

Merja Laitinen

TYÖPAIKKAOHJAAJIEN KOKEMUKSIA JA KÄSITYKSIÄ LÄHIHOITAJAOPISKELI-
JOIDEN OHJAUKSESTA JA VANHUSTYÖSTÄ ANTAMASTAAN KUVASTA HOIDON
JA HUOLENPIDON OPINTOKOKONAISUUDEN TYÖSSÄOPPIMISEN AIKANA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2010

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Kasvatustieteiden ja psykologian osasto	
Tekijät – Author Merja Laitinen			
Työn nimi – Title Työpaikkaohjaajien kokemuksia ja käsityksiä lähihoitajaopiskelijoiden ohjauksesta ja vanhustyöstä antamastaan kuvasta hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuuden työssäoppimisen aikana			
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	04.08.2010	71 + 5 liitettä
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
Tiivistelmä – Abstract			
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata työpaikkaohjaajien kokemuksia ja käsityksiä lähihoitajaopiskelijoiden ohjauksesta hoidon ja huolenpidon työssäoppimisen aikana sekä sitä, minkälainen käsitys ohjaajilla on työssäoppimisen aikana vanhustyöstä antamastaan kuvasta.</p> <p>Tutkimukseen osallistui seitsemän lähihoitajaa, joista kuusi oli Kuopion kaupungin laitoshoidon lähihoitajia, ja yksi muulla paikkakunnalla työskentelevä lähihoitaja. Tutkittavilla oli työkokemusta lähihoitajan työstä 9 - 35 vuotta ja kokemusta 10 - 40 lähihoitajaopiskelijan työssäoppimisen ohjaamisesta hoidon ja huolenpidon työssäoppimisen aikana. Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla, jotka nauhoitettiin. Aineisto analysoitiin diskurssianalyttisesti.</p> <p>Ohjaajat kuvasivat lähihoitajaopiskelijoiden ohjaamista neljän ohjauspuheen kautta. Ymmärtävässä ohjauspuheessa ohjaajat toivat esille nuoruuteen, opiskelijan elämäntilanteeseen, oppimiseen ja ohjaamiseen sekä vanhusten kohtaamiseen liittyvän pelon ymmärtämisen. Turhautuneessa ohjauspuheessa ohjaajat kuvasivat ongelmallisiin ohjaustilanteisiin ja opiskelijan arviointiin liittyviä ristiriitoja, opiskelijan huonoa motivaatiota ja haluttomuutta noudattaa työpaikan pelisääntöjä, kiirettä sekä opiskelijan ja ohjaajan välillä olevaa sukupolvien välistä eroa. Ohjaamiseen keskittyvän ohjauspuheen sisältöjä olivat erilaisten oppimistilanteiden järjestäminen opiskelijalle, opiskelijan oppimismenestyksen tärkeys, hyvien ohjauskokemusten mahdollistaminen, vastuun antaminen, arvostaminen sekä sujuvan ohjauksen ja arvioinnin merkityksen huomioiminen. Ohjauksessa onnistumista kuvaavassa ohjauspuheessa ohjaajat toivat esille opiskelijan päätöksen suuntautua vanhustyöhön, opiskelijan innostuneisuuden ja aktiivisuuden sekä sen, että opiskelija oppi kohtaamaan vanhuspotilaan.</p> <p>Käsitystään vanhustyöstä antamastaan kuvasta ohjaajat kuvasivat neljän vanhustyöpuheen kautta. Yksilöllisyyteen innostavassa vanhustyöpuheessa ohjaajat pitivät tärkeänä vanhukseen tutustumista, hoitosuhteeseen liittyvää kiintymystä ja yksilöllisyyden löytämistä. Luovuuteen innostava vanhustyöpuhe sisälsi viriketoiminnan ja luovan toiminnan sekä elämänmakuisuuden merkityksen vanhustyössä. Arvostavassa vanhustyöpuheessa ohjaajat korostivat vanhustyön arvokkuuden välittämistä ohjauksessa, myönteisen kuvan antamista vanhustyöstä, hoitotyön periaatteiden noudattamista sekä kunnioittavaa kohtelua. Rutiineihin liittyvän vanhustyöpuheen sisältöjä olivat hoitajien väsymys, kiire, fyysisten perustarpeiden tyydyttämisen korostuminen ja työn fyysinen raskaus.</p> <p>Tutkimuksen mukaan työpaikkaohjaajat kokivat lähihoitajaopiskelijan työssäoppimisen ohjauksessa ymmärtämistä, tehtävään keskittymistä ja onnistumista, mutta myös turhautumista. Ohjaajat halusivat antaa vanhustyöstä yksilöllisyyteen ja luovuuteen innostavan sekä arvostavan kuvan, mutta toivat esille, että he saattavat antaa opiskelijalle kuvan myös rutinoituneesta vanhustyöstä.</p>			
Avainsanat – Keywords lähihoitajaopiskelija, työssäoppiminen, ohjaaja, ohjaus, kuva vanhustyöstä			

ABSTRACT

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND, Philosophical Faculty

School of Educational Sciences

Merja Laitinen: Workplace supervisors' experiences and perceptions on the image given by them of practical nurse students' supervision and the care of the elderly during the workplace learning period of the nursing and caring study course.

Thesis work, 71 pages, 5 enclosures

August, 2010

Key words: practical nurse student, workplace learning, supervisor, supervision, image of the care of the elderly

The purpose of this study was to describe workplace supervisors' experiences and perceptions on the supervision of practical nurse students during the workplace learning period of nursing and caring, and describe what was the supervisors' own impression of the image they gave of the care of the elderly.

Altogether seven practical nurses participated the study. Six of them were practical nurses of Kuopio city residential care and one from the region outside Kuopio. They had experience in practical nurse's work from 9 to 35 years. They also had experience in supervising 10-40 practical nurse students during the workplace learning periods of nursing and caring. The data was gathered by using theme interviews. The interviews were recorded and then analyzed by using discourse analysis.

The supervisors described the students' guidance through four different supervision talks. In the understanding talk the supervisor brought forward the understanding of the students' distress of their young age, life situation, learning, supervision, and encountering of elderly patients. In the frustrated supervision talk the supervisors described contradictions related to problematic supervision situations and the students' evaluation, students' poor motivation and unwillingness to follow the rules at the work place, hastiness as well as the generation differences between the student and the supervisor. The contents of the supervision talk focusing on supervision were as follows: arranging various learning situations for the student, the importance of the student's learning success, enabling successful supervision experiences, giving responsibility, appreciation, and noticing the meaning of fluent supervision and evaluation. In the supervision talk describing the success of supervision the supervisors brought forward the student's decision to be directed towards the care of the elderly, the student's enthusiasm and activeness and the student's ability to learn how to meet an elderly patient.

The supervisors' own perceptions of the image they gave of the care of the elderly the supervisors described through four different elderly care talks. In the elderly care talk of encouraging individuality the supervisors regarded important following things: getting to know the elderly person, affection related to the nursing relationship and discovering individuality. The elderly care talk encouraging creativeness included consideration of stimulating activities, creative activities and the importance of life's enjoyments in the care of the elderly. In the appreciative elderly care talk supervisors emphasized supplying the elderly care's respectability in the supervision, giving a positive image of the care of the elderly, following the principles of nursing, and respectful treatment. The contents of the elderly care talk related to routines were the nurses' tiredness, hastiness, emphasis on the fulfillment of physical basic needs and work's physical strenuousness.

According to the study, during their practical nurse's workplace learning period supervision, the workplace supervisors felt understanding, success and focusing on the work, but also frustration. The impression supervisors wanted to give of the care of the elderly was an appreciating one as well as one provoking individuality and creativity. They brought out, however, that they also might have drawn students a picture of experienced and routines valuing elderly care.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	1
2	TYÖSSÄOPPIMINEN LÄHIHOITAJAKOULUTUKSESSA	5
2.1	Työssäoppiminen ja sen merkitys ammatillisessa peruskoulutuksessa	5
2.2	Työssäoppimisen ohjaus	10
2.3	Työssäoppimisen ohjauksen tehtävät	14
2.4	Vanhustyöstä työssäoppimisjaksoilla saatu kuva	20
2.5	Tutkimustehtävät	22
3	TOTEUTUS	23
3.1	Haastattelurungon sisällölliset perustelut	23
3.2	Kohdejoukon valinta	25
3.3	Tutkimusstrategia ja tiedonhankintatapa	26
3.4	Aineiston analyysi	30
3.5	Tutkimuksen arviointi	32
4	TULOKSET	36
4.1	Ohjaajien kokemuksia ja käsityksiä ohjauksesta	36
4.1.1	Ohjaajien ymmärtävä ohjauspuhe	37
4.1.2	Ohjaajien turhautunut ohjauspuhe	41
4.1.3	Ohjaajien ohjaukseen keskittyvä ohjauspuhe	45
4.1.4	Ohjaajien ohjauksessa onnistumista kuvaava ohjauspuhe	47
4.1.5	Yhteenveto tuloksista	48
4.2	Ohjaajien käsityksiä vanhustyöstä antamastaan kuvasta	50
4.2.1	Ohjaajien yksilöllisyyteen innostava vanhustyöpuhe	50
4.2.2	Ohjaajien luovuuteen innostava vanhustyöpuhe	52
4.2.3	Ohjaajien arvostava vanhustyöpuhe	53
4.2.4	Ohjaajien rutiineihin liittyvä vanhustyöpuhe	55
4.2.5	Yhteenveto tuloksista	57
5	POHDINTA	59
	LÄHTEET	65
	LIITTEET (5 kpl)	

1 JOHDANTO

Suomi on Euroopan nopeimmin ikääntyviä maita, mikä tulee näkymään tulevaisuudessa hoito- ja hoivapalvelujen kysynnän kasvamisena. Mitä vanhemmaksi ihminen elää, sitä suuremmalla todennäköisyydellä hän tulee tarvitsemaan erilaisia palveluja selvitäkseen päivittäisestä elämästään. Kun Suomi ikääntyy nopeasti, se myös eläköityy nopeasti, mikä tarkoittaa sitä, että hoito- ja hoiva-alalla tulee olemaan työntekijäpula. Sosiaali- ja terveysalalla tullaan vanhustyössä lähitulevaisuudessa tarvitsemaan lisää työntekijöitä. Vanhukset ovat yksi niistä asiakasryhmistä, jotka tulevat tarvitsemaan yhä enemmän palveluja, ja lähihoitajat ovat tulevaisuudessa suurin vanhustyössä työskentelevä työntekijäryhmä. Vanhustyö ei ole kuitenkaan ollut nuoria opiskelijoita kiinnostava koulutusala, vaikka heidän suhtautumisensa vanhuksiin on yleisesti myönteinen. Tutkimusten mukaan opiskelijat omaksuvat kielteisen asenteen vanhustyötä kohtaan työssäoppimisen aikana.

Työssäoppiminen on yksi ammatillisen peruskoulutuksen oppimismenetelmistä, ja lähihoitajakoulutuksessa työssäoppimista on yhteensä 29 opintoviikkoa 120 opintoviikon laajuisista opinnoista. Työssäoppimisen tueksi opiskelija tarvitsee ohjausta, ja työpaikkaohjaajan merkitys työssäoppimisen onnistumiselle on merkittävä. Opiskelijat ovat hoidon ja huolenpidon työssäoppimisjaksoilla yleisimmin perusterveydenhuollon vuodeosastoilla, joissa potilaat ovat vaikeasti sairaita, heikkokuntoisia vanhuspotilaita. Opiskelijat saavat siis ensikosketuksen vanhustyöhön tämän jakson aikana. Siksi hoidon ja huolenpidon työssäoppiminen on merkittävä sen kannalta, minkälainen kuva opiskelijalle työstä muodostuu. Vanhustyön ja vanhustyön koulutuksen kiinnostavuutta on parannettava, että siitä tulisi myös nuoria kiinnostava ala.

Suomessa sosiaalialan henkilöstön eläkepoistuma on vuoteen 2020 mennessä keskimäärin 42 % ja Itä-Suomessa 46 - 48 %. Kotihoidon palvelujen tarpeen on ennakoitu kasvavan yli kaksinkertaiseksi vuoteen 2030 mennessä, jolloin myös lähihoitajakoulutuksen on vastattava kysyntään. (Lehtonen 2006.) Terveystieteiden huollossa työllisten määrän ennakoitaan kasvavan nopeimmin kaikista toimialoista, vuosina 2001 - 2015 kasvu on noin 21 %. Kasvuun vaikuttavat väestön ikääntyminen, ennaltaehkäisevän terveydenhuollon tarpeen kasvaminen sekä palvelujen lisäämisen tarve. Sosiaalihuollon alalla työllisten määrän kasvu on 10 %. (Hanhijoki, Kantola, Karikorpi, Katajisto, Kimari & Savioja 2004, 62.) Vanhukset ovat yksi niistä avohoidon asiakasryhmistä, jotka tarvitsevat yhä enemmän palveluja, ja lähihoitajat ovat tulevaisuudessa vanhustyössä työskentelevistä suurin työntekijäryhmä. (Paasivaara, Nikkonen, Backman & Isola 2003, 176.)

Vanhuksia hoitavien määrääikaisten ja vakinaisten hoitajien määrää on lisätty kunta-alalla 2000 luvulla. Vuonna 2007 hoitajia vanhustenhuollossa oli puolet enemmän kuin vuonna 2000. Nopeimmin ammattiryhmistä on kasvanut vanhuksia hoitavien lähihoitajien määrä, joka on yli kuusinkertaistunut vuodesta 2000 vuoteen 2007. Vanhustenhuollossa kotipalvelussa, vanhainkodeissa ja terveyskeskusten vuodeosastoilla työskenteli vuonna 2007 perus-, lähi- ynnä muita hoitajia 22 255, kun vastaavien ammattiryhmien lukumäärä vuonna 2000 oli 15 251. Hoitaja-nimikeryhmään kuuluu tässä sekä toisen asteen koulutuksen että korkeamman koulutuksen suorittaneita työntekijöitä, ja vuonna 2007 hoitaja-ryhmässä oli korkeamman koulutuksen suorittaneita 10 %. Vanhustenhuollossa kotipalvelussa, vanhainkodeissa ja terveyskeskusten vuodeosastoilla työskenteli vuonna 2007 sairaanhoitajia 6878, kun vuonna 2000 heitä oli 4663. (Kullas 2009, 5, 19 - 21.) Perus- ja lähihoitajat ovat siis selkeästi suurin vanhustenhuollossa työskentelevä ammattiryhmä.

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja, tulee korvaamaan kaikki sitä edeltäneet sosiaali- ja terveysalan perustutkinnot työmarkkinoilla. Lähihoitajatutkintoa edeltäviä terveydenhuollon tutkintoja olivat perushoitajan, mielenterveyshoitajan, hammashoitajan, lastenhoitajan, jalkojenhoitajan, kuntahoitajan ja lääkintävahtimestari-sairaankuljettajan tutkinnot. Sosiaalihuollon tutkintoja olivat kehitysvammaistenhoitajan, kodinhoitajan ja päivähoitajan tutkinnot. (Vuorensyrjä 2006, 92 - 93.)

Lähihoitajatutkinto on yhteiskunnallisesti ja inhimillisesti tärkeä tutkinto etenkin silloin, jos työnantajalla ei ole mahdollisuutta täyttää henkilöstömitoituksen kriteerejä tarjontavajetilanteessa. Tietyssä vaiheessa hoitajavaje aiheuttaa inhimillisen

katastrofin, jos autettaville ei ole olemassa riittävästi auttavia käsiä tai hoitavaa läsnäoloa. (Vuorensyrjä 2006, 94.) Työikäisen väestön määrä on alkanut vähentyä vuodesta 2009, ja väheneminen tasoittuu vasta vuonna 2030, jolloin 65 vuotta täyttäneiden määrä on suurimmillaan. palvelunkysyntä on suurimmillaan 10 - 15 vuotta tuon jälkeen, ja vanhustenhuollon palvelut ovat yksi osa-alue, joka tulee kokoajan kasvamaan. Nuorisoikäluokan pienenemisestä johtuen sosiaali- ja terveysalalla on mietittävä sitä, miten työvoiman tarve saadaan turvattua. (Vuorensyrjä 2008, 82.) Suomessa yli 65-vuotiaiden määrä kasvaa vuosina 2000 - 2020 53,3 %, kun se vastaavasti EU maissa kasvaa 31,4 % (Tilastokeskus 2003).

Vanhustyön koulutusohjelma ei ole ollut nuoria kiinnostava, vaikka heidän suhtautumisensa vanhuksiin yleensä on positiivinen. Kielteinen asenne vanhustyötä kohtaan omaksutaan työssäoppimisen ja ohjatun harjoittelun aikana. Nämä jaksot ovat siksi tärkeitä hoitajaksi kasvamisessa ja vanhustyön näkemyksen muovautumisessa. Opettajan tuen ja työssäoppimisjaksoa edeltävät opinnot opiskelijat kokevat myös tärkeiksi. (Hirvonen, Nuutinen, Rissanen & Isola 2004, 243 - 244.) Luukan (2007, 96, 124) mukaan työilmapiiriltään positiiviset koti- ja laitoshoidon työyhteisöt vaikuttivat siihen, valitsivatko lähihoitajaopiskelijat vanhustyön koulutusohjelmakseen. Koulutusohjelman valintaan vaikuttivat työssäoppimisjakson myönteisten tunnekokemusten lisäksi hyvä työllistyminen alalla.

Ammatillisena perustutkintona suoritettava lähihoitajatutkinto koostuu yhteisistä opinnoista (20 ov), vapaasti valittavista opinnoista (10 ov), yhteisistä ammatillisista opinnoista (50 ov) sekä koulutusohjelmaopinnoista (40 ov). Lähihoitajatutkinnon yhteiset ammatilliset opinnot koostuvat kasvun tukemisen ja ohjauksen, hoidon ja huolenpidon sekä kuntoutumisen tukemisen opintokokonaisuuksista (Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon, lähihoitajan opetussuunnitelma 2006, 64 - 65). Opetussuunnitelmaperusteisiin ammatillisiin perustutkintoihin sisältyy työssäoppimista vähintään 20 opintoviikkoa (emt. 12). Lähihoitajakoulutuksessa työssäoppimista on yhteensä 29 opintoviikkoa. Hoidon ja huolenpidon työssäoppimisjakson pituus on viisi opintoviikkoa. (emt. 63 - 65.) Hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuuden työssäoppimisjaksolla opiskelijat ovat asiakas- ja potilastyössä yleensä laitoshoidon osastoilla, joissa potilaat ovat suurimmaksi osaksi vanhuksia.

Työskentelen lehtorina Savon ammatti- ja aikuisopistossa ja pääasiassa opetan vanhustyöhön suuntautuvia lähihoitajaopiskelijoita. Lähihoitajakoulutukseen tulevat ylioppilaspohjaiset ja aikuisopiskelijat tekevät koulutusohjelmavalinnan jo koulutukseen haki-

essaan. Peruskoulupohjaiset nuorisoasteen opiskelijat tekevät koulutusohjelmavalinnan ammatillisten perusopintojensa aikana, yleensä hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuuden jälkeen. Hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuutta seuraa kuntoutumisen tukemisen opintokokonaisuus, jonka työssäoppiminen suoritetaan yleisimmin kotihoidossa tai kotipalvelussa. Näillä jaksoilla opiskelijoiden saama kuva vanhustyöstä on yleensä positiivisempi, mutta siinä vaiheessa koulutusohjelmavalinta on jo tehty. Tästä syystä laitoshoidosta saatu kokemus on merkittävä vanhustyön koulutusohjelmavalintaa ajatellen.

Savon ammatti- ja aikuisopistossa vuodesta 2004 alkaen olevien koulutusohjelmavalintatietojen mukaan ainoastaan vuonna 2008 on neljä nuorisoasteen opiskelijaa valinnut koulutusohjelmakseen vanhustyön. Samana vuonna lasten ja nuorten hoidon ja kasvatuksen on valinnut 45, ensihoidon 33, mielenterveys- ja päihdetyön 29, sairaanhoidon ja huolenpidon 27, kuntoutuksen yhdeksän, suu- ja hammashoidon kuusi ja asiakaspalvelun ja tietohallinnan kaksi nuorisoasteen opiskelijaa. Vammaistyön koulutusohjelmaan ei ollut valinnut yksikään nuorisoasteen opiskelija. (Pullo 2009.) Vuosittain on kuitenkin ollut vanhustyön koulutusohjelmia, joissa opiskelijat ovat olleet ylioppilas pohjaisia, aikuisopiskelijoita, oppisopimusopiskelijoita tai työvoimakoulutuksessa olevia opiskelijoita.

Aikaisempien tutkimusten mukaan työssäoppimisjaksojen ja työpaikkaohjaajan rooli opiskelijoiden suhtautumisessa vanhustyöhön on merkittävä (ks. Hirvonen ym. 2004; Luukka 2007). Tutkielmassani haluan kuvata sitä, millaisia käsityksiä ja kokemuksia työpaikkaohjaajilla on lähihoitajaopiskelijoiden ohjauksesta hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuuden työssäoppimisen aikana ja minkälaisia käsityksiä ohjaajilla on lähihoitajaopiskelijalle vanhustyöstä antamastaan kuvasta. Tieto on tärkeää siksi, että vanhustyön koulutusohjelma ei ole ollut nuoria kiinnostava. Tietoa voidaan hyödyntää lähihoitajakoulutuksen kehittämisessä, työpaikkaohjaajien koulutuksessa sekä opiskelijoiden työssäoppimisjaksojen suunnittelussa ja toteutuksessa.

2 TYÖSSÄOPPIMINEN LÄHIHOITAJAKOULUTUKSESSA

Työssäoppiminen on yksi ammatillisen peruskoulutuksen oppimismenetelmistä. Työssä opittavien taitojen lisäksi opiskelija saa työssäoppimisen aikana kokemuksen aidosta työelämästä ja sen pelisäännöistä. Oppimisensa tueksi opiskelija tarvitsee ohjausta ja tukea niin opettajalta kuin työpaikkaohjaajalta, jonka rooli työssäoppimisen onnistumiselle on merkittävä.

2.1 Työssäoppiminen ja sen merkitys ammatillisessa peruskoulutuksessa

Työssäoppimisella on pitkät perinteet etenkin käsityöammateissa, joissa oppipojista on mestarin opastuksella tullut kisällejä ja myöhemmin mestareita (Markkanen 2007, 16). Työharjoittelun sijaan käytetään käsitettä työssäoppiminen, jossa ajatuksena on se, että opiskelijan oppiminen tapahtuu suunnitelmallisesti oppilaitoksen ja työpaikan kesken (Peltomäki & Silvennoinen 2003, 10). Erona on lisäksi se, että työssäoppimisen tavoitteena on uuden oppiminen eikä aikaisemmin opitun harjoittelu työpaikalla (Pohjonen 2001, 168). Työssäoppiminen kuuluu kiinteästi ammatilliseen peruskoulutukseen ja sen laajuus on vähintään 20 opintoviikkoa 120 opintoviikon laajuisesta ammatillisesta perustutkinnosta. Työssäoppimisessa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla ja se on tavoitteellisempaa ja ohjatumpaa opiskelua kuin työharjoittelu. (Pakarinen 2003, 12.) Oppimisympäristö siis laajenee työpaikoille, jolloin työssäoppiminen tukee oppilaitoksessa tapahtuvaa oppimista (Opetushallitus 2002, 6; Hulkari 2006, 40).

Ohjaamisen perustana työssäoppimisessa ovat ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet ja sen tavoitteena on saada opetussuunnitelman perusteissa määritellyn tutkintoon kuuluvan ammattitaidon lisäksi yleisiä valmiuksia työelämää sekä elin-

ikäistä oppimista varten (Frisk 2003, 28). Ammatillisessa koulutuksessa oppimisympäristönä korostuvat luokkahuoneessa tapahtuvan luento-opetuksen sijasta erilaiset projektit, ongelmakeskeinen oppiminen ja työssäoppiminen aidoissa työelämän tilanteissa. Oppimisen kohteena eivät työssäoppimisen oppimisympäristössä ole oppisisällöt, kuten opettajajohtoisessa opiskelussa, vaan työelämän todellisuus ja siinä esiintyvät ongelmat. (Hulkari 2006, 40 - 41.) Oppilaitos, työpaikka ja työntekijä ovat ammatillisessa koulutuksessa keskeiset tekijät, joihin koulutus linkittyy (Jørgensen 2004, 455).

Työssäoppiminen ei ole vain työtehtävien harjoittelua, vaan se on oppimismenetelmä, jossa pyritään huomioimaan mahdollisimman hyvin niin opiskelijan kuin työelämän tarpeet. Sen lisäksi, että opiskelija saa kokemuksen todellisesta työstä, pääsee työpaikka myös vaikuttamaan koulutukseen ja saa myöhemmin työntekijöitä, joilla on paremmat valmiudet työn tekemiseen. (Väisänen 2003, 9.) Opiskelija siis pääsee työssäoppimisjaksolla aitoihin työtilanteisiin ja saa siten kokemuksen todellisesta työstä, ainakin yhden työpaikan näkökulmasta. (Määttä 2001, 15; Peltomäki ja Silvennoinen 2003, 35; CEDEFOP 2008, 5). Väisänen (2003, 170 - 171) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden mielestä aidoissa työtilanteissa työskenteleminen opettaa parhaiten, ja esimerkiksi kädentaitoja oppii vain tekemällä. Opiskelijat kokivat oppimista tapahtuvan enemmän työssäoppimisen aikana kuin oppilaitoksessa opiskeltaessa. Onnistumiskokemukset työssäoppimisjaksolla motivoivat opiskelijaa muutenkin opiskelemaan itseluottamuksen kasvaessa. Työssäoppiminen myös lisää ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuutta ja osaltaan ehkäisee syrjäytymistä (Pakarinen 2003, 12).

Työssäoppimisesta on hyötyä työpaikalle, sillä opiskelijan ottaminen työssäoppimisjaksolle voi jopa alentaa työvoimakustannuksia ja olla helpottamassa niitä tilanteita, joissa työntekijöitä on työhön nähden liian vähän. Työssäoppimisen aikana on työnantajalla myös mahdollisuus tutustua nuoreen paremmin yhtenä työyhteisön jäsenenä. Muodollinen tutkinto on työnantajien mielestä tärkeä, mutta työnteon näkökulmasta tärkeimmät ominaisuudet eivät välttämättä näy todistuksessa, vaan ne tulevat ilmi työssäoppimisen aikana. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi palvelualltius ja yleensä asennoituminen työhön. (Peltomäki & Silvennoinen 2003, 86 - 87.)

Työssäoppiminen ja oppilaitoksessa oppiminen täydentävät toisiaan. Työpaikalla tilanteet ovat haasteellisia, toisin kuin oppilaitoksessa opiskeltaessa. Haasteellisissa tilanteissa opiskelijalla on mahdollisuus kokeilla erilaisia taitoja ja toimintatapoja käytännössä. Oppimismahdollisuuksia syntyy työpaikan uusien tilanteiden ja ristiriitaisten vaatimusten myötä. (Kulmala 1998, 30.) Työssäoppimisjakson tulee olla pituudeltaan sel-

lainen, että opiskelijalla on mahdollisuus oppia ammatin kannalta tarvittavat taidot. Kokonaisuuksien oppiminen ja vastuun ottaminen työtehtävistä ovat tärkeitä työssä opittavia asioita. (Pohjonen, 2001, 170.) Riipan (2007, 54) pro gradu -tutkielman mukaan lyhyet työssäoppimisjaksot koetaan hankalina, sillä luottamuksellisen asiakassuhteen luominen pitkäaikaisten asiakkaiden kanssa on pitkäjänteistä ja vaatii aikaa. Opintojen alkuvaiheessa työssäoppimisjaksot voivat olla lyhyempiä kuin opintojen lopussa, jolloin opiskelijalla on enemmän osaamista ja mahdollisuus ottaa suurempi vastuu työtehtävistä (Opetushallitus 2001, 144).

