissa. Ymmärryksen syvyys ja ajattelun taidot viittaavat kykyyn analysoida ja arvioida tilanteita ja asioita kriittisesti, sekä hyödyntää tietoa luovasti ja toimia ennakoivasti. Lisäksi tarvitaan itsesäätelytaitoja tukemaan motivaationaalisia valmiuksia, esimerkiksi toteutuksen ja suunnittelun osa-alueilla. (Ruohotie 2004.) Lehtonen (2008, 29-32) kiteyttää asian siten, että asiantuntijaksi tuleminen on kehitysprosessin tulos, jossa asiantuntijatiieto muodostuu teoreettisesta ja käytännöllisestä tiedosta sekä itsesää-

telytiedosta. Teoreettinen tieto hankitaan koulutuksen avulla, ja syvälinen käytännöllinen tieto saadaan työkokemuksen myötä ja koulutuksen aikana työharjoittelussa.

Asiantuntijuuden uudistuminen

Asiantuntijuuden, osaamisen ja ammattitaidon käsitteiden suhde on jäsentymätön ja yhteydet ymmärretään eri yhteyksissä hyvin eri tavoin. Aiheita ovat tutkineet mm. Ete-läpelto ja Tynjälä (1999), Hakkarainen (2002, 2008), Helakorpi (2005), Hätönen (2003), Ruohotie (1996, 2000) ja Ojala (2008). Erityisesti asiantuntijuuden uudistuminen on tällä hetkellä tutkimuksen kohteena eri tutkimussuuntausten näkökulmista. Kognitiivista suuntausta kuvataan omaksumis- ja tiedonhankintametaforalla, joka tarkastelee oppimista yksilön kognitiivisena prosessina ja tiedollisten rakenteiden kehittymisenä. Situationaalista suuntausta kuvataan osallistumismetaforalla, joka näkee oppimisen sosiaalisena ja tilannesidonnaisena prosessina.

Helakorven (2004, 10) mukaan uusi asiantuntijuus tarkoittaa mm. ammattikuntien ja ammattialojen rajat ylittävää laaja-alaista asiantuntijuutta ja useita asiantuntijuuksia samalle ongelma-alueelle. Tynjälän (2006, 111-115) mukaan osallistumisenäkökulman mukainen asiantuntijuus syntyy parhaiten oppilaitoksessa tapahtuvan oppimisen ja työ-säoppimisen yhdistävässä mallissa silloin, kun oppimista ei nähdä erillisenä asiana. (Paaso 2010, 104-107.) Leskelän (2005, 92-100) mukaan mentorointi lisää mentoroitavaisten tai ohjattavien henkilöiden uudistavaa ammatillista kasvua kolmella osa-alueella: käsitysten uudistuminen, voimaantuminen ja eheytyminen.

Ammatillisen osaamisen kehittyminen, 5-portainen malli

Ammatillisen osaamisen kehittymistä voidaan kuvata Dreyfusin ja Dreyfusin (1989) esittämällä viisiasteisella portaikolla. Työssä oppiminen toteutuu silloin, kun ihmiset osallistuvat työyhteisönsä jäseninä sen toimintaan. Täysivaltainen työyhteisön jäsenyys ei kuitenkaan toteudu, koska uusi jäsen on aina oppipojan ja noviisin roolissaan vasta matkalla kohti asiantuntijaa.

Ensimmäistä tasoa edustaa noviisi, joka osaa noudattaa työhön liittyviä sääntöjä tai ohjeita tutussa ympäristössä ja tutuissa vuorovaikutustilanteissa. Hän osaa käyttää oppimi-

aan tietoja ja taitoja harjoitteluissa usein toistuvissa tilanteissa. Toista tasoa edustaa edistynyt aloittelija, joka osaa soveltaa toiminnassaan sääntöjä ja ohjeita. Hän osaa ottaa toiminnassaan huomioon jonkin verran työpaikkansa erityispiirteitä. Edistynyt aloittelija tarvitsee tukea erottaakseen tärkeät asiat epäoleellisemmista. Kolmas taso on kyvykkyys, jota edustaa pätevä työntekijä. Tälle ominaista on kyky arvioida, mikä on tärkeää ja mikä vähemmän tärkeää. Näin hän tekee omatoimisesti tietoisia valintoja siitä, mitä hän aikoo tehdä. Hän pystyy asettamaan asioita tärkeysjärjestykseen, tekemään suunnitelmia ja pohtimaan erilaisten vaihtoehtojen välillä. Hän pystyy ottamaan toiminnassaan huomioon työpaikan erityispiirteitä. Neljäs taso on pätevyys, jota edustaa taitava työntekijä. Tässä työntekijä hallitsee rutiinit ja osaa käyttää tietojaan ja taitojaan uusissa tilanteissa. Intuition merkitys eteen tulevien tilanteiden ratkaisemisessa on kehittynyt. Taitava työntekijä ymmärtää osaamisen kokonaisvaltaisemmin, kuin yksittäisten taitojen summana. Hän on tietoinen siitä, että taitojen käyttö eri yhteyksissä on erilaista. Viidettä tasoa edustaa ekspertti. Hän käyttää objektiivista ja luotettavaa tietoa hyväkseen, mutta lopulliset ratkaisut perustuvat usein intuition. Hänen toimintansa on yleensä joustavaa ja tilanteeseen hyvin sopivaa. Kokemuksen myötä karttunut hiljainen tieto muodostaa olennaisen osan asiantuntijan osaamista. (Dreyfus & Dreyfus 1989.)

Samantyyppistä luokitusta hiukan eri nimikkein on käyttänyt Berliner (1988): noviisi, kehittynyt aloittelija, osaava suorittaja taitava suorittaja ja ekspertti. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen mukaan vastaavat tasot ovat aloittelija, kehittynyt aloittelija, pätevä taso, taitajan taso ja asiantuntijan taso. Dreyfusin mukaan asiantuntijuuden kehittyessä toiminta muuttuu asteittain helpommaksi. Asiantuntijaksi kehitymisessä on keskeistä asteittain syvenevä ongelmanratkaisukyky. Asiantuntijoissa voidaan tunnistaa niin sanottuja rutiiniasiantuntijoita ja adaptiivisia tai dynaamisia asiantuntijoita. Rutiiniasiantuntija ei suoriudu ongelmanratkaisusta uusissa ja muuttuvissa tilanteissa. Adaptiivinen asiantuntija rikkoo mielellään rajojaan ja nauttii voidessaan ratkaista ongelmia haastavissa tilanteissa. (Lehtonen 2008, 29-32.) On huomattava, ettei pitkäkään työkokemus välttämättä johda ekspertin tai asiantuntijan tasolle, mikäli henkilö tekee työtä rutinoituneesti haluamatta kehittää työtään.

Taulukko 1 Ammatillisen kasvun vaiheet. Lähteet: Benner, P. 1989. Aloittelijasta asiantuntijaksi. Räsänen, J. 1994. Työvalmennus. Opetus ja oppiminen käännekohdassa.

Vaihe	Nimitys	Vastaavuus oppipoika-mestari-asteikolla
1	Aloittelija	Noviisi, oppipoika
2	Edistynyt aloittelija	
3	Pätevä suoriutuja	Kisälli
4	Taitava ammattilainen	
5	Asiantuntija	Ekspertti, mestari

Opiskelijan ammatillinen kasvu käynnistyy opiskelujen alkaessa, jolloin kasvua on tuettava ohjauksen avulla systemaattisesti. Ammatillisen kasvun prosessi antaa valmiuksia työelämässä tapahtuvaa asiantuntijuuden jatkuvaa kehittymistä varten. Henkilökohtainen opintosuunnitelma ammatillisen kasvun työkaluna sisältää opiskelijan kuvauksen opintojen ja opiskelun toteuttamisesta. Henkilökohtaisen opintosuunnitelman sanotaan olevan opiskelijan ja ohjaajan yhteinen dynaaminen prosessi, jossa opiskelijan ammatillinen kasvu ja urasuunnittelu tehdään näkyväksi. Kehityskeskustelu on opiskelijan kanssa säännöllisesti käytävä kokoava ohjaus- ja arviointikeskustelu, joka voidaan toteuttaa ohjaajan ja opiskelijan välisenä yksilökeskusteluna tai useamman opiskelijan ryhmäkeskusteluna. Myös kehityskeskustelun tavoitteena on tukea opiskelijan ammatillista kasvua. (Kuisma 2010.)

Dreyfusin ja Dreyfusin määrittelemä ihminen toimii yhtä aikaa useilla tasoilla eri tehtävien parissa. Teorian avulla voidaan hahmottaa opiskelijan taitojen kehittymistä esimerkiksi osaamisalueiden suhteen. Lisäksi näkemystä voidaan soveltaa oppimaan oppimisen tarkastelussa. (Kallio, Helle, Häkli, Kuusisto-Arponen 2011.) Dreyfusin ammatillisen kasvun mallia voidaan soveltaa moneen tilanteeseen. Opintojen aikana opiskelija käy läpi Dreyfusin mallin useaan kertaan eri mittakaavoissa, esimerkiksi yksittäisellä kurssilla, opintojen eri osa-alueilla ja koko koulutuksen aikana. Valmistumisen jälkeen opiskelijan ammattitaito kehittyy työelämässä kyseisen mallin mukaan alan ammattilaisena. Tavoitteet asetetaan sen mukaan, millä tasolla opiskelija kulloinkin on. Samaan työn osa-alueeseen voi asettaa hyvinkin erilaisia tavoitteita. Grow:n ”The Staged Self-Directed Learning Model” (Grow 1991.) Malli huomioi opiskelijan taitotason, pyrkien kuvaamaan opiskelijan kehitystä vaiheittain riippuvuudesta itseohjautuvuuteen, ja ohjaajan toimintaa näissä vaiheissa. Oleellista on, että ohjaaja kohtaa opiskelijan juuri sillä

tasolla, millä hän on. Riippuva opiskelija tarvitsee aluksi autoritaarista ohjausta ja myöhemmin kehittyessään motivoivaa ja avustavaa ohjausta. Kehittyneelle opiskelijalle voidaan delegoida vastuuta omasta oppimisestaan ja sen ohjauksesta. Kysymys on siis molempien kehittymisestä. Myös ohjaaja kasvaa prosessissa ohjaajaksi, jonka rooli on lopulta kuin valmentajan, joka saa opiskelijan selviytymään omin neuvoin. (Helakorpi 2004, 12-13.)

Ohjauksella tarkoitetaan vuorovaikutteista ja kasvattavaa aloittelijan ja kokeneen henkilön välistä suhdetta, jonka tarkoituksena on edistää vasta-alkajan kehitystä. Harjoittelun ohjauksessa pyritään tukemaan sekä opiskelijan ammatillista kasvua ja kehitystä että hänen persoonallista kasvuaan. Ohjauksen tavoitteet ja tehtävät sekä ohjaajan roolit voivat vaihdella ohjattavan tarpeiden ja kehitysvaiheen mukaan. Ohjaajan ohjausorientaatiolla on merkitystä siihen, millainen näkemys hänellä on koulutuksen päämääristä ja miten hän jäsentää ohjauksen kohteen. Myös ennako-odotusten selvittäminen on tärkeää, sillä odotukset vaikuttavat siihen, miten ohjaaja ja harjoittelija jäsentävät ohjaustilannetta. Ohjauksen osapuolten on tunnettava roolinsa, jotta vuorovaikutus sujuisi ja ohjaus voisi olla tuloksellista pedagogista toimintaa. (Väisänen 2002, 77.)

Helakorven (2004, 5-17) mukaan institutionaalisen koulutuksen ongelmana on se, että tieto ja osaaminen eivät käytännössä jäsenny oppikirjan mukaisesti, vaan usein monen asian yhdistelmänä. Uuden oppiminen ja itsensä jatkuva kehittäminen on jokaisen työntekijän ”vaatimus”. Uuden tiedon syntyessä entistä nopeammin, vaarana on ammatillinen jälkeen jääminen. Ammatillisen koulutuksen keskeisenä kysymyksenä on aina ollut tiedonpuute työelämässä tarvittavan osaamisen laadusta. Uusi tieto- ja oppimiskäsitys ovat muuttaneet tätäkin kysymystä. Osaaminen on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä. Osaaminen ei ole vain tietämistä, vaan laajempaa tekemisen hallintaa, jossa sosiaalinen vuorovaikutus painottuu aiempaa enemmän. Osaaminen on joustavuutta, epävarmuuden sietoa ja muutoshalukkuutta. Osaaminen on jatkuvaa arviointia ja kehittämistä, jota arvioidaan sekä itse että ulkoisesti. Osaaminen on kontekstisidonnaista ja sen arviointi on arvosidonnaista ollen yhteydessä toimintakulttuuriin.

2.2 Pedagogiset ohjaaja-ohjattava vuorovaikutussuhteet

2.2.1 Ohjaus

Ohjauksen tavoitteena on kokonaisvaltainen eli holistinen ammatti-ihminen, jossa lähtökohta muodostuu ohjaajan omasta ihmis-, oppimis- ja tietokäsityksistä. Ohjaajan tiedonkäsitys pohjautuu hänen omaan ihmiskäsitykseensä ja elettyihin arvoihin. Ihmiskäsitys muuttuu ajan myötä. Oman toiminnan perusteellinen tutkiminen ja eläminen todeksi, tekee mahdolliseksi ihmisen kehittymisen ja muuttumisen näiden tarkastelussa. Jokaisella ihmisellä on oma historia ja sen myötä erityinen tapa käsitellä asioita. Ohjaajina emme tahdo tätä aina mieltää. Yksilön kokemuksellinen oppiminen sekä ihmisten keskinäinen vuorovaikutus edellyttävät syvällistä intensiivistä metodologiaa, jossa ensisijainen tutkiminen omaan itseen ja omaan työrooliin mahdollistavat toimimisen ohjaajan ja ohjattavan rooleissa (Ojanen 2006, 5-6.)

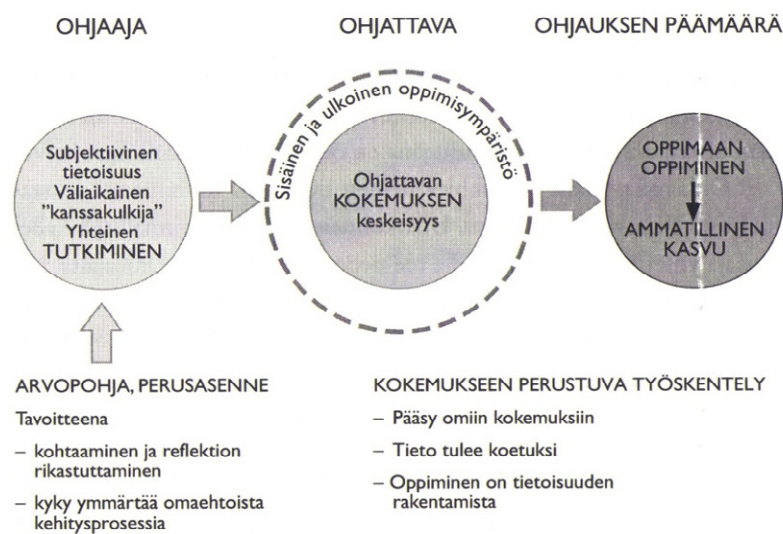


Kuvio 2 Ohjauksen tavoitteena ”kokonainen” ihminen (Ojanen 2006,6)

Ohjaajaa pidetään asiantuntijana, joka siirtää osaamisensa (Ojanen 2006, 151). Kaikki ohjaajat ovat aina pedagogeja ja heidän tavoitteenaan on vahvistaa ohjattavan ammatillista kehittymistä. Opetusharjoittelu voidaan nähdä työhönottokoulutuksena liittyvänä ohjauksena, joka muodostaa kokonaisuuden ammatti-ihmisen työelämän ja urakehityksen jatkumossa. Lisäksi voi olla myös hyvin erilaisia mentorointi- ja tuutorointisuhteita, jotka tähtäävät samoin ohjattavan ammatilliseen kasvuun, täyttäen tässä tarkoitettua oh-

jausprosessin kriteerit. (Ojanen 2006, 6-7.) Työnohjauksen tavoitteita konstruktivisen oppimiskäsityksen kehittymisen myötä ovat ammatillinen kasvu, työssä kehittyminen ja työorganisaation kehittäminen. Ohjauksen tavoitteena on niin työnantajan kuin työntekijänkin kannalta parantaa työn ongelmien hallintaa (Ojanen 2006, 25.) Mentorit sitoutuvat tukemaan ja auttamaan ohjattavan ammatillista tai persoonallista kehittymistä tai näitä molempia, sekä lisäävän näiden joustavuutta vaativampiin tehtäviin (Leskelä 2008, 166).

Sinikka Ojanen



Kuvio 3 Ohjaajan vaikutus ohjattavaan (Ojanen 2006, 146)

Ohjausmenetelmien eroja

Ojanen (2006, 7) käsittelee ammatinharjoittamista edeltävää ohjausta ja työnohjausta erillisinä käsitteinä. Ne pyrkivät kuitenkin samaan päämäärään, ammatilliseen kasvuun. Ero niiden välillä syntyy siitä, että ohjaus kuuluu pakollisena koulutusohjelmaan ja työnohjaus liittyy työntekijän vapaaehtoiseen koulutukseen. Ojanen (2006,7) tarkastelee ohjausnimikkeen alla kaikkia sellaisia ohjauskäytäntöjä koulutuksen eri asteilla tiedekorkeakoulusta ammattikorkeakouluun ja aikuiskasvatuksen täydennyskoulutukseen, opetusharjoittelun ohjauksesta työhön ohjaukseen, joiden tavoitteena on ohjattavan ammatillinen kasvu.

Mentoroinnissa ja työnohjauksessa on paljon yhtenäisiä piirteitä, mutta myös eroja. Työpaikalla tapahtuvan harjoittelun työpaikkaohjaajaa sanotaan usein mentoriksi (Hela-korpi 2004). Mentorointi ja työnohjaus kuuluvat kokemuksellisen oppimisen menetelmiin ja niillä on paljon yhteistä. Leskelän (2005) mukaan työnohjaus on organisaation

järjestämää, jossa työnohjauksen tavoitteet liittyvät organisaation määrittämiin tarpeisiin. Mentoroinnissa tavoitteet voivat kuitenkin vaihdella laajasti aktorin ja organisaation tarpeiden välillä.

2.2.2 Mentorointi

Leskelän (2008,164) mukaan mentorointi on lisääntymässä mm. suurten ikäluokkien ikääntyessä. Eläkkeelle siirtyvien mukana organisaatioista voi kadota arvokasta, kokemusperäistä tietoa, jota kutsutaan hiljaiseksi tiedoksi. Mentorointimenetelmien avulla nopeutetaan kehityskelpoisten nuorten ammatti-, opiskelu- ja urakehitystä sekä tehostetaan kokemusperäisen tiedon siirtymistä nuoremmille ikäpolville.

Oppilaitosten aktiivisuus hyödyntää mentorointia on lisääntynyt 2000-luvun alussa. Mentorointi on siirtynyt myös ammattikorkeakouluihin. (Leskelä 2008, 164, 172.) Mentorointi ja tuutorointi ovat tulleet ammatillisen koulutuksen sanastoon monimuoto-opetuksen ja erityisesti työssäoppimisen myötä, vaikka niitä on käytetty myös perinteisen opiskelun yhteydessä. Niitä käytetään lähes synonyymeinä ja molemmilla on paikansa ammatillisessa koulutuksessa. Mentoroinnissa ja tuutoroinnissa on korostettu sitä, että ne ovat osa ohjausprosessia, joka on tarkoitettu opiskelijan avuksi persoonallisessa, ammatillisessa ja oppimistaitojen kehityksessä. Siinä korostuu enemmänkin vuorovaikutus- ja yhteistyösuhde kuin perinteinen opettajaoppilassuhde. (Helakorpi 2004.)

