



TYÖSSÄOPPIMISEN TOIMINTA-KULT- TUURIN KEHITTÄMINEN

Opas työssäoppijan ohjauksen tueksi

Marjo Haavisto

Mari Ihantola

Marika Lahtinen

Pirjo Lahtonen

Marita Viljanen

Kehittämistyön raportti
Maaliskuu 2015
Ammatillinen opettajakoulutus
TAOKK

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakoulutus
TAOKK

MARJO HAAVISTO, MARI IHANTOLA, MARIKA LAHTINEN,
PIRJO LAHTONEN & MARITA VILJANEN:
Työssäoppimisen toimintakulttuurin kehittäminen
Opas työssäoppijan ohjauksen tueksi

Kehittämistyön raportti 28 sivua
Maaliskuu 2015

Tämän ammatilliseen opettajakoulutukseen sisältyvän kehittämistyön lähtökohtana olivat kehittämistyön tekijöiden omat henkilökohtaiset kokemukset työelämässä sekä opiskelijoina työelämäjaksoilla että sittemmin työpaikkaohjaajina itse toimiessamme. Meitä kiinnostivat tämän päivän ammattiin opiskelevien kokemukset työssäoppimisjaksoilta sekä erityisesti heidän saamansa työpaikkaohjauksen laatu. Ammatillisen koulutuksen kentällä työssäoppimisjaksot ovat nousseet merkittävään rooliin ammatillisten valmiuksien omaksumisessa ja kehittämisessä ja halusimme saada selville, millaiset valmiudet työpaikoilla, ”kentällä” tällä hetkellä on työelämäjaksoilla olevien opiskelijoiden ohjaukseen ja millaisia mahdollisia ongelmia opiskelijaohjaukseen työpaikoilla liittyy.

Kehittämistyötä varten saimme käyttöömmme opiskelijaohjauksen laatukselystä saadut tulokset Satakunnan sairaanhoitopiirissä vuonna 2014. Kysely pohjautuu CLES+T –mittariin (Clinical Learning Environment and Supervision Evaluation Scale, Teacher’s Scale). Webropol-pohjaiseen laatukselyyn vastasi 408 opiskelijaa. Enemmistö vastaajista koki oppilaitoksessa saadun edeltävän opetuksen tukeneen oppimista työyksikössä, kun taas vain pieni osa koki saadun tuen olleen liian vähäistä tai sitä ei koettu saadun ollenkaan. Myös henkilökunnan koettiin olleen pääasiallisesti kiinnostuneita opiskelijaohjauksesta. Keskeistä oli myös, että valtaosa vastaajista koki ohjaajan ohjaustaitojen tukeneen erittäin paljon tai ainakin riittävästi oppimista. Osa vastaajista piti kuitenkin oppilaitoksen henkilökunnan tietämystä työssäoppimispaikoista, niiden käytänteistä ja potilaista riittämättömänä.

Yhteistyötä ja kumppanuutta rakentavan kehittämistyömme lähtökohtana oli edistää toimintatapojen kehittämistä työpaikoilla, jotka toimivat yhteistyössä oppilaitosten kanssa. Laadukas oppimisympäristö tarkoittaa turvallista, hyviä oppimistilanteita tarjoavaa oppimisympäristöä. Kehittämistyömme tavoitteena oli työssäoppimisen ohjaamisen kehittäminen. Olemmekin osana tätä kehittämistyötä laatineet käytännöllisen oppaan työssäoppijan ohjauksen tueksi. Koemme, että työelämän ja oppilaitosten yhteistyö sekä työpaikkaohjaamisen kehittäminen tulisi jatkossakin nähdä yrityksessä hyötynä, koska sillä pystytään luomaan perusta koko työpaikan oppimisympäristölle ja luomaan myönteistä kuvaa koko ammatillisesta koulutuksesta ja jokaisen työpaikan ammattialasta.

Asiasanat: työssäoppimisen ohjaus, työpaikkaohjaaja, toimintakulttuuri, ohjauksen opas, kumppanuus

SISÄLLYS

1	KEHITTÄMISTYÖN TAUSTA.....	4
1.1	Toimintaympäristön kuvaus.....	4
1.2	Tavoite ja kehittämistehtävät.....	5
2	KEHITTÄMISTYÖN LÄHTÖKOHDAT.....	7
2.1	Työssäoppiminen.....	7
2.2	Näyttötutkintoon valmistava koulutus ja työssäoppiminen.....	8
2.3	Opetussuunnitelmaperusteinen koulutus, ammattiosaamisen näytöt ja työssäoppiminen.....	9
2.4	Osapuolten roolit ja sitoutuminen.....	9
2.5	Oppimiskäsitys työssäoppimisessa.....	11
3	KEHITTÄMISMENETELMÄ.....	12
3.1	CLES -mittari.....	12
3.2	Kehittämistyön eteneminen.....	14
4	AINEISTO JA SEN ANALYSOINTI.....	16
4.1	Aineiston käsittely.....	16
4.2	Opiskelijaohjauksen laatukselystä saadut tulokset Satakunnan sairaanhoitopiirissä vuonna 2014.....	16
5	EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	19
6	TULOSTEN ARVIOINTI.....	20
7	POHDINTA.....	23
7.1	Ryhmän oppiminen, oppaan jalkauttaminen ja arviointi.....	24
	LÄHTEET.....	26
	LIITE Työpaikkaohjaajan opas	

1 KEHITTÄMISTYÖN TAUSTA

1.1 Toimintaympäristön kuvaus

Opiskelijoiden kokemukset työssäoppimisesta ovat pääosin myönteisiä, sillä yli 90 % Sakki ry:n kyselyyn vastanneista opiskelijoista oli tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä työssäoppimisjaksoon. Työssäoppiminen koettiin tärkeäksi ja työssäoppimisen perusrakenteet hyviksi. Suurimpana huolenaiheena opiskelijoiden keskuudessa oli se, että heitä käytetään ainoastaan työvoimana eikä työssäoppimisjaksolle asetettuja oppimistavoitteita huomioida työpaikalla riittävästi. (Frisk & Antila 2004, 15.) Opiskelija on helppo ottaa tasoittamaan ruuhkahuippuja tai tuomaan säästöä palkkakustannuksissa. Taantumana aikana työssäoppijat voidaan nähdä työpaikalla uhkana, koska heidän koetaan vähentävän työvoiman tarvetta. (Frisk & Antila 2004, 13.) Työssäoppijan ohjaamiseen ei aina näytä olevan riittävästi aikaa työpaikalla, vaikka opiskelijalle on määrätty työpaikkaohjaaja (Frisk & Antila 2004, 22).

Ohjaustyö tuo työpaikkaohjaajaksi veloitettulle lisää työtä ja vastuuta, jota ei kuitenkaan korvata ohjaajalle taloudellisesti. Tämä laskee helposti ohjausmotivaatiota. Työpaikalla voidaan yleisesti kokea työssäoppija taakaksi tai joku voi jopa kokea oman asemansa uhatuksi työpaikalla työssäoppijan toimesta. (Frisk & Antila 2004,13.) Opettajat eivät myöskään aina käy riittävästi työssäoppimisjakson aikana työpaikalla, jossa työpaikkaohjaajat tarvitsevat opettajilta tukea esimerkiksi erilaisten työssäoppimisjakson aikana syntyneiden tilanteiden selvittämisessä. Opettajalla on vastuu seurata miten työssäoppimisen tavoitteet toteutuvat työpaikalla ja miten ohjaaminen onnistuu. Opettajat siis ohjaavat oppilaan ohjausta työssäoppimisjakson aikana työpaikalla. Ohjauksen täytyy työssäoppimisjakson aikanakin olla oppilaslähtöistä, ja opiskelija tarvitsee ohjausta myös opettajaltaan. (Frisk & Antila 2004, 21.) Puutteita on havaittu myös eri tahojen vastuualueiden ja tehtävien tiedostamisessa työssäoppimisjakson aikana (Frisk & Antila 2004,19). Monilla työpaikoilla saattaa olla samanaikaisesti useita eri alojen opiskelijoita monista eri oppilaitoksista, jolloin työpaikalla ei aina tiedetä millaisia oppimistavoitteita kullakin opiskelijalla on ja mitä kunkin opiskelijan tulee työpaikalla tehdä. Tämä on osoitus siitä, että opettaja ja työpaikkaohjaaja eivät tee riittävästi yhteistyötä. (Frisk & Antila 2004, 14.)

Elinkeinorakenteen ja ammattitaitovaatimusten nopeat muutokset edellyttävät tiivistä koulujen ja työelämän yhteistyötä. Työelämän ja yhteiskunnan muutoksista johtuen myös ammatillisessa koulutuksen rakenteissa on tapahtunut kokonaisvaltaista uudistumista. Vuonna 2000 kaikkiin toisen asteen ammatillisiin tutkintoihin liitettiin vähintään puolen vuoden työssäoppimisjakso. Työssäoppimista voidaan pitää tärkeänä osana ammatillisia opintoja, joka toimii siltana työelämään opiskelun jälkeen (Työpaikkaohjaajakoulutus 2014). Samaan aikaan yhteiskunnan muutosprosessien vaikutukset heijastuvat oppimisen ja osaamisen ohjaukseen niin oppilaitoksissa kuin työpaikoilla. Lisäksi osaamisen tunnustaminen eri koulutusasteiden tutkinnoissa tuo opiskelijoiden ohjaukseen piirteitä, joita ei aikaisemmin ollut havaittavissa. Erityispiirteinä voidaan pitää esimerkiksi osaamisen tunnustamiseen ja tunnustamiseen liittyviä sisältökokonaisuuksia ja asiantuntemuksen tarpeiden mukaista ohjausta.

Kehittämistyömme lähtökohtana on edistää toimintatapojen kehittämistä työpaikoilla, jotka toimivat yhteistyössä oppilaitosten kanssa. Eräs kehittämistyön lähtökohdista on lisäksi kumppanuusosaaminen, jonka tunnustaminen ja osaaminen ovat myös ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteita. Tässä verkostomaisessa kehittämistyössämme kuvastuu meidän halumme rakentaa kumppanuutta ja tahto laajentaa tietämystämme aihealueesta tulevana ammatillisina opettajina. Kehittämistyötämme voidaan luonnehtia yhteistyötä ja kumppanuutta rakentavaksi kehittämistyöksi. Suunnitelmallisuus ja aiempi työelämäkokemus omilta ammattialoiltamme auttavat meitä työn tekemisessä sekä tavoitteen saavuttamisessa. Kehittämistyömme yksi tavoite on luoda ohjaamisen malli, joka ei ole sidottu vain yhteen toimintaympäristöön, vaan toimii meidän kaikkien työyhteisöissämme. Koska työssäoppimiskäytänteiden ja niihin liittyvän keskeisen tiedon saattaminen kaikkien työssäoppimiseen osallistuvien osapuolten tietoon on ollut puutteellista, päätimme rajata työmme tämänhetkisten ongelmakohtien kartoittamiseen ja niihin sopivan ratkaisumallin laatimiseen. Tässä kehittämistyössä käytetään systemaattisesti työssäoppimisjaksoa kuvaamaan myös työharjoitteluna sekä työssäoppijaa myös tutkinnonsuorittajana.

1.2 Tavoite ja kehittämistehtävät

Kehittämistyössä selvitämme, miten ohjauksesta saadaan sujuvaa ja tavoitteellista, millaisia työkaluja ja malleja voidaan kehittää laadukkaan ohjauksen varmistamiseksi. Selvitämme, miten ohjauksella voidaan tukea opiskelijan ammatillista kasvua sekä hänen yksilöllistä tapaansa jäsentää, hankkia, käsitellä ja arvioida työpaikalla saatua oppimista.

Kehittämistyömme tavoitteena on työssäoppimisen ohjaamisen kehittäminen. Tavoitteenamme on lisäksi kehittää työpaikan oppimisympäristöä, jossa niin työskentely kuin oppiminen ja ammattiin kehittyminenkin ovat suunniteltua, ohjattua ja tavoitteellista toimintaa. Tavoitteenamme on luoda käytännönläheinen ohjekirja ohjauksen eri vaiheista työnantajalle, opiskelijalle, työyhteisölle sekä työpaikkakouluttajalle.

Kehittämistyön tehtävänä oli hakea vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Minkälainen on ohjauksen nykytila työpaikoilla?
2. Minkälaisia ongelmakohtia ohjauksessa on havaittavissa?

2 KEHITTÄMISTYÖN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Työssäoppiminen

Työelämän ja yhteiskunnan kulttuurimuutoksista johtuvista ilmiöistä ammatillisen koulutuksen rakenteissa on tapahtunut kokonaisvaltaista uudistusta. Työssäoppiminen on vaikiintunut osaksi ammatillista koulutusta, ollen vähintään 20 ov ammatillisista opinnoista. Tämän vuoksi oppilaitokset ja yritykset ovat joutuneet suurten haasteiden eteen. (Työpaikkaohjaajakoulutus, 2014.) Opetushallituksen ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmien perusteissa työssäoppimisella tarkoitetaan ammatilliseen koulutukseen kiinteästi kuuluvaa opintojen osaa ja koulutuksen järjestämismuotoa, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla. Työssäoppiminen tapahtuu aidossa työympäristössä ja se on tavoitteellista, ohjattua sekä arvioitua opiskelua. (Opetushallitus 2002, 5.)

Opiskelijoiden ohjaaminen työpaikoilla on entistä haasteellisempaa. Opiskelijalähtöinen ohjaaminen on tärkeä osa-alue, jonka avulla varmistetaan erilaisille oppijoille mahdollisuus oppia ja käyttää hyödyksi yksilöllisiä työssäoppimistilanteita. Työssäoppimisen ajatuksena on antaa opiskelijoille positiivisia osaamisen kokemuksia, vahvistaa opiskelijan itsetuntoa ja motivoida opiskelijaa opiskeluun ja ammattiin. Oppimiselle suotuisan ilmiympäristön luomisessa oppimistilanteisiin on työssäoppimista ohjaavan henkilön rooli siten erittäin suuri. (Työpaikkaohjaajakoulutus 2014.)

Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 631/1998 28 §:n mukaan opiskelijalla on oikeus sekä fyysisesti että psyykkisesti turvalliseen opiskeluympäristöön ja koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus selvittää tämän oikeuden toteutumisen työssäoppimisjakson aikana. Työpaikalla täytyy olla tietoisia siitä, että opiskelijalla on riittävät perusvalmiudet turvalliseen työhön ja opiskeluun työpaikalla. Lisäksi laki edellyttää, että kaikkien työssäoppimisen osapuolten on sovittava työsuojeluun, tapaturmiin ja vahingonkorvauksiin liittyvistä vastuista ja vakuutuksista. Ennen työssäoppimisjakson aloittamista tehdään tarvittavat ilmoitukset työsuojelupiirille, ja varmistetaan siitä, että opiskelija on perehtynyt työhön ja osaa noudattaa työohjeita.