Teoriassa opitun siirtäminen käytännön tilanteisiin tapahtuu huonosti, siksi oppimisen tulisi tapahtua kiinteässä yhteydessä työelämään (Ahola, Kivelä & Nieminen 2005, 86). Oppilaitoksessa voidaan opetella asioita tietopuolisesti, tai tekemällä harjoituksia, mutta ne voivat vastata huonosti työelämän vaatimuksia. Kuviteltu, simuloitu todellisuus ei useinkaan vastaa aitoa tilannetta. Opiskelija voi siis saada kokemuksen aidosta työnteosta vain oikeassa työelämässä. (Mäkinen 2001, 24.) Työssäoppimisen tavoitteena on lisätä työelämän vastuuta koulutuksesta sekä helpottaa työvoiman saantia yrityksiin ja parantaa työllistymistä. Työssäoppimisen kautta opiskelijat saavat tietoa työelämän pelisäännöistä. Työssäoppiminen parantaa myös oppilaitoksen ja työelämän välistä yhteistyötä. (Pakarinen 2003, 12 - 13; Lehtoranta, Leivo & Haapasalo 2006, 12.) Työssäoppimisella ja työllistymisellä ei kuitenkaan näyttäisi olevan yhteyttä, vaikka koulutuksen järjestäjien näkemyksen mukaan työssäoppiminen oli vaikuttanut positiivisesti opiskelijoiden työllistymiseen. Työllistymiseen vaikuttaa enemmän talouden suhdanteiden vaihtelu, kuin työssäoppiminen. (Tynjälä, Räisänen, Määttä, Pesonen, Kauppi, Lempinen, Ede, Altonen & Hietala 2006, 106)

Suomessa pidetään tärkeänä oppilaitoksessa annettavaa koulutusta. Muita tällaisia maita ovat esimerkiksi Ranska, Belgia ja Ruotsi. Saksassa, Itävallassa ja Sveitsissä on duaalijärjestelmä, jossa opetus jakaantuu ammattikouluissa ja työpaikoilla annettavaan opetukseen. (Työssäoppimisen tietopalvelu 2009.) Kulmalan (1998, 14) mukaan suomalainen työssäoppimisjärjestelmä on sukua saksalaiselle duaalijärjestelmälle, jonka etuna on selkeä tehtävänjako. Tehtävänjako varmistetaan kirjallisella sopimuksella, jossa oppilaitos ja työpaikka määrittelevät velvollisuutensa ja oikeutensa. Opiskelijoiden velvollisuus on opiskella sovitun aikataulun mukaisesti ja heille on osoitettava henkilökohtainen ohjaaja työpaikalta. Saksalaiselle järjestelmälle on Kulmalan (1998, 26 - 27) mukaan ominaista mestari-kisälliperinne, jossa työpaikka huolehtii opiskelijan opetuksesta ja siihen liittyvistä kustannuksista. Suomessa halutaan yhdistää oppilaitoksen ja työelämän edut opiskelijan parhaaksi.

Työssä vaadittava erityisosaaminen voidaan hankkia parhaiten työssäoppimisen tai työharjoittelun avulla, eivätkä oppilaitokset siihen pysty ilman opiskelijoiden työskenteleä työelämässä (Mäkinen 2001, 24). Väisänen (2003, 168 - 170) tutkimuksen mukaan opiskelijat arvioivat ammatillisen osaamisensa parantuneen työssäoppimisen aikana. Työssäoppimisen avulla opiskelijat saivat hyvän ammatillisen osaamisen peruspohjan. Opiskelijat arvioivat ammattitaidon lisäksi myös työssä vaadittavien sosiaalisten taitojen kehittyneen työssäoppimisen aikana. Hulkarin (2006, 30) mukaan opiskelijan osallistuminen työpaikan sosiaaliseen toimintaan on merkittävää työssäoppimisen ja ammattitaidon kehittymisen kannalta. Työssäoppimisjakson aikana opiskelija on osa työyhteisöä ja sen oppimiskulttuuria, eikä oppimista voida tarkastella irrallaan työyhteisöjen toiminnasta.

Työssäoppimisen suunnittelussa korostuvat työpaikan näkökulmasta työyhteisön tarpeet ja rutiinit. Työssäoppiminen voi järjestyä neljällä eri tavalla. Perinteisessä, suosituimmaksi muodostuneessa työharjoittelumallissa opiskelijoiden oletetaan soveltavan koulussa oppimaansa käytäntöön työssäoppimisjakson aikana. Opiskelija siirtyy koulun maailmasta työn maailmaan. Projektimallissa opiskelijat toteuttavat jonkin tarkasti rajatun projektin työpaikalla. Työssäoppimista toteutetaan myös perinteisessä oppisopimusmallissa sekä yhteistyömallissa, jossa yritys ”adoptoi” tietyn opiskelijaryhmän ja suunnittelee työssäoppimisen toteuttamisen yhdessä oppilaitoksen kanssa. (Johansson, Björkman, Olsson & Lindell 2000, 7 - 15). Lähihoitajakoulutuksessa yleisin työssäoppimisen toteuttamistapa on lähinnä työharjoittelumallia, jossa koulussa opittuja taitoja sovelletaan käytännön työssä työpaikalla, mutta työssäoppimisessa opitaan myös uusia tietoja ja taitoja. Toinen yleinen opiskelutapa lähihoitajakoulutuksessa on oppisopimusopiskelu.

Työssäoppimisesta hyötyvät kaikki siihen kuuluvat osapuolet. Työssäoppimisen kautta opiskelija saa käsityksen aidosta työstä ja työelämä pääsee vastaavasti vaikuttamaan koulutukseen. Oppilaitos saa työssäoppimisen avulla tietoa työelämästä ja sen tarpeista. Opiskelijan valmistumisen jälkeen työelämä saa hänestä työntekijän, jolla on paremmat valmiudet käytännön työhön työssäoppimisen ansiosta. (Väisänen 2003, 9; Mäkinen 2001, 22.) Oppilaitokset eivät siis pysty yksinään tuottamaan pätevää työvoimaa työelämän tarpeisiin, vaan he tarvitsevat avuksi työelämässä tapahtuvaa työssäoppimista (Mäkinen 2001, 22). Koulutuksen työelämälähtöisyyttä voidaan parantaa turvaamalla opiskelijoille hyvä ohjaus työssäoppimispaikoilla. Tämä edellyttää työpaikkaohjaajien rekrytoimista ja kouluttamista ohjaukseen. Opettajilla on myös oltava mahdollisuus jatkuvasti tutustua opetettavan alan työpaikkoihin, mikä osaltaan varmistaa

opetuksen työelämälähtöisyyttä. (Tynjälä ym. 2006, 20.) Opiskelijoiden työssäoppiminen haastaa opettajien työelämäosaamista. Opettajat voivat kokea oman osaamisensa riittämättömäksi, kun opiskelijat tuovat kokemuksiaan työpaikoilta. Toisaalta opettajan auktoriteetti vahvistuu, jos hänen osaamisensa vastaa työelämän todellisuutta. Opettajat voivat parantaa työelämäosaamistaan heille tarkoitetuilla työelämäjaksoilla, mutta opettajat kokevat mahdollisuuden päästä jaksoille riittämättömänä. (Peltomäki & Silvennoinen 2003, 65.)

Opiskelijat ovat itse arvioineet työllistymisensä paranevan työssäoppimisen avulla, sillä työssäoppimisen aikana saa osoitettua osaamistaan ja solmittua kontakteja työpaikkoihin (Kulmala 1998, 15; Väisänen 2003, 110 - 111). Riipan (2007, 47) pro gradu -tutkielman mukaan sosiaali- ja terveystieteiden yritysajat kokevat, että he voivat työssäoppimisen ohjauksen avulla varmistaa tulevaisuuden työntekijöiden laadun. Työssäoppimisessa opiskelijat oppivat niitä taitoja, joita työelämässä tarvitaan, ja näin työssäoppiminen saavuttaa sille asetetut tavoitteet koulutuksen työelämävastaavuudesta. Työssäoppimisesta muodostuu mahdollisuus niin työelämälle kuin opiskelijallekin. Peltomäen ja Silvennoisen (2003, 66 - 67) mukaan opiskelijat eivät aina pysty saamaan monipuolisia työssäoppimispaikkoja opintojensa aikana. Samoja työssäoppimispaikkoja tarvitsevat useiden oppilaitosten opiskelijat, mikä aiheuttaa sen, että työssäoppimispaikan valinnassa joudutaan tyytymään siihen, mitä on tarjolla. Työssäoppimispaikat eivät siis välttämättä kata kaikkia oppilaitoksessa opetettava oppiaineita ja ammattiosaamiselle määritettyjä vaatimuksia.

Oppimista tapahtuu hyvin erilaisissa ympäristöissä, siksi työssäoppimisen merkitys on suuri. Oppiminen työpaikalla riippuu siitä, minkälaisen mahdollisuuden oppimiseen työpaikka tarjoaa: mahdollistaako työpaikka uutta tietoa luovaa vai entisiä käytäntöjä uusintavaa oppimista? (Koli & Romppanen 1999, 23 - 24.) Oppimista tapahtuu parhaiten haasteellisissa ja yllättävissä tilanteissa ja odottamattomat tilanteet kuuluvat työelämän arkeen. Työssäoppimisen kautta voidaan myös ennakoida tulevia työelämän haasteita, joita alati muuttuvassa työelämässä on. Työssäoppiminen antaa opettajille mahdollisuuden päivittää työelämäosaamistaan. (Kulmala 1998, 21.) Väisänen (2003, 115) tutkimuksen mukaan opiskelijat ovat motivoituneempia ja opiskelevat mieluummin työpaikalla kuin oppilaitoksessa. Ainoastaan ne opiskelijat, joilla on huonot työelämän sosiaaliset taidot, haluavat mieluummin opiskella oppilaitoksella.

Kyyrä ja Pekkanen (2001, 21 - 24) ovat pro gradu -tutkielmassaan todenneet, että onnistuneen työssäoppimisen edellytyksiä ovat tiedon välitys ennen työssäoppimiskaksoa, tulotilanteen tekeminen turvalliseksi pelkoa vähentämällä ja perehdyttämällä sekä tärkeiden tietojen, kuten opetussuunnitelman ja opiskelijan omien tavoitteiden, tuntemus. Tynjälän arviointiryhmän (2006, 97) mukaan työssäoppimisen organisoinnissa on keskeistä sen sovittaminen yhteen opetussuunnitelman tavoitteiden, opiskelun ajallisen etenemisen sekä opiskelijan henkilökohtaisten tavoitteiden kanssa. Teoria- ja käytäntö- opinnot, oppimistavoitteet ja työelämän arki täytyy sovittaa mielekkäästi yhteen. Työssäoppimiskakson alku ennakkovalmisteluineen on tärkeä koko jakson sujumiselle, ja se luo pohjan työssäoppimisen onnistumiselle (Lehtoranta, Leivo & Haapasalo 2006, 29).

Yhteenvetona työssäoppimisesta voidaan todeta, että se on onnistuessaan hyvä, opiskelijan oppimista monipuolisesti tukeva oppimismenetelmä, mutta siihen liittyy haasteita. Työssäoppiminen kuvataan monissa lähteissä erinomaisena oppimismenetelmänä, jossa opiskelijan, oppilaitoksen ja työpaikan tarpeet linkittyvät yhteen. Oppilaitoksen ja opiskelijan näkökulmasta oppilaitoksessa saadun osaamisen ja työssäoppimisen tulisi tukea toisiaan, ja opiskelijan tulisi saada kuva erilaisista työympäristöistä ja tavoista tehdä työtä, mutta tämä ei aina toteudu. Tarjolla olevat työssäoppimiskakot eivät välttämättä kata kaikkia oppilaitoksessa opetettava oppiaineita, eivätkä opiskelijat pysty saamaan opintojensa aikana monipuolisia työssäoppimiskakkoja valittavissa olevien joukosta. Työssäoppimisen sovittaminen yhteen opetussuunnitelman ja opiskelijan tavoitteiden kanssa ei siis ole ongelmattonta.

2.2 Työssäoppimisen ohjaus

Työpaikat ovat oppimisympäristöjä, joissa opiskelijat oppivat siellä tehtäviä työtehtäviä, ja joissa opiskelija saa kuvan työelämän todellisuudesta (Frisk 2003, 29; Peltomäki & Silvennoinen 2003, 90). Työssä ohjaamisella tarkoitetaan *”yksilöiden, ryhmän ja organisaation työpaikalla tapahtuvan oppimisen mahdollistamista ja kaikkia niitä keinoja, joilla voidaan edistää työssä oppimista. Ohjaaminen tarkoittaa silloin työympäristön rakentamista oppimista edistäväksi ympäristöksi, vuorovaikutusta oppimisen tukemiseksi ja niitä ohjauksen keinoja, joilla oppimiseen voidaan vaikuttaa.”* (Frisk 2003, 13.) Työpaikat tarjoavat paljon mahdollisuuksia uuden oppimiseen, mutta työpaikat myös eroavat sen suhteen, kuinka suunnitelmallisesti ne rakentavat oppimista edistävää työympäristöä. Tärkeää on se, miten mahdollistetaan oppiminen työpaikalla. (Frisk 2003,

13.) Ohjauksen tavoitteena on parantaa kykyä hallita työn ongelmia ja kehittää omaa työtä. Työtehtävien hallinnan lisäksi tarvitaan taitoa selviytyä työstä sujuvasti, mikä merkitsee sitä, että opitaan työskentelemään kehityshakuisesti ja luovasti sekä arvioimaan jatkuvasti omaa työskentelytapaa. (Ojanen 2001, 25.)

Nummenmaa (2003, 46) on kuvannut ohjauksen koulutusnäköyksiä opettajaopiskelijoiden harjoittelussa. Kisälli - mestari -ajattelussa lähtökohtana on se, että ohjaaja siirtää ensisijaisesti oman kokemuksensa opiskelijalle ja opiskelijan aktiivisuus on vähäistä. Teknis-instrumentaalisen näkemyksen mukaan opiskelijan tulee oppia tiettyjä taitoja, jotka ovat ohjauksen kohteena. Ohjauksen avulla pyritään parempaan taitojen hallintaan. Tässäkin mallissa opiskelijan rooli on passiivinen tiedon vastaanottaja. Persoonallista kasvua korostava näkemys lähtee siitä ajatuksesta, että opiskelijan henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukeminen on ohjauksen tärkein tehtävä. Ohjauksen kohde on ammatillinen kasvu ja siinä opiskelijan rooli on aktiivinen. Ohjaus, jonka tavoitteena on saada oppija tutkimaan omaa työtään, korostaa kriittistä suuntautumista opittavaan asiaan, sen tutkimista ja kyseenalaistamista.

Työssäoppimisen ohjaaminen on oppilaitoksen opettajien ja työpaikalla toimivan ohjaajan tehtävä. Työpaikkaohjaajalla tarkoitetaan työpaikalla opiskelijan ohjauksesta vastuussa olevaa henkilöä. (Hulkari 2006, 34.) Vaikka opiskelijan ohjauksesta vastaavat niin opettaja kuin työpaikkaohjaaja, tarvitaan työpaikoilla tapahtuvan oppimisen tueksi hyvää työpaikkaohjaajan antamaa ohjausta. Työpaikkaohjaajan lisäksi ohjaajana toimii koko työyhteisö. Työpaikkaohjaajan tehtävä on laaja-alainen, sillä hän huolehtii opiskelijan ammatillisesta kehittymisestä ja on tarvittaessa henkisenä tukena. Ohjaajan rooli on moninainen. Hän on opiskelijan ja työpaikan kehittäjä, toimii yhteistyössä oppilaitoksen ja opettajan kanssa sekä kehittää työpaikan oppimiskulttuuria ja oppilaitosyhteistyötä. Kaiken tämän lisäksi työpaikkaohjaaja toimii työntekijänä työyhteisössä. (Frisk 2003, 28 - 29.) Työpaikkaohjaajien jatkuva koulutus on tärkeää, sillä työpaikkojen työntekijät ja näin myös ohjaajat vaihtuvat ja mukaan tulee uusia työpaikkoja. Työpaikkaohjaajakoulutuksen olisi oltava monimuotoista ja tapahduttava työelämän ehdoilla. Siksi koulutuksen vieminen esimerkiksi pienille työpaikoille mahdollistaa henkilöstön osallistumisen koulutukseen. (Tynjälä ym. 2006, 66 - 67.)

Työpaikkaohjaajan lisäksi opiskelijan ohjauksesta vastaa myös opettaja. Opettajien työssäoppimisen ohjausresurssin opettajat kokivat Tynjälän ym. (2006, 63 - 76) mukaan usein riittämättömäksi. Opettajat tarvitsivat työaikaa suunnittelutyöhön ennen työssäoppimisjaksoa sekä varsinaisiin ohjauskäynteihin. Opettajat kokivat työnsä

kuormittavaksi ja ajankäytön suunnittelun hankalaksi, sillä työhön sisältyi niin opetusta, ohjausta kuin nykyisellään myös hanketyötä. Opettajien työaika- ja palkkausjärjestelmä tulisi rakentaa siten, että se huomioisi paremmin työn muuttuneen luonteen. Opetustyön lisäksi tehtävä yhteistyö työelämän kanssa on välttämätöntä, ja siksi siihen tulisi olla mahdollisuus.

Työpaikkaohjaaja on opiskelijan kannalta työssäoppimispaikan tärkein henkilö. Opiskelija tarvitsee ammattinsa osaavan henkilön ohjausta ja tukea oppiakseen ne työtehtävät, joita hän tulevassa ammatissaan tarvitsee. (Työssäoppimisen tietopalvelu 2009.) Peltomäen ja Silvennoisen (2003, 89) mukaan työssäoppimisen sujuminen onkin suurimmaksi osaksi työpaikkaohjaajan vastuulla. Työpaikkaohjaajat näkevät roolinsa olevan opiskelijan ohjaajia ja tukijoita, ei niinkään ammatin edustajia. Työssäoppimisen ohjauksen kannalta tärkeitä tekijöitä ovat mallin antaminen sekä vuorovaikutuksellisuus (Markkanen 2007, 54). Ohjaajan opetustaitoihin kuuluvat teorian ja käytännön yhdistäminen, hoitotilanteiden reflektointi opiskelijan kanssa, opiskelijan oppimistavoitteiden selkeyttäminen sekä opiskelija-arviointi (Landmark, Storm Hansen, Bjones & Bøhler 2003, 838).

Työssäoppimisen onnistumiseen vaikuttaa keskeisesti ohjauksen toimivuus, eli saako opiskelija riittävästi ohjausta, onko ohjaajan ammattitaito riittävä ja onko ohjaajalla riittävästi aikaa ohjaukseen. Samalle työpaikkaohjaajalle saattaa kasautua useita ohjattavia, mikä kuormittaa ohjaajaa. Työssäoppimisen onnistumiseksi on tärkeää työpaikkaohjaajien perehdyttäminen ja kouluttaminen, ohjaukseen resurssointi työpaikoilla sekä opiskelijan perehdyttäminen ja valmennus. Mahdollisuus pitää yhteyttä opettajaan ja palaute- ja arviointikeskustelujen järjestäminen opiskelijan, opettajan ja työpaikkaohjaajan kesken ovat työssäoppimisen laatuun vaikuttavia tekijöitä. (Tynjälä ym. 2006, 100.)

Virtanen ja Tynjälä (2008, 210 - 211) ovat tutkineet ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden työssäoppimisen ohjauskokemuksia. He toteavat tutkimuksessaan, että sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat olivat tyytyväisempiä työssäoppimisen ohjaukseen, kuin esimerkiksi teknisen alan opiskelijat. Yhtenä syynä opiskelijoiden tyytyväisyyteen tutkijat pitivät sitä, että sosiaali- ja terveystieteillä opiskelijat ovat suurimmaksi osaksi naisia, jotka arvostavat sosiaalista vuorovaikutusta, toisin kuin teknisen alan nuoret miesopiskelijat, jotka saattoivat kokea, etteivät he edes tarvitse ohjausta. Sosiaali- ja terveystieteillä korostetaan muita aloja enemmän kriittistä ajattelua, mistä syystä opiskelijoista tulee kriittisempiä myös ohjausta arvioidessaan. Tutkimuksen mukaan yksi selitys ohjaustyytyväisyyteen voi olla siinä, että sosiaali- ja terveystieteiden opettajilla ja työpaikkaoh-

jaajilla on pedagogista koulutusta jonkin verran enemmän, kuin muiden alojen opettajilla ja ohjaajilla.

Hulkarin (2006, 164) tutkimuksen mukaan työpaikkojen ohjausresurssit ovat rajallisia, mikä aiheuttaa sen, että opiskelijoiden yksilöllisten ohjaustarpeiden huomioiminen ei aina ole mahdollista. Näissä tilanteissa olisikin hyvä, jos opettajien ohjausresurssia voitaisiin suunnata sinne, missä ohjaustarvetta ei pystytä täyttämään työssäoppimispaikan puolesta.

Ennen työssäoppimisen alkua on hyvä käydä läpi se, minkälaisen oppimisympäristön työpaikka voi opiskelijalle tarjota. Työssäoppimisen onnistumiseksi on tärkeää keskustella, mitä työpaikalla voi oppia, kuka on vastuussa ohjauksesta, ja mikä on muiden työyhteisön jäsenten rooli ohjauksessa. (Frisk 2003, 29.) Hulkarin (2006, 34) tutkimuksen mukaan formaalissa koulutuksessa työssäoppimisen ohjauksen tavoitteena on edistää opiskelijan ammatillista kehittymistä, ammatissa vaadittavien taitojen oppimista ja vahvistaa opiskelijan itseluottamusta. Ohjaajan tehtävä on tukea opiskelijaa saavuttamaan oppimiselleen asettamat tavoitteet ja antaa oppimisessa tarvittavaa tietoa. Ohjaus on siis opiskelijan oppimisprosessin tukemista.

Riipan pro gradu -tutkielman mukaan työssäoppimisen ohjaus on prosessi, johon tarvitaan resursseja ja suunnittelua. Lyhyet työssäoppimisjaksot eivät ole hyviä oppimisen ja sen arvioinnin näkökulmasta. Työpaikkaohjaajan tehtävä on luoda sellainen ilmapiiri, joka mahdollistaa opiskelijan työskentelyn. (Riippa 2007, 53 - 56.) Ohjausprosessi käynnistyy ohjaussuhteen aloituksella, johon kuuluu perehdytys, arviointiin totuttaminen, sekä asioiden selkeä läpikäyminen kertauksineen. Ohjausprosessi etenee ohjaussuhteen ylläpitämisellä, jossa tärkeää on hyvä vuorovaikutus. Ohjaussuhteen päättyessä käydään arviointikeskustelu, jossa arvioidaan, ovatko jaksolle asetetut tavoitteet toteutuneet. (Lehtoranta, Leivo & Haapasalo 2006, 30 - 32.) Kyyrän ja Pekkasen (2001, 27 - 31) pro gradu -tutkielman mukaan ohjauksen lähtökohtana on yksilöllinen ohjaussuhde, johon kuuluvat vapaaehtoisuus, vastuullisuus ja vastavuoroisuus sekä suunnitelmallisuus. Ohjaajana toimimisen tulisi olla aina vapaaehtoista, mikä vaikuttaa myös ohjaussuhteen ilmapiiriin, ja hyvällä ilmapiirillä on merkittävä vaikutus opiskelijan oppimiselle. Kulmalan (1998, 30) mukaan työssäoppimisessa ei opiskelijalle saisi tulla ratkaistavaksi vuorovaikutukseen liittyviä ristiriitatilanteita. Ristiriitatilanteet ovat opettavaisia silloin, kun ne johtuvat työsuorituksiin liittyvistä uusista, vaativista ja epäselvistä tilanteista.

Työntekijät voivat vältellä opiskelijoiden ohjausta, sillä aloittelijan ohjaaminen ei ole aina palkitsevaa ja arvostettua. Ohjaaja saattaa välttää työkokemuksella hankkimansa osaamisen paljastamista opiskelijalle, joka ei välttämättä osaa arvostaa ohjaajan ammattitaitoa. Pitkän työkokemuksen omaava ohjaaja voi jopa liioitella työhön vaadittavan pätevyyden hankkimiseen kuluva oppimisaikaa ja korostaa teoriassa opetetun ja käytännön toiminnan välistä kuilua. (Peltomäki & Silvennoinen 2003, 95.) Opiskelijoiden mukaan työssäoppimisen ja teoriaopintojen välillä ei ole kuilua, mutta koulun opettamat keinot ovat suppeita. Työssäoppimisen aikana opitaan se, että työtä voi tehdä monella eri tavalla. Kokeneen työntekijän toimintaa seurattaessa opiskelijan on vaikeaa eritellä työtehtävään kuuluvia asioita ja löytää siitä koulussa opetettuja sisältöjä. Suuri osa kokeneen työntekijän toiminnasta on näkymättömän tiedon varassa, jota työntekijä ei itsekään pysty mallintamaan. Tällaisen osaamisen siirtäminen koulun opetukseen on vaikeaa. (Peltomäki & Silvennoinen 2003, 79.) Virtasen ja Tynjälän (2008, 206) tutkimuksen mukaan sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat kokivat teoriaopintojen ja työssäoppimisen linkittyvän hyvin toisiinsa. Opiskelijoiden mukaan teoriassa opitut asiat olivat tarpeellisia ja he pystyivät soveltamaan niitä työssäoppimisjaksolla.

Väisänen tutkimuksen mukaan opiskelijat arvioivat työssäoppimisen onnistumiseen vaikuttavan sen, pidetäänkö heitä tasavertaisina ja kokevatko he kuuluvansa työyhteisöön. Oma aktiivisuus ja oppimishalu vaikuttavat myös työssäoppimisen onnistumiseen. Opiskelijoiden mielestä parhaiten oppii siten, että saa ensin seurata kokeneen työntekijän työskentelyä, jonka jälkeen pääsee itse työskentelemään. (Väisänen 2003, 124)

2.3 Työssäoppimisen ohjauksen tehtävät

Ohjaamisella on monia tehtäviä. Se voi olla mallina ja esimerkkinä olemista, keskustelemista, neuvomista ja opastamista sekä tavanomaista jutustelua. Pehdyttäminen työpaikkaan ja sen toimintaan on myös tärkeä osa ohjausta. (Frisk 2003, 29). Jyrhämä (2002, 98 - 99) on tutkinut väitöskirjassaan opetusharjoittelun ohjaajina toimivien opettajien pedagogista ajattelua ja todennut, että ohjaaja toimii mallina opiskelijalle. Ohjaajat tarjoavat opiskelijalle mahdollisuuden tarkastella työtä ohjaajan toiminnan kautta. Ohjaajaa seuraamalla opiskelija voi tehdä havaintoja ja pohtia, mikä ohjaajan toimintatapa sopisi hänelle itselleen. Opiskelijalla on mahdollisuus mallioppimisen avulla oppia

vuorovaikutusta, toisten kohtelua, ajatusten perustelua ja jäsentämistä sekä työn huolellista tekemistä. Lisäksi ohjaaja voi antaa opiskelijalle mallin teoreettisen keskustelun tasolla, tarjoamalla opiskelijalle malliratkaisuja erilaisiin tilanteisiin. Ohjaajan toimiminen mallina voidaan nähdä esikuvana olemisena sekä osoituksena eettisesti korkealaatuisesta työskentelystä. Ohjaaja voi toimia tietoisesti esikuvana, mutta mallina toimiminen tapahtuu usein luonnostaan. Luonnostaan mallina toimiminen antaa kuvan työnteon asenteesta, mitä opiskelijat arvostavat.

Perehdyttäminen lisää opiskelijan turvallisuuden tunnetta ja viihtymistä sekä vapauttaa opiskelijan turhasta jännittämisestä. Ohjaajan mallina olemiseen liittyy samanaikaisesti sen kertominen, mitä ja miksi näin tehdään. Ohjaukseen liittyy vahvasti vuorovaikutus: kertominen, selittäminen, ohjeistaminen, puhuminen, neuvominen, kysyminen ja vastaaminen. Vuorovaikutus koetaan ohjauksessa mallina olemista haasteellisempänä. Ollakseen hyvää vuorovaikutuksen on oltava määrällisesti ja laadullisesti riittävää. Ohjaus voi olla myös auttamista sekä mahdollisuuksien antamista uuden kokemiselle. (Markkanen 2007, 54 - 60.)

Valtonen (2006, 91) ja Riippa (2007, 45 - 66.) ovat pro-gradu -tutkielmissaan todenneet, että vuorovaikutus on keskeinen osa työssäoppimista. Vuorovaikutukseen vaikuttaa opiskelijan aktiivisuus, ja passiivisen opiskelijan ohjaaminen koetaan raskaaksi. Markkasen (2007, 28) mukaan vuorovaikutus on erilaista työssäoppimisen ja teoriaopiskelun aikana. Viestintä ohjaajan ja opiskelijan välillä on työssäoppimisen aikana vuorovaikutteisempaa kuin viestintä oppilaitoksella opettajan ja opiskelijan välillä. Vuorovaikutteisessa viestinnässä on mahdollisuus varmistaa se, onko toinen ymmärtänyt asian. Jyrhämän (2002, 23) tutkimuksen mukaan ohjaus on vuorovaikutustilanne, johon tulevat mukaan molempien osapuolten arvot, uskomukset, kokemukset, persoonallinen tapa ajatella ja oppia sekä käsitellä tietoa. Ohjaustapahtuman orientoitumista ohjaavat jokaisen omat uskomusjärjestelmät. Henkilökohtainen ajattelu ohjaa sitä, miten toimintaa perustellaan ja mihin ohjaus perustuu.