Kehittämishankkeemme tavoitteena on kartoittaa vastaavanlaista tarvetta työharjoittelun osana. Mentoroinnilla pyritään henkilöiden yhdistämiseen ja luomaan mentorisuhteiden mahdollisimman tarkka seuraaminen. Mentorointiin liittyy hyvin oleellisesti opettaminen, ohjaus ja neuvominen. Leskelän (2005) mukaan mentoroinnin käsite hakee yhä muotoaan Suomessa. Termi viittaa sisältöön, toteutusvaltaan ja tarkoitukseltaan hyvinkin erilaiseen toimintaan. Mentorointikäsitteen vakiintumista vaikeuttaa siihen liittyvien roolien erilainen kuvaus toiminnastaan. Käytännössä työnohjaaja, valmentaja tai mentori saavat vaihtelevia määrityksiä. Mentoroinnin osapuolista on käytössä monia erilaisia nimityksiä: Opettava osapuoli voi olla mentor, mentori, kummi, seniori, opastaja tai sparraaja. Mentorina kuvaavia käsitteitä ovat myös ”mestari”, ”työkummi”, ”kokenut ystävä”, ”luotettava työkaveri”, ”vanha viisas henkilö” (Nakari ym.1996), ”ohjaaja” sekä ”perehdyttävä” (Suomen Kuntaliitto 2010). Mentorissa on paljon samaa, mitä tar-

koitetaan ”sparraajalla” puhekielessä. Ohjattava eli työhön oppija -osapuoli voi olla mentoroitava, aktor, aktori, ohjattava tai oppija.

Mentoroinnissa kaksi henkilöä käy luottamuksellista keskustelua, jossa tavoitteena on toisen tai molempien henkilökohtainen kehittyminen (Leskelä 2008, 166, Murrayn 2001 mukaan.) Mentori ei tarvitse erityistä ohjaajakoulutusta, sillä hän voi tukeutua omaan elämäkokemukseensa siirtäen hiljaista tietoa oman asiantuntemuksensa tasolla. Mentori onkin usein ohjaajana kokematon. Mentorointia voi tapahtua myös vastakkaissuuntaisesti ohjattavan ja mentorin välillä, vaikka ohjaaja olisikin ohjauksen ammattilainen. Oleellista on, että mentorointi ei vaadi ohjauskoulutusta tai -kokemusta. (Leskelä 2008, 167.)

Leskelä tarkastelee mentorointia ohjausprosessina kuvaamalla sen keinoja ja ohjausstrategioita, jotka edistävät mentoroinnin onnistumista. Mentorointi viittaa usein kiinteään ja kehittävään vuorovaikutussuhteeseen kokeneen seniorin, eli mentorin tai ohjaajan ja vähemmän kokeneen juniorikollegan eli aktorin tai ohjattavan välillä. Tätä suhdetta kuvataan usein muilla vakiintuneilla termeillä. (Leskelä 2008, 165.) Tällaisia ovat mm. tuutorointi, opintojen ohjaus, oppilaanohjaus, henkilökohtainen opetus tai ohjaus, opintojen keskeyttämiseen liittyvät toiminnot, konsultointi, neuvonta, työhönohjaus, opastaminen, perehdyttäminen sekä tiedon jakaminen (Leskelä 2008, 165).

Mentoroinnin osapuolet

Mentorointiprosessissa työpareina toimivat mentori ja aktori. Mentorin ja aktorin roolit ovat erilaiset. Roolit ovat hyvä tunnistaa väärinkäsityksien ja ristiriitojen välttämiseksi. Mentori määrittellään usein pidempään työelämässä toimineeksi, kokeneeksi henkilöksi, joka jakaa tietojaan ja taitojaan tuleville alan ammattilaisille toimien informaation lähteenä sekä käyttäytymisen ja toimintatapojen ohjaajana (Leskelä 2008,166.) Useimmiten mentori on aktoria vanhempi iältään ja työntekijänä aktoria kokeneempi. Toisaalta mentori voi myös olla aktoria nuorempi henkilö. Usein aktori haluaakin hyödyntää juuri mentorin kokemusta oman uransa kehittämisessä. Hyvältä aktorilta löytyy selkeät tavoitteet ja potentiaalia näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Aktorilta vaaditaan myös avoimuutta, sitoutuneisuutta ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Aktorin tulee olla valmis vastaanottamaan ja antamaan palautetta mentorilleen (Suomen Kuntaliitto 2000.) Hyvä

mentori auttaa aktoria selventämään ja kirkastamaan henkilökohtaisia oppimistavoitteitaan erilaisten suunnitelmien avulla niiden saavuttamiseksi. Mentori rohkaisee aktoria itsenäiseen ajatteluun eri tasoilla ja eri näkökulmista, mutta ei aseta hänen tavoitteitaan. Oppimisprosessin onnistumisen edellytys on, että mentori antaa aktorille palautetta sekä tunnistaa tämän vahvuudet ja kehittämistarpeet. Mentorilla tulee olla kyky reflektoida aktorin ja itsensä välistä vuorovaikutussuhdetta. Tämän reflektiivisen vuorovaikutussuhteen onnistuminen on edellytys onnistuneelle oppimiselle ja oppimistavoitteiden saavuttamiselle (Leskelä 2005). Aktorin, kuten hyvän opiskelijankin tärkeitä ominaispiirteitä ovat itseohjautuvuus, hyvä itsearviointitaito ja motivoituneisuus. Hänen on oltava kykenevä havainnoimaan oppimisympäristöään sekä olla sitoutunut mentorointisuhteeseen. Muita tärkeitä piirteitä oppimisen saavuttamiseen ovat yhteistyökykyisyys, kriittisyys, oma-aloitteisuus ja joustavuus. Aktoriksi nimittäminen osoittaa, että mentoroinnissa on etäännytty kauaksi behavioristisesta oppimiskäsityksestä. Mentoroinnin toinen osapuoli aktori ei ole passiivinen neuvojen vastaanottaja vaan sananmukaisesti aktiivinen toimija, joka omalla kehittymisen halullaan tulee myös sparranneeksi mentoria.

Mentorointisuhde dynaamisena oppimisprosessina

Leskelän (2005) mukaan mentoroinnissa oppiminen on prosessi, jossa opitaan uusia asioita reflektoinnin ja kriittisen ajattelun kautta merkitysrakenteita uudelleen jalostaen. Mentoroinnissa yhdistyvät kokemuksesta ja yhdessä oppiminen. Oppimiselle ominaista on vastuun ottaminen omasta oppimisestaan (Juusela, Lillia ym. 2000). Mentorointi edellyttää aktorilta vastuuta omasta oppimisestaan ja sen myötä oppijan itseohjautuvuutta. Aktorin oppiminen tapahtuu asioita kiinteästi työkontekstiin sitoen. Oppiminen ei ole pirstaloitunutta, yksittäisten tietojen mieleenpainamista, vaan samanaikaisesti niitä työ- ja toimintakontekstiin liittävää.

Mentorointiprosessi tukeutuu mentorin elämäkokemukseen, joka samalla tarjoaa pohjaa ammatilliselle kasvulle. Mentorointi on ymmärrettävästi myös hyvä keino välittää hiljaista tietoa. Mentoroinnin ”luonne” lähtee aina mentoroitavan tarpeista ja lähtökohdista, halusta, kiinnostuksesta sekä luottamuksesta mentorin ja aktorin välillä. Mentoroinnissa käsiteltävät asiat nousevat mentoroitavan tarpeista, kun taas ohjauksen tarpeet nousevat useimmiten organisaation tarpeista. Juuselan, Lilian ja Rinteen (2000, 14, 16) mukaan mentorointi on kehittävä vuorovaikutussuhde ja voi tarkoittaa toimintaa, jolla

on tietty tavoite ja joka noudattaa tiettyjä periaatteita. Mentorointi on sarja prosesseja, jotka edesauttavat suhteen syntymistä, sen toimimista ja tukemista. Se käsitetään myös kehittämismenetelmänä. Mentorointi ei ole pelkästään sponsorointia, tuutorointia, esimerkkinä olemista, opettamista, työnopastusta tai työnohjausta. Se voi sisältää tätä kaikkea. Lisäksi sama henkilö voi toimia monissa eri rooleissa. Leskelä (2005) on todennut, että mentorilla on monia positiivisia vaikutuksia aktoreiden ammatilliseen kehittymiseen. Tämän lisäksi mentorointi edisti aktoreiden uraa sekä uran tulevaisuuden pohdintaa. Mentorointi vaikutti aktoreiden ammatilliseen kehitykseen erityisesti siksi, että mentorointi vaikutti aktoreiden minäkäsitykseen suhteessa ympäristöön.

2.2.2 Tuutorointi ja opetus - ohjauksen ja mentoroinnin lähikäsitteet

Ohjauksen ja mentoroinnin lähikäsitteitä ovat tuutorointi ja opetus. Tuutorointi tarkoittaa koulutusjärjestelmässä asiantuntijan suunnitelmallista, joustavaa ja määrätietoista ohjaamista, jonka tavoitteena on tukea oppijaa saavuttamaan opiskelulle asetamat tavoitteet. (Frisk 2003.) Tuutori on Helakorven mukaan ammattihenkilö, jonka päätehtävänä on auttaa oppijaa hankkimaan sellaisia tietoja ja strategioita, joita itsenäisessä opiskelussa tarvitaan. Tuutorointi on oppimisen ohjaamista tutkinnon suorittamiseksi jossakin oppilaitoksessa. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 14-16). Vuorisen (1995, 18) mukaan tuutorointi on didaktisesti painottunutta toimintaa, joka kohdistuu ohjausta kaipaavaisemmin ensisijaisesti oppimisprosessin tukemiseen, jolloin itsetuntemus ja elämäntilanteen tarkastelu jäävät vähemmälle. Mentorointi ja tuutorointi ovat siis eri toimien kokonaisuutta, jolla autetaan tavoitteeksi asetettua ammatillista kasvua. (Helakorpi 2004)

Tuutoreina voivat toimia opettajat (opettajatuutorit) ja opiskelijat (opiskelijatuutorit). Opiskelijatuutorit ovat yleensä aikaisempien vuosikurssien opiskelijoita. He ovat jo pitemmälle ehtineitä opiskelijoita, jotka perehdyttävät uudet opiskelijat koulutuksen tapoihin, työhön ja opintojen suunnitteluun. Tällainen toiminta edesauttaa myös opiskelijakunnan yhteenkuuluvuutta ja omaehtoista toimintaa. Tuutorointi on siis opiskelijan työnohjausta. (Helakorpi 2004) Opettajatuutoritoiminta on ohjausta, jossa opiskelijalle nimetään tuutoriopettaja, joka ohjaa häntä koko opiskelun ajan. Toiminnan päämuotona on ohjauskeskustelu, jossa voidaan käsitellä esimerkiksi opiskeluun tai tieteenalaan liittyviä asioita. Tuutoroinnissa korostetaan, ettei se ole varsinaista opetusta, vaan usein

epäsuoraa auttamista. Tällöin tutorin roolina on olla enemmänkin empaattinen ja aktiivinen kuuntelija. Ratkaisut opinnoissa tekee aina opiskelija itse, jota tuutori seuraa ja tukee päätöksentekoprosessissa. Opiskelijalla on vastuu omasta toiminnastaan. Hän vastaa tiedon etsinnästä ja omatoimisesta työskentelystä. (Helakorpi 2004.) Mentorointia ja tuutorointia erottaa toisistaan ohjaussuhteen itsenäisyys. Mentorointisuhteessa mentori ja aktori voivat itsenäisesti päättää tavoitteista ja siitä, mistä keskustellaan.

Opetus

Opetus on kasvatustavoitteiden suuntaista intentionaalista vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on aikaansaada oppimista (Uusikylä & Atjonen 2005, 18). Leinon ja Leinon (1997, 23) mukaan opetus voi tuoda ainoastaan virikkeitä, jotka johtavat oppijan sisäisen ja ulkoisen toiminnan kautta oppimistuloksiin. (Uusikylä & Atjonen 2005, 19). Hirsjärven ja Huttusen (2001, 41) mukaan opetus ja oppiminen kuuluvat tietyllä tavalla yhteen. Opetus voidaan määritellä myös oppimisen ohjaamiseksi. Heidän mukaansa myös opettamisen, kuten kasvatuksenkin tarkastelussa tulisi huomioida aina sen tavoite, joka tähtää tiettyyn päämäärään. (Uusikylä & Atjonen 2000, 14). Puolimatka (2002) pohtii konstruktivistista käsitystä oppimisesta, opetuksesta, tiedosta, arvoista, persoonallisuuden rakentumisesta ja maailmankatsomuksesta vertaillen niitä realistiseen näkemykseen, jonka mukaan opetuksen ensisijaisena tarkoituksena on saattaa oppija kosketuksiin todellisuuden kanssa.

Opettaminen on muuttunut hyvin paljon viimeisien vuosien aikana. Tämän vuoksi opettajan toimenkuvaankin on tullut varsin merkittäviä muutoksia (Leino & Leino 1997, 9). Opettaja joutuu ottamaan kantaa teoreettisiin kysymyksiin pyrkiessään tiedostamaan opetuksen lähtökohtia. Opettaminen itsessään sisältää varsinaisen didaktisen teorian ohella kannanoton erilaisiin oppimisteorioihin, tietoteoriaan, käsitykseen todellisuuden luonteesta, ihmiskäsitykseen, arvoteoriaan, etiikkaan ja uskontoteoriaan. (Puolimatka 2002, 11.) Leino ja Leino (1997,9) määrittävät kasvatuksen ja opettamisen yhdeksi tavoitteeksi kasvatettavan auttamisen hyvään elämään. Honkanen, Kaikkonen ja Kotila (2008, 12) toteavat, että ammatillisen opettajan oppimisen päämäärien pohtiminen on yksi opetuksen keskeisimmistä kysymyksistä. Opettajan tulee löytää mielekkäät tavoitteet oppimiselle kunkin oppijan omista yksilöllisistä lähtökohdista käsin, ja auttaa oppijaa määrittelemään omaa elämäänsä ja toimintaansa. Osaaminen ratkaisee, ja sen kehittä-

tämiseen pitää panostaa (Jokinen 2010). Ohjauksen avulla yksilöä tuetaan ottamaan vastuuta jatkuvasta osaamisen kehittämisestä ja suunnittelusta. Yksilöä ja yksilön vastuuta oppimisessa tulisi myös korostaa.

2.3 Hiljainen tieto osana aineetonta pääomaa

Hiljainen tieto on usein esitetty käsite, jolla viitataan sekä yksilöiden että organisaatioiden hallitsemaan ei-rakenteelliseen tietoon. Hiljaista tietoa on käsitelty kappaleessa 2.3.1. Koska hiljainen tieto on osa laajempaa aineettoman pääoman kokonaisuutta, on tätä laajempaa kokonaisuutta tarkasteltu myös hiljaisen tiedon lisäksi toisessa alakappaleessa 2.3.2.. Aineeton pääoma voidaan ajatella aineellista pääomaa täydentäväksi resurssitekijäksi, joka hyödyttää organisaatioiden valmiuksia tavoitteidensa toteuttamiseen. AMK-opiskelijan ja työharjoittelupaikan tarjoavan yrityksen yhteensovittamista voidaan siten tarkastella hyötynäkökulmasta, jossa hyötytekijöitä ovat aineettoman pääoman tekijät, ei pelkästään hiljainen tieto, vaan myös muut aineettoman pääoman tekijät.

2.3.1 Tietokäsitys ja hiljainen tieto

Hiljaisen tiedon käsitteen ensimmäisiä esille tuojia oli Michael Polanyi, joka totesi henkilökohtaisen tiedon (personal knowledge) olevan hiljaista (tacit) luonteeltaan. Hän painotti erityisesti kielen merkitystä arvioitaessa hiljaisen tiedon olemusta ja hänen mukaansa ”lähes kaikki tieto perustuu kieleen”. Kielen avulla tapahtuva toiminta nojaa viime kädessä ihmisten hiljaiseen tietoon” (Polanyi 1962). Polanyi (1967) kiteytti, että ”tiedämme enemmän kuin osaamme kertoa”. Tällä hän erityisesti halusi korostaa tiedon artikuloinnin hankaluutta eksplisiittisiksi ilmaisuiksi, ja että hiljainen tieto on nimenomaan tämä vaikeasti artikuloitavissa oleva tietomassa. Niiniluodon (1989) mukaan 95 % inhimillisestä tiedosta on vaikeasti artikuloitavissa olevaa tietoa.

Polanyin mukaan inhimillinen tieto on määritettävissä eksplisiittisenä (selkeästi ilmaistuna), artikuloitavana (lausuttuna), implisiittisenä (asiayhteydestä pääteltävänä) tai vaikeasti artikuloitavana (lausuttuna) ns. hiljaisena tietona. Muita jäsennystapoja tunnetaan antiikin kreikan ajoilta, jossa tieto kuvattiin neljänä olemuksena: episteme, tekne, pro-nesis ja metis (Näsi & Neilimo, 2006). Näistä episteme on abstraktia ja yleistä teoreettista tietoa, joka organisaatio on tallentanut erilaisten tietovälineiden avulla (Baumard

1999, 22). Tekne taas edustaa kyvykkyyttä suorittaa annettuja tehtäviä. Nykyisen tietokäsityksen mukaan rinnakkaisia käsitteitä ovat kompetenssi (pätevyys), tietotaito (know-how) ja osaaminen (Niiniluoto 1989). Pronesis on sosiaalista viisautta, jonka yksilö omaksuu vuorovaikutuksessa muuhun yksilöihin. Pronesis on tietämystä, jonka avulla yksilö toimii mielekkäästi organisaation erilaisissa toimintatilanteissa. Pronesis auttaa mm. toimimaan mielekkäällä tavalla organisaation ulkoisten jäsenten, esim. asiakkaiden kanssa (Baumard 1999, 20, 23, 53, 63). Nelikon viimeinen tietotekijä on metis. Tämä on inhimillinen kyvykkyys yhdistellä tietoa ja luoda uusia tietomerkityksiä. Metiksen lähtökohta on visionäärisyys, joka luo ensimmäisen sumean kuvan uudesta tiedosta. Metis on tällöin myös improvisointikykyä toimia vajavaisen tiedon pohjalta uudessa tilanteessa mielekkäästi.

Antiikin Kreikan tietokäsityksellä on selkeä liittymäpinta nykyisen hiljaisen tiedon käsitykseen, jonka yhtenä pioneerina voidaan pitää Ikujiro Nonakaa. Yhdessä Takeuchin kanssa hän kehitti organisaatioiden tiedon luomisen ja hallinnan mallin. Nonaka ja Takeuchi (1995, 61) mainitsevat tiedon kolme piirrettä hiljaisesta tiedosta organisaatioita hyödyttäväksi tiedoksi. Aluksi tieto on luonteeltaan kuvailevaa ja symbolistista, avautuen eri yksilöille eri tavalla. Seuraavaksi tieto on kielellisesti ilmaistua hiljaista tietoa, mutta vajavaisessa muodossa. Tällöin tietoa voidaan ensimmäisen kerran jakaa kuitenkin kielellisesti ilmaistuna. Kolmannessa vaiheessa on syntynyt uutta tietoa, joka on aluksi moniselitteistä saaden lopulta kiteytyneen ilmaisuasun. Tällöin uutta tietoa voidaan tehokkaasti jakaa ja hyödyntää organisaatiossa. Nonaka ja Takeuchi loivat tämän käsityksen pohjalta yleisesti tunnetun uuden tiedon luomisen nelivaiheisen syklin, jonka kolme ensimmäistä vaihetta vastaavat esillä esitettyä – tiedon sosialisointi (socialisation), tiedon artikulointi ja jäsentäminen kielellisesti ilmaistuksi tiedoksi (externalisation), tiedon yhdistely olemassa olevaan tietoon (combination). Neljäs vaihe kuvaa tiedon muuttumista organisaation yhteiseksi tieto-omaisuudeksi (internalisation) (Nonaka ja Takeuchi 1995).

Edellä kuvattu nelivaiheinen malli voidaan ajatella tiedon jalostamisprosessina arvokkaamaksi tiedoksi, vaikkeivat Nonaka ja Takeuchi tätä ensisijaisesti painottaneetkaan. Erilaisia tiedon arvostusasteikkoja taikka paremminkin hierarkioita on kuvattu mm. DIKW-käsitteen avulla. DIKW tulee sanoista, data, information, knowledge ja wisdom, eli data, informaatio, tietämys ja viisaus. Data on tiedon perusta, jossa tieto on merkkei-

nä ja muiden symbolien avulla ilmaistu (Ståhle & Grönroos 2000). Informaatio liittää mukaan kontekstin, jolloin tieto saa varsinaisen sisällön. Tietämys kuvastaa miten tietoa voidaan käyttää. Viisaus kertoo milloin ja minkälaisessa tilanteessa tietoa voidaan tehokkaimmin soveltaa. Thierrauf (2002) lisää vielä kaksi tasoa, älykkyys (intelligence) ja totuus (truth), jotka ovat viisautta korkeammalla tasolla tietohierarkiassa.

