



KIRSTI HULKARI

Työssäoppimisen laadun käsite,  
itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan  
ammattillisessa peruskoulutuksessa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa,  
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna,  
29. päivänä elokuuta 2006 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

Myynti

Tiedekirjakauppa TAJU

PL 617

33014 Tampereen yliopisto

Kannen suunnittelu

Juha Siro

Puh. (03) 3551 6055

Fax (03) 3551 7685

taju@uta.fi

[www.uta.fi/taju](http://www.uta.fi/taju)

<http://granum.uta.fi>

Painettu väitöskirja

Acta Universitatis Tamperensis 1163

ISBN 951-44-6683-7

ISSN 1455-1616

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print

Tampere 2006

Sähköinen väitöskirja

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 541

ISBN 951-44-6684-5

ISSN 1456-954X

<http://acta.uta.fi>

## ESIPUHE

Työssäoppimisen laadun kehittäminen on ollut tavoitteena useassa Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa Tavoite 3-ohjelmaan kuuluvassa ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeessa. Laadun kehittämisen tärkeydestä ja merkityksestä ollaan yleisessä keskustelussa varsin yksimielisiä. Harvemmin pysähdytään pohtimaan, mitä laatu työssäoppimisen kontekstissa on ja mitä konkreettisesti kehitetään silloin, kun kehitetään työssäoppimisen laatua. Nämä kysymykset olivat tehdyn tutkimuksen lähtökohtana.

Dosentti Seija Mahlamäki-Kultanen on ollut tärkeimpänä vaikuttajana tutkimustyön aloittamiseen ja työn edistymiseen. Tutkijaksi kasvaminen on tapahtunut työssä oppien yhteisten tutkimusprojektien ja kirjoittamisen kautta. Seijalle parhaimmat kiitokset työn ohjauksesta, kansainvälisistä oppimisympäristöistä, ystävytydestä sekä tuesta ja kannustuksesta. Laaja-alaisen ohjausprosessin laatu on ylittänyt odotukseni moninkertaisesti.

Työni esitarkastajia professori Tauno Kekälettä ja dosentti Rauno Jarnilaa haluan kiittää ansiokkaasta ja rakentavasta palautteesta sekä asiantuntevista kehittämis ehdotuksista, joiden avulla tutkimus sai lopullisen muotonsa. Kiitos lopputuloksesta kuuluu teille. Jatko-opintojen alkuvaiheessa professori Juhani Hongan luoma myönteinen ja kannustava opiskeluilmapiiri oli erittäin merkityksellistä tutkimuksen ja opintojen etenemiselle. Professori Pekka Ruohotietä kiitän tieteellisestä asiantuntemuksesta. Rakenteet työn tekemiselle ovat olleet erinomaiset. Tampereen yliopiston tukisäätiön Ammattikasvatuksen rahastoa ja OKKA-säätiötä kiitän tutkimukseni taloudellisesta tuesta.

Kiitokset yhteistyöstä tutkimuksessa ja kehittämisprojekteissa mukana olleiden oppilaitosten opettajille, opiskelijoille ja työpaikkojen henkilöstölle. Osallistumiseen tutkimusaineiston tuottamiseen ja yhteiseen laadun kehittämiseen ovat mahdollistaneet tutkimuksen toteutumisen. Aina yhtä innokkaita ja kehittämishaluisia työtovereitani Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksessa kiitän matkan varrella saadusta kannustuksesta ja tuesta. Erityiset kiitokset yhteisestä oppimisesta, sosiaalisesta oppimisympäristöstä, pohdinnoista ja myötäelämisestä haluan osoittaa ystäväilleni ja kollegoilleni Anita Eskolalle ja Raili Hakalalle. Jaettu ilo työssä ja työn ulkopuolella on edistänyt tavoitteen saavuttamista ja tehnyt prosessista ainutlaatuisuudessaan mieliin painuvan.

FM Mika Puukkoa kiitän tiivistelmän kääntämisestä englannin kielelle sekä tutkimukseen liittyvien artikkeleiden kielentarkastuksesta. Vammalan kaupungin kirjaston henkilöstölle kiitokset laadukkaista kirjastopalveluista ja asiakaslähtöisestä toiminnasta.

Sisareni Raija perheineen on monella tavalla ja lyhyellä varotusajalla auttanut minua väitöskirjatyön eri vaiheissa. Kiitokset perheelleni läsnäolosta, ymmärryksestä ja kärsivällisyydestä silloinkin, kun tutkimus vei mukanaan eikä työhönsä keskittyneestä tutkijasta ollut paljonkaan apua arjen jakamisessa. Elämäni

suurimmille saavutuksille tyttärilleni Lauralle ja Karoliinalle, sekä Heikki Suontaustalle kiitokset kiinnostuksesta työtäni kohtaan sekä konkreettisesta avusta tutkimuksen lähdeviitteiden tarkastamisessa. Kannustakoon tämä työ teitä eteenpäin elinikäisen oppimisen polulla.

Vammalassa 20.6.2006

Kirsti Hulkari

## ABSTRACT

In this research, work-based learning is studied from the viewpoint of quality. The study is a qualitative, participatory evaluation research and the purpose is to analyse the concept of work-based learning quality and evaluate various methods used in developing the quality of work-based learning together with other actors of the work-based learning network.

The research approach is pragmatic. It has been carried out as an action research process and the material has been gathered in the Karkku College for Home Economics and Social Services in 2001-2005 in three projects funded by the European Social Fund. A 12-part quality concepts used in the evaluation of work-based learning quality has been constituted based on material gathered with a role-playing method from students, workplace instructors and teachers. The chosen methodological approach to quality follows the general principles of material-based grounded theory. The evaluation of quality has been implemented with the indicators that the research participants, especially students, themselves regarded important. Quality concepts have been specified through student focus group interviews and analysis of online discussion materials. The research results are based on work-based learning quality evaluation data gathered from students and workplace instructors through 360-degree assessment and WWW-based questionnaire, as well as evaluation reports of the various evaluation methods written by the actors. The focus of the quality work is on self-assessment and using networks to develop the quality of work-based learning.

The concept of work-based learning quality in the field of social and health care emphasises communalism and interaction in compliance with the nature of the work on the field and the predominant learning theory. Quality concepts vary between the various actors in the network. The students connected quality strongly to the process of learning a professional skill and possibility to learn in a workplace. The teachers emphasised structures and creating the settings for learning. On the other hand, workplace instructors emphasised results and vocational proficiency shown by the students.

All the methods tested in the research have their limitations and strengths that must be understood when choosing one of them. Commitment to one method limits the usability of the results. In the evaluation of the suitability of a method it is essential to consider the purpose of use; what kind of data gathering is useful for the development of quality.

The suitability of 360-degree assessment for evaluating work-based learning quality is supported especially by the included pedagogical dimension. A 360-degree assessment is a way to introduce and familiarise the contents of quality concepts to the various parties. A common discussion about the evaluation results is important for the awareness of different expectations, viewpoints and quality concepts. The use of the method is limited by the difficulty of the follow-up of the development results.

Online discussion makes the work-based learning process visible and gives teachers the chance to follow the quality of the process in real time. Situations can be interfered when problems are still acute. The problem with web discussion regarding quality work is the lack of a systematic approach. That is why online discussion is a supplementary method in quality work.

The problem with focus group interview in quality work is its detachment from the learning process, pedagogy and development. In spite of the participatory and empowering nature of the method, it is difficult to evaluate the extent or frequency of a problem or receive suitable follow-up information through focus groups.

A WWW-based questionnaire makes available the many advantages generally connected with information technology. Evaluation is fast, accurate, flexible, economical, independent of time and place and almost real time. The method is suitable for temporal follow-up and comparison. Human communication, which is important in quality development, is lost in evaluation done in information networks. This cannot be replaced with numeric summaries.

The results of the analysis of the materials gathered with the various methods strengthen the conception of high-quality work-based learning environments in the social and health care educational institutes that participated in the research. Both the students' and workplace instructors' subjective evaluations of the work-based learning quality were positive.

Key words: Work-based learning, quality, evaluation, development, practical nurse education

## TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa työssäoppimista tarkastellaan laadun näkökulmasta. Tutkimus on laadullinen osallistava evaluointitutkimus, ja tutkimuksen tarkoituksena on analysoida työssäoppimisen laadun käsitettä sekä arvioida erilaisia työssäoppimisen laadun kehittämiseen käytettyjä menetelmiä yhdessä työssäoppimisen toimijoiden kanssa.

Tutkimuksen lähestymistapa on pragmaattinen. Tutkimus on toteutettu toiminta- tutkimuksellisenä prosessina, ja tutkimusaineistoa on kerätty Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksessa vuosien 2001-2005 aikana kolmen Euroopan sosiaalirahaston rahoittaman hankkeen yhteydessä. Työssäoppimisen laadun arvioinnissa käytetty 12-osainen laatukäsitteistö on muodostettu opiskelijoilta, työpaikkaohjaajilta ja opettajilta kerätyn eläytymismenetelmäaineiston käsite- analyysin pohjalta. Valittu metodologinen lähestymistapa laatukäsitteen määrittelyssä noudattaa aineistolähtöisen grounded-teorian yleisiä periaatteita. Laadun arviointi on toteutettu niiden indikaattorien avulla, joita tutkittavat itse, erityisesti opiskelijat, pitävät tärkeinä. Laatukäsitteistöä on tarkennettu opiskelijoiden focusryhmähaastattelujen ja verkkokeskusteluaineistojen analyysin avulla. Tutkimuksen tulokset perustuvat opiskelijoilta ja työpaikkaohjaajilta 360-arvioinnin ja Internet-kyselyn avulla kerättyyn työssäoppimisen laadun arviointiaineistoon sekä eri toimijoiden kirjoittamiin arviointiraportteihin käytetyistä arviointimenetelmistä. Laatutyön painopiste on itsearviointissa ja työssäoppimisen laadun verkostomaisessa kehittämisessä.

Sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla työssäoppimisen laadun käsite korostaa yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta ammattialan työn ja oppimiskäsityksen luonteen mukaisesti. Laatukäsityksissä on eroja verkoston eri toimijoiden välillä. Opiskelijoiden käsitys laadusta oli vahvasti sidoksissa ammattitaidon oppimisen prosessiin ja oppimisen mahdollisuuteen työpaikalla. Opettajien laatukäsitys painotti rakenteita ja olosuhteiden luomista oppimiselle, kun taas työpaikkaohjaajien laadunäkökulma korosti lopputulosta ja opiskelijan osoittamaa ammattitaitoa.

Kaikilla tutkimuksessa testatuilla menetelmillä on rajoituksensa ja vahvuutensa, jotka menetelmää valittaessa on tiedostettava. Sitoutuminen yhteen menetelmään rajoittaa tulosten käyttömahdollisuuksia. Menetelmän soveltuvuuden arvioinnissa oleellinen kysymys on pohtia käyttötarkoitusta; minkälainen tiedonkeruu on laadun kehittämisen kannalta hyödyllistä.

360-arvioinnin soveltuvuutta työssäoppimisen laadunarviointiin puoltaa erityisesti siihen sisältyvä pedagogisen ulottuvuus. 360-arviointi on keino perehdyttää ja tehdä laadun käsitteistön sisältöjä tutuiksi eri osapuolille. Arviointituloksista käytävä yhteinen keskustelu on tärkeää erilaisten odotusten, näkökulmien ja laatukäsitysten tiedostamiseksi. Menetelmän käyttöä rajoittaa kehittymistulosten seurannan vaikeus.

Verkkokeskustelu tekee työssäoppimisen prosessin näkyväksi ja antaa opettajalle mahdollisuuden seurata prosessin laatua reaaliajassa. Tilanteisiin pystytään puuttumaan silloin, kun ongelmat ovat akuutteja. Laatutyön kannalta

verkkokeskustelun ongelmana on systemaattisuuden puute, minkä vuoksi verkkokeskustelu on laatutyössä täydentävä menetelmä.

Focusryhmähaastattelun ongelmana laatutyössä on menetelmän irrallisuus oppimisen prosessista, pedagogiikasta ja kehittämisestä. Menetelmän osallistavasta ja voimannuttavasta luonteesta huolimatta, focusryhmien avulla on vaikea arvioida ongelman laajuutta tai yleisyyttä tai saada seurantaan soveltuvaa tietoa.

Internet-kyselyn avulla saavutetaan monet tietotekniikkaan yleisesti liitettävät edut. Arviointi on nopeaa, tarkkaa, joustavaa, taloudellista, riippumatonta ajasta ja paikasta, ja lähes reaaliaikaista. Menetelmä soveltuu ajalliseen seurantaan ja vertailuun. Tietoverkossa tapahtuvassa arvioinnissa menetetään laadun kehittämisen kannalta tärkeä inhimillinen kommunikaatio, joka ei ole korvattavissa numeerisilla yhteenvedoilla.

Eri menetelmien avulla kerättyjen aineistojen analyysin tulokset vahvistavat käsitystä korkealaatuisista työssäoppimisen oppimisympäristöistä tutkimukseen osallistuneissa sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksissa. Sekä opiskelijoiden että työpaikkaohjaajien subjektiiviset arviot työssäoppimisen laadusta olivat myönteisiä.

Avainsanat: Työssäoppiminen, laatu, arviointi, kehittäminen, lähihoitajakoulutus



SISÄLTÖ  
ESIPUHE  
ABSTRACT  
TIIVISTELMÄ

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>13</b>
1.1 Työssäoppiminen toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa .....	13
1.2 Tutkimuksen tausta.....	15
1.3 Tutkimustehtävä.....	19
1.4 Työssäoppiminen ja laatu aiemmissä tutkimuksissa .....	21
<b>2 TYÖSSÄOPPIMISEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA</b> .....	<b>26</b>
2.1 Työssäoppiminen käsitteenä.....	26
2.2 Työssäoppiminen opiskelumenetelmänä.....	28
2.3 Työssäoppimisen edellytykset .....	34
2.4 Työpaikka oppimisympäristönä .....	40
<b>3 SOSIAALI- JA TERVEYSALAN AMMATILLINEN PERUSKOULUTUS</b> .....	<b>45</b>
3.1 Työssäoppiminen ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmassa.....	45
3.2 Sosiaali- ja terveysalan opetussuunnitelmaperusteinen koulutus.....	48
<b>4 MITÄ LAATU ON?</b> .....	<b>51</b>
4.1 Laadun käsitteistö .....	51
4.2 Laadun tutkimusparadigma työssäoppimisen kontekstissa.....	54
4.3 Palveluiden laatu ja luonne .....	56
4.4 Laatutyö ammatillisessa koulutuksessa.....	60
4.5 Itsearviointi kehittämisen lähtökohtana.....	63
4.6 Työssäoppimisen laatu .....	67

<b>5 TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>71</b>
5.1 Tutkimuskohde ja tutkimuksen lähestymistapa .....	71
5.2 Monimetodinen tutkimus .....	75
5.3 Toimintatutkimuksen ja tutkijan rooli tutkimukseen sisältyneissä hankkeissa.....	78
5.4 Tutkimusaineistot ja tutkimusmenetelmät.....	81
5.4.1 Eläytymismenetelmäaineisto .....	81
5.4.2 360-arviointiaineisto .....	82
5.4.3 Verkkokeskusteluaineisto .....	84
5.4.4 Focusryhmähaastatteluaineisto.....	86
5.4.5 Internet-kyselyaineisto .....	89
5.5 Aineiston analyysi .....	91
5.5.1 Eläytymismenetelmäaineiston aineistolähtöinen analyysi.....	91
5.5.2 Verkkokeskustelu- ja focusryhmähaastatteluaineiston tietokoneavusteinen analyysi .....	92
5.5.3 Tilastollisten aineistojen analyysi.....	94
<b>6 TYÖSSÄOPPIMISEN LAATUINDIKAATTORIEN MUODOSTAMINEN .....</b>	<b>95</b>
6.1 Kvantifioinnin tulokset.....	95
6.2 Laadullisen analyysin tulokset.....	96
6.3 Laatu opiskelijoiden, opettajien ja työpaikkaohjaajien näkökulmista...118	
6.4 Työssäoppimisen laatuindikaattorien kehittäminen .....	124
<b>7 ARVIOINTIVÄLINEIDEN TESTAUS JA TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>133</b>
7.1 360-arviointi.....	133
7.2 Internet-kysely.....	140
7.3 Verkkokeskustelu.....	147
7.4 Focusryhmähaastattelut .....	152
7.5 Työssäoppimisen laadun arvioinnin malli.....	155

<b>8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....</b>	<b>161</b>
<b>8.1 Tulosten tarkastelua .....</b>	<b>161</b>
<b>8.3 Luotettavuuden arviointi .....</b>	<b>177</b>
<b>8.3.1 Tietokoneavusteinen analyysi ja tutkimuksen luotettavuus .....</b>	<b>177</b>
<b>8.3.2 Laadullisen arviointitutkimuksen luotettavuus .....</b>	<b>179</b>
<b>8.4 Pohdinta .....</b>	<b>185</b>
<b>8.5 Jatkotutkimusehdotukset ja suositukset .....</b>	<b>188</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>190</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>208</b>

## KUVIOT

<b>Kuvio 1.</b>	<i>Tutkimuksen kohdentuminen työssäoppimisen kokonaisprosessissa.....</i>	20
<b>Kuvio 2.</b>	<i>Innovatiivisen oppimisyhteisön piirteet .....</i>	39
<b>Kuvio 3.</b>	<i>Oppiminen työpaikalla .....</i>	42
<b>Kuvio 4.</b>	<i>Tutkimuksen kulku ja tutkimuksessa käytetyt aineistot.....</i>	76
<b>Kuvio 5.</b>	<i>Opiskelijan oppiminen työpaikalla.....</i>	131
<b>Kuvio 6.</b>	<i>Työssäoppimisen laadunhallinnan malli.....</i>	156
<b>Kuvio 8.</b>	<i>Laadukkaan työssäoppimisen prosessi.....</i>	160

## TAULUKOT

<b>Taulukko 1.</b>	<i>Lähihoitajakoulutuksen tutkintorakenne.....</i>	46
<b>Taulukko 2.</b>	<i>Laadun paradigmaerot ja erilaiset lähestymistavat. ....</i>	55
<b>Taulukko 3.</b>	<i>Laatutyön lähestymistapoja koulutusjärjestelmässä.....</i>	62
<b>Taulukko 4.</b>	<i>Kvantifioinnin tulokset .....</i>	96
<b>Taulukko 5.</b>	<i>Laadun osa-alueiden merkitys .....</i>	126
<b>Taulukko 6.</b>	<i>Työssäoppimisen laatuindikaattorien vertailu.....</i>	129
<b>Taulukko 7.</b>	<i>360-arvioinnin tulokset .....</i>	140
<b>Taulukko 8.</b>	<i>Työpaikkaohjaajien ja opiskelijoiden Internet-kysely arviot.....</i>	144
<b>Taulukko 9.</b>	<i>Opiskelijoiden arvio oppilaitoksen toiminnasta .....</i>	145
<b>Taulukko 10.</b>	<i>Työpaikkaohjaajien arvio oppilaitoksen toiminnasta.....</i>	146
<b>Taulukko 11.</b>	<i>Pienten yritysten laadun oppimisen malli.....</i>	174
<b>Taulukko 12.</b>	<i>Laadullisen arviointitutkimuksen arviointiperusteet.....</i>	182

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Työssäoppiminen toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus 1990-luvun lopulla lisäsi työssäoppimisen laajuutta kaikissa toisen asteen ammatillisissa perustutkinnoissa. Työelämän ja oppilaitosten yhteistyötä ja käytännön järjestelyjä on uudistusten myötä kehitetty eri tavoin. Koulutus ja työelämä ovat lähentyneet toisiaan ja työssäoppimisen merkitys rekrytointikanavana on kiistaton. Uudistusten myötä työpaikat nähdään entistä selvemmin pedagogisina yhteisinä. Oppilaitoksessa tarjottavan teoriapainotteisen opetuksen ohella työssäoppimisen ajatellaan tuottavan ammattitaitoa, joka on välittömästi sovellettavissa työelämässä.

Työssäoppimisella tarkoitetaan toisen asteen ammatilliseen koulutukseen kuuluvaa tavoitteellista oppimisjaksoa, joka tapahtuu aidossa työelämän ympäristössä. Työssäoppimisen tavoitteena on ammattitaidon hankkiminen. Työssäoppiminen yhdistää ohjatun toiminnan ja työstä saadun kokemuksen reflektion kautta tapahtuvaksi tavoitteelliseksi ammattitaidon oppimiseksi. Muusta työpaikalla tapahtuvasta työtoiminnasta työssäoppimisen erottaa selkeä oppimistavoite ja siihen liittyvä ohjaus. Sisällöltään ja toimintatavoiltaan työssäoppimisen ohjauksessa on yhteisiä piirteitä konsultoinnin kanssa. Työssäoppimisen ohjauksesta vastaavat oppilaitoksen puolesta työssäoppimista ohjaava opettaja ja työpaikan puolesta tehtävään nimetty työpaikkaohjaaja. Ohjauksen tehtävänä on tukea opiskelijan oppimisprosessia.

Työssäoppimisen laadun varmistamisen tekee ongelmalliseksi paitsi asiakkuuden tulkinnat myös se, että työssäoppiminen tuotetaan kolmen eri tavoitteen ja kolmen eri logiikan mukaan toimivan tahon yhteistyön tuloksena. Työssäoppiminen on oppimistavoitteistaan huolimatta alisteista työyksikön palvelutoiminnalle. Vastuu työssäoppimisprosessin onnistumisesta perustuu organisaatiotasolla oppilaitoksen ja työpaikan väliseen yhteistyösopimukseen. Yksilötasolla vastuu työssäoppimisen onnistumisesta jakautuu ohjaajalle ja opiskelijalle siten, että ohjaaja on vastuussa antamastaan ohjauksesta, kun taas vastuu oppimisesta on opiskelijalla itsellään. Työpaikalla tapahtuva oppiminen ei kuitenkaan ole irrallista kontekstistaan, minkä vuoksi oppimisprosessiin vaikuttavat työpaikan sosiokulttuuriset tekijät.

Työelämän oppimisympäristöjen heterogeenisyys sekä erot työssäoppimisen sisällöissä, ohjauksessa ja arvioinnissa ovat nostaneet työssäoppimisen laatukysymykset kehittämisen kohteeksi (mm. Työssäoppimisen tilannekatsaus

2005). Koulutuksen arviointineuvosto organisoii vuosina 2004-2006 työpaikalla tapahtuvan oppimisen arvioinnin, jossa arvioinnin kohteena on työssäoppimisjärjestelmän laajan kokonaisuuden hallinta. Arvioinnin tulosten perusteella työssäoppimisen kehittämiskohteita tullaan tarkentamaan.

Työssäoppimisen perusluonteen lisäksi laadun arviointia ja kehittämistä oppilaitostasolla on käytännössä hankaloittanut relevanttien mittareiden puuttuminen. Kaikille koulutusaloille tarkoitettujen mittaristojen etuna on se, että ne tuottavat kansallisen tason vertailutietoa eri oppilaitoksista, mutta toisaalta mittaavat laatua varsin yleisellä tasolla. Arvioinnista saatava tieto ei juurikaan tue oppilaitosten ja työelämän välistä kehittämistyötä konkreettisella tasolla. Monissa laatujärjestelmissä työssäoppimista tarkastellaan hallinnollisesta näkökulmasta, jolloin lähestymistavassa painottuu strateginen suunnittelu, organisointi, yhteistyösuhteet, sopimukset sekä henkilöstön muodollinen pätevyys. Laatujärjestelmät luovat työssäoppimisen järjestämiselle vaadittavat rakenteet ja edellytykset, mutta antavat niukasti tietoa oppimisen kontekstista, työpaikan pedagogista olosuhteista tai siitä, minkälaiset mahdollisuudet oppimiseen työpaikka tarjoaa. Työssäoppimisen kehittämiseksi käytännössä on välttämätöntä saada tietoa siitä, mitkä tekijät työssäoppimisen laatuun vaikuttavat.

Laadullisesta arvioinnista saadut tulokset antavat palautetta työssäoppimisen kehittämiseksi. Oppilaitosten kiristynyt kilpailu opiskelijoista asettaa jatkossa yhä suurempia paineita opetustoiminnan laadun arviointiin ja kehittämiseen. Korkeatasoinen koulutus on kilpailuvaltti paitsi oppilaitoksille myös ammatillisesta koulutuksesta työelämään siirtyvälle opiskelijalle. Ruohotie (1995, 181) arvioi, että opiskelun mielekkyys ja merkityksen löytyminen on oppimisen ja koulutuksen tuloksellisuuden kannalta välttämätöntä. Opiskelijoiden tarpeisiin vastaaminen edistää opiskelun mielekkyyttä ja vaikuttavuutta.

Tässä tutkimuksessa työssäoppimista tarkastellaan laadun näkökulmasta. Kehittämistyön lähtökohtana on laatukäsitteen määrittely sekä työssäoppimisen verkoston, opiskelijoiden, työelämän ja opettajien osallistaminen työssäoppimisen laadun arviointiin ja kehittämiseen. Tutkimuksen lähestymistapa on pragmaattinen. Työssäoppimisen laadun hallinnan kokonaisuudessa tutkimus keskittyy työssäoppimisen prosessin laadun arviointiin ja kehittämiseen. Tarkoitus ei ole luoda työssäoppimisen kokonaisuuden kattavaa kansallista laatujärjestelmää.

Tutkimus on toteutettu toimintatutkimuksellisena prosessina, ja tutkimusaineistoa on kerätty Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksessa vuosien 2001-2005 aikana kolmen Euroopan sosiaalirahaston rahoittaman hankkeen yhteydessä. Tutkimus on laadullinen osallistava evaluointitutkimus työssäoppimisen laadun arviointiin ja kehittämiseen soveltuvista erilaisista menetelmistä. Tutkimuksen tulokset perustuvat opiskelijoilta ja työpaikkaohjaajilta 360-arvioinnin ja Internet-kyselyn avulla kerättyyn työssäoppimisen laadun arviointiaineistoon, focusryhmähaastatteluihin sekä opiskelijoiden työssäoppimisjaksojen aikana käytyjen verkkokeskustelujen analyysiin. Tutkimuksen toteuttamisen aikana kehitettiin toisaalla ammatillisten perustutkintojen ammattiosaamisen näytöt, jotka ovat uusin pyrkimys varmistaa ammatillisen koulutuksen laatua (L 611/2005). Ne otetaan käyttöön viimeistään

1.8.2006, joten ammattiosaamisen näyttöjen vaikutusta työssäoppimisen laatuun ei tämän tutkimuksen yhteydessä ollut mahdollista arvioida.

Kiinnostukseni työssäoppimisen tutkimiseen heräsi aikanaan opettajakoulutuksen yhteydessä. Sosiaali- ja terveysalalla työskenneltyjen vuosien jälkeen työssäoppimisen tarkastelu koulutuksen näkökulmasta tarjosi erilaisen ulottuvuuden työelämän rationaliteetit sisäistäneelle henkilölle. Uusi näkökulma antoi aihetta pohtia työssäoppimisen laatua laajemmin. Millä tavoin uuden opetuslainsäädännön mukainen ajattelu on sisäistetty työelämässä? Ovatko työssäoppimisen eri osapuolien käsitykset oppimisesta ja työssäoppimisen laadusta yhteneväisiä? Tarjoaako hektinen työelämä opiskelijalle mahdollisuudet korkealaatuiseen oppimiseen vai opitaanko työelämässä ainoastaan vanhaa kaavaa toistavia rutiineja? Tutkimuksen lähtökohtana oli analysoida, miten työssäoppimisen laatu ymmärretään ei tahoilla. Käsiteanalyysin pohjalta luotiin laatuindikaattorit, joita sovellettiin käytäntöön erilaisten arviointimenetelmien yhteydessä.

## 1.2 Tutkimuksen tausta

Opetusministeriön vuonna 1994 tekemä päätös ammatillisen koulutuksen rakenteesta uudisti perustutkintoja entistä laaja-alaisemmaksi. Päätöksellä pyrittiin vastaamaan työelämän muuttuviin tarpeisiin ja lievittämään työttömyyden uhkaa. Työssäoppimisen kehittäminen aloitettiin 1990-luvun lopulla ammatillisen peruskoulutuksen tutkintojen ja opetussuunnitelmien uudistusten myötä. Vuoden 1996 hallituksen esityksessä ammatillisista oppilaitoksista annetun lain muuttamisesta koulutuksen ja työelämän vuorottelu esitettiin yhtenä keinona ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi.

*”Ammatillinen koulutusjärjestelmä on muutoksen tilassa. Muutospaineita aiheuttaa erityisesti tuotanto- ja työelämän nopea murros, jossa perinteinen ammattirakenne murtuu ja uudet ammatilliset yleisvalmiudet tulevat tärkeiksi. Työttömyys on uhkana yhä useammalla alalla. Yleinen kehityssuunta sekä teollisuuden että palvelualojen ammateissa on tehtäväkuvan monipuolistuminen sekä osaamistasovaatimusten nousu. Tässä tilanteessa laaja-alaisen osaamisohjelman luominen, koulutuksen ja työelämän vuorottelu sekä työttömyyden ehkäisy ovat keskeisessä asemassa ammatillista koulutusta kehitettäessä.” (HE 62/1996.)*

Työssäoppimisen sisällyttäminen ammatillisiin perustutkintoihin asetettiin tavoitteeksi ensimmäisen kerran valtioneuvoston vuonna 1995 hyväksymässä Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995-2000. Toisen asteen ammatilliset tutkinnot tulisi uudistaa vuoteen 2000 mennessä, jolloin kaikkiin opintoaloihin liitettäisiin vähintään puolen vuoden työssäoppimisen jakso.

Suomalaisen ammatillisen koulutuksen oppilaitoskeskeisyyteen ja työelämä-  
lähtöisyyden lisäämiseen kiinnitettiin huomiota myös ammatillisen lisäkoulutuksen  
rahoitusta koskevan lainsäädännön valmistelussa:

*”Ammatillinen koulutus Suomessa järjestetään varsin oppilaitoskeskeisesti.  
Oppilaitosten ja työelämän välisen vuorovaikutuksen vähäisyyteen on  
kiinnitetty viime vuosina runsaasti huomiota. Tavoitteena on koulutuksen  
lähentäminen työelämän tarpeisiin. Koulutuksen vieminen ja toteuttaminen  
työpaikoilla nähdään entistä tärkeämmäksi.”* (HE 186/1996.)