Hulkarin tutkimuksen mukaan työssäoppimisen ohjauksessa on kyse ihmisten välisestä tavoitteellisesta, perustehtäväkeskeisestä toiminnasta. Parhaimmillaan ohjauksen tarkoituksena on tukea opiskelijaa ammattitaidon hankkimisessa, mutta myös oppimisen taidon kehittämisessä ja työhön liittyvien ongelmien ratkaisemisessa. (Hulkari 2006, 34.) Ohjaus voidaan käsittää neuvotteluksi, jossa ohjaaja ja opiskelija tuovat omia näkökulmiaan yhdessä käsiteltäväksi ja sen avulla toimintaa voidaan prosessoida. Ohjauksessa opiskelija on keskeinen toimija, ja ohjaajan tehtävä on toimia opiskelijan tuki-

jana ja saada opiskelija osallistumiaan toimintaan. (Pasanen 2004, 154, 160.) Riipan (2007, 60 - 61.) pro gradu -tutkielman mukaan ohjaajalla on oltava kärsivällisyyttä sekä kiinnostusta oman työn ja ajatusten jakamiseen. Ohjaajan tehtävä on ylläpitää oppimista mahdollistavaa ilmapiiriä, tukea opiskelijaa ja olla avoin opiskelijan esittämille ideoille. Työssäoppimisen tavoitteena on se, että opiskelija voi liittää teoriassa opittuja asioita tekemisen ja toimimisen avulla aitoihin työelämän tilanteisiin sekä omaan kokemusmaailmaan. Näiden merkityksellisten oppimiskokemusten aikaansaaminen edellyttää tavoitteiden asettamista työssäoppimiselle.

Ohjaussuhteen merkitys ohjauksen onnistumiselle on ratkaiseva. Ammatillisessa keskustelussa tarvitaan hyväksyvää ilmapiiriä, johon kuuluvat muun muassa kunnioittaminen, ystävällisyys, aito kiinnostus, inhimillinen tasa-arvo ja ymmärtämisen kautta välittyvä tehokas kommunikaatio. Hyväksyvän ilmapiirin kautta on mahdollista saavuttaa kokemuksellinen oppiminen. Ilmapiiri ei yksin kuitenkaan riitä, vaan lisäksi tarvitaan rakenteellista keskustelua. Ohjauskeskustelu eroaa arkipäivän keskustelusta siten, että se on tavoitteellista ja opiskelijalähtöistä ja jossa huomioidaan oppimisen vaiheet. Ohjaajan vuorovaikutuksen on oltava toimivaa. (Nummenmaa 2003, 44 - 46.) Ojasen (2001, 62 - 67) mukaan dialogi on kommunikaation menetelmä, joka ei ole sama kuin keskustelu. Dialogi viittaa asenteeseen, jossa otetaan huomioon toisen näkökulma ja tuetaan inhimillistä kasvua. Dialogisessa ohjaussuhteessa ohjaaja on vastuussa ohjattavan kasvun edistämisestä ja tällöin ohjaussuhde on kasvatussuhde. Ojanen kuvaa ohjauksen dialogia avoimeksi tai tekniseksi. Avoimessa dialogissa ominaista on yhteinen ihmettely ja tutkiva asenne, ja dialogin perustana on toisen kunnioitus. Painopiste on kuuntelussa ja pyrkimyksenä on oivallusten tekeminen. Keskustelussa pyritään saamaan esille ne merkityskokonaisuudet, joihin toisen kokemus asettuu. Avoimessa dialogissa niin ohjaajalla kuin ohjattavalla on yhtä paljon käsiteltävää. Teknisessä dialogissa painopiste on tietämisessä ja asioiden ihmetteleminen nähdään tietämättömyytenä.

Ohjaajan rooli ohjaustilanteessa on tärkeä. Ohjaajan tehtävänä on viedä ohjaustilannetta eteenpäin, mutta tilanne voi myös epäonnistua. Ohjaajan olisi pystyttävä viemään ohjausta eteenpäin niin, että keskustelu etenee ohjattavan ehdoilla ja hänen kiinnostuksestaan lähtien. Ohjaajan tulee pystyä näkemään hänelle itsestään selvien asioiden taakse ja huomioida, että ne voivat olla ohjattavalle epäselviä. (Ojanen 2001, 68.)

Ohjaajan persoona on ohjaustilanteessa yhtä tärkeä kuin hänen käyttämänsä ohjausmenetelmä. Hyvään, yksilölliseen ohjaukseen kuuluu erilaisten, ohjattavan tarpeista

lähtöisin olevien ohjausmenetelmien käyttäminen. (Peavy 1999, 18.) Vaikka ohjaaja ja ohjattava olisivat tasavertainen työpari, on kyseessä kuitenkin aina roolisuhte. Ohjaaja edustaa tiettyä ammattia ja organisaatiota, ja oppija on analyysin kohde. Näin ohjaajalla ja opiskelijalla on statusero ja heidän elämyksensä ja kognitionsa ovat erilaiset. Statuseroon liittyy ekspertti - noviisi -suhde, jossa oppija saa ohjausta ja neuvontaa, ja ohjaajalla on ammattitaitoa auttaa ongelmatilanteiden kohtaamisessa. Statusero ei välttämättä merkitse valtasuhdetta, mutta sitä se esimerkiksi opiskelijan arviointiin liittyen kuitenkin on. Elämysten ero tulee esille ohjauskeskusteluissa, joissa analysoidaan oppimistilanteita sekä sitä, minkälaisia tunteita ja ajatuksia ne ovat herättäneet. Ohjaaja ei ole samalla emotionaalisella tavalla sitoutunut tilanteeseen kuin opiskelija, mutta hän voi nostaa kokemuksia analysoitavaksi ja näin auttaa opiskelijaa arvioimaan kokemuksiaan ja edistää tällä tavoin opiskelijan ammatillista kasvua. Kognitioiden erot tulevat esille siinä, että opiskelijan tiedot ja taidot käsitellä oppimistilanteita ovat erilaiset kuin ohjaajalla. Opiskelijan käsitteelliset rakennelmat, joiden avulla hän tulkitsee asioita, voivat olla arkikäsitteitä ja uskomuksia. Ohjaajan tehtävä on nostaa nämä keskustelun kohteeksi ja auttaa opiskelijaa hahmottamaan opittavia asioita yleisempien teoreettisten käsitteiden kautta. (Nummenmaa 2003, 48.)

Ohjaukseen voi sisältyä opettamista, mutta tärkeintä olisi, että ohjaaja antaa opiskelijalle uusia tehtäviä, joiden työstämisen kautta oppiminen työssä tapahtuu. Ohjaustilanteissa ohjaajan tulisi auttaa ohjattavaa tuomaan omia näkemyksiään ja kokemuksiaan käsiteltäväksi. (Pasanen 2004, 160 - 162.) Reflektointi on tärkeä ohjauksen toimintatapa. Reflektoinnin avulla ohjattava voi luottaa omaan osaamiseensa ja tarkastella oppimiseen liittyviä tekijöitä uusista näkökulmista ja ajattelutavoista käsin. Reflektoinnin avulla ohjattava saattaa vapautua itsestään selvinä pidetyistä totuuksista ja auktoriteettisidonnaisuudesta. Ohjaustilanteeseen liittyvän tietoisien ajattelun kautta voi syntyä uudenlainen ymmärrys asioihin ja ohjattava saattaa reflektion avulla tarkastella omia uskomuksiaan ja synnyttää asiasta oman käsityksensä. Ohjaajan tulee antaa ohjattavalle tilaa reflektoida asioita, mutta olla tarvittaessa ohjattavan tukena ja apuna reflektoinnissa, sillä itsereflektio ei yksin riitä. (Ojanen 2001, 76 - 81.)

Riipan (2007, 48 - 49) tutkielman mukaan ohjaaja joutui päivittämään omia tietojaan opiskelijaa ohjatessaan, ja ohjaajat kokivat ohjauksen virkistävän ajattelua. Opiskelijoiden esittämät kysymykset aktivoivat työpaikkaohjaajia pohtimaan omia työtapojaan. Toiminnan kyseenalaistaminen vaati ohjaajia arvioimaan omaa toimintaansa ja se mahdollisti yhdessä oppimisen. Gyntherin (2002, 32 - 37) tutkielman

mukaan ohjaus ei ole rutiinitehtävä vaan ohjauuskäytänteet vaativat opiskelijan ohjauksen, työyhteisön sisäisen, työyhteisön ja oppilaitoksen välisen yhteistyön sekä ohjaajan oman toiminnan kehittämistä. Pitkäkestoinen ohjaussuhde, kuten oppisopimusopiskelijan ohjaaminen, voi aiheuttaa voimakkaita tunteita. Myönteisiin tunnekokemuksiin ohjauksessa liittyivät ohjauksen motivoivuus ja palkitsevuus, opiskelijan myönteiset asenteet oppimista kohtaan sekä tavoitetietoisuus. Opiskelijan menestyminen opiskelussa liittyi myönteisiin kokemuksiin. Kielteisiin tunteisiin liittyi ohjauksen kokeminen epäkiitollisena, mihin vaikutti esimerkiksi ohjaajan ja opiskelijan välinen suhde.

Riipan (2007, 49 - 50) tutkielman mukaan vuorovaikutus on keskeinen tekijä työssäoppimisessa. Opiskelija saattaa tuntea pelkoa työssäoppimisjakson alussa, mutta aika ja kokemukset muovaavat tunteita. Myös opiskelijan ominaisuudet vaikuttavat työssäoppimiseen liittyviin tunteisiin, sillä passiivinen opiskelija saatetaan kokea rasitteena, mutta aktiivinen opiskelija herättää positiivisia tunteita. Luukka (2007, 76) toteaa tutkimuksessaan, että taitava työpaikkaohjaaja voi saada opiskelijassa aikaan tunteen, jossa hoitotyöstä muodostuu positiivinen kuva.

Valtosen (2006, 91) ja Riipan (2007, 45 - 66) pro gradu -tutkielmien mukaan ohjaus on haasteellista, mutta se tarjoaa kuitenkin mahdollisuuden oman työn arviointiin ja uuden oppimiseen. Pasanen (2004, 162 - 164) on kuvannut, että ohjauskeskustelussa on tärkeää keskustella toiminnasta kysymisen, selventämisen ja tarkentamisen avulla. Ohjauksen alussa ohjaajan ja opiskelijan tulisi sopia rooleista ohjaustilanteessa. Ohjaustilanteesta pitäisi pystyä rakentamaan ilmapiiriltään välitön, jolloin erilaisten asioiden käsittely olisi mahdollisimman helppoa. Ohjaustilanteen päätteeksi ohjaajan on hyvä tehdä yhteenveto tilanteesta, jolloin ohjattava voi korjata ohjaajan tulkintoja ja näin saadaan aikaiseksi yhteisymmärrys tilanteesta. Toiminnallisiin ohjauskeskustelun keinoihin kuuluvat tavoitteen asettaminen, toiminnan suunnittelu ja ongelmanratkaisu. Näiden avulla ohjauskeskustelu päättyy tiettyyn tulokseen, jonka jälkeen asetetaan uusia tavoitteita.

Ohjauskeskustelu on Silkelän ja Väisäsen (2005, 112 - 114) mukaan ohjaajan ja ohjattavan välistä yhteistyötä, joka on ennalta sovittua. Ohjauskeskustelun tehtävänä on edistää ohjattavan tavoitteiden, toiminnan ja kehittymisen toteutumista. Sen tulisi olla suunniteltu, toistuva ja systemaattinen vuorovaikutusmenetelmä oppimisen ja arvioinnin toteutumiseksi. Ohjauskeskustelu ei siis ole mitä tahansa ”jutustelua”, vaan sen tavoitteena on opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Ohjaajan ja ohjattavan

ohjauskeskustelulle asettamat tavoitteet voivat olla ristiriitaisia, siksi on tärkeää selvittää ohjauksen alussa keskustelulle asetetut tavoitteet ja rajat. Hyvältä ohjaajalta edellytetään kärsivällisyyttä nähdä ohjattavan kehittymisen taso ja ohjauksen tarve, sillä oppimisen eri vaiheessa oleva opiskelija tarvitsee erilaista ohjausta.

Atjonen (2005, 66) on kuvannut opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita ja todennut, että ohjauskeskustelussa on lähtökohtana ajatus ohjaajan ja ohjattavan tasapuolisuudesta. Ohjaajalta tämä edellyttää ammattitaitoa ymmärtää se, että ohjaustehtävään kuuluu epävarmuus omien ratkaisujen oikeellisuudesta. Ohjaajan ja ohjattavan tulisi kohdata toisensa tasavertaisina, eikä tilanne saisi olla yksisuuntaista asiantuntijalta aloittelijalle tiedon ja palautteen jakamista. Ohjaajan tulisi saada tehtyä ohjaustilanteesta avoin, mihin kuuluu tietynlainen hyväksyty auktoriteetti. Ohjaukseen saattaa myös sisältyä vallankäyttöä varsinkin silloin, kun siihen liittyy arviointitehtävä. Jos vallankäyttö korostuu ohjaussuhteessa, voi tuloksena olla se, että opiskelijan rohkeus toimia innovatiivisesti vähenee, kehittymisalueiden huomioiminen unohtuu ja mieliksi olemisen tarve vahvistuu.

Ohjaaja antaa toiminnallaan opiskelijalle mallin siitä, kuinka siinä työyhteisössä toimitaan ja miten siellä suhtaudutaan ihmisiin (Pasanen 2004, 162). Työpaikkaohjaajien merkitys on tärkeä erityisesti lähihoitajaopiskelijan ammatti-identiteetin muodostumisessa. Työpaikkaohjaajat ovat opiskelijoille roolimalleja niin hyvässä kuin pahassakin: opiskelija voi työpaikkaohjaajaa havainnoimalla pohtia sitä, minkälaiseksi lähihoitajaksi hän haluaa tai ei halua tulla. Opiskelija tarvitsee kriittistä ajattelua pystyäkseen arvioimaan työpaikkaohjaajan toimintamalleja. Jos opiskelija omaksuu huonoja toimintamalleja, on niiden muuttaminen vaikeaa, sillä muutokseen tarvitaan kriittisen pohdinnan kautta tapahtuvaa uudistavaa oppimista. (Luukka 2007, 141.) Vastavalmistuneet lähihoitajat kokevat oppivansa paremmin työssäoppimalla kuin koulussa. Opiskelijaan kohdistuneet osaamiseen liittyvät odotukset, joihin opiskelijat eivät pystyneet vastaamaan, aiheuttivat riittämättömyyttä. Kiire työssä saattoi aiheuttaa sen, että ohjaajalla ei ollut riittävästi aikaa opiskelijalle, ohjaaja oli väsynyt, työhönsä kyllästynyt ja huono roolimalli opiskelijalle. (emt. 2007, 56 - 78.)

Väisänen (2003, 59) on tutkimuksessaan selvittänyt opetusharjoittelun ohjausta. Tutkimuksen mukaan hyvä ohjaus on yksilöiden tarpeet huomioonottavaa ja persoonallista. Ohjaus perustuu selkeisiin tavoitteisiin, se on hyvin organisoitua ja sille on varattu riittävästi aikaa. Hyvässä ohjauksessa opiskelijat nähdään aktiivisina ja oma-aloitteisina, ja se perustuu turvalliseen vuorovaikutukseen osallistujien kesken.

Hyvässä ohjauksessa molemmat osapuolet toimivat yhteistyössä, kuuntelevat toisiaan ja ovat tasavertaisia. Tutkimuksen mukaan ohjaajat ja opiskelijat pitivät myönteistä ilmapiiriä tärkeimpänä tekijänä ohjauksessa. Hyvän ohjaajan piirteitä ovat empaattisuus ja kannustavuus. Ohjaaja oli opiskelijoiden mukaan roolimalli, ja hänen tehtävänä oli ohjaamisen lisäksi neuvojen ja informaation antaminen.

Työssäoppimisjaksoilla pelkän kiinnostuksen herättäminen ei ole riittävää, vaan opiskelijat tarvitsevat positiivisia oppimiskokemuksia, jolloin motivoituminen muuttuu tahtomiseksi. Työssäoppiminen toimii eräänlaisena siirtymävaiheena, joissa oppimisympäristö muuttuu oppilaitoksesta sosiaali- ja terveysalan työyhteisöön. Työssäoppimisen aikana saadut kokemukset hoitotyöstä ja vanhuspotilaista olivat tärkeitä sille, minkälaiseksi kuva vanhustyöstä muodostui. Työssäoppimisjaksoilla merkityksellisiksi henkilöiksi muodostuivat työpaikkaohjaajat, sillä opiskelijat tarkastelivat omaa toimintaansa suhteessa työyhteisössä toimiviin henkilöihin. (Luukka 2007, 139 - 141.)

2.4 Vanhustyöstä työssäoppimisjaksoilla saatu kuva

Hirvonen on kollegoineen (2004, 235, 239 - 244) todennut, että lähihoitaja- ja sairaanhoitajaopiskelijoilla asenteet vanhuksia ja vanhustyötä kohtaan olivat koulutuksen alussa myönteisiä, eikä olennaista muutosta koulutuksen aikana tapahtunut. Vaikka opiskelijat kunnioittivat ja arvostivat vanhuksia ja suhtautuivat heihin myönteisesti, ei vanhustyötä valittu omaksi koulutusosalaksi. Opiskelijat kokivat muun muassa, että yhteiskunta ei arvosta vanhustyötä riittävästi, mikä näkyy esimerkiksi riittämättöminä resursseina. Kuva vanhustyöstä oli opintojen alkuvaiheessa myönteisempi kuin opintojen lopussa. Vanhustyön laatuun vaikuttavina tekijöinä koettiin koulutetun henkilöstön määrä, perushoito ja fyysiset puitteet. Negatiivisena vastaavasti koettiin kiire, henkilökunnan vähyys ja työn rutiinimaisuus. Opiskelijat kokivat, että vanhustyötä pyritään kehittämään ja että alalla on ammattitaitoisia työntekijöitä. Mutta, vanhustyön raskaus, säästöt ja ajan puute vähensivät kiinnostusta alaa kohtaan.

Vuorensyrjä (2008, 82 - 92) on tutkinut työn jättämisen ja työssä pysymisen aikomuksia vanhusten ja vammaisten perushoitotyössä. Tärkeimmät työn jättämisen aikomuksen syyluokat olivat tutkimuksen mukaan raskas työ, väsymys ja uupumus, tuki- ja liikuntaelinsairaudet, kiire, työpaine sekä työntekijävaje, vaihtelun puute ja rutiinit.

Työssä pysymisen aikomusten taustalla olevia yleisimpiä syitä olivat työn mielekkyys ja arvokkuus, vanhusasiakkaat, hyvä työilmapiiri, kutsumus sekä vakituinen työ joka turvaa toimeentulon. Vuorensyrjän tutkimuksessa esille tulleet työn jättämisen aikomuksiin liittyneet syyt ovat siis lähes samoja kuin mitä opiskelijat ovat kuvanneet Hirvosen ja kollegoiden tutkimuksessa negatiivisiksi tekijöiksi vanhustyössä.

Zambrini kollegoineen (2008) totesi tutkimuksessaan, että lääketieteen, hammaslääketieteen, psykologian, sairaanhoidon, fysioterapian, toimintaterapian ja sosiaalityön opiskelijoiden asenteet vanhustyötä kohtaan olivat kielteiset. Tutkimuksen mukaan 22 % opiskelijoista oli pohtinut vanhustyön valitsemista yhdeksi erikoisalaksi, mutta 72 % ei ollut edes harkinnut vanhustyön vaihtoehtoa. Naisopiskelijoilla oli tutkimuksen mukaan positiivisempi asenne vanhuksia kohtaan kuin miesopiskelijoilla. Tutkimuksen mukaan koulutuksen aikana tulisi kiinnittää huomiota asenteiden muuttamiseen, sillä hoitohenkilöstön asenne heijastuu heidän palvelunsa laatuun. (Zambrini, Morau, Hanna & Nuñez 2008, 86 - 87.)

Luukan (2007) tutkimuksen mukaan vanhusten kohtaaminen synnytti lähihoitajaopiskelijoissa aluksi negatiivisia kokemuksia, mutta kokemuksen karttuessa kohtaaminen muuttui positiiviseksi ja henkilökohtaiseksi kokemukseksi. Vanhusten luonnollisen kohtaamisen oppiminen on edellytys sille, että voi kokea vanhustyön omaksi alakseen. Työn kiireellisyydestä huolimatta vanhustyö koettiin omaksi alaksi opiskelun aikana. Vanhustyöhön motivoitumista tukivat hyvänolon tunnetilat, kuten sisäisen voiman tunne johon liittyivät toivo ja ilo. Positiiviset tunnetilat vahvistivat vanhustyön valintaa. Työpaikkaohjaajat vaikuttivat positiivisen ja negatiivisen roolimallin kautta siihen, minkälaisen kuvan lähihoitajaopiskelijat vanhustyöstä saivat ja valitsivatko lähihoitajaopiskelijat vanhustyön koulutusohjelman. (Luukka 2007, 68 - 74.) Pitkäaikaisosastojen henkilöstöllä on mahdollisuus osoittaa kuinka arvokkaita vanhukset ovat ja vaikuttaa näin opiskelijoiden käsityksiin vanhusten hoidosta (Välimäki, Haapsaari, Katajisto & Suhonen 2008, 356).

Työyhteisöjen ilmapiirillä on myös merkitystä sille, tuntuuko vanhustyö opiskelijasta omalta alalta. Ilmapiiri ei ollut kuitenkaan ainut valintaan vaikuttava tekijä, vaan opiskelijoiden valintaan vaikutti lisäksi se, tuntuiko koti- tai laitoshoidon työskentelyilmapiiri sopivimmalta. Opiskelijat kokivat koti- ja laitoshoidon työskentelyilmapiirit erilaisiksi ja työssäoppiminen antoi mahdollisuuden kokeilla itselle sopivinta hoitotyön työympäristöä. (Luukka 2007, 97.)

2.5 Tutkimustehtävät

Aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Väisänen 2003; Peltomäki & Silvennoinen 2003) ja pro gradu -tutkielmissa (ks. Kyyrä & Pekkanen 2001; Riippa 2007) on tuotu esille tietoa siitä, mitä ohjaus työpaikkaohjaajien näkemyksen mukaan on, ja mistä eri osatekijöistä ohjaus rakentuu. Aikaisempien tutkimusten mukaan työpaikkaohjaajan merkitys sille, valitseeko opiskelija vanhustyön omaksi koulutusalakseen, on merkittävä (ks. Hirvonen ym. 2004; Luukka 2007). Oma mielenkiintoni on vanhustyön koulutukseen liittyen siinä, miksi vanhustyö ei kiinnosta nuoria opiskelijoita. Lähihoitajaopiskelijoilla ensimmäinen kokemus vanhustyöstä tulee ammatillisten perusopintojen hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuuden työssäoppimisjaksolla. Työpaikkaohjaajien merkitys on tärkeä lähihoitajaopiskelijan ammatti-identiteetin muodostumisessa, ja he ovat opiskelijoille roolimalleja niin hyvässä kuin pahassa (Luukka 2007, 141). Tämän tutkielman tarkoituksena on kuvata sitä, minkälaisia kokemuksia ja käsityksiä työpaikkaohjaajilla on lähihoitajaopiskelijan ohjauksesta hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuuden työssäoppimisen aikana. Tavoitteena on tuottaa tietoa lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppimisen ohjauksesta, sekä siitä, minkälainen käsitys ohjaajilla on lähihoitajaopiskelijoille hoitotyöstä ja vanhustyöstä antamastaan kuvasta. Siten olen asettanut kaksi tutkimusongelmaa:

1. Minkälaisia kokemuksia ja käsityksiä työpaikkaohjaajilla on lähihoitajaopiskelijan ohjauksesta hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuuden työssäoppimisen aikana?
2. Minkälaisia käsityksiä ohjaajilla on lähihoitajaopiskelijalle vanhustyöstä antamastaan kuvasta?

3 TOTEUTUS

Tutkielmani viitekehyksessä olen kuvannut työssäoppimista ja sen merkitystä, työssäoppimisen ohjausta ja ohjauksen tehtäviä sekä vanhustyöstä työssäoppimisjaksoilla saatua kuvaa. Seuraavassa kuvaan haastattelurungon sisältöä, kohdejoukon valintaa sekä tutkimusstrategiaa, tiedonhankintatapaa ja aineiston analyysia. Tutkielmani pohjautuu sosiaaliseen konstruktivismiin. Tutkimusaineiston olen kerännyt teemahaastattelulla ja analyysin olen tehnyt diskurssianalyysilla. Lopuksi kuvaan tutkimuksen arviointiin liittyviä tekijöitä.

3.1 Haastattelurungon sisällölliset perustelut

Tutkimuksen kohteen ymmärtämiseksi tarvitaan sekä teoreettista tietoa ilmiöstä että empiirinen vastine tälle tiedolle (operationaalistaminen). Haastattelu on yksi tapa saada teoreettiselle käsitteelle operationaalinen muoto. Ihmistieteissä teoreettisen käsitteen operationaalinen vastine voi olla teoreettista käsitettä suppeampi tai laajempi, ne voivat olla täsmälleen samat tai kohdata toisensa vain osittain. Ilmiötä kuvaavilla, havaittavilla käsitteillä voidaan siis saada teoreettisille käsitteille empiirinen tulkinta. Haastattelussa tutkija kääntää teoreettisten käsitteiden kielen tutkittavien ymmärtävälle arkikielelle. Vastaavasti raportoidessaan havainnoista tutkija kääntää havaintonsa teorian kielelle. (Eskola & Suoranta 2008, 74 - 77.) Haastateltavien vastausten merkitys on siinä, että he hallitsevat tutkittavan ilmiön käytännössä. He elävöittävät ja täydentävät tutkimuksen kohteena olevaa ilmiökokonaisuutta. Haastateltavat tuovat esille ne selitykset ja tulkinnat, joiden avulla ilmiö ymmärretään. (Alasuutari 1999, 270 - 271.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mukaan teemahaastattelun kysymysten teemojen avulla pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti.

Teemahaastattelun kysymysten teemat muotoutuivat tutkimustehtävien mukaan osin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta, siitä mitä työssäoppimisesta ja sen ohjauksesta, sekä vanhustyöstä saadusta kuvasta tiedetään. Merkittävä kysymyksiin vaikuttava tekijä oli kuitenkin oma työkokemus työssäoppimisen ohjauksesta ja vanhustyöstä sairaanhoitajana ja opettajana työskennellessäni.

Teoriaosuudessa olen käsitellyt työssäoppimista ja sen merkitystä, työssäoppimisen ohjaamista ja ohjauksen tehtäviä sekä sitä kuvaa, jonka opiskelijat työssäoppimisen aikana ovat vanhustyöstä aikaisempien tutkimusten mukaan saaneet. Teemahaastattelun kysymyksien (liite 1) avulla halusin saada mahdollisimman monipuolisen käsityksen ohjaajien ohjauskokemuksista ja sitä kautta kuvan siitä, mikä heidän käsityksensä työssäoppimisesta ja sen ohjaamisesta on. Kysymykset 1 - 4 koskivat haastateltavan taustatietoja: koulutusta, työkokemusta, ohjattavien lukumäärää ja työpaikkaohjaaja koulutukseen osallistumista. Näillä kysymyksillä halusin saada tiedon haastateltavien työkokemuksesta lähihoitajan työssä, ohjauskokemuksesta sekä ohjausosaamisesta.