Ammatillisen koulutuksen säädösten lisäksi työssäoppimista säätelevät muun muassa alle 18-vuotiaiden työssäoppijoiden kohdalla laki nuorista työntekijöistä 998/1993 (muutettu 754/1998), asetus nuorten työntekijöiden suojelusta 508/1986, (muutettu 679/1990 ja

1428/1993) ja mainittujen säädösten nojalla annetut työministeriön päätökset nuorille sopivista kevyistä töistä 1431/1993 ja sosiaali- ja terveysministeriön asetus nuorille työntekijöille vaarallisista töistä 128/2002 sekä vahingonkorvauslaki 412/1974. Oppilaitos on velvollinen myös hankkimaan työssäoppimisjaksolle opiskelijan käyttöön tarvittavat opetusministeriön päätöksen 1096/1998 mukaiset suojavaatteet ja työturvallisuussäännösten edellyttämät varusteet. Työnantaja puolestaan hankkii opiskelijalle työssäoppimisjakson aikana mahdollisesti tarvittavat erikoissuojavarusteet (Opetushallitus 2002, 14). Ammatillista peruskoulutusta koskevassa laissa 630/1998 (§ 33) velvoitetaan opiskelijaa salassapitovelvollisuuteen, mikäli kyseistä työtehtävää hoitavilta työntekijöiltä ja viranhaltijoilta sitä muutoin edellytetään (Opetushallitus 2002, 13).

2.2 Näyttötutkintoon valmistava koulutus ja työssäoppiminen

Näyttötutkintojärjestelmä sai alkunsa vuonna 1994. Näyttötutkintojärjestelmän ajatuksena on ollut alusta alkaen tarjota aikuisväestölle joustava tapa osoittaa, ylläpitää ja uudistaa ammatillista osaamistaan. (Opetushallitus 2011, 30.) Näyttötutkintojärjestelmän luominen kehitti samalla ammatillisen aikuiskoulutuksen ohjausjärjestelmää. Järjestelmän vahvana etuna on se että osaaminen voidaan osoittaa riippumatta siitä miten tai missä osaaminen on hankittu. Osaaminen voi olla hankittu aiempien opintojen lisäksi työkokemuksen tai jonkin muun toiminnan kautta esimerkiksi harrastusten kautta. (Opetushallitus 2012, 166.)

Opiskelijan työssäoppiminen on näyttöä edeltävää, ns. valmistavaa koulutusta, jolla varmistetaan työssäoppijan riittävä perehtyminen työhön sekä edellytykset näytön antamiseen tutkintotilaisuudessa, jossa varsinainen ammattitaito osoitetaan (Työpaikkaohjaajan käsikirja 2009). Näyttötutkinto poikkeaa toteutustavaltaan nuorten opetussuunnitelman mukaisesta perustutkinnosta. Näyttötutkinto arvioidaan kokonaisuudessaan tutkintotilaisuuksissa joko työelämässä tai oppilaitoksessa. Tutkinnon perusteiden mukaisesti työssäoppimisen yleiset tavoitteet ovat kuitenkin samat sekä peruskoulutuksessa että näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa oleville. Eroavaisuudet näkyvät enemmän näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa olevien opiskelijoiden työssäoppimisen tavoitteissa, jotka konkretisoituvat jokaisen henkilökohtaisista suunnitelmista ja jakson toteu-

tumista ohjaa selkeämmin opiskelijoiden aikaisempi osaaminen. Näyttötutkintojärjestelmän keskeisiin periaatteisiin sisältyy lisäksi kolmikantayhteistyö, jonka muodostavat työnantaja, työntekijä ja opetusalan edustaja. (Opetushallitus 2011, 15, 31.)

2.3 Opetussuunnitelmaperusteinen koulutus, ammattiosaamisen näytöt ja työssäoppiminen

Opetussuunnitelmaperusteisessa koulutuksessa työssäoppija osoittaa osaamisensa työskentelemällä ja antamalla näyttöjä joko työpaikalla tai oppilaitoksessa. Tämän lisäksi työssäoppija suorittaa erilaisia oppimistehtäviä. Jokaisella opiskelijalla on oma henkilökohtainen työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen suunnitelma. Ammattiosaamisen näytössä opiskelijan ammatillista osaamista arvioidaan käytännön työtilanteissa ja -tehtävissä opiskelun aikana. Opiskelija osoittaa käytännön työtä tekemällä, miten hyvin hän on saavuttanut työelämän edellyttämän ammattitaidon. Ammattiosaamisen näytöissä riittää työpaikkaohjaajan ja ohjaavan opettajan arvio sekä opiskelijan itsearviointi. (Kallioniemi, Majuri & Kultanen-Mahlamäki 2008, 20 - 34).

2.4 Osapuolten roolit ja sitoutuminen

Työssäoppimisen aikana työorganisaatio ja oppilaitos tekevät yhteistyötä, josta on hyötyä molemmille osapuolille. Koulutus voi työssäoppimisen kautta parhaimmillaan tukea ja kehittää työelämää, työorganisaatiota ja itse työntekoa. (Oulujärvi & Perä-Rouhu 2000, 8,10.) Työelämän kehittämiseksi ja tukemiseksi erityisen tärkeitä asioita ovat työpaikan henkilöstön ja opiskelijan väliset keskustelut, joissa pohditaan esimerkiksi sitä miksi työorganisaatiossa toimitaan tietyllä tavalla. Lisäksi yhteistyö oppilaitoksen kanssa avaa uusia mahdollisuuksia myös työorganisaatioiden henkilöstökoulutukselle ja työskentelytapojen kehittämiseksi. Samalla työorganisaatio pääsee tutustumaan tulevaisuuden työntekijöihin. (Hannula 2003,1.) Koska oppiminen on paljolti oppimista työmarkkinoita varten, on erittäin tärkeää, että työorganisaatiot ovat mukana opiskelijoiden koulutuksessa. Tämä takaa sen, että tulevien työelämän ammattilaisten osaaminen ja työelämän odotukset osaamisen suhteen kohtaavat paremmin. Ammatillista koulutusta voidaan näin ollen rakentaa ja kehittää sellaiseksi, että se parhaalla mahdollisella tavalla palvelee työelämän tarpeita. Työssäoppimisjakson aikana opiskelijalla on mahdollisuus työssä osoittaa työorganisaatiolle ammattiosaaminen ja työelämävalmiudet. Lisäksi työssäoppimisjakson

aikana opiskelija saa tärkeää kiintymystä ammattiryhmäänsä. (Oulujärvi & Perä-Rouhu 2000, 8,10.) Hyvin suoritettu työssäoppimisjakso tarjoaa opiskelijalle myös helposti ensimmäisen työpaikan tai muita jatkosuunnitelmia työorganisaation kanssa (Hannula 2003,1).

Opiskelijan tullessa työssäoppimisjaksolle hänelle nimetään työssäoppimispaikassa työpaikkaohjaaja. On tärkeää, että työpaikkaohjaaja sekä koko työyhteisö tietävät, kuinka työssäoppijaa ohjataan, arvioidaan ja kannustetaan hänen omien ja koulutuksen asetettujen tavoitteiden ja ammattitaito kriteereiden saavuttamisessa. Lisäksi henkilöstön on hyvä tietää, miten työssäoppija parhaiten perehdytetään työpaikalla ja sen pelisääntöihin. Työpaikkaohjaaja ohjaa opiskelijaa työpaikalla ja on lisäksi opiskelijan yhteyshenkilö, jonka kanssa opiskelija voi keskustella toiveistaan, odotuksistaan ja tavoitteistaan työssäoppimisjakson aikana. (Työpaikkaohjaajan käsikirja 2009).

Työssäoppiminen, tavoitteiden määrittely, opiskelijan näyttöjen suunnittelu, toteutus, ohjaus ja arviointi vaativat työpaikoilta ja oppilaitoksilta yhä tiiviimpää yhteistyötä. Työpaikkaohjaajan, opiskelijan ja opettajan on hyvä tavata ennen jakson alkua ja sopia yhdessä siitä, mitkä tutkinnon perusteiden sisältöalueet opiskellaan työpaikalla. Lisäksi opiskelija laatii itselleen omat henkilökohtaiset tavoitteet ajankohtaisen tutkinnon osan ammattitaitovaatimusten pohjalta. Olennaista on huolehtia myös siitä, että käsitykset tavoitteista sekä ohjaus- ja arvioinnin periaatteista on ymmärretty yhdenmukaisesti. (Työpaikkaohjaajan käsikirja 2009.) Laadittaessa suunnitelmia, otetaan huomioon opiskelijan omat osaamis- ja kehittymistarpeet sekä paikalliset työelämätarpeet ja mahdollisuudet työllistyä. Työssäoppimisen tarkoituksena on siis antaa ammattiin valmistuvalle opiskelijalle käytännön kokemusta alan työtehtävistä jo opiskeluaikana sekä lisätä opiskelijan tietoa työmarkkinoista ja työelämän pelisäännöistä.

Yhteistyön onnistumisen kannalta on tärkeää, että kaikki osapuolet kunnioittavat toisiaan. Opiskelija sitoutuu noudattamaan työpaikan sääntöjä ja toimii ammattieettisten periaatteiden mukaisesti. Työssäoppimisjaksoilla olevat opiskelijat eivät ole työvoimaa, vaan heille turvataan mahdollisuus ohjattuun opiskeluun.

2.5 Oppimiskäsitys työssäoppimisessa

Oppiminen on työtä, mutta vastaavasti työ on muuttunut jatkuvaksi uuden oppimiseksi. Useiden nykypäivän oppimisteorioiden valossa oppija nähdään aktiivisena ja tietoa konstruoidaan yksilönä, jonka toiminnassa reflektiolla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkittävä osuus. Vastaavasti työntekijän roolin on nähty muuttuvan työn suorittajasta monimuotoista asiantuntijuutta omaavaksi sekä itseään ja työtään jatkuvasti kehittäväksi asiantuntijaksi. Sosiaalisten vuorovaikutus- ja kommunikointitaitojen merkitys on kasvanut ryhmä-, tiimi- ja projektiluonteisten työmuotojen yleistyttyä. Nykypäivänä monien alojen työntekijät nähdään aktiivisina, sosiaalisina ja uutta tietämystä omaksuvina elinikäisinä oppijoina, joiden odotetaan sopeutuvan työelämässä tapahtuviin jatkuviin ja nopeisiin muutoksiin. (Heikkilä & Tikkamäki 2005, 77 - 97.)

Kontekstuaalisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen ja työn välillä on hyvinkin merkityksellinen yhteys. Työ ja oppiminen muodostavat yhdessä kokonaisuuden, joten ne ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Tätä selittää muun muassa se, että oppiminen ei ole niin tehokasta, jos se ei liity konkreettiseen toimintaan tai työhön. Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu nimenomaan aina jonkinlaisessa kontekstissa. Luokkahuone ei kuitenkaan pelkästään riitä oppimisen kontekstissa mikäli ammattitaitoista työvoimaa halutaan tuottaa työmarkkinoille. Oppija on aina oppimisessaan aktiivinen osapuoli, joka tarvitsee omassa oppimisessaan niin yhteistoiminnallista oppimista kuin itseohjautuvaa oppimista. Tätä tukee työelämässä tapahtuva oppiminen. Ammatilliseen opetukseen on aina liittynyt keskeisesti työn ja oppimisen suhde. Aikaisemmin se oli mestari-kisälli luonteista, ja nykyisin se toteutetaan varsinaisena työssäoppimisena. Työssäoppiminen on vakiinnutettu kiinteäksi osaksi ammatillista koulutusta. Työelämässä tapahtuva oppiminen tarjoaa opiskelijalle sellaisia oppimiskokemuksia, joita oppilaitos ei pysty opiskelijalle tarjoamaan. (Oulujärvi & Perä-Rouhu 2000, 7-10.)

3 KEHITTÄMISMENETELMÄ

3.1 CLES -mittari

Sekä hoitaja- että lääkärikoulutuksessa hoitotaidot opitaan ammattitaitoa edistävillä työssäoppimisjaksoilla, jotka toteutetaan pääasiassa erityyppisissä terveydenhuollon työyhteisöissä. Näillä jaksoilla on keskeinen merkitys mm. potilasturvallisuuden, kliinisen asiantuntijuuden ja teorian integroinnissa käytäntöön. Opiskelijat ymmärtävät em. työssäoppimisjaksojen merkityksen oman oppimisensa kannalta, pitävät sitä arvokkaana, ja ovat siksi valmiita myös hyväksymään työssäoppimispaikaltaan paljon. Myös huonot kokemukset voivat olla opettavaisia.

Opiskelijoiden näkemyksen mukaan oppilaitos- ja käytännön työssäoppimisympäristöjen onnistunut yhdistäminen edellyttää koulun ja käytännön työssäoppimispaikkojen yhteistyötä (Papp, Markkanen & Bonsdorff 2003, 262 - 268) ja olivatpa kokemukset työssäoppimispaikassa arvioitu sitten keskimäärin hyväksi tai huonoksi, oli oppimista silti koettu tapahtuneen (Koontz, Mallory, Burns & Chapman (2010, 240 - 246). Työssäoppimisjaksojen pituudella on havaittu olevan merkitystä opiskelijoiden tyytyväisyyteen. Tämä saattaisi selittyä sekä hoitosuhteiden pidentymisellä ja potilashoidon kokonaisuuksien paremmalla hahmottamisella, mutta myös henkilökunnan hoitotiimiin sulautumisella ja ohjaussuhteen syvenemisellä. Lisäksi työyksikön oppimisilmapiiriä pidettiin parempana pitkissä työssäoppimisjaksoilla (Warne, Johansson, Papastavrou, Tichelaar, Tomietto, Van den Bossche, Vizcaya & Saarikoski 2010, 809 - 815).

Laadukas oppimisympäristö tarkoittaa turvallista, hyviä oppimistilanteita tarjoavaa oppimisympäristöä. Sen perustana on ohjaavassa yksikössä oikeudenmukaisuus ja salliva, kannustava ilmapiiri. Turvallinen oppimisympäristö tukee osaltaan myös ammatillisen roolin kehittymistä. (Saarikoski 2002, Warne ym. 2010, 809 - 815.) Riittävästi haastavia opiskelijan taitotasoa vastaavia oppimistilanteita tarjoava työssäoppimispaikka koettiin tärkeäksi. (Papp, ym. 2003, 262 - 268.)