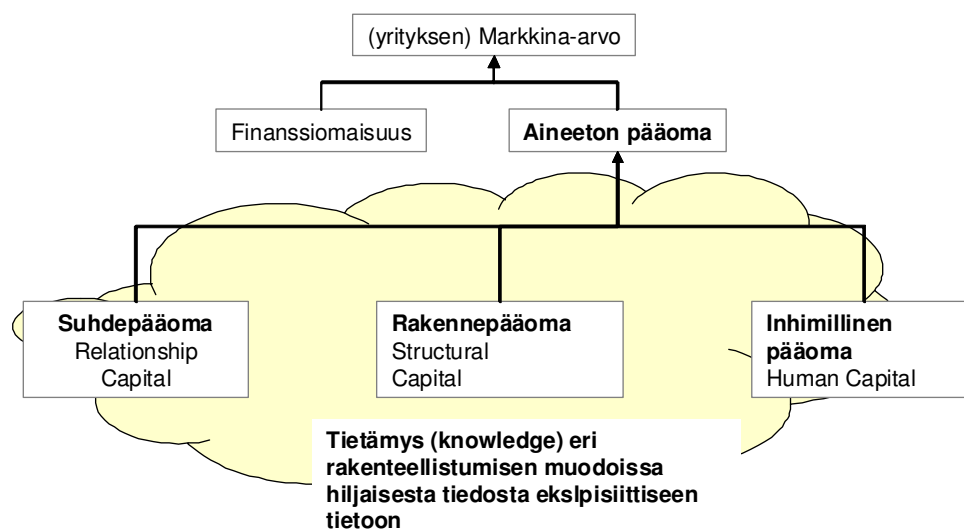
Niiniluodon (1989) mukaan tietokäsitys voidaan nähdä taito-tietona (skill), tieto-taitona (know-how) ja teoreettisena tietona. Taito-tietoa voidaan harjaannuttaa tekemisen avulla. Tieto-taito, know-how, on kertymä käytännöllisen tiedon ja erikoisammattitaidon kehittymisestä. Tieto-taito antaa valmiudet luoda uutta ja toimia mielekkäästi uusien haasteiden parissa itseohjautuvasti. Tieto-taito käsitteenä on yhteneväinen kompetenssin kanssa. Kompetenssi on luonteeltaan dynaamista, antaen yksilölle tieto-taito-valmiudet rakentaa uutta osaamista itsenäisesti ja hallitun tiedon pohjalta. ”Yksilön kompetenssi on kyvykkyyttä toimia erilaisissa tilanteissa mielekkäästi” (Sveiby 1997).

2.3.2 Hiljainen tieto osana aineetonta pääomaa

Edellisessä kappaleessa selostettiin hiljaisen tiedon käsitettä, sekä eri näkökulmia tietokäsitteen jäsentämiseksi. Tämän käsitemäärittelyn avulla tieto voidaan siten määritellä kahden ulottuvuuden avulla, joita ovat tiedon rakenteellistuminen ja tiedon olemus. Tieto voi siis olla karkeasti ilmaistuna rakenteellistumistasoltaan hiljaista tietoa tai rakenteellistunutta eksplisiittistä (selkeästi ilmaistua) tietoa, jotka pitävät omia alamääriytyksiä edellisen kappaleen mukaan. Käytännössä tämä jaottelu vastaa jatkumoa, jossa alkupisteenä on sumea idea, joka jalostuu hyödynnettävissä olevaksi (taloudellisesti) innovaatioksi. Edelleen tästä kehitellään konkreettinen tuotos suunnittelun myötä. Lopulta tuotos voidaan suojata ja sille haetaan immateriaalioikeudellinen omistusoikeus. Eri vaiheissa tätä jatkumoa tarvitaan erilaisia tietovalmiuksia, joita voidaan kuvata edellisen kappaleen tapaan esitetyin käsittein (data, informaatio, tieto-taito, tietämys...). Näiden kahden dimension lisäksi luodaan katsaus kolmanteen näkökulmaan, joka kuvastaa tiedon liike-taloudellista merkittävyyttä aineettoman pääoman käsitteenä.

Aineettoman pääoman teorian kehittäjistä yhtenä pioneerina mainitaan Karl-Erik Sveiby, joka kehitteli 1990-luvun alussa Skandia-vakuutusyhtiölle aineettoman pääoman mittariston (Sveiby 1997). Keskeinen havainto oli, että yrityksen markkina-arvoa ei voida selittää pelkästään omaisuuden kirjanpitoarvon perusteella, vaan mukaan on otet-

tava aineettoman pääoman näkökulma. Tämän havainnon teki edellisestä riippumattomasta samoihin aikoihin myös Edvinsson, joka myöhemmin yhdessä Malonen kanssa loi vastaavanlaisen mittariston. Yhdeksi Sveibyn inspiraation lähteeksi on mainittu Balanced Scorecard:n kehittäjät Kaplan ja Norton, joiden 1990-luvun alun artikkelit olivat merkittäviä aineettoman pääoman mittaristojen kehittämiseksi. Aineettoman ja aineellisen pääoman päätekijät voidaan kuvata alla olevan kuvan mukaisesti hierarkkisena mallina, jossa aineeton pääoma jakaantuu kolmeen päätekijään: inhimilliseen (human capital), rakenne- (structural capital.) ja suhdepääomaan (relational capital). Tämän työn kannalta erityisesti inhimillinen ja suhdepääoma edustavat hiljaista tietoa, joka on yksilöiden mukana kulkevaa rakenteellistumatonta tietoa. Rakennepääoma puolestaan sisältää muun muassa organisaatioiden prosesseja ja organisaation hallitsemia tietoa, jotka edustavat korkeampaa rakenteellistumisen tasoa ja on siten luonteeltaan enemmän eksplisiittistä tietoa kuin hiljaista tietoa.



Kuvio 4 Aineettoman pääoman hierarkia osana organisaation arvon muodostusta

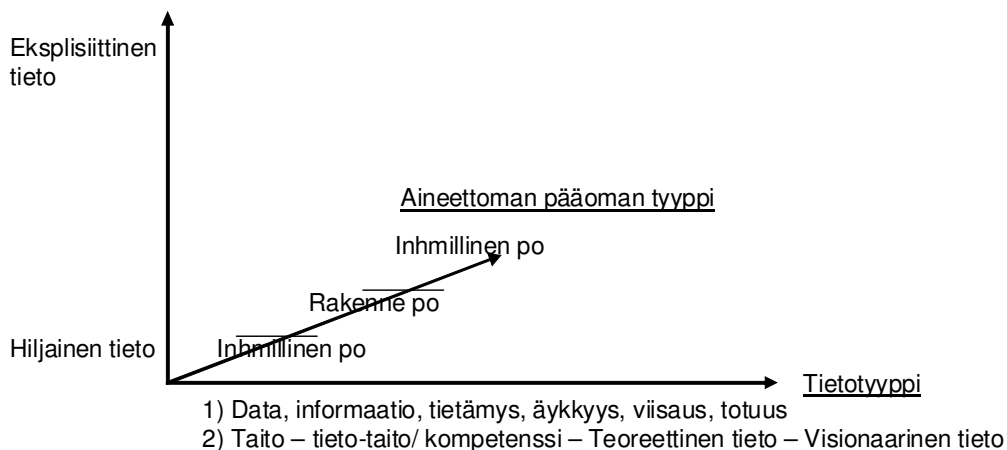
Kuvan tekijäjoukosta inhimillinen pääoma edustaa yksilöiden hallussa pitämää hiljaista tietoa ja muita konkreettisempia tiedon osatekijöitä. On kuitenkin todettava, että tieto rakenteellistuessaan esim. patentiksi ei enää edusta aineetonta pääomaa, vaan on selkeästi kirjanpidollinen erä yrityksen taseessa ja tämän vuoksi finanssiomaisuuteen luettavaa.

Yhteenvedon todetaan, että aineeton pääoma on mielekäs näkökulma tarkasteltaessa hiljaista tietoa erilaisten hyötytekijöiden joukossa, joita yksilö voi tuottaa organisaatiol-

le. Tutkimusasetelman kaavion mukaisesti työharjoittelija edustaa yhtä tekijää yhdessä kahden muun tekijän, yrityksen ja ohjaajan kanssa. Mitä paremmin harjoittelija kykenee omaksumaan tai jopa tuomaan aineettomia hyötyjä mukanaan, sitä vahvemmin hänen asemoituminen tutkimusasetelman kuvan mukaisesti sijoittuu lähemmäs keskiötä. Eittämättä tällaisia tekijöitä ovat hankittu tieto ja osaaminen, jotka hyödyttävät harjoittelu- paikkana olevaa yritystä. Toisaalta myös niin sanottua rakennepääomaa edustava toimintaprosessien ja työpaikan ohjeistuksen hallinta ovat yrityksen kannalta merkittäviä hyötytekijöitä. Aineettomien hyötytekijöiden lisäksi yksilö voi tuottaa myös suoria rahallisia hyötyjä, eli aineellista pääomaa yritykselle. Esimerkiksi palkkaavan organisaation tarjoama alhainen palkka, joka tuo säästöjä yritykselle, toimii ikään kuin rahallisena panostekijänä yrityksen kannalta.

Yhteenvetona koko kappaleelle alla olevassa kuvassa esitellään kolme keskeistä ulottuvuutta, jotka ovat samalla myös tämän teoriaosan avainkäsitteet. Ulottuvuudet ovat tiedon rakenteellistumisen taso (y-akseli), tiedon tyyppi kahdella eri tavalla kuvattuna (x-akseli) ja tiedon hyödyllisyys aineettoman pääoman avulla kuvattuna (taloudellinen potentiaali).

Tiedon rakenteellistumisen taso



Kuvio 5 Tietoteoreettisen tarkastelun avainkäsitteet

2.4 Työharjoittelun ohjausmalleja

Kehittämishankkeessa päädyttiin tarkastelemaan kolmen ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelman harjoitteluohjeita ja -käytänteitä. Hankkeen piiriin valitut korkeakoulut ovat Tampereen ammattikorkeakoulu, Satakunnan ammattikorkeakoulu ja

Laurea-ammattikorkeakoulu. Nämä ammattikorkeakoulut valittiin siitä syystä, että kehittämishanketta työstäneellä pienryhmällä oli näihin korkeakouluihin hyvät yhteydet. Kehittämishanketta varten oli tästä syystä mahdollista saada riittävästi aineistoa.

Ennen kuin kehittämishankkeessa päästiin aineiston keräämisvaiheeseen, tutustuttiin tutkielman kohteena olevien ammattikorkeakoulujen liiketalouden koulutusohjelmien harjoitteluohjeistuksiin.

Tampereen ammattikorkeakoulussa työharjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija omaa koulutusohjelmaa vastaavaan työhön sekä mahdollistaa omien tietojen ja taitojen soveltamisen työelämässä. Harjoittelujakso suoritetaan yleensä kun kahden vuoden opinnot ovat takana. Tampereen ammattikorkeakoulussa harjoittelu on mahdollista suorittaa enintään kahdessa jaksossa. Harjoittelun kesto on yhteensä 20 viikkoa. Tutkintoon kuuluvan harjoittelun tai sen osan voi suorittaa myös ulkomailla, jolloin työelämään sopeutuminen vieraassa kieli- ja kulttuuriympäristössä on kansainvälisen harjoittelun tärkeä tavoite. (Tampereen ammattikorkeakoulun opinto-opas 2010-2011)

Opiskelija kirjoittaa harjoittelustaan kaksi raporttia (alkuraportti ja loppuraportti). Lisäksi opiskelija täyttää viikoittain viikkomuistiota, johon hän kirjaa keskeiset työtehtävät sekä itsearvioinnin kuluvan viikon töistä. Lisäksi loppuraporttiin liitetään oppimistehtävä, joka määritellään harjoittelijakohtaisesti riippuen opiskelijan työtehtävästä ja yrityksestä. Loppu-raportti käydään läpi harjoittelujakson päätyttyä yhdessä harjoittelunohjaajan/valmentajan kanssa. (Tampereen ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelman harjoitteluohje 3.11.2010)

Satakunnan ammattikorkeakoulussa työharjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjatusti erityisesti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä. Harjoittelujakson voi suorittaa kotimaassa tai ulkomailla. Harjoittelun kesto on yhteensä 20 viikkoa. (Satakunnan ammattikorkeakoulun laatukäsikirja)

Opiskelija kirjoittaa harjoittelusta kirjallisen loppuraportin. Harjoittelujaksoa ohjaa SAMK:n opettaja, joka ohjaa opiskelijaa harjoittelujakson tavoitteisiin ja sisältöön perehtymisessä. Hän pitää yhteyttä harjoittelun aikana tarvittaessa harjoittelupaikan ni-

meämään ohjaajaan ja opiskelijaan, tekee tarvittavat ohjauskäynnit, tukee opiskelijan itsearviointitaitojen kehittymistä, tarkastaa ja arvioi koulutusohjelman sopimat harjoitteludokumentit sekä vastaa arviointikeskustelujen käymisestä ja organisoimisesta. Lisäksi työpaikan puolesta nimetään harjoittelulle ohjaaja, joka perehtyy opetussuunnitelmaan ja harjoittelujakson tavoitteisiin, perehdyttää opiskelijan harjoittelupaikan tavoitteisiin ja toimintaan, ohjaa opiskelijaa, tukee hänen oppimistaan ja antaa opiskelijalle palautetta sekä osallistuu opiskelijanarviointiin. (Satakunnan ammattikorkeakoulun laatukäsikirja)

Laurea-ammattikorkeakoulussa työharjoittelun tavoitteena on järjestää opiskelijalle mahdollisuus saada kokemusta käytännön työtehtävien hoidosta koulutusaltaltaan sekä tukea opiskelijan ammatillista kehittymistä työn suorittajasta oman alansa asiantuntijaksi, liike-toiminnan kehittäjäksi ja uudistajaksi. Harjoittelun voi suorittaa yhtäjaksoisesti tai kahdessa eri jaksossa. Harjoittelun kesto on yhteensä 20 viikkoa. Myös Laurea-ammattikorkeakoulussa harjoittelu on mahdollista suorittaa joko kotimaassa tai ulkomailla. (Laurea ammatti-korkeakoulun harjoitteluohjeistus 2010-2011)

Työharjoittelun valvojana ja yhdyshenkilönä toimii korkeakoulun puolelta koulutusohjelman keskeinen opettaja. Harjoittelupaikalla tapahtuvasta ohjauksesta vastaavat toisen sopijapuolen nimeämä yhdyshenkilö ja mahdolliset työnopastajat. Työharjoittelujakson aikana ei ole mentorointia, vaan palautekeskustelu on työharjoittelun päätyttyä. Työharjoittelujaksoon sisältyy oppimistehtävä, jonka avulla opiskelija analysoi ja jäsentää oman työnsä sisältöä ja menetelmiä sekä etsii työkäytänteisiin perusteltuja kehittämisvaihtoehtoja. Harjoittelujakson jälkeen pidetään palautekeskustelu. (Laurea-ammattikorkeakoulun harjoitteluohjeistus 2010-2011)

Harjoitteluohjeistuksien eroja tarkasteltaessa löytyi korkeakoulujen harjoittelun ohjauksesta vain yksi selkeä ero näiden kolmen korkeakoulun kesken. Tampereen ammattikorkeakoulussa raporteja harjoittelujaksosta kirjoitetaan kaksi (alku- ja loppuraportti), kun Satakunnan ja Laurea-ammattikorkeakouluissa raporteja tehdään yksi ja se on harjoittelun lopussa.

Muuten harjoittelun ohjaus oli samansuuntaista korkeakoulujen kesken. Harjoitteluohjeistuksista ei käynyt ilmi se, että harjoittelua ohjaava opettaja vierailisi harjoittelupaikalla harjoittelujakson aikana tai sen jälkeen. Ohjeissa ei myöskään ollut mainintaa

siitä, että työpaikan puolesta tulevaa ohjaajaa olisi ohjeistettu jotenkin tehtävänsä tai että hänen kanssaan käytäisiin palautekeskustelu harjoittelun aikana tai sen jälkeen.

3 Tutkimusprosessi ja käytetyt menetelmät

Laadullisen tutkimuksen lähtökohta ja laadullisen aineiston analyysimenetelmät osoittautuivat tätä työtä suunniteltaessa ja tehdessä varsin haastaviksi. Osaltaan tätä haastavuuden tunnetta varmasti selittää se, että laadullisen tutkimuksen yrittää helposti ymmärtää jollakin tapaa vastakohtaksi tutummalle määrälliselle tutkimukselle ja tätä kautta samalla yhdeksi ja yhtenäiseksi, selkeäksi kokonaisuudeksi.

Laadullisen tutkimuksen käsittäminen ymmärtävänä tutkimuksena ja sen kokonaisuuden palauttaminen kysymykseen ”miten minä voin ymmärtää toista?” havaittiin oleelliseksi asiaksi laadullisen tutkimuksen tekemisessä. Ongelma on yhtäältä siinä, miten me tutkimuksen tekijät pystymme ymmärtämään, mitä haastateltava yrittää meille kertoa ja toisaalta siinä, miten me kykenemme raportoimaan tutkimuksemme tulokset siten, että tutkimusraporttiin tutustuva henkilö saa tutkimuksesta selkeän, luotettavan oloisen ja saman kuvan, kuin mitä olemme yrittäneet raportoida. Tämän ymmärtämisen ymmärryksen kautta tulee myös itsestään selväksi, että on ensiarvoisen tärkeää selvittää ja miettiä hyvin tarkasti etukäteen, miten tutkimus tehdään, miten aineisto hankitaan ja miten aineistoa analysoidaan.

3.1 Tutkimusmenetelmänä laadullinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen avulla tarkastellaan ihmisten käyttäytymistä ja toimintaa heidän omasta näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Päämääränä on ihmisten käyttäytymisen ymmärtäminen, heidän omien tulkintojensa ja tutkittavalle ilmiölle antamien merkitysten hahmottaminen. Ihmisten toimintaa ja käyttäytymistä ei kuitenkaan voi tutkia sellaisenaan, sitä voidaan tutkia vain sen ilmentymien kautta käsitteiden avulla.

Laadullinen tutkimus on kiinteässä suhteessa teoriaan, koska se täsmentää teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Tämän tutkimuksen tukena oleva teoria on esitetty edellisessä kappaleessa. Kerätty aineisto edustaa empiiristä maailmaa. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on kuitenkin aina vain tilannekatsaus todellisuudesta. Toisaalta voidaan ajatella, ettei todellista, oikeaa ja autenttista aineistoa ole edes olemassa; kerätty aineisto on kuvaus todellisuudesta ja sen tähden autenttista.

3.2 Kohderyhmä

Tutkielman kohderyhmänä olivat liiketalouden AMK-opiskelijoiden työharjoittelu ja harjoitteluun liittyvät henkilöt: opiskelijaharjoittelija itse, työpaikkaohjaaja sekä harjoittelua ohjaava opettaja ammattikorkeakoulussa. Nämä kolme henkilöä muodostavat haastatteluryhmän, jonka haastatteluilla saadaan toisiaan täydentäviä näkökulmia yhden henkilön työharjoittelun käytäntöihin ja ohjeistuksiin yhden korkeakoulun työharjoitteluprosessin puitteissa. Kohderyhmiin valittiin henkilöitä kolmesta ammattikorkeakoulusta, kustakin ammattikorkeakoulusta yksi kolmen henkilön haastatteluryhmä. Tutkielmaan valitut ammattikorkeakoulut olivat TAMK, SAMK ja Laurea.