Kysymykset 5 - 7, 9 ja 10 koskivat ohjausta yleensä sekä haastateltavien ohjauskokemuksia ja palautteen antamista opiskelijalle. Näillä kysymyksillä halusin saada tietoa siitä, mikä haastateltavien käsitys ohjauksesta on. Konkreettisten ohjauskokemusten kertomisen kautta halusin myös saada tietoa siitä, mitä haastateltavat ajattelevat ohjauksesta ja sen tehtävästä. Kysymyksellä 8 halusin saada tietoa siitä, mitä haastateltavat pitivät tärkeimpinä opittavina asioina hoidon ja huolenpidon työssäoppimisessa, eli mikä oli haastateltavien mielestä työssäoppimisen merkitys. Kysymys 11 käsitteli vanhustyöstä annettavaa kuvaa. Vanhustyöstä annettavaan kuvaan halusin saada tietoa myös kysymyksellä 8, joka käsitteli hoidon ja huolenpidon työssäoppimisjaksolla keskeisiä opittavia asioita. Lopuksi annoin mahdollisuuden kertoa vapaasti vielä niitä haastateltavan mielestä ohjaukseen liittyviä tärkeitä asioita, joita haastattelussa ei kysytty. Näin haastateltavilla oli mahdollisuus tuoda vapaasti esille heidän mielestään keskeisiä asioita työssäoppimisen ohjauksesta tai vanhustyöstä antamastaan kuvasta, ilman haastattelijan valmiiksi esille tuomaa teemaa.

3.2 Kohdejoukon valinta

Tutkielmassani käsittelen työpaikkaohjaajien käsityksiä ja kokemuksia ohjauksesta lähihoitajaopiskelijoiden hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuuden työssäoppimisen aikana. Tavoitteena oli saada haastateltaviksi mahdollisimman tyypillisiä tutkittavia, siksi haastateltavani olivat lähihoitajia, joilla oli vähintään viiden vuoden työkokemus ja joille oli työvuosien aikana kertynyt kokemusta nuorisoasteen koulutuksessa olevien lähihoitajaopiskelijoiden ohjauksesta hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuuden työssäoppimisjaksojen aikana (ks. Syrjälä 1996, 23 - 24). Rajasin tutkielman ulkopuolelle ylioppilaspohjaisessa tai näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa olevien lähihoitajaopiskelijoiden ohjauksen, sillä he ovat jo koulutukseen hakuvaiheessa hakeneet tiettyyn koulutusohjelmaan. Nuorisoasteen opiskelijat tekevät koulutusohjelmavalinnan yhteisten ammatillisten opintojen aikana, siksi heidän koulutusohjelmavalintaansa vaikuttavat myös ne kokemukset, joita opiskelijat saavat yhteisten ammatillisten opintojen työssäoppimisjaksojen aikana.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole olemassa sääntöä siitä, kuinka suuri aineiston tulee olla, vaan aineiston tehtävänä on auttaa tutkijaa rakentamaan ymmärrystä käsiteltävänä olevasta ilmiöstä. Aineiston koolla ei ole merkitystä tutkimuksen onnistumiselle, tärkeintä on se, miten hyvin tutkija pystyy rakentamaan siitä teoreettisesti päteviä näkökulmia. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kattavuudella voidaan tarkoittaa aineiston, siitä tehdyn analyysin ja tulkinnan onnistuneisuutta sekä tutkimusraportin muodostamaa kokonaisuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 60 - 62.)

Tutkielmani kohdejoukoksi valitsin lähihoitajia Kuopion kaupungin laitoshoidon yksiköistä, joissa hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuuden lähihoitajaopiskelijat ovat yleisimmin työssäoppimassa. Haastateltavien työpaikat olivat siis kaikki laitoshoidon pitkäaikaisosastoja. En voinut ottaa mukaan esimerkiksi kotihoidossa työskenteleviä lähihoitajia, sillä kotihoito on työssäoppimispaikkana yleisimmin hoidon ja huolenpidon opintojaksoa seuraavalla kuntoutumisen tukemisen jaksolla, ja siihen mennessä opiskelijat ovat jo tehneet koulutusohjelmavalintansa.

Haastattelin yhteensä kuutta laitoshoidon lähihoitajaa. Lopulliseen tutkimusaineistoon otin mukaan myös tekemäni yhden esihaastattelun aineiston, jolloin haastateltavien lukumäärä oli seitsemän. Diskurssianalyysi on etenkin aloittelijalle työläs analyysimuoto, siksi aineisto ei saisi olla liian runsas. (ks. Juhila & Suoninen 1999, 241.) Laadullinen aineisto on periaatteessa loppumaton, siksi aineiston rajaus on

tärkeää. Analyysin näkökulmasta on tärkeää lähteä liikkeelle pienestä aineistosta ja tehdä siitä mahdollisimman ehyttä tulkintaa. Näin aineisto tulee tutuksi eikä analyysi perustu satunnaisuuksiin. (Eskola & Suoranta 2008, 64.) Tiesin tutkimuslupaa anoessani, että minulla on realistinen mahdollisuus saada tutkimukseen haastateltaviksi ohjaajia, joilla on runsaasti kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Seitsemän lähihoitajan haastatteluaineiston katsoin olevan riittävä tutkielmassani, sillä esihaastattelun perusteella pystyin ennakoimaan sitä, että suunnittelemani kuuden varsinaisen haastattelun perusteella saan runsaasti aineistoa. Aineiston määrää ajateltaessa on keskeistä se, että tutkija voi suorittaa aineistosta tutkimustehtävänsä niin, että se tekee oikeutta tutkimuskohteelle ja tutkittaville. (Syrjäläinen 1996, 86 - 87.)

3.3 Tutkimusstrategia ja tiedonhankintatapa

Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa työpaikkaohjaajien kokemuksista ja käsityksistä, tällöin menetelmäksi sopii laadullinen tutkimus, jossa on mahdollista lähteä liikkeelle ilman tarkkoja määritelmiä tai ennako-oletuksia ilmiöstä. Tutkijalla ei saa olla ”lukkoon lyötyjä” ennako-oletuksia tutkimuksen kohteesta tai tuloksista, vaikka hänellä olisikin aikaisempia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimukseen liittyvät ennako-oletukset tulee pystyä tiedostamaan tutkimuksen esioletuksina, ja mahdollistaa uuden oppiminen ja uusien näkökulmien löytyminen tutkimuksen kuluessa. (Eskola & Suoranta 2008, 19 - 20). Aineiston analyysi diskurssianalyysillä pohjautuu sosiaaliseen konstruktivismiin, jonka mukaan kielen käytöllä ei pelkästään kuvata maailmaa, vaan sen avulla jäsennetään ja rakennetaan sitä sosiaalista todellisuutta, jossa olemme. Kun kieltä käytetään, samalla merkityksellistetään eli konstruoidaan kielen kohteena olevaa asiaa. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18.) Sosiaalinen konstruktivismi on viitekehys, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. Mielenkiinto ja tutkimuksellinen tarkastelutapa on siis kielessä, jonka ajatellaan rakentavan sosiaalista todellisuutta. Kieli ymmärretään käyttäjästä riippuvaiseksi, tilannesidonnaiseksi ja sosiaalisen elämämme kannalta merkitykselliseksi tekijäksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tieto ei synny yksilön ajattelun tai havaintojen pohjalta vaan tieto rakennetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ihminen toimii aina tiettyssä historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, ja toiminta on kielen, symbolien ja erilaisten välineiden välittämää. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 20.) Jokinen (1999, 39) esittää

Gergenin ja Burrin mukaan, että sosiaalisessa konstruktivismissa ihmiset kohtaavat todellisuuden aina jostakin näkökulmasta merkityksellistettynä, sitä ei ole mahdollista kohdata ”puhtaana”. Merkityksellistäminen eli asioiden ja ilmiöiden nimeäminen on prosessi, joka auttaa meitä ymmärtämään arkipäivän maailmaa. Toisaalta merkityksellistämiseen liittyy myös rajojen hämärtyminen, merkityksen moninaisuus ja uusien merkityksellistämistapojen esiintyminen. Asioiden merkitys ilmenee usein erojen kautta, esimerkiksi surullinen saa merkityksensä suhteessa iloiseen. Toisaalta merkityksen rakentuminen on myös kontekstisidonnaista, jolloin sanaa voidaan tarkastella osana esittämiskontekstiaan. Sanan tarkempi merkitys voidaan tulkita osana laajempaa kontekstia. (Jokinen 1999, 39 - 40.)

Aineiston keräsin siis teemahaastatteluilla (liite 1), jotka nauhoitin. Teemahaastattelussa kysymykset eivät ole niin tarkkaan muotoiltuja kuin strukturoidussa haastattelussa. Jokaisen haastateltavan kanssa kävin kaikki teema-alueet läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelivat jonkin verran haastattelun mukaan. Teemahaastattelussa tutkittavalla on mahdollisuus kertoa kokemuksistaan vapaamuotoisesti jolloin haastattelulla kerätty materiaali edustaa vastaajan puhetta itsessään. Teemat muodostavat tietyn kehikon, jolla haastatteluaineistoa voi jäsentää. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 86 - 87.)

Haastattelu on joustava aineistonkeruumenetelmä, sillä sen aikana on mahdollisuus selventää kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä ja keskustella haastateltavan kanssa. Haastattelun aikana muutamat haastateltavista sanoivat esimerkiksi, että eivät ymmärtäneet, mitä tarkoitan kysymyksellä. Silloin pystyin samassa tilanteessa toistamaan kysymyksen hiukan eri sanoin. Haastattelussa myös kysymysten esittämisjärjestys voi olla erilainen eri haastateltavien kanssa, haastattelutilanteen mukaisesti. Lisäksi tutkija voi jo haastattelun aikana tehdä havaintoja haastatteluista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Annoin teemahaastattelun kysymysten aihealueet etukäteen tutkittaville (liite 2), että he voivat rauhassa palauttaa mieleen ohjauskokemuksia ennen varsinaista haastattelua. Nauhoitin haastattelut, jolloin sain tallennettua paitsi asiasisällöt niin myös haastattelun vivahteet: äänenpainot, tauot ja johdattelut. Kirjoitin tekstiin esimerkiksi maininnan (naurahtaa) tai (nauraa), sekä maininnan, jos haastateltava esimerkiksi muutti ääntään varovaiseksi, kuvasin tauot ja niiden keston pisteillä ja mahdolliset johdattelut ilmenivät kirjoitetuissa haastattelijan kysymyksissä ja tarkennuksissa. Nauhoittaminen teki

haastattelutilanteesta luontevamman ja sujuvamman kuin että haastattelijana olisin kirjoittanut haastatteluaineiston paperille. (ks. Alasuutari 1999, 85.)

Laadullisessa haastattelussa on tärkeää, että tutkittavilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Virtanen 2006, 172.) Haastateltavilla oli työkokemusta lähihoitajan työstä 9 - 35 vuotta. Työuransa aikana he arvioivat ohjanneensa 10 - 40 lähihoitajaopiskelijaa hoidon ja huolenpidon työssäoppimisjakson aikana. Ohjaukokemusten arvioinnissa haastateltavien oli mahdotonta eritellä luotettavasti sitä, montako nuorisoasteen opiskelijaa ohjattavissa oli ollut, mutta he pyrkivät erittelemään nuorisoasteen opiskelijat ohjattaviensa joukosta. Kaikki haastateltavat olivat osallistuneet oppilaitoksen järjestämään työpaikkaohjaajakoulutukseen. Riipan (2007, 64) pro gradu -tutkielman mukaan työpaikkaohjaajakoulutukseen osallistuneet sosiaali- ja terveysalan yrittäjät kokivat koulutuksen tarpeelliseksi. Koulutus antoi pohjan työssäoppimisen ohjaukselle, ja sen avulla sai tietoa lähihoitajien työkentästä sekä koulutusjärjestelmästä. Koulutuksen koettiin myös lisäävän ymmärrystä työelämän tehtävästä oppilaitoksen yhteistyökumppanina ja oppimisen mahdollistajana.

Tutkittavani olivat tehneet päätöksensä tutkimukseen osallistumisesta hyvissä ajoin, sillä kävin kertomassa heille tutkielmastani useita viikkoja ennen varsinaista tutkimushaastattelua. Pyrin luomaan luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin haastattelun onnistumiseksi keskustelemalla tutkittavien kanssa ennen varsinaisen haastattelun alkamista. (ks. Kylmä & Juvakka 2007, 80; Syrjäläinen 1996, 87.) Osa tutkittavista oli minulle entuudestaan tuttuja työtovereina tai opiskelijoina, minkä koin helpottavan luottamuksellisen ilmapiirin syntymistä. Entuudestaan minulle tutut hoitajat lupautuivat innokkaasti haastateltaviksi ja haastattelutilanteet olivat välittömiä. Kuulan (2006, 139 - 141) mukaan haastattelutilanteessa on aina vuorovaikutuksellinen valta-asetelma, jossa tutkijalla on suurempi valta ja hän ohjaa tilannetta. Ja vaikka tilanne tuntuisikin välittömältä, ei se tarkoita, että tutkittava olisi unohtanut olevansa tutkijan haastateltavana. Vuorovaikutuksen välittömyys voi kuitenkin kertoa siitä, että haastattelu on onnistunut. En kokenut tilanteessa olevan esimerkiksi esimiehen ja työntekijän tai opettajan ja opiskelijan välistä riippuvuussuhdetta, sillä opettaja-oppilassuhteesta oli kulunut kolme vuotta ja työtoveruuden päättymisestä yli seitsemän vuotta. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 55.) Paria haastateltavista en ollut tavannut koskaan aikaisemmin, ja heidän päätöksensä tulla haastatteluun ei syntynyt niin nopeasti. Pyrin aikaansaamaan kaikissa haastatteluissa luottamuksellisen ilmapiirin osoittamalla vilpittömän kiinnostukseni haastatteluihin myötäilemällä heidän

kerrontaansa sopivasti (ks. Eskola & Suoranta 2008, 93). Myötäilyyn pyrin toteuttamaan äännettömästi nyökytellen, että en häiritsisi nauhoituksen onnistumista.

Teemahaastattelurungon toimivuutta testasin esihaastattelulla ennen varsinaisten haastattelujen toteuttamista. Esihaastattelun avulla voidaan testata haastattelurunkoa, aihepiiriä ja kysymysten järjestystä sekä saada käsitys siitä, kuinka kauan yksi haastattelu ajallisesti kestää. Esihaastattelut ovat tärkeitä varsinaisten haastattelujen onnistumiseksi, siksi esihaastatteluja tulee tehdä riittävästi. (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 72.) Tutkielmassani testasin teemahaastattelurunkoa yhden lähihoitajan esihaastattelulla. Esihaastattelussa haastattelin eräässä palvelukeskuksessa työskentelevää lähihoitajaa, joka oli täydennyskoulutuksessa oppilaitoksessamme. Haastateltavan työpaikalla on säännöllisesti lähihoitajaopiskelijoita hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuuden työssäoppimisjaksoilla. Haastattelu tehtiin yhden lähiopetuspäivän aikana, ja haastateltava osallistui haastatteluun yksityishenkilönä. Esihaastattelu oli onnistunut. Esihaastattelun jälkeen yhdistin kaksi kysymystä yhdeksi, koska ne haastateltava ymmärsi lähes samaksi, ja vastasi ensimmäisen kysymyksen aikana jo seuraavaankin.

Esihaastattelu aineisto tuotti monipuolista materiaalia, siksi päätin ottaa sen mukaan myös varsinaiseen aineistooni. Olen saanut esihaastateltavalta kirjallisen suostumuksen tutkimukseen. Hän kuvasi monipuolisesti kokemuksiaan lähihoitajaopiskelijoiden ohjauksesta sekä toi esille sitä kuvaa, minkä hän halusi vanhustyöstä opiskelijoille välittää. Hän täytti kaikki haastateltavalle asettamani kriteerit koulutuksen, työkokemuksen ja ohjaukokemuksen osalta. Esihaastattelun tekstiksi kirjoittamisen aikana nauhurin äänenlaatu osoittautui ajoittain huonoksi, siksi sijoitin myöhemmissä haastatteluissa nauhurin lähemmäksi haastateltavaa. Oma puheääneni on kuuluva, ja se taltioitui nauhalle kauempaakin.

Varsinaiset haastattelut tein kuudelle lähihoitajalle. Neljä haastattelua tein kahden viikon aikana syyskuussa 2009, mutta kahden viimeisen haastattelun ajan sopiminen vaati aikataulujen sovittelua vuosilomien takia, ja nämä haastattelut sain tehtyä marraskuun alussa. Haastattelujen jakautuminen pidemmälle aikavälille olikin helpotus, sillä niiden tekstiksi kirjoittaminen oli aikaa vievää (ks. Eskola & Suoranta 2008, 94). Sopiessani haastatteluajankohdista annoin haastateltaville haastattelujen pääteemat etukäteen tutustuttavaksi (liite 2). He olivat kirjoittaneet valmiiksi asioita ennen tapaamista, mikä helpotti varsinaista haastattelutilannetta, koska ohjaukseen liittyviä tilanteita oli palautettu mieleen kaikessa rauhassa. Olin varannut tilan työpaikaltani,

jonne olisimme voineet mennä haastattelut tekemään, mutta kaikki työpaikkaohjaajat halusivat haastattelut tehtäviksi omalla työpaikallaan, ja he olivat varanneet tilan haastattelua varten. Haastateltavalla onkin oltava mahdollisuus valita hänelle sopivin ja mieluisin haastattelupaikka ja haastattelijan on oltava valmis menemään haastateltavan valitsemaalle paikalle (Eskola & Suoranta 2008, 91).

Tekstiksi kirjoittamisen, eli litteroinnin tein sanatarkasti, keskustelun osapuolten äänenpainoja, huokauksia, naurahduksia ja puheen taukoja kuvaten (ks. Alasuutari 1999, 85; Remes 2006, 351). Litteroinnin tein itse, silloin saatoin olla varma, että kaikki haastatteluaineistosta tuli kirjoitettua ja pystyin samalla tutustumaan aineistoon. Tekstiksi kirjoittamisen halusin tehdä mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen, jolloin haastattelutilanne oli vielä selkeästi mielessä, ja kirjoitustyö oli helpompaa tehdä.

Haastattelut kestivät 30 - 60 minuuttia. Tekstiksi kirjoitettuna haastatteluaineistoa tuli yhteensä 70 sivua (fontti Time New Roman 12, riviväli 1). Olen jaotellut haastateltavat kahteen ryhmään työkokemuksen ja sen aikana kertyneen ohjauskokemuksen mukaan. Ne haastateltavat, joilla oli työkokemusta 9 - 14 vuotta ja ohjattavia kertynyt tuona aikana 10 - 20 opiskelijaa, ovat aineistossa kokeneita hoitajia, jotka olen haastatteluaineistoon koodannut K-kirjaimella ja kirjaimen perässä tekstisitaateissa on haastateltavalle arpomani numero (K3, K4, K6 ja K7). Vastaavasti ne haastateltavat, joilla on työkokemusta 15 - 35 vuotta ja ohjauskokemusta 30 - 40 opiskelijan ohjauksesta, ovat aineistossa erittäin kokeneita hoitajia, ja heidät koodasin EK-kirjaimin ja arvotulla numerolla (EK1, EK2 ja EK5).

3.4 Aineiston analyysi

Analysoin aineiston diskurssianalyysillä, sillä se sopii analyysimenetelmäksi silloin, kun kiinnostuksen kohteena on sosiaalinen todellisuus ja siinä tapahtuva toiminta (Remes 2006, 316). Diskurssianalyysissä etsitään aineistosta eroja ja yhtäläisyyksiä sekä poikkeustapauksia. Analyysissä tarkastellaan puheen tehtävää. Analyysissä aineistosta voidaan etsiä sellaisia kielenkäytön alueita, jotka muodostavat omia merkityssysteemejä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 155.) Diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita kielenkäytöstä tekoina ja toimintana. Ihmiset tekevät puheellaan ymmärrettäväksi itseään sekä sitä sosiaalista maailmaa, jossa he elävät. Haastateltavat eivät puheillaan pelkästään kuvaile lähihoitajaopiskelijoiden ohjausta tai vanhustyöstä antamaansa kuvaa, vaan he rakentavat sitä sosiaalista todellisuutta,

jossa ohjaus ja vanhustyö tapahtuvat. He muodostavat jonkinlaisen version ohjauksesta ja vanhustyöstä. (ks. Suoninen 1999, 20; Remes 2006, 316; Eskola & Suoranta 2008, 140.)

Diskurssianalyyssissa aineistoa ei ryhmitellä eri teemojen alle, vaan sitaatteja käsitellään siinä yhteydessä, missä ne on esitetty. Sitaatit kuvaavat itse selontekoja, eikä tutkijan niistä tekemiä johtopäätöksiä ja tulkintaa. (Eskola & Suoranta 2008, 195 - 196.) Kielen avulla ihminen merkityksellistää eli konstruoi puheensa kohteen. Diskurssianalyyssissa kielen käytön ei ajatella kuvaavan yksiselitteisesti ulkoista todellisuutta vaan tarkoitus on kuvata sitä, miten todellisuus on rakentunut ja miten sitä rakennetaan koko ajan vuorovaikutuksessa ympäröivän todellisuuden kanssa. (Jokinen ym. 1993, 18 - 20.) Kielenkäyttäjän ei ajatella olevan tiedonantaja, joka paljastaa tutkijalle asenteitaan, kulttuuriaan tai sitä, miksi hän toimii tietyllä tavalla, vaan mielenkiinto on siinä, miten kielenkäyttäjä tekee asioita ymmärrettäväksi. Ei ole siis olemassa yksiselitteistä totuutta, sillä samaa asiaa voidaan tehdä ymmärrettäväksi monin tavoin. Ilmiöille ei etsitä syitä, vaan ne tavat, joilla ilmiöitä kuvataan ja syitä nimetään, ovat tarkastelun kohteena. (Suoninen 1999, 18.)

Tutkimuksen analyysiyksikkönä ei ole yksilö, vaan kielen käytöstä löytyvä merkityssysteemi. Yhden haastateltavan aineistosta voi löytyä useita merkityssysteemejä, eli repertuaareja. (Suoninen 1993, 113.) Esimerkiksi lähihoitajaopiskelijan työssäoppimisen ohjausta haastateltavat kuvasivat ymmärtävän, turhautuneen, ohjaukseen keskittyvän ja ohjauksessa onnistumista kuvaavan ohjauspuheen kautta. Haastateltavat kuvasivat ja tekivät ohjauksen ymmärrettäväksi eri tavoin. Saman ohjaajan haastattelussa saattoi olla löydettävissä jopa kaikkia neljää ohjauspuhetta. Tapa kuvata ohjaustilannetta muuttui sen mukaisesti, minkälaisesta ohjaustilanteesta oli kyse.

Tarkastelun kohteena analyyssissa ovat ne määrättyssä kontekstissa rakentuneet sosiaaliset käytännöt, joita yksilöt kielellä tuottavat (Jokinen ym. 1993, 37). Tutkielmani aineistosta en siis pyri pelkästään löytämään sitä, mitä haastateltavat kertovat lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppimisen ohjauksesta tai vanhustyöstä antamastaan kuvasta vaan myös sitä, miten he niistä kertovat, mitä eri merkityssysteemejä haastateltuaineistosta on löydettävissä. Haastateltavat kuvaavat lähihoitajaopiskelijoiden ohjausta ja vanhustyöstä antamaansa kuvaa aina tietyssä kontekstissa, josta aineistoa ei saa irrottaa (ks. Remes 2006, 289).

Esimerkiksi turhautuneeseen ohjauspuheeseen liittyvät tekstisitaatit:

”niin no tuota yksi oli yks semmonen, tää nyt oli peräruiskeen laittamisesta tää oli justiisa, että tuota se sano mulle se tyttö, tää oli tyttö, kun mä pyysin että lähe vaan laittamaan, että hän on niin monta jo laittannu että ei hän, mä että kyllä sä nyt, että me voijaan joutua päivän mittaan niitä laittamaan tosi monta että me ei voija ikinä sannoo että mä oon näitä laittannu, että kun se tulee olemaan sun työtehtävä. Niin tuota hän sano mulle että pittääkö sulle minun rautalangasta vääntää ja että tuota hän osaa sen laittaa. Mut ei tässä oo kyse siitä että sinä sitä ossaa laittaa mutta sun pitää se laittaa, tää ihminen pitää auttaa tuosta, että tuota sit aina joskus tuntuu että olkoot...”(EK1)

”on sitten kyllä tilanteita että ollu semmosiikkiin että jos se opiskelija ei oo motivoitunu niin pittää ihan opiskelijalle sannoo, että ei myö kettää perässä ruveta vetämään että jos ei ...niinkun jos on paljon poissaoloja ja huomaahan sen sitten että eihän tämä oo kiinnostunu ollenkaan, sitten pittää sannoo että ei myö voija tuota perässä vettää koko ajan” (K4).

Sitaatit antavat mahdollisuuden tulkita sisältöä siten, että ohjaukseen liittyy huonosti motivoituneen opiskelijan motivointi. Kuvauksissa on kuitenkin löydettävissä turhautumiseen liittyviä merkityksiä kuten ”sit aina joskus tuntuu että olkoot...” sekä ”ei myö voija tuota perässä vettää koko ajan.” Turhautumista vahvistivat haastateltavien puheissa olleet äänenpainot. Kun haastatteluaineistosta löytyy yhteinen piirre, se tiivistyy ja pelkistyy (ks. Alasuutari 1999,40).

Aineiston analyysi alkoi jo haastatteluvaiheessa, jolloin sain käsityksen siitä, miten haastatteluissa ohjauksesta ja vanhustyöstä kerrottiin. Lopullinen analyysi alkoi sitten, kun kaikki haastattelut oli kirjoitettu tekstiksi. Kirjoitetun tekstin analyysin peruslähtökohta on tekstin koodaaminen. Koodauksen avulla tekstin voi esimerkiksi teemoitella, joka on yksi tapa tulkita aineistoa. (Ryan & Bernard 2003, 275 - 276.) Aluksi luin haastatteluja läpi ja tein karkeaa luokitusta siitä, mitä eri teemoja haastatteluissa esiintyy. Merkitsin eri teemat tekstiin niitä kuvaavilla sanoilla, esimerkiksi ”turhautunut”, ”onnistunut” tai ”yksilöllisyyteen innostava”. (ks. Syrjäläinen 1996, 89). Diskurssianalyyssissä tehtyjen tulkintojen oikeellisuus voidaan perustella vain perehtymällä aineistoon mahdollisimman hyvin ja raportoimalla siitä syntyneet havainnot. (Eskola & Suoranta 2008, 195).

3.5 Tutkimuksen arviointi

Anoin ensin tutkimuslupaa Kuopion kaupungin sairaalahoidon ylilääkäriltä kirjallisesti (liite 3), ja kirjallisen luvan (liite 4) saatuani sovin neljän osaston esimiesten kanssa henkilökunnan tapaamisajan, jossa kerroin tutkielmastani. Esimiehet sopivat ajat

sellaisiin osaston tilaisuuksiin, joissa oli paikalla useampia lähihoitajia, jotka täyttivät tutkittavalle asettamani kriteerit. Tapaamisissa sain myös sovittua haastatteluajat. Ennen haastatteluja informoin tutkittavia tutkielman tavoitteesta kertomalla heille tutkimustehtävät ja perustelemalla niitä lyhyesti, miksi kiinnostukseni on juuri noissa tutkimustehtävissä. Lisäksi kerroin tutkielmaan osallistumisen vapaaehtoisuudesta, aineistonkeruun toteutuksesta, tietojen suojaamisesta sekä tietojen käyttötarkoituksesta ja käyttöajasta (ks. Kuula 2006, 102). Tiedot laitoin tutkimussuostumukseen (liite 5), jonka tutkittavat allekirjoittivat. Tutkijan on huolehdittava siitä, että tutkittaville ei aiheudu mitään vahinkoa tutkimukseen osallistumisesta. Tärkeää on, että tutkittavien suostumus tutkielmaani perustuu tietoon (informed consent). (Fontana & Frey 2003, 88 - 89)

Tutkittavien yksityisyyttä suojasin sillä, että tutkittavia ei voi tunnistaa tutkielman raportissa. Raportissa kuvaan haastateltavia kirjainkoodeilla ja arvotuilla järjestysnumeroilla. En tuo esille työyksikköä tai laitoshoidon sairaalaa, jossa haastateltava oli työssä. Muutamat haastateltavista kysyivät sitä, montako olen haastatellut ennen heitä tai kuinka mones haastateltava hän on. Tästä syystä arvoisin haastateltaville uudet järjestysnumerot, joita käytän tekstisitaateissa. Missään tutkielman vaiheessa en kysynyt suoria tunnistetietoja kuten tutkittavien nimiä. Tutkimusaineiston käytän vain tähän tutkielmaan. Haastatteluaineistoa säilytän tutkielman valmistumiseen saakka, jonka jälkeen hävitän äänitallenteet. (ks. Kuula 2006, 104 - 116; Eskola & Suoranta 2008, 55 - 57.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa on riittävästi silloin, kun uudet tapaukset eivät tuota enää uutta tietoa. Tällöin puhutaan aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. (Eskola & Suoranta 2008, 62.) Diskurssianalyysin kohdalla aineiston kylläntyminen ei ole tärkeää, koska analyysissä ei pyritä etsimään samanlaisuutta vaan myös erilaisuus aineistossa on merkittävää (Eskola & Suoranta 2008, 196).