Ohjaavan yksikön kliinisellä erikoisalalla ei näyttäisi olevan yhtä suurta merkitystä oppimisympäristön laadun kannalta kuin yksikön pedagogisilla käytännöillä, hoidon laadulla ja työyhteisön sosiaalisilla rakenteilla. (Saarikoski, Meretoja & Leino-Kilpi 2008, 2257 -

2259.) Kliinisen oppimisympäristön arviointimittarin tuloksia seuraamalla ja analysoimalla voidaan vertailla esimerkiksi kehittämistoimenpiteillä saavutettuja tuloksia sairaalan eri tulosalueiden välillä, palkita ja kannustaa yksiköitä tai etsiä yhteneväisyyksiä työtyytyväisyysmittarilla saatuihin tunnuslukuihin. Lisäksi seurantatutkimuksesta saadun tiedon avulla voidaan tehdä vertailuja sekä kansallisia että kansainvälisiä vertailuja maissa, joissa CLES-mittariin (Clinical Learning Environment and Supervision Evaluation Scale) perustuva Opiskelijaohjauksen laatuksely on käytössä.

CLES-mittari on TtT Mikko Saarikosken väitöstutkimuksena (2002) syntynyt, validoitu kysely opiskelijaohjauksen kehittämiseksi. CLES-mittariin on vuonna 2007 lisätty opettajan toimintaa mittaava osio (CLES+T, Teacher's Scale). Saarikosken kehittämä Kliinisen oppimisympäristön ja ohjauksen evaluaatiomittari (1998) soveltuu oppimisympäristön ja ohjauksen laadunarviointiin. Se on käytössä laajasti kansainvälisestikin (Saarikoski & Leino-Kilpi 2009,6). Vuonna 2007 mittariin (CLES+T) on lisätty oppilaitoksen opettajan osuutta mittaava osio, opettajan pedagogisen ja sosiaalisen roolin arvioimiseksi opiskelijan kliinisellä harjoittelujaksolla (Saarikoski, Isoaho, Warne & Leino-Kilpi 2008, 1233 - 1237).

Kliinisen oppimisympäristön ja ohjauksen arviointimittari koostuu viidestä osasta, jotka ovat työyksikön ilmapiiri, lähiesimiehen johtamistapa, hoitotyön lähtökohdat, työyksikön pedagogiset käytännöt sekä opettajan ohjaussuhteen sisältö. Kukin osamittari sisältää kyseistä osa-alueita kuvaavia väittämiä, joiden toteutumista kyseisessä työyhteisössä opiskelija arvioi viisiportaisella asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 2 = jonkin verran eri mieltä, 3 = ei samaa, muttei eri mieltäkään, 4 = jonkin verran samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Väittämät ovat ns. positiivisia väitteitä eli ne kuvaavat kyseisen osa-alueen suotuisaa toteutumista oppimiskokemuksen kannalta.

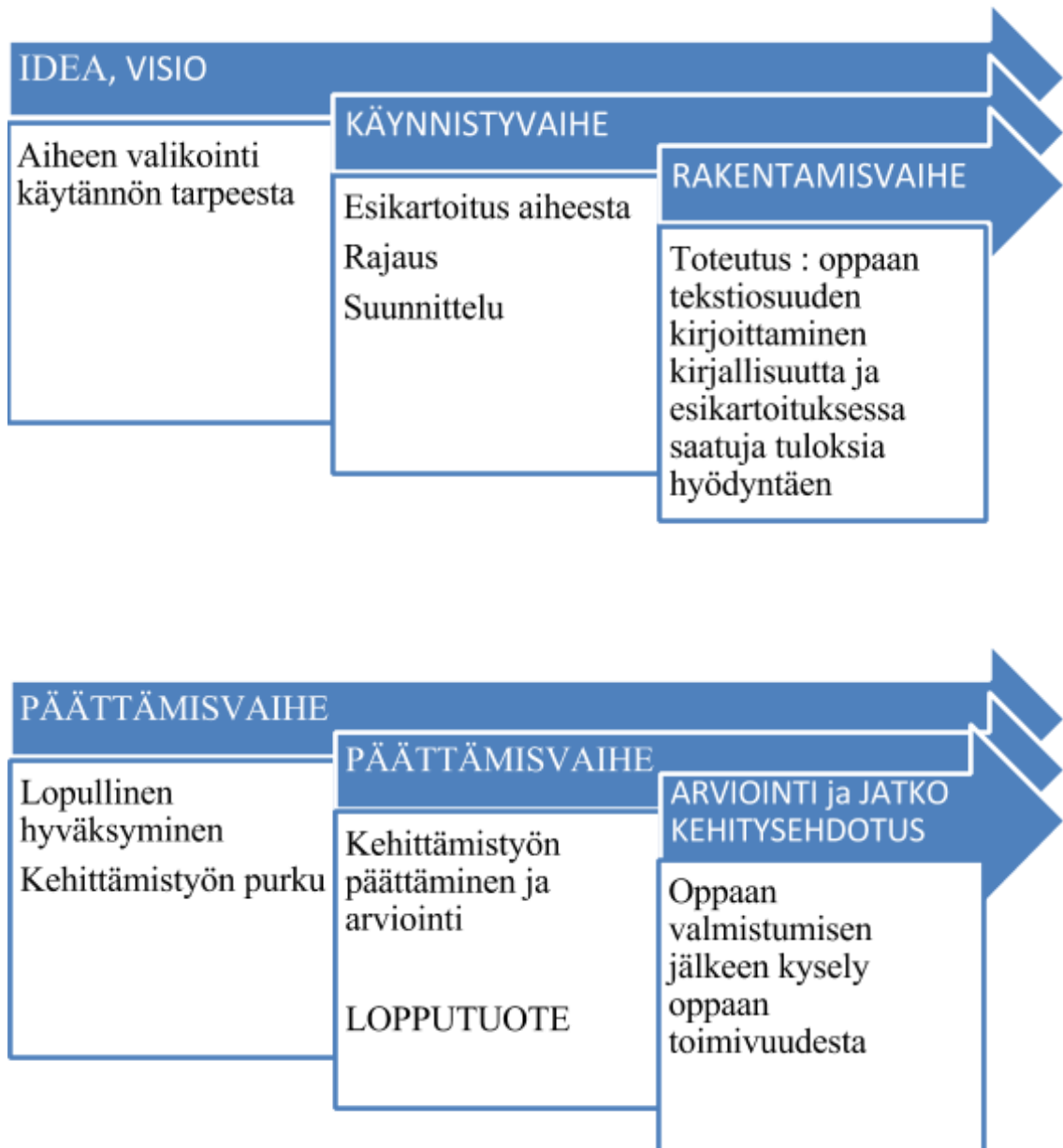
Yleisesti palauteprosessi nähdään osana työssäoppimisjakson arviointiprosessia ja laadun kehittämistä, ja palautetta keräävät sekä työnantajat että oppilaitokset. Oppilaitokset keräävät usein palautetta työssäoppimisjakson jälkeen pääasiassa omaan käyttöön, jolloin palaute ei yleensä välity systemaattisesti kaikille työnantajille. Työnantajien taholta palautteiden kerääminen opiskelijoilta palvelee harjoittelun laadun kehittämistä työssäoppimispaikoissa ja pidemmällä tähtäimellä työnantajakuvaa sekä henkilöstön saatavuutta. Opiskelijoilta on myös mahdollista saada arvokasta tietoa työyksikön ilmapiiristä ja toi-

minnasta. Ihannetilanteessa harjoittelujaksosta kerätään palautetta kaikilta osapuolilta. Palautteen keräysmenetelmät voidaan jakaa kolmeen eri menetelmään: suullinen, paperilomake ja sähköinen järjestelmä. Suullinen opiskelijan antama palaute ohjaajalle tai esimiehelle on yksinkertaisin ja yleisin menetelmä. Kasvokkainen keskustelu ei kuitenkaan kerrytä laajempaa tietoa eri epäkohdista. Keskusteluissa esille tuodaan usein sattunaisia ja pääosin positiivisia asioita, ja suulliset keskustelut ovat harvemmin strukturoituja. Palaute ei myöskään kumuloidu ja kulkeudu systemaattisesti yksikön esimiehelle tai siitä eteenpäin.

Paperilomakkeen käyttö yksikössä työssäoppimisjakson päätteeksi mahdollistaa palautteen ohjautumisen suoraan ohjaajalle ja esimiehelle sekä palautteiden käsittelyn työyksikössä, ja on prosessina ohjatumpi verrattuna suulliseen palautteenantoon. Laajempien yhteenvetojen teko on kuitenkin työlästä ja tiedon kumuloituvuus ja vertailu usein puutteellista. Sähköisen internetpohjaisen lomakkeen avulla tiedonkeruu ja yhteenvetojen teko on joustavampaa ja nopeampaa verrattuna paperiseen, ja siinä usein käytetään kyselyohjelmistoja (mm. Digium, Webropol). Ohjelmistojen avulla palaute saadaan kerättyä suoraan tietokantaan. Kyselyohjelmistot tarjoavat pikaraportteja, jotka sisältävät tulokset sekä numeerisina että graafisina esityksinä. Sähköinen järjestelmä vaatii vastuuhenkilöitä hallintoihin ja tulosten yksikkökohtaisten yhteenvetojen tekoon. Haasteena saattaa olla tulosten välittyminen ruohonjuuritasolle työyksikköön. Suomessa esimerkiksi useissa sairaanhoitopiireissä on vakiintunut palautteenkeräys työssäoppijoilta, ja siinä käytetään yleensä sähköisessä muodossa hoitoalalle kehitettyä CLES-mittaria, josta tässä yhteenvedossa kerrotaan tarkemmin. (Suvilaakso & Lindholm 2012.)

3.2 Kehittämistyön eteneminen

Tässä luvussa kuvaillaan oppaan tekoprosessia marraskuusta 2014 lähtien, jolloin saimme idean kehittämistyön kohteesta. Oppaan tekoprosessissa olemme edenneet Kuviossa 1 esitetyn kehitysprosessikaavion mukaisesti



Kuvio 1. Oppaan tekoprosessin vaiheet

Oppaan rakenteen muodostumiseen vaikuttivat oppaan kriteereistä selkeys, loogisuus ja ymmärrettävyys. Oppaan tekovaiheen aikana ryhmämme kävi jatkuvaa keskustelua oppaan sisällöstä ja rakenteesta, jotta se palvelisi mahdollisimman hyvin ja tarkoituksenmukaisesti. Halusimme laatia oppaasta selkeän ja kiinnostavan, koska sen tarkoitus on toimia toimeenpanevana tekijänä. Oppaassa on myös teoreettista tietoa, mutta emme halunneet tehdä siitä liian teoreettista vaan kiinnostavan kokonaisuuden. Kuvilla ja taulukoilla halusimme keventää ja helpottaa luettavuutta.

4 AINEISTO JA SEN ANALYSOINTI

4.1 Aineiston käsittely

Tässä kehittämistyössä sovelletaan toiminnallisen opinnäytetyön lähestymistapaa kehittämisen näkökulmasta. Työ koostuu raportista sekä kirjallisesta ohjekirjasta työssäoppimisen toteutuksesta ohjauksen näkökulmasta. Toiminnallinen opinnäytetyö tarkoittaa käytännön toiminnan ohjeistamista, opastamista tai toiminnan järjestämistä. Kehittämistyön idean ja tavoitteiden tulee olla tiedostettuja, harkittuja ja perusteltuja. Arvioinnissa on hyvä käsitellä työn ideaa, ongelman kuvausta ja kohderyhmää. Asetetut tavoitteet ovat tärkein osa toiminnallisen opinnäytetyön arviointia (Vilka & Airaksinen 2003, 154). Toiminnallisen kehittämistyön taustalla on toiminnallinen tiedonkäsitelmä ja se korostuu erityisesti aloilla, jotka ovat käytännönläheisiä. Tässä työssä toiminnallinen kehittämistyö tarkoittaa sitä, että käytännönläheisen ohjekirjan tekemisen taustalla on teoria-pohja.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistonkeruu, käsittely ja havainnointi nivoutuvat tiiviisti yhteen, ja siinä ei ole niin selviä erottuvia vaiheita. Kvalitatiivisen tutkimuksen muotoja löytyy Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 160 - 163) mukaan ainakin 43 erilaista, mutta muutamia tyypillisiä piirteitä voidaan kuvata: tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa ja aineisto kootaan luonnollisissa tilanteissa. Kvalitatiivisissa tutkimuksissa tietoa kerätään pääosin ihmisten kanssa keskustellen esimerkiksi käyttämällä teemahaastatteluja, osallistuvaa havainnointia ja ryhmähaastatteluja. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä tiedonkeruumenetelmiä ovat myös videointi ja ääninauhat. Kvalitatiivisen tutkimuksen otanta on yleensä harkinnanvarainen ja kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotoksella, tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa käsitellään sen mukaisesti.

4.2 Opiskeli- ja ohjauksen laatukselystä saadut tulokset Satakunnan sairaanhoitopiirissä vuonna 2014

Webropol-pohjaiseen laatukselukseen vastasi 408 opiskelijaa. Enemmistö vastaajista koki oppilaitoksessa saadun edeltävän opetuksen tukeneen oppimista työyksikössä, kun taas vain pieni osa koki saadun tuen olleen liian vähäistä tai sitä ei koettu saadun ollenkaan.

Pääosin opiskelijat olivat perehdytetty työyksikön toimintaan erittäin hyvin ja vain muutama vastaaja piti saamaansa perehdytystä erittäin heikkona. Vastaajien mukaan työyksikössä oli pääsääntöisesti käytössä perehdytysohjelma ja pääosa vastaajista perehdytettiin sen mukaisesti. Vain muutamien vastaajien mukaan perehdytysohjelmaa ei heidän kohdallaan toteutettu sen olemassaolosta huolimatta tai sellaista ei heidän mukaansa työyksikössä edes ollut. Oppilaitoksen tarjoama perehdytys ennen harjoittelujaksoa koettiin kuitenkin pääosin riittäväksi. Vastaajien mielestä työssäoppimisosastolla järjestetty alkuperehdytys ja vastaanotto tukivat erittäin paljon harjoitteluun tuloa ja vain selkeä vähemmistö vastaajista oli eri mieltä. Oppilaitoksessa saadulla harjoittelu- tai alkuinformaatiolla ei ollut vastaajien mukaan kuitenkaan yhtä hyvää vaikutusta harjoitteluun tulon suhteen kuin työssäoppimisosastolla saadulla alkuperehdytyksellä.