3.3 Tutkimuksen kulku vaiheittain

Käyttämämme tutkimusprosessi voidaan esittää seuraavanlaisena vaihekuvauksena

1. Aihealueeseen tutustuminen
2. Alustava tutkimussuunnitelma ja teoriaosan kirjoittaminen
3. Esiymmärrys aiheesta
4. Tutkimuskysymysten luonti
5. Tutkimusongelman ja tutkimusasetelman säätäminen
6. Tutkimussuunnitelma ja kysymyksenasettelu (useita iteraatioita)
7. Haastattelut + muu havaintoaineisto
8. Kirjallisen haastettuaineiston korjaus työmuistiotasoiseksi dokumentiksi
9. Vertailu äänitallenteen kanssa
10. Täydennykset muistioon vertailutyön kautta
11. Muistioiden analyysi, eli muistioiden läpilukeminen ja reunamerkintöjen tekeminen
12. Synteesin ensimmäinen vaihe, jossa yhden koulun haastattelut yhdistetään
 - a) jalostetaan erilliset haastattelukohtaiset raakatekstit,
 - b) yhdistellään toisiinsa liittyvät ilmaisut laajemmiksi aihepiirikokonaisuuksiksi
 - c) tunnistetaan luokittelumuuttujia/attribuutteja
13. Alustava ohjausmallin määrittely

14. Peilaaminen teoriassa tunnistettuihin avainkäsitteisiin ja muuttujien nimeäminen teoriaan perustuviin käsitteihin
15. Ohjausmallin kehittäminen ja täydentäminen muun havaintoaineiston avulla
16. Ohjausmallin vertailu parhaisiin käytänteisiin ja merkittävien erojen tunnistaminen
17. Raportin kirjoitustyön loppuunsaattaminen

Muutamista tärkeimmistä vaiheista on tarkempi kuvaus seuraavissa kappaleissa.

3.3.1 Kysymyksenasettelu

Kysymyksenasettelun avulla tutkielman pääkysymys pyritään tekemään selkeäksi ja konkreettiseksi. Pääkysymys tarkentui tutkielman aikana ja lopulta päättyi muotoon ”Miten työharjoittelun ohjauksen käytäntö vastaa ohjeistusta ja teoriaa?”.

Tutkielma kuitenkin käsittelee ammattikorkeakoulun työharjoitteluprosessia ilmiönä ja sitä tutkitaan sekä harjoittelua suorittavan opiskelijan, työharjoittelua työpaikalla ohjaavan henkilön että työharjoittelua ammattikorkeakoulun puolesta ohjaavan henkilön kannalta. Pääkysymyksenasettelun lisäksi tutkielma jäsennettiin tarkennetuiksi tutkimuskysymyksiksi, jotka täydentävät toisiaan. Lopulta tutkimuskysymykset saatiin muotoon, jossa ne olivat haastattelukysymyksiä.

3.3.2 Aineisto ja sen keruu

Kehittämishankkeen aineistoksi muodostui kolmen haastatteluryhmän haastattelut (yhteensä 9 henkilöä) sekä ammattikorkeakouluilta liiketalouden harjoittelujen ohjaajilta saadut koulujen harjoitteluprosessia kuvaavat materiaalit. Tutkittaviksi valikoituivat henkilöt harjoittelua ohjaavien henkilöiden suosituksien perusteella. Aineistoa oli haastateltavaa kohti vajaa tunti. Haastattelusta tehtiin muistiinpanot ja aineisto litteroitiin niiltä osin, jotka muistiinpanojen kannalta muodostuivat merkittäviksi. Aineiston hankintaa ja määrää rajoitti aikataulu ja haastatteluun käytettävissä olevat henkilöresurssit. Riittävän aineiston kokoa ei toisaalta voi tällaisessa tutkielmassa määrittellä tilastollisesti (tosin yksi haastateltava on varmasti liian vähän). Periaatteessa aineiston keruun voisi lopettaa vasta, kun uudet tapaukset eivät enää tuo esiin uusia piirteitä.

Tutkielman aiheen ja luonteen huomioon ottaen, yksi haastatteluryhmä ammattikorkeakoulua kohti antaa kuvauksen kunkin ammattikorkeakoulun harjoittelun käytäntöjen ja ohjeistuksen tilasta ja näytteenä sopii analysoitavaksi vertailtaessa kouluja keskenään.

3.3.3 Aineistoanalyysin suorittamisesta ja käsitteistä

Aineistoanalyysin lähtökohtana on aineistosta esille nousevien ilmiöiden havaitseminen. Tässä vaiheessa tulee olla mahdollisimman avoin erilaisille tulkinnoille ja antaa aineiston puhua puolestaan. Teoriaan liittyvät käsitteet ja ennakkokäsitykset tulee tässä vaiheessa unohtaa. Tällä lähestymistavalla varmistetaan vähäinen vaikuttaminen havaintomateriaaliin.

Käytännössä aineistosta esille nousevat ilmiöt kuvataan vapaamuotoisin otsikoin, joiden ilmaisu on läheistä sukua havaintoaineiston kanssa. On kuitenkin hyvä luoda ilmaisuja, jotka ovat hyvin ymmärrettäviä ja kohtuullisen eksplisiittisiä, vaikka ne voivat olla arki-kielisiäkin ilmaisuja.

Varsinaisen luokittelun yhteydessä (ei siis vielä alustavan luokittelun yhteydessä) otetaan ensimmäisen kerran käsiteanalyttinen asenne työhön. Tässä vaiheessa aineistoa tulee tarkastella teoreettisten käsitteiden kautta, jolloin myös ilmiöiden nimeäminen tarkennetaan teoriakäsitteitä vastaaviksi. Tällöin myös aineiston tulkinta saa yleisemmän luonteen, jolloin tapahtuu tutkittavan ilmiön aineistolähtöisen kuvauksen yleistäminen.

Synteesi on haastatteluaineiston havaintojen yhdistelemistä, luokittelua sekä jalostusta kohti yleispätevämpää ilmaisuja. Tekstin jalostamisessa raakatekstistä tehdään siistitty työmuistio, yleispätevä ilmaisu. Tämä tarkoittaa haastateltavan kerronnan muuntamista kirjakieliseksi lauseiksi ja ontologista tulkintaa. Ontologinen tulkinta ottaa huomioon myös toiveet, sikäli kun ne ovat tulleet esille haastatteluissa.

Yhdistelyssä useammat erilliset havainnot, jotka ovat aiheensa puolesta toisiinsa kuuluvia, on synteesissä yhdistetty yhdeksi laajemmaksi aihekokonaisuudeksi, laajemmaksi havaintokimpuksi. Joskus yhdistelyä ei kuitenkaan tapahtunut, koska haastattelumateriaalissa oli vain kuin yksittäinen muusta aineistosta erillinen aihekokonaisuus.

Luokittelu käsittää eri ulottuvuuksien/määreiden tunnistamisen ja kirjaamisen yksittäisille aihekokonaisuuksille taikka aihekokonaisuuden osatekijöille. Lajittelun tavoitteena on tunnistaa päämuuttujat, joita ovat esimerkiksi ohjauksen roolit ja harjoittelupaikkaan perehdyttäminen. Näihin muuttujiin liittyy myös attribuutteja, jotka muodostavat muuttujaa kuvailevan ominaisuusjoukon. Attribuutit toimivat myös luokittelutekijöinä tutkimusprosessin jatkovaiheissa. Synteesin tekemisessä, ja mahdollisesti ennen synteesiä, haastateltavan kerronta tuo esille uusia ongelmia ja ajatuksia. Osin nämä tulevat käsitellyiksi haastattelun yhteydessä jatkokysymyksinä ja vastauksina kysymyksiin. Toisaalta pohdintaa tapahtuu synteesivaiheessa, joihin haastattelusta ei välttämättä löydy suoria vastauksia.

Vaikka yleistäminen on oma vaiheensa aineistolähtöisen analyysin jälkeen, tapahtuu yleistämistä luontaisesti tutkijan ajatuksissa jo analyysin alkuvaiheessa. Yleistämiseen liittyviä aktiviteetteja tässä ovat tulkinta ja abstrahointi (pelkistäminen). Tulkinta on alustavien johtopäätösten tekemistä. Tulkinta selvittää miten pitäisi olla, tai mikä voisi olla parempi ratkaisu. Tulkinta luo perustan yleistämiselle. Abstrahoinnin avulla saadaan luotua yleistyksiä ja ohjeita. Tässä tutkimuksessa erityisesti ohjausmallin hahmottaminen ja määrittely on abstrahointia. Abstrahoinnin lähtökohtana ovat edelliset, joista ehkä tulkinta on keskeisessä asemassa pyrittäessä tekemään tavoitetilaa kuvaavaa ohjausmallia vastakohtana nykytilalle.

3.3.4 Raportointi ja arviointi

Tässä tutkielmassa aineisto ei puhu puolestaan, vaan raportti kokoaa tärkeimmät löydökset. Raportin tekstin on ajateltu toimivan ilman sitaattejakin, ja siitä syystä suoria lainauksia haastatteluista ei ole otettu sellaisenaan kehittämishankkeen raporttiin. Tulosten raportoinnissa ei myöskään vertailla tutkielman kohteena olevia ammattikorkeakouluja keskenään, eikä yksittäisiä henkilöitä, korkeakouluja tai työpaikkoja voida tunnistaa tulosten esittelystä. Keskeistä tulosten raportoinnissa on ollut tuoda esille se, mitä uutta kehittämishanke on tuonut esille ilmiöstä ja suhteuttaa se olemassa olevaan tietoon. Tutkielman tekijöiden oma rooli aineiston keruussa näkyi kysymystenasettelussa ja harjoitteluun liittyvän materiaalin tulkitsemisessa. Näiden vaikutus aineistoon on kuitenkin

mitätön, sillä ilmiö oli kehittämishankkeen tekijöille uusi, eivätkä ennakkokäsitykset ohjanneet tekijäryhmää kysymysten asettelussa tai materiaalin tulkinnassa.

3.4 Kehittämishankkeen eteneminen

Aikataulullisesti kehittämishanke eteni seuraavasti

Marraskuu 2010-keväät 2011	Aihealueeseen tutustuminen
Tammikuu 2011	Alustava tutkimussuunnitelma ja teoriaosan kirjoittaminen
Maaliskuu 2011	Esiymmärrys aiheesta
Maalis-toukokuu 2011	Tutkimusongelman ja tutkimusasetelman säätäminen
Kevät ja kesä 2011	Tutkimussuunnitelma ja kysymyksenasettelu (useita iteraatioita)
Touko-elokuu 2011	Tutkimuskysymysten luonti
Elo-syyskuu 2011	Haastattelut + muu havaintoaineisto
Lokakuu 2011	Kirjallisen haastettuaaineiston korjaus työmuistiotasoksi dokumentiksi
Lokakuu 2011	Muistioiden analyysi, eli läpilukeminen ja reunamerkin- töjen tekeminen
Lokakuu 2011	Synteesin ensimmäinen vaihe ja analysointi
Lokakuu 2011	Ohjausmallin määrittely
Loka-marraskuu 2011	Teoriaosan muutokset/ täydennykset
Marraskuu 2011	Raportin kirjoitustyön loppuunsaattaminen

4 Analyysi

Analyysi sisältää yhteenvedon tutkielman haastatteluista, joita suoritettiin kolmessa eri ammattikorkeakoulussa (SAMK, TAMK ja Laurea), ja jokaisessa kolmelle eri henkilölle. Nämä henkilöt olivat, opiskelijaharjoittelija, ohjaava opettaja ja työpaikan ohjaaja.

Analyysi suoritettiin Glaser ja Straussin (1967) kehittämän Grounded Theoryn suunta- viivoja noudatellen, kuten edellisessä kohdassa 3 kuvattiin. Luokkia tunnistettiin kahden haastattelun purkamisen jälkeen alla olevat 9 luokkaa, joiden lisäksi perustettiin myö- hemmin vielä luokka, kehittämisideat johtopäätösten pohdinnan tueksi. Käytännössä siis muut 7 haastattelua eivät lisänneet uusia luokkia alla olevan kuvan esittämän 9 luok- kan lisäksi.

Mainitut 9 luokkaa tyypiteltiin vielä aineettoman pääoman tekijäluokkien mukaisesti inhimilliseen, suhde- ja rakenne pääomaan. Tyypitykset syntyivät luontevasti kullekin luokalle ja nämä on esitetty kunkin kappaleen alussa. Aineettoman pääoman luokituksen hyötynä on, että sen avulla voidaan tunnistaa tutkimuskohteen mukaisen systeemin, AMK-opiskelijan työharjoittelua tukevan ohjausmallin toimivuus. Oli nimittäin oletet- tavaa, että mitä enemmän rakennepääoma korostuu, sen pitemmälle on ohjausmalli ke- hittyntynyt. Ohjausmalli, joka perustuu voimakkaasti inhimilliseen ja suhdepääomaan sisäl- tää vastaavasti paljon vapausasteita ja on altis ohjauksen häiriintymiselle johtuen ohja- ussysteemeihin liittyvien toimijoiden omasta osaamisesta ja muista tekijöistä. Kun taas rakennepääoma korostuu, voidaan olettaa, että ohjausmalli on kehittyntynyt. Toisaalta on kuitenkin vaarana yliorganisoituminen, kun systeemin ohjausrakenteet ottavat ylivallan verrattuna inhimillisen ja suhdepääoman tarjoamaan joustavuuteen sääntöjä ja normeja kehitettäessä.



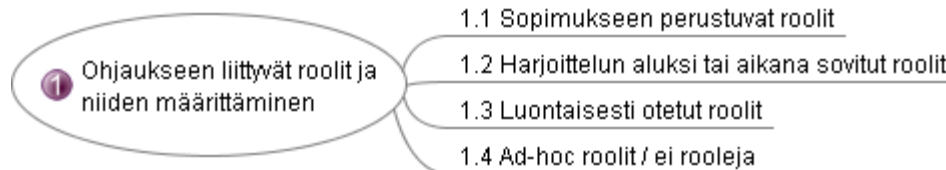
Kuvio 6 Tutkielman prosessin aikana havaitut luokat

4.1 Ohjaukseen liittyvät roolit ja niiden määrittäminen – M1

Roolit ja niistä sopiminen vaihtelee koko skaalalla tarkasti sopimukseen perustuvasta roolituksesta täysin adhoc-roolitukseen tai jopa tilanteeseen, jossa ei rooleja oikeastaan tunnisteta. Keskeisiä asioita pääluokassa M1 ovat:

- laaja skaala roolien sopimisesta - eri tavat onnistuvat eri tavalla eri ihmisille
- riittääkö tietyn yrityksen perehdyttämishjelma - usein vaaditaan myös ohjauskeskustelua
- usein ensimmäinen työkokemus opiskelijalle, osaako ottaa työntekijän roolin?
- perehdyttämiskansio ei välttämättä aukea opiskelijalle
- ohjauksen tulisi olla eriyttävämpää - työpaikkaohjaajalla kyky havaita erilaisuus (mitkä ovat tämän opiskelijan lähtökohdat, mitä tämä opiskelija vaatii)

Seuraavassa kuvassa on esitetty kohdan alaluokat.



Kuvio 7 Ohjaukseen liittyvät roolit ja niiden määrittäminen luokan alaluokat

Sopimukseen perustuvat roolit

Selkeintä kaikkien osapuolten kannalta on, että harjoittelusta tehtävä sopimus määrittää ohjaustehtävät riittävän tarkasti. Tällöin ohjausroolit ovat selkeät, eikä yleensä tarvita paljoakaan harjoittelijakohtaista säätöä. Sopimukseen perustuvan roolijaon heikkona kohtana on se, kuinka sopimuksessa lausutut asiat ymmärretään eri osapuolten toimesta ja kuinka niitä sovelletaan käytännössä.

Vaikka sopimukseen perustuva roolijako tuntuu järkevältä, käytäntö vaihtelee. Esimerkiksi opetussuunnitelmassa on varattu 12 tuntia ohjausta opinnäytetyölle, mutta varsinaiselle työharjoittelun ohjaukselle vain muutama tunti. Tällaisen aikaraamin puitteissa voi olla hankalaa ohjata harjoittelijaa, joka vaatisi syvällisempää ja tarkempaa ohjausta.

Harjoituksen aluksi tai sen aikana sovitut roolit

Roolit voidaan myös sopia harjoittelun alussa tai sen aikana ilman, että niitä sinänsä kirjataan mihinkään sopimukseen. Pääpaino ohjauksessa on tällöin usein opiskelijan ja työpaikkaohjaajan yhteydenpidossa. Korkeakoulun ohjaavan opettajan rooli jää helposti pienehköksi taustarooliksi ja tapaamiset hänen kanssa järjestetään vain tarpeen mukaan.

Saumaton yhteistyö ohjaavan opettajan kanssa toimii hyvin, esimerkiksi teoriaan tai työpaikalla toimialaan liittyen, jos osapuolet suhtautuvat asiaan avoimesti ja ovat helposti lähestyttäviä.

Myös ammattikorkeakoulun ja työnantajan välinen yhteistyö ja viestintä on tärkeää. Osapuolista ja heidän kokemuksestaan, ja jopa heidän keskinäisestä kemiastaan riippuu se, kuinka yhteistyö toimii ja miten ymmärretään osapuolien erilaiset roolit.

Luontaisesti otetut roolit

Mikäli rooleja ei sovita sopimuksellisesti tai suusanallisesti, roolitus voi tapahtua luontaisesti. Kukin ottaa roolinsa oman osaamisalueen pohjalta: opettaja ohjaa teoreettista puolta ja työpaikkaohjaaja toimialaan liittyviä asioita.

Jos rooleista ei sovita, on vaarana esimerkiksi se, että työpaikkaohjaaja ajautuu enemmän työharjoittelun valvojan kuin ohjaajan rooliin. Samoin ohjaamiseen käytettävä aika voi venähtää suuremmaksi kuin mitä esimerkiksi viralliset ohjeet määrittävät.

Ad-hoc-roolit / ei rooleja

Mikäli ei sovita mitään ja rooleja ei haluta tai osata ottaa luontaisesti, riskinä on epäselvyys ohjaamisvastuista ja odotuksista.

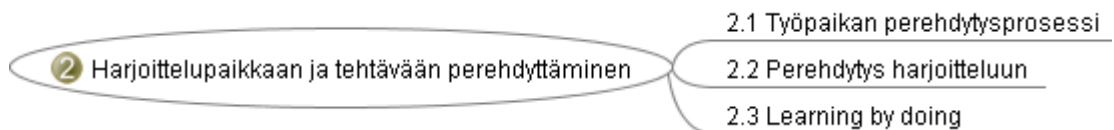
4.2 Harjoittelupaikkaan ja tehtäviin perehdyttäminen – M2

Harjoittelupaikkaan ja tehtävään perehdyttäminen vaihtelee vastaavasti kuin edellisen pääluokankin asiat laidasta laitaan. Toisissa yrityksissä perehdytys on prosessi, joka on

vuosien mittaan hioutunut tehokkaaksi koettuun muotoonsa, toisissa yrityksissä perehdytys on pelkästään työtehtävissä oppimista. Keskeisiä löydöksiä olivat seuraavat toteamat haastatteluista:

- Työpaikan perehdyttämisprosessi ei välttämättä sovi harjoittelijalle
- Jos koulun ja työpaikan suhde on vakiintunut, voisi perehdytystä sovittaa henkilökohtaisemmaksi
- Selkeät tavoitteet helpottavat harjoittelua ja siihen perehtymistä
- AMK:n markkinointi voisi hakea opiskelijoille sopivia paikkoja ja näin mahdollistaa opiskelijoiden perehtymistä työpaikkaan ennakolta
- Learning-by-doing – tekemällä oppiminen, myös epäonnistumisten kautta, on sallittua

Seuraava kuva esittää kappaleen pääluokan alaluokat.



Kuvio 8 Harjoittelupaikkaan ja tehtävään perehdyttäminen-luokan alaluokat

Työpaikan perehdytysprosessi

Opiskelijaharjoittelijan ohjaus vaikuttaa usein olevan normaalia työpaikkaan perehdytystä yritykseen ja työtehtäviin. Opiskelijaharjoittelija on yksi työntekijä muiden joukossa. Perehdytykseen kuuluvat tällöin tyypillisesti toimialaan ja yrityskulttuurin tutustuttaminen, yritysten prosessikuvaukset, arvot, tekniset apuvälineet, tietosuoja, yhtiöturvallisuus ja lisäksi oman työtehtävän erityisasiat.

Perehdyttäminen on usein moniosainen ja pureutuu syvemmälle vastuiden lisääntyessä. Perehdytysputki, joka on muotoutunut vuosien mittaan ja joka on jo koestettu monilla harjoittelijoilla takaa myös varsin hyvän ohjauksen.