Haastattelutilanteessa haastattelijan tulisi olla mahdollisimman objektiivinen, pyrkiä katselemaan tilannetta puolueettomasti. Täydelliseen objektiivisuuteen ei kuitenkaan ole koskaan mahdollisuutta päästä, mutta pyrin tunnistamaan omia esioletuksiani opiskelijoiden ohjauksesta, että en toisi omia asenteitani ja kokemuksiani mukaan haastattelutilanteeseen. Olen aikaisemmin sairaanhoitajana työskennellyt vanhustyössä ja toiminut lähihoitajaopiskelijoiden työpaikkaohjaajana ja vastaavasti opettajan työssä opettanut vanhustyötä ja toiminut työssäoppimisen ohjaajana. Näissä molemmissa tehtävissä minulle on muodostunut oma näkemys siitä, mitä vanhustyö ja

ohjaus ovat. Vanhustyöhön ja ohjaustilanteisiin liittyvät kokemukset ja asenteet esimerkiksi vanhustyön rutiininomaisuudesta tai ohjauksen kuormittavuudesta pyrin jättämään haastattelutilanteen ulkopuolelle, että en ohjaisi haastattelua omien kokemusteni suuntaiseksi, vaan antaisin haastateltavien vapaasti kertoa omista kokemuksistaan ja käsityksistään. (ks. Fontana & Frey 2003, 90 - 91.)

Alasuutarin (1999, 149 - 150) mukaan haastateltavat vastaavat teemahaastattelukysymyksiin sen suuntaisesti, mihin he ajattelevat haastattelulla pyrittävän. Vastaajalla on aina jokin oletus siitä, mitkä asiat ovat tutkimuksen kannalta oleellisia. Asiaan vaikuttaa myös se, mitä tutkija on kertonut tutkimuksesta ennen haastattelua. Olin informoinut tutkittavia ennen haastattelua siitä, että tutkielmani yhtenä lähtökohtana oli vanhustyön huono kiinnostavuus nuorten opiskelijoiden keskuudessa, ja lisäksi kerroin heille tutkielmani tutkimustehtävät. Annoin heille samassa tilaisuudessa teemahaastattelun pääteemat tutustuttavaksi. On siis oletettavaa, että tutkittavat ovat vastanneet sen mukaisesti, minkä he ajattelivat olevan tärkeää tämän tutkimuksen kannalta.

Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä se, että lukija saa mahdollisimman tarkan kuvauksen tutkimusprosessista. Olen kuvannut raportissa teoreettisia lähtökohtia tutkimukselle, niiden suhteen tutkimusongelmiin, tutkimuksen kohdejoukon valinnan sekä aineistonkeruun ja analyysin. (ks. Ahonen 1996, 113 - 160.)

Tutkimuksen luotettavuudessa on kysymys tehtyjen tulkintojen validiteetista. Validiteettiin liittyy se, onko aineisto aitoa, eli ovatko tutkittavat kertoneet tutkijan tarkoittamasta ilmiöstä, ja onko aineisto relevanttia, eli vastaako aineisto kuvattuja teoreettisia käsitteitä. Aineistosta tehdyt johtopäätökset ovat valideja silloin, kun tutkijan niistä tekemät tulkinnat vastaavat sitä, mitä tutkittavat ovat tarkoittaneet. (Ahonen 1996, 129 - 130.) Haastateltavilla oli runsaasti kokemusta opiskelijoiden ohjauksesta työssäoppimisen aikana, mutta heillä oli ollut ohjattavana niin aikuis- kuin nuorisoasteen lähihoitajaopiskelijoita sekä esimerkiksi sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoita. Haastateltavien oli mahdotonta tarkasti erotella ohjauskokemuksissaan se, milloin kyseessä oli hoidon ja huolenpidon jaksolla ollut nuorisoasteen lähihoitajaopiskelija, johon tutkielmani mielenkiinto kohdistui, vaan he kertoivat myös muiden opiskelijoiden ohjaukseen liittyneitä kokemuksiaan. Osa haastateltavista saattoi sanoa vastatessaan, että tässä tapauksessa oli kyseessä aikuisopiskelija tai sairaanhoitajaopiskelija, jolloin jätin kyseisen vastauksen pois analyysistä. Haastatteluaineistossa korostui kuitenkin tietyillä osin kokemukset, jotka liittyivät nimenomaan nuoruuteen ja nuorten opiskelijoiden ohjaamiseen, joten niissä

tapauksissa varmuus siitä, että kyseessä oli nuorisoasteen lähihoitajaopiskelija, oli parempi.

Laadullisessa tutkimuksessa tärkeämpää kuin yleistäminen, on tulosten paikallinen selittäminen, missä selitysmallin tulee päteä olemassa olevaan empiiriseen aineistoon. Aineistosta tehdyn tulkinnan tulee olla looginen ja tehtyjen tulkintojen johdonmukaisia. (Alasuutari 1999, 242.) Keskeisiä asioita tulosten kannalta ovat aineiston järkevä hankkiminen sellaisilta haastateltavilta, joilla on tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä ja jotka ovat kiinnostuneita aiheesta. (ks Eskola & Suoranta 2008, 66.) Tutkielmassani haastattelin lähihoitajia, joilla oli pitkä työkokemus lähihoitajan työstä ja paljon kokemuksia lähihoitajaopiskelijoiden ohjauksesta hoidon ja huolenpidon työssäoppimisjakson aikana. Olen liittänyt analyysini tueksi sitaatteja haastatteluaineistosta, jolloin lukija näkee, mihin tulkintani perustuu. On tärkeää esittää lukijalle riittävästi aineistoa sellaisina kokonaisuuksina, joista lukija voi päätellä, että tutkija ei ole irrottanut ilmaisuja irti asiayhteydestään (Ahonen 1996,154). Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää viitata muihin tutkimuksiin ja tilastotietoihin. Näin tutkimuksen tulokset voidaan yhdistää laajempaan yhteyteen ja osoittaa tulosten paikkansapitävyys. (Alasuutari 1999, 245.)

Tulosten siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, voidaanko tutkimuksen havaintoja soveltaa toiseen, vastaavanlaista ilmiötä koskevaan toimintaympäristöön (Eskola & Suoranta 2008, 68). Tutkielmassa kuvattuja lähihoitajien työssäoppimisen ohjausta koskevia tulkintoja voidaan soveltaa muihin, vastaavanlaisiin ohjausympäristöihin ja -tilanteisiin. Lähihoitajakoulutuksella on valtakunnallinen opetussuunnitelma, siksi koulutus on sisällöltään samanlainen kaikissa sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa Suomessa, ja perusterveydenhuollon osastot ovat yleisimpiä työssäoppimispaikkoja ammatillisten perusopintojen aikana.

4 TULOKSET

Lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppimista ja työssäoppimisen ohjausta on tutkittu Suomessa paljon, ja analyysimenetelminä suurimassa osassa tutkimuksia on ollut laadullinen sisällön analyysi. Diskurssianalyysia ei ole tekemieni kirjallisuushakujen mukaan aikaisemmin tästä tutkimuskohteesta tehty. Seuraavaksi kuvaan tutkimuksen tulokset ohjaajien ohjaukokemuksista ja käsityksistä muodostuneiden ohjauspuheiden sekä vanhustyöstä annetun kuvan muodostamien vanhustyöpuheiden kautta. Haastateltavien vastaukset eivät eronneet toisistaan sen perusteella, oliko kyseessä kokenut tai erittäin kokenut työssäoppimisen ohjaaja.

4.1 Ohjaajien kokemuksia ja käsityksiä ohjauksesta

Haastatteluaineistojen analyysissa etsin aineistosta erilaisia merkityssysteemejä, joita ohjaajat lähihoitajaopiskelijan ohjaukseen liittyen tuottivat. Diskurssianalyysissa ei olla kiinnostuneista siitä, mitä ohjauksesta kerrotaan vaan siitä, miten ohjauksesta kerrotaan. Haastateltavien ohjaajien kerronnassa oli löydettävissä neljä erilaista tapaa kertoa ohjauksesta: ymmärtävä, turhautunut, ohjaukseen keskittyvä sekä ohjauksessa onnistumista kuvaava ohjauspuhe. Jokaisen haastateltavan kuvauksista oli löydettävissä lähes jokaista ohjauspuhetta, ja erilaista ohjauspuhetta saattoi sisältyä samaan kysymykseen annettuun vastaukseen. Ohjaamisessa onnistumista kuvaavaa puhetta oli ainoastaan puolella haastateltavista. Ohjaajat kertoivat käsityksiään vanhustyöstä antamastaan kuvasta neljällä vanhustyöpuheella. Ohjaajat kuvasivat vanhustyötä luovuuteen sekä yksilöllisyyteen innostavana vanhustyöpuheena ja toisaalta rutinoituneena vanhustyöpuheena sekä arvostavana vanhustyöpuheena.

4.1.1 Ohjaajien ymmärtävä ohjauspuhe

Ohjaajien ymmärtävä ohjauspuhe sisälsi ymmärryksen opiskelijan nuoruutta ja elämäntilannetta kohtaan. Lisäksi ohjaajat kuvasivat ymmärtävästi sitä, että nuoret kokevat vanhustyön ja vanhukset pelottavina. Myös opiskelijan oppimista sekä ohjausta kuvattiin ymmärtävästi.

Ohjaajat kuvasivat ymmärtävänsä opiskelijan nuoruuteen liittyvää arkuutta, jonka koettiin tuovan ohjaukseen haasteellisuutta ja toisaalta tekevän ohjauksen antoisaksi. Kyyrän ja Pekkasen (2001, 25) tutkielman mukaan ohjaajat pitivät ohjauksen kannalta merkittävänä tietää, oliko opiskelija esimerkiksi arka, jolloin ohjaaja pystyi valitsemaan opiskelijalle sopivan ohjausmenetelmän ja ymmärtämään opiskelijaa.

Opiskelijaa ymmärrettiin paremmin, jos itsellä oli saman ikäinen lapsi. Oma kokemus samanikäisen nuoren maailmasta loi uskoa siihen, että nuoruus on ohimenevä elämänvaihe ja nuori kehittyy ja kasvaa aikanaan:

Mut kyllähän sitä voi näitä nuoria niin yrittää niinku kannustaa ja et en minä nyt vähällä jätä että tuota että itellä on saman ikäisiä niin että tuota vähän se ikäkiin sitä voi ymmärtää että kyllä se muuttuu siinä (EK1)

Hulkarin (2006, 130) tutkimuksen mukaan nuori opiskelija tarvitsee enemmän perehdytystä ja ohjausta kuin aikuinen oppija. Nuori opiskelija tarvitsee henkilökohtaista ohjausta ja ohjaajan läsnäoloa, varsinkin opintojensa alkuvaiheessa. Henkilökohtaisen ohjauksen tarve vähenee nuoren ammatillisen kasvun edetessä.

Nuorten erilainen maailmankuva ja esimerkiksi hiusmuoti tuotiin esille ymmärtävässä ohjauspuheessa. Esimerkiksi eräs hyvin kokenut ohjaaja kuvasi haluavansa asettua nuoren asemaan ja ymmärtää sitä kautta hänen tilannettaan seuraavasti:

Tällä nuorella on aivan erilainen maailmankuva kuin meillä, että kyllä meidän täytyy niinkun ymmärtää sen nuoren maailmankuvaa kans, että miten paljon se voi poiketa meidän.. että tavallaan mennä itse sen nuoren asemaan ... No ehkä sillai että jos on sillee ... sanotaan vaikka poikaopiskelija jolla on pitkät tukat, letit, poninhäntä niin se ei saa niinkun näkyä mejän työssä,... se on nuorten elämääjoo, hyväksyä, joo ja mikä tahansa semmonen poikkeeva, nuorten maailmaan kuuluva mitä kaikki ei sillätavalla hyväksyisi (EK5)

Nuoren elämäntilanne voi herättää ymmärtävän suhtautumisen ohjaukseen. Jos ohjaaja huomasi opiskelijalla olevan murheita tai opiskelija vaikutti väsyneeltä, ohjaajat keskustelivat opiskelijan kanssa siitä, mistä käytös johtuu: onko kyse vääränlaisesta asenteesta työtä kohtaan vai onko elämäntilanteessa jotakin, joka ohjaajan pitäisi

tietää ja huomioida? Hoitotyön kuvattiin olevan fyysisestikin rankkaa, jolloin väsymys oli normaali tunne. Kyyrän ja Pekkasen (2001, 25) mukaan työpaikkaohjaajat olivat kiinnostuneita opiskelijoiden elämäntilanteesta kuten perheestä ja harrastuksista:

koska mä tiesin että hänellä oli paljon asioita mitkä paino ja ne oli ihan ymmärrettävät asiat ja ...pientä semmosta haparointia ja unohtelua ja muuta että siitä oli kiinni siten puhe siinä arvioinnissa ja minä sanoin että ymmärrän kyllä että varmasti siitäkin se johtuu ja se sano että joo että myönti sen itekkiin että näin on ... et hän oli jo niinkun aika väsyny jo vaikeat asiat, mietityttävät asiat niin kyllä varmasti väsyttää (K7)

Ymmärtävässä ohjauspuheessa ohjaajat toivat esille opiskelijoiden pelon vanhuksia ja hoitotyötä kohtaan. Nuorilla opiskelijoilla ei ollut kokemusta vanhuksista, sillä omat isovanhemmat olivat vielä työikäisiä, niin sanottuja "farkkumummoja". Vanhusten hauraus ja huonokuntoisuus aiheuttivat opiskelijoissa pelkoa ja arkuutta tehdä hoitotyötä. Oppilaitoksessa hoitotyötä oli opeteltu opiskelijoiden kesken tai hoitonukeilla, jolloin oikean, huonokuntoisen potilaan kohtaaminen aiheutti pelkoa:

kyllä ne että mistä minä nyt tartun kiinni että ei ne taho uskaltaa ottaa sitä niinku potilaasta kiinni vaan jostain sieltä hapuilevat (naurahtaa) (K4)

se syöttäminenhän se alussa on kanssa semmosta hyvinkiin hidasta tietysti se nyt ei oo paha se mutta se lusikka ei varmaan taho oikeen (naurahtaa) mennä... siitä ne vaan sitten kehittyy (K4)

Hoitotyöhön liittyi esimerkiksi erilaisten eritteiden kanssa kosketuksiin joutuminen, joka voi aiheuttaa tottumattomalle vaikeuksia selvittää tehtävistä ilman ohjaajan ymmärtävää suhtautumista. Myös kuoleman kohtaaminen oli nuorille opiskelijoille pelottava kokemus:

Niin ja kaikki tietysti ne hajut ja eritteet että yks tyttö kerran meinas pyörtyä eikä puhunu mittään kun huomasiin että nyt taitaa mennä jalat alta, tämmönen trakea juttu oli ja kun ei sanon mittään. Minä sanoin että nyt pittää sanna että ei se oo sinun huonouttas, että pittää uskaltaa, että se on paljon huonompi jos siihen pamahtaa pyörtyä (EK2)

ja sitten miten tämä on tämä kuolevan potilaankiin kohtaaminen, monelle näille ei oo opiskelijoille ne ei oo nähny vielä ketään kuolevaa, nää nuoret, (K6)

Aikaisempien tutkimusten mukaan huonokuntoisten vanhusten kohtaaminen oli opiskelijoista pelottavaa. Ohjaajat kuvasivat kuolevien, heikkojen ja kivuliaiden potilaiden olevan haasteellinen potilasryhmä nuorille opiskelijoille. Opiskelijoilla ei välttämättä ollut minkäänlaista kokemusta vanhoista ihmisistä, jolloin heidän kohtamisensa koettiin erityisen vaikeaksi. (Kyyrä & Pekkanen 2001, 32.) Luukan (2007, 84 - 140) tutkimuksen mukaan vanhusten huono fyysinen ja psyykinen toimintakyky herätti opiskelijoissa aluksi pelkoa ja järkytystä, mutta alkutilanteen

jälkeen opiskelijoille muodostui positiivisia kokemuksia ja opiskelijoissa heräsi halu auttaa vanhuksia. Vanhuksen koskettaminen ensimmäisen kerran hoitotilanteissa saattoi olla opiskelijalle voimakas kokemus, erityisesti jos hoitamista oli harjoiteltu vain hoitonukeilla, eikä esimerkiksi toisen opiskelijan kanssa. Vanhuksen kuoleman kohtaaminen aiheutti opiskelijoissa voimakkaita tunnetiloja, kuten ahdistusta. Myös Hulkarin (2006, 113) tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat ”käytäntöshokin” työssäoppimispaikan todellisuuden edessä. Esimerkiksi potilaiden huonokuntoisuus aiheutti ristiriidan ammatinvalinnan odotusten ja työn todellisuuden välille. Osa opiskelijoista pystyi kääntämään negatiiviset kokemukset oppimis- ja sopeutumiskokemuksiksi, mutta osalle kokemukset näyttäytyivät työssäoppimisen epäonnistumisena.

Ohjaajat kuvasivat ymmärtävästi opiskelijan oppimista. Opiskelijan kanssa voitiin tarvittaessa harjoitella hoitotilanteita niin usein, että opiskelija koki tilanteen turvalliseksi ja uskalsi toimia itsenäisesti. Hoidon ja huolenpidon työssäoppimisessa on kyse hoitotyön perusasioista, ja opiskelijalle oli suotava mahdollisuus niiden oppimiseen rauhassa. Opiskelijoilla voi olla työssäoppimisjaksolle tullessaan oletus, että heidän olisi osattava jo tiettyjä perusasioita. Myös aloittelijan toiminnan hitaus aiheutti opiskelijoissa huonommuuden tunnetta suhteessa kokeneeseen ohjaajaan ja sen ohjaajat kuvasivat ymmärtävästi:

Heillon niinkun odotus ollu liian, liian tai semmonen odotus, että minun pitäis osata, minun ois pitännä tämä osata niin, vaikka kuinka heille niinkun sanoo että työ ootta nyt opiskelijoita. Että esimerkiksi syöttäminen on semmonen homma missä opiskelija monta kertaa sanoo että minä sen yhen kanssa vatuloin niin kauan ja työ niin äkkiä tiette, niin että siihen oon sanonu montakiin kertoo, että kiirettä ette tullu tänne opettelemaan. Että vaikka yksikin asia mutta kun se mennee huolellisesti ja sinä oot sen oppinna tekemään oikein (K6)

Kyyrän ja Pekkasen (2001, 23) tutkielman mukaan ohjaajat pitivät tärkeänä sitä, että opiskelijalla on työssäoppimisjakson alussa mahdollisuus rauhassa tutustua osaston toimintaan ja potilaisiin. Opiskelijat kokivat työssäoppimisjakson pelottavana, mihin vaikuttivat esimerkiksi toisten opiskelijoiden kertomukset ohjaajista ja edessä olevista työtehtävistä.

Nuoren oppimisen ymmärtämiseen liittyi kuvaus siitä, että nuori on ”näppärä” ja oppii asioita nopeasti. Työssäoppimisjaksolla mahdollisesti tulevat ongelmat, esimerkiksi poissaolot, ja niiden aiheuttamat lisävelvoitteet opiskelijalle kuvattiin ymmärtävästi:

et jos nyt sitten sairastuu paljon, sitten joudutaan jatkamaan näitä harjottelujaksoo, niin mitä sitten... on opiskelijan kannalta hirveen ikävä, kun sitten hän joutuu

tavallaan olemaan niiltä tunneilta pois ... nyt on sellanen opiskelija, että joutuu tekemään päiviä lissee, että nää on semmosia ikäviä (EK5)

Opiskelijan ohjaukseen liittyvässä ymmärtämisessä ohjaajat toivat esille muun muassa sen, että *"jos sitten ohjaajan ja opiskelijan kemiat ei pelaa yhtään niin se siitä ei tule mittään"* (K4). Gyntherin (2002, 36) tutkielman mukaan ohjaajat pitivät "henkilökemiaa" hyvän ohjassuhteen edellytyksenä, ja ohjaajan ja opiskelijan molemminpuolista hyväksymistä pidettiin tärkeänä. Hulkarin (2006, 100) tutkimuksen mukaan opiskelijan ja ohjaajan erilaiset henkilökemiat koettiin ongelmallisina opiskelijan oppimisen kannalta.

Ohjaukseen liittyvissä ongelmatilanteissa ohjaajaa saatettiin vaihtaa, mitä pidettiin nuorten opiskelijoiden kohdalla ymmärrettävänä myös silloin, jos opiskelija ei kokenut huomattavasti itseään vanhemman ohjaajan kanssa työskentelyä toimivana. Ohjaajat toivat esille sen, että ohjaus ei saa olla "nipottamista" eikä myöskään liian "rankalla kädellä" tehtyä. Ohjaajan oman opiskelun aikaiset ohjauskokemukset toivat myös ymmärtävän sävyn ohjauspuheeseen. Ymmärtävässä ohjauspuheessa kuvattiin opiskelijan ainutlaatuisuuden huomioimista sanomalla, että *"aivan huonoo (opiskelijaa) ei oo ollu yhtään, että kyllä niistä aina on löytyny jotain hyvää jokaisessa on kyllä jotain yksilöllistä ja persoonallista"* (EK5).

Opiskelijan oppimisen tukeminen työssäoppimisen aikana on Väisäsen (2003, 120) mukaan tärkeää. Hänen mukaansa tukemiseen kuuluu opiskelijan opastaminen ja perehdyttäminen, jotta työssäoppiminen onnistuisi mahdollisimman hyvin. Tukemiseen kuuluu olennaisesti opiskelijan itseluottamuksen vahvistaminen.

Ymmärtävässä ohjauksessa ohjaajat kuvasivat tärkeäksi sitä, että ohjaaja huomioi opiskelijan yksilölliset ohjaustarpeet. Ohjaajan ja opiskelijan koulutuksellinen ero tuotiin esille ymmärtävässä sävyssä. Jos ohjaajan valmistumisesta oli kauan, hän saattoi kokea nuoren opiskelijan tiedot joiltakin osin omaa tietoperustaansa parempina. Tällaisessa tilanteessa kuvattiin tärkeänä sitä, että ohjaaja hyödyntäisi opiskelijan osaamista eikä kokisi sitä uhkana itselleen:

No kyllä sillä varmaan saattaa olla sillee aika ..jos on tuota 30 vuotta sitten apuhoitajaks lukenut ja nyt sitten tehny perushoitajan töitä niin onhan hänellä ollu aikonaan aivan erilainen koulutus jo, ja sitten mitä hän on oppinu tässä työssä on tullu siihen mukana siihen oppii.. ja sitten kun tulee nuori opiskelija jolla on siis aivan erilainen tietotausta, niin hän sitten kun tulee tänne niin se voi olla semmonen ehken.. roolikysymyksiin siinä, että kun mie nyt tässä ohjaan nuorta joka enempi tietää kuin mie itse Niin ei, että luulisko sitten että onkiin tavallaan tietävämpi

mitä hän .. ei osaa käyttää sitä sillä tavalla hyödykseen että ottaiskin sen opiksi tän opiskelijan että hän mitä tietoo hän tuo ja osaamista (EK5)

Kyyrän ja Pekkasen (2001, 33) tutkielman mukaan ohjaajat kokivat, että opiskelijat opettavat heille uusimman tiedon. Ohjaustilanne vaati ohjaajia etsimään uusinta tietoa ja perustelemaan omaa toimintaansa ja ratkaisujaan. Ohjaajat olivat siis ohjaustilanteessa myös oppijoita. Hulkarin (2006, 112 - 113) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden toisaalta odotettiin tuovan työyhteisöön uusia ideoita ja olevan innovatiivisia. Opiskelijoiden oli kuitenkin syytä olla uudistusinnossaan varovaisia, sillä liiallinen innokkuus saatettiin kokea työntekijöiden ammattitaidon aliarvioimisena tai työyhteisön arvosteluna.

4.1.2 Ohjaajien turhautunut ohjauspuhe

Opiskelijan työssäoppimisen ohjaukseen liittyi monia tilanteita, jotka ohjaajat kuvasivat turhautuneesti. Turhautumista aiheuttivat ongelmalliset ohjaustilanteet ja opiskelijan arviointiin liittyvät ristiriidat. Opiskelijan huono motivaatio, haluttomuus noudattaa työelämän sääntöjä ja työpaikan kiire aiheuttivat myös ohjauksessa turhautumista. Lisäksi opiskelijan ja ohjaajan välillä oleva sukupolvien välinen ero saattoi turhauttaa ohjaajaa.

Toistuva huomauttaminen samasta asiasta kuvattiin erittäin turhauttavana. Opiskelija saattoi itsepintaisesti kuunnella musiikkia korvanappikuulokkeilla potilaita hoitaessaan toistuvista kielloista huolimatta ja pyrki ratkaisemaan tilanteen pitämällä kuuloketta vain toisessa korvassa. Opiskelija saattoi myös ilmoittaa, että hän on tehnyt niin monta kertaa tietyn toimenpiteen, ettei hänen tarvitse sitä enää tehdä, tai hän ei tule tarvitsemaan tiettyjä taitoja työelämässään:

niin no tuota yksi oli yks semmonen, tää nyt oli peräruiskeen laittamisesta tää oli justiisa, että tuota se sano mulle se tyttö, tää oli tyttö, kun mä pyysin että lähe vaan laittamaan, että hän on niin monta jo laittannu että ei hän, mä että kyllä sä nyt, että me voijaan joutua päivän mittaan niitä laittamaan tosi monta että me ei voija ikinä sannoo että mä oon näitä laittannu, että kun se tulee olemaan sun työtehtävä. Niin tuota hän sano mulle että pitääkö sulle minun rautalangasta vääntää ja että tuota hän osaa sen laittaa. Mut ei tässä oo kyse siitä että sinä sitä ossaa laittaa mutta sun pitää se laittaa, tää ihminen pitää auttaa tuosta, että tuota sit aina joskus tuntuu että olkoot...(EK1)

Opiskelijan vähättelevä suhtautuminen hoitotyötä kohtaan koettiin turhauttavana. Lisäksi opiskelijan aikaisemmassa työssä omaksumat tavat koettiin hankalina saada muutetuiksi, ja se kuvattiin turhautuneessa ohjauspuheessa:

monella tämmösellä jolla on jo ammatti takana niin eipä pysty niihin hirveen paljon... ja ei sitä jaksa, että ei monta kertoo samasta asiasta jos semmosia tapoja on (K4)

Gyntherin (2002, 37) tutkielman mukaan ohjaajat kokivat kielteiseksi sen, jos opiskelija ei nähnyt tarvetta muuttaa entisiä toimintatapojaan ja oppia uutta. Poisoppimisen kuvattiin haittaavan ohjausta, ja ohjaajat kokivat opiskelijan muutosvastarinnan edessä voimattomuutta.

Opiskelijan arviointiin liittyi myös turhautumispuhetta. Ohjaajat kuvasivat turhautuneesti niitä tilanteita, joissa arviointikeskustelussa mukana ollut opettaja ei ottanut ohjaajan antamaa arviointia huomioon, vaan piti opiskelijan antamaa itsearviointia tärkeämpänä:

ja sitten tuossa tyttöjen kanssa mietittiin näitä arviointeja että joskus opettaja tinkii antamaan parempaa arvosannaa kuin mitä ois se opiskelija, että joskus on tämmöstä ristiriitaa ollu ...että opiskelija arvioi ihtensä vähän niinkun yläkanttiin, mutta sitten se ei oo suullisesti osaavinaan, mutta sitten jos kyssyy niitä perusteluja niin ei sieltä tulekkaan sitten mittään että ei osaa sannookaan sitten (EK2)

jäi minua vähän kaivelemaan että se sai liian hyvän numeron...mut se osas niin hyvin perustella ja vastata ne tilanteet niinkun siinä (K4)

Ristiluoman (2008, 25) tutkielman mukaan ohjaajat kokivat opettajan toiminnan ja tuen arviointitilanteessa merkittäväksi. Ohjaajien mukaan opettajat löysivät perustelut oikealle arvosanalle arviointikeskustelun aikana esittämiensä kysymysten ja keskustelun avulla. Ohjaajat odottivat opettajalta vahvistusta omalle näkemykselleen opiskelijan arvioinnista ja arvosanasta. Ohjaajat pitivät tärkeänä sitä, että vastuu arvosanan päättämisestä on opettajalla.