Vuoden 1998 aikana alkoivat ESR-rahoitukseen perustuvat "Silta ammatillisesta  
koulutuksesta työelämään" -kokeilut, joissa oppilaitosmuotoista ja  
oppisopimustyypistä työssäoppimista yhdistettiin kolmivuotisiin tutkintoihin.  
Työssäoppimisen toteuttamisen edistämiseksi valtio ja työmarkkinoiden  
keskusjärjestöt laativat vuonna 1998 yhteiset suositukset nuorten työssäoppimisesta  
pienissä ja keskisuurissa yrityksissä. Suositusten kautta osapuolten tavoitteena oli  
mahdollistaa paremmat lähtökohdat toteuttaa työssäoppimiseen liittyviä  
toimenpiteitä. Samalla ne olivat merkittävä yhteinen tahdonilmaus työssäoppimisen  
edistämiseksi.

Ammatillisen koulutuksen perustutkintojen uudistuksen yhteydessä työssäoppiminen  
sisällytettiin ammatilliseen opetussuunnitelmaperusteiseen koulutukseen asteittain  
vuosina 1998–2001. Kaikkiin 120 opintoviikon laajuisiin ammatillisena  
peruskoulutuksena suoritettaviin tutkintoihin liitettiin 20 opintoviikkoa  
työssäoppimista. Käytännössä työssäoppimisen laajentaminen merkitsi entistä  
tiiviimpää yhteistyötä oppilaitosten ja työelämän kanssa. Uuden opetusalan  
lainsäädännön keskeisiä tavoitteita olivat oppimisen laadun parantaminen ja  
ammattillisen osaamisen syventäminen. Koulutuksen sisältöjen tuli vastata työelämän  
tarpeita ja edistää koulutuksen jälkeistä työllistymistä (SiVM 3/1998).  
Sivistysvaliokunnan mietinnössä painotettiin työssäoppimisen yhteistä kehittämistä  
eri osapuolien välillä:

*”Työssäoppiminen asettaa oppilaitokset, opettajat ja opiskelijat, yritykset  
ja muun työelämän monien haasteiden eteen kun koulutusta siirretään  
yrityksiin ja muille työpaikoille. Kehitystyössä tarvitaan kaikkien  
osapuolten vuoropuhelua ja kumppanuutta.”* (SiVM 3/1998.)

Työssäoppimisen eri osapuolille asettamat haasteet olivat tiedossa jo järjestelmää  
luotaessa. Uudistuksen toteuttamisen jälkeen ammatillisen koulutuksen laatuun ja  
kehittämiseen alettiin kiinnittämään erityistä huomiota. Korkeatasoisella  
koulutuksella haluttiin turvata maamme elinkeino- ja työelämän perusta,  
taloudellinen kehitys- ja kilpailukyky. Työmarkkinoiden ja työprosessien muutokset  
antoivat aihetta ammattiin kouluttamisen muodon ja sisällön uudelleen arviointiin.

Valtioneuvoston vuonna 1999 hyväksymässä kehittämissuunnitelmassa työssä-  
oppiminen vakiinnutettiin osaksi ammatillista koulutusta. Työssäoppimisen  
uudistuksen tueksi kehitettiin työssäoppimiseen liittyvää tiedotusta, työpaikka-  
ohjaajien ja opettajien koulutusta, sekä pilottiprojekteja yhteistyössä työelämä-  
osapuolten kanssa. Kun työssäoppimisen järjestelmä oli luotu, kohdistuivat



kehittämisen paineet erityisesti työssäoppimisen laadun varmistamiseen. Tähän tavoitteeseen pyrittiin erilaisten kokeilu- ja kehittämishankkeiden avulla. Yhteistyökulttuurin puuttuminen ja työpaikkojen puutteelliset valmiudet ohjata opiskelijoita vaikeuttivat työssäoppimisen uudistamista (Pakarinen 2003).

Työssäoppimisen kehittäminen otettiin tavoitteeksi Euroopan sosiaalirahaston Tavoite 3 -ohjelman mukaisissa ammatillisen koulutuksen kehittämissuunnitelmissa. Työssäoppimisen kehittämishankkeiden tarkoituksena oli etsiä alakohtaisia ratkaisuja sekä hyviä käytäntöjä työssäoppimisen järjestämiseksi yhteistyössä työelämän kanssa. Projekteissa paneuduttiin työssäoppimisen erityiskysymyksiin, muun muassa ohjaukseen, arviointiin, työturvallisuuteen, työssäoppimisen laatuun sekä erityistuen tarpeisiin.

Koulutuksen ja tutkimuksen vuosille 2003-2008 laaditussa kehittämissuunnitelmassa (OPM 2004) ammatillisen peruskoulutuksen kehittämisen tavoitteina olivat koulutuksen laadun, vaikuttavuuden ja työelämävastaavuuden parantaminen. Suunnitelman mukaan työssäoppimisen sisältöä ja laatua kehitetään yhdessä työelämän kanssa. Hyvin toteutettuna työssäoppiminen edistää suunnitelmallista vuorovaikutusta koulutuksen ja työelämän välillä, parantaa opetuksen laatua ja tuottaa työelämään osaavaa työvoimaa.

Siirtyminen normiohjauksesta tulosohtaukseen on lisännyt tarvetta koulutuksen arviointiin. Koulutuksen ohjausjärjestelmän muutoksen jälkeen oppilaitokset voivat aiempaa itsenäisemmin päättää toiminnastaan kansallisten ja paikallisten tavoitteiden mukaisesti. Tehty muutos on vahvistanut koulutuksen arvioinnin asemaa, tarvetta ja merkitystä entisestään. Ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa (L 630/1998) koulutuksen arviointi on säädetty koulutuksen järjestäjän tehtäväksi. Koulutuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Arvioinnilla tavoitellaan koulutuksen kehittämistä ja oppimisen edellytysten parantamista.

Ammatillisen koulutuksen laatuvaatimusten kasvuun ovat vaikuttaneet työelämän tarpeissa tapahtuneiden muutosten ohella kansainväliset näkökulmat. Globalisoituminen muuttaa yhteiskuntaa ja siten myös koulutusjärjestelmän rakenteita ja koulutuksen tuottamaa osaamista. Euroopan Unionin alueella ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö ja koulutusrakenteet vaihtelevat huomattavasti. Samoin ammatillisen koulutuksen järjestäjät edustavat monia eri tahoja. Arviointitiedon tarve korostuu eurooppalaisen koulutusalueen rakentamisessa. Kaupin (2004) näkemyksen mukaan arvioinnista on tullut yksi koulutuksen 2000-luvun megatrendeistä.

Ammatillisen koulutuksen tehtävä korostuu Euroopan unionin kilpailukyvyyn ja hyvinvoinnin vahvistamiseen tähtäävän *Lissabonin strategian* tavoitteiden saavuttamisessa. Kyseisen strategian mukaan Euroopan unionista on kehitettävä maailman kilpailukykyisin ja dynaamisin, tietoon ja osaamiseen perustuva talous, joka kykenee ylläpitämään kestävästä talouskasvusta, luomaan uusia ja parempia työpaikkoja ja lisäämään sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Lisbon Strategy 2002). Lissabonin strategian tavoitteiden saavuttamista tukee ammatillisen koulutuksen Kööpenhamina-prosessi. *Kööpenhaminan julistuksen* mukaan eurooppalaisen

yhteistyön tarkoituksena on ammatillisen koulutuksen laadun, arvostuksen ja vetovoiman parantaminen sekä liikkuvuuden edistäminen (Copenhagen declaration 2002). Euroopan dimensiossa nousevat esiin muun muassa:

- 1) Ammatillisen koulutuksen eurooppalaisen ulottuvuuden vahvistaminen
- 2) Läpinäkyvyyden lisääminen
- 3) Opintojen siirrettävyyden kehittäminen
- 4) Alakohtaisten kompetenssien ja kvalifikaatioiden kehittäminen
- 5) Yhteisten laatuksiteereiden ja laadunvarmistusmenetelmien kehittäminen
- 6) Eurooppalaisen ulottuvuuden vahvistaminen ohjauksen ja neuvonnan avulla
- 7) Non-formaalien ja informaalin oppimisen tunnistaminen ja hyväksilukeminen
- 8) Opettajien ja kouluttajien lisäkoulutustarpeiden huomioiminen (Copenhagen declaration 2002.)

Kööpenhamina-prosessin myötä laadunvarmistamisessa korostetaan standardien, mallien, menetelmien, kriteerien ja indikaattorien kehittämistä, koulutuksen järjestäjien itsearviointia sekä erilaista ulkoista laadunvarmistusta (Koulutuksen arvioinnin uusi suunta 2004). Useista kehittämishankkeista huolimatta koulutusala-kohtaiset erot työssäoppimisen kehittämishalukkuudessa ja toteutuksessa ovat suuria. Ammatillisen koulutuksen laatu työelämäosaamisen ja kehittämisen osalta vaihtelee koulutuksen järjestäjien kesken. Tilanne on epätasainen jopa koulutuksen järjestäjän eri toimipisteissä tai eri koulutusalojen välillä. Työssäoppimisen kehittämisessä keskeisellä sijalla ovat toteutuksen tehostaminen, laadun parantaminen ja seurannan täsmentäminen. (Työssäoppimisen tilannekatsaus 2005.) Työssäoppimisen kehittäminen on tällä hetkellä suomalaisen koulutus- ja työllisyyspolitiikan keskeinen tavoite. Oppilaitoskeskeinen koulutus irrallaan työelämästä ei ole pystynyt vastaamaan yksilön työllistymisvaatimuksiin, elinkeinoelämän muutoksiin eikä työn opetuksen pedagogisiin haasteisiin. (Raivola 2000.)

Työssäoppimisen laadun arviointiin paikallisella tasolla käytettävät menetelmät vaihtelevat oppilaitosten päätösten mukaisesti. Yhtenäistä ja velvoittavaa työssäoppimisen laadun arviointitoiminnan mallia tai menetelmää ei ole. Arvioinnin uudet toimintaperiaatteet painottavat riippumattomuutta, osallistavuutta, jatkuvaa kehittämistä, tehokkuutta ja taloudellisuutta, laadukkuutta ja avoimuutta. Toimintaperiaatteet ovat kiinteässä yhteydessä verkostomaisen arvioinnin kanssa. Arviointi perustuu vastavuoroiseen kumppanuuteen, jossa osapuolet sitoutuvat toiminnan kehittämiseen yhteisten periaatteiden mukaisesti. (Koulutuksen arvioinnin uusi suunta 2004; 16-18.) Verkostoperiaatteella tapahtuva arviointi soveltuu luonteensa vuoksi myös työssäoppimisen laadun kehittämiseen.

## 1.3 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on

- analysoida työssäoppimisen laadun käsitettä työssäoppimisen laatuindikaattorien luomiseksi
- arvioida ja kehittää sosiaali- ja terveystieteiden toisen asteen ammatillisen koulutuksen työssäoppimisen laadun kehittämisen käytännön menetelmiä
- tuottaa tietoa työssäoppimisen laadun kehittämisestä osallistavan arvioinnin avulla

Tavoitteena on arvioida, millä tavoin eri menetelmät soveltuvat työssäoppimisen laadun kehittämiseen ja arviointiin sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla.

Työssäoppimisen prosessin laadun arvioinnissa käytettävät laatuindikaattorit muodostetaan opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien sekä työssäoppimista ohjaavien opettajien kirjoittamien eläytymismenetelmäaineistojen käsiteanalyysin pohjalta. Tarkoituksena on tunnistaa työssäoppimisen laadun kannalta keskeiset kohdat. Laatuindikaattoreiden sisältöä tarkennetaan edelleen focusryhmähaastattelujen ja työssäoppimisjaksojen aikana käytyjen verkkokeskustelujen analyysin avulla. Kehitettyjä indikaattoreita sovelletaan työssäoppimisen laadun arviointiin 360-arvioinnin ja Internet-kyselyn avulla. Menetelmien käytöstä kerätään palautetta työssäoppimisen eri osapuolilta.

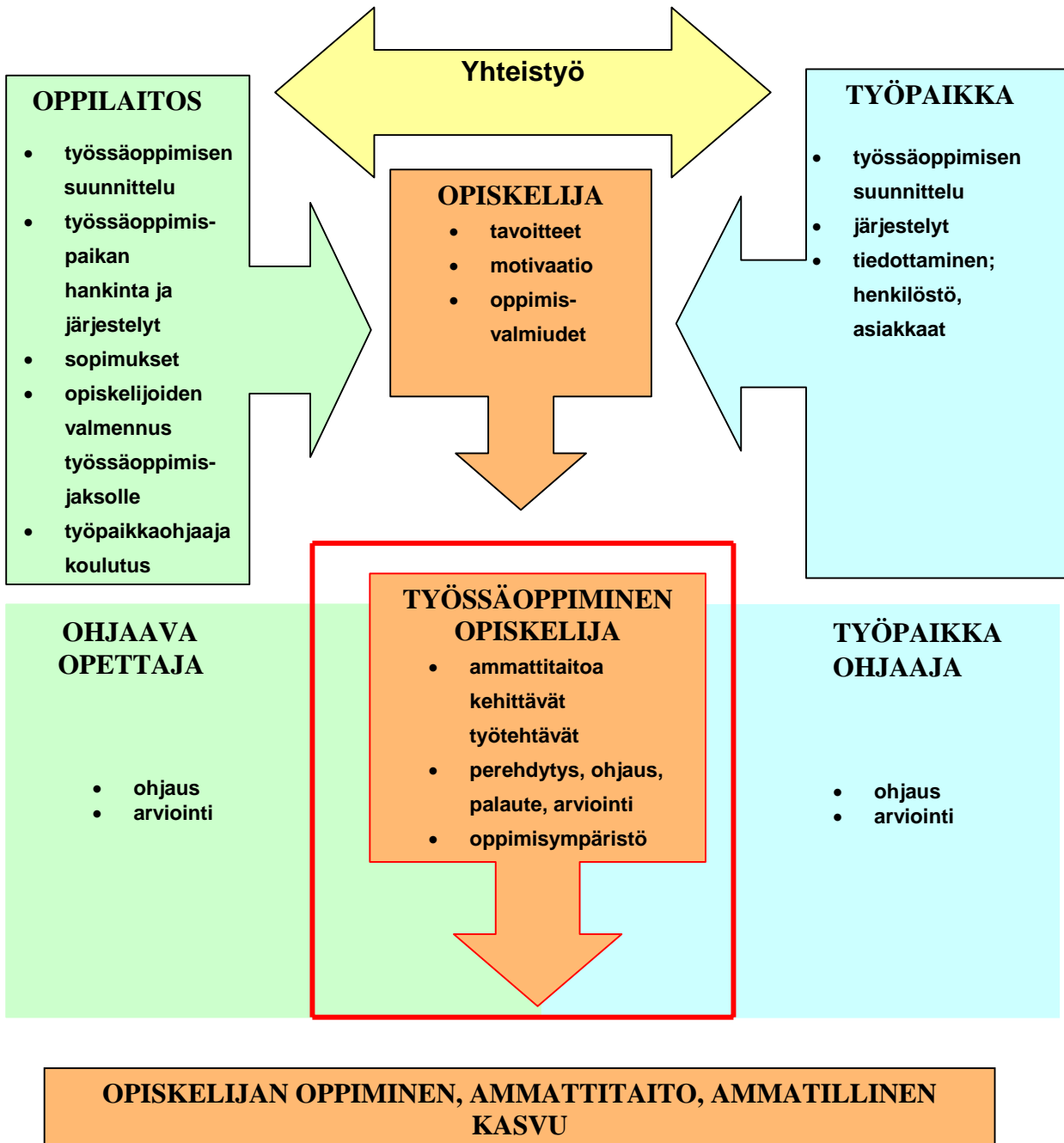
Tutkimus keskittyy sosiaali- ja terveystieteiden toisen asteen ammatilliseen peruskoulutukseen sisältyvän työssäoppimisen laadun arviointiin, jolloin ammatillinen aikuiskoulutus, oppisopimuskoulutus ja näyttötutkinnot rajataan tutkimuksen ulkopuolelle. Tästä rajauksesta huolimatta tutkimuksessa hyödynnetään lähdemateriaalina tutkimuksia, jotka liittyvät työssä oppimiseen ja laadun arviointiin muissa koulutusmuodoissa ja muilla koulutusasteilla.

Tutkimustehtävä voidaan esittää spesifisinä kysymyksinä. Tutkimusongelmana on analysoida:

- **Mitä työssäoppimisen laatu on sosiaali- ja terveystieteillä?**
- **Miten 360-arviointi, verkkokeskustelu, focusryhmähaastattelut ja Internet-kysely soveltuvat laadun arvioinnin ja kehittämisen käytännön työvälineiksi?**

Työssäoppimisen prosessin kokonaisuudessa laadun arviointi kohdistuu työpaikalla tapahtuvan oppimisen konkreettisen toteutuksen arviointiin, siihen mikä kaikille kolmelle osapuolelle on yhteistä kuviossa 1 tehdyn rajauksen mukaisesti. On selvää, että työssäoppimisen laatuun vaikuttaa oleellisesti myös oppilaitoksen ja työpaikkojen välinen yhteinen suunnittelu sekä sopimukset työssäoppimisen järjestelyistä (mm. Lasonen 2000, 28). Lopputuloksen kannalta keskeinen merkitys

on myös opiskelijan omilla tavoitteilla, motivaatiolla sekä oppimisvalmiuksilla (ks. Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005). Vaikka tutkimusaineiston tuottamiseen ovat osallistuneet työssäoppimisen verkoston eri osapuolet, arvioinnissa korostuu erityisesti opiskelijoiden näkökulma. Tutkimuksen rajaus sekä laadun arviointikohteet painottavat sitä laadunäkökulmaa, joka korostui tutkimukseen osallistuneilta opiskelijoilta kerätyssä aineistossa. Focus on opiskelijan työssäoppimisen prosessin tukemisessa.



*Kuvio 1. Tutkimuksen kohdentuminen opiskelijan työssäoppimisen prosessin tukemiseen kokonaisprosessissa*

## 1.4 Työssäoppiminen ja laatu aiemmissä tutkimuksissa

Tähänastisessa koulutustutkimuksessa ammatillisen koulutuksen työssäoppiminen on saanut osakseen vähän huomiota. Työssäoppimisen kasvaneesta merkityksestä huolimatta nuorten ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisesta tehdyt tieteelliset tutkimukset puuttuvat lähes kokonaan. Keskeisenä tutkimusongelmana työssäoppiminen on noin 5-6 väitöskirjassa. Myös työssäoppimisen laatua arvioivia tutkimuksia on ilmestynyt niukasti. Sen sijaan muuta työssäoppimiseen liittyvää tutkimateriaalia, kuten selvityksiä, ESR-raportteja, oppaita ja esitteitä on runsaasti saatavilla.

Petri Pohjosen väitöskirjassa (2001) *Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta* kehitettiin asiantuntijoiden kanssa delfoimenetelmällä työssäoppimisen malli siitä, miten työssäoppimisen mahdollisuudet olisi otettava huomioon oppilaitosten ja työpaikkojen välisen yhteistyön rakentamisessa. Pohjosen väitöskirjassa työssäoppimisen laatuksymykset eivät nousseet keskeisesti esille. Työssäoppimiseen kehitettävien laatuksymyksen katsottiin jätkevöittävä toimintaa.

Pentti Väisänen (2003) käsitteli väitöskirjassaan työssäoppimista ammatillisissa perusopinnoissa. Hän tarkasteli työssäoppimista ja sen arviointia teoreettisena ilmiönä pääasiassa kvantitatiivisen lähestymistavan avulla. Empiirinen tutkimus kohdistui opiskelijoiden ammatillisen osaamisen itsearviointiin, työssäoppimisen vaikutuksiin ja opiskelijoiden itseohjattuun opiskeluvalmiuteen. Tutkimuksen mukaan opiskelijat olivat pääosin tyytyväisiä työtehtävien haasteellisuuteen ja saamaansa tukeen työpaikoilla. Yksitoikkoiset työtehtävät, ohjauksen, tuen ja perehdytyksen puute olivat yleisimmin opiskelijoiden kritiikin kohteena. Työssäoppimisprosessiin vaikuttavina tekijöinä opiskelijat pitivät mm. tasavertaisuutta, miellyttäviä työtovereita ja työyhteisöön kuulumisen tunnetta, miellyttävää oppimisympäristöä sekä omaa aktiivisuutta ja oppimishalua.

Marja-Liisa Vesterinen (2002) tutki väitöskirjatyössään, miten ammattikorkeakoulun opiskelijoiden harjoittelua kehittämällä voidaan vaikuttaa opiskelijoiden ammatillisen asiantuntijuuden kasvuun. Tutkimustehtävänä oli analysoida, mitä harjoittelujaksolla voidaan oppia, millaisia työtehtäviä harjoittelujaksolla tarvitaan ja millä tavoin oppimista voidaan tukea ja edistää. Vesterisen tulokset osoittivat opiskelijoiden oppivan harjoittelujaksolla työpaikka- ja alakohtaista työelämän käyttötietoa ja ammattitietoutta, työpaikan työprosessitietoutta sekä työstä toiseen siirtyviä työelämän avaintaitoja. Opiskelijoiden oppimiseen vaikuttivat eniten työyhteisön jäsenet ja työpaikan ohjaaja. Työskentelylle yhteisesti asetetut selkeät tavoitteet, oppimisen tukeminen ja ohjaus, mahdollisuus oman osaamisen soveltamiseen ja työpaikalla osoitettu luottamus ja turvallisuus vahvistavat osaamisen ja itseluottamuksen tunnetta sekä rohkeutta itsenäiseen työskentelyyn. Harjoittelujakson työtehtävillä oli toiseksi suurin vaikutus opiskelijan oppimistuloksiin. Työtehtävien toivottiin sisältävän ammattialaan liittyviä haasteellisia tehtäviä, mutta myös yleisiin työelämän käytäntöihin opettavia tehtäviä. Oppimista edistävät oppimistehtävät, oppimispäiväkirja, kehityskeskustelu ja

loppukeskustelussa tehty itsearviointi sekä opiskelijoiden, ohjaajien ja opettajien ryhmätapaamiset sekä harjoittelun väli- ja purkuseminaari.

Mikko Saarikoski (2002) tutki väitöskirjassaan ”*Clinical Learning Environment and Supervision – Development and validation of the CLES evaluation scale*” sairaanhoitajaopiskelijoiden kokemuksia sairaalan vuodeosastoista kliinisen opiskelun oppimisympäristöinä sekä opiskelijoiden kokemuksia hoitohenkilökunnan toteuttamasta ohjauksesta. Tutkimuksessa kehitettiin ja testattiin kliinisen oppimisympäristön ja ohjauksen tutkimiseen ja arviointiin soveltuva mittari. Tutkimuksen tulosten perusteella yksilöohjaus ja siihen liittyvä henkilökohtainen ohjaaja olivat tärkeimmät yksittäiset kliinisen oppimisen osatekijät.

Kaija Collinin (2005) aikuiskasvatuksen alaan kuuluvassa väitöskirjassa ”*Experience and shared practice – Design engineers’ learning at work*” tarkasteltiin suunnittelu- ja kehitysinsinöörien oppimista työssä. Tutkimuksessa tärkeiksi oppimisen tavoiksi koettiin omasta työkokemuksesta ja yhdessä työskentelystä oppiminen. Oppimista tapahtui parhaimmillaan silloin, kun yksittäisen työntekijän aikaisempi kokemus, työhön liittyvät tavoitteet ja ohjaustarpeet pystyttiin ottamaan tilannekohtaisesti huomioon. Aikuisten oppimiseen työssä liittyvät myös Poikelan (1999) ja Pirkkalaisen (2003) väitöskirjat.

Virtanen, Tynjälä ja Valkonen (2005) tutkivat Helsingin kaupungin ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden käsityksiä työssäoppimisesta. Tutkimuksen mukaan suurin osa opiskelijoista oli tyytyväisiä sekä oppilaitoksen että työssäoppimispaikan taholta saamaansa ohjaukseen. Opiskelijoiden ohjauksen tarve ja suhtautuminen ohjaukseen vaihteli huomattavasti eri alojen välillä. Oppilaitoksessa tapahtuvan oppimisen ja työssäoppimisen kytkeminen toisiinsa onnistui parhaiten sosiaali- ja terveysalalla. Pääsääntöisesti opiskelijoiden kokemukset työssäoppimisesta olivat kaikilla aloilla myönteisiä. Samansuuntaiset tutkimustulokset saatiin Taitava Keski-Suomi -hankekokonaisuuden osatutkimuksessa, jossa analysoitiin työssäoppimisen toteuttamista opiskelijoiden, opettajien, työpaikkaohjaajien sekä muiden kehittämishankkeen avaintoimijoiden näkökulmasta. Työssäoppimisen toteutus arvioitiin pääosin hyvätasoiseksi ja laadukkaaksi, sen sijaan koulutusalojen välillä havaittiin selkeitä eroja sekä työssäoppimisen toteutuksessa että oppimistuloksissa. (Tynjälä ym. 2005.)

Työssäoppimisen toteuttaminen, kehittäminen ja uuden kulttuurin edistäminen ovat olleet tavoitteena useissa Opetushallituksen organisoimissa valtakunnallisissa ja alueellisissa hankkeissa. Määttä ja Törrönen (1999, 49-52) luettelivat keskeisiä työssäoppimisen laatuun ja laadunvarmistukseen vaikuttavia tekijöitä alueellisissa pilottihankkeissa esiin nousseiden seikkojen valossa. Työssäoppimisen laadun osatekijöitä olivat jaksojen suunnittelu, työssäoppimispaikkojen hankkiminen ja valinta, sopimusmenettelyt, tiedottaminen ja ohjeistus, opiskelijoiden valmennus jaksoille, opettajien ja työpaikkaohjaajien koulutus, ohjaus ja seuranta, opiskelijoilta ja työelämänedustajilta saatu palaute sekä oppimistulosten arviointi. Myös useissa oppilaitoksissa on aloitettu työssäoppimisen laatuun liittyviä kehittämistoimia. Tornion liiketalouden ja tietotekniikan instituutissa on laadittu työssäoppimisen tulosmatriisi, jossa työssäoppimisen eri tulosalueille on määritelty minimi-, reaali- ja maksimitaso. Pirkanmaan oppisopimustoimistossa on rakennettu laatukriteeristö

työssäoppimispaikkojen auditointeja varten. Porin tekniikkaopisto on laatinut laadunvarmistusjärjestelmän työnantajakohtaisen työssäoppimisen sertifiointiin myöntämiseksi. Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunnan tutkimuskeskuksessa rakennettiin työssäoppimisen laatukäsikirja ja Taloudellisen Tiedotustoimiston Vetolava-projektissa kehitettiin työssäoppimisen laatujärjestelmä. Työssäoppimiseen liittyvistä meneillään olevista kehittämishankkeista on saatavissa lisätietoa osoitteesta: <http://www.oph.fi/ammattillinesr/>

Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään -projektin tavoitteena oli ammatillisen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksen kehittäminen sekä työllistymisen edistäminen. Projektissa kiinnostuksen kohteena oli myös työssäoppimisen pedagogisen toimivuuden kehittäminen toteutusjärjestelyjen ja koulutusorganisatoristen puitteiden kartoittamisen ohella. Tarkoituksena oli luoda riittävät edellytykset työpaikoilla tapahtuvalle tavoitetietoiselle ja tulokselliselle oppimiselle. Tarve kehittää työssäoppimisen laatua yhteistyössä työpaikkojen ja oppilaitosten edustajien kanssa oli yksi projektitutkimuksen tuloksena esille tullut painopistealue. (Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään 2000; Lasonen 2000, 39.) Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksessa käynnissä olevan tutkimushankkeen "Ammatillinen koulutus – työssäoppiminen" tarkoituksena on kehittää työssäoppimis- ja projektityöoppimisen käytäntöjä seurantatutkimusten avulla. Tutkimuksissa pyritään jäsentämään uusia käytäntöjä ja luomaan toimijalähtöistä teoriaa.

Kansainvälisessä kontekstissa koulutuksen laatua on tutkittu viime vuosina runsaasti. Laatututkimus näyttää tulleen koulutukseen yliopistojen ja korkeakoulujen kautta (Cheng & Tam 1997; Clewes 2003; Harvey & Green 1993; Mazelan, Green, Brannigan & Tormey 1992; Wright & O'Neill 2002). Useimmissa näissä tutkimuksissa laatua on analysoitu koulutuksen tasolla kokonaisuutena, jolloin oppimisen laadun ohessa tarkastelussa painottuu opiskelijoiden tyytyväisyys oppilaitoksen tukipalveluihin, infrastruktuuriin, kirjastopalveluihin tai vapaa-ajan aktiviteetteihin. Ammatillisen koulutuksen kontekstissa koulutuksen laadun arvioinnissa on korostettu hyviä oppimistuloksia, opiskelijan vastuuta ja omistajuutta oppimisen prosessiin sekä oppimisen monimuotoisuutta (Müller & Funnel 1992).

Koulutuksen laatua, laatukäsityksiä ja toiminnan kehittämistä on tarkasteltu myös suomalaisessa kontekstissa eri koulutusasteilla (Kulmala 1999; Oksanen 2002; Tuomola-Karp 2005; Åhlberg 1997; Vaso 1998). Maire Mäki (2000) tarkasteli kyselytutkimuksella toteutetussa väitöskirjassaan *"Laadun ilmapiiritekiijät ammattikorkeakoulussa"* ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön laatukäsityksiä. Korkeakoulutuksen laatua tarkasteltiin tutkimuksessa asiakas-, tuotanto-, prosessi- ja valmistuskeskeisestä, ympäristö- ja yhteiskuntakeskeisestä, tuote- ja suunnittelukeskeisestä, arvokeskeisestä sekä kilpailukeskeisestä näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan henkilöstön laatukäsityksissä painottuu asiakaslaatu. Tärkeimmäksi laatutekijäksi muodostui tuotanto, prosessi- ja valmistuslaatu, johon muut laatu näkökulmat näyttivät olevan sidoksissa.