Perehdytys työharjoitteluun

Varsinaiseen työharjoitteluun liittyvä perehdytys kytkeytyy ennen harjoittelun alkua laadittavaan harjoittelusuunnitelmaan ja siinä lausuttuihin tavoitteisiin. Tällöin harjoitte-

lusta tehdään sopimus, jossa tavoitteet on kirjattu yhdessä sellaisessa muodossa, että kaikki osapuolet ne ymmärtävät. Ennen työharjoittelua tuleekin keskustella tavoitteista – mitä uutta opiskelija odottaa saavuttavansa työpaikalla, miten opitut asiat auttavat työelämässä jne. Käytännössä tavoitteita ei aina käydä tarkasti läpi jokaisen opiskelijan kanssa.

Selkeästi kirjatut tavoitteet auttavat arvioimaan omaa onnistumista ja ammatillista kehittymistä, sekä minkälaista perehdytystä tarvitsisi menestyäkseen vielä paremmin tehtävissään.

Learning by doing

Harjoittelupaikkaan ja työtehtäviin perehtymisessä luotetaan myös usein työtä tekemällä oppimiseen (learning-by-doing). Työtehtävänsä ja valtuutuksen kautta kokeilemalla, ryhtymällä työhön opiskelija saa hyvän kokonaiskuvan alasta ja koko yrityksen toiminnasta.

Jos työnantajan tarjoamat työtehtävät soveltuvat hyvin opiskelijalle, hänelle annetaan nopeasti lisää vastuuta ja vapautta ja opiskelijan kehittyminen työn mukana on ripeää.

Epäonnistumisen riskiä learning-by-doing -perehtymisessä voidaan vähentää antamalla opiskelijaharjoittelijan ensin seurata, miten kokeneempi työntekijä suorittaa tehtäviä. Sitten rooleja vaihdetaan ja harjoittelija saa tehdä itse työtehtäviään, ensin valvotusti ja vähitellen valvontaa vähentäen.

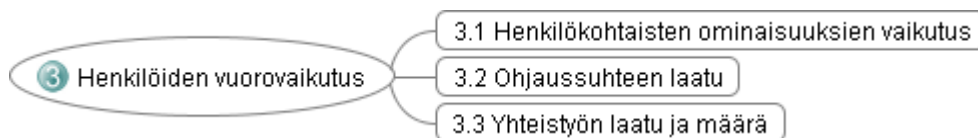
4.3 Henkilöiden vuorovaikutus – M3

Henkilöiden vuorovaikutus -luokan haastatteluaineisto oli runsas, mikä myös näkyy alla olevan haastattelulöydösten tiivistelmässä. Haastattelun toteamia olivat:

- Kaikkien osapuolien luonteenlaatu vaikuttaa - yrittävä asenne ja valmius satsata työharjoitteluun kukin omalla panoksellaan
- Itseohjautuvuus, rohkeus, ja ulospäin suuntautuvuus ovat tärkeitä ominaisuuksia
- Toimiva suhde on tärkeä työharjoittelun ohjauksessa - vähäinen vuorovaikutus ei haittaa, jos luottamus on olemassa ja kanssakäyminen luontevaa

- "Ohjaajan tulisi kohdata opiskelija sillä tasolla, millä hän on" (Helakorpi 2004)
- Vähemmän oma-aloitteiset opiskelijat tarvitsevat enemmän ohjausta
- Virallisten ja kirjallisten harjoitteluohjeiden lisäksi tarvittaisiin työharjoittelun ohjaukseen sisällöllistä valmennusta (sitoutumisen ja kehittämishalun oleellisuuden korostaminen ja ymmärtäminen, sekä opiskelijan että ohjaajien suhteen)
- Suhteen laatu ratkaisee - yhdessä määritellyt tavoitteet ja sitoutuminen, valmius tehdä työtä toimivan suhteen eteen
- Pelisääntöjen tulee olla selkeitä
- Hyväksi havaittuja keinoja: info-tilaisuus harjoittelun käynnistyessä kaikille työharjoittelun osapuolille: opettajille, ohjaajille ja opiskelijoille, jossa käydään läpi harjoittelun periaatteet ja käytännöt
- Kirjalliset ohjeet kaikilla ja tarjolla, mutta lisäksi tarvitaan kasvokkain tapahtuvaa kommunikointia
- Vähimmäisvaatimus tapaamisille: info-tilaisuus (ylätaso), yhteiset palaverit alussa, keskellä ja lopussa (havainnoissa 0-3 palaveria per harjoittelu)
- Sähköposti tukee vuorovaikutusta, mutta ei korvaa ihmisten kohtaamista kasvokkain

Henkilöiden vuorovaikutus -luokan alaluokat on kuvattu alla olevassa kuvassa.



Kuvio 9 Henkilöiden vuorovaikutus-luokan alaluokat

Henkilökohtaisten ominaisuuksien vaikutus

Tapauksissa joissa työharjoittelun ohjaukseen oltiin tyytyväisiä, korostui kaikkien osapuolien aktiivinen osallistuminen ja yrittävä asenne tehdä enemmän kuin työharjoittelun virallinen ohjeistus edellyttäisi, vaikka ns. kolmikannassa ei toimittaisikaan. Opiskelijat, jotka ovat itseohjautuvia, ulospäin suuntautuneita, rohkeita ja viihtyvät harjoittelupai-kassaan, ottavat helposti vetovastuun asioiden eteenpäin viemisestä, jos ohjaukseen liit-tyvistä rooleista ja vastuista ei ole sovittu työharjoitteluun liittyen. Kahdessa tapaukses-sa työpaikan harjoittelun ohjaajan ja opettajan suhdetta pidettiin hyvänä vaikka yhteis-ten tapaamisten määrä ei ollut merkittävä. Yhdessä tapauksessa opettajan ja työpaikka-

ohjaajan vuorovaikutus oli hyvin vähäistä ja se heijastui opiskelijan työharjoittelun laatuun. Opiskelijalla olisi ollut kiinnostusta laaja-alaisempiin tehtäviin ja hän toivoi ohjaajilta aktiivisempaa otetta työharjoittelun ohjauksesta. Työpaikan ohjaajan arvostamia opiskelijan ominaisuuksia ovat omatoimisuus, sitoutuminen ja varsinkin oikea asenne on tärkeä.

Ohjaussuhteen laatu

Yhdessä tutkitussa tapauksessa opiskelijaharjoittelijan ja työpaikkaohjaajan, sekä opiskelijan ja opettajan suhde jäi etäiseksi työharjoittelun aikana, suunnitellut tapaamiset peruuntuivat tai unohtuivat. Työpaikkaohjaajan tehtävää hoitivat opiskelijan työkaverit. Kirjallisista ohjeista huolimatta ohjaukseen liittyvistä rooleista on usein eri käsityksiä ja odotuksia, joka luo osapuolien välille jännitteitä, ellei asioista keskustella avoimesti. Kahdessa tapauksessa ohjaussuhdetta pidettiin hyvänä: opettaja-opiskelija, työpaikan ohjaaja-opiskelija. Ammattikorkeakoulu ja yritys olivat tyytyväisiä toistensa panokseen. Yhdessä tapauksessa työharjoittelun ohjaus oli osana yrityksen normaalia uuden työntekijän perehdyttämisprosessia. Kannustamisen, empatian ja psykologisen silmän tärkeys ohjaussuhteessa tuotiin esille vain yhdessä tapauksessa.

Yhteistyön laatu ja määrä

Kaikissa tutkituissa tapauksissa työharjoittelun kirjalliset ohjeet löytyvät verkosta, esimerkiksi kuinka monta tapaamista tulee pitää työharjoittelun alkaessa, aikana ja päättyessä. Yhdessä tapauksessa käytäntönä oli info-tilaisuus, jonne oli kutsuttu opettajat, työpaikkaohjaajat ja opiskelijaharjoittelijat. Infon tarkoitus oli käydä ylätasolla läpi harjoittelun ohjeet. Yhdessäkään tapauksessa opettajille ei tarjottu valmennusta työharjoittelun ohjaukseen liittyen, kaikki ovat oppineet kokeilemalla itse tai kyselemällä muilta opettajilta. Kolmikannan yhteisten ohjauspalavereiden määrä vaihteli välillä 0-2. Kahdessa tapauksessa työpaikalla pidettiin säännölliset viikkopalaverit, joihin opiskelijaharjoittelija osallistui. Kahdessa tapauksessa kolmesta ohjaavalla opettajalla ja opiskelijalla oli seurantalaverit viikkotasolla ja tukena sähköposti ja puhelin. Yhdessä tapauksessa harjoittelun edistymistä seurattiin raporttien avulla (alkuraportti, viikkoraportti, loppuraportti). Opettaja hoiti viestintää pääsääntöisesti sähköpostin välityksellä opiskelijan suuntaan, eikä ohjauskeskusteluja ollut lainkaan.

4.4 Harjoittelijan valinta ja valmiustaso sekä ohjaajien valmiustaso – M4

Harjoittelijan valintaan ja valmiustasoon sekä ohjaajien valmiustasoon liittyvät haastattelulöydökset ovat:

- Opiskelijalla on päävastuu harjoittelupaikan löytämisessä ja ohjaava opettaja hyväksyy paikan
- Työpaikkaohjaaja analysoi harjoittelijan valmiustasoa harjoittelijan valinnan yhteydessä ja hänellä on keskeinen rooli harjoittelun tavoitteiden sekä työtehtävien määrittelemisessä
- Opiskelijaharjoittelijan koko työpaikan lähitiimin sitouttaminen harjoittelijan valintaan ja ohjaamiseen koetaan hyvänä
- Opiskelijaharjoittelijan oma-aloitteisuus helpottaa harjoittelupaikan saamista ja edesauttaa harjoittelujakson menestyksestä suorittamista
- Vain yhdellä työpaikkaohjaajalla oli jonkinlaista ohjaajakoulutusta ja muiden ohjaajien mielestä sitä ei koettu tarpeellisena, sillä heidän mielestään työpaikalla on hyvät valmiudet ottaa harjoittelijoita ilman koulutustakin
- Opiskelijaharjoittelija otetaan työyhteisöön samoin kuin kuka vain uusi työntekijä, eikä perehdyttämisessä ole eroa verrattuna uuden työntekijän perehdyttämiseen
- Työharjoittelua ohjaavat opettajat eivät ole saaneet juurikaan perehdytystä ohjaamistyöhön, vaan harjoittelun ohjaaminen on opittu suurelta osin tekemällä tai kollegoilta kysymällä

Harjoittelijan valinta ja valmiustaso sekä ohjaajien valmiustaso -luokan alaluokat on kuvattu alla olevassa kuvassa.



Kuvio 10 Harjoittelijan valinta ja valmiustaso sekä ohjaajien valmiustaso-luokan alaluokat

Harjoittelupaikkaa hakevan opiskelijan valmiustaso

Kaikki kolme tässä tarkastelun kohteena olevaa opiskelijaa hakivat harjoittelupaikkaa itse, mutta yhdessä tapauksista opettajan rooli mahdollisten harjoittelupaikkojen haaruksinnissa oli suurempi. Kun harjoittelija oli valittu tehtävään, niin hän teki työpaikan kanssa harjoittelusopimuksen, johon määriteltiin harjoittelun tavoitteet ja sisältö. Tätä määrittelytyötä ja ylipäätään koko hakuprosessia helpotti olennaisesti opiskelijan oma-aloitteisuus. Harjoittelusopimuksen allekirjoittivat opiskelija, ohjaava opettaja ja työpaikan nimeämä harjoittelun ohjaaja. Kaikissa kolmessa tapauksessa harjoittelun tavoitteet tehtiin pitkälti työpaikkaohjaajan ja opiskelijaharjoittelijan yhteistyönä ja ohjaavan opettajan rooli tavoitteiden asettamisen ohjaamisessa oli kokonaisuudessaan pieni. Yleisvaikutelmaksi haastattelujen pohjalta jäi myös se, että opiskelijan hyvillä työnhakuvalmiuksilla on erittäin suuri merkitys harjoittelupaikan haussa ja harjoittelun onnistumisessa.

Työpaikan ohjaajan valmiustaso

Yksi työpaikan ohjaajista kertoi, että hänellä oli aiemmin hankittua ohjauskoulutusta. Lisäksi kahdessa haastattelussa tuli esiin se, että työpaikalla oli ollut ennenkin harjoittelijoita. Työpaikan ohjaajat eivät haastattelun perusteella tuntuneet kaipaavan ohjauskoulutusta, vaan heidän mielestään työpaikalla on hyvät valmiudet ohjata työharjoittelua. Lisäksi työpaikkaohjaajat ajattelivat, että opiskelija tulee töihin samoin kuin kuka tahansa uusi työntekijä, ja hänet tulee alussa perehdyttää talon tavoille ja työtehtäviin uuden työntekijän tavoin. Työpaikan ohjaajien haastatteluista nousi myös selkeästi esiin se, että jos opiskelija on itse harjoittelujakson aikana aktiivinen ja itseohjautuvia, niin hän saa helpommin työpaikan hiljaista tietoa käyttöönsä ja suoriutuu siten paremmin annetuista tehtävistä. Kaikki haastatellut työpaikan ohjaajat olivat myös sitä mieltä, että heidän tulisi kehittää ohjausvalmiuksiaan tulevaisuudessa. Erityisen tärkeää olisi pystyä vielä paremmin seuraamaan ja havainnoimaan harjoittelijan edistymistä harjoittelujakson aikana sekä parantaa vuorovaikutusta ammattikorkeakoulun kanssa.

Yhdessä tapauksessa harjoittelijan haastattelussa oli mukana koko se tiimi, jonka yhdeksi osaksi harjoittelija tuli. Tämä tuntui toimivan siinä mielessä hyvin, että haastattelussa mukana olo sitoutti tiimin jäsenet opiskelijaharjoittelijan perehdyttämiseen ja oh-

jaamiseen harjoittelujakson aikana. Myös kahdessa muussakin tapauksessa harjoittelijan lähitiimin rooli ohjauksessa oli merkittävä ja se edesauttoi harjoittelun onnistumista. Tärkeää ohjauksen näkökulmasta olikin huomioida se, että harjoittelun ohjaajan lisäksi työyhteisössä on usein laaja joukko muita henkilöitä, jotka osallistuvat ohjaamaan harjoittelijaa hänen työtehtävissään.

Ohjaavan opettajan valmiustaso

Harjoittelua ohjaavan opettajan kohdalla nousi haastatteluista esiin se, että ohjaavat opettajat eivät olleet itse saaneet juurikaan perehdytystä omaan työhönsä ja tieto oli tarvinnut kaivaa esiin itse esimerkiksi kollegoita haastatteleamalla tai sähköisistä lähteistä. Ohjausvalmiuksia opettajille oli kertynyt eniten ohjausta tekemällä sekä vaihtamalla kokemuksia muiden harjoittelunohjaajien kanssa. Yksi haastatteluista nostikin esiin huolensa siitä, että aloitteleva opettaja on paljolti oman onnensa nojassa harjoittelun ohjauksen suhteen, eikä hän saa kunnolla tukea työhönsä ammattikorkeakoulun puolesta.

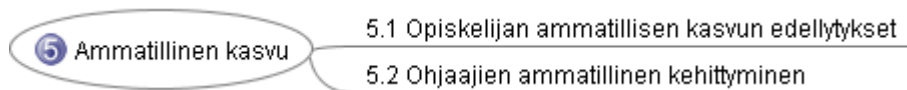
4.5 Ammatillinen kasvu – M5

Ammatillisen kasvun keskeisiä haastattelulöydöksiä olivat seuraavat toteamat ja havainnot:

- Edellytykset ammatilliselle kasvulle: opiskelijan oppimisen mittaaminen tavoitteiden mukaisesti
- Opiskelijan tavoitteiden sopiminen yhdessä ja näihin sitoutuminen
- Ohjauskäytäntöjen ja ohjaussuhteen tulee tukea kasvua, muuten tapahtuu jopa taantumista
- Opiskelijan menestystekijät: sovitut tavoitteet (yhteensopivat tavoitteet), mieluisa työ, oman oppimisen tiedostaminen, oma-aloitteisuus, mahdollisuus saada haastavampia tehtäviä kokemuksen karttuessa harjoittelun edetessä
- Tavoitteiden tulee tukea opiskelijan urasuunnittelua
- Opiskelijan ammatillisen kasvun puuttuminen on yrityksen kannalta menetetty mahdollisuus

- Työpaikkaohjaajille ja opettajille kohdennettu työharjoittelun ohjauksen valmennus on mahdollisuus kasvattaa ammattikorkeakoulun ja yritysten yhteistyötä – ammattikorkeakoulut voisivat hyödyntää harjoittelua enemmän markkinointikanavana

Seuraavana oleva kuva tiivistää tämän kohdan alaluokat.



Kuvio 11 Ammatillinen kasvu -luokan alaluokat

Opiskelijan ammatillisen kehittymisen edellytykset

Yhdessä tapauksessa opiskelijalla olisi ollut halua ja edellytykset ottaa vastaan vaativampia tehtäviä, jos yhteiset tavoitteet olisi tullut määriteltyä opettajan ja työpaikkaohjaajan kanssa, ja jos tavoitteiden saavuttamista olisi seurattu. Opiskelijan työharjoitteluun sisältyi runsaasti rutiinitehtäviä. Vaikutelmaksi jäi että opiskelija ei ehkä tuonut riittävän paljon epäkohtia esille ohjaajalle. Ohjauskeskustelut ja pelisääntöjen läpikäynti kolmikannassa olisi luonut hyvät puitteet reagoida asioihin aikaisessa vaiheessa. Oppimista ei voitu selkeästi todentaa harjoittelun aikana, ja paljon jäi opiskelijan varaan. Työpaikan lähipiiri ohjasi oppilastaohjaajan roolin ollessa vähäinen. Opiskelijan perusvalmiudet varmistettiin ennen harjoittelua, ja hän sai perehdytyksen. Saadun palautteen pohjalta opiskelija hallitsi hänelle annetut tehtävät hyvin, ja yhteistyö tiimissä sujui hyvin. Opiskelijaharjoittelijan mukaan työtehtävien olisi pitänyt vastata paremmin työelämän tarpeita, hän olisi halunnut tehtäviä joista on hyötyä, sekä keskusteluja ohjaajan kanssa. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen omalle alalle saattoi hidastua, mutta opiskelija pystyi hankkimaan kaikille aloille yleishyödyllisiä taitoja. Osapuolet olisivat hyötäneet työharjoittelusta enemmän jos ohjauskäytännöt olisivat olleet paikallaan, opettaja saisi yrityskontakteja, opiskelija oppisi oman alansa osaamisen soveltamista käytäntöön, työnantaja saisi laadukkaan työpanoksen.

Kahdessa tapauksessa tavoitteet oli sovittu ennen harjoittelun alkua, ja opiskelijalla oli käsitys työnkuvasta. Työpaikka tarjosi perusteellisen perehdytyksen tehtäviin. Yrityksen puolelta opiskelijan ohjaukseen osallistui useita henkilöitä varsinaisen työpaikan harjoit-

telun ohjaajan lisäksi. Aktiivinen ja itseohjautuva opiskelija osasi arvioida omat oppimistavoitteensa suhteessa työtehtäviin. Molemmista tapauksista opiskelija oli itselleen mieluisassa harjoittelupaikassa. Opiskelija tiedosti oman ammatillisen kasvunsa vaiheet, sekä pystyi hyödyntämään koulussa opittuja asioita työharjoittelussa. Opiskelijan omaloitteisuudella on iso merkitys ammatillisessa kasvussa. Hyvällä ohjauksella ja keskusteluilla opiskelijan itseohjautuvuutta voidaan vahvistaa, ja varmistaa, että opiskelijan osaaminen on riittävää ja että harjoittelupaikka vastaa opiskelijan tavoitteita. Oppimista seurataan työtehtävien kautta, kehittyessä saa haastavampia tehtäviä. Yrityksen tarpeiden ja opiskelijan osaamisalan yhteensopivuus vaikutti merkittävästi ammatilliseen kasvuun, alkuun pääsyyn sekä selkiytti opiskelijan urasuunnitelmaa eteenpäin. Toisesta näistä tapauksista opiskelija sai ensin seurata kokeneemman henkilön työskentelyä, sen jälkeen kokeilla itse, ensin valvotusti ja sitten itsenäisesti. Toisessa yrityksessä opiskelija ”heitettiin kylmään veteen hallitusti”. Opettaja tarjosi omaa, vahvaa teoreettista osaamistaan oppilaan käyttöön säännöllisten ohjauskeskustelujen kautta. Opiskelijan ammatillista kasvua tapahtui useilla alueilla samanaikaisesti: toimialan, yrityskulttuurin ja työelämän verkostojen tuntemus, liiketoimintamalli, tutkimustyö, teorian soveltaminen.