Ohjaajille tuottivat pettymystä lisäksi sellaiset arviointitilanteet, joissa opiskelija valitti saamastaan puutteellisesta ohjauksesta. Ohjaajan mielestä näissä tilanteissa oli kuitenkin kyse opiskelijan aktiivisuuden puutteesta työssäoppimisjaksolla. Ohjaaja ei esimerkiksi voinut aina hoitotilanteissa huomioida ensisijaisesti opiskelijan oppimisen tarpeita, siksi ohjaajan mielestä oli tärkeää, että opiskelija oli itse aktiivinen ja hakeutui mukaan erilaisiin tilanteisiin.

Opiskelijan huono motivaatio ja välinpitämätön suhtautuminen hoitotyötä kohtaan kuvattiin turhautuneesti. Ohjaajat pyrkivät motivoimaan opiskelijaa, mutta jos opiskelijan motivaatiossa ei tapahtunut muutosta, se turhautti:

mikä on että millä minä pääsisin sen tämmösen opiskelijan, niinkun että alat, vaikka kaikkesa yrität ja oot että mikä on se naru josta vettä että se lähtis mänemään (K6)

on sitten kyllä tilanteita että ollu semmosiakkiin että jos se opiskelija ei oo motivoitunu niin pittää ihan opiskelijalle sanna, että ei myö kettää perässä ruveta vetämään että jos ei ...niinkun jos on paljon poissaoloja ja huomaahan sen sitten että eihän tämä oo kiinnostunu ollenkaan, sitten pittää sanna että ei myö voija tuota perässä vettä koko ajan (K4)

Turhautuminen opiskelijan huonoon motivaatioon oli vielä voimakkaampaa, jos se vaati ohjaajalta lisäpaneutumista muutenkin kiireisen työn keskellä. Riipan (2007, 50) tutkielman mukaan ohjaajat kokivat aktiivisen, motivoituneen opiskelijan ohjaamisen positiivisena, mutta vastaavasti passiivisen ja aloitekyvyttömän opiskelijan ohjaaminen koettiin rasitteena. Hulkarin (2006, 110 - 111) tutkimuksen mukaan opiskelijan motivaatio oli yhteydessä oppimismahdollisuuksiin. Oppimishaluinen opiskelija koettiin innostuneeksi ja vastuulliseksi sekä huolelliseksi työtehtävissä. Hulkari (2006, 101) kuvaa tutkimuksessaan, että ohjaajat kokivat negatiivisena sen, jos opiskelijaan ei saanut kontaktia tai hänen ajatuksistaan ei saanut varmuutta. Opiskelijoiden mukaan tällaisissa tilanteissa oli kyseessä kiire tai työyhteisön huono ilmapiiri.

Nuoren opiskelijan välinpitämättömyys työelämän sääntöjä kohtaan aiheutti turhautumista. Aamun toistuvat myöhästelyt, tv:n katselu ja kännykän käyttäminen tai opiskelijan yksityiselämän aiheuttamat rajoitteet olivat turhautuneen ohjauspuheen sisältöjä:

ja että en voi tulla sunnuntaina aamuun että sisko tulee käymään että enhän minä voi lähtee kun sisko tulee (naurua), että ei oikeesti oo ne työyhteisön ne semmoset pelisäännöt niin kun ihan vielä hanskassa (EK1)

vaikka minä siitä kuinka monta kertaa meillä oli siitä puhe, niin se ei niinkun meinannu millään korjautua ja sitten minä kysyin jo siltä että onko sulla niinkun tapana tuota niin koulusta myöhästyä, sano että kyllä hänellä on tapana myöhästyä, että se oli niinkun vähän semmonen tyyli hällä. Mut sit minä sanoin että kuule nyt sinun kannattas ehkä vähän vaihtaa tyyliä, että nyt vaan päätät että sun on jouvuttava ajoissa ja sillä siisti, et sitten kun sinä oot oikeessa työpaikassa niin et sinä voi, et sinä voi siellä toimia.. ei ne kato sitä pitkään et jos niinkun ei olla työpaikalla aikanaan. Se oli siinä ja sitten opettaja oli ihan samaa mieltä minun kanssa että, että kyllä se on ihan hirveen tärkeä asia että työpaikalle tullaan ajoissa että siitä rapsahtaa se yks numero jo kyllä pois (K7)

Ohjaajat pitivät työyhteisön pelisääntöjen oppimista yhtenä keskeisenä hoidon ja huolenpidon jaksolla opittavana asiana. Hulkarin (2006, 117) tutkimuksen mukaan ohjaajat pitivät työelämän pelisääntöjen oppimista yhtenä opittavista perustaidoista. Poissaolot, epäasiallinen kielenkäyttö tai työaikojen noudattamatta jättäminen

aiheuttivat työpaikkaohjaajien mukaan ongelmia, eivätkä näin ollen olleet hyväksyttävää käytäytymistä. Yleisiin työelämätaitoihin liitettiin tutkimuksessa kohteliaisuus, työaikojen noudattaminen sekä työtehtäviin sopiva pukeutuminen.

Ohjaajat kuvasivat turhautuneessa ohjauspuheessa sukupolvien välisen eron aiheuttamaa turhautumista työssäoppimisen ohjaustilanteissa:

kun ne puhuu äitistään, että äiti täytti neljäkymmentä tai mummo on viiskymmentä ja että se on jotenniin niin erilainen maailma, että jo tosiaan ei ... (nauraa) isä tuli hakemaan töistä ja ... joskus ei jaksakaan olla samalla aaltopituudella” (EK2)

Sukupolvien välinen ero voi vaikuttaa ohjaamiseen myös positiivisesti, sillä Valtosen (2006, 72) tutkielman mukaan työpaikkaohjaajat saattoivat kokea nuoren ohjaamisen kokeneemman opiskelijan ohjaamista opettavaisempana nuoren tarvitseman tuen takia.

Ohjaajat kuvasivat työkiireen hankaloittavan ohjausta. Ohjaus vaatii oman aikansa ja samalla ohjaajien on suoriuduttava myös potilaiden hoitotyöstä, jonka he kokivat kaikkein tärkeimmäksi tehtäväkseen. Lisäksi kiire aiheutti sen, että ohjaajat eivät voineet toteuttaa ohjauksiaan niin hyvin kuin olisivat halunneet:

sitten tosiaan kaikki ne omat suunnitelmat saisi toteuttaa, vois nostaa istumaan voi viedä ulos ja mutta kun se tuntuu aina että en tänäkään päivänä kerinny nostaa istumaan enkä tänäkään päivänä yhtään kerenny ulkona...(K4)

Ohjaajat kokivat Kyyrän ja Pekkasen (2001, 31) tutkielman mukaan kiireen hankaloittavan opiskelijan ohjausta ja hyvän ohjaussuhteen luomista. Työssäoppimisen alussa olisi ohjaajien mielestä hyvä olla ylimääräinen hoitaja työvuorossa, jotta ohjaaja saisi keskittyä opiskelijan perehdyttämiseen ja ohjaussuhteen luomiseen. Varsinkin hankalien asioiden läpikäyminen kiireisen työssäoppimispäivän aikana koettiin ongelmalliseksi, kun keskusteluun ei jäänyt aikaa. Hulkarin (2006, 103) tutkimuksen mukaan ohjauksen taso saattoi huonontua kiireen takia, koska silloin opiskelijoiden kysymyksiin ei ennätetty aina vastata. Kiireen vastakohtana ei tuotu esille kiireettömyyttä levollisuutena tai rauhallisuutena, vaan kuvauksissa tuli esille innovatiivinen työyhteisö, jossa ”aika kului kuin siivillä”, jolloin työn ripeä tahti ei estänyt oppimista. Innovatiivisuus liitettiin tutkimuksessa uusiin näkökulmiin ja työtapoihin (emt. 2006, 112).

4.1.3 Ohjaajien ohjaukseen keskittyvä ohjauspuhe

Ohjaajat kuvasivat ohjauspuheessaan ohjaukseen keskittymistä esimerkiksi järjestämällä opiskelijalle mahdollisimman monipuolisia oppimistilanteita. Opiskelijan aktiivisuutta ja asioiden kyselemistä ohjaajat kuvasivat hyvänä asiana. Aktiivinen opiskelija sai ohjaajan keskittymään ohjaamiseen:

niinkun näkee et joku on hyvä opiskelija, niin sit siihen ruppee niinkun tavallaan luottamaan ja vaikeuttaa sitä ja antaa vastuuta koko ajan lissää ja vähän vaatiikii sitten kyllä, että se on niinkun vähän haasteellisempikiin. Mahollisimman paljon kun pystys antamaan sille sitä tietoo, joka ottaa sitä vastaan (EK1)

Hulkarin (2006, 110 - 111) tutkimuksen mukaan opiskelijan oppimismahdollisuudet olivat yhteydessä opiskelijan motivaatioon ja aktiivisuuteen. Oppimishaluinen opiskelija oli innostunut ja vastuullinen työssään. Toisaalta opiskelijat kokivat, että passiivisuus oli seurausta siitä, että heille ei osoitettu työtehtäviä. Passiivisuuden opiskelijat kokivat olevan seurausta työpaikan huonosta ilmapiiristä, kiireestä ja ulkopuolisuuden kokemuksesta. Opiskelijoiden mukaan ohjaamisen pyytäminen oli epämiellyttävää, kun taas ohjaajien mukaan se oli toivottavaa (emt. 2006, 102).

Ohjausta kuvattiin vastuullisena tehtävänä. Ohjaajat pitivät tärkeänä sitä, että opiskelija oppii ja suoriutuu työssäoppimisjaksostaan hyvin arvosanoin. Jos opiskelijan oppimisessa oli vaikeuksia, jopa hyvin kokenutkin ohjaaja saattoi syyllistää itseään tilanteesta esimerkiksi näin:

että jos tuntuu.. koen vähän et jos tuota se opiskelija ei lähe oikein niinkun oppimaan niitä asioita niin se on vähän niinkun minunkiin vika sitten ohjaajana (naurahtaa) (EK1)

Ohjaajien opiskeluaikaiset huonot ohjauskokemukset saivat keskittymään ohjaukseen ja varmistamaan sen, että vastaavanlaiset kokemukset eivät toistuisi heidän ohjauksessaan.

Ohjaukseen keskittyvään ohjauspuheeseen liittyi sen tiedostaminen, että hoidon ja huolenpidon jakso on yksi vastuullisimmista työssäoppimisjaksoista. Jakson aikana opiskelijaan oli pystyttävä luottamaan, sillä opittavat asiat ovat vastuullisia, esimerkiksi lääkehoidon perusasioiden oppiminen:

mut että lähtökohta on minusta se luottamus... tärkein asia siellä joo (hoidon ja huolenpidon jaksolla) (K3)

Ohjaajat keskittyivät ohjaukseen toimimalla ohjaustilanteissa opiskelijalähtöisesti. Arka opiskelija vaatii ohjauksessa erilaista keskittymistä ja asioiden useampaa läpikäymistä,

ennen kuin hän oppii uuden asian. Valtosen (2006, 72) tutkielman mukaan työpaikkaohjaaja saattoi kokea nuoren opiskelijan ohjaamisen opettavaisempana kokemuksena kuin jos kyseessä olisi ollut kokeneempi opiskelija. Nuoren opiskelijan arkuus antoi ohjaajalle mahdollisuuden tukea opiskelijaa.

Oppimisen edetessä ohjaajat antoivat opiskelijalle vastuuta ja haastavampia tehtäviä ja näin tukivat hänen motivoitumistaan. Opiskelijan arvostaminen ja kunnioittaminen kuvattiin tärkeänä ohjaukseen keskittyvässä ohjauspuheessa:

että ohjaaja pystyis tukemaan opiskelijassa olevia resursseja ja antamaan hänelle valmiudet sitä työelämää varten. Et monessakin opiskelijassa on paljon sellasta todella rikasta, mitä hyö voi tänne tuoda, että ohjaajan vain täytyy niinku huomata ne ja tukee sitten taas niitä hänen näitä vahvoja asioita (EK5)

Hulkarin (2006, 108) tutkimuksessa opiskelijat toivat esille sen, että vastuulliset ja haasteelliset työtehtävät koettiin kannustavina ja niistä haluttiin selviytyä hyvin. Tutkimuksen mukaan niin opiskelijat kuin ohjaajatkin olivat sitä mieltä, että opiskelijan omalla aktiivisuudella oli merkitystä vastuun saamiseen ja luottamuksen syntymiseen. Opiskelijat kokivat tutkimuksen mukaan negatiivisena sen, jos heille ei ollut osoitettu sopivan haasteellisia, oppimista edistäviä tehtäviä, tai kukaan ei halunnut aloittelijaa työparikseen.

Ohjaajat kuvasivat kehittävänsä opiskelijan ohjausta. Ohjaajien mielestä oli tärkeää, että opiskelijan ohjaaja ei vaihtuisi usein *”että opiskelija on vähän silleen ... tuuliajolla”* (K7), vaan opiskelijalle olisi nimetty esimerkiksi omaohjaajapari varmistamaan ohjauksen sujuvuutta.

Ohjauksessa keskityttiin myös opiskelijan arviointiin, jota kuvattiin tärkeänä osana ohjaustehtävää. Ohjaajat saattoivat tehdä paljon ylimääräistä työtä arviointikeskustelua varten, kuten kirjoittaa päiväkirjaa opiskelijan toiminnasta arviointinsa tueksi. Rakentavaan arviointiin panostettiin:

yritän vaan kannustaa, että nyt pienillä asioilla eteenpäin ja rohkasta sitä huonoo opiskelijaa ja rohkasta ja antoo vaikka pientäkiin hyvää palautetta, että kyllä sinusta tähän on ja kyllä sinä pärjääät (K4)

Ohjaukseen keskittyvässä ohjauspuheessa tuotiin esille niin potilaan kuin opiskelijan arvostaminen. Ohjauksessa saatettiin lähteä liikkeelle siitä ajatuksesta, miten hoitaisit potilasta, jos hän olisi oma lähiomainen. Opiskelijan vastaanottamiseen tuli ohjaajien mielestä paneutua, mikä antaa opiskelijalle kuvan, että hän on tervetullut työyhteisöön:

ja ehkä se sitten se vastaanottokiiin, että ei nyt oo suupielet alaspäin kun tulloo opiskelija, toivotetaan nyt tervetulleeks ja ollaan sillälaila että kututaan syömään ja

kahville, että ei jätetä ... entisaikaan opiskelijat söivät jossain pukukopin nurkassa (EK2)

Hulkarin (2006, 106 - 107) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden onnistumisen kokemuksia edisti työntekijöiltä saatu arvostus. Kokemus tasavertaisuudesta ja kunnioituksesta olivat tutkimuksen mukaan opiskelijoille tärkeitä. Opiskelijaa arvostavassa työyhteisössä opiskelijoilla oli mahdollisuus toteuttaa omia ideoitaan ja niitä hyödynnettiin. Kyyrä ja Pekkanen (2001, 23) ovat tutkielmassaan tuoneet esille vastaanottotilanteen merkityksen opiskelijoiden pelon vähentämisessä. Opiskelijoiden vastaanottaminen ja nimetyn ohjaajan läsnäolo ensimmäisenä työssäoppimispäivänä olivat tärkeitä. Myös Väisäsen (2003, 124) tutkimuksen mukaan työyhteisön suhtautuminen opiskelijaan vaikuttaa kokemukseen työssäoppimisen onnistumisesta. Opiskelijoiden mielestä tunne työyhteisöön kuulumisesta ja tasavertaisuus olivat tärkeitä. Opiskelijan ainutlaatuisuuden kunnioittamista pidettiin tutkimuksessa työssäoppimisen onnistumiseen vaikuttavana tekijänä.

4.1.4 Ohjaajien ohjauksessa onnistumista kuvaava ohjauspuhe

Ohjaajien haastatteluissa oli löydettävissä kuvauksia ohjauksessa onnistumisesta. Onnistumista koettiin esimerkiksi silloin, kun opiskelija päätti hoidon ja huolenpidon työssäoppimisjakson kokemusten perusteella suuntautua vanhustyöhön. Ohjaajat kuvasivat vanhustyön olevan niin antoisaa, että se sai opiskelijat kiinnostumaan alasta:

että tuota on ollu ihan tämmösiä, jotka on ollu opiskelijana ja on ajatellu että hyö nyt käyvät tämän vanhustyön tämän, mut että ei hyö ainakaan siihen suuntaavu, että joko lapsityö tai joku muu ja on todenneet sitten sen jakson jälkeen että kyllä tämäkii (K3)

Luukan (2007, 76) tutkimuksen mukaan työpaikkaohjaajat toimivat roolimalleina lähihoitajaopiskelijoille ja voivat toiminnallaan vaikuttaa siihen, muodostuuko opiskelijalle positiivinen kuva vanhustyöstä. Hirvosen ym. (2004, 243) mukaan opiskelijat kokivat vanhustyön säästöjen, ajanpuutteen ja työn raskauden vähentävän kiinnostusta vanhustyötä kohtaan.

Ohjauksessa onnistumista kuvattiin myös silloin, kun opiskelija oli innostunut ja aktiivinen. Motivoituneen opiskelijan kanssa työskentely koettiin mukavaksi ja ohjaaminen haasteelliseksi ja mielenkiintoiseksi. Opiskelijan saama hyvä arvosana työssäoppimisesta sai ohjaajan tuntemaan onnistumista tehtävässään:

ja tuntuu tosi hyvältä kun saa jonnein vitosen opiskelijan ohjattua, että mä oon opettanu ne ja onnistunu siinä että (EK1)

Gyntherin (2002, 35) tutkielman mukaan ohjaajat kokivat palkitsevana sen, jos opiskelija menestyi opinnoissaan. Ohjaajat liittivät kokemuksen onnistumisen tunteeseen.

Ohjaajat kuvasivat ohjausta onnistuneena silloin, kun opiskelija uskalsi kohdata vanhuspotilaan ja keskustella tämän kanssa luontevasti ja oma-aloitteisesti. Kun opiskelijan ja vanhuksen välinen vuorovaikutus koettiin tavallisena, ”*kuin ihminen ihmiselle*” (EK1) -kanssakäymisenä, oli ohjauksessa onnistuttu. Hulkarin (2006, 115) mukaan ohjaajat pitivät tärkeänä opiskelijan kykyä solmia ammatillinen, ihmisarvoa kunnioittava suhde asiakkaaseen. Ihmisläheisyys, asiakkaan kuunteleminen ja ymmärtäminen olivat ohjaajien mielestä opiskelijalle tärkeitä ominaisuuksia. Jos opiskelija ei huomionnut asiakkaita tai ei ottanut heihin kontaktia, pidettiin sitä epäonnistumisena työssäoppimisessa. Opiskelijat eivät kuitenkaan itse tuoneet esille tilanteita, joissa asiakkaaseen ei olisi haluttu ottaa kontaktia, vaan he pitivät asiakassuhteita keskeisenä osana työtä. Luukan (2007, 72 - 74) mukaan lähihoitajaopiskelijan vuorovaikutus vanhusten kanssa muuttui opintojen edetessä luonnolliseksi, ja kanssakäyminen tuntui itselle sopivalta. Osaamisen kehittyessä vanhusten kohtaamisesta tuli positiivinen kokemus, ja tämän kokemuksen myötä vanhustyö alkoi opiskelijoista tuntua itselle sopivalta hoitotyön alueelta.

4.1.5 Yhteenveto tuloksista

Ymmärtävässä ohjauspuheessa ohjaajat toivat esille nuoruuteen liittyvän arkuuden sekä nuoren elämäntilanteen. Ymmärrystä vaativia tekijöitä olivat myös hoitotyöhön liittyvien epämiellyttävien asioiden, kuten eritteiden kanssa tekemisiin joutuminen. Vanhuspotilaiden kohtaaminen oli nuorille opiskelijoille aluksi vaikeaa, ja se vaati ohjaajalta ymmärrystä ohjaustilanteissa. Nuorilla ei ollut välttämättä aikaisempaa kokemusta vanhuspotilaista, ja siksi huonokuntoisten potilaiden kohtaaminen saattoi olla nuorelle pelottava kokemus. Ohjaajat kuvasivat ymmärtävästi nuoren opiskelijan oppimista, johon heidän mielestään opiskelijalle on annettava mahdollisuus. Ohjaajat ymmärsivät myös opiskelija-ohjaaja -ohjaussuhteeseen sekä ohjausmenetelmiin liittyviä tekijöitä. Edellä mainitut ymmärtävän ohjauspuheen sisällöt saavat tukea aikaisemmista tutkimuksista (Väisänen 2003; Hulkari 2006; Luukka 2007) ja tutkielmista (Kyyrä & Pekkanen 2001; Gynther 2002), joita olen kuvannut tarkemmin tulosten yhteydessä.

Lisäksi opiskelijan nuoruuteen liittyviä ymmärtämistä vaativia tekijöitä, kuten nuoruutta elämänvaiheena ja sen vaikutusta opiskelijan käyttäytymiseen tai muotiin kuvattiin ymmärtävässä ohjauspuheessa. Aikaisemmissa lähihoitajaopiskelijoiden ohjaukseen liittyvissä tutkimuksissa ei vastaavia nuoruuteen liittyviä sisältöjä ole nostettu esille. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteiden (Opetushallitus 2001, 9) mukaan koulutuksen tehtävänä on luoda muun muassa sellainen oppimisympäristö, jossa elämäntaidot vahvistuvat ja opiskelijasta kehittyy vastuuntuntoinen työyhteisön jäsen. Opiskelijan tervettä itsetuntoa ja myönteistä yksilöllistä kehitystä on opetussuunnitelman mukaan myös tuettava. Nuoruuden kehitystehtävien ymmärtäminen ja niissä tukeminen ovat opetussuunnitelman mukaan yksi koulutuksen ja siksi myös työssäoppimisen tehtävistä, ja tämän tehtävän ohjaajat toivat esille ymmärtävässä ohjauspuheessaan.

Ohjaukseen keskittyvässä ohjauspuheessa ohjaajat kuvasivat järjestävänsä opiskelijoille monipuolisia oppimistilanteita, ja ohjaajat kokivat aktiivisen opiskelijan motivoivan heitä ohjaustehtävässä. Ohjaajat toteuttivat ohjausta opiskelijalähtöisesti antamalla lisää vastuuta ja motivoimalla opiskelijaa yksilöllisesti. Oman ohjaajan tai ohjaajaparin nimeämistä ohjaavat pitivät hyvänä asiana ohjauksen onnistumiseksi. Ohjaajat halusivat suoriutua ohjaustehtävässään hyvin, ja he arvioivat onnistumistaan suhteessa opiskelijan saamaan arvosanaan. Ohjaajat halusivat keskittyä ohjaukseen ja hyödynsivät tehtävässään omia opiskeluaikaisia ohjauskokemuksiaan. Hoidon ja huolenpidon työssäoppimisjaksoa ohjaajat pitivät yhtenä vastuullisimmista jaksoista lähihoitajakoulutuksessa, siksi sen ohjaukseen haluttiin keskittyä. Ohjaajat keskittyivät ohjauksessaan opiskelijan arviointiin ja kuvasivat arvostavansa niin potilaita kuin opiskelijaakin. Opiskelijan vastaanottamista työyhteisöön pidettiin tärkeänä ja siihen tuli keskittyä. Ohjaukseen keskittyvän ohjauspuheen sisällöt saivat tukea aikaisemmista tutkimuksista (Väisänen 2003; Hulkari 2006) ja tutkielmista (Kyyrä & Pekkanen 2001; Valtonen 2006), joita olen tuonut esille aikaisemmin tulosten yhteydessä.

Ohjauksessa onnistuvassa ohjauspuheessa ohjaajat toivat vahvasti esille onnistumisen kokemuksen silloin, jos opiskelija päätti hoidon ja huolenpidon jakson perusteella valitakin vanhustyön omaksi koulutusalakseen. Innostunut ja aktiivinen opiskelija sai myös ohjaajan tunteaan ohjauksessa onnistumista. Opiskelijat kokivat vanhuspotilaan kohtaamisen työssäoppimisjakson alussa pelottavana, ja kun kohtaaminen muuttui jakson edetessä luontevaksi ja oma-aloitteiseksi, he kokivat onnistuneensa työssään. Lisäksi opiskelijan hyvä menestys työssäoppimisjaksolla

tuotiin esille onnistuneessa ohjauspuheessa. Onnistuvan ohjauspuheen sisällöt saivat tukea aikaisemmista tutkimuksista (Hirvonen ym. 2004; Hulkari 2006; Luukka 2007) ja tutkielmasta (Gynther 2002), joita olen käsitellyt tarkemmin tulosten yhteydessä.

Turhautuneessa ohjauspuheessa ohjaajat toivat esille ongelmallisia ohjaustilanteita, joihin liittyi opiskelijalle toistuvasti samasta asiasta huomauttaminen ja se, että opiskelija ei halunnut muuttaa toimintatapojaan sekä opiskelijan vähättelevä suhtautuminen hoitotyötä kohtaan. Ohjaajat kuvasivat opiskelijan huonon motivaation sekä välinpitämättömyyden työelämän pelisääntöjen noudattamista kohtaan turhauttavana. Opiskelijan arviointiin liittyvät ongelmatilanteet ohjaajat kuvasivat myös turhautuneesti. Kiire tuotiin esille usein turhautuneessa ohjauspuheessa, ja kiireen koettiin hankaloittavan ohjausta monin tavoin. Turhautuneen ohjauspuheen sisällöt saavat tukea Hulkarin (2006) tutkimuksesta sekä aikaisemmista tutkielmista (Kyyrä & Pekkanen 2001; Gynther 2002; Valtonen 2006; Riippa 2007; Ristiluoma 2008). Sukupolvien välisestä erosta johtuva turhautuminen oli tuloksista ainoa, jota ei ollut käsitelty aikaisemmissa lähihoitajaopiskelijoiden ohjaukseen liittyvissä tutkimuksissa. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteiden (Opetushallitus 2001, 9) mukaan opiskelijan tervettä itsetuntoa ja myönteistä yksilöllistä kehitystä on tuettava. Siksi olisi tärkeää, että ohjaaja jaksaisi ohjata nuorta eikä ohjauksessa syntyisi nuoren opiskelijan ja vanhemman ohjaajan välille sukupolvien välisiä ristiriitoja. Ristiriita kuvattiin haastateltavien vastauksessa jaksamiseen liittyvänä: *”joskus ei jaksaa olla samalla aaltopituuvella”* (EK2), jolloin voidaan pohtia, onko kyse yleensä ohjaukseen väsymisestä vai työn kiireen aiheuttamasta väsymisestä.

4.2 Ohjaajien käsityksiä vanhustyöstä antamastaan kuvasta

Ohjaajien vanhustyöstä antamaa kuvaa koskevista käsityksistä oli haastatteluista löydettävissä neljä erilaista kuvausta. Ohjaajien kuvauksissa oli yksilöllisyyteen innostavaa sekä luovuuteen innostavaa vanhustyöpuhetta, arvostavaa vanhustyöpuhetta sekä rutiineihin liittyvää vanhustyöpuhetta.