Työssäoppimisen tutkimuksissa luokkahuoneopetusta ja työssäoppimista on tarkasteltu usein toisilleen vastakkaisina ilmiöinä, jolloin tutkimuksen intressinä on ollut vertailla eri oppimismuotojen eroja ja hyötyjä tai pohtia sitä, millä tavoin

työssäoppimisen avulla voidaan edistää teorian ja käytännön yhdistämistä (mm. Flanagan, Baldwin & Clarke 2000; Stern & Rahn 1998; Stone 1995). Työssäoppimisen laadun varmistaminen on tutkimuksessa todettu ongelmalliseksi ja lähestymistavaltaan erilaiseksi kuin perinteisen luokkahuone opetuksen laadun varmistus. Konsensusta ei kuitenkaan ole siitä, miten laadunvarmistuksen tulisi tapahtua (mm. Winter 1994).

Monissa Euroopan maissa työssäoppimisen ja laadun välistä problematiikkaa on tarkasteltu kumppanuuden tai koulutuksen ja työelämän välisten suhteiden näkökulmasta (ks. Bailey, Huges & Barr 1998; Doncaster & Garnett 2000; Maclaren & Marshall 1998; Smith & Betts 2000). Työssäoppimisen yhteydessä laadunvarmistuksella on haluttu taata työssäoppimisen tehokkuus, tarkoituksenmukaisuus tai työssäoppimisen tuottama lisäarvo opiskelijalle, koulutukselle, työssäoppimisen järjestäjille tai liike-elämälle. Työelämysuhteiden tehokkuuden tavoittelu korostaa työkokemuksen koulutuspoliittista tärkeyttä ja sen jatkuvuuden turvaamista työelämän hyvästä tahdosta riippuvana ilmiönä. (Griffits & Guile 2001, 47.) Vaihtoehtoisessa lähestymistavassa laatua on tarkasteltu työssäoppimiseen liittyvien hallinnollisten rakenteiden näkökulmasta, jolloin lähestymistavassa korostuvat työssäoppimisen järjestelyt, akkreditointi, sopimukset ja resurssit. Tällöin oppimisen varmistamiseen kohdistuvina laadun indikaattoreina on käytetty opintojakson yhteisen suunnittelun, tavoitteiden asettamisen ja arvioinnin yhteistoiminnallisuutta ja tarvevastaavuutta, ajallisia resursseja sekä henkilöstön kehittämiseen tähtäviä toimenpiteitä. Tutkimuksissa on pohdittu myös sitä, mitä voidaan pitää evidenssinä oppimistuloksista ja minkälaista lisäarvoa oppimistulokset tuottavat. (mm. Marshall & Mill 1992.)

Sosiaali- ja terveysalalla laadun arvioinnissa on painottunut subjektiivinen lähestymistapa vastakohtana perinteiselle objektiiviselle laadun arvioinnille (mm. Bailey 1996). Työssäoppimisen laatua on tällöin tarkasteltu opiskelijan kokemuksen ja tyytyväisyyden näkökulmasta, jolloin oppimiseen on vaikuttanut saatu ohjaus ja työpaikalla tapahtuva toiminta, ohjaajan ja opiskelijan välinen suhde, ohjauksen tapa, asiakaskontaktit sekä työyhteisön ilmapiiri (ks. Alperin 1998; Fortune, McCarty & Abramson 2001; Howe, Crofts & Billingham 2000; Van Der Vleuten ym. 2000)

Suomalaisessa kontekstissa sosiaali- ja terveysalalla tehtyjä tutkimuksia työssäoppimisen laadusta on vähän. Sosiaali- ja terveysala poikkeaa muista ammatillisen koulutuksen aloista siinä, että valtaosa työssäoppimisen jaksoista suoritetaan julkisissa organisaatioissa. Työ on luonteeltaan moniammatillista, yhteisöllistä ja vuorovaikutukseen perustuvaa ihmissuhdetyötä. Sosiaali- ja terveysalan laaja-alainen perustutkimus luotiin aikanaan uudistamaan työelämää ja sosiaali- ja terveydenhuollon palvelurakenteita. Muihin toisen asteen ammatillisiin tutkintoihin verrattuna korostui se, että sosiaali- ja terveysalan uuden tutkinnon tavoitteena ei ollut ainoastaan vastata työelämän ammattitaitovaatimuksiin, vaan siihen sisältyi pyrkimys työelämän uudistamiseen. Tämän vuoksi suhde työelämään on sosiaali- ja terveysalalla kiinteämpi kuin useilla muilla ammatillisen koulutuksen aloilla. Nämä seikat luovat omat ehtonsa myös työssäoppimisen laadun tarkasteluun.





# 2 TYÖSSÄOPPIMISEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

## 2.1 Työssäoppiminen käsitteenä

Suomalainen ammatillinen peruskoulutus on oppilaitospainotteista. Myös esimerkiksi Ranskassa, Belgiassa, Ruotsissa ja eteläisen Euroopan maissa ammattitaito hankitaan pääasiassa oppilaitoksissa. Voimakkaasti valtiojohtoisissa koulutusjärjestelmissä yhteydet työmarkkinoihin ovat heikot. Teoreettinen tieto, nimikkeet ja tutkinnot painottuvat usein todellisia käytännön työelämän taitoja enemmän. Saksan, Itävallan ja Sveitsin duaalijärjestelmissä opetus jakaantuu ammattikouluissa ja työpaikoilla annettavaan opetukseen. Työssä tapahtuvan oppimisen lisäksi yrityksissä on yleensä myös opetustiloja, joissa järjestetään suunnitelmallista opetusta ja sitä tukevaa toimintaa. Duaalijärjestelmissä vastuu koulutuksesta jakaantuu kaikkien kolmen osapuolen, oppilaitoksen, yrityksen ja opiskelijan, välille. Iso-Britannian kaltaiset markkinaohjatut koulutusjärjestelmät ovat herkkiä ottamaan huomioon työelämän osaamisvaatimukset, mutta ongelmina ovat vaihtelevat ja kapea-alaiset taitoprofiilit sekä sosiaalinen eriarvoisuus. (CEDEFOP 2005a; Jørgensen 2004; Peltomäki & Silvennoinen 2003.)

Aiempien käsityöammattien yhteydessä työpaikoilla tapahtuva oppiminen on ollut tyypillinen oppimisen muoto, jolloin on puhuttu oppipoika-kisälli-mestari järjestelmästä. Työssä oppiminen tapahtui kokeneemman oppi-isän opastuksella. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa työssä oppimisesta käytetään lukuisia eri käsitteitä; workplace learning, work-based learning, work-related learning, apprenticeship, learning in work life, on-the-job learning ja on-the-job training. Work-based learning -termillä kuvataan sekä opiskelijoiden työssäoppimista että työntekijöiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista (Boud & Solomon 2001). Kyseistä käsitettä käytetään, kun viitataan formaaliin työssäoppimiseen, jossa oppimisen tavoitteet ovat tarkkaan määriteltyjä ja niihin pyritään erilaisten toimenpiteiden avulla. Intentionaalisen oppimisen yhteydessä työn tekeminen on yhdistetty oppilaitoksissa tai työpaikan ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen. (Peltomäki & Silvennoinen 2003; Sangster, Maclaran & Marshall 2000.)

Suomalaisessa kirjallisuudessa työssäoppimisen määritelmiä on esitetty vähän. Määritelmät vaihtelevat sen mukaan, tarkastellaanko työssäoppimista nuorten vai aikuisten, formaalin vai informaalisen oppimisen näkökulmasta. Yksilön ja organisaatioiden toimintaa työssäoppimisen kontekstissa painottavat määritelmät kuvaavat työssäoppimista useiden toimintojen ja tapahtumien yhdistelmänä. Tästä

näkökulmasta työssäoppiminen voi olla työn ja teoreettisten opintojen vuorottelua, omalla työpaikalla tapahtuvaa ohjattua ja itseohjautuvaa oppimista tai ammattitaidon, persoonallisuuden ja metataitojen kehittämistä ohjatussa ja yhteistoiminnallisessa työprosessissa. (Pohjonen 2000, 132-133; 2001, 226–227.)

Lasosen (2001, 30) mukaan työssäoppiminen on todellisiin työnteon tilanteisiin perustuvaa tarkoituksellista ja reflektointia kokemusten, toimintojen ja ajattelu-prosessien oppimista. Autenttisissa oppimisympäristöissä työssäoppiminen voi toteutua hyvin erilaisissa muodoissa. Määttä ja Törrönen (1999, 58) määrittelevät työssäoppimisen aidossa toimintaympäristössä tapahtuvaksi toiminnaksi, joka perustuu omaan kokemukseen ja osaamiseen. Toiminnan tavoitteena on kehittää työprosessiin liittyvän ohjauksen ja yhteistoiminnallisen tuen saattelemana opiskelijan ammattitaitoa, persoonallisuutta sekä metataitoja. Käytännössä tämä tarkoittaa työn ja oppimisen yhteensovittamista ja järjestämistä siten, että se herättää yksilössä halun uuden tiedon etsimiseen ja parempien työtulosten tuottamiseen. Tällöin työssäoppiminen antaa opiskelijalle mahdollisuuden perehtyä niihin tilanteisiin ja käytäntöihin, joissa koulutuksessa hankittuja tietoja ja taitoja sovelletaan, sekä oppia juuri oikeita työelämän valmiuksia. Määttä (2001, 15) tarkoittaa työssäoppimisella kaikkia niitä prosesseja, joita käytännön työelämän kanssa kosketuksissa olemisen saa aikaan. Sen tavoitteena on edistää yksilön ja työssäoppimisympäristön välistä vuorovaikutusta. Flanagan, Baldwin ja Clarke (2000) kuvaavat hoitoalan koulutukseen sisältyvää työssäoppimista seuraavien piirteiden avulla. Työssäoppiminen on aitoihin työelämän tilanteisiin ja ongelmiin perustuvaa, itseohjautuvaa, tiimiperustaista ja moniammatillista, kokemuksellista, innovatiivista ja monia oppimismahdollisuuksia luovaa.

Marsick ja Watkins (1990) määrittelevät työssä oppimisen vastakohtaksi kouluoppimiselle ja eräänlaiseksi oheisoppimiseksi. Oppimisen ajatellaan tapahtuvan ikään kuin itsestään työn yhteydessä. Työssä oppiminen ei ole itsetarkoitus, vaan alisteinen työtoiminnalle, joka tuottaa oheistuotteenaan myös oppimista. (vrt. Billet 2002.) Kallio (2000, 29) määrittelee työssä oppimisen työnantajan kustantamaksi työhön liittyväksi koulutukseksi, johonkin tutkintoon liittyvänä harjoittelujaksona tai erilaisina oppisopimusjärjestelyinä. Boothin ja Parkinsonin (1996) määritelmä korostaa työssä oppimista työpaikalle tai simuloituun työympäristöön sijoittuvana strukturoituna ja useita oppimisen metodeja ja malleja sisältävänä oppimisen järjestelyinä.

Collin (2005) luonnehtii vakinaisten työntekijöiden työpaikalla tapahtuvan oppimisen yleisiä piirteitä seuraavasti:

- työpaikalla tapahtuva oppiminen on paljolti informaalia, satunnaista ja käytäntöihin sidottua
- työssä tapahtuvaa oppimista voidaan kuvata kokemukselliseksi oppimiseksi
- työtehtävät ja työn konteksti määrittelevät työssä tapahtuvan oppimisen mahdollisuuksia
- työssä tapahtuva oppiminen on luonteeltaan vahvasti sosiaalista

Kulmalan (2000) mukaan työssäoppimista selventävissä käsitteissä korostuvat yhteistoiminta, vuorottelu ja jatkuva kehittäminen. Yhteistoiminnalla tarkoitetaan

oppilaitosten koulutusasiantuntemuksen liittämistä työelämän kehittämiseen. Vuorottelu viittaa paitsi teoreettisten ja käytännön opintojen yhdistelyyn, myös opiskelujaksoihin, joista osa suoritetaan oppilaitoksessa ja osa työpaikoilla. Usein kyseessä on aidon työympäristön tuominen oppimiskontekstiin.

Työssäoppimisen haasteet liittyvät työelämän ja koulutuksen rajapinnalla tapahtuvaan toimintaan, joka Jørgensenin (2004) mukaan muodostuu kolmesta erilaisesta rationaliteetista. Oppilaitoksen rationaliteetti perustuu tarkan teoreettisen tiedon soveltamiseen, työelämän ja tuotannon rationaliteetti pohjautuu osaavan työvoiman tarpeeseen ja subjektiivinen rationaliteetti siihen, mikä on yksittäisen opiskelijan kannalta merkityksellistä ja mielenkiintoista. Ovaskainen ja Ritsilä (2000, 13) toteavat, että työssäoppimisen tulevaisuus riippuu pitkälti siitä, miten työssäoppimisen eri osapuolten välinen vuorovaikutus toimii.

Tämä tutkimus kohdistuu toisen asteen ammatilliseen koulutukseen liittyvään työssäoppimiseen, jolloin työssäoppiminen on sekä koulutuksen järjestämisuoto että tavoitteellinen opiskelumetodi. Opiskelumetodin näkökulmasta työssäoppimisen taustalla vaikuttavaa käsitystä oppimisesta voidaan tarkastella usean eri teorian ja näkökulman valossa, jotka eivät ole toisiaan poissulkevia. Schön (1983) toteaa, ettei ammatillisen tiedon muodostusta voida tarkastella ainoastaan teoreettisen tiedon ja teknisen rationaalisuuden perspektiivistä, vaan osa tiedosta muodostuu käytännön kautta. Tämä edellyttää työn ja toiminnan reflektointia ammatin harjoittamisen eri tilanteissa.

## 2.2 Työssäoppiminen opiskelumenetelmänä

Työssäoppimisen tutkimuksessa voidaan erottaa useita teoreettisia lähestymistapoja, jotka vaihtelevat sen mukaan tarkastellaanko oppimista yksilöllisenä, yhteisöllisenä vai organisationaalisenä prosessina. Useissa tutkimuksissa oppiminen ja työtoiminta nähdään kietoutuvan yhteen. Toisaalta oppilaitosmuotoinen oppiminen ja työssäoppiminen ymmärretään tutkimuksissa myös dikotomisesti toistensa vastakohtina, jolloin kysymys on formaalin ja informaalin oppimisen eroista (Aarkrog 2005). Työssäoppimisen hyödyistä formaalin koulutuksen yhteydessä ollaan varsin yksimielisiä. Työssäoppimisen odotetaan edistävän teorian ja käytännön tiedon integrointia, lisäävän opiskelijoiden motivaatiota ja ymmärrystä sekä tuottavan osaamista, joka on sovellettavissa ja siirrettävissä oppilaitoksessa tapahtuvaa oppimista laajemmin eri konteksteihin (Aarkrog 2005; Stern & Rahn 1998). Työelämän tarvetta vastaavan ammattitaidon hankkimisessa työssäoppimisen merkitys on keskeinen.

Siirtyminen työharjoittelusta työssäoppimiseen liittyy osaltaan ammatillisen koulutuksen oppimiskäsityksissä tapahtuneisiin muutoksiin. Aiempaan työharjoitteluun liittyvä oppimiskäsitys perustui mallioppimisen taustalla olevaan

behavioristiseen oppimisteoriaan. Tässä lähestymistavassa oppiminen ymmärrettiin käyttäytymisen muutokseksi, ympäristöön sopeutumiseksi ja tiedon siirtämiseksi. Opiskelijalle opetettiin ensin oppilaitoksessa ammatissa tarvittavat tiedot ja taidot ja työtehtäviin liittyvät toimintatavat, joita sitten harjoiteltiin ja toistettiin työharjoittelujaksoilla. Työpaikalla oppiminen tapahtui työtehtävissä toimimalla, niitä havainnoimalla ja jäljittelemällä. (Rauste- von Wright & von Wright 1994.) Työharjoittelussa opiskelijan suorituksia arvioitiin ja kontrolloitiin sen mukaan, kuinka ohjeellisesti hän kykeni toimimaan ja suoriutumaan tehtävistä (emt. 1994; Poikela 1998). Vaikka nykyinen opetussuunnitelma on monelta osin kirjoitettu konstruktivistisen oppimiskäsityksen hengessä, näkyvät behaviorismin vaikutukset edelleen muun muassa käyttäytymistavoitteiden määrittelynä, kompetenssikeskeisen koulutuksen vaatimuksina sekä taitojen kehittämisen erilaisina toteutusmalleina (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 81). Toistaiseksi on saatavilla vähän tutkimustietoa siitä, millainen ja miten tietoinen oppimisenäkemys työpaikoilla opiskelijaa ohjaavilla työpaikkaohjaajilla on. Usein omaksutun oppimiskäsityksen taustalla vaikuttaa se, miten ihminen itse on aikanaan oppinut. Työpaikkaohjaajien oppimiskäsityksiin pyritään vaikuttamaan työpaikkaohjaajakoulutusten toteutuksen ja opetussuunnitelmien avulla. Ajattelutavan muutos ei kuitenkaan tapahdu hetkessä, muutoksen sisäistäminen vaatii oman aikansa niin oppilaitoksissa kuin työpaikoilla. Koulutettuja työpaikkaohjaajia oli Opetusministeriön tekemän selvityksen mukaan noin 20000 kaikista 53000 työpaikkaohjaajasta (Työssäoppimisen tilannekatsaus 2005).

Oppimiskäsityksissä tapahtunut muutos heijastui myös opiskelijan asemaan oppimisen prosessissa. Kognitiivinen orientaatio korostaa opiskelijan sisäisiä prosesseja, sitä, kuinka tietoa prosessoidaan, varastoidaan ja palautetaan mieliin. Kognitiivisessa psykologiassa opiskelija ymmärretään aktiivisena informaation käsittelijänä. Kognitiivisen psykologian, oppimisen ja opetuksen tutkimuksesta syntyi sittemmin konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen on aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa havaintoja tulkitaan ja uutta tietoa rakennetaan aiemman tiedon ja kokemuksen pohjalta sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (ks. Applefield, Huber & Moallem 2001; Tynjälä 1999a, 37-38). Työssäoppiminen on tällöin kokeiluihin, ongelmanratkaisuun ja ymmärtämiseen perustuvaa tekemistä. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä työssäoppimisen evaluointi on monipuolista, jolloin huomio kiinnittyy kokonaisuuksien ymmärtämiseen, opiskelijan toimintaan ja aikaansaannoksiin työssä, metakognitiivisiin taitoihin ja oppijan reflektiivisiin valmiuksiin. Arviointimenetelmissä painottuu itsearviointi (Poikela 1998; Rauste- von Wright & von Wright 1994; Tynjälä 1999b.) Keskeistä on myös, että opetussuunnitelmaan kirjataan vain keskeiset tavoitteet ja ideat. Työssäoppimisen näkökulmasta konstruktivistinen oppimisenäkemys painottaa opiskelijan itseohjautuvuutta; se korostaa aktiivisen kyselyn, itsenäisyyden ja yksilöllisyyden merkitystä oppimisessa (Applefield ym. 2001). Opiskelijan oma aktiivisuus, itseohjautuvuus ja motivaatio ovat konstruktivismin näkökulmasta työssäoppimisen perusedellytyksiä. Konstruktivismin kritiikki kohdistuu muun muassa ohjauksen rooliin ja oppijan kykyyn ohjautua itsenäisesti ja omaehtoisesti (ks. Puolimatka 2002).

Työssäoppimisessa oppiminen kytkeytyy laajasti toimintaympäristön ryhmiin ja organisaatioihin, jolloin oppimisen sisällöt, muodot ja mahdollisuudet vaihtelevat ammattialasta, työn luonteesta, työtehtävistä ja organisaatiosta riippuen. Opiskelijan osallistuminen työpaikan sosiaaliseen toimintaan on työssäoppimisen ja ammattitaidon kehittymisen kannalta oleellista. Opiskelija on työssäoppimisjaksolla osa työyhteisöä ja sen oppimiskulttuuria, minkä vuoksi opiskelijoiden oppimista työpaikalla ei voida tarkastella irrallaan työyhteisöjen toiminnasta ja oppimisesta.

Vygotskyn (1981) sosiokulttuurinen lähestymistapa tarkastelee oppimista ja tiedonmuodostusta yhteisöllisenä ja sosiaalisena prosessina, joka on aina yhteydessä kulttuurihistorialliseen ja situationaaliseen kontekstiinsa. Yksilöllisyyden sijasta oppiminen ymmärretään yhteisöllisenä ilmiönä. Yhteisöllisestä näkökulmasta työssä oppimista on kuvattu osallistuvaksi oppimiseksi (Billet 2004; Lave & Wenger 1991; 1999; Wenger 1998). Tällöin kyse ei ole ainoastaan satunnaisiin tilanteisiin osallistumisesta vaan oppimisen sosiaalinen teoria korostaa aktiivista osallistumista käytännön toimintayhteisöjen (community of practice) toimintaan ja ammatillisen identiteetin rakentamista suhteessa näihin yhteisöihin. Oppiminen ymmärretään prosessina, jossa opiskelija osallistuu yhteisöjen toimintaan aluksi rajatulla vastuulla saavuttaen tietojen ja ammattitaidon lisääntyessä vähitellen asemansa yhteisön täysivaltaisena jäsenenä. Vastavuoroista oppimista korostettaessa oleellista työyhteisön tarjoamien osallistumis- ja oppimismahdollisuuksien ohessa on se, millä tavoin yksilöt hyödyntävät näitä oppimismahdollisuuksia (Billet 2004; 2002). Tämä lähestymistapa yhdistää oppimisen yksilöllisen ja yhteisöllisen näkökulman. Sosiaalisten suhteiden merkitystä opiskelijoiden ja työntekijöiden työssäoppimisessa korostavat monet viimeaikaiset työssäoppimisen tutkimukset (Berings, Gellissen & Poell 2005; Lasonen 2001; Väisänen 2003; Tynjälä ym. 2005).

Sosiaalisen konstruktivismin mukaan tieto rakentuu dialogin kautta, kun yksilöt osallistuvat yhteisten ongelmien ja tehtävien ratkaisuun (mm. Pintrich & Sinatra 2003; Ruohotie 2002, 119). Työssäoppiminen nähdään tällöin paitsi tietojen ja taitojen yhteisenä konstruointiprosessina, myös tilanne- ja kontekstisidonnaisena tapahtumana. Tällöin myös oppimisen arviointi on vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon perustuvaa (Poikela 1998). Oppiminen on yhteydessä siihen, missä tilanteessa ja ympäristössä opiskelija toimii ja mitä tilanteessa tapahtuu. Näkökulma korostaa työpaikan sosiaalista ulottuvuutta ja työssäoppimisen yhteisöllistä, kontekstuaalista ja vuorovaikutteista luonnetta, johon hoitotyön yhteydessä tapahtuva oppiminen on pitkälti sidoksissa (mm. Berings ym. 2005; Heikkilä & Tikkamäki 2005, 92). Tynjälä ja Collin (2000, 295, 297) korostavat, että työssäoppimisjaksoilla ei opita ainoastaan työn sisältöjä vaan myös työkuulttuuriin sidottuja sosiaalisia toimintatapoja. Griffiths ja Guile (1999) toteavat, että työssäoppimisen tutkimukset ovat usein perustuneet oletukselle työssäoppimisen kontekstien stabiilista, muuttumattomasta ja avoimesta luonteesta, joissa oppiminen on helppoa. Työelämän muuttuessa työssäoppimisen tutkimuksissa tulisikin analysoida erityyppisiä konteksteja, erilaisia strategioita konteksteissa sekä kontekstin vaikutusta oppimisprosessiin.

Työssäoppimiselle valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2001) asetetut oppimistavoitteet pohjautuvat pitkälti kokemukselliseen oppimisteoriaan ja humanistiseen ihmiskäsitykseen. Oppiminen on sidoksissa työn sisältöön ja

toimintaympäristöön, jolloin reflektio on edellytys halutun tietorakenteen muodostumiselle. Kolbin (1984, 21) kokemuksellisen oppimisen malli pohjautuu Kurt Lewinin, John Deweyn ja Jean Piaget'n tutkimuksiin ja teorioihin. Toiminnan psykologiassa oppiminen käsitetään kokemuksen muuttumisen ja laajentumisen jatkuvana syklisenä prosessina. Lopputuloksen sijasta tässä lähestymistavassa korostuu oppimisen jatkuva prosessi. Kokemus on sekä oppimisen perusta että ärsyke. Sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuvan oppimismallin avulla muodostuu kokonaisvaltainen, osista kokonaisuuteen jäsenyvä näkemys oppimiseen. Kokemuksellisen oppimisen syklissä on neljä toisiaan täydentävää vaihetta: välitön intuitiivinen kokemus (concrete experience), pohdiskeleva havainnointi ja harkinta (reflective observation), abstrakti käsitteellistäminen ja yleistäminen (abstract conceptualization) sekä aktiivinen kokeileva toiminta (active experimentation). Neljäs vaihe johtaa takaisin alkupisteeseen eli uusiin konkreettisiin kokemuksiin, sen ymmärtämiseen ja muuttamiseen. Kokemuksellisen oppimisen teoriassa oppiminen on kontekstuaalista, jolloin arvioinnissa painottuu käytännöllisten taitojen arviointi ja itsearviointi (Poikela 1998). Kokemuksellisen tiedon kerääminen tapahtuu työssäoppimisessa pääasiassa kolmea erilaista oppimisstrategiaa käyttäen: opitaan tekemällä, opitaan ohjauksesta noudattamalla työtehtäviin saatuja ohjeita tai opitaan refleктоimalla saatuja kokemuksia. Strategian valinta on konteksti ja tilannesidonnaista. (Stavenga de Jong & Wierstra & Hermanussen 2006.)

Kolb (1984, 25-60) katsoo kaiken oppimisen olevan uudelleen oppimista. Kokemuksen tiedostaminen alkaa jonkin tapahtuneen tajuamisesta reflektiivisen havainnoinnin kautta. Kokemus on sekä subjektiivinen ja henkilökohtainen että objektiivinen ja ympäristöön sitoutunut, jolloin oppiminen on sosiaalisen vuorovaikutuksen tulos. Engeström (1995, 77, 87-92) kritisoi Kolbin mallia suljetuksi ja lisäsi malliin expansiivisuuden ajatuksen, jolloin reflektion ja käsitteellistämisen kautta saatu uusi kokemus on kokemusta laajemmalla tasolla. Oppimisprosessin kautta osallistujien tietoisuus laajenee, kun teoriaa ja käytäntöä yhdistetään. Kokemuksellisen oppimisen teoriaa on kritisoitu varsinaisen taustateorian puuttumisesta sekä siitä, että se korostaa liikaa oppimisen menetelmää ja prosessia, jolloin oppimisen sisältö ja substanssi jäävät taka-alalle. Ruohotie (2002, 137) toteaa, ettei kokemus sinänsä takaa oppimista. Tärkeää on ilmiön havainnointi ja pohtiminen sekä ilmiön tietoinen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen teorian tai kuvausmallin avulla. Puolimatka (2002, 268) arvelee pelkkiin kokemuksiin tukeutumisen johtavan aiempien menettelytapojen toistamiseen toimintatapojen muuttamisen tai kehittämisen sijasta. Miettinen (1999) arvostelee Kolbin teoriaa eklektiseksi, monien metodien ja tekniikoiden yhdistelmäksi. Nuoren opiskelijan näkökulmasta kokemuksellisen oppimisen mallin kriittinen kohta on toiminnan reflektio, joka Kolbin (1984, 25-42) teoriassa käsitetään tiedon muodostuksen edellytykseksi. Reflektiovalmiudet näyttävät nuorilla opiskelijoilla kehittyvän vasta oppimisen ja ammatillisen kasvun edetessä. Opintojen alkuvaiheessa nuoren sosiaali- ja terveystieteen perustutkintoa suorittavan opiskelijan valmiudet teorian avulla tapahtuvaan kokemuksen käsitteelliseen pohdintaan ja arviointiin ovat usein heikot (Hulkari & Mahlamäki-Kultanen 2005). Tämän vuoksi nuoria opiskelijoita on aktiivisesti ohjattava reflektiivisiin käytäntöihin (mm. Stenström 2005, 101).

Työssäoppiminen riippuu pitkälti siitä, minkälaiset oppimismahdollisuudet ympäristö oppimiselle luo. Ghererdi, Noline ja Odella (1998) toteavat, että oppiminen työpaikalla vaatii organisaation, joka aktiivisesti tuottaa opiskelijalle mahdollisuuksia havaintoihin ja keskusteluun sekä erilaisten työkäytäntöjen kokeiluun yhdessä työyhteisön jäsenten kanssa. Opiskelija oppii kokeneiden ammattilaisten ryhmissä ja yhteisöissä. Työssäoppimisen onnistumisen kannalta keskeinen kysymys on, antaako työssäoppiminen mahdollisuuden ainoastaan olemassa olevia käytäntöjä toistamaan ja työrutiineihin sidottuun oppimiseen vai mahdollistaako se innovatiivisen ja uutta tietoa luovan oppimisen (mm. Jørgensen 2004). Innovatiiviset työyhteisöt, jossa tietoa jaetaan, otetaan vastaan ja reflektoidaan yhdessä, tarjoavat ihanteelliset oppimismahdollisuudet niin opiskelijoille kuin työntekijöille. Sosiaali- ja terveystyön luonteen mukaisesti tavoitteena on, että opiskelijat oppivat vuorovaikutteisen oppimisen mallin jo oppilaitoksessa. Tässä tutkimuksessa työssäoppiminen ymmärretään konstruktivistisen oppimisnäkökulman mukaisena kokemuksellisenä, vuorovaikutteisena ja kontekstuaalisena prosessina. Oppimiskäsitys on sidoksissa laatuikäsitteeseen, minkä vuoksi samat ominaisuudet määrittävät myös työssäoppimisen laadun arvioinnin toteuttamista. Työssäoppimisen laadun kannalta oleellista ei ole se, miten opiskelijat oppivat vaan se, miten oppimisessa pystytään ottamaan huomioon opiskelijan yksilöllisyys ja erilaisuus oppijana sekä se, miten ohjaus vastaa opiskelijan tarvetta.