Myös henkilökunnan koettiin olleen pääasiallisesti kiinnostuneita opiskelijaohjauksesta. Yli puolta opiskelijoista muistettiin puhutella työyksikössä omalla nimellä vähintäänkin melko yleisesti, mutta pieni osa vastaajista koki omalla nimellä tapahtuneen puhuttelun olleen erittäin vähäistä. Enemmistö opiskelijaohjauksen laatukselyyn osallistuneista oli myös sitä mieltä, että ohjauksessa käytettiin hyödyksi potilashoitoon liittyviä tilanteita hyvin. Mielekkäitä oppimistilanteita oli enemmistön mukaan erittäin runsaasti tai vähintään riittävästi, ja näiden opetustilanteiden sisältö oli suurimman osan mielestä myös monipuolisia. Keskeistä oli myös, että valtaosa vastaajista koki ohjaajan ohjaustaitojen tukeneen erittäin paljon tai ainakin riittävästi oppimista.

Avoimen kysymyksen avulla selvitettiin, minkälaista tietoa sairaanhoitopiiristä ja työssäoppimisosastosta auttaisi opiskelijaa pääsemään hyvin työssäoppimisen alkuun. Vastaajien mukaan vankka etukäteistietopaketti mm. sähköpostitse osaston toiminnasta, potilaista, päiväjärjestyksestä, sairauksista, toimenpiteistä ja kiireellisyydestä olisi toivottavaa. Osa vastaajista oli saanut tällaista tietoa aiemminkin ja piti sitä käyttökelpoisena tapana perehdyttää. Tiedonvälittäjänä toimi yleensä osastonhoitaja. Vieraspaikkakuntalaiselle olisi tarvetta myös alueen kartta-, pysäköinti- ja joukkoliikenneyhteystiedoille. Osa vastaajista piti Jobstepin kautta välittyvää informaatioita riittävänä, mutta tämä tiedonvälitys palvelee ainoastaan AMK -opiskelijoita. Osa vastaajista haluaisi tulla etukäteen tapaamaan osastonhoitajaa tai työpaikkaohjaajaa, ja samalla myös käydä järjestämässä kuntoon käytännön asioita, kuten pukukaappi- ja suojavaateasiat. Yksi vastaajista oli saanut niin hyvää palautetta puskaradion välityksellä työssäoppimispaikastaan, että koki sen josinällään olevan riittäväksi esi-informaatioksi. Toiveena oli myös työssäoppimispaikan

ohjaajan tai apulaisosastonhoitajan käynti oppilaitoksessa etukäteen kertomassa osastosta, mutta muutaman vastaajan mielestä tarvittava tieto oli jo saatavilla, kunhan itse etsi tietoa. Yhden vastaajan mukaan hän ei saanut oppilaitoksessa mitään tietoa tulevasta työssäoppimisosastostaan.

Lisäksi avoimen kysymyksen avulla pyrittiin selventämään, minkälainen harjoitteluinfo tai alkuinformaatio oppilaitoksella tukisi työssäoppimisen aloittamista. Osa vastaajista piti oppilaitoksen henkilökunnan tietämystä työssäoppimispaikoista, niiden käytänteistä ja potilaista riittämättömänä, ja tämän vuoksi parasta informaatioita antaisi heidän mielestään aiemmin työssäoppimisosastolla ollut opiskelijakollega. Osa vastaajista oli kuitenkin tyytyväisiä oppilaitoksessa saamaansa työssäoppimisjakson infoon. Toiveena oli kuitenkin, että sitä ei pidettäisi liian aikaisin ennen työssäoppimisjakson alkua ja jokaisen halukkaan pääsy siihen taattaisiin. Vastaajat toivoivat ensisijaisesti kannustavaa, eettisyyteen ohjaavaa, opiskelijan vastuut ja oikeudet huomioivaa ohjausta sekä arviointikriteerien avaamista. Yksi vastaajista kritisoi erikoissairaanhoidon työssäoppimisinfon vajuutta, koska erityisesti akuuttihoitotyötä ei oppilaitoksessa käsitelty lainkaan.

5 EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen reliabiliteetti eli luotettavuus tarkoittaa tulosten tarkkuutta eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia niin, että mittauksen tulos pysyy aina samana. Validiteetti (pätevyys) tarkoittaa mittarin kykyä mitata sitä, mitä on tarkoitus mitata (Vilkkä 2007, 149 - 150). Tässä kehittämistyössä käytetään kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Kvalitatiivinen tutkimus on teoriaa kehittävä ja lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tällöin tutkimustulokset ovat usein aikaan ja paikkaan sidottuja eikä niitä pysty sellaisenaan yleistämään. Kvalitatiivinen tutkimus antaa tilaa tulkinnoille sekä tutkimuksen pyrkimyksenä on enemmänkin löytää ja paljastaa tosiasioita kuin näyttää toteen jo olemassa olevia totuusväittämiä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa vältetään siten ennakko-oletuksia ja hypoteeseja ja näin tutkimukset tuottavat siten uusia ideoita ja uutta tietoa. (Hirsjärvi ym. 2009, 160 - 163.)

Otamme kehittämistyössämme huomioon eettiset näkökulmat samalla tavalla kuin tieteellisessä käytännössä. Epärehellisyyttä tulee välttää kaikissa tutkimuksen vaiheissa; toisten tekstejä ei saa plagioida ja raportti ei saa olla harhaanjohtavaa eikä tuloksia saa vääristellä (Hirsjärvi ym. 2009, 25). Tutkimuksen kysymysasettelut, tavoitteet, aineiston kerääminen ja käsittely sekä tulosten esittäminen ja aineiston säilytys eivät saa loukata tutkimuksen kohderyhmää eivätkä hyvää tieteellistä käytäntöä. Tärkeää on myös annettujen lupauksen pitäminen. Tutkimuksessa mukana olleille henkilöille on käytävä ilmi, kuinka tutkimuksessa aiotaan menetellä ja kuinka hänen vastaustaan käytetään. Lupaus anonyymisuojasta tulee myös pitää (Vilkkä 2007, 90).

Tässä vaiheessa kehittämisprojektia ei saavutettuja tuloksia ole vielä mahdollista raportoida, mutta odotettujen tulosten uskomme jatkovaiheessa olevan hyvät. Vahvuutena ja myönteisenä asiana voidaan pitää käytännönläheisyyttä ja sitä, että kehittämistyö kohdistuu niin työnantajien, työntekijöiden kuin opiskelijoiden tarpeisiin sekä perustuu oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen.

6 TULOSTEN ARVIOINTI

Satakunnan sairaanhoitopiirissä vuonna 2014 kerätyn laatukselyn tuloksista voidaan päätellä, että tuloksekkaan työssäoppimisjakson edellytyksenä on molempien osapuolien aktiivinen osallistuminen ja ennakointi. Molemmat osapuolet tarvitsevat tietoa toisistaan; työssäoppija tulevasta työssäoppimispaikastaan ja työpaikkaohjaaja mm. työssäoppijan opintojakson ja omista tavoitteista, opintojen etenemisestä ja erityistarpeista. Vastaajien mukaan työssäoppimispaikoissa oli yleisesti käytössä perehdytysohjelma, jota varsin hyvin toteutettiin. Huomioitavaa kuitenkin oli työssäoppimispaikkojen henkilökunnan suhtautuminen työssäoppijaan ”opiskelijana” ei persoonana omalla nimellään. Tämän mittarin avulla ei saada selville, esiintyykö työssäoppimispaikoilla kiusaamista.

Opiskelijat toivoivat parannuksia oppilaitoksessa tarjottavaan opettajien antamaan alku-perehdytykseen, sillä tarvetta olisi käytännön toimintaan liittyvällä ajantasaisella tiedolla mm. työssäoppimispaikan toiminnasta, päiväohjelmasta, oppimismahdollisuuksista ja kulkuyhteyksistä. Vastaajien mukaan oppilaitoksissa ei myöskään ollut riittävästi tietoa erikoissairaanhoidossa tapahtuvasta toiminnasta eikä siihen viittaavia asioita käsitelty opetusjakson aikana, joka tukee Vertasen (2002) tutkimuksessa saatuja tuloksia opettajien substanssi- eli työelämäosaamisen puutteista, joita pidetään merkittävänä ongelmana työssäoppimisessa.

Ohjaustoiminnan kehittämistä työpaikalla on keskeistä tarkastella koko työpaikan oppimisympäristöä, ohjauksen elementtejä, dialogisuutta ja ohjaajan kuin ohjattavan ammatillista kasvua. Työssäoppimisen ohjaus on monisäikeinen prosessi erityisesti hoitoalalla, jossa oppimistilanteessa on läsnä myös potilas. Tästäkin syystä on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota opiskelijan ohjaukseen ja laadukkaan oppimisen saavuttamiseen.

Työssäoppimisjaksojen ohjaajat ovat ilmaisseet huolensa siitä, että vastuu ja tavoitteet saattavat olla liian korkeita. He ovat kokeneet, että heillä ei ole tarpeeksi valmiuksia toimia opiskelijan ohjaajina. Samanaikaisesti opiskelijat ovat kokeneet, että heidän mielestään ohjaajat eivät ota tarpeeksi huomioon heidän yksilöllisiä oppimistarpeita ja osaamisen tasoa. (Vänskä, Laitinen-Väänänen, Kettunen, & Mäkelä 2011.)

Ohjaustyö lisää työpaikkaohjaajaksi velvoitetulle työtä ja vastuuta, josta ohjaaja ei saa taloudellista korvausta. Tämä ei edistä ohjausmotivaatiota. Työpaikalla voidaan yleisesti

kokea työssäoppija taakaksi tai joku voi jopa kokea oman asemansa uhatuksi työpaikalla työssäoppijan toimesta. (Frisk & Antila 2004,13.)

Opettajat eivät yleensä käy riittävästi työssäoppimisjakson aikana työpaikalla, jossa työpaikkaohjaajat tarvitsevat opettajilta tukea esimerkiksi erilaisten työssäoppimisjakson aikana syntyneiden tilanteiden selvittämisessä. Opettajalla on kuitenkin vastuu seurata miten työssäoppimisen tavoitteet toteutuvat työpaikalla ja miten ohjaaminen onnistuu. Opettajat siis toteuttavat oppilaanohjausta työssäoppimisjakson aikana työpaikalla. Ohjaus tulee työssäoppimisjakson aikanakin olla opiskelijalähtöistä ja opiskelija tarvitsee ohjausta myös opettajaltaan. (Frisk & Antila 2004, 21.) Puutteita on havaittu myös työssäoppimisjakson aikana vastuualueiden ja tehtävien tiedostamisessa (Frisk & Antila 2004,19). Monilla työpaikoilla saattaa olla samanaikaisesti useita opiskelijoita monista eri oppilaitoksista, jolloin työpaikalla ei aina tiedetä millaisia oppimistavoitteita kullakin opiskelijalla on ja mitä kunkin opiskelijan tulee työpaikalla tehdä. Tämä on osoitus siitä, että opettaja ja työpaikkaohjaaja eivät tee riittävästi yhteistyötä toistensa kanssa. (Frisk & Antila 2004, 14.)

Opiskelijoiden ohjaaminen työpaikoilla on siten entistä haasteellisempaa. Opiskelijalähtöinen ohjaaminen onkin tärkeä osa-alue, jonka avulla varmistetaan erilaisille oppijoille mahdollisuus oppia ja käyttää hyödyksi yksilöllisiä työssäoppimistilanteita. Työssäoppimisen yhtenä ajatuksena on myös antaa opiskelijoille positiivisia osaamisen kokemuksia, vahvistaa opiskelijan itsetuntoa ja motivoida opiskelijaa opiskeluun ja ammattiin. Oppimiselle suotuisan ilmapiirin luomisessa oppimistilanteisiin on työssäoppimista ohjaavan henkilön rooli siten erittäin suuri. (Työpaikkaohjaajakoulutus 2014.)

Meidän mielestämme on tärkeää että työpaikkaohjaajat ja opiskelijat saavat oppimisen ohjaamiseen sekä ammatilliseen kasvuun tukevaa materiaalia; esimerkkejä, ratkaisuja ja pohdintoja. Näitä on helppo viedä käytännön tasolle ja samalla ne toimivat ohjaajaan oman ammatillisen kasvun edistäjänä. Kuitenkin työssäoppimisen tarkoituksena on antaa ammattiin valmistuvalla opiskelijalle käytännön kokemusta alan työtehtävistä jo opiskeluaikana sekä lisätä opiskelijan tietoa työmarkkinoista ja työelämän pelisäännöistä.

Suunniteltaessa opiskelijan ottamista työpaikalle työssäoppimisjaksolle on hyvä huomioida opiskelijan omat osaamis- ja kehittymistarpeet sekä yrityksen ja työelämän tarpeet.

Työssäoppimisen tarkoituksena on siten antaa ammattiin valmistuvalle opiskelijalle käytännön kokemusta alan työtehtävistä jo opiskeluaikana sekä lisätä opiskelijan tietoa työmarkkinoista ja työelämän pelisäännöistä sekä vahvistaa kaikkiaalista eli elinikäistä oppimista. Ihmisen koko elämä onkin suuri oppimisympäristö, joka on mahdollisuuksia täynnä. Työpaikkaohjaajalta tämä vaatii joustavuutta sekä taitoa nähdä erilaisia mahdollisuuksia, kykyä ottaa huomioon kunkin opiskelijan siihenastinen elämä ja oppimishistoria ja tietoa siitä, miten tukea ja vahvistaa oppimista.

7 POHDINTA

Erittäin suureksi haasteeksi työpaikoilla nousevat ohjaajien erilaiset taidot opiskelijan ohjaamiseen. Osa työpaikkaohjaajista saattaa olla epävarma omien ohjaustaitojen riittäväyydestä kun taas osalle haasteeksi nousee opiskelijan kanssatoiminen käytännön työn arjessa. Näitä tarpeita täyttämään laadimme oppaan opiskelijoiden työpaikkaohjaajan tueksi. Opas toimii hyvänä ja selkeänä ohjenuorana ja siitä on helppo poimia tietoa opiskelijan tullessa työpaikalle.

Työpaikkaohjaajan oppaan ensimmäisestä osiosta olemme pyrkineet luomaan mahdollisimman selkeän ja johdattelevan, jotta lukijalle selkiytyy oppaan ydin. Oppaassa esitämme ja kuvaamme toimintamalleja, esimerkkejä, ratkaisuja sekä pohdintoja, joiden tarkoituksena on aktivoida ohjaajaa opiskelijan ohjausprosessissa ja viedä ne käytäntöön.