4.2.1 Ohjaajien yksilöllisyyteen innostava vanhustyöpuhe

Yksilöllisyyteen innostavassa vanhustyöpuheessa tuotiin usein esille se, että opiskelijan oli saatava rauhassa tutustua vanhuksiin. Tutustumiseen opiskelijat tarvitsivat ohjaajan tukea ja rohkaisua. Kun opiskelija sai tutustua vanhuksiin, ja hän löysi heistä persoonallisia piirteitä, hänen käsityksensä alan työstäkin muuttui:

voi että nää on ihania, voi että nää on niin ihania lutusia, voi että kun näisson kaikki erilaisia persoonia, ei nää oo niitä vihreitä vihanneksia tuolla sängyn pohjalla. Ja just että vaikka niitä sanoja ei löyvyvyyt niin kuitenniin ne ossaa ilmeillä, joku voi nauroo räksättää sit, ... nauru yhellä potilaalla niin sillä sua joka kerta ihtesä hyvälle tuulelle (K6)

Yksilöllisyyteen innostavassa puheessa tuotiin esille vanhuksiin kiintyminen ja tunteiden salliminen esimerkiksi vanhuksen kuollessa. Kiintymistä ja siihen liittyvää herkkyyttä tunteiden ilmaisemisessa ohjaajat pitivät luonnollisena asiana:

nimenommaan kun ne on ihmisiä meille ne on ihmisiä siihen asti kun ne.. tuota sitten minä sanon, että kun pappi tai no hautaustoimistolle.. niin laskenna hautaan tuolla ja omaiset niin kyl se oikeestaan sinne asti, että kyllä sitä vielä lehestä kahtoo että kuolinilmotukset että nyt se on siellä (K6)

Vanhusten yksilöllisten piirteiden löytämiseen vaikutti se, että opiskelijat ottivat itselleen oman potilaan, johon he tutustuivat paremmin ja jonka kanssa he viettivät enemmän aikaa. Oman potilaan avulla opiskelijat oppivat löytämään vanhuksen voimavaroja ja saivat kuulla mielenkiintoisia elämäntarinoita:

...ne hyysää sitä ommaasa, että minkä ne on ottanu niinkun ... (naurahtaa) musta se on niin sulosta, että niinkun vähän niinkun sitä pitävät vähän niinkun parempana.. ei siis tasa-arvosestihan, kyllähän ne opiskelijat niitä tasa-arvosesti hoijjetaan, mutta kumminkin kun hyö, pittää saaha tietoo niin pittäähän heijjän olla niinkun enemmän tekemisissä...että.. että ja sitten kun että mitä voimavaroja sieltä sitten löytyykin sieltä niistä vanhuksista että se on aika jännää ja...että, että tulee hyviä juttuja, vanhoja tarinoita, että mitä ei ois niinkun arvannukaan ja..semmoset tilanteet varmaan ihan yllättää sitten opiskelijan (K7)

Luukan (2007, 68) tutkimuksen mukaan lähihoitajaopiskelijan käsitys vanhuksista muuttui positiiviseksi sen jälkeen, kun opiskelija oli selvinnyt huonokuntoisen vanhuspotilaan kohtaamisen aiheuttamasta alkujärkytyksestä. Opiskelijat saattoivat kuvata ”rakastuvansa vanhuksiin” ja kokeneensa auttamisen halua vanhustyössä (emt. 74).

Ohjaajien mielestä yksilöllisyyden löytämiseen vaikutti työyhteisön toiminta. Jos työntekijöiden toiminta vanhusten kanssa oli heidän yksilöllisiä tapojaan ja tottumuksiaan huomioivaa, opiskelijat oppivat myös sellaisen tavan tehdä vanhustyötä. Hirvosen ym. (2004, 243) mukaan kiire ja henkilökunnan vähyyks aiheuttivat sen, että

opiskelijat kokivat vanhustyön rutiininomaisena, kuin liukuhihnatyönä. Toisaalta Luukka (2007, 74) toteaa tutkimuksessaan, että vanhustyöstä saatuun positiiviseen kuvaan vaikutti kiireestä huolimatta vanhuksilta saatu myönteinen palaute, joka aikaansai opiskelijassa hyvänolon tunnetiloja.

4.2.2 Ohjaajien luovuuteen innostava vanhustyöpuhe

Viriketoimintaan panostaminen oli yksi luovuuteen innostavaan vanhustyöpuheeseen liittyvistä sisällöistä. Ohjaajat kuvasivat puheissaan sitä, että he antoivat itse mallin luovasta vanhustyöstä:

Et jos on semmonen ettäinen, että hoitajat on toimistossa ja käypi vaan vähän tekemässä ja että eivät oo niin paljon niitten potilaitten kanssa. Myöhän ollaan siihen virikepuoleen sillai laitettu, että niin, niin se varmaan lähentää (EK1)

Hauskojen asioiden tekeminen yhdessä potilaiden ja omaisten kanssa oli tärkeää. Välttämätön perushoito pyrittiin tekemään ensin, että jäisi aikaa myös luovuudelle. Eräs haastateltavista sanoikin, että ”perushoito on jäänyt tavallaan, että ne vaan tässä alussa tehään ja sitten vietetään sitä päivää...”(EK1).

Opiskelijoita tuettiin ja rohkaistiin käyttämään omia vahvuuksia, kuten musikaalisuutta, hyödyksi hoitotyössä. Ohjaajien mielestä se vaikutti opiskelijoiden saamaan kuvaan vanhustyöstä:

onhan sitä nuorissa paljon semmosia jotka ossaa laulaa ja soittaa esmerkiks (haastattelija: ja siihen kannustetaan).. kyllä ja käytetään oikeestaan, että ihan nyt kun meillä on tämmösiä opiskelijoita, niin otetaan ja järjestetään potilaille jotakin virkistystä (K4)

Luovuuteen innostavassa vanhustyöpuheessa korostui elämänmakuisuus. Ohjaajat kuvasivat, että kanssakäyminen vanhusten kanssa oli hauskaa:

Että ei se nyt oo niin että (muuttaa ääntään varovaiseksi) täällä vaan vanhoja ihmisiä hoijetaan että kohta ne kuolee että niitä vaan varovasti liikutellaan .. Voi meillä on niin hauskaa ja myö nauretaan ja.. että on ihan hultatonta suorastaan, välillä ovi pittää laittaa kiinni, potilaatkin puhuu niin mahottomia (nauraa)... että ei se oo niin semmosta ja.. että se on ja sitten että sitä elämää pitää olla niillä siinä, radioo, telkkaria, seurustelua..(K7)

Ohjaajien luova toiminta ja ”hupsuttelu” saivat opiskelijat välillä ihmettelemään, että vanhustyö voi olla tällaistaakin. Luukan (2007, 70) tutkimuksen mukaan viriketoiminnan oppiminen on yksi vanhustyössä tarvittavista ammatillisista taidoista. Opiskelijat toivat tutkimuksessa esille sen, että hoitajat saattoivat tehdä välttämättömän hoitotyön

kiireesti ja siirtyä sitten tekemään toimitöitä, eivätkä esimerkiksi järjestäneet potilaille viriketoimintaa.

4.2.3 Ohjaajien arvostava vanhustyöpuhe

Arvostavassa vanhustyöpuheessa ohjaajat toivat esille sen, että vanhustyön arvokkuus on ohjauksen tärkein sanoma. Ohjaajat voivat antaa opiskelijalle kuvan kiireisestä ja rutinoituneesta vanhustyöstä, mutta vanhustyön arvostus löytyi heidän mielestään siitä, jos opiskelijalle annetaan aikaa tutustua rauhassa vanhuksiin ja löytää heidän ainutlaatuisuutensa. Työntekijät pystyivät ohjaajien mielestä itse hyvän ilmapiirin luomisella viestittämään työn arvostusta ja opiskelijamyönteisyyttä:

Minusta ainakiin meillä henkilökunta, meillä on hirmu hyvä henki ja meillä on kuitenkin sitä viriketouhua ja kaikkee vähän sitä muutakiin kun sitä pelekkee syöttämistä ja juottamista. Minä luulen että kuitenkin myö pietään niitä opiskelijoita tärkeinä ja justiisa kyllä ne varmaan aestii sen ilimapiirin (EK2)

Luukan (2007, 76) mukaan työpaikkaohjaajan taitava ohjaus sai aikaan myönteisen kokemuksen hoitotyöstä. Motivoitunut, kannustava ja ammattitaitoinen ohjaaja toimi hyvänä roolimallina opiskelijalle.

Opiskelijoilla voi olla työssäoppimisjaksolle tullessaan jo valmiina käsitys siitä, että vanhuksia hoidetaan laitoshoidossa huonosti, ja työssä on jatkuva kiire. Työssäoppimisen aikana työntekijät voivat toiminnallaan muuttaa opiskelijan käsitystä vanhustyön laadusta. Arvostamispuheessa pidettiin tärkeänä myönteisen kuvan antamista vanhustyöstä:

Totta kai mulla on (mahdollisuus vaikuttaa opiskelijan asenteisiin) että jos mä sanon että tää on ihan peetä, tää on siis tää on ihan kauheeta, että mä inhoon tätä enkä .. siis totta kai minä voin vaikuttaa vallan mainiosti (K7)

Luukan (2007, 93) tutkimuksen mukaan työssäoppimisjakson aikaiset oppimiskokemukset vaikuttivat siihen, minkälaisen kuvan opiskelija sai vanhustyöstä. Huonolaatuinen hoitotyö ja työyksikön huono ilmapiiri saivat opiskelijassa aikaan vastenmielisyyttä työssäoppimispaikkaa kohtaan.

Arvostavaan vanhustyöpuheeseen liittyi työn tekeminen oikein ja hoitotyön periaatteiden ja ohjeiden mukaisesti. Tyytyväinen vanhus oli hoitajalle kiitos hyvin tehdystä työstä:

...mutta täälläpäähän olen ja tykkään valtavasti, ja nään joka päivä sen työni tuloksen, joka päivä nään sen vanhuksen tuolla että onko se onnellinen minun käsien jäliltä kun minä työvuorostani lähen pois (K6)

Ohjaajien arvostavaan vanhustyöpuheeseen liittyi arvojen ja asenteiden oppimisen tärkeys hoidon ja huolenpidon jaksolla. Hoitotyön arvoista tuotiin esille tasa-arvoisuus, itsemääräämisoikeus, oikeudenmukaisuus ja vastuullisuus. Vanhusta kunnioittava puhuttelu, kuten teitittely, kuvattiin hoidon ja huolenpidon jaksolla tärkeänä opittavana asiana.

Ohjaajat toivat esille sen, että vastuu vanhuksista oli suuri ja se näkyi laadukkaana hoitamisena:

Et omainen on kuitenkin se antaa meille sen kahekskymmeneksneljäksi tunniksi, vuorokaudeksi sen meidän harteille sen omaisensa, ne on hirveen tärkeitä, hoijettavaksi niin meidän pitää se huolella tehdä (K6)

Arvostavassa vanhustyöpuheessa tuotiin esille vanhusten yksilöllisyyden arvostaminen. Ohjaajat pitivät tärkeänä vanhusten tapojen ja tottumusten kunnioittamista sekä heidän tasa-arvoista ja kunnioittavaa kohteluaan. Vanhuksen tausta, esimerkiksi sosiaalinen asema, tai nykyinen tilanne ei saanut vaikuttaa kohteluun:

Semmosen (kuvan vanhustyöstä) että tää on hyvin arvokasta työtä, vanhus on hyvin arvokas .. ja vaikka vanhus on vuodepotilas, ei kommunikoi eikä niinkun reagoi, että hänenkiin lähellä voi olla ja pitää kiinni ja monella pienellä asialla antaa sille vanhukselle sen hyvän olon tunteen (EK5)

Hoitajat voivat ohjaajien mielestä välittää vanhusten arvostavaa kohtelua omalla persoonallisella tavallaan toimia. Toinen hoitaja käyttää huumoria ja keskustelee paljon vanhusten kanssa ja toinen osoittaa välittämistään koskettamisella, kuten hiusten kampaamisella, posken silittämällä ja ihon rasvaamisella. Luukan (2007, 70) mukaan opiskelijat saivat hoitotilanteissa kokemuksen siitä, kuinka esimerkiksi dementoituvaan potilaaseen sai yhteyden koskettamalla. Opiskelijat toivat Luukan tutkimuksessa esille sen, että hoitajat saattoivat puhua dementoituville potilaille epäasiallisestikin ajatellen, että potilas ei puhetta ymmärrä.

Niin vanhusten kuin työtovereidenkin kanssa toimeen tulemistä ja arvostamista pidettiin hoitajalle tärkeänä ominaisuutena. Opiskelijan vanhustyöstä saamaan kuvaan voivat vaikuttaa myös huonot kokemukset, joita opiskelija sai työntekijöiltä esimerkiksi epäoikeudenmukaisena kohteluna. Hulkarin (2006, 113) tutkimuksen mukaan

opiskelijoiden työssäoppimisjaksolla kokemat tilanteet, joissa asiakkaat joutuivat epäasiallisen käytöksen kohteeksi, lisäsivät kielteisiä kokemuksia työssäoppimisesta.

Hirvonen (2004, 244) on kollegoineen tutkinut sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden asenteita vanhuksia kohtaan. Asenteet muuttuivat kielteisemmiksi työssäoppimisjaksojen aikana ja tutkimuksen mukaan työssäoppiminen on tärkeässä roolissa hoitajaksi kasvamisessa ja vanhustyön näkemyksen luomisessa. Vaikka asenne vanhustyötä kohtaan oli kielteinen, opiskelijat arvostivat ja kunnioittivat vanhuksia ja olivat kiitollisia heidän panoksestaan yhteiskunnan hyväksi.

4.2.4 Ohjaajien rutiineihin liittyvä vanhustyöpuhe

Ohjaajat toivat esille vanhustyöstä antamaansa kuvaa käsittelevässä puheessaan rutiinit. Heidän mielestään ohjaajan toiminnalla oli iso merkitys opiskelijan vanhustyöstä saamaan kuvaan. Jos ohjaaja oli väsynyt, saattoi hänen antamansa kuva vanhustyöstä olla rutinoitunut. Ohjaajien mielestä opiskelija voi huomata tilanteen johtuvan ohjaajan väsymyksestä, mutta varsinkin nuorten opiskelijoiden kohdalla ohjaajilla oli epäily, osaisivatko he arvioida tilanteen johtuvan hoitajan väsymyksestä vai saivatko he kuvan siitä, että vanhustyö oli rutinoitunutta toimintaa. Jos opiskelija sai kuvan rutiininomaisesti tehtävästä hoitotyöstä, jäi vanhusten kohtaaminen vähäiseksi ja työt opittiin tekemään kiireessä ja nopeasti:

Niin siinä sitten sen huomioiminen, että tuota se ei mene sille puolen, ei jää yksipuoliseks se oo tavallaan, et oppii tavallaan sitä kohtaamista (K3)

Hirvosen (2004, 244) ja kollegoiden tutkimuksessa sosiaali- ja terveysalan opiskelijat kuvasivat vanhustyötä rutiininomaiseksi ja kiireiseksi. Käsityksen vanhustyöstä he muodostivat opiskeluun kuuluvien työssäoppimisjaksojen aikana. Opiskelijoiden mukaan yksilöllinen ja kokonaisvaltainen hoito ei aina toteutunut ja henkilökunta oli väsynyttä. Tutkimuksen mukaan opiskelijat olivat huolissaan vanhustyön tulevaisuudesta ja hoidon tasosta.

Ohjaajien rutiineihin liittyvään vanhustyöpuheeseen sisältyi kuvaus hoidon ja huolenpidon jaksolla tärkeänä opittavista asioista. Perushoito tuotiin esille keskeisenä opittavana asiana ja perushoitoa kuvattiin ihmisen perustarpeiden tyydyttämisenä kuten ravitsemuksesta, erittämisestä ja puhtaudesta huolehtimisena, lääkehoidon

toteuttamisen, kansansairauksien hoitamisen sekä ergonomisen työskentelyn ja aseptisen työskentelyn oppimisena:

no eikö siihen kuulu ihan nämä perus.. perustehtävät, ihmisten perustarpeiden tyydyttäminen...et saa kaikkiin niihin vastata... ihan perustasolla että syöttäminen, tätä ravinnon saannista huolehtiminen ja seuraaminen ja lääkehoijon toteuttaminen ja seuraaminen ja erityys...ihan ne perusasiat, ihmisen tarpeisiin vastaaminen... et minusta ne ois niinku semmoset itestään selvyvyvet mitkä siellä ensin.. tai tällä jaksolla pitäis osata (EK1)

Ohjaajat kuvasivat rutiineihin liittyvässä vanhustyöpuheessa hoitotyön olevan fyysisesti raskasta, mikä näkyi työntekijöiden sairastumisina. Ohjaajat kuvasivat, että vaikka vanhustyö olikin mukavaa, oli se myös raskasta. Tästä syystä ohjaajat kannustivat opiskelijoita opiskelemaan lisää ja pääsemään sitä kautta fyysisesti kevyempään työhön.

Ohjaajat sanoivat, että he itse antavat opiskelijoille kuvan kiireestä ja työn raskaudesta. Ohjaajien mielestä heidän oma asenteensa välittyi opiskelijoille:

No ehkä me työntekijät siihen vaikutetaan kaikista eniten, että mikälainen kuva me annetaan. että annettaanko me sellanen kuva, että meillä on ainanen kiire ja nämä vanhukset on niin isotöisiä ja mitenkä ite asennoituu. Mitkä on sitten ne omat arvot ja asenteet ohjaa niinkun meidän työtä, niin kyllä se sitten näkyy siinä opiskelijassakin (EK5)

Hulkarin (2006, 113) tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat negatiivisten tilanteiden, esimerkiksi asiakkaiden epäasiallisen kohtelun, lisäävän kielteisiä kokemuksia ammattialasta. Kokemukset aiheuttivat ristiriitaa todellisuuden ja tehdyn ammatinvalinnan välille. Huono kohtelu liitettiin tutkimuksessa työyhteisöihin, joissa oli huono työilmapiiri, ja hoitotyön laatu koettiin hyväksi niissä työyhteisöissä, joissa hoitokulttuuri oli korkealaatuista.

Ohjaajat halusivat antaa opiskelijoille vanhustyöstä kuvan, että se oli muutakin kuin välttämättömimmän perushoidon suorittamista, päivästä toiseen samanlaisena. Ohjaajien mukaan kiireestä johtuen muuta ei kuitenkaan ennättänyt tehdä:

... tietysti se voi vähän heitä sääilyttää sillee, että kun että vaan päivät pitkät ollaan vuoteessa ja eikun vaan vaipat vaihdetaan ja syötetään ja muuta. Mutta kun sitähän se elämä on, ei sitä... eipä siellä oikeen muuta kerkee ja puhtaudesta ja ruuasta huolehditaan ja... (K7)

jos meillä ei niinku oo sitä arvostusta niin mitenkä voijjaan oottaa että sitä.. niin, tai jos me pelkästään ollaan rutinoituttu, ja nähään se niinkun semmosena... niinkun valitettavasti on niitä väsyneitäkiin hoitajia..ja jotka on niin tuota kyl se ilman... minusta sillä on hirmu iso vaikutus sillä ohjaajalla (K3)

Luukan (2007, 78) mukaan ohjaajat olivat roolimalleja opiskelijoille. Väsynyt ja työhönsä kyllästynyt ohjaaja oli huono roolimalli opiskelijalle, kun taas vastaavasti motivoitunut ja osaava ohjaaja toimi hyvänä roolimallina ja vaikutti opiskelijoiden päätöksentekoon hänen valitessaan suuntautumistaan vanhustyöhön lähihoitajakoulutuksen aikana.

4.2.5 Yhteenveto tuloksista

Yksilöllisyyteen innostavassa vanhustyöpuheessa ohjaajat toivat esille sen, että opiskelijan oli saatava tutustua rauhassa vanhuksiin. Tutustumisen avulla opiskelija löysi vanhuksista persoonallisia ja yksilöllisiä piirteitä, mikä vaikutti hänen käsitykseensä vanhustyöstä. Vanhuspotilaisiin kiintyminen ja tunteiden salliminen hoitotyössä tuotiin esille yksilöllisyyteen innostavassa vanhustyöpuheessa. Yksilöllisyyden löytämiseen vaikutti ohjaajien mielestä työntekijöiden tapa tehdä vanhustyötä. Luukan (2007) tutkimuksen ja Kyyrän ja Pekkasen (2001) tutkielman tulokset tukevat sitä, että opiskelijoiden on tärkeää saada tutustua rauhassa potilaisiin. Hirvosen ym. (2004) tutkimus vahvistaa yksilöllisyyden tärkeyttä tuomalla esille sen, että rutiininomainen ja kiireinen työ antaa vanhustyöstä kuvan liukuhihnatyönä.

Ohjaajat kuvasivat vanhustyötä luovuuteen innostavana vanhustyöpuheena. Luovuuteen liitettiin hauskojen asioiden tekeminen vanhusten kanssa ja opiskelijoita rohkaistiin käyttämään omia vahvuuksia, kuten musikaalisuutta, hyödyksi hoitotyössä. Luovuuteen innostavan vanhustyöpuheen yhtenä sisältönä oli elämänmakuisuus, joka teki vanhustyöstä hauskaa ja antoi opiskelijoille erilaisen kuvan vanhustyöstä. Luukan (2007) tutkimus tuo esille osaltaan viriketoiminnan tärkeyden vanhustyössä opittavista asioista ja toisaalta opiskelijoiden kokemuksen viriketoiminnan vähydestä. Hulkari (2006) kuvaa tutkimuksessaan innovatiivisia työyhteisöjä, jotka opiskelijat liittivät kuvauksissaan kiireisen työyhteisön vastakohtaksi.

Arvostavassa vanhustyöpuheessa ohjaajat toivat esille sen, että vanhustyön arvokkuus on ohjauksen tärkein sanoma. Arvot ja asenteet ovat tärkeimpiä hoidon ja huolenpidon jaksolla opittavia asioita. Arvostavaan vanhustyöpuheeseen liittyi se, että opiskelijalle annetaan aikaa tutustua vanhuksiin ja löytää sitä kautta heidän ainutlaatuisuutensa. Työntekijät toivat esille sen, että he voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, minkälaisen kuvan opiskelija vanhustyöstä saa. Vanhuksen yksilöllisyyden kunnioittaminen ja hoitajan toimiminen persoonallisella tavalla tuotiin esille

arvostavassa vanhustyöpuheessa. Luukan (2007) ja Hirvosen ym. (2004) tutkimukset tukevat sitä, että työntekijöiden ja työyhteisön toiminnalla on merkitys sille, minkälaisen kuvan opiskelija vanhustyöstä saa.

Rutiineihin liittyvän vanhustyöpuheen sisällöissä ohjaajat toivat esille kohtaamisen tärkeyden. Kiire ja rutiinit saattoivat saada aikaan sen, että opiskelijan ja vanhuksen kohtaamiselle ei jäänyt aikaa. Toisaalta ohjaajat toivat esille, että hoidon ja huolenpidon työssäoppimisjaksolla tärkeitä opittavia asioita olivat potilaan fyysiseen perushoittoon liittyvät tehtävät. Ohjaajat kuvasivat rutiineihin liittyvässä vanhustyöpuheessa työn fyysistä raskautta. Ohjaajien mukaan heidän asenteensa välittyi opiskelijoille. Ohjaajat toivat lisäksi esille sen, että he haluaisivat antaa opiskelijoille toisenlaisen kuvan vanhustyöstä, mutta kiire aiheutti sen, että välillä ennätti tehdä vain välttämättömän perushoidon. Aikaisemmat tutkimukset (Hirvonen ym. 2004; Hulkari 2006; Luukka 2007) tukevat tuloksia kiireen ja rutiinien vaikutuksesta vanhustyöstä saatuun kielteiseen kuvaan. Toisaalta Luukka (2007, 74) on tuonut esille sen, että kiireestä huolimatta kuva vanhustyöstä voi muodostua positiiviseksi, johon vaikuttaa muun muassa opiskelijan vanhuksilta saama myönteinen palaute.

5 POHDINTA

Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvata sitä, millaisia käsityksiä ja kokemuksia työpaikkaohjaajilla on lähihoitajaopiskelijoiden ohjauksesta hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuuden työssäoppimisen aikana ja minkälaisia käsityksiä ohjaajilla on lähihoitajaopiskelijalle vanhustyöstä antamastaan kuvasta. Työpaikkaohjaajilla on suuri merkitys lähihoitajaopiskelijoiden ohjaamisessa sekä siinä, minkälaisen kuvan lähihoitajaopiskelijat hoitotyöstä ja vanhustyöstä saavat.

Tutkimuksen mukaan ohjaajien kuvauksissa ohjaukseen liittyi ymmärtämistä, mutta myös turhautumista. Ohjauspuheiden mukaan ohjaajat halusivat keskittyä tehtäväänsä ja näin mahdollistaa opiskelijan monipuolisen oppimisen. Lisäksi ohjaajat kokivat onnistumista ohjaustehtävässään. Ohjaajien vanhustyötä kuvaavien ohjauspuheiden mukaan he halusivat antaa vanhustyöstä yksilöllisyyteen ja luovuuteen innostavan kuvan. Lisäksi ohjaajien vanhustyöpuheissa oli arvostavaa sekä rutiineihin liittyvää vanhustyöpuhetta.

Tulosten mukaan opiskelijan nuoruus ja siihen liittyvät tekijät lisäsivät ohjaukseen ymmärrystä, mutta samalla aiheuttivat turhautumista. Nuoren opiskelijan ohjauksessa on tietoja ja taitojen oppimisen lisäksi ohjattava ja tuettava nuorta myös hänen kehityksessään, mikä voi aiheuttaa ohjaajassa niin kielteisiä kuin myönteisiäkin tunteita. Ohjauksessa tulee huomioida se, että nuoren opiskelijan kasvun ja kehityksen tukeminen on yksi ammatillisen peruskoulutuksen tehtävistä. Erityisesti kielteisten tunteiden huomioiminen ohjauksessa on tärkeää, että ne eivät heikentäisi opiskelijan ohjauksen onnistumista.

Ymmärtävään ohjauspuheeseen sisältyi tuloksissa vanhustyön pelottavuuden ymmärtäminen. Vanhustyö tuntuu työtä pitkään tehneeltä tavanomaiselta tehtävältä, mutta opiskelijalle huonokuntoisten vanhusten kohtaaminen saattaa Luukan (2007) mukaan olla kauhukokemus. Ojasen (2001) mukaan ohjaajan on pystyttävä näkemään itsestäänselvyyksien taakse ja huomioimaan se, että asiat saattavat olla ohjattavalle epäselviä. Opiskelijan ohjauksessa tulee ottaa huomioon opiskelijalle uuden tilanteen aiheuttama osaamattomuus ja vanhustyön ja vanhuspotilaiden huonokuntoisuuden mahdollisesti aiheuttama pelottavuus ja järkytys.

Tulosten mukaan ohjaajat keskittyivät ohjaukseen. Ohjaajat halusivat antaa opiskelijalle mahdollisimman monipuolisia oppimiskokemuksia ja suunnittelivat oppimistapahtumat oppimista tukeviksi. Hulkarin (2006) mukaan opiskelijat kokivat haasteelliset työtehtävät kannustaviksi ja ne tukivat oppimista. Vastaavasti opiskelijat kokivat negatiivisena sen, jos heille ei annettu sopivan haasteellisia tehtäviä. Työtehtävien haasteellisuus liittyi opiskelijoiden näkökulmasta oppimisen edistämiseen. Opiskelijan ohjauksessa on siis huomioitava yksilöllisesti opiskelijan osaamisen taso, että oppimistilanteet olisivat oppimista tukevia. Työtehtävien monipuolisuus ja haasteellisuus tukevat oppimista ja tekevät siitä kiinnostavan. Tämä voi vaikuttaa myös kuvaan vanhustyöstä, sillä rutiininomaisena liukuhihnatyönä näyttäytyvä vanhustyö vähensi Hirvosen ja kollegoiden (2004) mukaan alan kiinnostavuutta. Ohjauksessa tulee huomioida hoitotyön monipuolisuus ja mahdollistaa opiskelijalle laaja-alainen oppiminen.

Onnistumisen kokemukset liittyivät tulosten mukaan opiskelijan hyvään opiskelumestymiseen ja siihen, jos opiskelija päätti valita vanhustyön omaksi alakseen. Vanhustyön kiinnostavuuteen vaikuttivat tulosten ja aikaisempien tutkimusten (Hulkari 2006; Luukka 2007) mukaan muun muassa se, minkälaisen suhteen opiskelijat solmivat vanhuksiin. Tämä liittyi tuloksissa sekä ohjauksessa onnistumista kuvaavaan ohjauspuheeseen että yksilöllisyyteen innostavaan vanhustyöpuheeseen. Ohjauksessa tulee huomioida se, että opiskelijalla on mahdollisuus tutustua rauhasa vanhuksiin ja oppia tuntemaan heidät yksilöinä. Hyvä hoitosuhde vanhusten kanssa antaa myönteisemmän kuvan vanhustyöstä.