### ***Teorian ja käytännön yhdistäminen työssäoppimisessa***

Ammatillisessa toiminnassa kertyvään tietoon sisältyy sekä teoreettinen ja käsitteellinen tieto että harjaantumisella muodostunut käytännön taito. Työssäoppimisen tavoitteena on ammattitaidon ja työelämävalmiuksien oppiminen. Työpaikalla oppiminen ja oppilaitoksessa oppiminen ovat toisiaan täydentäviä oppimisen muotoja. Ammatilliset valmiudet kehittyvät suurimmaksi osaksi työssä oppimalla (Ruohotie, Kulmala & Siikaniemi 1998). Työssäoppiminen ei kuitenkaan yksinään ole riittävä keino ammattitaidon kehittämisessä, vaan oleellista on se, miten työ ja oppiminen yhdistetään toisiinsa (Aarkrog 2005; Virtanen ym. 2005). Työssäoppimisen muotoja kehitettäessä on ensiarvoisen tärkeää, että käytännön työ, työn teoreettinen pohdiskelu ja työkokemusten reflektointi muodostuvat olennaiseksi osaksi työssäoppimista.

Griffits ja Guile (2001) ovat eritelleet eurooppalaisissa koulutusjärjestelmissä sovellettuja formaalin koulutuksen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen yhdistämisen tapoja ja luoneet niiden pohjalta viisi analyttistä mallia: *Perinteisessä mallissa* opiskelijat lähetetään työelämään ilman erityistä tukea tai ohjausta. Oppimisen oletetaan tapahtuvan itsestään, jolloin opiskelijan tehtävänä on lähinnä sopeutua työpaikan vaatimuksiin. *Kokemuksellisessa mallissa* oppilaitokset ja työpaikat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Lähestymistapa painottaa kokemuksellisen oppimisen teorioiden mukaisesti työkokemuksen tietoista pohdiskelua ja reflektointia sekä opiskelijan sosiaalista kehittymistä. *Avaintaitomallissa* painotus on työelämän kannalta keskeisten avaintaitojen hankkimisessa ja arvioinnissa. Opiskelija osallistuu työn suunnitteluun ja taitojen arviointiin. *Työprosessimallin* tavoitteena on ymmärtää



omia työtehtäviä osana laajempia työ- ja tuotantoprosesseja sekä oppia taitoja, jotka auttavat toimimaan erilaisissa työympäristöissä. *Konnektiivinen eli yhdistävä malli* ottaa huomioon työelämäkontekstin vaikutuksen oppimiseen, oppimisen tilannesidonnaisuuden sekä rajanylitystaitojen kehittämisen. Malliin sisältyvässä opetussuunnitelma-ajattelussa on olennaista formaalin ja informaalin oppimisen, teorian ja käytännön, yhdistäminen toisiinsa. Yhdistäminen tapahtuu työkokemusten käsitteellistämisen ja formaalin oppimisen hyödyntämisen sekä opiskelijan reflektiivisten taitojen kehittämisen avulla. Konnektiivisessa mallissa yhdistyvät kokemuksellisen mallin reflektion korostaminen sekä työprosessimallin laaja-alainen kompetenssi.

Virtanen ym. (2005) toteavat edellä kuvatun konnektiivisen mallin pyrkivän teorian ja käytännön syvälliseen integrointiin. Oppilaitoksessa ja työpaikalla tapahtuvaa oppimista ei nähdä erillisinä, vaan ne yhdistyvät toisiinsa. Ammatillisen koulutuksen työssäoppimista voidaan kuvata informaalin ja formaalin oppimisen toisiinsa kytkeemiseksi.

Oppimisen kannalta on oleellista ymmärtää osaaminen tietoja, taitoja ja asenteita laajemmin. Teorian ja käytännön kuvatessa yksilön ulkopuolista maailmaa, kuvaa yksilön sisäistä todellisuutta kokemus, joka syntyy teorian ja käytännön integroinnista. Yksilölle merkityksellinen teoria- ja käytäntötieto integroituu ensin kokemustietoon, jossa hiljaisen tiedon osuus kasvaa jatkuvan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen myötä. Hiljainen tieto on äänetöntä osaamista, joka näkyy sujuvana toimintana ja kykynä ratkaista työtilanteisiin liittyviä ongelmia sekä suhtautua tietoon kriittisesti. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 72-73.) Hiljaista tietoa ovat monet työn kokonaishallinnassa tarvittavat taidot, jotka ilmenevät kykynä kouluttaa, ohjata ja perehdyttää muita, mutta jotka eivät välttämättä ole tiedostettuja (Kivinen 1998). Ihanainen (1995, 87) on liittänyt keskusteluun myös tunteet, aidon vuorovaikutuksen ja kanssakäymisen ammattitaidon osina. Tunteiden merkitys oppimisessa korostuu kokemusperustaisen oppimisen käsityksissä. Ihminen oppii parhaiten kokiessaan opittavan asian itselleen merkitykselliseksi ja ollessaan tunteillaan mukana toiminnassa. Tunteiden merkitystä oppimisessa on korostanut myös Isokorpi (2003a).

Hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen on vaikeaa, ja se onnistuu vain käyttäytymistä havainnoimalla (Nonaka & Takeuchi 1995, 59-62). Hiljaista tietoa voi ilmetä paitsi yksilötasolla, myös yksilöiden välisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan muodoissa, jotka ovat syntyneet työtapojen muotoutumisen tuloksina. Organisaatiospesifinen osaaminen on luonteeltaan yhteisöllistä ja kontekstisidonnaista. Se on hankalasti siirrettävissä, koska osaamisen synnyttänyt tieto ja taito liittyvät kontekstin ihmisiin ja organisaation toimintakulttuuriin. (Järvinen ym. 2000, 71-80.) Opiskelijan työssäoppimisen kannalta oleellista on se, millä tavoin sekä yksilö- että organisaatiotasolla esiintyvää hiljaista tietoa onnistutaan tekemään näkyväksi. Työssäoppimisjaksojen aikana työkokemuksen käsitteellistämiseen ja toisaalta teorian käytännöllistämiseen pyritään sosiaali- ja terveysalalla reflektiivisten ohjauskeskustelujen, oppimistehtävien ja oppimispäiväkirjojen sekä verkkokeskustelujen ja portfolioiden avulla.

## 2.3 Työssäoppimisen edellytykset

### *Työssäoppimisen ohjaus*

Työssäoppimista ohjaavat oppilaitoksen puolesta opettajat sekä työpaikoilla toimivat työpaikkaohjaajat. Suomessa käsite työpaikkaohjaaja on vakiintunut tarkoittamaan työpaikalla opiskelijan ohjauksesta vastuussa olevaa henkilöä. Ohjaaja-käsitteen rinnalla on käytetty myös termiä kouluttaja (vrt. saks. Ausbilder, engl. Trainer) erityisesti oppisopimuskoulutuksessa (Lasonen 2000, 41-42; Lasonen 2001, 34). Työpaikkaohjaaja on ohjattavaa kokeneempi, ammatissa toimiva henkilö, joka hallitsee laajasti tehtäväalueensa sekä työpaikan toimintatavat. Työpaikkaohjaaja ohjaa opiskelijaa varsinaisen päätoimensa ohessa, valvoo henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman toteutumista sekä arvioi opiskelijan työsuorituksia. (Emt. 2001, 34)

Työssäoppimisen ohjauksen tavoitteena formaalin koulutuksen yhteydessä edistää opiskelijan ammattitaidon oppimista, ammatillisuuden kehittymistä sekä vahvistaa itseluottamusta. Ohjaajan tehtävänä on ohjata, tukea ja kannustaa opiskelijaa saavuttamaan omat oppimistavoitteensa sekä antaa oppimisessa tarvittavaa tietoa. Ohjauksen tehtävänä on tuoda oppimisprosessiin lisäarvoa. Koli (2003) jakaa ohjauksen tehtävät sisäisen ja ulkoisen oppimisympäristön rakentamiseen, opiskelijan ja oppimisympäristön välisen vuorovaikutussuhteen luomiseen, oppimisen edistämiseen sekä palautteen antamiseen ja arviointiin.

Ohjaus on toimintatapana ja sisällöltään lähellä tutkivaa dialogista konsultointia (ks. Vartiainen 2005). Työssäoppimisen ohjaus samoin kuin tutkiva dialoginen konsultointikin on ihmisten välistä tavoitteellista, päämääräsuuntautunutta ja perustehtäväkeskeistä toimintaa. Siinä missä työssäoppimisen yhteydessä tapahtuvan ohjauksen tarkoituksena on ammattitaidon hankkiminen, tähtää dialoginen konsultointi työssä olevan henkilön oppimisen taidon kehittämiseen, ja jonkin työhön liittyvän erityisongelman ratkaisemiseen. Konsultoinnissa kysymys on asiakkaan ohjaamisesta transformatiiviseen oppimiseen.

Ohjauksessa kieli on keskeisin yhteistoiminnan väline. Yhteistoiminta tasaveroisten, mutta erilaisten ja eri asemassa olevien toimijoiden välillä voi toteutua ainoastaan dialogissa. Dialogi on väline yhteisen ymmärryksen rakentamiseen sovittaessa ohjauksen tehtävistä ja toteutuksen muodoista. Se edellyttää keskinäistä kunnioitusta, arvostamista ja luottamusta sekä yhteisymmärrystä jakson oppimistavoitteista. Ohjaus on parhaimmillaan uutta luova suhde, joka pohjautuu yhteistoiminnalle ja usein molemminpuoliselle halulle oppia. Ohjaussuhde ei ole realistinen ilman vaadittavaa substanssiosaamista. (ks. Vartiainen 2005.)

Ohjauksessa yhteistoiminnan lähtökohtana on kaksitasoinen sopiminen, joka sisältää sekä toiminnan ehdot ja puitteet määrittävän virallisen sopimuksen että yhteistyöprosessin todellisena perustana olevan psykologisen yhteistoimintasopimuksen. Yhteistyö ei onnistu ilman luottamusta, minkä vuoksi pelkkä

rationaalinen tiedon tasolla tapahtuva sopiminen ei vielä riitä. Luottamus edellyttää keskinäistä kunnioitusta ja arvostusta, mikä taas edellyttää rajojen ja erilaisuuden tunnistamista ja kunnioittamista. (ks. Vartiainen 2005.)

Opiskelijan ja työpaikkaohjaajan välinen ohjaussuhde ja ohjaajan sitoutuminen ohjaustyöhön ovat keskeisiä työssäoppimisen laatuun vaikuttavia tekijöitä (Saarikoski 2002; Smith & Betts 2000; myös Bianco & Collins 2003). Vesterisen (2002) ammattikorkeakoulukontekstiin liittyvässä tutkimuksessa ohjauksen laatu osoittautui yhdeksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen tärkeimmistä tekijöistä. Ohjaajien lukumäärällä oli yhteys merkittävien oppimiskokemusten määrään. Mitä vähemmän ohjaajia oli, sitä tiiviimpi oli ohjaussuhde ja sitä enemmän syntyi oppimiskokemuksia ja asiantuntijuuden kasvua. Lasonen (2000, 41) katsoo työssäoppimisen tehokkuuden riippuvan työpaikoilla saadusta ohjauksesta sekä lähiopetusjaksolla tapahtuvasta opastuksesta. Työssäoppimisen ohjaus perustuu yhteistyöhön ja molemminpuoliseen luottamukseen.

Sosiaalinen vuorovaikutus ja keskustelu ovat ohjauksessa keskeistä (mm. Isokorpi 2003b). Vahervan (1998, 173) mukaan tuki, ohjaus ja kannustaminen ovat parhaimmillaan tasavertaista keskustelua. Työssäoppimisen edellytyksenä on turvallinen oppimisympäristö, joka huomioi opiskelijan yksilölliset ohjaustarpeet ja tarjoaa riittävästi haasteellisia tehtäviä. Oppimisen eteneminen yksinkertaisista ohjatuista tehtävistä vaativampiin, monimutkaisiin ja itsenäisiin tehtäväkokonaisuuksiin vahvistaa opiskelijoiden itsetuntoa. Ohjaajan ja työyhteisön halu ja motivaatio neuvoa ja opastaa opiskelijaa luovat pohjan oppimiselle. Hyvä ohjaaja on ammatillisesti pätevä ja persoonana avoin ja helposti lähestyttävä. Laadukas ohjaus on perusteltua ja rakentavaa, ja se auttaa opiskelijaa pohtimaan kriittisesti omia oppimiskokemuksiaan. (Lasonen 2000, 6-10.)

Työssäoppimisen ohjaus edellyttää työpaikkaohjaajalta riittäviä pedagogisia ja henkilökohtaisia valmiuksia opettamiseen sekä osallistumista työssäoppimisen suunnitteluun ja kehittämiseen. Choyin, Leungin, Tamin ja Chun (1998, 125) tekemässä tutkimuksessa opiskelijat arvioivat työpaikkaohjaajan tärkeimmäksi tehtäväksi antaa esimerkkejä siitä, miten teoreettiset tiedot liitetään aitoihin työtilanteisiin.

Opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijaa tavoitteiden asettelussa sekä kannustaa omatoimiseen tiedonhankintaan ja taitojen kartuttamiseen. Lisäksi opettaja tiedottaa työpaikkoja työssäoppimisen tavoitteista ja koulutuksen sisällöistä sekä tukee ja ohjaa arvioinnissa (Vertanen 2002). Työssäoppimisjaksojen ohjaus ja työelämäyhteistyö antavat opettajille mahdollisuuden ylläpitää ja kehittää ammatitaitoaan (Minkkinen 1999, 148-149).

Työelämäyhteistyön taloudelliset ja ajalliset resurssit muodostavat reunaehdot työssäoppimisen toteuttamiselle ja ohjaukselle. Resursseja vaaditaan sekä oppilaitokselta että työelämältä. Laadukkaita oppimisolosuhteita luotaessa on keskeistä arvioida, mitä toimintoja ja tavoitteita voidaan siirtää toteutettavaksi työpaikoilla. Tässä tarvitaan tosiasioiden tunnustamista sekä avointa asioiden uudelleentarkastelua oppilaitoksen ja elinkeinoelämän välillä. Työssäoppimisjaksojen kautta työelämän asiantuntijat saavat mahdollisuuden osallistua

oppilaitosten toimintaan. Toimivien työelämäyhteyksien on nähty lisäävän vastavuoroista asiantuntijavaihtoa oppilaitosten, elinkeinoelämän ja julkishallinnon välillä.

Ovaskainen ja Ritsilä (2000, 24) pitävät työssäoppimisen heikkouksina ja uhkatekijöinä muun muassa työpaikkaohjaajien puutteellisia pedagogisia taitoja, ohjauksen vähäisiä ajallisia resursseja ja sitoutumattomuutta (ks. myös Huges 2002; Maclaren & Marshall 1998). Lisäksi uhkana on, että työelämä ei ole aktiivisesti mukana työssäoppimisjärjestelmän ja sen sisällön kehittämisessä. Myös työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja formaalin koulutuksen aikatauluissa ja jaksotuksissa saattaa olla yhteensovittamisongelmia.

Työssäoppimisen onnistumisen ehtoina ovat oppilaitosten ja työpaikkojen välisten verkostojen toimivuus, opiskelijoiden omaehtoisuus oppimisensa suunnittelussa ja arvioinnissa sekä työpaikkakouluttajien koulutus. Varsinkin suurissa oppilaitoksissa, joiden työssäoppimisverkostot ovat laajat, saattaa työpaikkaohjaajien koulutuksen järjestämisessä olla ongelmia (Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään 2000, 40). Yhteisen koulutuksen järjestäminen oppilaitoksessa ei tavoita kaikkia työpaikkaohjaajia, ja koulutuksen vieminen työpaikoille vaatii ylimääräistä panostusta sekä oppilaitoksilta että työyhteisöiltä. Työssäoppimisen ohjauksen toteutuminen koko työyhteisön tasolla vaatisi koko henkilöstön, ei yksinomaan työpaikkaohjaajien, koulutusta.

### ***Palaute työssäoppimisen edistäjänä***

Eraut, Alderton, Gole ja Senger (1998, 44-45) korostavat työssäoppimisessa monitahoisen, rakentavan ja jatkuvan palautteen merkitystä opiskelijan oman reflektoinnin ohessa (myös Fortune ym. 2001; Goos & Moni 2001). Palautteen saaminen parantaa oppimistuloksia, lisää itsetuntemusta, suuntaa toimintaa tavoitteiden mukaisesti ja auttaa tunnistamaan virheitä. Ruohotie (2002, 62-639) painottaa työsuorituksesta saatavan positiivisen palautteen merkitystä sisäisen motivaation ja suoriutumisen tarpeen muodostumisessa. Palautteen teho riippuu siitä, miten selkeää, spesifiä ja puolueetonta annettu palaute yksilön mielestä on ja miten palaute pystytään liittämään todellisiin tilanteisiin.

Palaute ei kuitenkaan automaattisesti johda suorituksen paranemiseen. Palautteen ongelmat liittyvät negatiiviseen palautteeseen ja kykyyn ottaa sitä vastaan. Vähiten innokkaita etsimään suorituksistaan palautetta ovat henkilöt, jotka tarvitsisivat sitä eniten. Palautehakisempia ovat korkean suoritustarpeen omaavat henkilöt, kun taas henkilöt, joilla on heikko itsearvostus ja vähäinen usko omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin, eivät hae minkäänlaista palautetta. (Ruohotie 2002.) Vastavuoroisuus palautteen antamisessa auttaa molempia osapuolia menestymään. Oleellista on tapa, jolla palaute annetaan. Korkealaatuinen palaute perustuu toisen ihmisen kunnioittamiseen, hyväksyntään, tasavertaisuuteen ja avoimuuteen ja se kohdistuu tuloksiin. (Konold, Miller & Konold 2004.) Palautteen saaminen ja

antaminen onnistuvat yleensä parhaiten organisaatioissa, joissa toiminta on avointa ja vuorovaikutteista.

Rakentava palaute innostaa ja suuntaa toimintaa toivottuun suuntaan. Palautteen vaikuttavuus riippuu ajoituksesta, hyväksyttävyydestä, täsmällisyydestä ja tarkkuudesta enemmän kuin palautteen määrästä (Fortune ym. 2001). Palautteen avulla opiskelija voi jatkuvasti arvioida ja kehittää omaa osaamistaan sekä täsmentää käsitystä itsestään. Palautteen avulla syntyy motivaatio ja sitoutuminen työyhteisön yhteisiin päämääriin ja tavoitteisiin.

Tynjälän ym. (2005) tutkimuksessa opettajat ja työpaikkaohjaajat mainitsivat suurimmaksi työssäoppimisen ongelmaksi opiskelijoiden ohjauksen ja palautteen antamisen työpaikoilla. Molemmat vastaajaryhmät ja osittain myös opiskelijat kokivat ohjauksessa olevan kehitettävää.

### ***Työyhteisön ilmapiiri***

Työssäoppiminen on tavoitteellista oppimista, joka tapahtuu osallistumalla työyhteisön erilaisiin kulttuurisiin käytäntöihin ja toimintoihin. Osallistumiselle ja oppimiselle asettaa omat reunaehdonsa työyhteisöissä vallitseva organisaatio-kulttuuri, joka voidaan määritellä työyhteisön tietoisina tai tiedostamattomina sovittuina tapoina toimia sekä tehdä ja kehittää työtä (Lindström 2002). Työyhteisön ilmapiiri nähdään usein organisaatiokulttuurin osatekijänä, joka rakentuu työyhteisön jäsenten toiminnasta, vallitsevista arvoista, asenteista ja normeista. Maire Mäen (2000, 151) mukaan tutkimuksissa työyhteisön ilmapiiriä on pidetty väliin tulevana muuttujana, johon vaikuttavat organisatoriset tekijät ja joka osaltaan voi vaikuttaa motivaatioon, työtyytyväisyyteen ja työsuorituksiin. Laatutyössä ilmapiiriä ei ole juurikaan käsitelty ehkä osittain sen väliin tulevan luonteen vuoksi.

Työyhteisö toimii psykologisten lakien mukaan. Sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla, joka jo työsuorituksina on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tehtävää ihmistyötä, työyhteisön ilmapiiri ja työkuultuuri saa työssäoppimisessa korostuneen painoarvon (ks. Banning, Hill & Rawlings 2006). Tasavertainen ja arvostava kohtelu, työryhmältä saatu palaute, tuki ja kannustus vaikuttavat niihin oppimiskokemuksiin, joita opiskelijat työssäoppimisjaksoilta saavat, edesauttaen ammatillisen identiteetin kasvua sekä suoritettujen työtehtävien kokemista haasteellisena ja palkitsevana. Työyhteisön sosiaalinen ilmapiiri on vuorovaikutuksen ohessa yksi keskeinen oppimiseen vaikuttava tekijä (Fortune, McCarthy & Abramson 2001; Freddolino & Sutherland 2000; Giddings, Thompson & Holland 1996; Wiers-Jenssen, Stensaker & Grogaard 2002). On luonnollista, että sosiaalinen vuorovaikutus työpaikoilla aiheuttaa toimijoiden välisiä jännittiloja ja muutoksia roolien hallinnassa. Engeströmin (1998, 65) mukaan inhimillisten vuorovaikutusten häiriöt ovat yleensä osapuolien välisiä ymmärtämishäiriöitä, erimielisyyksiä, torjuntajoja ja vastaväitteitä.

Työyhteisön ilmapiirillä voi olla positiivisia vaikutuksia oppimiseen tai se voi toimia oppimisen esteenä. Saarikosken ja Leino-Kilven (2001) kliinistä oppimista erittelevässä tutkimuksessa osaston ilmapiiri oli peruselementti, joka vaikutti voimakkaasti sairaanhoitajaopiskelijoiden oppimiseen, ohjaussuhteeseen ja hoitotyön edellytyksiin. Laakkosen (2004) etnografisessa tutkimuksessa hoitokulttuuria arvioitiin ammatillisen kasvun ympäristönä. Tutkittu tehtäväkeskeinen ja sääntöorientoitunut hoitokulttuuri ei tukenut opiskelijan sen paremmin kuin työntekijäkään ammatillista kasvua laaja-alaiseen asiantuntijuuteen. Tekijä toteaa, että ammatillinen koulutus voi tukea hoitokulttuurin kehittymistä huolehtimalla osaltaan oppimisympäristöjen laadusta ja varmistamalla, että oppilaitoksen oma toimintakulttuuri tukee tätä kehitystä.

Ruohotie (2002, 51-52) on kasvuorientoituneen ilmapiirin käsitteistön avulla eritelletty organisaatiossa vallitsevia ammatillisen kasvun edellytyksiä. Kasvuorientaation kehittymisen kannalta tärkeitä tekijöitä ovat johdon tai esimiehen tuki ja kannustus, ryhmän toimintakyky ja työn kannustearvo. Ammatillisen kasvun esteeksi voi muodostua työn aiheuttama stressi. Virtasen ym. (2005) tutkimuksessa todettiin, että kokemukset työyhteisöstä, motivationaaliset orientaatiot sekä oppimistavat ja ohjaukseen liittyvät tekijät olivat yhteydessä opiskelijan arvioimaan menestykseen työssäoppimisessa. Opiskelijat, jotka arvioivat menestyneensä työssäoppimisessa hyvin, ilmoittivat myös useimmiten kokeneensa myönteisiä kokemuksia työyhteisössä (vrt. Fortune ym. 2001). Myönteisiin kokemuksiin vaikuttivat tasa-arvoinen kohtelu sekä toimiva ohjaus. Motivationaalisista orientaatioista saavutusorientaatio, oppimisorientaatio ja kokeilu- ja kehittämisorientaatio korreloivat työssäoppimismenestyksen kanssa positiivisesti.

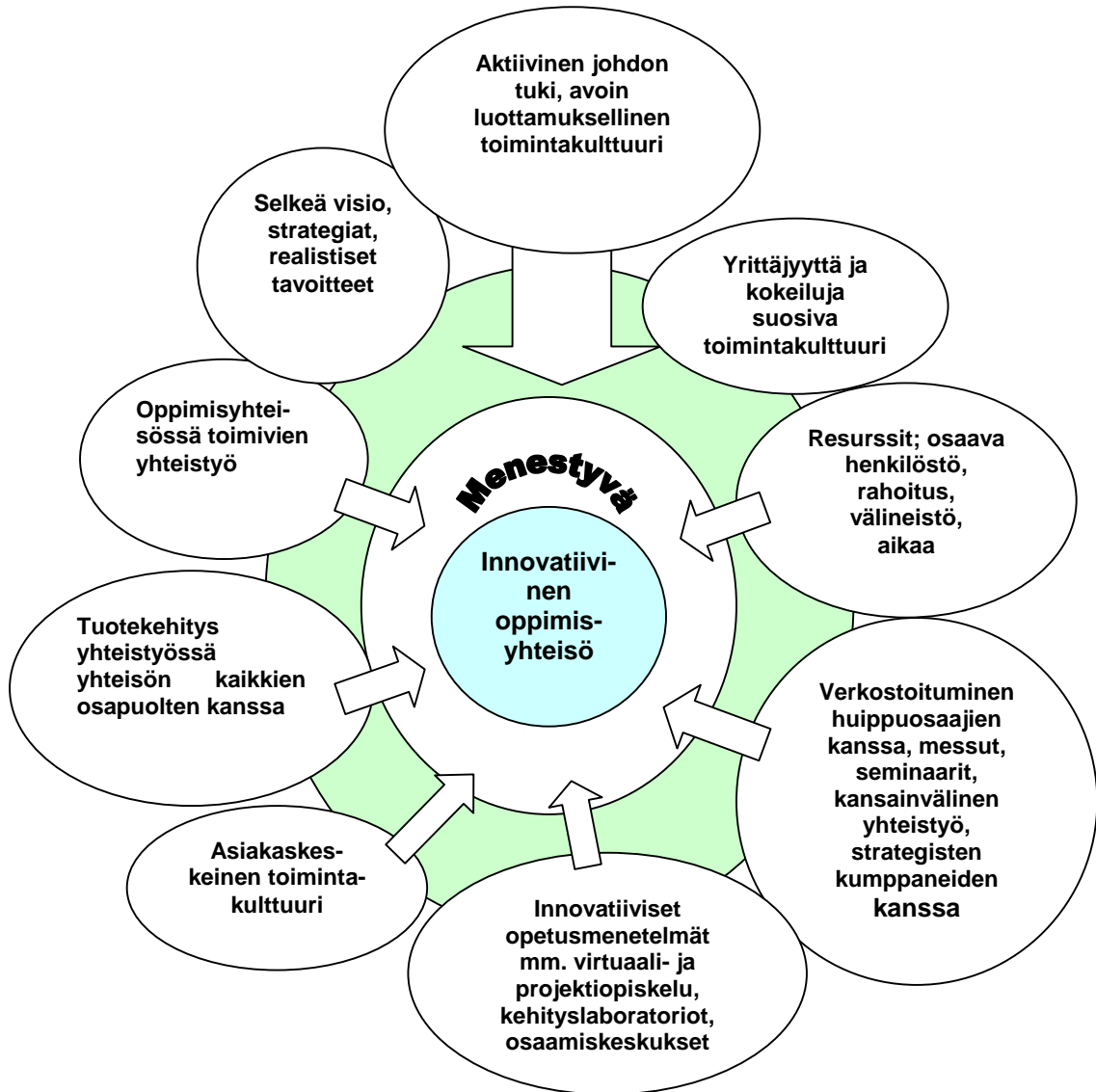
Silta-hankkeessa (Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään 2000, 19) toteutettujen kokeilujen tulokset painottivat työssäoppimispaikkojen turvallisuuden merkitystä opiskelijalle. Varsinaisen työturvallisuuden lisäksi tähän kuului sosiaalinen turvallisuus, työyhteisöön kuuluminen. Ruohotie (1995, 182) toteaaakin, että opiskelijoiden mielekkyyden kokemuksia selittävät enemmän opiskeluympäristöön liittyvä sosiaalinen vuorovaikutus kuin opintojen sujumiseen, oppimiseen tai opintomenestykseen liittyvät tekijät. Monelle nuorelle opiskelijalle työssäoppiminen on ensimmäinen kosketus työelämään, ja siitä saadut kokemukset vaikuttavat heidän käsityksiinsä ammasteista jatkossakin. Työssäoppimispaikat toimivat opiskelijoiden henkisinä ja sosiaalisina kasvattajina.

### ***Työyhteisön innovatiivisuus***

Innovatiivinen työyhteisö on työssäoppijan kannalta ihanteellinen. Harisalo (1991) on määritellyt innovatiivisuuden yksilön, ryhmän tai organisaation kapasiteetiksi tai ominaisuudeksi tehdä jatkuvasti uusia asioita, korjata menestyksellisesti vanhaa, tarkastella tuttuja asioita uusista näkökulmista ja etsiä vaihtoehtoja hyväksytyille menetelmille. Työyhteisön avoin ilmapiiri vaikuttaa innovatiiviseen ja omaehtoiseen ryhmä- ja tiimityöhön sekä työtyytyväisyyteen. Innovatiivisuus edellyttää turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä. Halu riskien ottamiseen kasvaa, kun

innovatiivisuudesta palkitaan ja koetaan, että mahdolliseen epäonnistumiseen liittyvä rangaistuksen uhka on vältettävissä. Ruohotie (2002, 59-61) liittyy menestyviin organisaatioihin kyvyn ottaa riskejä. Ellei organisaatio kykene vapauttamaan luovaa kapasiteettia vakiintuneista käytännöistä, se edistää ainoastaan symbolisia innovaatioita, jolloin luodaan katteeton kuva halusta uudistua. Vanhaan pitäytyvä organisaatio torjuu ideat, jotka muuttavat tai tuhoavat tutuksi tulleita ja vakiintuneita käytäntöjä.

Hokkanen (2001) tutki innovatiivisen oppimisyhteisön ominaispiirteitä ammattikorkeakoulujen tekniikan ja liikenteen koulutusalailla. Hokkasen erittelemät innovatiivisen oppimisyhteisön piirteet on kuvattu kuviossa 2.