Opiskelijoiden työssäoppimiseen liittyvät asiat työpaikoilla ovat ensiarvoisen tärkeitä, jotka ovat nousseet myös puheenaiheiksi viimeaikoina. Työpaikoilla oppiminen on osa ammatillista koulutusta, mitä ei ole syytä unohtaa. Tämän päivän ja tulevaisuuden työelämä tarvitsee pätevää ja ammattitaitoista työvoimaa, joten työpaikkaohjaukseen kannattaa panostaa. Työuraansa aloittava opiskelija saa ensikosketuksen tulevaan ammattiin työssäoppimispaikassa, joten ei ole yhdentekevää, miten opiskelija siellä huomioidaan ja kuinka hänen oppimistaan siellä edistetään. Opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittyminen vaatii monia tekijöitä ja yksi tärkeimmistä tekijöistä voidaan pitää laadukasta ohjausta.

Työpaikalla ohjaaminen on kokonaisvaltaista työtä, joka koskettaa opiskelijan ohella ohjaajaa itseään. Ohjaaja on esimerkkinä opiskelijalle ja osaltaan vastuussa opiskelijan ammatillisesta kasvusta ja oikeanlaisesta ohjauksesta. Pohjimmiltaan laadukas ohjaaminen toimii parhaimmillaan ennaltaehkäisevänä työnä, jolla varmistetaan oma ammattiylpeys omasta alasta. Ohjaustyö on aina yksilöllistä, jota ei voi monistaa, vaan ohjaaja tekee sitä omalla persoonallaan ja ammatti-identiteetillään. Jokaisen työpaikkaohjaajana toimivan henkilön on hyvä pohtia omaa ohjaustyötään ja tehdä sitä opiskelijan auttamisen ja kasvun menetelmänä työelämän tarpeiden mukaan. Työpaikkaohjaajan merkitystä opiskelijan työssäoppimisjaksolla työpaikalla ei sovi vähätellä eikä pitää merkityksettömänä - se

on yksi keskeisistä tekijöistä opiskelijan ammatillisen osaamisen ja kasvun kehittämisessä. Ei siis ole yhdentekevää, kuka opiskelijaa ohjaa! Olisikin ensiarvoisen tärkeää, että työpaikkaohjaajiksi voisivat hakeutua ne työntekijät, jotka kokevat ohjaamisen ja opettamisen itselleen luontaiseksi tavaksi toimia. Tämän lisäksi työpaikkaohjaajan tulee saada irrottautua työstään säännöllisesti, jotta hän voisi hoitaa mm. yhteistyötä opettajiin ja oppilaitoksiin sekä muita näihin liittyviä asioita.

Kehittämistyönä laadittu opas on myös käyttökelpoinen sähköisessä muodossa esimerkiksi portaalina, jolloin sen käytettävyys ja päivittäminen on yksinkertaista esimerkiksi työpaikan PC:lle. Sähköiseen versioon voidaan myös liittää ns. oikopolkuja, jotka linkittyvät esimerkiksi ajantasaiseen lomakkeistoon, raportteihin, opetushallituksen sivustoon, työssäoppimisen arvioinnin ja ammattiosaamisen näyttöihin liittyviin lomakkeisiin, työturvallisuuteen, laatukyselyyn ja sen työpaikkakohtaisiin tuloksiin.

7.1 Ryhmän oppiminen, oppaan jalkauttaminen ja arviointi

Kehittämistyön tekeminen oppaan osalta koimme antoisaksi. Pidimme arvokkaana kokemuksena sitä, että oma tietämyksemme ohjauksen prosessista laajentui aihealueiden kirjallisuuden ja perehtyminen laatukyselyn CLES myötä. Huolimatta siitä, että koimme kehittämistyön tekemisen ajoittain vaativaksi, työnteko ja ryhmämme työnjako sujui ilman suuria ongelmia, sillä työryhmän kaikki jäsenet olivat erittäin motivoituneita saavuttamaan yhteistä päämäärää. Kehittämistyön haastavin osuus oli aiheen rajaaminen kehittämiskohteiden osalta. Merkittävimmät käytännön oppimiskokemuksemme liittyvät oppaan sisällön rakentamiseen, laatukyselyn analysointiin ja oman identiteetin vahvistumiseen tulevana ammatillisina opettajina. Pystyimme hyödyntämään kehittämistyön aikana henkilökohtaisia kokemuksia sekä työssäoppijoina että työpaikkaohjaajina, sillä yli puolet (60 %) työryhmästämme oli toiminut näissä rooleissa työpaikallaan ja oppilaitoksessa. Unohtaa ei voi myöskään työryhmämme henkilökohtaista oman opettajaidentiteetin ja opiskelijan rooliin liittyvää reflektointia.

Tämän kehittämistyön ja oman oppimiskokemuksen vahvuudeksi voidaan katsoa käytännönläheisyys ja se, että kehittämistyömme oli räätälöity työnantajien, työntekijöiden ja opiskelijoiden tarpeisiin ja se laadittiin oppimiseen ja ammatillisen kehittymiseen perustuen. Tämä opas ei ole myöskään sidottu erityiseen ammattiryhmään tai työpaikkaan vaan

oppaaseen on kerätty niitä yleisiä perusasioita, joihin törmätään jokaisessa työssäoppimispaikassa.

Opas jalkautetaan keskustelutilaisuuksissa työryhmämme jäsenten ammatillisten organisaatioiden esimiehille. Tarkoitus on saada aikaan keskustelua ja nostaa esiin mahdollisia askarruttavia asioita, joita sitten työyhteisössä voidaan käydä vielä läpi. Odotettujen tulosten tämän kehittämistyömme myötä uskomme olevan hyvät. Kehittämistyömme tavoitteet olivat konkreettisia ja helppo toteuttaa niin yksinkertaisella asialla kuin oppaan tekeminen. Lisäksi varsinaisia lisäresursseja ei vaadita oppaan käyttöönottamiseen. Samoin yhteiset keskustelut työyhteisön kanssa on hyvä foorumi jakaa tietoa ja vaihtaa kokemuksia. Jatkokehitysidea myöhemmin tälle kehittämistyölle voisi olla myöhemmin tehtävä selvitys ja kysely työpaikkaohjaajille sekä opiskelijoille siitä, kuinka hyvin ja konkreettisesti kootut asiat oppaasta siirtyivät työyhteisön toimintaan.

Oppimistavoitteenamme oli saada aikaan todellista hyötyä tuottava ja onnistunut kehittämistyö. Omat tavoitteemme ja oppimisodotuksemme liittyivät kiinteästi siihen, miten parhaiten saisimme kehittämistyömme lähelle työpaikkojen arjen konkretiaa. Käytännönläheisyys ja mielenkiintoisen aiheen parissa työskentely antoi työllemme oikean, todellisen merkityksen. Koimme, että työmme tarpeellisuus kasvoi huomattavasti kun tiesimme, että tästä työstämme olisi oikeasti hyötyä. Onnistuimme räätälöimään kehittämistyömme liiketaloudellisesti ajateltuna kannattavaksi sekä työnantajan, oppilaitoksen ja opiskelijoiden tarpeisiin.

Koemme, että työelämän ja oppilaitosten yhteistyö sekä kehittäminen tulisi jatkossakin nähdä yrityksessä hyötynä, koska sillä pystytään luomaan perusta koko työpaikan oppimisympäristölle ja luomaan myönteistä kuvaa koko ammatillisesta koulutuksesta ja jokaisen työpaikan ammattialasta.

LÄHTEET

Asetus nuorten työntekijöiden suojelusta 508/1986. Saatavilla www.finlex.fi Luettu 24.2.2015

Frisk, T. & Antila, P. 2004. Kohti työssäoppimisen hyviä käytäntöjä. Helsinki: Edita Prima. Saatavana http://www.oph.fi/download/142318_Arviointin_opas.pdf Luettu 1.12.2014

Hannula, M. 2003. Työssäoppimisen opas työpaikoille. Taloudellinen tiedotustoimisto.

Heikkilä, K. & Tikkamäki, K. 2005. Työ ja oppiminen kaupan, teollisuuden, uusmedian ja hoiva-alan organisaatioissa. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere. Tampere University Press, 77 - 97.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki. Tammi.

Kallioniemi, K., Majuri, M. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2008. Ammattiosaamisen näytöt ja näyttötutkinnot vertailussa. Opetushallitus. Edita Prima.

Koontz, A.M., Mallory, J.L., Burns, J.A. & Chapman, S. 2010. Staff Nurses and Students: The Good, The Bad, and The Ugly. MEDSURG Nursing. 19(4), 240 – 246.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998/631. Saatavana www.finlex.fi Luettu 24.2.2015

Laki nuorista työntekijöistä 1993/998. Saatavana www.finlex.fi Luettu 24.2.2014

Opetushallitus, 2002. Työssäoppimisen opas koulutuksen järjestäjille. Helsinki. Hakapaino.

Opetushallitus. 2011. Näyttötutkinto-opas, oppaat ja käsikirjat 2011:4 Saatavana http://www.oph.fi/download/133192_Nayttotutkinto-opas_k.pdf Luettu 1.12.2014

Opetushallitus.2012. Arviointin opas. Ammatillinen peruskoulutus ja näyttötutkinnot. Oppaat ja käsikirjat 2012:9.

Oulujärvi, J. & Perä-Rouhu, E. 2000. Oppiminen työelämässä - työssäoppiminen opiskelussa. Työelämän ja koulutuksen yhteistyötä Leonardo da Vinci -projekteissa. OPEKA.

Papp, I., Markkanen, M., von Bonsdorff, M. 2003. Clinical environment as a learning environment: student nurses perceptions concerning clinical learning experiences. Nurse Education Today 23, 262–268.

Saarikoski, M. 1998. Kliininen oppimisympäristö ja ohjaus. Evaluaatiomittarin kehittäminen ja mittarilla saadut tulokset. Licensiaattitutkimus. Hoitotieteen laitos. Turun yliopisto.

- Saarikoski, M. 2002. Clinical learning environment and supervision. Development and validation of the CLES evaluation scale. Turun yliopisto, hoitotieteen laitos. Turun yliopiston julkaisuja D 525.
- Saarikoski, M., Isoaho, H., Warne, T. & Leino-Kilpi, H. 2008. The nurse teacher in clinical practice: Developing the new sub-dimension to the clinical learning environment and supervision (CLES) scale. *International Journal of Nursing Studies* 45 (8) 1233 - 1237.
- Saarikoski, M., Meretoja, R. & Leino-Kilpi, H. 2008. Arviointimittari kuvaa käytännön oppimisympäristön ja ohjauksen laatua. *Suomen Lääkärilehti* 63 (24) 2257- 2259.
- Saarikoski, M. & Leino-Kilpi, H. 2009. Mikä ihmeen CLES? *Pro terveys* (2) 6.
- Sosiaali- ja terveysministeriön asetus nuorille työntekijöille vaarallisten töiden luettelosta 128/2002. Saatavana www.finlex.fi Luettu 24.2.2015
- Suvilaakso, A. & Lindholm, R. 2012. Kartoitus harjoittelupalautejärjestelmistä: HUS:n ja Diakonissalaitoksen käytännöt. Pääkaupunkiseudun koheesio- ja kilpailukykyohjelma PKS-KOKO
- Työministeriön päätös nuorille sopivista kevyistä töistä 1431/1993. Saatavana www.finlex.fi Luettu 24.2.2015
- Työpaikkaohjaajakoulutus. 2014. Sasky. Sastamalan koulutuskuntayhtymä.
- Työpaikkaohjaajan käsikirja, 2009. Tampereen ammattiopisto. Tampere.
- Vertanen, I. (toim.) 2001. Työssäoppiminen – haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:137. Saarijärven Offset. Saarijärvi
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Väitöskirja. Hämeen ammattikorkeakoulun ja Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja 2002:6.
- Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki. Tammi.
- Vilka, H & Airaksinen T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.
- Vänskä, K., Laitinen-Väänänen, S., Kettunen, T. & Mäkelä, J. 2011. Onnistuuko ohjaus? Sosiaali- ja terveysalan ohjaustyössä kehittyminen. Edita. Helsinki.
- Warne, T., Johansson, U-B., Papastavrou, E., Tichelaar, E., Tomietto, M., Van den Bosche, K., Vizcaya M., Maria F. & Saarikoski, M. 2010. An exploration of the clinical learning experience of nursing students in nine European countries. *Nurse Education Today* 30 (8) 809 - 815.

TYÖPAIKKAOHJAAJAN OPAS KOVAAN KÄYTTÖÖN



SISÄLLYS:

1. JOHDANTO	31
2. TYÖSSÄOPPIMINEN	31
3. OHJAUS	32
4. IHMIS-, TIETO- JA OPPIMISKÄSITYS	34
5. KOULUTUSNÄKEMYKSET, OHJAAMISEN TAVOITTEET JA EDELLYTYKSET	38
6. MUISTIINPANOJA	48
LÄHTEET	49

1 JOHDANTO

Työssäoppiminen on osa ammatillista koulutusta. Se on koulutuksen järjestämismuoto, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla työtä tehden. Työssäoppiminen on aidossa työympäristössä tapahtuvaa tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua. (Ammatillisen perustutkinnon perusteet, Opetushallitus 2008–2010.) Työpaikkaohjaajat ovat keskeisessä roolissa työssäoppimisen ohjaajina. Työpaikkaohjaaja tarvitsee tietoperustan ohjaamisensa pohjaksi ja välineitä ohjaamisensa toteutukseen. Tämän johdosta olemmekin **HYVÄ TYÖPAIKKAOHJAAJA** laatineet Sinulle **OPPAAN TYÖSSÄOPPIJAN OHJAUKSEEN** ja tietolähteeksi, josta olisi sinulle apua työssäoppimisen kaikissa vaiheissa. Oppaassa on tilaa myös omille muistiinpanoille. Työpaikalla on hyvä keskustella avoimesti siitä, minkälaisia konkreettisia asioita siellä voi oppia. Voit kirjata niitä tähän oppaaseen, sillä tämä voi auttaa teitä kaikkia hahmottamaan työyksikkönne ydintehtävät. Nämä ydintehtävät luovat mm. pohjan uuden työntekijän perehdytykselle.