Ohjaajien ammatillinen kehittyminen

Opettajille yhteistyö yritysten kanssa tuo monia ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia, esimerkiksi eri toimialojen tuntemusta. Kokeneelle työpaikkaohjaajalle harjoittelijat tuovat uusia menetelmiä ja teoreettista tietoa, ohjauskeskustelujen kautta myös ohjaaja voi kehittyä ohjaajana. Kolmikantakeskustelujen kautta voi syntyä uusia yhteisprojekteja.

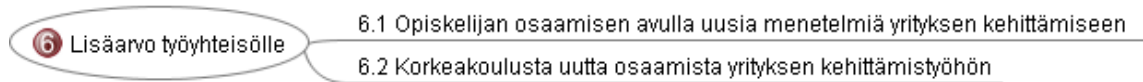
4.6 Lisäarvo työyhteisölle – M6

Lisäarvo työyhteisölle -luokan keskeisiä osa-alueita olivat seuraavat haastatteluissa esille nousseet tekijät:

- Opiskelijan teoreettinen tieto: mahdollisuus käyttää tätä yrityksen toiminnan kehittämiseen

- Myös ohjaavan opettajan näkemyksiä saadaan hyödynnetyksi työpaikalla - nähdään harjoittelu kokonaisuutena ja kaikkia osapuolia hyödyntävänä sekä kehittävänä asiana

Seuraavana oleva kuva tiivistää tämän kohdan alaluokat.



Kuvio 12 Lisäarvo työyhteisölle -luokan alaluokat

Opiskelijan osaamisen avulla uusia menetelmiä yrityksen kehittämiseen

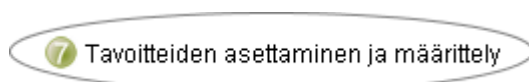
Opiskelijaharjoittelijoilta löytyi teoreettista tietoa, jonka avulla heidän oli mahdollista kehittää yrityksen toimintaa tukevia ja kehittäviä uusia toimintamalleja. Opitut teoriat osattiin yhdistää käytännön työn tueksi. Opiskelijoiden osaamisen vahvuus tuli esille hänen päästyään työssään hyvään alkuun. Yhdessä tapauksessa opiskelijalta saatiin tietoa, jota yritys saattoi hyödyntää suoraan liiketoimintansa avuksi. Opiskelijoilla on kyky organisoida ja muodostaa asiakaskontakteja aiemmin hankitun osaamisensa avulla. Yrityksen työ/toimintaprosessien hioutuminen saattoi lähteä opiskelijoiden tieto-aidon avulla käyntiin.

Opettajan ammattiosaaminen näkyi ohjauksen kautta

Yhdessä tapauksessa korkeakoulun osaaminen näkyi opettajan oikeanlaisen ohjauksen kautta. Opettaja auttoi kiinnittämään huomiota oleellisiin asioihin, joiden avulla opiskelijan oli mahdollista soveltaa lukemaansa teoriaa käytäntöön ja viedä tietoa eteenpäin yritykseen. Tähän vaikutti osaltaan opettajan ja opiskelijan tiivis ohjaussuhde.

4.7 Tavoitteiden asettaminen ja määrittely – M7

Tavoitteiden asettaminen ja määrittely -kohdan analyysissä ei tullut esiin alaluokkajakoja.



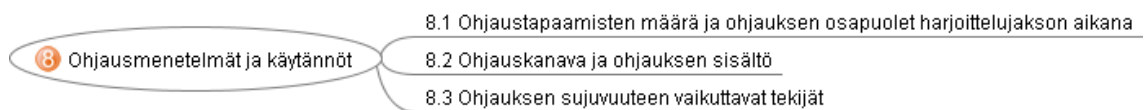
Kuvio 13 Tavoitteiden asettaminen ja määrittely – ei alaluokkia

Kahdessa tapauksessa tavoitteiden määrittelyyn osallistuivat kaikki työharjoittelun osapuolet. Tavoitteita ei välttämättä sovittu yhteisessä palaverissa, mutta aktiivinen opiskelijaharjoittelija varmisti että tavoitteet olivat kaikille sopivat, ja opiskelijan omat tavoitteet oli otettu huomioon. Tavoitteiden toteutumista seurattiin, ja tavoitteet saavutettiin kahdessa tapauksessa. Yhdessä tapauksessa opiskelija määritteli tavoitteet ja hyväksytti ne erikseen ohjaavalla opettajalla ja työpaikan ohjaajalla. Työpaikkaohjaajan mukaan tavoitteita ei käyty läpi. Opettaja seurasi oppimistavoitteiden toteutumista raporttien kautta, lopputulos jäi epäselväksi.

Työharjoittelun ohjaukseen tulisi sisältyä kolmikannan yhdessä sopimien konkreettisten tavoitteiden ja työtehtävien seuranta, työtehtävät, palautteen antaminen, sekä harjoittelun arviointi. Sopimus sinetöi yhdessä sovitut tavoitteet. Ammatillisen kasvun kannalta on tärkeää että opettaja kannustaa erityisesti vähemmän aktiivisia opiskelijoita määrittelemään omat tavoitteensa ja varmistaa tarvittaessa, että tavoitteet käydään läpi työpaikan ohjaajan kanssa. Jos yrityksellä on aito tarve työharjoittelun/opinnäytetyön tuloksille ja omat selkeät tavoitteet, opiskelija saa laajemman tuen työharjoitteluun ja ammatilliseen kehittymiseen yrityksessä.

4.8 Ohjausmenetelmät ja käytännöt – M8

Kappaleen alaluokat on kuvattu alla olevassa kuvassa.



Kuvio 14 Ohjausmenetelmät ja muut normatiiviset ohjaukset -luokan alaluokat

Ohjaustapaamisten määrä ja ohjauksen osapuolet harjoittelujakson aikana

Kaikkien kolmen osapuolen (opiskelija, opettaja ja työpaikan ohjaaja) välisiä ohjauspalavereita ei ollut yhdessä harjoittelussa lainkaan, toisessa niitä oli yksi ja kolmannessa tapauksessa kaksi yhteistä tapaamista työharjoittelun aikana. Yhteisten tapaamisten ulkopuolelle sisältyi erillisiä ohjauspalavereita opiskelijan ja opettajan tai opiskelijan ja työpaikan ohjaajan kesken. Harjoittelun ensimmäinen yhteinen aloituspalaveri koettiin oleelliseksi ja tärkeäksi sellaisessa tapauksessa, jossa sitä ei ollut toteutettu lainkaan

kaikkien osapuolten kesken. Kahdenkeskisiä, viikoittaisia keskusteluja työpaikkaohjaajan kanssa tapahtui kahden opiskelijan harjoittelujaksossa. Työnantajan tiimin ja työpaikan ohjaajan palavereita toteutettiin tapauskohtaisesti myös opiskelijan "selän takana". Yhteydenpidon riittävyys koettiin yleisesti olevan kiinni opiskelijan aktiivisuudesta harjoittelua kohtaan.

Ohjauskanava ja ohjauksen sisältö

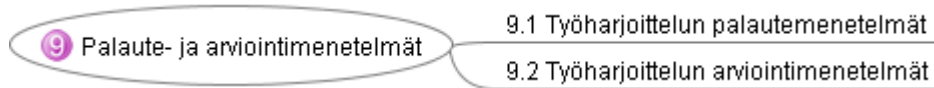
Yhteisissä tapaamisissa käsiteltiin työn suorittamiseen liittyviä asioita. Oppilaan ja opettajan kahdenkeskisten tapaamisten määrä, sekä ohjauksen sisältö vaihtelivat tapauskohtaisesti. Opettajan ja opiskelijaharjoittelijan välisiä ohjaustapaamisia oli parhaimmillaan viikoittain, joiden tukena on lisäksi ollut käytössä sähköpostit ja puhelimet. Työnantaja seurasi jokaisen opiskelijan kohdalla annetuissa työtehtävissä edistymistä. Yrityksen strategiset tavoitteet ohjasivat poikkeuksetta jokaisen opiskelijan harjoittelun työpanosta. Ohjausprosessi on koettu AMK:n puolelta hyväksi ja moodlea apuna käyttäen harjoittelun aikana esiintyviin ongelmiin löytää opettajannäkemyksen mukaan paljon vastauksia. Moodle sellaisenaan ei taas ole riittävä ohjauskanava opiskelijan näkökulmasta. Nykytilan mukaan opiskelijan tavoitteita ja saavutettavia tuloksia mietitään harjoittelujakson edetessä.

Ohjauksen sujuvuuteen vaikuttavat tekijät

Työharjoittelun kokonaisuuden hahmottaminen ennen työharjoittelun aloittamista koettiin opiskelijanäkökulmasta poikkeuksetta tärkeäksi. Ohjaus ennen työharjoittelun aloitusta olisi voinut olla opiskelijan, sekä yrityksen näkökulmasta tavoitteellisempaa ja perusteellisempaa. Yrityksen näkökulman mukaan on helpompaa ohjata seuraavaa opiskelijaa, jos yrityksessä on aikaisempaa kokemusta AMK-työharjoittelijoista. Myös työpaikkaohjaajan oma AMK-koulutustausta auttoi ohjaamaan paremmin. Työpaikan henki, ilmapiiri, aito kiinnostus opiskelijaa kohtaan parantavat työharjoittelun tuloksia ja laatua. Osalla työpaikan ohjaajista oli tietoa ohjaajakoulutuksen sisällöistä, kun taas ja toisaalla yritysedustaja ei kaivannut lainkaan ohjaajakoulutusta.

4.9 Palaute- ja arviointimenetelmät – M9

Työharjoittelun palautemenetelmät -luokan alaluokat on kuvattu seuraavassa kuvassa.



Kuvio 15 Työharjoittelun palautemenetelmät-luokan alaluokat

Työharjoittelun palautemenetelmät

Kaikissa haastatteluista kävi ilmi, että työharjoittelun sujuminen tarkistetaan harjoittelun puolivälissä. Tämä tarkistus tehdään joko kirjallisesti väliraportin muodossa tai tapaamisen merkeissä. Jos kyseessä on tapaaminen, niin opettaja tulee silloin käymään työpaikalla ja keskustelea sekä opiskelijan että työpaikan harjoittelun ohjaajan kanssa harjoitteluun liittyvistä asioista. Tässä kohdassa on mahdollisuus tehdä korjaavia toimenpiteitä saadun palautteen pohjalta. Tapaamisessa tarkastellaan sekä asetettujen tavoitteiden täyttymistä että harjoittelun etenemistä harjoittelun alussa sovitulla tavalla. Yhdessä tarkastelun alla olleessa harjoittelussa välitapaaminen ei toteutunut sovitusti ja se vaivasi selvästi kaikkia osapuolia, sillä tapaamiselle olisi ollut tarvetta tavoitteiden ja tehtävien tarkistamisen näkökulmasta sekä opiskelijan, opettajan että työpaikan ohjaajan mielestä. Harjoittelujaksosta kirjoitetaan kaikissa kolmessa tarkastelun alla olevassa korkeakoulussa loppuraportti. Loppuraportti toimitetaan harjoittelua ohjaavalle opettajalle, eikä harjoittelupaikka sitä näissä tapauksissa käyttöönsä saanut tai osannut pyytää, vaikka siitä olisi varmasti ollut paljon hyötyä myös työpaikan harjoittelun ohjaajille.

Kaikki haastatellut opiskelijat, opettajat ja työpaikan ohjaajat kokivat, että palautteen antaminen ja saaminen on olennaista työharjoitteluprosessissa. Palautteen tulisi heidän mukaansa olla kaikkia osapuolia hyödyttävää ja monensuuntaista. Erityisen tärkeää palaute on opiskelijalle, sillä hänelle harjoittelujakso voi olla ensimmäinen oman alan työ ja siitä saatu palaute erittäin tärkeää opiskelijan tulevaisuutta varten. Tästä hyvänä esimerkkinä oli yhden opiskelijan yritykseltä saama hyvä kirjallinen palaute, josta oli ollut apua opiskelijan työllistymisen näkökulmasta. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen oli haastattelujen perusteella myös olennainen osa opiskelijan ammatillista kasvua ja palautteen avulla voidaan lisäksi kehittää opiskelijan työvalmiuksia ja tukea kehitty-

mistä noviisista oman alansa asiantuntijaksi. Kaikkien toimijoiden tulisikin kantaa vastuunsa palauteprosessissa, sillä yhden toimijan vetäytyminen palautevastuusta voi pahimmillaan johtaa ongelmatilanteisiin harjoittelujakson aikana.

Työharjoittelun arviointimenetelmät

Harjoittelujaksostaan opiskelijat saavat harjoittelupaikan kirjoittaman työtodistuksen. Työtodistukseen on mahdollista saada myös kirjallinen arviointiosuus. Yhdessä tapauksessa opiskelija oli pyytännyt kaksi erillistä työtodistusta – toisen arviolla ja toisen ilman. Työharjoittelun arviointi tutkinnon osana on kaikissa tarkastelun kohteena olevissa korkeakouluissa asteikolla hyväksytty – hylätty. Käytännössä harjoittelu kuitenkin hyväksytään lähes poikkeuksetta.

Haastatteluissa nousi esiin selkeästi se, että harjoittelun arviointikriteerit eivät olleet kovin selviä opiskelijoille tai työpaikan ohjaajille. Tämä viittaa siihen, että arvioinnin kriteereistä ei ole keskusteltu riittävästi ennen harjoittelujaksoa ja harjoittelun ohjaus oli tältä osin ollut vajavaista. Harjoittelun kokonaisuutta mietittäessä vuorovaikutus harjoittelun eri osapuolten välillä tulisi haastattelujen perusteella ihannetilanteessa olla sellaista, jossa opiskelijan, ohjaavan opettajan ja työpaikan ohjaajan arvioinnit täydentävät toisiaan. Arvioinnissa kaikkien harjoitteluprosessiin osallistuvien rooli onkin tärkeä ja hyvin onnistuessaan arviointi mahdollistaa kaikkien prosessissa mukana olevien ammatillisen kehittymisen.

4.10 Johtopäätöksiä

4.10.1 Roolien määrittäminen ja perehdyttäminen

Väisäsen (2002) mukaan ohjauksen osapuolten on tunnettava roolina, jotta vuorovaikutus sujuisi ja ohjaus voisi olla tuloksellista pedagogista toimintaa. Myös tämä tutkielma vahvistaa käsitystä että ohjaukseen liittyvät roolit on hyvä sopia joko sopimuksellisesti tai edes suullisesti ennen harjoittelun alkua. Jos roolit ja vastuut jäävät luontaisesti valittaviin tai jäävät muuten epäselviksi, riskinä on, etteivät harjoittelun osapuolet miellä omia vastuitaan ja velvollisuuksiaan. Opiskelijan kannalta selkeä rooleista sopiminen

turvaa harjoittelussa edistymisen tavoitteiden mukaisesti, ja samalla antaa myös oikeuden ohjauksen vaatimiseen, jos hän sitä ei muuten koe saavansa.

Työpaikan normaali perehdytysprosessi uusille työntekijöille on luontainen perehdytystapa myös opiskelijaharjoittelijoille. Osallistumalla uusien työntekijöiden mukana perehdytykseen opiskelijaharjoittelija sitoutuu yritykseen paremmin ja kokee samalla, että häntä arvostetaan muiden työntekijöiden veroisena

Harjoittelijan kohtelu yhtenä työntekijöistä avaa myös mahdollisuuden harjoittelijan nopeaan ammatilliseen kehittymiseen ja työssä oppimiseen. Antamalla sopivassa määrin vastuuta ja vapautta jo harjoittelijalle, häntä rohkaistaan ja tuetaan oppimisessa.

4.10.2 Henkilöiden vuorovaikutus

Helakorven (2004, 12-13) mukaan ohjaajan tulisi kohdata oppija juuri sillä tasolla, millä hän on. Riippuva oppija tarvitsee aluksi autoritaarista ohjausta ja myöhemmin kehittyessään motivoivaa ja avustavaa ohjausta. Kehittyneelle oppijalle annetaan vastuuta omasta oppimisestaan ja sen ohjauksesta. Tutkielman pohjalta voidaan päätellä että vähemmän oma-aloitteiset opiskelijat tarvitsevat aktiivista työharjoittelun ohjausta erityisesti harjoittelun alkuvaiheessa. Hyvän opiskelijan tärkeitä ominaispiirteitä ovat itseohjautuvuus, hyvä itsearviointitaito ja motivoituneisuus. Alkukeskustelussa tulisi arvioida ohjauksen ja tuen tarve oppilaskohtaisesti. Oma-aloitteiset oppilaat pärjäävät vähemmällä. Muille opiskelijoille voidaan vastaavasti tarjota enemmän ohjauskeskusteluja ja tukea. Tämä edellyttää että ammattikorkeakoulu tarjoaa prosessikuvausten ja virallisten ohjeiden lisäksi työharjoittelun ohjauksen sisällöllistä valmennusta opettajille ja tarvittaessa myös työpaikkaohjaajille.

Kuisma (2010) puhuu opiskelijan ja ohjaajan yhteisestä dynaamisesta prosessista, ja että opiskelijan ammatillista kasvua on tuettava systemaattisesti ohjauksen avulla. Onnistuneen ohjaussuhteen lähtökohtana on yhdessä määritellyt tavoitteet työharjoittelulle. Tämä tutkielma vahvistaa käsitystä että opiskelijan säännölliset tapaamiset työpaikkaohjaajan ja opettajan kanssa työharjoittelun aikana parantavat ohjaussuhteen laatua, ja an-

tavat mahdollisuuden säädellä ohjausta opiskelijan persoonallisuuden mukaan. Työpaikan perehdyttämisprosessi on tärkeä osa-alue työharjoittelun ohjausta tukemassa.

Ohjauspalavereiden määrä ja sopimukset eivät takaa parempaa vuorovaikutusta. Haastatteluissa yhdessä tapauksessa suositeltiin vähintään kolmea yhteistä tapaamista, joissa on mukana opiskelija, opettaja ja työpaikan harjoittelun ohjaaja: alkupalaverissa sovietaan yhteiset tavoitteet ja pelisäännöt, puolivälissä tarkistetaan suunta, ja loppupalaverissa arvioidaan tuloksia. Tiedonkulku osapuolten välillä on varmistettava. Säännölliset tapaamiset muodostavat raamit suhteelle. Kasvokkain tapaamiset lujittavat yhteistyötä, osapuolet oppivat tuntemaan toisensa ja ohjaussuhteen vuorovaikutus muodostuu luontevaksi.

Yhteistyö sujuu jos opettaja, työpaikkaohjaaja ja opiskelijaharjoittelija ovat innostuneita ja motivoituneita, ja kokevat kukin hyötyvänsä henkilökohtaisesti työharjoittelusta. Työharjoitteluun liittyvä yhteistyö, yhdessä tekeminen, on luonteva tapa vahvistaa koulun ja yrityksen välisiä suhteita, ja varmistaa että työharjoittelupaikkoja ja yhteisiä projekteja on tarjolla jatkossakin.

4.10.3 Ammatillinen kasvu

Ammatillinen kasvu on sisäistä kasvua, ammatillisen identiteetin kehittymistä ja omien asenteiden muuttumista, kriittisen arviointitaitoa. Tutkielman kahdesta tapauksesta voi päätellä että ammatillista kehittymistä tapahtui: opiskelija oppi liike-elämän perustaitoja, pystyi soveltamaan teoriaa ja käytäntöä, sai lisää vastuuta, ja työllistyi yritykseen. Ammatillisen osaamisen kehittymistä kuvaavan Dreyfus ja Dreyfus (1989) esittämällä viisiasteisella portaikolla opiskelija saattoi edetä suunnitellusti eteenpäin kahdessa tapauksessa, joita tutkielmassa käytiin läpi. Väisäsen (2002) mukaan ohjauksella tarkoitetaan vuorovaikutteista ja kasvattavaa aloittelijan ja kokeneen henkilön välistä suhdetta. Myös tämän tutkielman pohjalta hyvä ohjaussuhde antoi mahdollisuuden määritellä opiskelijalle sopiva ammatillisen kasvun tapa ja urasuunnitelma. Tämä toki edellyttää oma-aloitteista opiskelijaa, joka alkuun päästyään ottaa vastuun työharjoittelustaan. Ilman ohjausta, yhteistä tavoitteiden ja työtehtävien määrittelyä opiskelija voi päätyä rutiinitehtäviin, jotka eivät kehitä ammatillisesti Työharjoittelusta saatava hyöty jää pieneksi sekä yritykselle että opiskelijalle. Työpaikkaohjaajan ja yrityksen tiimin hyväk-

syntä ja tuki on ensiarvoisen tärkeää ammatillisen kasvun kannalta sekä yrityksen halu panostaa uuteen oppipoikaan.