**Kuvio 2.** Innovatiivisen oppimisyhteisön piirteet Hokkasen (2001, 175) mukaan

Innovatiivinen oppimisyhteisö tekee kokeiluja kumppaneidensa kanssa ja antaa niistä palautetta. Se on luotettava ja reagoi asiakkaiden tarpeisiin nopeasti. Sillä on hyvät suhteet ja laaja kontaktiverkosto, jossa yhteistyö hyödyttää kaikkia osapuolia. Organisaatorakenne on matala ja joustava ja henkilöstö osaa olla enemmän

valmentaja ja kollega kuin opettaja. Tällaisissa työyhteisöissä vuorovaikutteiselle pohdinnalle on aikaa ja ihmisten erilaisuus koetaan voimavarana. Henkilöstön osaamisesta huolehditaan jatkuvan kehittämisen avulla. Palvelut ovat laadukkaita ja uusia opiskelumenetelmiä hyödynnetään jatkuvasti. Sisäinen yrittäjäys ja innovatiivisuus näkyy henkilöstön käyttäytymisessä. Innovatiivinen ja luova ilmapiiri kannustaa sekä henkilöstöä että opiskelijaa menestyksellisiin suorituksiin. Douglasin (2000) mukaan yhteistoiminnallisuus on yksi rikkaan oppimiskontekstin tunnuspiirteistä.

Hokkasen esittämät innovatiivisen oppimisyhteisön piirteet kuvaavat monella tavoin työssäoppimisen kannalta korkealaatuista työyhteisöä. Organisaatiokulttuurien erojen vuoksi työpaikat tarjoavat opiskelijoille kuitenkin varsin erilaiset mahdollisuudet oppimiseen. Toisissa organisaatioissa yhteinen oppiminen, luova ja innovatiivinen toiminta on helpompaa kuin toisissa (ks. Hook & Lawson-Porter 2003; Åhlberg 1997). Guile ja Fonda (1999) arvioivat, että yritysten sopeutuminen globaalin kilpailun ja kehittyneen informaatioteknologian aiheuttamiin muutoksiin on johtanut polarisaatioon. Osa organisaatioista on tehostanut tuotanto- ja palvelustrategiaansa panostamalla voimakkaasti tiedon ja osaamisen lisäämiseen siinä, missä toiset organisaatiot ovat vain vähäisesti uudistaneet kilpailu- ja johtamisstrategioitaan. Tämän päivän työyhteisöissä polarisaatio näkyy myös innovatiivisuuden ja kehittymispyrkimyksen ulottuvuudella.

Miettisen (1996) terveydenhuollon henkilöstön innovatiivisuuskäsityksiä erittelevässä tutkimuksessa innovatiivisuuden edistäjiä työyhteisössä olivat humaani, luova ja kannustava johtajuus, henkilöstön tulosvastuullisuus, sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin sekä työyhteisön ymmärtävä suhtautuminen epäonnistumisiin. Innovatiivisuuden esteeksi työyhteisössä osoittautuivat byrokraattisuus ja henkilöstön muutosvastaisuus, luottamushenkilöstön toiminta, lainsäädäntö sekä ay-toiminta. Lohinivan ja Sarajärven (2004) mukaan sosiaali- ja terveysalan työpaikat muistuttavat käytäntöyhteisöjä, joissa on runsaasti vakiintuneisiin käytäntöihin, työvälineisiin ja toimintakulttuuriin kiteytyntä, hyvin hitaasti muuttuvaa tietoa. Monet alan työpaikat ovat edelleen hierarkkisia ja byrokraattisesti johdettuja. Työpaikkojen erilaiset oppimismahdollisuudet ovat havaittavissa paitsi organisaatio- myös ammattialakohtaisesti. Peltomäki ja Silvennoinen (2003) toteavat työssäoppimisen onnistumisen edellytysten ja esteiden olevan eri aloilla erilaisia.

## 2.4 Työpaikka oppimisympäristönä

Ammatillisen koulutuksen kontekstissa työssäoppiminen on tuonut yhden uuden oppimisympäristön perinteisen oppilaitosympäristön rinnalle. Ammatillisessa koulutuksessa oppimisympäristön käsite korostaa opettajajohtoisen luento-opetuksen korvautumista työprojektilla, simulaatiolla, ongelmakeskeisellä opiskelulla tai autenttisessa työympäristössä tapahtuvalla opiskelulla. Kontekstuaalisen oppimisympäristön käsitettä, jossa oppiminen ja opiskelu siirretään suljetuista luokkahuoneista todellisissa toimintaympäristöissä tapahtuvaksi, voidaan soveltaa



myös työssäoppimiseen. Tällöin oppisisältöihin pohjautuvasta opettajajohtoisesta opetussuunnitelma-ajattelusta siirrytään oppimisympäristöajatteluun, jolloin oppimisen kohteena eivät ole oppisisällöt vaan reaalityö ja siitä nousevat ongelmat. Oppiminen on tällöin kokonaisvaltaista, ja opiskelijan rooli muuttuu aktiiviseksi kokeilijaksi ja tekijäksi, ja opettajan rooli tukijaksi ja ohjaajaksi. (Kauppi 1993; 1995).

Oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoituksena on edistää oppimista (Manninen & Pesonen 1997). Wilson (1996, 3) liittää oppimisympäristön käsitteen konstruktivismiin määritellen oppimisympäristön paikaksi tai tilaksi, jossa ihmisillä on käytössään erilaisia resursseja, joiden avulla he voivat oppia ymmärtämään erilaisia asioita ja kehittämään merkityksellisiä ratkaisuja erilaisiin ongelmiin. Lisäämällä sanan ”konstruktivistinen” käsitteen eteen voidaan painottaa merkityksellisyyden tärkeyttä ja itseohjautuvuutta, jotka auttavat oppijaa konstruoimaan ymmärrystään ja kehittämään ongelmanratkaisutaitojaan.

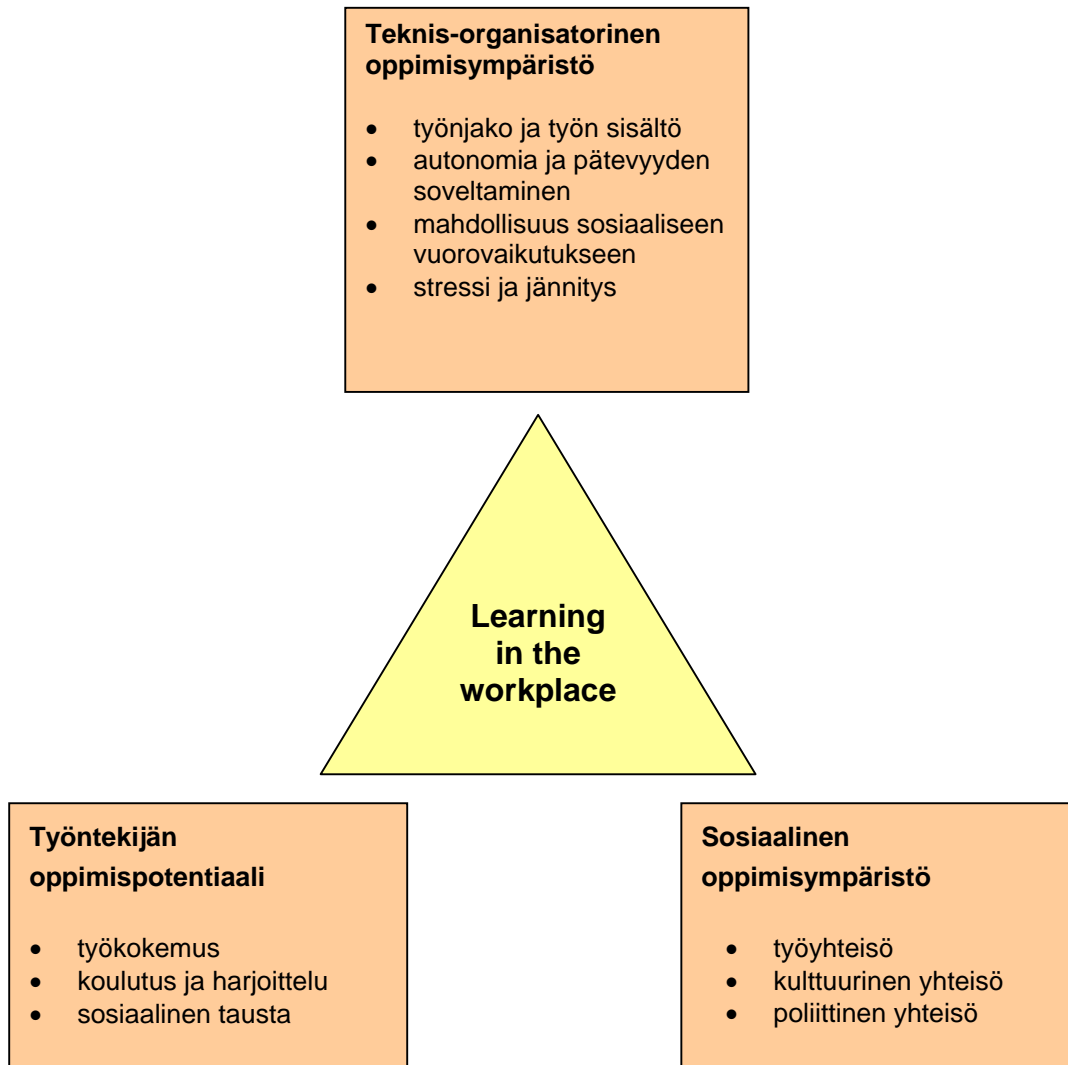
Oppimisympäristö-ajattelussa voidaan erottaa sosiaalinen, fyysinen, tekninen ja didaktinen ulottuvuus (vrt. Illeris ym. 2004). Sosiaalisella ulottuvuudella tarkoitetaan ryhmän roolia, vuorovaikutusta, keskinäisen kunnioituksen ja yhteistyön ilmapiiriä. Fyysinen ulottuvuus painottaa fyysisen ympäristön merkitystä, kuten pöytien ja tuolien asettelua, valaistusta tai istuinten mukavuutta. Tekninen ulottuvuus viittaa paitsi teknisiin opetusovelluksiin myös välineiden helppokäyttöisyyteen, luotettavuuteen, edullisuuteen tai ihmisläheisyyteen. Didaktinen ilmapiiri taas kuvaa sitä didaktista lähestymistapaa, jonka varaan opetus ja oppiminen on rakennettu. Didaktisen ulottuvuuden läsnäolo muokkaa ympäristöstä oppimisympäristön (Manninen 2000, 30.)

Virtuaalisten oppimisympäristöjen yleistyminen on tuonut työssäoppimisen ohjaukseen uusia vaihtoehtoja (Berry 2000; Greengard 1999; Lord 2001). Tietoverkkojen avulla voidaan luoda toimivia yhteyksiä, verkostoja ja linkkejä työelämän, asiantuntijakulttuurien ja oppilaitosten välille sekä häivyttää oppilaitoksen ja työelämän välisiä raja-aitoja (Aarnio & Enqvist 2001, 27-28). Virtuaaliset oppimisympäristöt rohkaisevat opiskelijaa suunnittelemaan, ohjaamaan ja arvioimaan omaa ongelmanratkaisuprosessiaan. Verkkokeskustelun avulla implisiittinen tieto voidaan muuttaa eksplisiittiseen muotoon ja jakaa sitä. (Hakkarainen & Järvelä 1999, 246- 249). Vilkin (2003) mukaan verkko-oppimisen riskit liittyvät teknisen oppimisympäristön ylikorostumiseen.

Tarkasteltaessa sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatioita työssäoppimisen oppimisympäristönä kaikki ulottuvuudet ovat oppimisen kannalta merkityksellisiä ja painottuvat eri organisaatioissa eri tavoin. Manninen ja Pesonen (1997, 268) kritisoivat artikkelissaan oppimisympäristö-käsitteen käytön kapea-alaisuutta, jolloin oppimisympäristöllä viitataan ainoastaan virtuaalisiin tai fyysisiin tiloihin ja unohdetaan siihen liittyvät sosiaaliset ja didaktiset lähestymistavat. Nämä ovat kuitenkin ne määreet, jotka muodostavat tilasta, paikasta tai yhteisöstä oppimisympäristön.

Illeris ym. (2004) ovat kuvanneet (kuviot 3) aikuisten työpaikalla tapahtuvan oppimisen lähtökohtaa kolmiomallin avulla, jonka osa-alueet ovat teknis-

organisatorinen oppimisympäristö, sosiaalinen oppimisympäristö sekä työntekijöiden oppimispotentiaali. Tässä mallissa oppiminen ymmärretään Habermasin (1984) käsitteiden mukaan yksilöllisen ja sosiaalisen, subjektiivisen ja markkinatalouden rationaalisuuden sekä systeemi- ja elämämaailman välisinä jännitteinä. Teknis-organisatorisessa oppimisympäristössä oppimisen edellytykset määrittyvät markkinavoimien sekä teknologisten ja organisatoristen muutosten kautta. Sosiaalisessa oppimisympäristössä taas sosiaaliset suhteet ja kulttuuriset kysymykset ovat oppimismahdollisuuksien kannalta keskeisiä.



*Kuvio 3. Oppiminen työpaikalla (Illeris ym. 2004, 31)*

Illeris ym. (2004) toteavat, että analyyttisen mallin osa-alueet ovat dynamisessa suhteessa toisiinsa. Yksilön oppimisprosessi on yhteydessä eri osa-alueiden oppimisympäristön kehittymiseen. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen malli soveltuu viitekehyykseksi myös opiskelijoiden työssäoppimiselle. Työssäoppiminen on alisteinen markkinatalouden logiikalle ja yksittäisen opiskelijan oppiminen tapahtuu

vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa. Suotuisan oppimisympäristön lisäksi työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen vaikuttavat opiskelijan henkilökohtaiset edellytykset oppimiselle.

Oppimisympäristöinä työpaikat poikkeavat toisistaan edustaen erilaisia sosiaalisia hierarkioita, normistoja ja toimintakulttuureja. Työssäoppimisen didaktinen ulottuvuus näkyy paitsi haasteellisina työtehtävinä, myös työpaikkaohjaajan valmiutena ohjata, opastaa ja analysoida omaa työtään sekä antaa palautetta. Luonnollisesti oppimiseen vaikuttavat myös opiskelijan omat tavoitteet, asenteet, aktiivisuus ja itseohjautuvuus. Fyysiset tilat ja laitteet luovat olemassa olevat reunaehdot niille oppimistavoitteille, joita opetussuunnitelma tai opiskelija voi työssäoppimisjaksolle asettaa. Laadukas oppimisympäristö on vuorovaikutteinen, turvallinen ja huomioi yksilön tarpeet ja aiemman kokemuspääoman. Mahdollisuus itsenäiseen ongelmanratkaisuun ja oman toiminnan kontrolliin sekä sopivat informaatiolähteet edistävät työssäoppimista (Vaherva 1999, 98; Hätönen & Muukkonen 1999, 9–10). Myös virheet ovat tärkeä oppimisen lähde ja niistä voi oppia (Beckford 2002, 25; Gerber 1998, 171).

Ellström (1996, 142-179) on eritellyt työelämän oppimisympäristölle asetettavia vaatimuksia, jotka toteutuessaan edistävät opiskelijan laadukasta oppimista:

- opiskelijalle on tarjottava osallisuutta harjoittelun tavoitteiden asettamiseen, suunnitteluun ja toiminnan kehittämiseen
- hänelle on tarjottava työtehtäviä, joihin sisältyy paljon monipuolisia oppimismahdollisuuksia
- on huolehdittava informaation saamisesta ja syvällisen teoreettisen tiedon käsittelystä
- on annettava tilaa erilaisten toimintavaihtoehtojen kokeilulle
- on panostettava aikaa ja resursseja kokemusten vaihtoon ja opitun reflektointiin
- oppimisen edistäjänä on mahdollisuuksien mukaan käytettävä ryhmäprosesseja sekä työpaikkakulttuurin ja organisaatorakenteen merkityksen kirkastamista.

Työssäoppimisen osalta sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatiot muodostavat opiskelijan pedagogisen toimintaympäristön, joka ilmentyy ja välittyy opiskelijan, työpaikkaohjaajan ja työyhteisön välisessä vuorovaikutuksessa. Rahoitusalan tulevaisuuden ammattitaitovaatimuksia ja pankkikonttorin kehittymistä oppimisympäristöksi tutkinut Raehalme (2000, 71) toteaa, että työympäristön ymmärtäminen oppimisympäristöksi on vaatinut suurta asenteellista muutosta suhteessa työhön. ”Koulutus ja työ ymmärretään edelleenkin useimmiten toisiaan tukevana, mutta erillisinä toiminnan muotoina: koulutuksessa opitaan, työssä oppi hyödynnetään.” Vaikka kyse on perusteiltaan eri asiasta, sama ongelma saattaa työssäoppimisessa koskea joitain sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatioita; työssäoppiminen mielletään edelleen työharjoitteluksi, jossa opiskelija soveltaa koulutuksessa opettuja teoretietoja käytäntöön. Tynjälän ym. (2005) tutkimuksessa havaittiin selkeä suuntaus perinteisen mallin mukaisesta työssäoppimisen toteutuksesta kohti muita toteutustapoja. Useimmilla aloilla tavoiteltiin Guilen ja

Griffitsin (2001) erittelemiä työprosessimallin ja konnektiivisen mallin mukaisia käytäntöjä. Opiskelijoiden, opettajien ja työpaikkaohjaajien näkemykset kuitenkin poikkesivat toisistaan siten, että opiskelijoiden piirissä havaittiin perinteisen mallin mukaista työssäoppimisen toteuttamista useammin kuin opettajien ja työpaikkaohjaajien. Opettajilla ja työpaikkaohjaajilla oli jonkin verran positiivisempi kuva työssäoppimisesta kuin opiskelijoilla.

Työssäoppiminen tapahtuu toimintaympäristöissä, joissa toimintatavat saattavat vaihdella organisaatiosta ja toimialasta riippuen paljonkin. Opiskelija joutuu muodostamaan käsityksensä tulevasta työurastaan muutoksen mukanaan tuoman epävarmuuden, lisääntyvien osaamisvaatimusten ja taloudellisten realiteettien muodostamassa ristipaineessa. Sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatioiden ymmärtäminen oppimisympäristöksi vaatii paitsi opettajilta myös henkilöstöltä perinteisten roolien murtamista ja uudentyypistä asennoitumista omaan toimintaan. Lasonen (2001, 30) toteaa, että työpaikkoja on kehitettävä siten, että sekä palautteen saaminen että tavoitteellinen ja tietoinen oppiminen työtä tekemällä on mahdollista.

# 3 SOSIAALI- JA TERVEYSALAN AMMATILLINEN PERUSKOULUTUS

## 3.1 Työssäoppiminen ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmassa

Ammatillisesta koulutuksesta säädetyn lain mukaan ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää toiminta-alueensa työelämää, vastata työelämän osaamistarpeisiin sekä edistää työllisyyttä. Työ- ja elinkeinoelämä osallistuu ammatillisen koulutuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. (ks. L 630/1998.) Työelämän osaamisvaatimukset ovat muuttuneet siten, että yleisten työelämävalmiuksien ja laaja-alaisen osaamisen rinnalla tarvitaan vahvaa erikoisosaamista ja valmiuksia oppia uutta (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 69).

Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteissa (OPH 2001) ammatillinen osaaminen määritellään työ- ja toimintakokonaisuuksien hallinnaksi, jota sisältää:

- kaikille yhteisten ydintaitojen hallintaa (oppimistaidot, ongelmanratkaisutaidot, vuorovaikutus ja viestintätaidot, yhteistyötaidot, eettiset ja esteettiset taidot)
- työn perustana olevan tiedon hallintaa
- työmenetelmien, työvälineiden ja -materiaalin hallintaa
- työprosessien hallintaa (työtehtävien suunnitteleminen, työtehtävien toteuttaminen, työsuorituksen ja tuloksen arvioiminen, työtehtävien kehittäminen)

Ammatillista osaamista voidaan tarkastella myös valmiuksina, pätevyytenä tai kvalifikaatioina sekä sen perusteella, miten osaaminen ilmenee sujuvana käytännön toimintana ja kykynä käyttää alan tietoperustaa käytännön työssä (Koli & Romppanen 1999, 14; Räisänen 1998, 9-15).

Ammattitaito on yksilön dynaaminen ominaisuus, joka muuttuu työympäristön, työtehtävien, työpaikan vaatimusten sekä yksilön kehittymisen mukaan. Ammattitaito on kykyä yhdistää ammattiin kuuluvat tiedot ja taidot tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi ja kykyä toimia tietyissä olosuhteissa hyvää

laatua tavoitellen (Räisänen 1998, 11; Vertanen 2002, 47). Ammattitaito ymmärretään yhä useammin moniammatillisina ja laaja-alaisina toimintakokonaisuuksina. Yksittäisen ammatin asemasta koulutuksen avulla pyritään tuottamaan valmiuksia, jotka antavat paremmat mahdollisuudet sijoittua erilaisiin työtehtäviin.

Ammatilliseen koulutukseen on perinteisesti liittynyt työharjoittelu, jossa oppilaitoksessa opittuja taitoja on harjoiteltu käytännön työtehtävissä. *Työssäoppiminen* on hallinnollinen käsite, joka eroaa tavanomaisesta *työssä oppimisesta* siinä, että se toteutetaan oppilaitosten koordinoimana osana tutkintoon tähtäävää koulutusta ja opetussuunnitelmaa. Opiskelijoiden tavoitteellinen ja systemaattinen ohjaus erottaa työssäoppimisen perinteisestä työharjoittelusta. Edellä mainitut näkökulmat erottavat toisen asteen ammatilliseen koulutukseen liittyvän työssäoppimisen myös *ammattikorkeakoulutukseen* liittyvästä *ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta*. Ammattikorkeakoulussa työharjoittelun tavoitteena on teoreettisen ja käytännöllisen asiantuntijuuden yhdistäminen.

Tällä hetkellä 120 opintoviikon laajuisiin ammatillisiin perustutkintoihin sisältyy 20 opintoviikkoa työpaikoilla tapahtuvaa työssäoppimista. Työssäoppiminen on osa ammatilliseen peruskoulutukseen kiinteästi kuuluvia opintoja. Se on koulutuksen järjestämismuoto, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla koulutuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Työssäoppiminen on aidossa työympäristössä tapahtuvaa tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua. (OPH 2001.) Lähihoitajakoulutuksen tutkintorakenne ja opintoihin sisältyvä työssäoppiminen on kuvattu taulukossa 1.

**Taulukko 1.** *Lähihoitajakoulutuksen tutkintorakenne*

<b>Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja</b>	<b>120 ov</b>
<b>Yhteiset opinnot</b>	<b>20 ov</b>
<b>Ammatilliset opinnot</b>	<b>90 ov</b>
• Tutkinnon yhteiset ammatilliset opinnot	50 ov
- Opintoihin sisältyvä <i>työssäoppiminen</i>	15 ov
• Koulutusohjelmittain eriytyvät ammatilliset opinnot	40 ov
- Koulutusohjelmaopintoihin sisältyvä <i>työssäoppiminen</i>	14 ov
<b>Vapaasti valittavat opinnot</b>	<b>10 ov</b>

Opetushallituksen työssäoppimisen oppaan mukaan työssäoppimisen yleisinä tavoitteina on:

- lisätä koulutuksen työelämävastaavuutta
- helpottaa ammattitaitoisen työvoiman saantia yrityksiin
- syventää ammatillista osaamista
- edistää nuorten välitöntä työllistymistä
- helpottaa nuorten siirtymistä työmarkkinoille
- lisätä tietoa työmarkkinoista
- tehdä tunnetuksi työelämän pelisääntöjä ja toimintatapoja
- mahdollistaa opettajien ja asiantuntijoiden vaihtoa
- ehkäistä syrjäytymistä
- vahvistaa ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuutta
- edistää elinikäistä oppimista

(OPH 1999a.)

Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2001) määritellään tutkintoon johtavan koulutuksen tehtävät, tavoitteet ja laajuus sekä keskeiset sisällöt ja opiskelijan arviointi. Oppilaitosten opetussuunnitelmat antavat yksityiskohtaisempaa tietoa opetusjärjestelyistä, tutkintojen muodostumisesta ja suoritustavoista sekä opiskelijan valinnan mahdollisuuksista ja arvioinnista. Opiskelijan kanssa tehtävässä henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa määritellään kunkin työssäoppimisjakson tavoitteet, oppimistehtävät, kesto ja ajoitus sekä arvioinnin menettelytavat. Työssäoppimisjaksolle opiskelija laatii itselleen yksilöllisen työssäoppimissuunnitelman, jossa määritellään kunkin työssäoppimisjakson tavoitteet ja menetelmät.

Oppilaitokset laativat paikallisten työelämän edustajien kanssa työssäoppimista koskevan suunnitelman tai työelämästrategian, jossa otetaan huomioon alueelliset ja paikalliset työelämän tarpeet. Tarkoituksena on, että työpaikoilla ja oppilaitoksessa tapahtuva oppiminen täydentävät toisiaan tutkinnon tavoitteiden saavuttamisessa. Vastuu työssäoppimisen sovittamisesta osaksi tutkintoa on koulutuksen järjestäjillä. Opintojen alussa työssäoppimisjaksot ovat yleensä lyhyempiä ja ne pidentyvät opintojen edetessä. Työssäoppimisjakson suunnittelun avulla työssäoppimisen tavoitteet, sisältö ja arviointi sisällytetään hallituksi osaksi opetussuunnitelmaa.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (L 630/1998) edellyttää työssäoppimisen perustuvan koulutuksen järjestäjän ja työnantajan väliseen sopimukseen. Sopimuksen tekemisen edellytyksenä on, että koulutustyöpaikalla on käytettävissä opetussuunnitelman mukaisen koulutuksen järjestämisen kannalta riittävästi tuotanto- ja palvelutoimintaa, tarpeellinen työvälineistö sekä ammattitaidoltaan, koulutukseltaan ja työkokemukseltaan pätevää henkilökuntaa, joka voidaan määrätä opiskelijan vastuulliseksi kouluttajaksi. Asetus (A 811/1998) tarkentaa laissa määrätyn sopimuksen sisällöt eri osapuolten tehtävistä, opiskelijan ohjauksen ja arvioinnin järjestämisestä sekä työnantajalle mahdollisesti maksettavista korvauksista. Lisäksi sovitaan työssäoppimisen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä, kestosta ja ajoituksesta opetussuunnitelman määräykset huomioon ottaen, tarvittaessa kunkin opiskelijan osalta erikseen. Laissa korostetaan myös opiskelijan oikeutta turvalliseen opiskeluympäristöön. Työpaikan tehtävänä on vastata opiskelijan työturvallisuudesta.

Työssäoppimisjaksolla ollessaan opiskelija ei ole työsuhteessa työnantajaan. Työssäoppimisjakson ajalta opiskelija saa opintotuen ja opintososiaaliset etuudet. Erikseen sovittaessa työssäoppiminen voidaan suorittaa myös työsopimussuhteessa tai opintosuorituksiksi voidaan hyväksyä ennalta hankittu työkokemus. (OPH 2001, 144.) Työpaikan tehtävänä on tarjota edellytykset työssäoppimisen järjestämiselle sekä nimetä opiskelijalle vastuullinen työpaikkakouluttaja.

Oppilaitoksen tehtävänä on valmentaa opiskelijat työssäoppimisjaksoille. Ohjaukseen, valvontaan ja palautteen antamiseen on kiinnitettävä huomiota myös työpaikassa. Ennen työssäoppimisen aloittamista oppilaitoksen ja työnantajan on huolehdittava siitä, että opiskelija on perehtynyt työhön ja osaa noudattaa työsuojeluohjeita. Työssäoppimisjaksojen arviointi tapahtuu yhdessä opiskelijan, koulutuksen järjestäjän ja työpaikan edustajan kanssa. (OPH 2001, 144-145.)

Oppilaitoksella on merkittävä osuus työssäoppimisen kehittämisessä. Opetushallituksen ohjeet määrittelevät oppilaitosten tehtäväksi työssäoppimisen laadun varmistamisen sekä vakiintuneiden työssäoppimiskäytäntöjen luomisen. Oppilaitoksen tulee hankkia pysyvät yhteistyöyritykset sekä tukea työpaikkojen edellytyksiä työssäoppimisen järjestämiseen, kehittämiseen ja arviointiin. Työpaikkaohjaajien koulutus ja opettajien työelämäosaamisen varmistaminen ovat keskeisiä yhteistyömuotoja. Ohjeet korostavat yhteistoiminnan merkitystä oppilaitosten, elinkeinoelämän ja työmarkkinaosapuolien kanssa. (Työssäoppimisen opas 2002.) Työssäoppimisen laadun varmistaminen on hallinnollisesti määrätty asia. Käytännössä työssäoppimisen laadun varmistamisen toimintatavat poikkeavat toisistaan varsin paljon eri oppilaitoksissa. Koulutettujen työpaikkaohjaajien määrä suhteessa kokonaistarpeeseen on vielä alhainen, samoin työpaikkaohjaajakoulutuksen laajuus ja sisältö, oppilaitosten ohjausresurssit ja ohjauksen muodot vaihtelevat oppilaitos- ja ammattialakohtaisesti (Työssäoppimisen tilannekatsaus 2005).

## 3.2 Sosiaali- ja terveystieteiden opetussuunnitelmaperusteinen koulutus

Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto syntyi 1990-luvun alussa vastaamaan väestön muuttuneeseen palvelutarpeeseen ja uudistamaan rakenteiltaan ja työkäytännöiltään jäykkää, pääosin julkista sosiaali- ja terveydenhuoltoa. Työelämän tarpeiden mukaisesti pyrittiin kouluttamaan ammattilaisia, jotka pystyvät tarvittaessa liikkumaan joustavasti ja työskentelemään sosiaali- ja terveydenhuollon eri sektoreilla. Koulutusuudistuksen tavoitteena oli joustavuuden lisääminen, ammatillisen osaamisen laaja-alaisuus sekä moniammatillisuuden edistäminen. Laatu, kansainvälisyys, yksilöllisyys, tehokkuus ja tulosvastuu sekä jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen olivat sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa ilmaistuja tavoitteita (OPH 1993; 1995).



Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto on toisen asteen ammatillinen tutkinto, josta valmistuu lähihoitajia hyvinvointipalveluiden erilaisiin tehtäviin. Tutkinto antaa pätevyyden perustason hoito- ja hoivatyöhön, jossa edellytetään sekä teoreettista tietoa että käytännön osaamista. Nykyisin sosiaali- ja terveysalan perustutkinto on laajuudeltaan 120 opintoviikkoa ja se koostuu 20 opintoviikon yhteisistä opinnoista, 90 opintoviikon ammatillisista opinnoista ja 10 opintoviikon vapaasti valittavista opinnoista. Sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksessa työharjoittelulla on pitkä traditio. Uudistuneeseen tutkintoon sisältyy laaja-alaisen ammattitaidon turvaamiseksi työssäoppimista vähintään 29 opintoviikkoa, mikä on noin 25 % koko tutkinnosta (OPH 2001, 15).

Perustutkinnon suorittaneilla on yleinen jatko-opintokelpoisuus, jonka mukaan tutkinnon suorittaneella on oikeus pyrkiä ammattikorkeakouluihin ja tiedekorkeakouluihin. Lähihoitajan tutkinto antaa opiskelijalle pätevyyden toimia sosiaali- ja terveysalan perustason hoitotyössä kodeissa, erilaisissa laitoksissa ja hoitoyksiköissä. Lähihoitajan työ on ihmisen auttamista, tukemista ja hoitamista silloin, kun asiakkaan omat voimavarat eivät riitä. Työtehtävät voivat vaihdella lasten, vanhusten, päihde- ja mielenterveysongelmaisten ja vammaisten hoidosta ja huolenpidosta aina kuntoutuksen ja ensihoidon eri tehtäviin. (OPH 2001.) Lähihoitajatutkinnon suorittaneita on tällä hetkellä vasta pieni osa kaikista alan ammattiteissa toimivista henkilöistä.

Sosiaali- ja terveysalan kehitys on sidoksissa paitsi kunnalliseen päätöksentekoon ja valtiolliseen sosiaali- ja terveyspolitiikkaan myös laajemmin yleiseen yhteiskunta- ja talouspolitiikkaan. Palveluja tuottavat yhä enemmän myös järjestöt ja yksityiset ammatinharjoittajat. Seudullisen ja alueellisen yhteistyön lisääntyminen, verkostoituminen ja teknologisoituvaa toimintaympäristö ovat viime vuosien aikana vaikuttaneet voimakkaasti sosiaali- ja terveydenhuoltosektorin toimintaan muuttaen sitä toimintaympäristöä, jossa ammattilaiset toimivat. (Metsämuuronen 2000.) Muutoksen suunta on ollut yleismaailmallinen: tehtäväkeskeisyydestä kokonaisvaltaisuuteen, yksilön suorituksista asiakaslähtöisyyteen ja koko työyhteisön yhteistoimintaan, yhden tuottajan mallista palveluketjuihin ja hyvinvointipalvelujen valikoimaan (Jones, Higgs, de Angelis & Prideaux 2001; ks. myös Berings, Gellissen & Poell 2005). Uudet tilanteet luovat uusia ammatillisia osaamisvaatimuksia ja kehittämistarpeita. Opiskelijat suorittavat työssäoppimisjaksonsa luonteeltaan hyvin erilaisissa sosiaali- ja terveydenhuollon oppimisympäristöissä. Muuttuvat työkäytännöt edellyttävät, että myös työssäoppiminen nähdään koko työyhteisöä koskevana prosessina.

Sosiaali- ja terveysala on kehittyvä, ihmisläheinen palveluala, joka edellyttää tietojen ja taitojen lisäksi eettistä vastuuta, muuntautumiskykyä ja vuorovaikutustaitoja. Sosiaali- ja terveydenhuollon työn toteutuksesta vastaavat moniammatilliset työryhmät, minkä vuoksi työn luonteesta korostuu inhimillisen vuorovaikutuksen ohella yhteisöllisyys ja verkostomainen työtapa. Ohjauksellisuus ja välitön fyysinen kontakti asiakkaan ja palvelun tuottajan välillä ovat työn tyypillisiä piirteitä. Sekä alan koulutuksen että sosiaali- ja terveysalan työn päämääränä on tukea asiakkaiden omaa toimintakykyä ja itsenäisyyttä. Työn lähtökohtana on kohdata avun tarpeessa oleva ihminen kokonaisvaltaisesti.

Asiakaslähtöisyyden toteutumista on sosiaali- ja terveydenhuollossa pyritty edistämään ja varmistamaan lainsäädännön avulla. Asiakkaan asema ja oikeudet ovat hallinnollisesti määriteltyjä. Laki takaa asiakkaalle itsemääräämis- ja tiedonsaantioikeuden hoitoaan koskeviin asioihin sekä oikeuden hyvään kohteluun ja laadukkaaseen palveluun. Asiakaskontaktien onnistuminen ja vuorovaikutustilanteiden ammattitaitoinen hoitaminen ovat hoitotyössä keskeisiä laadun mittareita. Laadun arvioinnissa asiakkaan subjektiivisella kokemuksella ja mielipiteellä on tärkeä merkitys.

# 4 MITÄ LAATU ON?

## 4.1 Laadun käsitteistö

Laadun käsitteelle on vaikea antaa tarkkaa määritelmää. Laadun käsite on aina kontekstisidonnainen ja suhteellinen, ja riippuvainen määrittäjän omista arvoista ja intresseistä. Kekälén ja Lehikoisen (2000, 35) mukaan laatu on sosiaalisesti rakentunut, kulttuuriin ja kieleen sidonnainen sopimuksenvarainen käsite. Laadulla voidaan viitata korkeatasoisiin tuotteisiin tai hyvin järjestettyihin palveluihin. Tämän vuoksi laatuun liittyy usein vertailuasetelma, kun tuotetta tai palvelua verrataan johonkin tasoon, mielikuvaan tai tavoitteeseen. Vastaavasti laadulle voidaan antaa käänteinen merkitys, jolloin laatu kuvaa tuotteen tai palvelun negatiivisia ominaisuuksia. Tällöin laatu toimii attribuuttina. (Savolainen 1994, 7-8.) Zeithamlin ja Bitnerin (2002) laatumääritelmän mukaan palvelun laatu ja tyytyväisyys palveluun tarkoittavat samaa asiaa. Palvelun laatu on mitä tahansa, miksi asiakas sen kokee (Grönroos 1994). Laadun käsite on nykyisin laajentunut sekä horisontaalisessa että vertikaalisessa suunnassa merkitsemään paitsi hyvää tuotosta, myös koko sitä järjestelmää, joka tuotoksen saa aikaan (Jalava & Virtanen 1996, 43; Ruohotie 1995, 175; Kivimäki-Kuitunen & Hedman 1997, 87).

Laatu käsitteen subjektiivisuuden vuoksi eri tahoilla on valitun perspektiivin mukaisia laatuun kohdistuvia odotuksia. Luoma (2001) toteaa, että laadun käsite vaihtelee sen mukaan, kenen näkökulmasta sitä arvioidaan (myös Lecklin 1997, 22-24). Laatunäkökulmat eivät ole toisiaan poissulkevia vaan ne suuntaavat laadun painopistettä johonkin organisaation toimintaan, tulokseen tai sidosryhmään. Tällöin laatu käsite muuttuu konkreettisemmaksi. Lillrankin (1998, 28-39) mukaan laatua voidaan tarkastella mm. asiakaskeskeisestä, tuotantokeskeisestä, suunnittelukeskeisestä ja systeemikeskeisestä näkökulmasta.

Perälä (1995, 16) jakaa laadun määritelmät operationaalisiin ja teoreettisiin (käsitteellisiin). Operationaalisia määritelmiä käytetään todellisen tilanteen ja tavoiteltavan tilanteen välisen vastaavuuden vertailuun tietyssä kontekstissa. Luonteeltaan operationaaliset määritelmät ovat teoreettisia määritelmiä yksityiskohtaisempia, rajatumpia ja konkreettisempia. Teoreettiset laadun määritelmät kuvaavat erilaisia tunnistettuja arvolähtökohtia, toimintaperiaatteita, toimintapolitiikkaa tai ominaisuutta. Konkreettisuutensa vuoksi operationaalisten määritelmien arviointi on helpompaa kuin teoreettisten.

Laatuun liittyvä käsitteistö luo yhteistä ymmärrystä sille, mitä laadulla eri yhteyksissä tarkoitetaan. Laatumääritelmien viidakko aiheuttaa toisinaan

sekaannuksia, minkä vuoksi lyhyt peruskäsitteiden selventäminen standardin (SFS-EN ISO 9000) määrittelyn mukaan on perusteltua. Sekaannusten taustalla lienee käsitteiden sisäkkäisyys ja osittainen päällekkäisyys.

**Laatujärjestelmä** on laadunhallinnassa tarvittavien organisaatorakenteiden, menettelyjen, prosessien ja resurssien muodostama kokonaisuus. Laatujärjestelmä on organisaatiokohtainen ja se koostuu niistä käytännön toimintaa ohjaavista pelisäännöistä, joita noudattamalla laatutavoitteet voidaan saavuttaa.

**Laadunhallinta** (quality management) käsittää koordinoitua toimenpiteitä organisaation suuntaamiseksi ja ohjaamiseksi laatuun liittyvissä asioissa. Laatuun liittyvien asioiden ohjaus sisältää laatu politiikan määrittelyn ja laatutavoitteiden asettamisen, ja toteuttaa ne laadun suunnittelun, laadun ohjauksen (quality control), laadun varmistuksen (quality assurance) ja laadun parantamisen avulla.

**Laadun arviointi** on tulkinallinen analyysi siitä, millä tavoin arvioitava kohde vastaa asetettuja laatuvaatimuksia.

**Laadun kehittäminen** on toimintaa, jonka tarkoituksena on parantaa organisaation suorituskykyä ja sen tuottamien palveluiden laatua, jotta sekä organisaation että asiakkaan saama hyöty lisääntyisivät.

**Laatutyö** koostuu toimenpiteistä, joiden avulla organisaation toiminnan laatua jatkuvasti nostetaan tai joilla sovitusta laatuvaatimuksesta varmistutaan.

**Laadunvarmistus** sisältää kaikki ne suunnitellut ja järjestelmälliset toimenpiteet, joiden avulla saadaan luottamus siitä, että laatuvaatimukset tullaan täyttämään.

**Laadun parantamisella** (kehittämällä) viitataan siihen laadunhallinnan osaan, joka keskittyy parantamaan kykyä täyttää laatuvaatimukset.

**Laatutyökaluilla** tarkoitetaan apuvälineitä tai tekniikoita, joita soveltamalla laadun kehittämistä voidaan edistää. (SFS 2001.)

**Laatukriteeri** (Quality Criterion) on ominaisuus, johon perustuen johtopäätös arvioitavan kohteen laadusta tehdään. Kriteerit ovat laatuvaatimusten tavoitetta ja tarkoitusta kuvaavia kontekstisidonnaisia osatekijöitä, jotka ovat havaittavia ja mitattavia. Kriteeri on kuvaus palvelun tai toiminnon olennaisista ominaisuuksista ja se pyritään täsmentämään tarkoituksenmukaiseen ja mitattavaan muotoon. Laatukriteerien avulla laadun sisältö konkretisoidaan ja täsmennetään. Laatukriteereille asetettuihin vaatimuksiin vaikuttaa se, käytetäänkö niitä kansainvälisellä, valtakunnallisella, alueellisella tai paikallisella tasolla vai onko niiden käyttäjänä asiakas (Idänpään-Heikkilä, Outinen, Nordblad, Päivärinta & Mäkelä 2000). Tason lisäksi on otettava huomioon toiminnan luonne. Laatukriteeriä, joka toimii viitteenä laadun vaihtelusta ja kehittämisestä ja jonka muuttumista seurataan, nimitetään **laatuindikaattoriksi** (SFS 2001). Laatuindikaattorit antavat tietoa laatutavoitteiden saavuttamisesta ja mahdollisista puutteista ja kehitystarpeista.

Donabedianin (1996) alun perin terveydenhuoltoon kehittämä jäsenyys jakaa laatukriteerit ulottuvuuksien perusteella rakenne-, prosessi- ja tulokriteereihin. Jäsenyksen logiikassa rakenteelliset tekijät mahdollistavat prosessin sujumisen ja prosessin sujuminen on edellytyksenä hyvälle tuloksille. Työssäoppimiseen sovellettuna rakennekriteerejä ovat mm. suunnittelu, henkilöstön määrä ja -koulutustaso, ohjauksen taloudelliset resurssit, hallinnolliset sopimukset, tilat ja laitteet. Rakennetekijät luonnollisesti luovat puitteet ja perusedellytykset

laadukkaalle toiminnalle, mutta eivät välttämättä takaa laadukasta työssäoppimista alalla, jossa työsuoritus tapahtuu vuorovaikutuksessa. Lopputuloksen kannalta työssäoppimisessa oleellista on myös opiskelijan oma motivaatio ja oppimisvalmiudet. Työssäoppimisen rakennekriteerejä voidaan seurata viitteenä lopputuloksesta, mikäli tutkimukseen perustuen on osoitettavissa niiden yhteys lopputulokseen. Hölttä ja Savonen (1997, 89) määrittelevät prosessin, toiminto- tai palveluketjun niiden toimenpiteiden sarjana, joiden tuloksena suorite saadaan aikaan. Työssäoppimisen laatua tarkasteltaessa kyse on opetuksen, työelämäyhteistyön ja pedagogisten järjestelyjen prosessista, jotka voidaan hahmottaa kokonaisuutena tai paremmin hallittavissa olevina osaprosesseina. Työssäoppiminen tuotetaan prosessissa, jonka tarkoituksena on tarjota opiskelijoille mahdollisuudet oppimiseen.

Laadukkaan opetuksen ja oppimisen laadun määritelmät vaihtelevat kuitenkin kulttuurin, aikakauden ja määrittelijän mukaan. Garvin (1988) sekä Harvey ja Green (1993) ovat tarkastelleet koulutuksen laatua viiden erityyppisen kriteerin näkökulmasta.

***Quality as exceptional.*** Laatu on erinomaisuutta, tavanomaisesta poikkeavaa ja korkealuokkaista. Poikkeukselliseen laatuun liittyy legitimoituja mielikuvia; sille ei ole kriteerejä, sen vain tunnistaa. Poikkeuksellinen laatu on elitististä, valikoivaa ja poissulkevaa, sillä sen tavoittavat vain harvat. Käytännössä poikkeuksellinen laatu ilmenee esimerkiksi tiettyjen oppilaitosten mieltämisenä korkeatasoiseksi. Kun laatu ymmärretään eksellenssinä, se ei tarjoa apua pyrittäessä organisaation laadun parantamiseen. Selkeät standardit puuttuvat ja vertailu muihin on mahdotonta. Kysymys on yhtä paljon imagosta kuin konkreettisista ominaisuuksista.

***Quality as perfection or consistency.*** Laatu on täydellisyyttä ja jatkuvuutta. Tasainen tai virheetön laatu tarkoittaa ilman tuotantohäiriöitä tai virheellisiä tuotteita tapahtuvaa tuotantoa tai palvelua. Koulutuksessa tämä tarkoittaa sitä, että koulutuksessa ei ole huonoja kursseja, vaan tuotokset ovat hyviä eikä virheitä synny.

***Quality as value for money.*** Laatu on vastinetta rahalle. Laatuajattelun lähtökohtana on panos-tuotos ajattelu. Tehokkuuden laatu näkemukseen liittyy usko markkinaohjautuvuuteen. Tärkeimmäksi laadun kriteeriksi muotoutuu taloudellinen tulosvastuu koulutuksen rahoittajalle. Käytännössä tämä tarkoittaisi paljon tutkintoja pienillä resursseilla.

***Quality as transformation.*** Laatu on transformaatiota. Laatu muutoksena sisältää oletuksen siitä, että esimerkiksi opiskelijassa tapahtuu muutos opiskelun seurauksena. Muutosta on usein konkretisoitu arvonlisän käsitteellä, jolloin laadukas palvelu on sellaista, joka tuottaa lisäarvoa asiakkaalle. (Kulmala 1999, 24; Saarinen 1996, 322-333.)

***Quality as fitness for purpose.*** Laatu on tarkoitukseen soveltuvuutta. Tarkoituksenmukaisen laadun lähtökohtana ovat palvelulle asetetut tavoitteet tai vaatimukset. Käytännössä kyse on siitä, miten koulutus vastaa opiskelijoiden vaatimuksia tai työnantajan oppilaitokseen kohdistamia odotuksia. Tarkoituksenmukaista voi olla myös minimistandardien saavuttaminen. Liian korkea koulutus saattaa olla esimerkiksi työnantajien kannalta epätarkoituksenmukaista.

Tarkoituksenmukainen laatu vastaa paljolti Juranin (1989) näkemystä asiakas-keskeisyydestä. Hänen mukaansa laatu on tuotteen tai palvelun sopivuutta käyttötarkoitukseensa (Fitness for Use). Lecklin (1997, 22-24) huomioi laadun määrittelyssään paitsi asiakkaan tarpeet myös tarkoituksenmukaisuuden organisaation kannalta. Hänen mukaansa laatu on asiakkaiden tarpeiden täyttämistä organisaation kannalta mahdollisimman taloudellisella ja tehokkaalla tavalla.

## 4.2 Laadun tutkimusparadigma työssäoppimisen kontekstissa

Julkisten palvelujen kuten myös koulutuksen laatua on perinteisesti pyritty varmistamaan lainsäädännön, valvonnan ja kontrollin avulla. Tällöin laatu on ymmärretty tarkastettavana ominaisuutena. Tarkastustoiminta tuki lähinnä hallintoa, mutta koulujen todelliseksi kehittämisvälineeksi siitä ei ollut.

Järjestelmällisen laadun kehittämisen ja laatujohtamisen juuret ovat teollisuudessa (ks. Garvin 1988; Kekäle 1998; Savolainen 1997). Teollisuuden tavaratuotannossa laatu mielletään helpommin tuotteen laaduksi. Laatuajattelun siirtäminen teollisuudesta julkisiin palveluihin on edellyttänyt tarkastelunäkökulman muutosta. Palvelutuotannon laajenemisen myötä laadun tutkimuksen paradigmat ovat kehittyneet tuotantokeskeisestä ja objektiivisesta laadun määrittelystä kohti asiakaskeskeistä ja subjektiivista lähestymistapaa (Giardini 2002). Holbrook ja Corfman (1985) ovat erottaneet käsitteellisesti mekanistisen ja humanistisen laadun. Mekanistiseen laatuun sisältyy jonkin kohteen objektiiviset piirteet, kun taas humanistinen laatu on henkilön subjektiivinen näkökulma, minkä vuoksi se relativistisena ilmiönä vaihtelee arvioijan mukaan.

Subjektiivisen laadun paradigmassa laatua tarkastellaan arvosidonnaisena, subjektiivisena ja dynaamisena käsitteenä, joka saa eri merkityksen kontekstista riippuen. Tieto rakentuu subjektiivisesti ihmisen oman ajattelun ja ymmärryksen kautta. Subjektiivinen näkökulma asettaa kyseenalaiseksi asiantuntijoiden laatimat objektiivisena ja staattisena pidetyt laatukriteerit ja painottaa prosessilähtöistä, arvon ja kontekstin tunnustavaa dynaamista laadun määrittelyä. Laadun määrittelyssä on keskeistä tehdä näkyväksi se, kuka laatua määrittää, missä kontekstissa ja miten. Laadun määrittämiseen tulisi saada osallistua kaikki ne toimijat ja sidosryhmät, joita laatu koskettaa (Gummesson 1999).

*Transkendenttinen lähestymistapa* korostaa laadun kokonaisvaltaisuutta ja kokemuksellisuutta, ja sitä voidaan kutsua myös intuitiiviseksi tai implisiittiseksi lähestymistavaksi. Transkendenttinen laatu on abstraktia ja luontaista erinomaisuutta, joka on absoluuttista ja yleisesti tunnustettua. Laatu ymmärretään ilmiönä, jonka täsmällinen määrittely ja mittaaminen on hankalaa. Laatu on vaikeasti kvantifioitavissa, pelkistettävissä objektiivisiksi ja numeerisiksi suoritteiksi tai valjastettavissa toimintamalleiksi. Laatu on ominaisuus, jonka voi ymmärtää ainoastaan yksilöllisen subjektiivisen kokemuksen kautta. (Garvin 1988; Savolainen

1997.) Parrila (2002) on kuvannut laadun paradigmaeroja ja erilaisia lähestymistapoja seuraavan jaottelun avulla (taulukko 2).

**Taulukko 2.** *Laadun paradigmaerot ja erilaiset lähestymistavat Parrilan (2002) mukaan.*

	<b>Objektiivinen laadun paradigma</b>	<b>Subjektiiivinen laadun paradigma</b>
<b>Tutkimusmenetelmä</b>	Kvantitatiivinen  Laatu on mittavissa oleva ilmiö, jonka eri komponenttien arvoja laskemalla voidaan määrittää ilmiön kokonaislaatu.	Kvalitatiivinen  Laatu on tulkinnallinen ilmiö, jonka arvo määrittyy eri ihmisille eri tavalla, laatua ei voida kvantifioida.
<b>Tietokäsitys</b>	Empiristinen  Laatu perustuu objektiivisesti havaittaviin, staattisiin ja yleistettävissä oleviin tosiasioihin.	Rationalistinen  Laatu on ihmismielen konstruktio, joka syntyy järjen, intuition ja ymmärryksen kautta.
<b>Tieteenfilosofia</b> (kasvatustiede, sosiologia)	Positivismi, modernismi  Laatu voidaan ottaa haltuun tieteen keinoin, jakaa eri komponentteihin, tutkia osissa ja yhdistää jälleen kokonaisuuteen.	Konstruktivismi, postmodernismi  Laatu on jokaiselle subjektille omalla tavallaan määrittyvä kokonaisuus, joka on eri kuin osiensa summa.
<b>Tiedekäsitys</b>	Galileinen  Laatua voidaan tutkia ajasta ja kontekstista irrallisena, fysikaaliseen todellisuuteen kytkeytyvänä ilmiönä.	Aristotelinen  Laatu voidaan tutkia vain suhteessa ajalliseen ja paikalliseen kontekstiinsa.
<b>Laadun määrittely</b>	Eksklusiivinen  Laatu voidaan määrittellä asiantuntijoiden konstruoimana kokonaisuutena.	Inklusiivinen  Laadun määrittelyn tulee tapahtua niiden ihmisten kesken, joita laatu koskettaa.
<b>Laadun lähestymistapa</b> (yhteys laatuteorioihin)	Tuotepohjainen/tuotantokeskeinen, suunnittelukeskeinen/ valmistuspohjainen	Transkendenttinen, asiakaskeskeinen/ käyttäjöpohjainen, systemikeskeinen

Palvelujen laadun tutkimus on kehittynyt palveluiden markkinoinnista tehdyn tutkimuksen myötä omaksi uniikiksi periaatteen, joka korostaa asiakkaan asiantuntijuutta, asiakastyytyvää, asiakkaan saamaa lisäarvoa ja uudistamista (Gummesson 1999). Pohjoismaisessa koulutuskontekstissa laatutyön hyviä käytäntöjä ovat olleet institutionaalinen vastuu, opiskelijan osallistaminen, ulkoisten sidosryhmien roolin korostaminen, raportointi ja dokumentointi, seurantamekanismit sekä kansainvälinen ulottuvuus. Arvioinnin toteuttamisessa on painotettu monipuolisuutta ja jatkuvuutta sekä laatutyön merkitystä osana oppilaitoksen normaalia käytäntöä, operationaalista ohjausta ja johtamista. (Omar & Liuhanen 2005.)

### 4.3 Palveluiden laatu ja luonne

Palveluille ominaisen luonteensa vuoksi työssäoppimista voidaan tarkastella palveluiden laadusta tehdyn tutkimuksen valossa. Zeithamlin ja Bitnerin (2002, 5) määritelmän mukaan palvelut ovat tekoja, prosesseja ja suorituksia. Aineettomuus, erottamattomuus ja heterogeenisyys ovat ominaispiirteitä, jotka erottavat palvelut teollisesta tavaratuotannosta. Aineettomuuden vuoksi työssäoppimista voidaan arvioida vasta, kun se tapahtuu. Erottamattomuus työssäoppimiseen sovellettuna tarkoittaa sitä, että kaikki kolme osapuolta vaikuttavat prosessin onnistumiseen. Palvelut ovat aikasidonnaisia, ne tuotetaan ja kulutetaan yhtä aikaa, minkä vuoksi työssäoppimista ei voi tarkastella irrallaan siitä kontekstista ja tilanteesta, jossa se tapahtuu. Laadukas toiminta syntyy kolmen osapuolen vuorovaikutuksessa, jolloin myös opiskelijan oma toiminta vaikuttaa sekä työssäoppimisen prosessiin että lopputulokseen. Heterogeenisyys ja standardisoinnin vaikeus on sellaisten palveluiden erityispiirre, joiden tuotanto perustuu ihmisten väliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen. Tämän vuoksi kokemus työssäoppimisen laadusta saattaa vaihdella työssäoppimispaikasta, ohjaajasta, opiskelijasta tai ajankohdasta riippuen. Palveluja on vaikea selittää, määrittää tai mitata. Niillä on vaikutus, mutta ei muotoa, minkä vuoksi niitä ei voi varastoida. Kun palvelu on tuotettu, asiakkaalla on harvoin fyysistä todistetta saadusta palvelusta. Palvelut ovat läheisessä suhteessa niitä tuottaviin henkilöihin, ja asiakas osallistuu yhteistoimijana palveluiden tuotantoon. Myönteinen mielikuva palvelun tarjoajasta vaikuttaa siihen, miten palvelu koetaan. (Ks. Cleves 2003; Edvardsson 2005; Edvardsson & Gustafsson 1999, 192; Giardini 2002; Parasuraman ym. 1985.)

Grönroosin (1994) mukaan asiakkaan kokemalla palvelun laadulla on kaksi ulottuvuutta: tekninen (mitä) ja toiminnallinen (miten). Työssäoppimisessa tekninen laatu on sitä, mitä opiskelijat saavat työssäoppimisjaksoiltaan vuorovaikutuksessa työpaikkaohjaajan ja opettajan kanssa. Opiskelijaan vaikuttaa myös tapa, jolla prosessin lopputulos (tekninen laatu) hänelle välitetään, eli miten hän palvelun saa. Toiminnallista laatua ei voi arvioida yhtä objektiivisesti kuin teknistä laatua. Koettu laatu on asiakkaan subjektiivinen arvio saadusta palvelusta. Palveluiden kontekstissa koettua laatua määrittävät ydinpalvelun (core service) lisäksi palvelun persoonallinen



(front personnel) ulottuvuus. (Andreassen & Henriksen 1999, 30.) Prosessiin liittyvät vuorovaikutustilanteet ovat osa palveluiden koettua laatua. Tämän vuoksi sosiaaliset tekijät ja toiminnallisen laadun ulottuvuus koetaan usein lopputuloksen laatua tärkeimpinä. Asiakkaan tyytyväisyys perustuu usein affektiiviseen kokemukseen palvelutilanteesta, jolloin kokemukseen vaikuttavat sekä situationaaliset että tehtävä- ja tunnesidonnaiset tekijät. (Giardini 2002; Gummesson 1999; Kandampully 1998.) Palveluiden laatu voidaan ymmärtää sekä kognitiivisesta että emotionaalista näkökulmasta (Edvardsson 2005). Vuorovaikutuksen merkitys korostuu opetuksen laadusta tehdyissä tutkimuksissa (ks. Berings, Gellissen & Poell 2005). Arvioitaessa palvelun laatu ei arvioida ainoastaan palvelua, vaan samalla myös palveluiden tuottamisen laatua.

Palvelut tuotetaan sosiaalisissa tilanteissa, minkä vuoksi palveluiden laatua on vaikea arvioida tai kontrolloida. Palvelun koettua laatua on mitattu vertaamalla odotuksia ja suorituksia. Laatu on hyvä, kun koettu laatu vastaa asiakkaan odotuksia. Koettu kokonaislaatu on tällöin odotetun ja koetun laadun erotus (vrt. Elliot & Shin 2002). Laatua ei voi erottaa palvelun tuotantoprosessista, sillä tuotantoprosessin tulos on vain osa asiakkaan kokema laatua. Tämän vuoksi palveluiden laadun arviointiin sisältyy sekä lopputuloksen että prosessin arviointi. Epärealistiset odotukset voivat aiheuttaa sen, että kokonaislaatu koetaan alhaiseksi, vaikka laatu objektiivisesti mitattuna olisikin todettu hyväksi. (Ks. Parasuraman ym. 1985; 1994; Grönroos 1994; Zeithaml & Bittner 2002.) Vastaavasti palveluun liittyvät odotukset vaikuttavat siihen, miten palvelu koetaan (ks. Elliot & Shin 2002). Opiskelijan työssäoppimiseen liittyviin odotuksiin vaikuttavat työssäoppimisjaksoilta saadut aiemmat kokemukset, henkilökohtaiset oppimistarpeet sekä ennakkotiedon perusteella muodostettu mielikuva työssäoppimispaikasta (ks. Zeithaml, Berry & Parasuraman 1996; Grönroos 1994).

Vapailla markkinoilla asiakkaan subjektiivisesti kokema laatu säätelee hänen valintojaan. Liike-elämässä asiakkaan tyytyväisyyden merkitys on kiistaton, sillä tyytyväinen asiakas palaa käyttämään palvelua uudelleen. Yritysmailmassa asiakkaan tyytyväisyys ymmärretään keskeisenä kilpailuetuna. Julkiset palvelut poikkeavat olemukseltaan ja tuotantotavaltaan oleellisesti yksityisen sektorin tuottamista palveluista. Koulutuspalveluilla on yhteiskunnan järjestämänä hyvinvointipalveluna oma erityisluonteensa, joka vaikuttaa myös asiakkuuden tulkintaan. Julkisille palveluille ominainen piirre on maksavan tai valitsevan asiakkaan ja usein myös kilpailun puuttuminen toiminnan ohjauksesta (Lillrank 1998; 1999). Koulutuksen tavoitteet ja prosessit määritetään poliittis-hallinnollisin perustein.