Tämän oppaan lataaminen on myös mahdollista työpisteesi PC:lle, mutta muistathan huolehtia saamiesi luottamuksellisten tietojen suojaamisen

2 TYÖSSÄOPPIMINEN

Kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin sisältyy ammatillisia opintoja ja työssäoppimista. Työssäoppimista käytetään yhtenä opiskelumenetelmänä, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla, käytännön työtehtävissä. Työssäoppimista voidaan luonnehtia tavoitteelliseksi oppimiseksi, joka kartuttaa opiskelijan vuorovaikutustaitoja, valmiuksia työelämään ja toimintaan aidoissa työtilanteissa. Työssäoppimisen kehittäminen on varmasti monellakin tapaa ajankohtainen asia ja haasteita riittää niin opetussuunnitelmatyön jalkauttamisesta työpaikoille kuin molempien toimijoiden työprosessien tuntemusta, opettajan uuden roolin omaksumista sekä opiskelijoiden ohjaamista työssäoppimisen jaksojen aikana (Ruohotie, Kulmala & Siikaniemi 1998, 49).

Työpaikan toimiessa työssäoppimispaikkana on työpaikka opiskelijan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta siten tärkeässä roolissa. Opiskelijan työssäoppimisjaksolla myös työpaikka tulee kehittymään ja oppimaan paljon uusia asioita. On hyvä huomata, että

jokaisella opiskelijalla tulisi olla selkeä kuva työssäoppimisen tarkoituksesta. Työpaikalla ja työpaikkaohjaajalla on siten monia rooleja, joita pitää pystyä käyttämään joustavasti tilanteen ja tarpeen mukaan. Työpaikan toimiessa työssäoppimisen ympäristönä se on vastuussa opiskelijasta sekä opiskelijan ohjauksesta ja arvioinnista. On hyvä huomata, että työyhteisö ja työpaikkaohjaajan rooli eivät pelkästään rajoitu opiskelijan ohjaukseen vaan työpaikan ja niissä työskentelevien ihmisten toiminta ja asenne kokonaisuudessaan vaikuttaa siihen, miten työssäoppija sopeutuu, oppii ja omaksuu työpaikan työskentelykulttuurin.

3 OHJAUS

Käsitteenä ohjaus on vaikeasti määriteltävissä, eikä sille voida asettaa mitään yleisesti hyväksyttävää määritelmää. Esimerkiksi sosiaali- ja terveystalalla ohjaaminen nähdään monitahoisena ilmiönä, joka pitää sisällään erilaisia toiminta- ja lähestymistapoja sekä useita eri työmenetelmiä. Lisäksi ohjaus on pitkälle yhteiskunnallisesti määriteltyä, jota säätelevät monet lait ja asetukset sekä pitää sisällään eri toimintaa ohjaavia suosituksia. Ohjaukseen liittyvissä määritelmissä vuorovaikutteinen ohjaussuhde sekä yksilön aktiivisuus ja aloitteellisuus oman elämänsä parantamisessa korostuu. (Vänskä, Laitinen-Väänänen, Kettunen & Mäkelä, 2011, 15–17.)

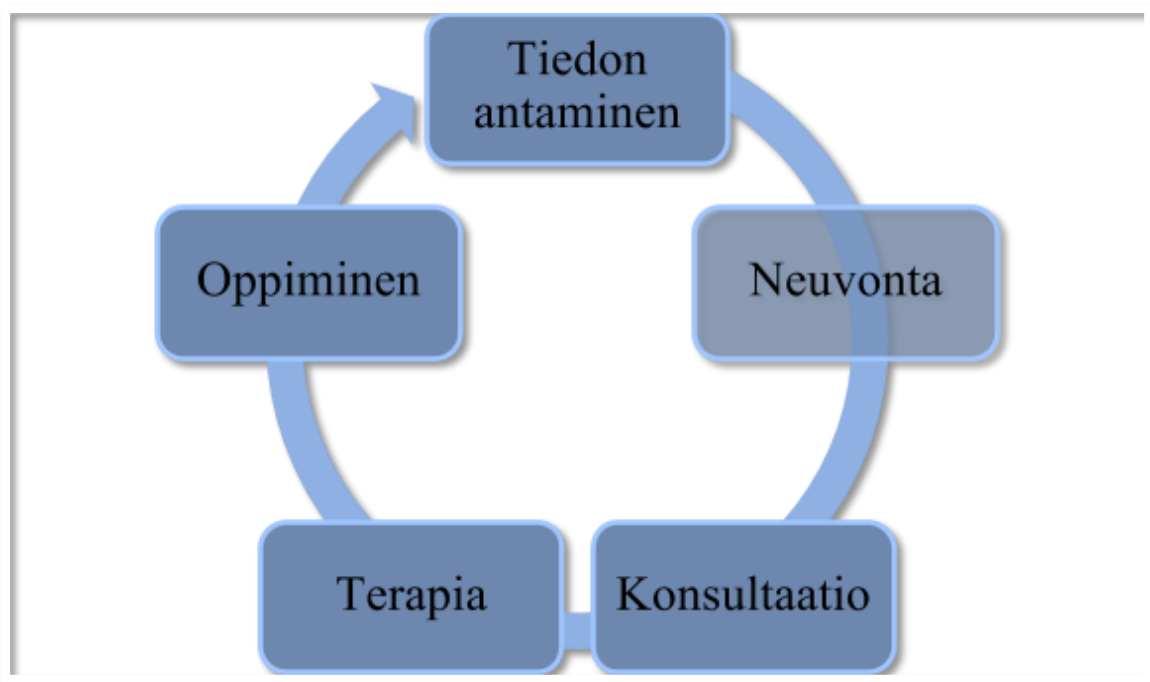
Työssäoppimisen ohjausta voidaan luonnehtia ihmisten dialogiseksi työskentelymuodoksi, johon sisältyy eri vaiheita ja siirtymiä. Ohjaus alkaa valmistumisesta ja arvioinneista ja lopuksi uuden kehittymiseen (Pasanen 2004, 151). Opiskelijan ohjaus on aina tavoitteellista toimintaa. Ohjauksen ja harjoittelun merkitys koulutuksessa on kiinteästi nivoutunut toisiinsa. Tiedostamalla ohjauksen ja työssäoppimisen tavoitteet, työpaikkaohjaaja voi vaikuttaa siihen, millaisen merkityksen harjoittelusta hän haluaa tarjota opiskelijalle. Ne kuitenkin liittyvät aina siihen, mihin koulutuksella ja harjoittelujakson tavoitteilla pyritään (Vänskä ym. 2011, 151).

Pasanen (2004, 155- 157) on tarkastellut työssäoppimisen vaiheita ohjauksellisen vuorovaikutuksen näkökulmista:

- Opiskelijan orientoituminen työssäoppimisjaksolle. Ohjauksen tavoitteena on perehtyä työssäoppimisjakson tavoitteisiin, toimintatapoihin ja tehtäviin.
- Työpaikan ja työpaikkaohjaajan yhteiset keskustelut työssäoppimisen tavoitteista ja periaatteista.

- Ohjaus sisältää perehdyttämistä, tehtävien opastusta, neuvontaa, opetusta, keskustelua ja palautteen antoa.
- Oppimisen arvioinnissa tulevat esiin kaikkien osapuolten havainnot ja kokemukset, joka ohjaa oppijaa ammatillisen kasvun kehityksessä.

Ohjaus koostuu siten useista elementeistä, joita ovat lisäksi tiedon antaminen, neuvonta, terapia, konsultaatio ja oppiminen. Tavalla tai toisella nämä kytkeytyvät aina ohjaukseen (Kuvio 1). Elementit vaihtelevat ja korostuvat eri tavoin eri ohjaustilanteissa esimerkiksi tilanteen tavoitteesta, ohjaukseen olemassa olevasta ajasta ja paikasta, ohjaajan lähestymistavasta, ohjattavan elämäntilanteesta ja puheeksi otetusta asiasta riippuen. Jokainen tilanne on ainutkertainen. (Vänskä ym. 2011, 19.) Ohjauksessa ohjaajan omaa lähestymistapaa voidaan arvioida sen osalta, miten nämä näkökulmat ovat kulloinkin esillä. On hyvä huomata, että ohjaustilanteen tavoite määrittelee ohjauksellisen lähestymistavan käytön.

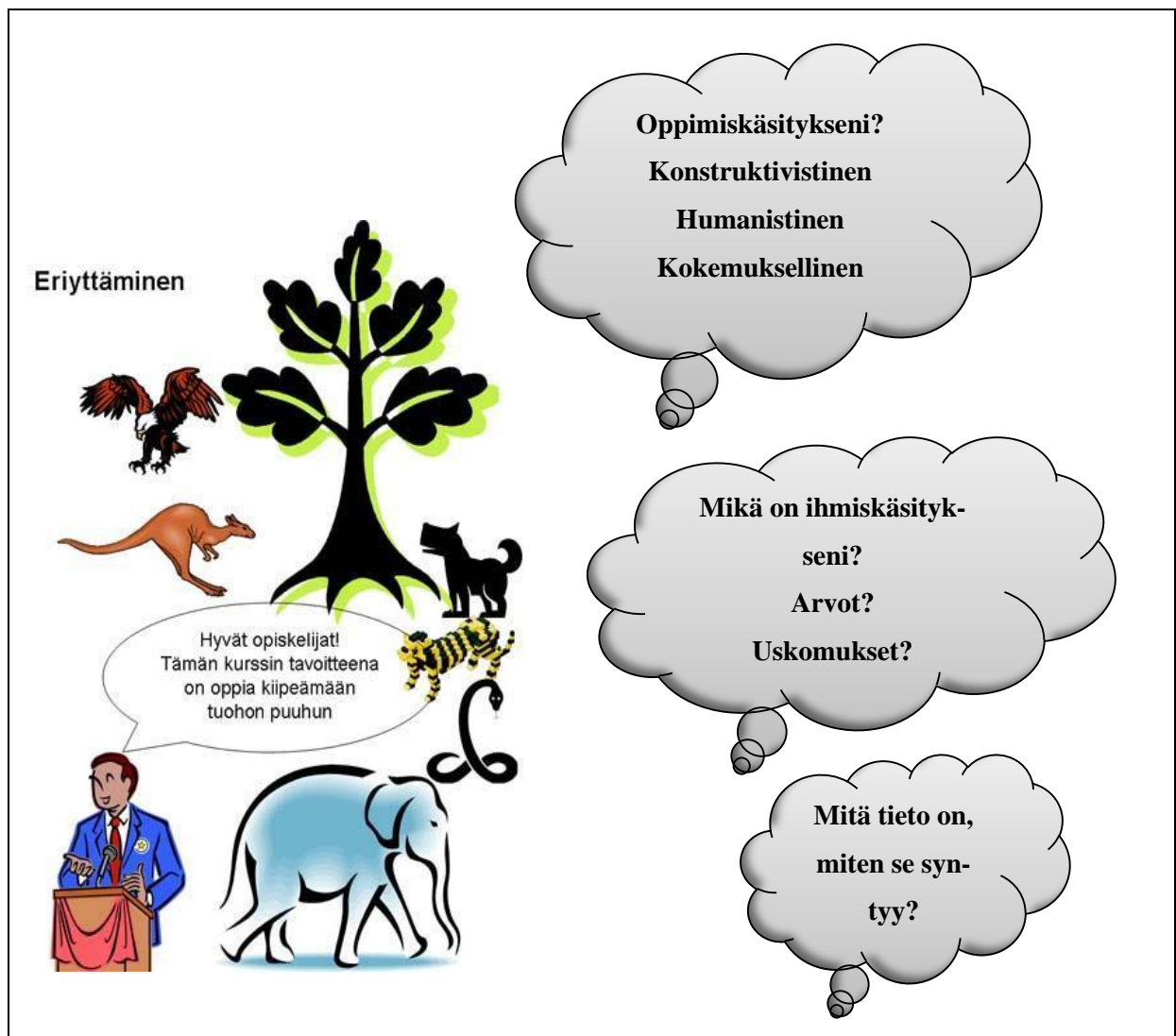


Kuvio 1. Ohjaustyöhön sisältyvät elementit (Mukaillen: Vänskä ym. 2011, 19).

4 OHJAAJAN IHMIS-, TIETO- JA OPPIMISKÄSITYS

Työpaikkaohjaajan on hyvä tunnistaa ja tiedostaa omat käsitykset oppimisesta ja ohjaajana toimimisesta. Oppimiskäsitystä voidaan luonnehtia jokaisen ihmisen henkilökohtaista käsitystä oppimisesta. Ohjaamisessa on myös aina kyse oppimisesta. Opimme erilaisia tietoja ja taitoja usein huomaamattamme, ilman, että kiinnitämme niihin minkäänlaista huomiota. Oppimisen prosessi ei ole niinkään ulospäin näkyvää vaikka tulos saattaakin olla selvästi havaittavissa.

Vaikka oppiminen on monisäikeinen prosessi ja jokainen yksilö luo oman oppimisen viitekehyksensä, sille voidaan erottaa joitakin yhtenäisiä piirteitä: Oppiminen käsittää oppimisprosessin ja oppimisen tulokset, muutoksen niin yksilön arvoissa ja asenteissa kuin myös tiedoissa, taidoissa ja strategioissa. Oppiminen sisältää lisäksi vuorovaikutteisuuden sekä muutoksen, joka voi olla tietoisesti tarkoituksellinen. (Mäkinen 2002.)



Opetussuunnitelmissa eriyttävä opetus määritellään nykyään yleensä prosessiksi, jossa samassa luokassa olevien erilaisten oppilaiden potentiaali ja kyvyt pyritään saamaan esiin ja kehittämään mahdollisimman hyvin pakottamatta heitä sovittautumaan opetussuunnitelmaan (Hall 2002, Huebner 2010, 79 - 81).

Useat näkökohdat tarkastelevat oppimista eri perspektiiveistä, mutta sitä voidaan määritellä kuitenkin vuorovaikutteiseksi prosessiksi, jossa oppija muuttaa omia kokemuksiaan niin, että niissä tapahtuu pysyviä muutoksia tietojen, taitojen ja asenteiden osalta. On hyvä huomata, että yksilöt voivat keskenään poiketa toisistaan oppijina, mutta sama yksilö voi oppia erilailla toisenlaisissa oppimistilanteissa. Monenlaiset oppimistavat ja -strategiat tekevät oppimisesta sujuvaa, mikäli oppija osaa erilaisissa tilanteissa "valita" tehokkaimman tai muuten itselleen sopivimman strategian. Mitä paremmin ihminen tiedostaa oman tapansa oppia, sitä paremmin hän pystyy menettelemään muuttuvissa olosuhteissa. Tällöin puhutaan oppijan metakognitiivisista taidoista ja reflektiosta. (Mäkinen 2002.)