Tutkimustulosten mukaan ohjaajat halusivat antaa vanhustyöstä myönteisen kuvan. Ohjaajien vanhustyöpuheet olivat pääsääntöisesti myönteisiä, he halusivat viestittää työskentelyllään opiskelijoille sitä, että vanhustyö on luovaa ja yksilöllistä. Lisäksi ohjaajat kuvasivat vanhustyötä arvokkaana tehtävänä. Rutiinit ja kiire tuotiin esille,

mutta ne eivät kuitenkaan korostuneet ohjaajien vanhustyöpuheissa. Ohjaajat toivat esille sen, että he voivat itse vaikuttaa siihen minkälaisen kuvan he opiskelijalle vanhustyöstä antavat. Työyhteisön ilmapiirillä on tulosten mukaan merkitys vanhustyöstä muodostuvalle kuvalle. Rutiineiden ja kiireen merkitystä vanhustyöstä muodostuvalle kielteiselle kuvalle on tuotu esille aikaisemmissa tutkimuksissa (Hirvonen ym. 2004 ja Luukka 2007). Toisaalta Luukka (2007) on tuonut esille sen, että kiire ei välttämättä vaikuta siten, että opiskelija saa kielteisen kuvan vanhustyöstä. Opiskelijoiden mukaan luottamukselliseksi muodostunut hoitosuhde ja vanhuksilta saatu myönteinen palaute saivat aikaan myönteisen kokemuksen. Hulkarin (2006) tutkimuksen mukaan sosiaalinen oppimisympäristö on opiskelijalle merkityksellinen. Työyhteisön ilmapiirillä on merkitystä sille, minkälainen kuva opiskelijalle työssäoppimisesta muodostuu. Tulosten ja aikaisemman tutkimustiedon perusteella voidaan siis todeta, että kiire ei yksin aikaan saa negatiivista kuvaa vanhustyöstä. Hoitotyössä on paljon myönteisiä kokemuksia, kuten toiminta vanhusten kanssa ja työyhteisön ilmapiiri, jotka vaikuttavat opiskelijaan ja voivat saada aikaan positiivisen kokemuksen.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ohjaamiseen liittyy erilaisia kokemuksia: ymmärtämistä, onnistumista sekä tehtävään keskittymistä, mutta myös turhautumista. Näiden tiedostaminen on tärkeää onnistuneen ohjaussuhteen muodostumiseksi, sillä ohjaaja on opiskelijalle tärkeä henkilö ja roolimalli. Ohjaussuhteen onnistumisella voi olla vaikutus sille, valitseeko opiskelija vanhustyön koulutusalakseen. Esimerkiksi työpaikkaohjaaja-koulutuksissa voidaan keskustella ohjaajien kanssa erilaisista ohjauskokemuksista ja näin tukea ohjaajia tehtävässään. Ohjaajille tulee antaa mahdollisuus pohtia omia kokemuksiaan ja käsityksiään ja niihin liittyviä tunteita ja näin kehittää opiskelijan ohjausta.

Ohjaajien vanhustyöstä antamaan kuvaan liittyy kuvauksia yksilöllisyyteen ja luovuuteen innostavasta sekä arvostavasta vanhustyöstä, mutta myös rutiineihin keskittyvästä vanhustyöstä. Aikaisempien tutkimusten mukaan opiskelijat saavat työssäoppimisjaksojen aikana kielteisen kuvan vanhustyöstä, ja ohjaajat tiedostivat tämän. Työpaikkaohjaajakoulutuksissa voidaan asiaan kiinnittää huomiota jo hoidon ja huolenpidon koulutusosiossa. Vanhustyön kiinnostavuuden lisäämistä tulee painottaa opintojen alkuvaiheen opintoihin liittyen, sillä alan vetovoimaisuuden parantaminen on koko sosiaali- ja terveysalan koulutuksen tehtävä, ei pelkästään vanhustyön koulutusohjelman painopistealue.

Tutkielmaproessin itsearviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa keskeisenä on koko tutkimusprosessi ja sen raportoiminen (ks. Ahonen 1996). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti ja näin antamaan lukijalle kuvan prosessin etenemisestä ja siinä tekemistäni päätöksistä perusteluineen. Tämän tutkimuksen luotettavuutta tutkittavien osalta vahvisti se, että tutkittavat ovat lähihoitajia, joilla on pitkä työkokemus lähihoitajan työstä sekä runsaasti kokemusta lähihoitajaopiskelijoiden hoidon ja huolenpidon työssäoppimisjakson ohjauksesta. Tutkittavilla oli työkokemusta lähihoitajan työstä 9 - 35 vuotta ja kokemusta 10 - 40 lähihoitajaopiskelijan ohjauksesta.

Luotettavuutta heikentää se, että ohjaukokemus perustuu tutkittavien arvioon, sillä samoilla ohjaajilla oli ohjattavanaan sekä lähihoitajaopiskelijoita että ammattikorkeakoulun hoitotyön opiskelijoita ja heidän oli vaikeaa pystyä muistinvaraisesti erottelemaan sitä, milloin kyseessä oli nuorisosteen lähihoitajaopiskelijan ohjaukseen liittyvä kokemus. Ne kokemukset, joissa haastateltava muisteli olleen kyseessä aikuisopiskelijan, olen jättänyt analyysin ulkopuolelle ja vastaavasti ne kokemukset, joissa haastateltava on puhunut nimenomaan nuoresta opiskelijasta, ovat saaneet vahvistusta sille, että kokemus liittyy nuorisosteen lähihoitajaopiskelijan ohjaukseen. Haastateltavat kertoivat, että heillä on osastolla nuorisosteen opiskelijoita hoidon ja huolenpidon työssäoppimisjaksolla vuosittain paljon, ja heidän ohjauksiaan on jokaisen ohjaajan kohdalla säännöllisesti. Tästä syystä ohjaajan kuvaaman ohjaukokemuksen liittymistä nuorisosteen opiskelijan ohjaukseen voi pitää hyvänä.

Aineiston keruun tein teemahaastattelulla, joka sopi hyvin tutkimuksen aineiston keruumenetelmäksi, sillä pystyin tarkentamaan kysymyksiä ja palaamaan uudestaan joihinkin kysymyksiin haastattelun aikana (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Teemahaastattelun kysymykset muodostin osin tutkielman teoriaosuuden, mutta etenkin tutkimuskysymysten pohjalta, ja tähän päätöksentekoon vaikutti myös oma työkokemukseni sekä työpaikkaohjaajana että työssäoppimisen ohjaavana opettajana. Esihaastattelun tein yhdelle lähihoitajalle. Esihaastattelun perusteella kysymykset olivat ymmärrettäviä, ja haastateltava kertoi vastauksissaan monipuolisesti ohjauksesta ja vanhustyöstä. Aineistonkeruun luotettavuutta paransi se, että nauhoitin haastattelut (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 92). Näin sain taltioitua kaikki haastattelut mahdollisimman tarkasti, vain muutamassa haastattelussa osa haastateltavan

puheesta kuului niin huonosti, että en saanut yksittäisestä sanasta selvää. Epäselviä sanoja en arvaillut, vaan niiden kohdalla on maininta ”epäselvä” tekstiksi kirjoitetuissa vastauksissa.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että runsaan ohjaukokemuksen lisäksi jokainen haastateltavista oli käynyt työpaikkaohjaajakoulutuksen, mikä antaa vahvistusta sille, että haastateltavat kertoivat tutkijan tarkoittamasta ilmiöstä, eli lähihoitajaopiskelijan työssäoppimisen ohjauksesta.

Käsitystä vanhustyöstä antamastaan kuvasta haastateltavat kuvasivat pääsääntöisesti siitä näkökulmasta, minkälaisen kuvan he haluavat vanhustyöstä antaa. Kuvaus oli totuudenmukaista, heidän työyksikkönsä toimintaa kuvaavaa, mutta kuvauksissa oli mukana ajatus siitä, minkälaisena he haluaisivat vanhustyön opiskelijalle näyttäytyvän. Ohjaajat halusivat antaa vanhustyöstä myönteisen kuvan, mutta aikaisempien tutkimusten mukaan kuva vanhustyöstä näyttäytyy opiskelijalle usein kielteisenä.

Aineiston kattavuudella voidaan tarkoittaa aineiston, siitä tehdyn analyysin ja tulkinnan onnistuneisuutta sekä tutkimusraportin muodostamaa kokonaisuutta. (Eskola ja Suoranta 2008, 60 - 62.) Olen raportoinut tutkielman kulun mahdollisimman tarkasti ja perustellut tekemäni valinnat. Aineistosta tekemieni johtopäätösten tueksi olen liittänyt sitaatteja haastatteluaineistosta. Näin lukija saa kuvan siitä, onko tekemäni tulkinta oikea.

Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkielmani tulokset antoivat tietoa siitä, minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia ohjaajilla on lähihoitajaopiskelijoiden ohjauksesta hoidon ja huolenpidon työssäoppimisen aikana sekä minkälainen käsitys ohjaajilla on opiskelijoille vanhustyöstä antamastaan kuvasta. Tuloksia voidaan hyödyntää oppilaitoksella joka lukukausi järjestettävissä työpaikkaohjaajakoulutuksissa. Esille tulleet ohjaukokemukset voivat helpottaa koulutuksissa ohjauksesta keskustelemista ja tehdä omat kokemukset hyväksyttäviksi ja ymmärrettäviksi. Tuloksia voidaan käsitellä opiskelijoiden työssäoppimisen perehdyttämistilanteissa oppilaitoksella sekä työssäoppimisen ohjauskeskusteluissa yhdessä opiskelijan ja ohjaajan kanssa. Työpaikkaohjaajakoulutuksissa tulee kiinnittää myös huomiota vanhustyön kiinnostavuuden lisäämiseen hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuudessa.

Aikaisempien tutkimusten mukaan työpaikkaohjaajan merkitys sille, minkälaisen kuvan lähihoitajaopiskelija vanhustyöstä saa, on suuri. Tutkimusten mukaan opiskelijat omaksuvat kielteisen suhtautumisen vanhustyötä kohtaan työssäoppimisen aikana. Tutkielmani tulosten mukaan ohjaajat halusivat antaa opiskelijoille myönteisen kuvan vanhustyöstä, siksi yhtenä jatkotutkimusaiheena on hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuuden työssäoppimisen tutkiminen sekä työpaikkaohjaajan että lähihoitajaopiskelijan näkökulmista. Tutkimuksessa aineisto tulisi kerätä ohjaajilta ja heidän ohjattavina olleilta opiskelijoiltaan. Toisena jatkotutkimusaiheena on tutkia hoidon ja huolenpidon työssäoppimisjakson toteuttamista kotihoidossa ja sen merkitystä nuorisoasteen opiskelijoiden vanhustyön koulutusohjelman valintaan.

LÄHTEET

- Ahola, S., Kivelä, S. & Nieminen, M. 2005. Tekemällä oppii. Työssä oppimisen käytäntöjä ammattikorkeakouluissa. Turku: Digipaino.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point, 113 - 160.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Atjonen, P. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 57 - 82.
- CEDEFOP 2008. Vocational Education and Training in Finland. http://www2.trainingvillage.gr/etv/vetsystems/report/fi0899_en.asp [luettu 25.11.2008]
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2003. The interview: From structured questions to negotiated text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Collecting and interpreting qualitative materials. Second edition. Thousand Oaks: Sage, 61 - 106.
- Frisk, T. 2003. Ohjaaminen työssä oppimisen edistämiseksi. Teoksessa T. Frisk (toim.) Ohjaaminen työssä. Helsinki: Edita Prima, 13 - 15.
- Frisk, T. 2003. Opiskelijoiden ohjaaminen. Teoksessa T. Frisk (toim.) Ohjaaminen työssä. Helsinki: Edita Prima, 28 - 31.
- Gynther, U-M. 2002. Aikuisen oppisopimusopiskelijan työharjoittelun ohjaus lähihoitajakoulutuksessa ohjaajien kuvaamana. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hanhijoki, I., Kantola, S., Karikorpi, M., Katajisto, J., Kimari, M. & Savioja, H. 2004. Koulutus ja työvoiman kysyntä 2015. Valtakunnallisia ja alueellisia laskelmia. Hakapaino. Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirvonen, R., Nuutinen, P., Rissanen, S. & Isola, A. 2004. Miksi vanhustyö ei kiinnosta? Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden asenteet vanhuksia kohtaan ja heidän käsityksensä suomalaisesta vanhustyöstä koulutuksen eri vaiheissa. *Hoitotiede* 16 (5), 235 - 246.
- Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa peruskoulutuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1163.
- Johansson, J., Björkman, T., Olsson, M. & Lindell, M. 2000. Qualified vocational education beyond 2000 - a report from a pilot project in Sweden. *European Journal of Vocational Education* 21 (3), 7 - 15.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Jyväskylä: Gummerus, 17 - 47.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa: A. Jokinen & K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Jyväskylä: Gummerus, 37 - 53.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Jyväskylä: Gummerus, 233 - 252.
- Jørgensen, C. H. 2004. Connecting work and education: should learning be useful, correct or meaningful? *The Journal of Workplace Learning* 16 (8), 455 - 465.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsinki. Yliopistopaino.
- Koli, H. & Romppanen, B. 1999. Työssäoppimisen toteuttaminen ja opiskelijan arviointi. Teoksessa H. Hätönen. (toim.) *Opiskelijan arviointi työssäoppimisessa*. Opetushallitus. *Kehittyvä koulutus* 5. Helsinki: Hakapaino, 9 -16.
- Kullas, T. 2009. Havaintoja määräaikaisten hoitajien määrästä kunta-alalla 2000 - luvulla. SuPer Ry.
- Kulmala, J. 1998. Työssäoppimisen esteitä ja edistäjiä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi (toim.) *Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos - esteitä ja edistäjiä*. Opetushallitus. *Kehittyvä koulutus* 3. Helsinki: Hakapaino, 17 - 51

- Kulmala, J. 1998. Yhteenvetoa tuloksista. Teoksessa P. Ruohotie & J. Kulmala & L. Siikaniemi (toim.) Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuu-
tosta - esteitä ja edistäjiä. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 3. Helsinki: Hakapaino, 9 -
16.
- Kuula, A. 2006 Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä:
Gummerus.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita Prima.
- Kyyrä, M. & Pekkanen, A-L. 2001. Työssäoppimisen ohjaaminen lähihoitaja-
koulutuksen hoidon ja huolenpidon opintokokonaisuudessa työpaikkaohjaajan
näkökulmasta. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Landmark, B. T., Storm Hansen, G., Bjones, I. & Bøhler, A. 2003 Clinical supervision -
factors defined by nurses as influential upon the development of competence and
skills in supervision. Journal of Clinical Nursing 6 (12), 834 - 842.
- Lehtonen, A. 2006. Sosiaalipalvelujen riittävyys. www.laeninhallitus.fi/lh/ita/ [luettu
27.12.2007.]
- Lehtoranta, P., Leivo, H. & Haapasalo, S. 2006. Miten ohjaat työssäoppijoita. Terttu-
projektissa kehitetty koulutusmateriaali työpaikkojen ja yritysten työpaikkaohjaajille.
3. korjattu painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Luukka, K. 2007. Vastavalmistuneiden lähihoitajien koulutuksenaikaiset merkitykselliset
oppimiskokemukset vanhustyössä. Tunnepeili oppimiskokemusten merkityksellis-
täjänä. Kuopion yliopiston julkaisuja E 142.
- Markkanen, S. 2007. Työssäoppimisen ohjaus ja erityinen tuki. Teoksessa S.
Markkanen, S-M. Kohonen & A. Nieminen (toim.) Ohjatusti työhön - oppiminen,
motivointi ja sosiaalinen yrittäjäyys. Tampere: Juvenes, 14 - 103.
- Mäkinen, K. 2001. Työssäoppimisen lähtökohdat. Teoksessa I. Vertanen (toim.)
Työssäoppiminen - haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle. Saarijärvi:
Saarijärven Offset, 22 - 49.
- Määttä, M. 2001. Työssäoppiminen osana ammatillisen koulutuksen muutosta.
Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D: 139.

- Nummenmaa, A. R. 2003. Harjoittelunohjauskeskustelu -metodisia huomioita. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Yliopistopaino, 43 - 55.
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Opetushallitus. 2001. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja. Helsinki: Hakapaino.
- Opetushallitus. 2002. Työssäoppimisen opas koulutuksen järjestäjille. Helsinki: Hakapaino.
- Paasivaara, L., Nikkonen, M., Backman, K. & Isola, A. 2003. Practical nurses in elder care and changes in Finnish society - a biographical study. *Journal of Advanced Nursing* 41 (2), 170 - 178.
- Pakarinen, E. 2003. Opetushallituksen esr-projektit työssäoppimisen kehittämisen välineenä. Työssäoppimisen Tavoite 3 -ohjelman ESR-projektien väliraportti 2000 - 2003. Vantaa: Dark.
- Pasanen, H. 2004. Työssäoppimisen ohjaus prosessina - ohjaus välitysten ja vuorovaikutuksen tuottamisena. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Juva: WS Bookwell, 151 - 177.
- Peavy, R. V. 1999. Sociodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21.vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologinen kustannus.
- Peltomäki, M. & Silvennoinen, H. 2003. Työssäoppimisen pedagogiset mallit ammatillisessa peruskoulutuksessa. Vantaa: Dark.
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Remes, L. 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä. Gummerus, 288 - 374.
- Riippa, A. 2007. Lähihoitajakoulutuksen työssäoppiminen ja sen ohjaus sosiaali- ja terveysalan yrittäjien käsityksissä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Pro gradu - tutkielma.

- Ristiluoma, L. 2008. Työelämän edustajien kokemuksia lähihoitajien tutkintotilaisuuksista ja ammattiosaamisen arvioinneista. Oulun yliopisto. Terveystieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. 2003. Data management and analysis methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Second edition. Thousand Oaks: Sage. 259 - 309.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOT - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmäopetus/> [luettu 14.3.2010]
- Sikkelä, R. & Väisänen, P. 2005. Pedagoginen kehittyminen ohjauskeskustelussa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 111 - 129.
- Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon, lähihoitajan opetussuunnitelma. 2006. Savon ammatti- ja aikuisopisto. Kuopio: Kopijyvä.
- Suoninen, E. 1993. Mistä on perheenäidit tehty. Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Jyväskylä: Gummerus, 111 - 150.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Gummerus, 17 - 36.
- Syrjälä, L. 1996. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point, 9 - 66.
- Syrjäläinen, E. 1996. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point, 68 - 112.
- Tilastokeskus. 2003. Väestön ikääntyminen on suhteellista. http://www.stat.fi/tup/tietoaika/tilaajat/ta_05_03_nieminen.html [luettu 1.1.2010.]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja*. Vantaa: Dark, 20 - 48.
- Tynjälä, P., Räisänen, A., Määttä, V., Pesonen, K., Kauppi, A., Lempinen, P., Ede, R., Altonen, M. & Hietala, R. 2006. Työpaikalla tapahtuva oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 20*.
- Työssäoppimisen tietopalvelu. <http://www.edu.fi/tonet> [luettu 16.8.2009]
- Valtonen, P. 2006. Lähihoitajaksi opiskelevan työssäoppijan asema työyhteisössä. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu - tutkielma*.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 151 - 213.
- Virtanen, A & Tynjälä, P. 2008. Student's experiences of workplace learning in Finnish VET. *European journal of vocational training*. 44 (2)
- Vuorensyrjä, M. 2006. Lähihoitajat 2015. Teoksessa M. Vuorensyrjä, M. Borgman, T. Kemppainen, M. Mäntysaari & A. Pohjola (toim.) *Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti*. Tampereen yliopistopaino, 90 - 156.
- Vuorensyrjä, M. 2008. Työn jättämien ja työssä pysymisen aikomukset vanhusten ja vammaisten perushoitotyössä. *Gerontologia* 22 (2), 82 - 99.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No 83.
- Väisänen, P. 2003. Malleja ja empatiaa - käsityksiä hyvästä ohjauksesta. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Yliopistopaino, 56 - 60.
- Välimäki, M., Haapsaari, H., Katajisto, J. & Suhonen, R. 2008. Nursing students' perceptions of self-determination in elderly people. *Nursing Ethics* 15 (3), 346 - 359.

Zambrini, D. B. A., Morau, M., & Hanna, M., Kalache, A. & Nuñez, J. F. M. 2008. Attitudes toward the elderly among students of health care related studies at the University of Salamanca, Spain. *Journal of Continuing Education in the Health Professions* 28 (2), 86 - 90.

Asiantuntijahaastattelut:

Pullo, S. 2009. Savon ammatti- ja aikuisopisto, Kuopio. Haastattelu. 12.11.2009.

HAASTATTELURUNKO

1. Koulutus:_____

2. Työkokemus: _____vuotta

3. Kuinka monta hoidon ja huolenpidon työssäoppimisessa olevaa nuorisoasteen lähihoitajaopiskelijaa olet ohjannut työurasi aikana: noin _____ opiskelijaa

4. Oletko osallistunut työpaikkaohjaaja koulutukseen: kyllä / en

5. Kerro opiskelijan ohjauksesta, mitä ohjaaminen mielestäsi on?

6. Mikä on ohjaajan tehtävässä tärkeintä?

7. Kerro konkreettisten esimerkkien kautta ohjaajana toimimisesta. Mitkä tekijät / seikat vaikuttavat ohjauksen onnistumiseen?
 - a. Hyvä ohjaustilanne. Mikä teki tilanteesta hyvän?
 - b. Huono ohjaustilanne. Mikä teki tilanteesta huonon?

8. Mitkä ovat keskeisiä asioita, joita opiskelijan tulisi oppia hoidon ja huolenpidon työssäoppimisen aikana?

9. Minkälaisia ohjauskokemuksia sinulla on ollut?
 - a. Millaisia opiskelijoita sinulla on ollut ohjauksessa? Millaiset opiskelijat ovat jääneet mieleen?
 - b. Mikä tekee opiskelijasta hyvän, minkälaista hänen ohjaamisensa on?
 - c. Mikä tekee opiskelijasta haasteellisen. Miten pyrit ohjaamaan häntä?

10. Miten annat palautetta opiskelijalle?

- a. Kerro jokin konkreettinen tilanne onnistuneesta ja epäonnistuneesta opiskelijan kanssa käymästäsi palautekeskustelusta

11. Minkälaisen kuvan haluat välittää opiskelijalle lähihoitajan työstä vuodeosastolla?

- a. Minkälaisen kuvan haluat välittää työskentelystä vanhusasiakkaiden kanssa ja miksi?
- b. Mistä päättelet / arvioit, onko opiskelija omaksunut näkemyksesi vanhustyöstä vai onko hänellä muunlainen näkemys asiasta.
- c. Mikä työssäoppimisen aikana vaikuttaa siihen, että kuva työskentelystä vanhusasiakkaiden parissa muodostuu opiskelijalle myönteiseksi tai kielteiseksi
- d. Minkälaiseksi arvioit oman merkityksesi sille, minkälaisia asenteita opiskelija omaksuu vanhustyöstä työssäoppimisen aikana?

12. Tuliko sinulle mieleen vielä jotakin lähihoitajaopiskelijan ohjauksesta, jota ei ole vielä käsitelty tässä haastattelussa?

TEEMAT HAASTATELTAVILLE

Työpaikkaohjaajien kokemuksia ja käsityksiä lähihoitajaopiskelijoiden ohjauksesta hoidon ja huolenpidon tutkinnon osan työssäoppimisen aikana - tutkielman haastattelun teemat.

Haastattelun aikana esitän sinulle kysymyksiä seuraavista aihealueista:

1. Ohjaus

- mitkä seikat vaikuttavat lähihoitajaopiskelijan ohjauksen onnistumiseen

2. Ohjaustilanne

- palauta mieleesi hyvä ja huono ohjaustilanne ja mieti mitkä seikat vaikuttivat ohjaustilanteisiin

3. Opiskelija

- palauta mieleesi ohjauksessasi olleita opiskelijoita
- miten ohjaat hyvää opiskelijaa / haasteellista opiskelijaa

4. Palautteen antaminen opiskelijalle

- palauta mieleesi tilanne onnistuneesta ja epäonnistuneesta palautekeskustelusta

5. Opiskelijalle muodostuva kuva vanhustyöstä hoidon ja huolenpidon työssäoppimisjakson aikana

Yliääkäri Tuija Jääskeläinen
Harjulan sairaala
PL 38
70101 Kuopio

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Olen Joensuun avoimen yliopiston kasvatustieteiden opiskelija ja teen opinnäytetutkielmaa joka käsittelee työpaikkaohjaajien kokemuksia ja käsityksiä lähihoitajaopiskelijoiden ohjauksesta hoidon ja huolenpidon tutkinnon osan työssäoppimisen aikana. Työskentelen lehtorina Savon ammatti- ja aikuisopistossa sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla, jossa olen opettanut viimeisten vuosien aikana pääasiassa vanhustyön koulutusohjelmassa opiskelevia lähihoitajaopiskelijoita. Työssoppimisjaksot ovat opiskelijoille merkittäviä vanhustyöhön liittyvien käsitteiden muokkaajina ja työpaikkaohjaajan rooli on keskeinen. Vanhustyöhön tarvitaan tulevaisuudessa koulutettua henkilökuntaa yhä enemmän, siksi on tärkeää löytää niitä tekijöitä, joilla vanhustyön kiinnostavuutta voitaisiin parantaa.

Anon kohteliaimmin lupaa suorittaa tutkielmani aineistonkeruun yhteensä kuudelta Harjulan ja Valkeisen sairaalan lähihoitajalta. Aineistonkeruumenetelmä on teemahaastattelu jonka nauhoitan. Aineistonkeruu suoritetaan työntekijöiden vapaa-aikana. Aineistonkeruun ajankohta on elo-syyskuu 2009. Tutkielmani on tarkoitus valmistua keväällä 2010.

Sitoudun käyttämään aineistoa vain tässä tutkielmassa ja huolehdin, että tutkittavien anonymiteetti säilyy. Haastatteluaineistot ovat vain tutkijan käytössä ja niissä ei ole henkilötietoja. Tutkielmassani en ilmoita mitään sellaisia tietoja, joista tutkittavat olisivat tunnistettavissa. Informoin tutkielmaani osallistuvia lähihoitajia suullisesti sekä kirjallisesti tutkielman kulusta ja korostan tutkittaville, että tutkielmaan osallistuminen on heille täysin vapaaehtoista.

Kuopiossa 22.5.2009

Merja Laitinen

TtM, lehtori, kasvatustieteen opiskelija
Mansikkatie 7
70280 Kuopio
050-3020406
merja.laitinen@sakky.fi

Liitteenä tutkimussuunnitelma.



3601 / 220 / 2009

Muut

TUTKIMUSLUPA / KOTI- JA LAITOSHOITO / SAIRAALAT / LAITINEN MERJA

TiM, lehtori, kasvatustieteen opiskelija Merja Laitinen Joensuu avoimesta yliopistosta pyytää tutkimuslupaa tulkielehtälleen, jonka nimi on "Työpaikkaohjaajien kokemuksia ja käsitteisiä lähihoitajaopiskelijoiden ohjauksesta hoidon ja huolempidon tutkimon osan työeläköpöinnin aikana". Tutkimus kohdistuu lähihoitajiin, joilta kerätään aineistoa teemahaastattelulla, joka nauhoitetaan.

Merja Laitinen pyytää lupaa toteuttaa Harjulan ja Valkaisen sairaalan lähihoitajille (6 henkilöä) suunnitellun teemahaastattelun. Teemahaastattelu pyritään toteuttamaan elo-syyskuussa.

Päätös

Myöntään luvan Harjulan ja Valkaisen sairaalan lähihoitajille (6 henkilöä) suunnitellun teemahaastattelun tutkimussuunnitelman mukaisesti.

Toimivallan peruste:

Sosiaali- ja terveystoimen toimialan toimintasuunnitelma § 9.

Sairaalahoidon ylilääkäri

Tiina Mäskeläinen

TILIDOKSI

Sosiaali- ja terveystoimiala
Kirjasto
Merja Laitinen

Pöytäkirja on yleisesti nähtävänä toistamattain 15.6.2009 Harjulan sairaalan hallinnossa, Niirvantie 4.

Toimistos sihteeri

Mikko Paatala

KIRJALLINEN SUOSTUMINEN TUTKIMUKSEEN

Minua on informoitu kirjallisesti ja suullisesti tutkimuksesta ”Työpaikkaohjaajien kokemuksia ja käsityksiä lähihoitajaopiskelijoiden ohjauksesta hoidon ja huolenpidon tutkinnon osan työssäoppimisen aikana”. Olen tietoinen tutkimuksen tarkoituksesta. Tiedän, että tutkimusaineistoa käytetään vain tässä tutkimuksessa eikä henkilöllisyyteni paljastu missään tutkimuksen vaiheessa.

Olen myös tietoinen, että voin kieltäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa.

Suostun tutkimukseen ”Työpaikkaohjaajien kokemuksia ja käsityksiä lähihoitajaopiskelijoiden ohjauksesta hoidon ja huolenpidon tutkinnon osan työssäoppimisen aikana” haastateltavaksi tietäen, että haastattelu nauhoitetaan. Tiedän, että haastatteluaineisto tulee ainoastaan Merja Laitisen käyttöön ja että aineisto hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

.....

....

Paikka

Aika

Allekirjoitus

Tutkijan yhteystiedot:

Merja Laitinen

TtM, lehtori, kasvatustieteen opiskelija

050 3020406

merja.laitinen@sakky.fi

Kirjallisesta suostumuksesta jää yksi kappale tutkittaville ja yksi kappale tutkijalle