Prosessien kehittäminen on keskeinen osa laadun varmistusta kaikessa laatua koskevassa kirjallisuudessa. Prosessikriteerejä seurataan, kun halutaan löytää syitä huonolle laadulle tai kehittää ongelmallista toimintaa. Prosessikriteeri on herkempi reagoimaan ongelmiin, sillä lopputulos ei aina huonone, vaikka prosessissa olisikin heikkouksia. (Idänpään-Heikkilä ym. 2000.) Työssäoppimisen prosessikriteerejä ovat mm. työssäoppimisen järjestelyt, perehdytys, ohjaus ja arviointi. Hibbardin (1998) mukaan asiakkaat arvostavat usein prosessikriteerejä tuloskriteerejä enemmän. Tuloskriteerit soveltuvat pitkän ajan seurantaan tai tilanteeseen, jossa arvioitavien joukko on riittävän suuri. Työssäoppimisen tuloskriteereinä voidaan pitää

esimerkiksi työssäoppimisen prosessin seurauksena syntyvää opiskelijan ammattitaitoa, työllistyvyyttä tai työpaikan kehittymistä.

Parasuraman ym. (1985) mukaan eri palvelualojen asiakkaat käyttävät samankaltaisia peruskriteerejä arvioidessaan palveluiden laatua. He kehittivät focusryhmähaastattelujen pohjalta 10-kohtaisen palveluiden koetun laadun kriteeristön, joka koostuu seuraavista osa-alueista:

1. Luotettavuus, uskottavuus. Palvelun tuottajan rehellisyys ja johdonmukaisuus. Palvelu tuotetaan oikein ensimmäisellä kerralla.
2. Responsiivisuus. Reagointiherkkyys, auttamisenhalu, palvelun oikea-aikaisuus ja täsmällisyys.
3. Pätevyys. Tarvittavien tietojen ja taitojen hallinta, työntekijöiden ammattitaito.
4. Saavutettavuus. Yhteydenoton helppous, odotusajan kohtuullisuus, aukioloajat ja palvelupisteen sopiva sijainti.
5. Kohteliaisuus. Kontaktihenkilöiden ystävällisyys, huomaavaisuus, hienotunteisuus, kunnioitus ja moitteeton ulkoasu.
6. Viestintä, vuorovaikutus. Asiakkaan kuuntelu, kielen ymmärrettävyys, tiedottaminen, palvelun selostaminen ja hinnan kertominen.
7. Uskottavuus. Kyky tuottaa palvelu sovitusti, täsmällisesti ja tarkasti.
8. Turvallisuus. Palvelun vaarattomuus ja riskittömyys.
9. Asiakkaan ymmärtäminen. Pyrkimys asiakkaan tarpeiden tuntemiseen ja tunnistamiseen.
10. Fyysinen ympäristö. Tilat, laitteet, koneet, henkilöstön persoonallinen olemus.

Parasuraman ym. (1988) jatkotutkimuksessa koettuun laatuun vaikuttavia tekijöitä analysoitiin uudelleen kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jonka tuloksena laatuun vaikuttavien tekijöiden määrä väheni viiteen. Fyysinen ympäristö, luotettavuus, reagointialttius, varmuus ja empatia ulottuvuuksien pohjalta muodostettiin SERVQUAL-tekniikka, jota sittemmin on sovellettu monissa eri tutkimuksissa organisaation palvelukyvyn ja asiakkaan odotusten välisen kuilun mittaukseen.

Parasuramanin ym. (1988) laatukriteeristön ja yleisemmin palveluiden laadun arvioinnin kritiikki kohdistuu siihen, tulisiko palveluiden laadun mittauksen painottaa pelkän toteutuksen arviointiin, ja tuoko odotusten mittaaminen laadun arviointiin jotain erityistä lisäarvoa (ks. Clewes 2003; Elliot & Shin 2002; Tan & Kek 2004.) Vaihtoehtoisena koetun laadun arviointitapana on pidetty toteutuksen arviointiin liitettyä merkityksen arviointia (Wright & O'Neill 2002). Myös mallin soveltuvuus eri palvelualoille, esimerkiksi julkiselle sektorille on kyseenalaistettu (Black, Briggs & Keogh 2001). Mallin on sanottu mittaavan enemmän palvelun välittämisen tapaa kuin itse palvelutuotteen laatua (Sureshcandar ym. 2001). Tutkimustulokset ovat vaihtelevia sen suhteen, vaikuttaako palvelun koettuun laatuun ja asiakkaan tyytyväisyyteen enemmän palvelutuote itse vai tapa, jolla se asiakkaalle välitetään (ks. Anderson, Paero & Widener 2005; Andreassen & Henriksen 1999). Laadun kontekstisidonnainen luonne asettaa haasteita universaalisuutta tavoittelevan mittaustavan kehittämiseksi. Tässä mielessä on

ymmärrettävää, että eri palvelualojen yhteiset piirteet voivat liittyä vain laadun operationaaliseen ulottuvuuteen eli palveluiden välittämisen tapaan. Teknisen ulottuvuuden osalta palveluiden sisältö vaihtelee alakohtaisesti. Yksimielistä ja yleisesti hyväksyttyä menetelmää tai käsitystä siitä, millä tavoin palveluiden laatua tulisi mitata ja arvioida, ei vielä ole (Clewes 2003).

### *Asiakaslähtöisyys palveluiden tuottamisen periaatteena*

Koulutusorganisaatioiden laatukäsitys heijastuu oppilaitoksen arvoista ja kulttuurista. Asiakaslähtöisessä määrittelytavassa ammatillisen koulutuksen laatu voi tarkoittaa koulutusjärjestelmän tai yksittäisen oppilaitoksen kykyä vastata yhteiskunnan, työelämän tai opiskelijoiden tarpeisiin.

Asiakaskeskeisen laatu näkökulman perustana on ajatus siitä, että laadun määrittelee asiakas ja tuotteen arvo muodostuu sen kyvystä tyydyttää asiakkaan tarpeet. Asiakaslaatu painottaa asiakkaan tarpeiden tyydyttämistä tai jopa hänen odotustensa ylittämistä. Asiakaskeskeinen laatu näkemys on subjektiivinen; jokaisella asiakkaalla on omien kokemustensa vuoksi erilaiset käsitykset laadusta. Asiakaslähtöisen toiminnan edellytyksenä on se, että asiakkaiden tarpeet ja odotukset tunnetaan ja niihin reagoidaan. (Grönroos 2001; Edvardsson & Gustafsson 1999, 189.) Työssäoppimisessa laatu on yhteydessä opiskelijan saamiin tietoihin ja taitoihin sekä kykyyn hyödyntää niitä työelämässä. Laadun asiakkuusnäkökulma ja asiakaslähtöinen toiminta edellyttävät asiakaspalautteen jatkuvaa koontia sekä tuotteiden ja palveluiden suuntaamista niiden pohjalta. Nykyinen käsitys laadusta painottaa jatkuvaa kehittämistä, asiakastyytyväisyyttä, yhteistyötä, luottamusta ja osallistamista (empowerment) (Wicks 2001). Tehokkain tapa tuottaa korkealaatuisia palveluja on oppia, miten prosessia voidaan jatkuvasti parantaa, ymmärtää miten prosessia voidaan kontrolloida sekä pyrkiä vähentämään vaihtelua (Beckford 2002, 207; Edvardsson & Gustafsson 1999).

Asiakaslähtöisen ajattelun soveltaminen ei kaikissa tapauksissa ole ollut yksiselitteistä, sillä asiakkuus-käsitettä on perinteisesti vierastettu koulutuksen yhteydessä. Oksasen (2003) perusopetuksen kontekstissa tekemän tutkimuksen yksi keskeinen tulos oli asiakaskeskeisen ajattelun puuttuminen luokanopettajien, luottamushenkilöiden ja kouluvirkamiesten laatumäärittelyissä. Asiakkuudesta puhuminen on yhdistetty liike-elämän lainalaisuuksiin ja siten koulutus alalle jollain tavalla sopimattomaksi tai vieraaksi.

Koulutuksen alalla asiakkuuden määrittely onkin saanut moniulotteisia tulkintoja (Karjalainen 2004; myös Sarala & Sarala 1996, 98). Asiakkuudella on viitattu tilanteesta riippuen opiskelijaan tai työnantajaan, joka saa hyötyä koulutukseen osallistuneen opiskelijan tiedoista ja taidoista. Työelämän intressinä on saada laadukasta ja ammattitaitoista työvoimaa. Manninen (2004) kritisoi asiakastyytyväisyyden korostamista koulutuksen yhteydessä, sillä viihtymistä korostava koulutus voi tuottaa hyvän palautteen, mutta ei takaa oppimista. Hakkarainen (1995) pitää ongelmana sitä, etteivät asiakkaat aina tunnista omia

tarpeitaan. Myös työelämälähtöisyyteen liittyy oma problematiikkansa, sillä koulutus ei voi kaikessa toimia työelämän ehdoilla (ks. Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004). Yksi palveluiden tuottamisen ongelma on siinä, että prosessin lähtökohtana ei ole asiakas eikä palveluja ohjata asiakkaan tarpeista lähtien. Tällöin palveluita leimaa asiakaslähtöisyyden sijasta tuotantokeskeisyys. (Edvardsson & Gustafsson 1999.)

## 4.4 Laatu työ ammatillisessa koulutuksessa

Koulutuksen sektorilla on käytössä erilaisia laatujärjestelmiä, useimmiten standardoituja formaatteja kuten ISO 9000-sarja tai Euroopan lautupalkintomalli EFQM (European Foundation for Quality Management). Suomen lautupalkintokilpailussa siirryttiin Euroopan lautupalkintomalliin vuonna 2001. Euroopan lautupalkintomallin käyttöä julkisella sektorilla puoltaa erityisesti yhteistyö Euroopan unionin jäsenmaiden välillä ja mahdollisuus vertailuihin muiden EU-maiden kanssa. (Euroopan lautupalkintomalli julkiselle sektorilla 2001.)

EFQM perustuu Demingin ajatusten mukaiseen jatkuvaan oppimiseen ja toiminnan systemaattiseen kehittämiseen. EFQM painottaa asiakaslähtöisyyttä, ja se edellyttää muun muassa opiskelijoiden ja työelämän tarpeiden tunnistamista ja näiden pohjalta tapahtuvaa toiminnan parantamista. Asiakkaiden kuunteleminen ja laaja vuorovaikutus eri asiakasryhmien kanssa on tärkeä edellytys pyrittäessä erinomaiseen suoritustasoon. EFQM on luonteeltaan joustava toiminnan vertailukehittämisen ja johtamisen laadun viitekehys, joka korostaa itsearviointia.

Kööpenhamina-prosessin yhteydessä kehitetty ammatillisen koulutuksen yleinen laadunhallinnan viitekehys CQAF (The Common Quality Assurance Framework) korostaa laadun jatkuvaa parantamista. CQAF:n yhteisten periaatteiden tarkoituksena on auttaa jäsenvaltioita kehittämään, parantamaan, seuraamaan ja arvioimaan omia järjestelmiään ja käytäntöjään yhteisen vertailujärjestelmän ja välineiden avulla. Keskeisenä periaatteena on kannustaa ammatillisen koulutuksen eri toimijoita tietojen vaihtoon, kokemusten vertailuun, hyvien käytäntöjen levittämiseen sekä vastavuoroiseen oppimiseen. CQAF-viitekehys on tarkoitettu soveltuvaksi erilaisiin toimintaympäristöihin, ja sitä voidaan käyttää sekä kansallisen koulutusjärjestelmän että koulutuksen järjestäjän laadunhallinnassa. Mallin osa-alueet ovat suunnittelu, toteutus, arviointi ja palaute- ja muutosmenettelyt, joille on määritelty myös laatuksiteerit. CQAF-malli korostaa sidosryhmien mukanaoloa kansallisten ja paikallisten järjestelmien laadun parantamisessa, ja se on yleisenä viitekehysnä yhteensopiva muiden käytössä olevien laadunhallinta- ja arviointimenetelmien kanssa. (CEDEFOP 2005b.) Viitekehys on sovellettavissa myös työssäoppimisen laadunhallintaan.

Laatu järjestelmien toiminta perustuu laatuajatteluun, jossa on ollut havaittavissa kaksi suuntausta: aikaisempi suuntaus korostaa laadun varmistamista eli kontrollia ja myöhempi suuntaus painottaa laadun jatkuvaa kehittämistä (Karjalainen 2004). Laatu järjestelmät ohjaavat koulutuksen järjestäjää kiinnittämään huomiota laadun

kannalta tärkeisiin asioihin, mutta eivät anna vastausta siihen, miten koulutuksen järjestäjän tulisi toimia. Mallit eivät perustu varsinaisesti tieteellisiin tutkimuksiin, vaan erilaisten ryhmien tärkeinä pitämiin asioihin johtamisessa ja organisaation toiminnassa. Kriteeristöjen pääasiallinen tarkoitus on auttaa organisaatioita oman toiminnan kehittämisessä ja kehittämisen seurannassa. Laatujärjestelmän avulla pyritään turvaamaan prosessien tarkoituksenmukainen toiminta. Laatujärjestelmän olemassa olo oppilaitoksessa ei ole arvo sinällään, vaan sillä on oltava vaikutusta myös käytännön toimintaan. Tervonen (2001) toteaa, että laatutyön kannalta ongelmallisia ovat toteutukset, joissa laatujärjestelmä on tuotu organisaatioon ulkopuolelta ja se on otettu käyttöön sellaisenaan. Hokkanen (2001) kritisoi ammattikorkeakoulujärjestelmässä käytössä olevien laatujärjestelmien ohjesäännöstöluonteisuutta, joustamattomuutta ja niukkaa toimintavapautta. Oppimisyhteisöjen laatujohtamiseen tulisi löytää asiakaslähtöisempi tarkastelutapa. Jalava ja Virtanen (1996) asettavat kyseenalaiseksi hyvinvointipalvelujen laatuun liittyvän standardointi- ja formalisointiajattelun. Riski toiminnan laadun heikkenemisestä on formalismin käänköpuolena.

Mannisen (2004) mukaan laatutyö on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä toteutettu useimmiten seuraavien, koulutustoiminnan tarpeisiin räätälöityjen lähestymistapojen puitteissa (*taulukko 3*). Lähestymistavat vaihtelevat itsearvioinnista ja ulkoisesta arvioinnista erilaisten laatumallien ja -standardien käyttöön.

Työssäoppimisen kontekstissa käytettävät laatutyömenetelmät ovat olleet koulutusjärjestelmien laadun lähestymistapojen tapaan vaihtelevia. Teollisuudesta lähtöisin olevat lähestymistavat laatuun ovat johtaneet kapea-alaiseen, byrokraattiseen ja mekanistiseen käsitykseen työssäoppimisen laadusta. Mekanistinen strategia pohjautuu oppimistuloksien arviointiin. Tätä lähestymistapaa on pidetty tasa-arvoisempina ja vapaamielisempänä, koska arviointi kohdistuu tuloksiin enemmän kuin oppimisen tapaan tai muotoon. Tässä lähestymistavassa opiskelijat laativat toimintasuunnitelman, joka muodostaa työpaikan, oppilaitoksen ja opiskelijan välisen sopimuksen harjoiteltavista ydintaidoista. Työkulttuurien monimuotoisuuden vuoksi oppiminen työyhteisöissä on kuitenkin moniulotteisempi ja ongelmallisempi prosessi kuin oppimistulosten arvioinnissa oletetaan. Byrokraattinen laatustrategia perustuu oppilaitosten ja työpaikkojen välisille hallinnollisille sopimuksille ja järjestelyille, joissa varmistetaan tarpeelliset työterveys- ja työturvallisuusohjeet. Byrokraattiseen lähestymistapaan kuuluvat myös työssäoppimisen järjestelyjä ja tuotantoa arvioivat ulkoiset asiantuntijat. (Griffits & Guile 2001, 47-49.)

Suomessa työssäoppimisen arviointia ovat viime vuosien aikana toteuttaneet sekä Opetushallitus että Koulutuksen arviointineuvosto. Opetushallituksen 1990-luvun lopulla lähihoitajakoulutukselle määrittelemät laatustandardit perustuivat kansallisen arvioinnin tuloksiin sekä työelämän edustajien aloitteisiin. Laatuvaatimusten määrittelyn tarkoituksena oli kartoittaa koulutuksen laatuun ja oppimistuloksiin vaikuttavat keskeisimmät kohdat ja laatia niiden perusteella lähihoitajakoulutuksen laatustandardit sekä arvioinnin kohteet ja kriteerit. (OPH 1999b, 4.) Työssäoppimista koskevan arvioinnin kohteina olivat muun muassa työelämäyhteyksien strategia, sopimusmenettelyt, työssäoppimisen ohjaus ja työpaikkaohjaajien koulutus.

**Taulukko 3.** *Laatutyön lähestymistapoja suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.*  
(Manninen 2004)

<b>Laatutyön lähestymistapa</b>	
<b>Itsearviointi</b>	Organisaatio toteuttaa itsearvioinnin, esim. käsikirjan tai kriteeristön avulla. Itsearviointi mahdollistaa samalla organisaation demokraattisen kehittämisen ja laatuksymysten esille nostamisen.
<b>Ulkoiset arvioinnit, auditoinnit</b>	Ulkopuolisen arviointiryhmän toteuttama arviointi, joka tukee yleensä itsearviointia. Näitä käytetään usein rinnakkain.
<b>Laatupalkinto-lähestymistapa</b>	Yritysmailmassa käytössä olevan Laatupalkinnon soveltaminen koulutusorganisaatioiden erityispiirteisiin. Kriteeristö kattaa 8 aluetta (johtaminen, tiedonhallinta, strateginen suunnittelu, henkilöstön kehittäminen, koulutuksen ja organisaation johtaminen, tulokset, asiakastyytyväisyys ja tehokkuus)maksimipisteiden ollessa 1000 pistettä. Lähestymistapaan liittyvät myös muut Eurooppalaisen laatumallin (EFQM) sovellukset ja jäljitelmät.
<b>ISO 9000-standardien käyttö</b>	Kokonaisvaltaisen ja systemaattisen laatutyön huipennuksena ulkopuolisen auditoinnin myötä hankittu laatustandardi, jolla voi vakuuttaa liikekumppanin tietyn laatutason täyttävästä organisaatiosta.
<b>Laatuhankkeet esim. KOLA-malli (koulutuksen laatu)</b>	Organisaatioiden omien laatuhankkeiden myötä syntyneet laadunhallinta-järjestelmät; esim. Teknillisen korkeakoulun KOLA- malli yhdistää itsearvioinnin, opiskelijapalautteen ja ulkoisen arvioinnin.
<b>Oppiva organisaatio-lähestymistapa</b>	Hankalien ja työläiden laatu järjestelmien sijasta panostetaan opettajien osaamiseen ja kehittymiseen, koulutus-organisaatioiden toimintaan systeeminä sekä jatkuvaan palaute- ja arviointitiedon hyödyntämiseen.

Koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2005 aloittama työssäoppimisen järjestelmän kokonaisarviointi perustui kehittävän ja monitahoisen arvioinnin periaatteelle. Arvioinnin kohteet liittyvät työssäoppimisen strategiseen suunnitteluun ja johtamiseen, työssäoppimisen järjestämisen aineellisiin edellytyksiin, kumppanuuksiin ja yhteistyösuhteisiin, työssäoppimisen vaikutuksiin ja työssäoppimisen onnistumiseen kokonaisuutena. Arviointiin osallistuvat oppilaitosten johdon, opettajien ja opiskelijoiden lisäksi työelämän edustajista koostuva arviointiryhmä.

Opetushallituksen julkaisema työssäoppimisen itsearvioinnin tueksi tarkoitettu lomakkeisto ([www.oph.fi/lomakkeet](http://www.oph.fi/lomakkeet)) perustuu CQAF-malliin, ja siinä on otettu huomioon suomalaisen ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö sekä opetus-suunnitelman perusteet. Itsearviointimallin arviointikohteet keskittyvät työssäoppimisen integrointiin opetussuunnitelmassa, itsearvioinnin systemaattisuuteen, työssäoppimisen suunnittelun laadunhallintaan, järjestämissopimuksiin, työturvallisuus- ja vakuutusturvaan sekä työssäoppimisen toteuttamiseen, laadun arviointiin ja kehittämiseen. Näissä lähestymistavoissa työssäoppimisen laatua on lähestytty hallinnon ja suunnittelun näkökulmasta. Arvioinnissa käytetyt menetelmät vaihtelevat itsearviointista monitahoarviointiin.

## 4.5 Itsearviointi kehittämisen lähtökohtana

Arviointiajattelu ja siten myös laadun arviointi on siirtymässä kehittävän arvioinnin ja itsearvioinnin suuntaan. Tietoa tuottavan arvioinnin tarkoituksena on lisätä ymmärrystä arvioitavasta ilmiöstä ja sen taustalla olevista tekijöistä. Arvioinnilla tavoitellaan oppimista, osaamista ja tiedonsaantia hyvään tulokseen johtavista prosesseista. Arviointitietoa voidaan käyttää kehittämisen ja ohjauksen välineenä kohottamaan osaamisen tasoa ja toiminnan laatua. (Patton 2002; Räcköläinen 2005.)

Kehittävän arvioinnin käsitteen määrittämistä vaikeuttaa sen monimuotoisuus. Laajimmillaan kehittävän arvioinnin käsitteellä viitataan kehittämiseen sitoutuvaan ja osallisuutta korostavaan arviointiin, joka tapahtuu monien menetelmien avulla. Kapeimmillaan käsite viittaa toiminnan kehittämisprosessiin sisältyvään arviointinäkökulmaan. (Räisänen 2005.)

Kehittävän arvioinnin ydin on positiivisessa ja kriittisessä suhtautumisessa omaan ja toisten ihmisten toimintaan. Arvioinnille on luonteenomaista avoimuus, yhteisöllisyys, läpinäkyvyys, osallistavuus ja eri tahojen välinen vuoropuhelu. Se on luonteeltaan praktista, arvosidonnaista ja käytännön kehittämistyötä hyödyntävää. (Patton 2002.) Kehittävän arvioinnin paradigmaan liittyy kiinteästi verkostomaisuus. Verkosto on olennainen työkalu ja edellytys tärkeimmän päämäärän eli koulutuksen kehittämisen saavuttamiseksi. (Silvennoinen 2005.)

Kehittävä arviointi koostuu useista eri menetelmistä, joita sovelletaan tarkoituksenmukaisella tavalla arvioinnin tarpeista, odotuksista ja kontekstista riippuen.

Formatiivisen luonteensa mukaisesti kehittävässä arvioinnissa pyritään osoittamaan kehityksen luonne ja laatu. Kehittävä arviointi paljastaa, mikä on muuttunut ja miten. (Räisänen 2005.)

Arvioinnin kehittäminen on yhteydessä oppimis- ja tietokäsityksissä tapahtuviin muutoksiin (Poikela 2002). Arvioinnin kehittyessä on ryhdytty korostamaan sekä instituutioiden että yksilöiden itsensä tuottaman tiedon tärkeyttä, jolloin arviointitulokset hyödynnetään siellä, missä ne syntyvätkin. Ruohonjuuritasolla tapahtuvalla arvioinnilla tavoitellaan laadukasta opetusta ja sitä kautta oppimisen tuloksellisuutta. Arvioinnilla on siten välitön ja välillinen sidos oppimiseen (Nikkanen & Lyytinen 1996).

Itsearviointi on koulutuksen kehittämiseen ja arviointiin maailmanlaajuisesti käytetty menetelmä (Leung 2005). Päätösvalan desentralisaatio koulutuspolitiikassa ja oppilaitosten entistä suurempi autonomia ovat korostaneet itsearvioinnin merkitystä koulutuksen arvioinnissa. Oppilaitostasolle siirtynyt päätöksenteko edellyttää oppilaitokselta valmiutta itseohjautuvuuteen, jota itsearvioinnin avulla on haluttu edistää. Itsearvioinnin tarkoituksena on kehittää oppilaitoksista joustavia, itseään uudistavia ja oppivia organisaatioita, minkä avulla tuetaan oppilaitoksia sopeutumaan jatkuviin sosiaalisiin, teknologisiin ja organisationaalisiin muutoksiin. (Devos 1998; Leung 2005.)

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/ 1998) määrää itsearvioinnin oppilaitosten tehtäväksi. Koulutuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua toimintansa ulkopuoliseen arviointiin. Koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä. Koulutuksen itsearviointi on laissa säädetty velvoite, sen sijaan muut arviointikeinot ovat oppilaitosten itsensä päätettävissä.

Itsearviointi (self-evaluation, self-assessment, self-study) on arviointia, jossa yksilö on omaa tai työyhteisönsä toimintaa arvioiva subjekti (Evans 2000; Devos 1998). Laajemmassa merkityksessä itsearvioinnilla tarkoitetaan yksilöiden (opettajat, opiskelijat) tai ryhmien (instituutio, oppilaitos, työyhteisö) tapaa tutkia ja kehittää omaa ja toistensa toimintaa. Tästä näkökulmasta itsearviointi on yhteisöllisen oppimisen prosessi, jonka tehtävänä on tukea sekä yksilön että yhteisön oppimista, kollektiivisen tietoisuuden vahvistamista ja jatkuvaa kehittämistä (mm. Jokinen 1995). Organisaation ja yksilön tekemässä itsearvioinnissa keskeisintä on, että toimija itse arvioi, kuinka asetetut tavoitteet on saavutettu (Devos 1998). Itsearviointi ei kuitenkaan ole toteavaa, vaan syvällisesti tulkitsevaa, jolloin siinä korostuu kehittäminen.

Nikkasen ja Lyytisen (1996) mukaan itsearvioinnilla on kehittämisen kannalta formatiivinen, summatiivinen ja sosiaalinen funktio. Formatiiivinen funktio tarkoittaa kehitysprosessin muotoilua itsearvioinnin avulla, jolloin kehittäminen muodostuu itseään korjaavaksi saadun palautteen perusteella. Summatiivinen funktio viittaa itsearvioinnin tilivelvollisuutta palvelemaan tehtävään ja kehittämisen tuotosarviointiin. Oppilaitoksella on velvollisuus tiedottaa kehittämistyön tuloksista opiskelijoille ja heidän vanhemmilleen, oppilaitosyhteisön jäsenille ja eri sidosryhmille. Sosiaalinen funktio korostaa itsearviointiprosessin sosiaalista sitoutumista



edistävää ja yhteenkuuluvuutta vahvistavaa merkitystä. Itsearviointi lisää motivaatiota omaan työhön.

Kenway'n ja Reisenbergerin (2001) sekä Macen (2002) mukaan itsearviointi on systemaattinen tapa:

- arvioida omaa toimintaa suhteessa asetettuihin tavoitteisiin
- verrata oman toiminnan tuloksia aiempien vuosien tai muiden tuottajien tuloksiin
- tunnistaa vahvuuksia ja heikkouksia ja siten parantamista vaativia kohteita ja kehittämistarpeita
- tunnistaa opiskelijoiden ja muiden ryhmien (sisäisten ja ulkoisten asiakkaiden) tarpeita ja vastata niihin
- nivoa yhteen laadunvarmistusjärjestelmään liittyvät ja sitä edistävät toiminnot
- valmistua hallinnon tekemiin tarkastuksiin

Itsearvioinnin tuloksena pitäisi syntyä näkemys omasta toiminnasta tai toiminnan osasta. Itsearviointiprosessissa voidaan käyttää useita erilaisia sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä; SWOT-analyysia, strukturoituja kysymyslomakkeita, teemahaastattelua, oppilaitoksen dokumentteja, videoita, keskusteluja, raportteja tai päiväkirjoja. Itsearviointi muodostuu kolmesta vaiheesta: ongelman tunnistamisesta ja arvioinnin suunnittelusta, aineiston keräämisestä, analyysistä ja tulkinnasta sekä tulosten julkaisemisesta ja suositusten tuottamisesta. (Devos 1998.)

Tilivelvollisuuden ja oppilaitoksen kehittämisen suhdetta pohtineen Leungin (2005) mukaan itsearvioinnin toteuttaminen ja koulutuksen kehittyminen edellyttävät opettajien halua ja innokkuutta sitoutua arviointityöhön, vapautta päättää arviointiraportin muodosta ja levittämisestä, tukea ja ohjausta muutosten toteuttamiseksi ja koulutuksen parantamiseksi, luottamusta koulutuksen hallinnon taholta sekä opettajien kouluttamista itsearvioinnin toteuttamiseen. Mikäli opettajat eivät ymmärrä itsearvioinnin tarkoitusta oppilaitoksen kehittämisessä, toiminnan parantaminen saattaa epäonnistua vastuullisuuden ja sitoutumisen puuttuessa. Arviointi menettää kehittämispotentiaalinsa, mikäli sillä tavoitellaan ainoastaan koulutuksen suurempaa tehokkuutta ja vaikuttavuutta. (Leung 2005.)

Muita Leungin (2005) erittelemiä mahdollisia itsearvioinnin ongelmia ovat:

- arvioinnin ja raportoinnin pinnallisuus
- itsearvioinnin käyttö ensisijassa prosessin tarkastamiseen kehittämisen sijasta
- arvioinnista aiheutuva defensiivinen käytös ja henkilöiden väliset riitatilanteet.

Itsearvioinnissa niin yhteisö kuin yksilökin arvioivat toimintaa omien näkökulmiensa, sisäisten kriteeriensä ja toimintakulttuuriensa kautta. Arvioinnin tulos on aina tavalla tai toisella yksipuolinen ja subjektiivisesti väritynyt. Positiivisen identiteetin pyrkimys voi vääristää arviointitietoa ja johtaa siihen, että toiminta nähdään yksipuolisen myönteisessä valossa. Toisaalta korostuneen kriittinen tai

negatiiviseen asenteeseen pohjautuva arviointi luo epävarmuutta, jolloin avoimelle itsearvioinnille välttämättömät erilaiset näkemykset eivät nouse esille. Tällöin arviointitieto ei johda kehittävään keskusteluun. (Nikkanen & Lyytinen 1996.)