Reflektiolla on keskeinen merkitys myös ohjaajuuden kasvussa ja kehittämisessä Ohjaamisen kehittymistä voidaan luonnehtia oppimisprosessiksi, jossa käytetään aiempia tulkintoja uuden merkityksen rakennusaineena, jossa reflektio nähdään koko ohjaamisen toiminnan edellytyksenä (Nurmi & Räsänen 2004, 81). Reflektion avulla pystymme määrittelemään, mitä kokemuksissamme tapahtuu ja mitä se tarkoittaa ja mitä kenties tulee tehdä ja kuinka siihen tulisi reagoida. Lisäksi on hyvä huomata, että reflektio kohdistuu aina sekä omiin että toisen tekemiseen ja tarpeisiin (Ruohotie ym. 1998, 77).

Työpaikkaohjaajan on hyvä ymmärtää, mitä reflektio tarkoittaa oppimisolosuhteissa. On hyvä ymmärtää, että nopeasti muuttuvissa oloissa reflektio ei ole erillään oppimiskokemuksesta vaan reflektio tapahtuu samanaikaisesti kokemusten kanssa. Reflektiosta puhuttaessa on hyvä huomata, että sen tarkastelua on hyvä suunnata kokonaisvaltaisesti reaaliaikaiseksi. Perinteinen tehtäväsuuntautunut rationaalinen reflektio käsittää kapea-alaisten tehtävien, velvollisuuksien ja vastuiden reflektointia kun taas reaaliaikaan kuuluvat niin ihmisten väliset suhteet, työn edistävien ja estävien tekijöiden asioiden havainnointi kuin omat tuntemuksetkin. (Ruohotie ym. 1998, 79.)

Oheiseen taulukkoon 1. on koottu keskeisiä käsitteitä reflektiosta.

Taulukko 1. Reflektion eri käsitteitä: (Mukaiillen Ruohotie ym. 1998, 78)

Kehittäjä:	Sisältö:
Lewin (1951)	Reflektio: vahvistaa opittua käyttäytymistä ja johtaa uusiin tai korkeamman tason abstraktioihin.
Kolb (1984)	Reflektiivinen tarkastelu: huolellista pohdintaa ja kuvausta, jonka tavoitteena on tilanteiden ja niiden merkitysten ymmärtäminen.
Mezirow (1991)	Sisällön reflektio: omien havaintojen, tunteiden, ajatusten ja tekojen pohdintaa. Prosessin reflektointi: ongelmien ratkaisuun käytettyjen strategioiden pohdintaa. Perusteiden reflektointi: omille kokemuksille annettujen merkitysten tiedostaminen ja kriittinen arviointi.
Marsick (1998)	Reflektiivisyys: oman itsen ymmärtämiseen kohdistuva ajattelu
Schön (1987)	Toiminnan aikana tapahtuva reflektio: sen pohdintaa, mitä kulloinkin on tekemässä. Toiminnan jälkeen tapahtuva reflektio: kokemuksen pohdintaa jälkikäteen.

Oppiminen on työtä, mutta vastaavasti työ on muuttunut jatkuvaksi uuden oppimiseksi. Useiden nykypäivän oppimisteorioiden valossa oppija nähdään aktiivisena ja tietoa konstruoidaan yksilönä, jonka toiminnassa reflektiolla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkittävä osuus. Vastaavasti työntekijän roolin on nähty muuttuvan työn suorittajasta monimuotoista asiantuntijuutta omaavaksi sekä itseään ja työtään jatkuvasti kehittäväksi asiantuntijaksi. Sosiaalisten vuorovaikutus- ja kommunikointitaitojen merkitys on kasvanut ryhmä-, tiimi- ja projektiluonteisten työmuotojen yleistyttyä. Nykypäivänä monien alojen työntekijät nähdään aktiivisina, sosiaalisina ja uutta tietämystä

omaksuvina elinikäisinä oppijina, joiden odotetaan sopeutuvan työelämässä tapahtuviin jatkuviin ja nopeisiin muutoksiin. (Heikkilä & Tikkamäki 2005, 80–81.)

Tarkasteltaessa nykypäivän oppimiskäsityksiä, konstruktivistista oppimiskäsitystä pidetään vaikuttavana oppimismenetelmä. Kognitiiviseen psykologiaan pohjautuva konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan oman aktiivisuuden sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessissa. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluu, että uutta tietoa omaksutaan käyttämällä jo aiemmin opittua. Esimerkiksi opetustilanteissa oppilaiden annetaan tuoda omat kokemuksensa mukaan oppimistilanteeseen, joita voidaan sitten käyttää oppimisprosessissa. Näin tieto ei vaan siirry, vaan oppija rakentaa eli konstruoi sen itse uudelleen omiin kokemuksiinsa perustuen. Oppiminen on siis oppijan oman toiminnan tulosta. (Ojanen 2006, 41; Vänskä ym. 2011, 21–22.) Oppijoita ei pidetä tiedon passiivisina vastaanottajina, vaan oman tietämyksensä ja taitonsa rakentajina. Tavoitteena onkin oppiminen, joka olisi oppijakeskeistä, tavoitetietoista, sekä yhteistoiminnallista. Oppijaa ohjataan lisäksi mm. vastuullisuuteen. (Mäkinen 2002.)

Kontekstuaalisen sekä konstruktivistisen oppimiskäsityksien mukaan oppimisen ja työn välillä on hyvinkin merkityksellinen yhteys. Työ ja oppiminen muodostavat yhdessä kokonaisuuden, joten ne ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Tätä selittää muun muassa se, että oppiminen ei ole niin tehokasta, jos se ei liity konkreettiseen toimintaan tai työhön. Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu nimenomaan aina jonkinlaisessa kontekstissa.

Konstruktivismissa painotus on ymmärryksessä. Kun yksilö pystyy ymmärtämään, samalla hän pystyy perustelemaan toimintaansa. Ohjaustilanteessa yhtenä ongelmana on pidetty opitun asian tai toiminnan siirtovaikutusta. Yhdeksi ymmärryksen kriteerinä pidetään, että opittua voidaan käyttää uusissa tilanteissa. Yksilö antaa asioille omakohtaisen merkityksen, joiden avulla hän hahmottaa oppimaansa asiaa. Tällöin oppimista voidaan luonnehtia päätöksenteoksi ja oman toiminnan tulkitsemisenä. Ohjaustilanteessa oppimiseen kuuluu myös oman toiminnan ja ajattelun reflektointi (Vänskä ym. 2011, 22- 23).

Humanistinen oppimiskäsitys lähtee ajatuksesta, että oppimisen tehtävänä on tukea oppijan kasvua ja itseohjautuvuutta sekä edistää hänen omien tavoitteidensa toteutumista. Työpaikkaohjaajan on hyvä tiedostaa, että ohjaustilanteessa oppimisessa ei tavoitella pelkästään

tietojen ja taitojen oppimista vaan ohjattavan oppimaan oppimisessa. Ohjauksen tavoitteena on käynnistää yksilön oppimisprosessia, edistää itseohjautuvuutta, auttaa päätösten teossa ja tukea oppimista kaikin tavoin. Ohjauksen edellytyksiä on osallisuus ja vuorovaikutuksellisuus ohjaajan ja ohjattavan välillä. Ymmärtääkseen ohjattavan käsityksiä, ohjaajalla täytyy olla käsitys ohjattavan maailmankatsomuksesta, arvoista, vaikutteista ja ohjattavasta itsestään. Lisäksi ohjaajan täytyy olla ajan tasalla ohjattavan kulttuurisista ja yhteiskunnallisesta tilanteesta. (Vänskä ym. 2011, 22–24).

Taulukko 2. Ohjaus konstruktivisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. (Mukaiillen: Vänskä ym. 2011, 23)

Käsitys	Mitä tarkoittaa
Käsitys tiedosta	Kontekstuaalista, tilannesidonnaista, dynaamista, muuttuvaa ja moniulotteista
Käsitys ihmisestä/ asiakkaasta, ohjattavasta	Aktiivinen tiedon hankkija. Ihminen kehittyy toiminnassa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.
Käsitys oppimisesta	Tiedollista informaation prosessointia. Teoreettisen ajattelun kehittymistä, uuden tiedon prosessointia ja liittämistä olemassa olevaan tietoon. Oppijan havainnot, tulkinta, ymmärrys ja toiminta. Tiedon sisäisten mallien konstruointi.
Käsitys asiantuntijasta/ohjaajasta	Yhdessäoppija, osa oppimisympäristöä, oppimisen prosessin ohjaaja.

5 KOULUTUSNÄKEMYKSET, OHJAAMISEN TAVOITTEET JA EDELLYTYKSET

Koulutusnäkemys ja ohjaamisen tavoitteita voidaan jäsentää eri tavoin ja tarkastella erilaisista näkökulmista. Yksi tapa on jäsentää näkemystä on kisälli – mestari – ajattelu. Tällainen näkemys nähdään praktisena kokemuksena, jossa ohjaus tapahtuu ohjaajan kokemusvaraston siirtämisenä opiskelijalle. Ohjauksessa painotetaan tilannesidonnaisuutta ja korostetaan käytännöllisyyttä. Tällaisessa ohjaustapahtumassa opiskelijan oma osallistuminen on vähäistä.

Toinen tapa tarkastella koulutusnäkemystä on teknis-instrumentaalinen, jonka mukaan opettamisen lähtökohtana ovat tietyt opetustaidot. Ohjauksen tavoitteena on ohjata ja arvioida opiskelijaa ja kehittää opiskelijan taitoja paremmaksi. Opiskelijan osallistuminen ohjaustilanteessa tässä näkemyksessä on lähinnä passiivinen tiedon vastaanottaja.

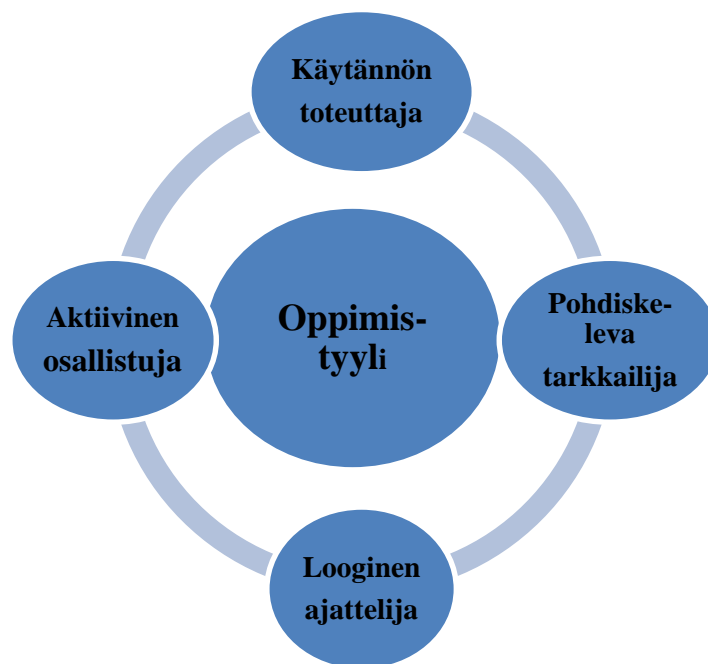
Kolmannessa näkemyksessä ohjaaja toimii persoonallisena kasvua korostavana. Tällaisessa koulutusnäkemyksessä ajatus lähtee siitä, että koulutuksen tehtävänä on tukea opiskelijan henkilökohtaista kasvua ja kehittymistä. Ohjauksen kohteena on ammatillinen kasvu ja kehittyminen. Tavoitteena on saada opiskelija aktiivisesti pohdiskelemaan, tiedostamaan ja jäsentämään omia oppimiseen liittyviä käsityksiään. Siten opiskelijalla on itsellään hyvin aktiivinen rooli. (Vänskä ym. 2011,151). Työssäoppijan ohjaajan on hyvä miettiä ja pohdiskella, millainen käsitys hänellä on omasta koulutusnäkemyksestä, omasta itsestään ohjaajana sekä ohjaamisen tavoitteista. Taulukko 3. auttaa ohjaajaa ymmärtämään ja edistämään omaa ohjaajuuden kasvua, lisäksi siitä selviää, millaista opiskelijan ohjausvuorovaikutusosallistumista kukin ohjauksen tavoite edellyttää (Vänskä 2011, 151).

Taulukko 3. Koulutusnäkemys ja ohjaamisen tavoite (Vänskä 2011, 151)

Koulutusnäkemys	Harjoittelun merkitys	Ohjauksen tavoite	Opiskelijan osallistaminen ohjausvuorovaikutukseen
Kisälli-mestari-koulutusnäkemys	Praktinen kokemus	Ohjaus on ohjaajan kokemusvaraston ja osaamisen siirtämistä opiskelijalle. Tilannesidonnainen ohjaaminen	Osallistuminen vähäistä, lähinnä seuraamista ja havainnointia.
Teknis-instrumentaalinen	Taidon oppimisen paikka	Ohjaaja opettaja, ohjaa ja arvioi opiskelijan taitotasoa. Ohjaamisen tavoitteena opiskelijan taitojen kehittämisen.	Taitojen oppijana passiivinen, tietotaidon vastaanottaja ja harjoittelija.
Persoonallista kasvua korostava	Oman persoonallisen kasvun paikka	Ammatillisen kasvun ja kehityksen tukeminen.	Aktiivinen pohdiskeija, omien ajatustensa tiedostaja ja jäsentäjä.
Oman tutkija	työnsä Tarjoaa dollisuuden tutkimiseen	mah- työn työn tavoitteiden ja käytäntöjen tutkimiseen ja kyseenalaistamiseen	

Työssäoppimisen ohjaus edellyttää aina HOPS-keskusteluja. Keskusteluissa opiskelija, opettaja ja työpaikkaohjaaja rakentavat yhteistä näkemystä opiskelun tilanteesta, tavoitteista ja opiskelun liittymisestä opiskelijan muuhun elämään. Ohjauksen tehtävänä on tuottaa välineitä opiskelun suunnitteluun ja opiskelussa esiin nousevien ongelmien ratkaisuun.