Kaikilla työpaikoilla ei ole vahvaa uusien työntekijöiden ja harjoittelijoiden perehdyttämishjelmaa ja kokeneita työharjoittelun ohjaajia. Ammattikorkeakoulut voisivat aktiivisemmin tarjota valmennusta työharjoittelun ohjaukseen ja kolmikantamallia, jonka avulla myös työpaikkaohjaajat kehittyvät ammatillisesti.

4.10.4 Harjoittelijan valinta ja henkilöiden valmiustasot

Kokonaisuuden kuvaaminen ennen työharjoittelun aloittamista on kaiken a ja o onnistuneeseen harjoitteluun. Ohjaus ennen työharjoittelun aloitusta tulisi olla tavoitteellisempaa ja perusteellisempaa. Yrityksen ja työpaikkaohjaajan aikaisempi kokemus ammattikorkeakoulun työharjoittelusta parantaa ohjauksen laatua. Työpaikan asennoituminen työharjoitteluun ja resurssit määrittävät harjoitteluprosessin kokonaisuuden onnistumista.

Tutkielman myötä hyväksi käytännöksi havaittiin työharjoittelun alussa pidettävä infotilaisuus, jossa käydään läpi harjoitteluun liittyviä asioita sekä harjoittelua ohjaavan opettajan että työpaikkaohjaajan toimesta. Infotilaisuus on välttämätön ja tärkeä kaikille harjoitteluun lähteville opiskelijoille.

Työharjoittelun ohjauksesta tulisi olla selkeät ohjeet, jotka tukevat eritasoisia ja muuten erilaisilla oppimista omaksuvia opiskelijoita. Lisäksi hyvän ohjauksen tulisi keskittyä löytämään opiskelijoiden oma ala ja kiinnostuksen kohteet. Jos ohjeet ovat selkeät, aktiiviset ja oma-aloitteiset opiskelijat eivät muuta ohjausta tarvitsekaan. Ohjausprosessi on yleisesti ottaen koettu ammattikorkeakoulun puolelta hyväksi. Ongelma vaikuttaa olevan työharjoittelussa alkuun pääsemisessä, jolloin pelkät kirjalliset ohjeet eivät riitä. Henkilökohtaista tukea tarvitaan enemmän erityisesti harjoittelun aloituksessa.

Opiskelijan on tärkeää ottaa selvälle, millainen työ voisi kiinnostaa ja etsiä harjoittelu paikkaa sellaisista yrityksistä, jotka toimivat ko. koulutus alalla. Opiskelijoiden ohjaus tulisi olla erittelevämpää. Nyt erityisesti nuoremmat ja vähemmät oma-aloitteiset opiskelijat eivät saa selkeää kuvaa siitä, mitä harjoittelulla haetaan. Opiskelijat eivät myös-

kään aina ymmärrä, kuinka tärkeää on hakea harjoittelupaikkaan, jossa myös viihtyy. Suoraan peruskoulusta, ilman työkokemusta ammattikorkeakouluun tulevat opiskelijat ovat vaikeuksissa itsensä markkinoinnissa, koska eivät ole joutuneet sitä missään elämänsä vaiheessa ennen tekemään.

Haastatteluissa tuli esille, että ammattikorkeakoulun tulisi osata markkinoida opiskelijoitaan paremmin. Opiskelijat eivät näkemyksensä mukaan tähän myyntityöhön aina pysty, vaikka olisivat harjoittelupaikkaan sopivia. Koulujen tiiviimpi yhteistyö yritysten kanssa, sekä osallisuus harjoittelupaikkojen hankkimiseen, tukisi erilaisten opiskelijoiden työhön sijoittumista ja ohjaisi opiskelijaa mieluisalle työuralle.

Kaikilla työpaikoilla opiskelijan omat tavoitteet eivät välttämättä ole selvillä. Työpaikkaohjaajat tarvitsevat tukea prosessin läpivientiin. Harjoittelun vaatimuksiin ei sisälly työpaikoilla opiskelijan tavoitteiden läpikäyntiä. Kuinka hyvin työpaikkaohjaaja pystyy tukemaan harjoittelijan osaamista ja tavoitteita, jos tavoitteista ei keskustella säännöllisesti ammatillisen kasvun eri vaiheissa. Aloituskeskustelut ja niiden sisältö tulisi tarkentaa koko harjoitteluprosessia tukevaksi. Tulisiko aloitusvaiheessa jo tarkemmin miettiä työssä mahdollisesti saavutettavia tavoitteita ja tuloksia, joita nykytilan mukaan mietitään vasta harjoittelujakson edetessä?

Tämä edellyttää opettajalta hyvää oppilaan tuntemusta ja käsitystä opiskelijan oppimistasosta. Tärkeää on myös, että koulun puolesta on ohjausta ja tukea saatavilla kun harjoittelun yhteydessä tulee kysyttävää. Myös koulun puolesta tulisi olla enemmän valvontaa sen suhteen, että harjoittelu on lähtenyt hyvin käyntiin. Valvonta ja sen tarpeellisuus riippuu toki paljon harjoittelupaikasta ja harjoittelijasta.

Työharjoittelu tulisi ideaalitulanteessa alkaa opiskelijan perehdyttämisellä ja työtehtävien antamisella. Alussa monet asiat voivat olla opiskelijalle uusia ja hän kaipaa ohjausta. Työpaikkaohjaajan tulisi antaa opiskelijalle selkeitä ohjeita sekä seurata ja tukea työssä suoriutumista. Neuvojen ja ohjeiden ymmärtämisen varmistamiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Ohjaajalla tulisi olla myös tieto-taito ohjata erilaisia opiskelijoita.

Työpaikkaohjaajan tutustuminen opiskelijan lähtötasoon ja harjoittelun tavoitteisiin on mahdollista yhteisellä tapaamisella harjoittelujakson alussa, jossa opiskelija, opettaja ja

työpaikkaohjaaja käyvät läpi harjoitteluprosessia sekä yleisellä että opiskelijakohtaisella tasolla. Työharjoittelun alkuun tulisikin varata riittävästi aikaa ja resursseja, jotta voidaan varmistaa harjoittelujakson hyvä alku. Opiskelijat kaipaavat harjoittelujaksolleen selkeästi määriteltyjä tehtäviä, jotka pohjautuvat yhdessä määriteltyihin tavoitteisiin. Harjoittelua ohjaavilla opettajilla tulisi tämän vuoksi olla riittävästi ohjausaikaa, jotta tavoitteista ja tehtävistä voidaan tarpeen mukaan keskustella sekä työnantajan että opiskelijan kanssa.

5 Yhteenveto

Yhteenveto-kappale jakautuu kahteen osaan, joista ensimmäinen vetää yhteen keskeiset tulokset kaikkien muuttujien osalta. Toinen kappale tarkastelee muutamia näkökulmia tutkielman luotettavuuteen liittyen.

5.1 Keskeiset tulokset

Keskeisinä tuloksina esitetään kaksi näkökulmaa, joiden arvioidaan edustavan myös käytännöllisiä hyötyjä ammattikorkeakoulujen ohjausmallien kanssa painiville vastuuhenkilöille. Ensimmäisenä näistä on ohjauksen laajennettu ohjausmalli ja toisena johtajuuden läsnäolon vahvistaminen osana ohjausmallin soveltamista.

5.1.1 Nykyohjausmalleja laajempi hallintakehys

AMK-opiskelijoiden työharjoittelun ohjausmallien kehittämisestä puhuttaessa on muistettava, että korkeakouluilla on olemassa olevia ohjeistuksia ja prosessikuvauksiin perustuvia malleja (Laurea-ammattikorkeakoulun harjoitteluohjeistus 2010-2011, Tampereen ammattikorkeakoulun opinto-opas 2010-2011, Satakunnan ammattikorkeakoulun laatukäsikirja). Ohjauksen työkaluja on siis olemassa. Nämä mallit ovat kuitenkin sisältönsä suppeampia verrattuna tämän tuon myötä esille tulleisiin näkökulmiin. Toisin sanoen tämä työ toi esille laajemman kirjon eri tehtäväalueita, jotka kattavassa työpaikkaharjoittelun ohjausmallissa tulee huomioida. Tällaisia ovat esimerkiksi rooleista sopiminen ja roolivalintaan vaikuttavien tekijöiden huomiointi (M1). Toisaalta viestinnän tehtäväalue (M3) nykymalleissa ei saa sille kuuluvaa painoarvoa. Toisaalta konkreettiset ja näkyvät tehtäväalueet, kuten palaute- ja arviointimenetelmät (M9), tavoitteiden asettaminen (M7), harjoittelupaikkaan perehdyttäminen (M2) tulevat nykymalleissa esille paremmin juuri niiden konkreettisuuden takia. Toisaalta myös opiskelijan ammatillisen valmiuden kehittäminen on suhteellisen konkreettisesti määriteltävissä harjoittelun sisällön avulla, eli tarkastelemassa harjoittelijan työnkuvaa ja sen vastuullisuutta.

Yhtenä selitysmallina edellä mainitulle erolle nykymallit vs. havaitut 9 tehtäväaluetta, muuttujaa, on kunkin tehtäväalueen selkeä esille tulo, konkreettisuus sekä osittain myös

se onko tehtäväalue perustavaa laatua oleva tehtäväalue, jonka poisjättäminen vie pohjan pois koko harjoittelulta, kuten esimerkiksi tavoitteiden asettaminen. Konkreettisuutta tarkasteltaessa tämä työ ehdottaa sovellettavaksi aineettoman pääoman kolmijakoa, jonka teoreettinen tarkastelu on kohdassa 2.3, ja jota voitiin menestyksellisesti soveltaa kunkin muuttujan luokitteluun joko inhimilliseen, rakenne- tai suhdepääomaan kuten seuraavana olevassa taulukossa on tehty.

Yksi tämän työn tuloksista on esitetty alla olevassa taulukossa, jossa muuttujat on ryhmitelty kolmen aineettoman pääoman tekijän mukaan. Samalla se on yksi tämän työn löydöksistä. Nimittäin, helpoiten taka-alalle jäävät tehtäväalueet nykyisissä ohjausmalleissa ovat juuri suhde- ja inhimillisen pääoman alueelle kuuluvia tehtäväalueita. Tämä väite selittyy sillä, että luonteensa puolesta suhde- ja inhimillinen pääoma ovat verrattavissa hiljaisen tiedon karaktääriin, joka ei näyttyädyksellisesti ja jota on vaikeampi ohjata. Rakennepääoma on taas luonteeltaan jäsentynyttä ja ilmenee kahta edellä mainittua eksplisiittisemmin.

Taulukko 2 Muuttujien luokittelu

	Muuttuja	Ensisijainen ja toissijainen tulkinta aineettomalle pääomalle	Argumentointi tulkinnalle
M1	Ohjaukseen liittyvät roolit	Suhdepääoma, toissijaisesti rakennepääomaa mikäli jäsenten välinen toimintamalli on hyvin pitkälle koodattua	Jäsentää eri toimijoiden keskinäisiä suhteita ja yhteistyöhön liittyviä roolijäsennyksiä
M2	Harjoittelu- paikkaan perehdyttämisen	Rakennepääoma, toissijaisesti inhimillistä pääomaa mikäli perehdytystä ei ole ohjeistettu ja se tehdään ohjaajan oman tuntuman varassa	Useissa organisaatioissa on valmis ohjeistus ja/tai toimintaprosessi tälle.
M3	Vuorovaikutus	Suhdepääoma, toissijaista tulkintaa ei (edes) esitetä	Vähäinen ohjaus, henkilöiden kemia ja tapa toimia vaikuttavat.

M4	Harjoittelijan valinta, valmiustaso-vaatimukset harjoittelijalla ja ohjaajalle	Rakennepääoma	Opiskelijaharjoittelijan valikoituminen työharjoittelu-paikkaan noudatti organisaation rekrytointiprosessin toimintamallia. Työpaikka-ohjaajan ja opettajan valmiustasoja voitiin myös arvioida normatiivisesti, kun mm. ohjaajakoulutus oli suoritettu.
M5	Ammatillinen kasvu	Inhimillinen pääoma	Ammatillisen kasvun sisällöllinen näkökulma on linjassa inhimillisen pääoman määritelmän kanssa.
M6	Lisäarvo työyhteisölle	Rakennepääoma, kun opiskelijan työpanos voidaan havaita organisaation toiminnan kehittymisenä, uusina toimintamalleina tai uutena organisaation käyttämänä (koodattuna) tietona	Määritelmän mukaan rakennepääomaa on organisaation tasolla oleva rakenteellistunut tieto (dokumentit, tietokannat yms.).
M7	Tavoitteiden asetanta	Rakennepääoma	
M8	Ohjausmenetelmät	Rakennepääoma	
M9	Työharjoittelun palautemenetelmät	Rakennepääoma	

Taulukon mukaisesti nykymalleissa paremmin esillä olevat tehtäväalueet ovat M2, M4, M6, M7, M8, M9. Vastaavasti poissaolevia tehtäväalueita ovat M1, M3 ja osin M5. Toisaalta osa muuttujista voi ammattikorkeakoulusta ja työpaikasta johtuen viljellä ke-

vyellä otteella esim. työpaikkaan perehdyttämistä, jolloin tämän kohdan toissijainen tulkinta korostuu (inhimillinen pääoma).

Myös ammatillinen kasvu, M5, on tulkinnanvarainen. Opiskelijan ammatilliselle kasvulle voidaan asettaa tavoitteita, jolloin olisi parempi puhua hyvin viljellystä tehtäväalueesta nykymalleissa. Toisaalta, ammatillisen kasvun toteaminen on hyvin hankalaa, joka ei tule esille kovin hyvin. Tässä kuitenkin on tarkoitettu juuri opiskelijan oman osaamisen kehittymistä, ja sen takia tämä työ kyseenalaistaa tämän tehtäväalueen hyvän hallinnan nykymallien avulla.

5.1.2 Johtajuuden puute

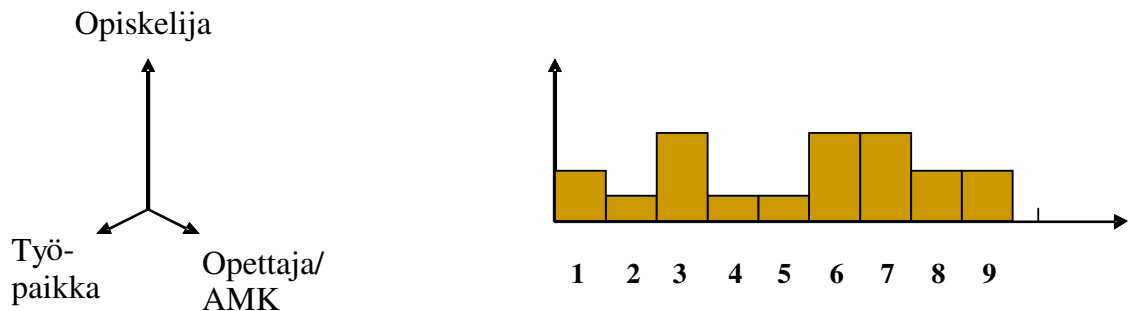
Edellinen kohta painotti muutamia uusia tehtäväalueita mukaan nykyohjausmalleihin. Tässä kohdassa huomio kohdistuu näiden tehtäväalueiden johtamiseen, jonka puute oli selkeästi nähtävissä kaikissa kolmessa tapauksessa. Johtaminen tässä tarkoittaa operatiojohtamista (englanniksi management). Havaintojen perusteella kaikille yhdeksälle muuttujalle oli tyypillistä johtajuuden vaihtelu tilanteesta ja harjoittelupaikasta johtuen. Tämä työ ei ota kantaa kenen vastuu johtamisesta tulisi ottaa. Yhtenä vaihtoehtona on, että ammattikorkeakoulu ja opiskelija jakavat yhdessä johtamisvastuun tai vastuu johtamisesta jaetaan per alue kolmen toimijan keskinäisellä sopimisella. Käytännössä opiskelija ei voi vastata omasta rekrytoinnistaan, jolloin vastuu ainakin tässä kohdin jää työpaikan vastuulle.

Johtamisen puute korostui erityisesti käänteisesti. Kun opiskelija oli aktiivinen ja omaaloitteinen, s.o. otti vastuun eri tehtäväalueista, sujui työharjoittelu hyvin ja tuloksellisesti.

Johtamiseen liittyen tämä työ ehdottaa eräänlaisen työkalupakin kehittämistä, jossa kullekin vastuualueelle per alaluokka kehitetään parhaat käytännöt tyypinen työpakettikonaisuus. Käytännössä se sisältää ohjeita niiden muuttujien osalta kuin se on mahdollista (rakennepääomaan liittyvät muuttujat). Vähemmän jäsennettävissä olevat tehtäväalueet (M1, M3, M5 ja mahdollisesti M6) voidaan kuvata välttä- ja keskity-näihin tyypisinä tehtävälistöinä, jotka ovat kehitettävissä eri harjoittelupaikkojen kokemuksista ns. parhaat käytännöt kokoelmana.

Työkalupakin käytettävyyttä voidaan parantaa laatimalla erityyppisille ohjaustilanteille omat profiilit muuttujien suhteen. Esimerkiksi yksi tyyppi voi olla hyvin vahvasti itseohjautuva opiskelija tyyppiä ”kyllä-mä-pärjään-ja-tiedän-mitä-mä-teen”, jolloin sekä opettaja että työpaikan ohjaaja ovat väistyvässä roolissa, opiskelijan ”vietävissä”.

Seuraavassa kuvassa on yhdistetty raportin alussa olevan kuvion 1 periaate (kuvassa alla vasemmalla) sekä yhdeksän muuttuja painotettuina arvoina. Tässä tulkinnassa opiskelijan intressit tuleva vahvasti esille ohjaavan voimana (= pitkä vektori) ja kahden toimijan intressit ovat alisteisessa asemassa (=heikot). Kuten haastatteluissa havaittiin, yksi tapauksista noudatti tätä asetelmaa eikä hyvää tasapainoasetelmaa ollut nähtävissä.



Kuvio 16 Esimerkki tulosten soveltamisesta tehtäväaluekohtaisena johtamisen korostamisena

Tasapainottaminen voidaan tehdä painottamalla sopivasti eri muuttujien tehtäväalueita, joka edellyttää johtamista. Erityisesti tulisi painottaa tehtäväalueita M3 (vuorovaikutus), M6 (lisäarvo työpaikalle) ja M7 (tavoitteiden asettaminen). Näiden kolmen lisäksi merkittäviä ovat myös M1 (roolit), M8 (ohjausmenetelmät) ja M9 (palaute- ja arviointimenetelmät). Alla kuvassa vasemmalla nämä yhdeksän tekijää on esitetty kolmella eri vahvuustasolla: heikko (matalin), keskitaso ja vahva (ylin). Korkeat palkit (M3, M6, M7) tarkoittavat, että näiden tehtäväalueiden hallintaa tulisi painottaa tuntuvasti. Käytännössä näiden alueiden johtajuus on oltava tiukasti jonkun hallussa.

Loppupäätelmänä johtajuudesta alleviivaa tilanteesta riippuvan johtamisen tarvetta. Yllämainitun kuvan mukaisia toimijoiden asetelmia (kolme vektoria) syntyi tässä työssä kaksi. Ensimmäinen asetelma on ”työharjoittelupaikka-haluaa-kaiken” -asetelma. Tämä voidaan kärjistäen ilmaistuna nähdä opiskelijan hyväksikäyttönä, jossa opiskelija tekee vaatimattomia työsuoritteita ilman, että työnantajan tarvitsee vaivautua ohjaamaan. Toi-

nen asetelma on ”epävarma opiskelija”-asetelma, jossa opiskelija tarvitsee harjoittelunsa kaiken mahdollisen ohjauksen ja korkeakoulun johtajuutta työharjoittelun onnistumiseksi. Tässä esitetty käsitys tilanteesta riippuvasta ohjaamisesta on jossain yhtenevä 70-luvulla liiketaloutteen ilmentyneen tilannejohtaminen-filosofian kanssa (englanniksi situational leadership). (Hersey & Blanchard 1972.). Tämän mukaan ohjattavan ohjaus perustuu neljän eri tilannetyypin tulkintaan. Keskeinen ero nelikentässä on ohjattavan valmiustaso ja kyky ottaa ohjausta vastaan.

5.2 Tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä näkökulmia

Tutkimusalue muodostaa käytännössä ohjaussysteemin tarkasteluun, johon liittyy kolme toimijaroolia, opiskelijaharjoittelija, ohjaajaopettaja ja työpaikan ohjaaja. Käytännön asetelmissa nämä roolit jakautuvat useammalle kuin yhdelle henkilölle, kun tarkastellaan työpaikan ohjausta. Sen sijaan opiskelija ja opettaja olivat luonnollisesti miehitetty yhdellä henkilöllä. Ottamalla mukaan erilaisia työpaikan ohjausasetelmia, olisi tutkimusaineiston saatu lisäulottuvuutta, mikä kääntäen tarkoittaa tämän tutkimuksen rajautumista perinteiseen yhden työpaikkaohjaajan ja mahdollisen sivuohjaajan tai työtiimin asetelmaan opettajan ja opiskelijan lisäksi. On oletettavaa, että erityisesti isot työnantajat voivat asettaa enemmän resursseja ja hiotumman ohjausmallin, jollaisia tapauksia tämä tutkielma ei sisällä.

Muuttujien saturoitumista suhteessa haastatteluaineistoon voitiin tarkastella haastattelujen purun etenemisen suhteen. Lopullisesti, kuhunkin 9 luokkaan kuuluvina tunnistettiin 6-20 muuttujaa, jotka muodostivat toisilleen temaattisesti yhteneviä alaluokkia (luokka -> alaluokka -> muuttuja). TAMK:n haastattelujen purun yhteydessä luotiin ensimmäinen versio luokista, 8 kpl. Muuttujia tunnistettiin 4-12 kappaletta luokasta riippuen. Seuraavaksi käsiteltiin Laurean haastattelut. Verrattuna TAMK:n aineiston purkuun, tämä toi esille luokasta riippuen 25- 50 % uusia muuttujia. Viimeiseksi purettiin SAMK:n haastattelut. SAMK:n haastattelujen purku nosti enää 5-10 % uusia muuttujia. On pääteltävissä, että saturaatio sekä luokkien ja uusien muuttujien (per luokka) suhteen oli voimakas. On oletettavaa, että nostamalla havaintoaineistoa, ei olisi saavutettu kovin merkittävää lisäystä muuttujajoukkoon, joka havaittiin tässä tutkimuksessa. Toisaalta,

yksittäisen muuttujan lisäämisellä ei olisi ollut suurta vaikutusta, ellei se olisi muodostanut omaa uutta alaluokkaa. Tällaista ei kuitenkaan ollut havaittavissa.

Haastatteluaineistoa voidaan pitää myös edustavana näytejoukkona. Yksi opiskelijoista edusti tyyppiä, joka kaipasi vain vähän interventiota oman harjoittelun suorittamiseen. Toinen opiskelija taas oli keskivaiheilla ohjauksen intensiivisyyttä tarkasteltaessa. Työtehtävät olivat tälle kakkostapaukselle kohtuullisen selkeitä, ja hän pystyi tarttumaan niihin lyhyen opastuksen jälkeen. Kolmas opiskelija taas edellytti vahvaa teoreettista tukea opettajaltaan, jotta työn menestyksellinen suorittaminen onnistui.

6 Pohdinta

Tämä kappale käy läpi raportin tekijöiden ajatuksia oman opettajuuden kehittymisestä kehittämishankeprojektissa, jonka tekemiseen kului ryhmältä kokonaisuudessaan noin vuosi.

Kehittämishankkeeseen osallistuneella ryhmällä ja sen jäsenillä on ollut tutkielmaa tehdessä erinomainen mahdollisuus kehittää omia opettajavalmiuksiaan tulevaisuutta silmällä pitäen. Kaikilla hanketta tehneillä TAOKK -opiskelijoilla oli vain vähän opettajakokemusta ennen opettajaopintoja Tampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Kehittämishanke oli erinomainen tilaisuus syventää, tai kuten osalla ryhmäläisiä, muodostaa täysin uusia näkökulmia ja asiantuntemusta ammattikorkeakoulun työharjoittelun opetuskäytännöistä ja niihin liittyvistä tekijöistä laajemmasta perspektiivistä, kuin mihin normaalisti opettajankoulutuksessa päästään perehtyneeksi.

Osa ryhmästä on jo toiminut, ja varmasti tulevaisuudessa myös toimii harjoittelun ohjaajina työpaikoilla, ja siihenkin työhön hanke on antanut paljon työkaluja. Positiivisena seikkana on myös hyvä mainita se, että ammattikorkeakouluopiskelijoiden maailman ymmärtäminen on olennaisesti lisääntynyt hanketta tehdessä. Hanke tarjosi sivutuotteena myös paljon ajankohtaista ja uutta tietoa opettajan työn sisällöistä.

Kehittämishanke on lisäksi kehittänyt ryhmäläisten henkilökohtaisia valmiuksia tehdä ryhmätyötä. Kehittämishanketta voisikin pitää eräänlaisena projektina, jossa on selkeä alku ja loppu sekä tarkastuspisteet pitkin matkaa. Myös työnjako ja tekijöiden roolit hanketta tehtäessä ovat olleet samankaltaista kuin missä tahansa projektissa. Kehittämishanketta tehtäessä ovat tekijöiden vahvuuksia ja osaamista pystytty hyödyntämään parhaalla mahdollisella tavalla ja kaikilla tekijöillä on ollut mahdollisuutta ja tilaa kasvaa tulevaisuuden opettajiksi.

Valitsemaamme kirjallisuuteen perehtyminen ja haastattelukysymysten tekeminen viritti hyvin ajattelemaan ja pohtimaan opettajankoulutuksessa käsiteltyjä teemoja ja syventämään jokainen omaa näkemystään tarkastelluista sisällöistä hanketta laajemmin. Tutkielman ja haastattelujen johdosta tiedämme menestyksellisen työharjoittelun ohjaami-

sen eväät, ja pystymme käytännössä ottamaan turvallisin mielin ohjauksen vastuullemme, sekä edistämään kolmikannassa työskentelyä työpaikan ohjaajan ja opiskelijan kanssa. Kokonaisuudessaan kehittämishanke on toiminut hyödyllisenä harjoituksena opettajan työhön ja antanut runsaasti uutta tietoa työharjoittelusta osana ammattikorkeakouluopintoja.

Pienryhmätyöskentely tutkielmamuotoisessa kehittämishankkeessa voi olla haastavampaa kuin toisentyöskentelyssä kehittämishankkeessa. Vuorovaikutusta, keskusteluja ja pohdintaa kannattaa olla paljon kehittämishankkeen aikana, varsinkin tulosten analysointiin ja johtopäätöksiin liittyen. Kun on monta ”tutkijaa”, kukin vastaten omasta osuudestaan, voi havainnoista syntyä joukko subjektiivisia käsityksiä, kokonaiskuvan laadun heiketessä, ellei yhteiseen pohdintaan varata riittävästi aikaa. On myös tärkeää varmistaa että kaikki ymmärtävät tulosten analysointiin liittyvät ohjeet yhtenevällä tavalla. Erilaisuus on vahvuus, mutta se tuo myös ristiriitoja. Yhteisten tapaamisten sopiminen vie aikaa, kun on monta kiireistä ihmistä.

Kehittämishankkeeseen liittyvä keskeinen oivalluksen paikka oli myös siinä, miten paljon aikaa, sitoutumista ja panostamista kehittämishankkeen toteuttaminen lopulta vaatii. Tiesimme jo aiheen valinnan jälkeen, ettei urakka tulisi olemaan helpoimmasta päästä. Toisaalta emme helppoa tehtävää olleet etsimässäkään. Yhteiset tavoitteet olivat korkealla ja uskoimme päämääräämme, joka muotoutui ja muuttuikin tutkielman edetessä. Päätäväisyyttä ja uskallusta tarvitaan aina, kun toivotut tavoitteet halutaan saavuttaa.

Kehittämishanke jätti positiivisena lopputuloksena lisäksi paljon ajatuksia siitä, kuinka hanketta voisi jatkaa ja kehittää. Jatkotyöstönä kehittämishankkeelle voisi olla esimerkiksi seminaari tai työpaja liiketalouden opettajille, jotka toimivat harjoittelun ohjaajina ammattikorkeakouluissa. Hankkeen aikana kerätty aineisto voisi toimia materiaalina myös mahdolliselle jatkohankkeelle liittyen käsiteltävään aiheeseen.

Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 2003. Viitattu 10.7.2011

Baumard, P. 1999. Tacit Knowledge in Organizations. Sage, London.

Benner, P. 1989. Aloittelijasta asiantuntijaksi - ammatillinen kasvu. Viitattu 10.7.2011
<http://virtuoosi.pkky.fi/minaoppijana/exstrat/AMMATILLINEN%20KASVU.ppt>

Dreyfus H. L. & Dreyfus, S. E. 1989. Mind over machine. The Power of human intuition and expertise in the era of the computer. Teoksessa Lehtonen P, 2008. Voimauttava video asiakaslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. Jyväskylä: Publishing unit, University Library of Jyväskylä, 29-31.

Frisk, T. (toim.) 2003. Ohjaaminen työssä. Educa-Instituutti. Helsinki: Edita Prima.

Grow, G. 1991. Teaching Learners to be Self-Directed. Journal of Adult Education Quarterly Spring 1991, 125-149.

Helakorpi, S. 2004. Mentorointi ja hiljainen tieto.
<http://openetti.aokk.hamk.fi/sisu/TEEMAT%20AIHEALUEITTAIN/Tyoelamaosaaminen/Mentorointi.pdf>

Hersey, P. & Blanchard, K. H. 1972. Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources (2nd ed.) New Jersey/Prentice Hall.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 2001. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo Helsinki Juva: WSOY.

Honkanen, E., Kaikkonen, L. & Kotila, H. 2008. Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. WSOY.

Jokinen, L. 2010. Tulevaisuuden Tutkimuskeskus.

Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Käytännön esimerkkejä mentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kallio, K., Helle, T., Häkli J. & Kuusisto-Arponen, A-K. Opetuksen suunnittelun vuorovaikutteisuus - oppimisen näkökulma (OSUVUUS) väliraportti. Tampere: Aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitos, Tampereen Yliopisto. Viitattu 10.7.2011
<http://www.uta.fi/laitokset/yhdt/artikkelit/OSUVUUS%20valiraportti-1.pdf>

Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Tampere: Vastapaino.

- Kuisma, P. 2010. Opiskelijan ammatillisen kasvun prosessi. Viitattu 10.7.2011
http://www.ahot.utu.fi/yliopistot/materiaali/index/Kuisma_hki_ ja_ oulu_ 2010.p df
- Lehtonen, P. 2008. Voimauttava video asiakaslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. Jyväskylä: Publishing unit, University Library of Jyväskylä.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leskelä, J. 2008. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja Tampereen Yliopisto: Tampere. <http://acta.uta.fi/teos.php?id=10757>
- Nakari, L., Porenne, P., Mansukoski, S., Riikonen, E. & Huhtala, T.1996. Mentorointi. Johdon ja asiantuntijuuden kehitysmenetelmä. Forssa: Ekonomia.
- Niiniluoto, I. 1989. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation, New York: Oxford University Press.
- Näsi, J. & Neilimo, K. 2006. Mitä on liiketoimintaosaaminen. WSOYPro.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopisto.
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja. Rovaniemi: Lapin yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Polanyi, P. 1967. The Tacit Dimension, University of Chicago Press.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ruohotie, P. 2004. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu yliopistokoulutuksessa. Teoksessa Näkökulmia ammatilliseen kasvuun toimittanut Sari Soikkeli, Minna Haapasilta ja Lena Siikaniemi. Lahti: Lahden Ammattikorkeakoulun julkaisu. Viitattu 10.7.2011
http://www.lamk.fi/material/1_talo_netiversio.pdf
- Shaffir, W. B. & Stebbins, R. A. 1991. Experiencing fieldwork. An Inside View of Qualitative Research. SAGE Publications, Newbury Park, California.
- Stähle, P. & Grönroos, M. 2000. Dynamic Intellectual Capital — Knowledge Management in Theory and Practice. Porvoo Helsinki Juva: WSOY.

- Suomen Kuntaliitto. 2000. Mentoroinnilla tukea tulevaisuuteen. Helsinki: Inclus Communications.
- Sveiby, K. E. 1997. The New Organisational Wealth - Managing and measuring Knowledge-Based Assets. San Fransisco: Berrett-Koehler.
- Thierrauf, R.J. 2001. The New Organisational Wealth - Managing and measuring Knowledge-Based Assets. San Fransisco: Berrett-Koehler.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. Paaso. Osaava ammatillinen opettaja. Rovaniemi: Lapin yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunta, 106.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vuorinen, R. 1996. Ohjaus arvioinnin kohteena ja osana oppilaitoksen itsearviointia. Teoksessa E. Merimaa, A. Räisänen & U. Saresma (toim.) Opinto-ohjaus. Ohjauskäytännöistä arviointeihin. Helsinki: Opetushallitus.
- Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa – käsityksiä hyvästä ohjauksesta. Teoksessa Silkelä R, 2003. Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja, No. 1, 2003. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut. Verkko-versio: Savolainen E, 2003. Viitattu 10.7.2011
<http://sokl.joensuu.fi/verkojulkaisut/ohjaus/Vaisanen.htm>.
- Yin, R. K. 2003. Case study research, design and methods, Newbury Park: Sage Publications.

Nettilähteet

- Tampereen ammattikorkeakoulun opinto-opas 2010-2011
- Tampereen ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelman harjoitteluohje 3.11.2010
- Satakunnan ammattikorkeakoulun laatukäsikirja, www-samk.fi, 3.6.2011
- Laurea ammattikorkeakoulun harjoitteluohjeistus 2010-2011

Liite: Haastattelukysymykset

TAUSTATIEDOT

- Rooli: Harjoittelua ohjaava opettaja, opiskelija vai harjoittelun ohjaaja työpaikalla?
- [Harjoittelua ohjaava opettaja ja harjoittelun ohjaaja työpaikalla] Miten pitkään on toiminut harjoittelun ohjaajana?
- [Harjoittelua ohjaava opettaja ja harjoittelun ohjaaja työpaikalla] Miten paljon aikaa työharjoittelun ohjaukseen on käytetty aikaa kokonaisuudessaan?
- [Harjoittelun ohjaaja työpaikalla] Miten harjoittelun ohjaus huomioitiin työpaikalla? Oliko käytössä esimerkiksi lisäaika, lisäpalkka, koulutus, jotain muuta vai huomioitiinko ohjausta mitenkään?
- Minkälaista ohjausta tukevaa materiaalia oli käytössä harjoittelun ohjaamiseen liittyen (kirjallinen, sähköinen tms.)? Onko harjoittelun ohjaaja luonut omaa materiaalia työharjoittelun ohjauksen tueksi?
- Harjoittelua ohjaava opettaja ja harjoittelun ohjaaja työpaikalla: Mitä nimitystä käytätte työharjoittelun ohjauksesta? (käytetäänkö nimitystä mentorointi vai jotain muuta)
- Minkälaisia työtapoja työharjoittelun ohjaus mielestäsi pitää sisällään?

OHJAUS ENNEN HARJOITTELUJAKSON ALKUA

- Miten työharjoittelun (oppimis)tavoitteita suunniteltiin ennen harjoittelujakson alkua?
- Miten ohjauksen tavoitteet, sisältö ja ennako-odotukset käytiin yhdessä läpi eri osapuolien kanssa ennen ”ohjaamisprosessin” aloittamista?
- Miten eri ohjaajien tehtävät oli jaettu ennen harjoittelujakson alkua?(harjoittelua ohjaava opettaja ja harjoittelun ohjaaja työpaikalla)
- Olivatko työharjoittelun arvioinnin kriteerit ennen harjoittelujaksoa tiedossa - mitä, milloin ja miten opiskelijan harjoittelua arvioidaan?
- Minkälaisista ohjauskeskusteluista sovittiin ennen harjoittelujaksoa? (tavoista, sisällöstä ja ajankohdista)

(jatkuu)

- Minkälaista ohjausta mielestäsi tarvitaan ennen työharjoittelujakson alkua?
- Tuleeko mieleesi jotain muuta, jota haluaisit kertoa liittyen harjoittelun ohjaamiseen ennen harjoittelujakson alkua?

OHJAUS HARJOITTELUJAKSON AIKANA

- Millaista ohjausta olet antanut (harjoittelun ohjaaja korkeakoulussa/työpaikalla) tai saanut (opiskelija) työharjoittelujakson aikana?
- Onko harjoittelujakson aikana ollut tapaamisia, jossa on paikalla opiskelija, harjoittelujaksoa ohjaava opettaja ja työntäjän edustaja? Miten usein ja mitä näissä tapaamisissa on käsitelty? Onko yhteydenpito ja tiedonkulku ollut mielestäsi riittävää? (startti – välietappi/korjaavat toimenpiteet – loppuhaastattelu)
- Harjoittelua ohjaava opettaja ja harjoittelun ohjaaja työpaikalla:
- Miten harjoittelun ohjauksella pystyttiin tukemaan opiskelijan tietojen ja taitojen käyttämistä harjoittelujakson aikana?
- Miten kuvailisit yhteistyötä korkeakoulun, työelämän ja opiskelijan välillä harjoittelujakson aikana? (Kyky keskustella ja tuoda esille omia toiveita ja kiinnostuksen kohteita on tärkeää mentoroinnissa.)
- Kuvaile miten ohjauskeskustelu(t) harjoittelujakson aikana mielestäsi toimivat?
- Minkälaisia oppimistehtäviä, raportteja tms. on ollut harjoittelujakson aikana ja miten niiden laatimista ohjattiin?
- Miten asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamista on seurattu harjoittelujakson aikana?
- Mihin ammatillisen kehittymisen kannalta olennaisiin asioihin on keskitytty ohjauksessa?
- Miten työelämän verkostojen esittelemine ja tutustuttaminen on hoidettu harjoittelujakson aikana? (vertikaalinen vs. horisontaalinen)
- Miten harjoittelujakson ohjaus edisti opiskelijan oppimista?
- Kuvaile toimivaa harjoittelun ohjaussuhdetta harjoittelun aikana? (mitkä asiat ovat tärkeitä opiskelijan ja ohjaajan välisessä ohjaussuhteessa?)
- Tuleeko mieleesi jotain muuta, jota haluaisit kertoa liittyen harjoittelun ohjaamiseen harjoittelujakson aikana?

(jatkuu)

OHJAUS HARJOITTELUJAKSON LOPPUVAIHEESSA

- Minkälainen valmius työpaikalla oli mielestäsi ohjata työharjoittelua?
- Minkälaista lisäarvoa harjoittelija/harjoittelujakso toi työyhteisöön? (uudet näkökulmat, osaaminen jne.)
- Miten koulutusalan kokonaisuutta ja sen opetussisältöjä perehdytettiin osana harjoittelun ohjausta?
- Miten työharjoittelun ohjaus mielestäsi toimi kokonaisuutena? (Mikä toimi ja mikä ei?)
- Miten opiskelijan henkilökohtainen elämäntilanne otettiin huomioon ohjauksessa (kasvun ja kehittymisen tukeminen)?
- Miten harjoittelujakson ohjaus tuki opiskelijan ammatillista kasvua ja tulevaa työuraa?
- Oliko työharjoittelussa jotain osa-alueita jotka olivat haasteellisia, ja miten niitä olisi voitu tukea ohjauksella?
- Mitkä ovat osatekijät onnistuneeseen työharjoitteluun? (Opiskelija hyötyy mentorinnista eniten olemalla itse aktiivinen ja kiinnostunut itsensä kehittämisestä.)
- Miten työharjoittelun ohjausta voitaisiin mielestäsi kehittää?
- Harjoittelua ohjaava opettaja ja harjoittelun ohjaaja työpaikalla: Olisitko tarvinnut työharjoittelun ohjaamiseen koulutusta etukäteen? Jos olisit, niin mitä tällaisen koulutuksen pitäisi pitää sisällään?
- Mitä muita ajatuksia sinulle heräsi liittyen työharjoittelun ohjaukseen osana ammattikorkeakouluopintoja?