On hyvä muistaa, että työssäoppimisen arvioinnissa korostuu opiskelijan itsearvioinnin merkitys. Arvioinnilla ohjataan ja kannustetaan opiskelijaa hänen omien ja koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen sekä samalla itsearviointitaitojen kehittymiseen. Opiskelijan itse asettamilla työnsä ja toimintansa tavoitteista ja oma arvio omasta edistymisestään kehittävät samalla elinikäisen oppimisen valmiuksia. Samalla se tehostaa opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä



Kuvio 2. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli mukailtuna

Kolb (1984, 42) siis erottaa neljä oppimisen tyyliä. Yksilön oppimisessa voi korostua aktiivinen kokeilu, konkreettinen kokeileminen, reflektiivinen havainnointi tai abstrakti käsitteellistäminen. Näille oppimistyyleille on tunnusomaista:

Käytännön toteuttaja

- oppii parhaiten saadessaan välittömästi mahdollisuuden soveltaa oppimaansa käytäntöön
- haluaa kokeilla käytännössä, kuinka uudet ajatukset toimivat
- innostuu helposti, ideoi ja tekee suunnitelmia
- etsii parempia tapoja toimia

Pohdiskeleva tarkkailija

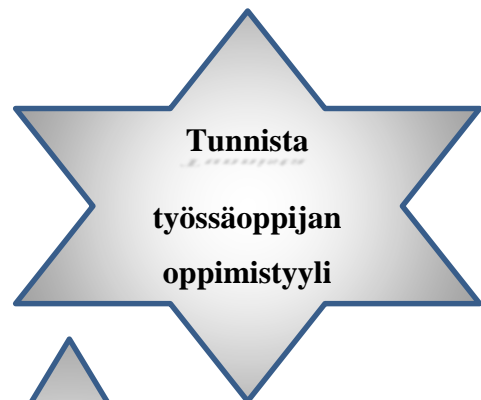
- oppii parhaiten ajattelemalla ja suunnittelemalla ennen toimintaa ja huomioimalla sekä analysoimalla
- oppii katsomalla ja kuuntelemalla
- kiinnittää huomiota eri teorioihin, malleihin ja olettamuksiin
- pyrkii luomaan kokonaisuuksia

Looginen ajattelija

- oppii parhaiten silloin kun oppimistilanteessa on mahdollista kysellä ja kokeilla
- kerää tietoa käsiteltävästä asiasta ja perehtyy asioihin ennen kuin tekee johtopäätöksiä
- keskustelee mielellään muiden kanssa
- siirtää mielellään päätöksentekoa

Aktiivinen osallistuja

- oppii parhaiten ollessaan yhtä aikaa mukana monessa lyhyessä ja nopeatemppoisessa toiminnassa
- on ennakkoluuloton, ratkaisukeskeinen, avoin ja helposti innostuva



Työssäoppimisen toteuttaminen tapahtuu työelämälähtöisesti, sillä opiskelijan tulee saada mahdollisimman todellinen kuva työelämässä toimimisesta. Tavoitteena on, että työssäoppimisen aikana opiskelija oppii sovittujen ammattitaitovaatimusten mukaisia taitoja ja näiden mukaisen oppimisen ja arvioinnin keskeinen rooli on opettajalla, kun taas opiskelijalla on päävastuu omasta tavoitteellisesta oppimisesta. Työpaikkaohjaajan tulee siis tietää ko. ammatillisen koulutuksen rakenne sekä erilaiset järjestämis muodot että opiskelijan työssäoppimisen tavoitteiden taustalla toimii aina valtakunnallinen ammatillisen perustutkinnon perusteet, joissa määritellään tutkinnon tavoitteet opetussuunnitelman pohjalta. Siten työpaikan vastuulla on miettiä sellaisia työtehtäviä, jotka mahdollistavat opiskelijan saavuttamaan tavoitteiden mukaisia asioita. On hyvä muistaa, että työssäoppimisen ohjaus ja arviointi perustuvat yhdessä työpaikkaohjaajan ja ohjattavan välillä sekä koulutuksen järjestäjän väliseen vuoropuheluun ja sopimukseen unohtamatta kuitenkin jatkuvaa palautetta, arviointia ja HOPS -keskustelujen ohjauksellista merkitystä. (Frisk 2010, 6-8.) Opetushallitus on laatinut ohjeistuksen työpaikkaohjaajien koulutuksen sisällöstä, sillä työpaikkaohjaakoulutus edistää työelämässä toimivien valmiuksia toimia ohjaajina ja kehittää työtään (Opetushallitus 2012).

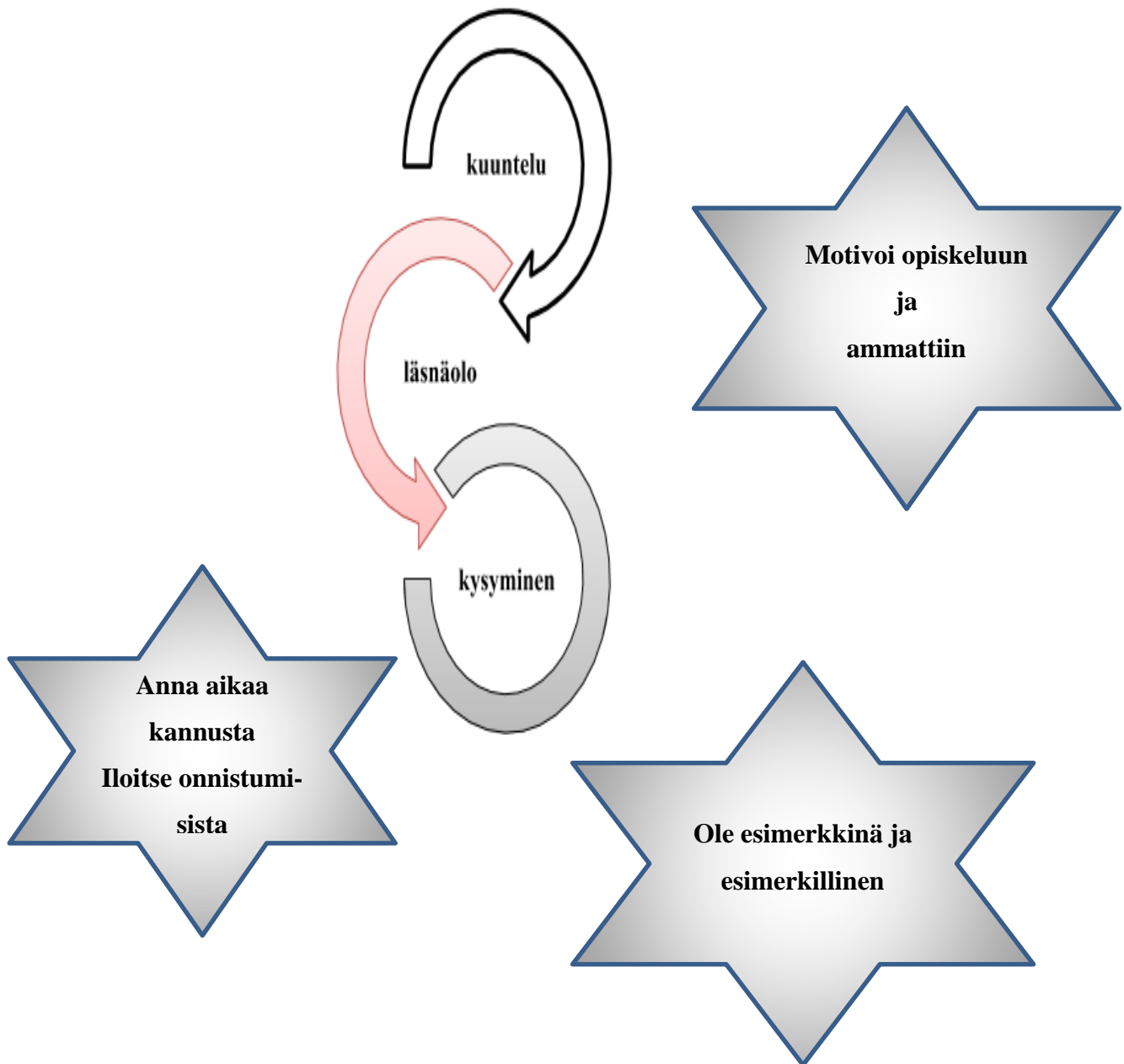


Kuvio 3. Työssäoppimisjakson suunnitteluun ja opiskelijan lähtötason arviointiin voidaan käyttää ylläolevia kysymyksiä.

Työpaikkaohjaajan ohjauksellinen suhde

Ollakseen hyvä työpaikkaohjaaja hänen tulee omata vahva ammattitaito, hallita työkokonaisuus sekä intoa jakaa omaa osaamistaan että ohjata. Näiden lisäksi voidaan hyvinä ominaisuuksina edellyttää hyviä vuorovaikutustaitoja. Kunnioittaminen ja empaattisuus ovat ohjauksellisen suhteen perusedellytyksiä ja niiden puuttuessa ei voida puhua ohjaussuhteesta. Kunnioitusta ja empatiaa voi ilmaista hyvinkin yksinkertaisilla, mutta tärkeillä keinoilla eli kuuntelemalla aktiivisesti, kuulemalla ja olemalla läsnä. Ohjauksellisessa suhteessa on lisäksi muistettava aina sopiminen, olipa sitten kyseessä työssäoppimisen aloituksesta tai muista asioista. (Pasanen, 2004, 162.)







Ohjauskeskustelu on tavoitteellista toimintaa, jonka tarkoituksena on tukea opiskelijan oppimista ja suunniteltua toimintaa, johon sekä työpaikkaohjaaja että opiskelija osallistuvat (Frisk 2010, 28). Ohjauskeskustelun välineinä toimivat monet tavat. Ei ole yhtä oikeaa tapaa ohjata keskustelua. Pääasia on, että ohjaaja itse tietää ja ymmärtää ohjauksellisen toiminnan periaatteita ja eettisen toiminnan. Esimerkiksi kysymysten, selventämisen ja tarkentamisen avulla ohjaaja saa käsityksen ohjattavan näkemyksiin eikä perusta tietoa omiin uskomuksiin. Nämä ovat omiaan lisäämään opiskelijan tuntemusta siitä, että hän tulee kuuluksi ja hänestä ollaan aidosti kiinnostuneita (Pasanen, 2004, 163). Edellisten lisäksi yhtenä hyvänä tapana voidaan pitää konkretisointia ja välittömyyttä. Näillä luodaan näkökulmaa siihen, ”mitä todella tapahtuu”. Välittömyys heijastaa myös ohjaajan omaa suhtautumiseen koko ohjaustilanteeseen. Tämä näkyy ohjaajan rentoutuneessa olossa ja läsnäolona, missä opiskelijakin voi olla oma itsensä. Välittömyydellä tarkoitetaan lisäksi sellaisten ”muurien” poistamista ohjaustilanteesta, joka usein aiheuttaa esteitä muidenkin asioiden käsittelyille.

Ohjauskeskustelussa ohjaaja voi edetä esimerkiksi seuraavan mallin mukaisesti:

- 1. Valmistautuminen keskusteluun**
 - ❖ Edellisen keskustelun mieleen palauttaminen
- 2. Keskustelun aloittaminen**
 - ❖ Tavoitteiden asettaminen ja yhteinen ymmärrys oppimisesta
- 3. Jäsentäminen**
 - ❖ Kysymykset
 - ❖ Kuuntelu
 - ❖ Tarkentaminen
- 4. Lopetus**
 - ❖ Yhteenvedo
 - ❖ Jatkosta sopiminen

Erilaisia ohjaamistilanteita ja -tapoja:

- ❖ Motivoi ja luo hyvä tunnelma
- ❖ Pyydä opiskelija työpariksi
- ❖ Pyydä seuraamaan muiden työskentelyä
- ❖ Näytä mallia
- ❖ Selosta työvaiheet ja perustelee
- ❖ Käy läpi työn sujuvuuden, turvallisuuden ja tuloksellisuuden kannalta keskeiset asiat
- ❖ Rohkaise opiskelijaa kysymään ja esittämään omia mielipiteitä
- ❖ Anna opiskelijalle mahdollisuus tehdä itsenäisesti työtä
- ❖ Pyydä kuvailemaan työvaiheet ja perustelut
- ❖ Arvioi ja anna palautetta

Hyvä palaute on:

- ❖ oppimista tukevaa ja kannustavaa
- ❖ avointa
- ❖ oikeudenmukaista
- ❖ tasapuolista
- ❖ rakentavaa

6 MUISTIINPANOJA:

LÄHTEET:

- Frisk, T. 2010. Työpaikkaohjaaja opiskelijan ohjaajana. Vipuvoimaa EU:lta 2007-2013. Educa-projektit.
- Hall, T. 2002. Differentiated instruction [Online]. Wakefield, MA: CAST. Saatavilla osoitteessa: www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html Viitattu 4.1.2015
- Heikkilä, K. & Tikkamäki, K. 2005. Työ ja oppiminen kaupan, teollisuuden, uusmedian ja hoiva-alan organisaatioissa. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere. Tampere University Press. 77 - 97.
- Huebner, T. 2010. What research says about differentiated learning. Educational Leadership (5), 79 – 81. Viitattu 4.1.2015
- Kolb, D. 1984. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Mäkinen, P. 2002. Verkkotutor. <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/oppimin.htm> Viitattu 4.1.2015
- Nurmi, E-L. & Räsänen, L. 2004. Työssäoppimisen ohjaus prosesseina. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & T. Spanger (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. ohjaustyön välineet. Aikaa, huomiota, kunnioitusta. PS-kustannus. Jyväskylä
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä.3.painos. Helsinki. Palmenia.
- Opetushallitus. 2012. Työpaikkaohjaajan koulutus. Määräykset ja ohjeet 2012:41. www.oph.fi/download/143209_Tyopaikkaohjaajan_koulutus_2012.pdf. Viitattu 4.1.2015
- Oulujärvi, J. & Perä-Rouhu, E. 2000. Oppiminen työelämässä - työssäoppiminen opiskelussa. Työelämän ja koulutuksen yhteistyötä Leonardo da Vinci -projekteissa. OPE-KA.
- Pasanen, H. 2004. Työssäoppimisen ohjaus prosesseina. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & T. Spanger (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. ohjaustyön välineet. Aikaa, huomiota, kunnioitusta. PS-kustannus. Jyväskylä
- Ruohotie, P., Kulmala, J. & Siikanen, L. 1998. Työssäoppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuutos – esteitä ja edistäjiä. Kehittyvä koulutus 3. Opetushallitus. Helsinki.
- Vertanen, I. (toim.) 2001. Työssäoppiminen – haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:137. Saarijärven Offset. Saarijärvi.
- Vänskä, K., Laitinen-Väänänen, S., Kettunen, T. & Mäkelä, J. 2011. Onnistuuko ohjaus? Sosiaali- ja terveystieteiden ohjaustyössä kehittyminen. Edita. Helsinki.