Devosin (1998) itsearviointiin kohdistama kritiikki liittyy siihen, miten menetelmän perusfilosofia toimii käytännössä. Itsearvioinnin päämäärä on toiminnan laadun parantamisessa, ei pelkästään vahvuuksien ja kehittymistarpeiden tunnistamisessa (ks. myös Kenway & Reisenberger 2001; vrt. Mace 2002). Itsearvioinnista saatujen tulosten perusteella oppilaitosten pitäisi osata tehdä myös oikeita päätöksiä toimintansa kehittämiseksi käytännössä. Itsearvioinnissa oppilaitokset ymmärretään älykkäiksi ja riippumattomiksi organisaatioiksi, jotka itse määrittelevät sen, mikä niille on parasta. Devosin (1998) tutkimuksessa kaikissa organisaatiokulttuuriltaan ja johtamistavaltaan erilaisissa oppilaitoksissa ongelmana oli tarkastella omaa toimintaansa objektiivisesti, virheettömästi ja riittävältä etäisyydeltä ilman ulkopuolista ohjausta. Nikkanen ja Lyytinen (1996) pitävät itsearvioinnin heikkoutena arvioinnin sidonnaisuutta työyhteisön sosiaaliseen järjestelmään. Subjektiiivisuus ja näkökulman kapeus saattavat olla ongelmana erityisesti sellaisissa tapauksissa, joissa muuta vertailutietoa ei ole käytettävissä.

Kauppi (2004) pitää itsearviointien yhtenä ongelmana niiden epäluotettavuutta. Ongelma on akuutti varsinkin tapauksissa, joissa koulutuksesta tehdyt itsearviointiraportit vaikuttavat resurssien jakamiseen ja tehtäviin leikkauksiin. Tällöin kiusaus arviointitulosten manipulointiin saattaa olla suuri (mm. Williams 2001; Hämäläinen 2002). Sirotnik ja Kimball (1999) suhtautuvat kriittisesti sanktioiden käyttöön arvioinnin yhteydessä. Sanktioilla ei heidän mukaansa pystytä edistämään toivottavaa lopputulosta tai käyttäytymisen muutosta; tehokkaampi vaihtoehto on toimijoille suunnattu tuki ja ohjaus. Rehtorien itsearviointitiedon käyttöä tutkineet Englert, Fries, Goodwin, Martin-Glenn ja Michael (2004) päätyivät lopputulokseen, että oppilaitoksilla ei ole riittävästi tietoperusteiseen johtamiseen tarvittavaa tukea, osaamista ja resursseja. Toiminnasta kerättyä palautetietoa ei osata analysoida ja tulkita, minkä vuoksi sitä ei voida hyödyntää oppilaitoksen toiminnan parantamiseen käytännössä (myös Huges 2002).

Räisänen (2005) puolustaa itsearvioinnin merkitystä juuri arvioinnin luotettavuuden kannalta. Toimijoilla itsellään on paras käsitys arvioitavasta toiminnasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Van Petegemin (1998) käsityksen mukaan itsearviointi on laadunvarmistuksen strateginen työkalu, jota tulevaisuuden oppilaitokset tarvitsevat koulutuksen laadun optimoimisessa sekä pitkän tähtäimen koulutuspolitiikan suunnittelussa. Hämäläisen (2002) mielestä itsearviointi on arvioinnin hyödyllisin osa silloin, kun se ohjaa osallistujia refleктоimaan syvällisesti työn tavoitteita ja toimintamuotoja ja herättää itsetyytyväisyyden unesta. Syväallinen itsearviointi aiheuttaa sen, että ulkoisen arvioinnin tulokset vastaanotetaan myönteisemmin ja tietoja käytetään hyväksi. Ponkalan (2001) mukaan itsearviointi vahvistettuna ulkoisella arvioinnilla on tehokas kimmoke toiminnan kehittämiseksi.

Itsearvioinnin merkityksestä toiminnan kehittämisessä näyttää tutkijoiden kesken vallitsevan yhteisymmärrys. Terävin kritiikki kohdistuu siihen, millä tavoin itsearvioinnista saadut tulokset johtavat toiminnan kehittymiseen käytännössä. Itsearviointi sinällään ei automaattisesti johda parempaan lopputulokseen. Toisaalta

kokemukset ulkoisen arvioinnin vaikuttavuudesta eivät ole juuri itsearvioinnista saatuja tuloksia rohkaisevampia. Harwey (2002) toteaa, ettei ulkoinen arviointi välttämättä aiheuta mitään muutoksia toiminnassa.

Hämäläinen (2002) on eritellyt arvioinnin onnistumisen edellytyksiä omistajuuden, osanottajien oppimisen, eri intressiryhmien osallisuuden, arvioinnin oikeellisuuden, osaamisen, toiminnan tunnettavuuden, resurssien, luottamuksen ja johdon tuen näkökulmasta. Arviointiin tulee sisältyä arviointitiedon käyttösunnitelma, jossa selvitetään, miten tietoa tullaan käyttämään ja miten kerätty tieto liittyy oppilaitoksen kehittämiseen. Tutkimusta itsearvioinnin vaikuttavuudesta toiminnan todelliseen kehittymiseen on suomalaisessa kontekstissa tehty vähän. Menetelmään kohdistuvat odotukset ovat varsin optimistisia.

Itsearvioinnin merkitystä tai intoa itsearvioinnin tekemiseen on saattanut koulutuksen arvioinnissa vähentää koko ajan lisääntyvä ulkoinen arviointi. Itsearvioinnista saatavia tuloksia ei hyödynnetä päätöksenteossa, koska eri arviointien yhteydessä tuotettua tietoa on saatavilla runsaasti. Massiiviset arviointikäytänteet voivat jossain määrin jopa haitata oppilaitosten toimintaa (Hämäläinen 2005). Toinen mahdollisuus on, että oppilaitokset kokevat itsearvioinnista saatavan tiedon ulkoisia arviointituloksia vähäpätöisempänä. Kriittinen itsearviointi vaatii paitsi osaamista myös luottamusta omiin tai yhteisön arviointitaitoihin.

## 4.6 Työssäoppimisen laatu

Työssäoppimisen laadussa kysymys on paitsi oppimisen kokemuksesta myös yksilöiden kohtaamisesta. Työssäoppimisen laadun arviointia vaikeuttaa se, että työssäoppiminen muodostuu kolmen eri tavoitteella toimivan osapuolen yhteisestä määräaikaikaisesta vuorovaikutuksesta, jossa molemmat osapuolet ovat sekä palvelun tuottajia että asiakkaita. Työssäoppimisen yhteydessä asiakkuuskäsite ei tarkoita liiketaloudellista asiakkuutta, jolloin maksavalla tai tilaavalla asiakkaalla olisi oikeus vaatia haluamansa palvelun laatu ja luonne. Ammatillisen koulutuksen yhteydessä asiakkuuden perustana on kansalaisuuteen perustuva oikeus palveluiden käyttöön. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on tuottaa sellaista ammattitaitoa, jota opiskelijat pystyvät hyödyntämään myöhemmin työelämässä. Asiakaslähtöisyydellä viitataan koulutuksen järjestäjän kykyyn tunnistaa asiakkaan tarpeet ja vastata niihin. Oman piirteensä asiakkuuden ja työssäoppimisen laadun ymmärtämiseen tuo se, että opiskelija on asiakassuhteessa oppilaitokseen, mutta ei työpaikkaan, jossa työssäoppimisjakso toteutetaan. Työssäoppimisen yhteydessä palvelukäsitteellä viitataan työssäoppimisen palveluiden kaltaisiin ominaispiirteisiin, ei työssäoppimisen ymmärtämiseen hallinnollisena tai asiakkaalle yksisuuntaisesti tarjottavana palveluna. Laadukas työssäoppiminen edellyttää sekä opiskelijan että ohjaajan aktiivista ja vastavuoroista osallistumista työssäoppimisen prosessiin, palveluiden erottamattoman luonteen mukaisesti.

Työssäoppimisen viimeaikaiset tutkimukset korostavat työssäoppimisen kokemuksellisuutta, vuorovaikutteisuutta ja vastavuoroisuutta. Työssäoppimisessa vuorovaikutus on oppimisen ehto. Tieto rakentuu dialogisessa prosessissa, jolloin sosiaalisten suhteiden merkitys oppimisessa samoin kuin työssäoppimisen laadun kokemuksessa korostuu (ks. Berings ym. 2005; Pintrich & Sinatra 2003). Työssäoppimisen laadun kokemukseen vaikuttavat sekä toiminnallinen että tekninen ulottuvuus. Tästä näkökulmasta oleellista oppimistuloksien ohessa on se, millä tavoin opiskelija kokee työssäoppimisen prosessin. Laadun kokemukseen vaikuttavat työssäoppimisen prosessiin liittyvät vuorovaikutustilanteet. Vuorovaikutuksen painottumisen vuoksi laatukokemukset ovat heterogeenisiä eikä prosessia voida standardoida (ks. Edvarsson & Gustafsson 1999, 192; Zeithaml & Bitner 2002). Opiskelijan oma motivaatio ja aktiivisuus, ohjaajan ja työyhteisön toiminnan ohella, vaikuttavat oppimiseen ja työssäoppimisesta saatuun kokemukseen. Oppimisen laadun arviointiin vaikuttaa myös se, miten opiskelijat tunnistavat oman oppimisensa, miten tietoista oppiminen on, ja kuinka realistisesti oppimisen tavoitteet on asetettu. Kokemus työssäoppimisen laadusta on lopputulos varsin monensuuntaisista suhteista, jotka vaikuttavat toisiinsa vastavuoroisesti. Työssäoppimisen laadun kehittämisen ytimenä on tällöin prosessien ja asiakaslähtöisyyden kehittäminen sekä tyytymättömyyttä aiheuttavien tekijöiden vähentäminen. Tyytyväisyys palveluun ei ole yhteydessä ainoastaan palveluympäristöön ja palvelun tuottajaan, vaan myös toisilla asiakkailta on vaikutusta siihen, miten palvelu koetaan (Clewes 2003).

Opiskelijoiden tyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä tutkineen Alperinin (1998) mukaan opiskelijat odottivat työssäoppimisen kentältä (field placement) ennen kaikkea mahdollisuutta oppimiseen. Opiskelijan integroituminen työyhteisöön oppimisen mahdollistavalla tavalla ei aina ole itsestään selvää. Van Der Vleuten ym. (2000) kiinnittivät tutkimuksessaan huomiota työssäoppimisen sattumanvaraisuuteen ja laadun vaihteluun. Huomattava osa ajasta vietetään töiden parissa, joilla on oppimisen kannalta vähäinen merkitys. Samoin opiskelijoilla on oletettua vähemmän kontakteja asiakkaisiin ja pitkän työkokemuksen omaavaan henkilöstöön. (Emt.) Opettajan ohjauksen, työpaikkaohjaajien koulutuksen ja sopimusmenettelyjen avulla on perinteisesti pyritty turvaamaan opiskelijalle opetussuunnitelman mukainen opetus ja oppimismahdollisuudet työpaikalla.

Työssäoppimisen lopputuloksen ja prosessin arvioinnin lisäksi merkitystä on sillä, minkälaisilla prosessiin kuuluvilla kontekstuaalisilla tekijöillä eroja oppimisessa voidaan selittää (Raivola 1995, 55). Prosessin ja kontekstin laatua tulisi tarkastella oppimistulosten arvioinnin yhteydessä. Sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon perustuvaa kontekstuaalista luonnetta, jonka tulisi näkyä myös oppimisen arvioinnissa. Oppimiskäsitys korostaa itsearvioinnin merkitystä prosessin arvioinnissa. (ks. Poikela 1998.) Samoin laadun arvioinnin tulisi olla suhteessa omaksuttuun oppimiskäsitykseen (ks. Patton 2002). Tästä näkökulmasta työssäoppimisen laadun arvioinnin menetelmissä tulisi painottua vuorovaikutteisuus, kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus sekä reflektio ja itsearviointi. Kehittämisen näkökulmasta toiminnan laadun arvioinnin tulisi olla yhteydessä toiminnan aktiiviseen kehittämiseen. Määtän (2001, 26) mukaan työssäoppimisen kehittämisen ydinprosessina pitäisi painottua korkealaatuinen ja uutta osaamista luova yksilöiden,

tiimien ja työyhteisöiden oppiminen. Kehittämisen tavoitteiden, hankkeiden ja mittareiden tulee kohdistua ennen kaikkea oppimisen ja osaamisen laadun parantamiseen. Tämän vuoksi työssäoppimisen kontekstissa tarvitaan tietoa toimivista kehittämismenetelmistä sekä laadun käsitteellistämisestä ja mittaamisesta (Huges 2002; Bailey, Huges & Barr 1998). Koulutuksen kontekstissa on tarve arviointijärjestelmille, joka antaa opiskelijoille mahdollisuuden arvioida yhteistyöprosesseja ja käytäntöjä henkilöstön kanssa (Clewes 2003).

Työssäoppimisen laatua tarkastellaan tässä tutkimuksessa asiakaslähtöisyyden näkökulmasta. Tutkimusta ei alkuvaiheessa sidota mihinkään tiettyyn laateoriaan, vaan työssäoppimisen laatua lähestytään avoimesta lähtökohdasta ja korostetaan niitä merkityksiä, joita tutkittavat itse laadulle antavat. Valittu metodologinen lähestymistapa työssäoppimisen laatukäsitteen määrittelyssä noudattaa aineistolähtöisen grounded-teorian yleisiä periaatteita. Tutkimuksessa analysoidaan laadun käsitettä ja kehitetään laatutyön välineitä yhdessä työssäoppimisen toimijoiden kanssa, jotka eivät ole laatutyössä yleisesti käytettyjä ns. asiantuntijatyöryhmiä. Tästä huolimatta työssäoppimisen laadun kehittämisessä opettajat, työpaikkaohjaajat ja opiskelijat ymmärretään paitsi ammatillisen koulutuksen sidosryhminä, myös oman työnsä asiantuntijoina ja työssäoppimisen verkoston jäseninä. Laatutyön lähestymistavassa painopiste on itsearviointissa ja työssäoppimisen laadun verkostomaisessa kehittämisessä.

Työssäoppimisen laadun kehittämisessä itsearviointin tarkoituksena on ymmärryksen kasvattaminen ja sitä kautta oman toiminnan ohjaaminen. Itsearviointilla rohkaistaan toimijoita parantamaan ja kehittämään työssäoppimisen prosessin laatua paikallisesti. Tällöin työssäoppimisen verkoston eri osapuolilla on oltava valmius reflektoida omaa toimintaansa ja muuttaa sitä tarvittaessa. Itsearviointissa sekä arvioija että arvioitava ovat subjekteja. Työpaikkaohjaajien tekemä itsearviointi on luonteeltaan reflektiivistä oman ohjaustoiminnan, oppimisympäristön ja oppimismahdollisuuksien arviointia. Sen tarkoituksena on syventää tietoisuutta opiskelijan oppimiseen ja työssäoppimisen laatuun vaikuttavista tekijöistä ja saada arvioitavaksi toiminnan taustalla oleva hiljainen tieto.

Itsearviointi sitoo työssäoppimisen toiminnan arvioinnin sen aktiiviseen kehittämiseen ja tukee yksilöiden motivoitumista kehittämistyöhön. Arviointitulosten ohessa itsearviointissa painottuu työssäoppimisen prosessi ja sen aikana syntyvä yhteinen ymmärrys ja oppiminen. Itsearviointista saatava tieto ei tällöin ole yleistettävää ja objektiivista vaan arvioinnissa painottuu moniarvoisuus, suhteellisuus ja kontekstisidonnaisuus.

Työssäoppimisen verkoston eri osapuolet osallistuvat arviointimenetelmien suunnitteluun, valintaan ja arviointituloksien määrittelyyn. Työpaikkaohjaajat, opiskelijat ja opettajat ovat työssäoppimisen sidosryhminä luonteva osa työssäoppimisen laadun arvioinnin verkostoa. Työssäoppimisen verkoston eri osapuolien tiedon ja osaamisen saaminen arvioinnin ja kehittämisen käyttöön on osallistavan verkostoarvioinnin keskeinen tavoite. Pattonin (1997) mukaan tulosten hyödynnettävyys ja vaikuttavuus lisääntyvät, kun käytännön toimijat osallistuvat arvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen.



# 5 TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 5.1 Tutkimuskohde ja tutkimuksen lähestymistapa

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on työssäoppimisen laatu. Tutkimusaineiston tuottajina eli tutkimuksen kohdejoukkona ovat sosiaali- ja terveydenhuollon tutkintoa suorittavat opiskelijat, opettajat sekä työelämän edustajat.

Kohdejoukon valintaa voidaan perustella paitsi pohjoismaisen laatutyön käytännöillä myös viimeaikaisella työssäoppimisen tutkimuksella. Pohjoismainen laatuparadigma on perinteisesti korostanut asiakkaan osallistamista laadun arviointiin, verkostomaisuutta sekä vastavuoroisia suhteita asiakkaisiin ja muihin toimijoihin (Gummesson 1999; Gummesson, Lehtinen & Grönroos 1997). Opiskelijan osallistaminen laadun arviointiin pohjautuu paitsi arviointineuvostojen soveltamaan arviointikäytäntöön, ja haluan vahvistaa opiskelijoiden asemaa päätöksenteossa, myös opiskelijajärjestöjen toimintaan. Korkeakoulukontekstissa tyypillisin tapa osallistaa opiskelijoita laatutyöhön on ottaa heidät mukaan itsearviointiprosessiin, paneelikeskusteluihin, laadun arvioinnin suunnitteluun, ulkoista arviointia suorittaviin ryhmiin tai yleisiin seminaareihin. Opiskelijoiden osallistamisella arviointiin on tavoiteltu arvioinnin oikeellisuutta ja paikkansapitävyyttä. (Froestad & Bakken 2004.)

Opiskelijoiden osallistumista laadun arviointiin voidaan perustella myös nykyisellä oppimiskäsityksellä, joka korostaa opiskelijan roolia oman oppimisensa asiantuntijana (ks. Applefield, Huber & Moallem 2001). Opiskelijoiden käsitys työssäoppimisen laadusta pohjautuu välittömään ja omakohtaiseen kokemukseen. Työpaikkaohjaajat tutkimusaineiston tuottajina ja laadun arvioijina tuovat esille jaetun kokemuksen toisen puolen. Työssäoppiminen on osallistuva ja vastavuoroinen prosessi (ks. Billet 2004). Työelämä on opiskelijoiden tavoin ammatillisen koulutuksen asiakas, minkä vuoksi työpaikkaohjaajien osallistumista laadun arviointiin voidaan perustella myös asiakkuuden näkökulmasta. Työssäoppimiskaksoja ohjaavat opettajat edustavat työssäoppimisen kolmantena osapuolena oppilaitoksen näkökulmaa. Opettajien käsitys laadusta muodostuu ohjaukskäynneillä tehtyjen havaintojen perusteella ja se on osittain myös opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien käsitysten välittämää. Opettajat osallistuvat tutkimuksessa myös käytettyjen arviointimenetelmien arviointiin. Opiskelijat, työpaikkaohjaajat ja opettajat ymmärretään tässä tutkimuksessa pohjoismaisen laatuparadigman mukaisesti työssäoppimisen yhteistoimijoiksi ja sidosryhmiksi. Arviointiin

osallistuvat työssäoppimisen verkoston eri osapuolet. Tehty kolmikantainen rajausta ei kuitenkaan kata kaikkia työssäoppimiseen ja sen laatuun liittyviä tahoja. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäävät esimerkiksi oppilaitosten ja työpaikkojen johdon edustajat, joilla saattaisi olla työssäoppimisen laatuun liittyviä erilaisia painotuksia. Oleellista tehdyssä rajauksessa on tiedostaa se, että opettajien käsitykset laadusta eivät yksinään edusta koko oppilaitosta eikä työpaikkaohjaajien käsitys laadusta yksinään vastaa työelämän kantaa. Esimiehet ovat osallistuneet kehittämishankkeiden toimeenpanoon ohjausryhmien jäseninä.

Tässä tutkimuksessa on haluttu tarkoituksellisesti kuulla kentän ja työssäoppimisen keskeisten toimijoiden ääntä. Vaikka opiskelijoiden osallistaminen arviointiin on Pohjoismaissa tavanomaista, ei tilanne ole samankaltainen muissa Euroopan maissa. Tannock ja Burge (1994) toteavat, että koulutuksen laatua ja kehittämistä käsittelevissä tutkimuksissa hallinnon ja kasvatuksen ammattilaisten esittämät näkökulmat ovat usein painaneet vaakakupissa opiskelijoiden mielipiteitä enemmän. Alhaisen valta-aseman vuoksi opiskelijoiden mielipiteet on usein sivuutettu epäluotettavina, kriittisinä tai merkityksettöminä. Opiskelijoiden ääni ei juurikaan kuulu arviointitutkimusten tuloksissa (Howieson & Semple 2000, 1-2; Lang 1993). Skotlannissa koulujen itsearviointiin annetut ohjeet korostavat monitahoarvioinnin merkitystä, jossa opettajien mielipiteen ohella otetaan huomioon opiskelijoiden ja heidän vanhempiensa näkökannat. Skotlannissa toteutetut kehittämishankkeet osoittavat, että opiskelijat voivat tarjota merkittävän ulottuvuuden koulutuksen vaikuttavuuden kehittämiseen. (SOED 1992; SOEID 1998.) Opiskelijoiden kokemuksia oppilaan ohjauksesta ja tuesta (pastoral care) tutkineet Howieson ja Semple (2000) päätyivät arviointitutkimuksessaan samaan lopputulokseen todeten, että opiskelijat pystyvät esittämään perusteltuja ja vilpittömiä kannanottoja, kantamaan vastuuta sekä esittämään tasapuolisesti kritiikkiä ja kiitosta. Opiskelijoiden vastaukset eivät rajoittuneet hallinnollisten käsitteiden käyttöön, vaan he pystyivät erottamaan käytännön periaatteista. Vastaajat pystyivät katselemaan vallitsevaa järjestelmää ulkopuolelta ja tekemään relevantteja muutosehdotuksia.

Ensimmäisen tutkimusvaiheen tarkoituksena oli työssäoppimisen laadun käsitteen analysointi ja laatuindikaattorien kehittäminen käsiteanalyysin pohjalta. Toisessa vaiheessa indikaattorien soveltuvuutta käytäntöön on kokeiltu eri laatutyökalujen avulla ja käsitteistöä on kehitetty yhteistoiminnallisesti saatujen tulosten pohjalta. Arviointiin osallistujilta kerättyjen käyttökokemusten lisäksi on eri menetelmien arvioinnissa kiinnitetty huomiota seuraaviin ominaisuuksiin (ks. Omar & Liuhanen 2005; Gummesson 1999):

- arviointivälineen soveltuvuuteen oppilaitoksen toimintaan ja työssäoppimisen käytäntöihin
- menetelmän mahdollisuuksiin osallistaa sidosryhmät
- vuorovaikutteisuuteen
- kykyyn tuottaa seurantaan soveltuvaa tietoa
- taloudellisuuteen
- systemaattisuuteen
- dokumentoinnin helppouteen



Arviointia toteutettiin myös vertaamalla eri menetelmien avulla kerätyn tiedon luonnetta toisiinsa. Tutkimus on lähestymistavaltaan osallistava laadullinen evaluointitutkimus, jossa työssäoppimisen laadun arviointi tapahtuu monitahoarviointina eri arviointimenetelmiä käyttäen. Monitahoarvioinnille on luonteenomaista arvioitavan yksilön tai yhteisön itsearviointi ja sidosryhmien (stakeholder) osallistuminen arviointiin. Tämän kaltaisen arvioinnin perusta on laaja-alaisuudessa, neuvottelevuudessa ja sosiaalisessa oikeudenmukaisuudessa.

Fettermanin (1997, 382-384) mukaan osallistava evaluointitutkimus on arvioinnin innovatiivinen lähestymistapa, joka korostaa moniulotteista ja monimetodista, sekä laadullista että määrällistä, lähestymistapaa. Osallistavassa evaluoinnissa käytettyjen käsitteiden, tekniikoiden ja tulosten tarkoituksena on vahvistaa itsenäistä päätöksentekoa ja kehittymistä. Osallistavalla evaluoinnilla on yksiselitteinen arvio-orientaatio; sen tarkoituksena on ohjata ihmisiä auttamaan reflektion ja itsearvioinnin avulla itse itseään. Työssäoppimisen laadun arvioinnissa yksi arvioinnin keskeinen tarkoitus on, arviointitiedon tuottamisen ohella, ohjata opiskelijoita varmistamaan itse työssäoppimisen laatua. Osallistava arviointi perustuu yhteistoiminnallisuuteen, joka kyseisessä tutkimuksessa toteutetaan opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien yhteistoimintana. Prosessin lähtökohtana on tasavertaisuus, rehellisyys sekä osallistuminen ja avoimuus eri osapuolten välillä.

Osallistavan arvioinnin tavoitteena on lisätä opiskelijoiden (asiakkaan) valtaa siten, että toiminta tuottaa muutoksen tai ehkäisee niitä ongelmia, joita opiskelijat työssäoppimisjaksoillaan kohtaavat (ks. Secret, Jordan & Ford 1999). Tiedon voimistavaa merkitystä korostavan näkemyksen taustalla oleva subjektivistisen tieteen dialoginen epistemologia olettaa, että työssäoppimisen laatuun vaikuttaminen perustuu opiskelijoiden todellisuutta koskevaan maailmankatsomukseen. Tutkimuksen tuoma tieto on merkityksellistä opiskelijoiden näkökulmasta tulkittuna, jolloin tutkimuksen käytännöllinen merkitys on opiskelijoiden käsitysten välittämää. (ks. Raunio 1999, 366.)

Osallistavan evaluoinnin tuottaman tiedon tarkoituksena on vahvistaa toimijoita parantamaan palvelun tuotantjärjestelmää. Päämääränä on, että yksilön tai yhteisön voiman tunne kasvaa siten, että yksilöt voivat omalla toiminnallaan kokea vaikuttavansa omaan tilanteeseensa. (ks. Fetterman 1994, 3.) Tällöin kriittinen tietoisuus toimii mahdollistavana ja motivoivana voimavarana. Hammersley (1995, 157) toteaa, että kriittisessä tieteessä pelkkä tiedon tai tietoisuuden lisääminen ei riitä, vaan tiedon tulee suoraan edistää menestyksellistä toimintaa ja alioikeutettujen yhteiskunnallista emansipoitumista. Empowermentin tavoitteena on, että ihmiset muuttuvat toimenpiteiden kohteista itsenäisiksi subjekteiksi ja autonomisiksi toimijoiksi (mm. Fetterman 1994, 4; Patton 1997, 101; Payne 1991, 225-228).

Opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien osallistavan arvioinnin tarkoituksena on paitsi tuottaa tietoa työssäoppimisen laadusta myös edistää työssäoppimisen laadun kehittymistä opiskelijälähtöiseen suuntaan, jossa reflektio vie syklisesti etenevää prosessia eteenpäin. Tavoitteena on muuttaa työssäoppimisen käytäntöä vastaamaan paremmin opiskelijoiden odotuksia. Tällöin osallistavan evaluoinnin totuuskäsitystä voidaan pitää pragmaattisena. Tulkinta on tosi sikäli, kun se motivoi ihmisiä muutoksen aikaansaavaan toimintaan. Deweyn praktisen totuusteorian mukaan

totuus on käsitysten käyttökelpoisuutta ja hyödyllisyyttä. Todet käsitykset ovat sellaisia, että niiden avulla on mahdollista aktiivisesti järjestää ympäristö uudelleen niin, että poistetaan jokin häiriö tai hämmennys. Tämän käsityksen ongelmana on ihmisten rajallinen kyky perustella käsityksiään ja se, että perustelut saattavat yksipuolisina johtaa harhaan (Puolimatka 2002, 61.) Tässä yhteydessä ongelmaksi saattaa muodostua opiskelijoiden erilainen kyky antaa palautetta ja perustella käsityksiään. Opiskelijoiden riittävä kommunikatiivinen kompetenssi on ymmärrettyksi tulemisen edellytyksenä.

Fetterman (1997, 382-384) toteaa, että osallistavan arvioinnin onnistumisen edellytyksenä on rehellisyys ja totuudenmukainen palaute. Kysymys on avoimesta ja tasavertaisesta prosessista, jossa osallistujien sitoutuminen on olennaista. Emansipatorisessa tiedonintressissä oletetaan, että kriittinen tieto mahdollistaa vapautumiseen tarvittavan kritiikin ja itsereflektion. Kriittistä tarkastelua edistää avointen keskusteluyhteisöjen luominen, jossa erilaisia näkökulmia tarkastellaan ennakkoluulottomasti ja tasapuolisesti (Puolimatka 2002, 272). Tutkimukseen liittyvän itsearvioinnin tarkoituksena on tietoisuuden lisääntyminen ja sitä kautta laadun kehittämisen aikaansaaminen työssäoppimisen verkostossa. Olemassa olevien käytäntöjen kyseenalaistaminen johtaa uusien toimintatapojen muotoutumiseen. Patton (1997, 100-101) arvioi, että osallistujat sitoutuvat muutokseen, kun heillä on ymmärrys projektin etenemisestä, toivo paremmasta sekä usko tavoitteiden saavuttamisen mahdollisuuteen ja merkityksellisyyteen. Opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien sitoutumisella arviointiin on tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeinen merkitys.

Tässä tutkimuksessa kokemus työssäoppimisen laadusta ymmärretään transkendenttisenä ja subjektiivisena ilmiönä. Tutkimuksen lähtökohta työssäoppimisen laadusta perustuu ajatukselle, että todellisuus on moninainen. Ilmiöön liittyvät osa-alueet vaikuttavat toisiinsa, ja lopputulos koostuu useasta eri tekijästä. Käsitykseen laadusta vaikuttavat eri näkökulmista tehdyt subjektiiviset tulkinnat, viime kädessä kysymys on inhimillisestä kokemuksesta. Sosiaalista ja fyysistä ympäristöä koskeva tieto on suhteellista, minkä vuoksi yhtä totuutta ei ole olemassa. Työssäoppimisen laatua koskevat tulokset perustuvat subjektiivisesti tuotetuille tai koetuille merkityksille. Subjektiivinen kokemus on kuitenkin todellinen ja sellaisena yksilökohtaisesti kiistämätön. Edellä mainittu käsitys tutkimuskohteesta sitoo tutkimuksen subjektivistiseen metodologiaan. Laatu ja organisaatiokulttuuri ymmärretään ihmisen kautta. Subjektivistisen näkemyksen mukaan todellisuuden ja sitä koskevan tiedon perusta on tiedostavassa subjektissa itsessään, ei todellisuudessa sellaisenaan (Raunio, 1999, 77).

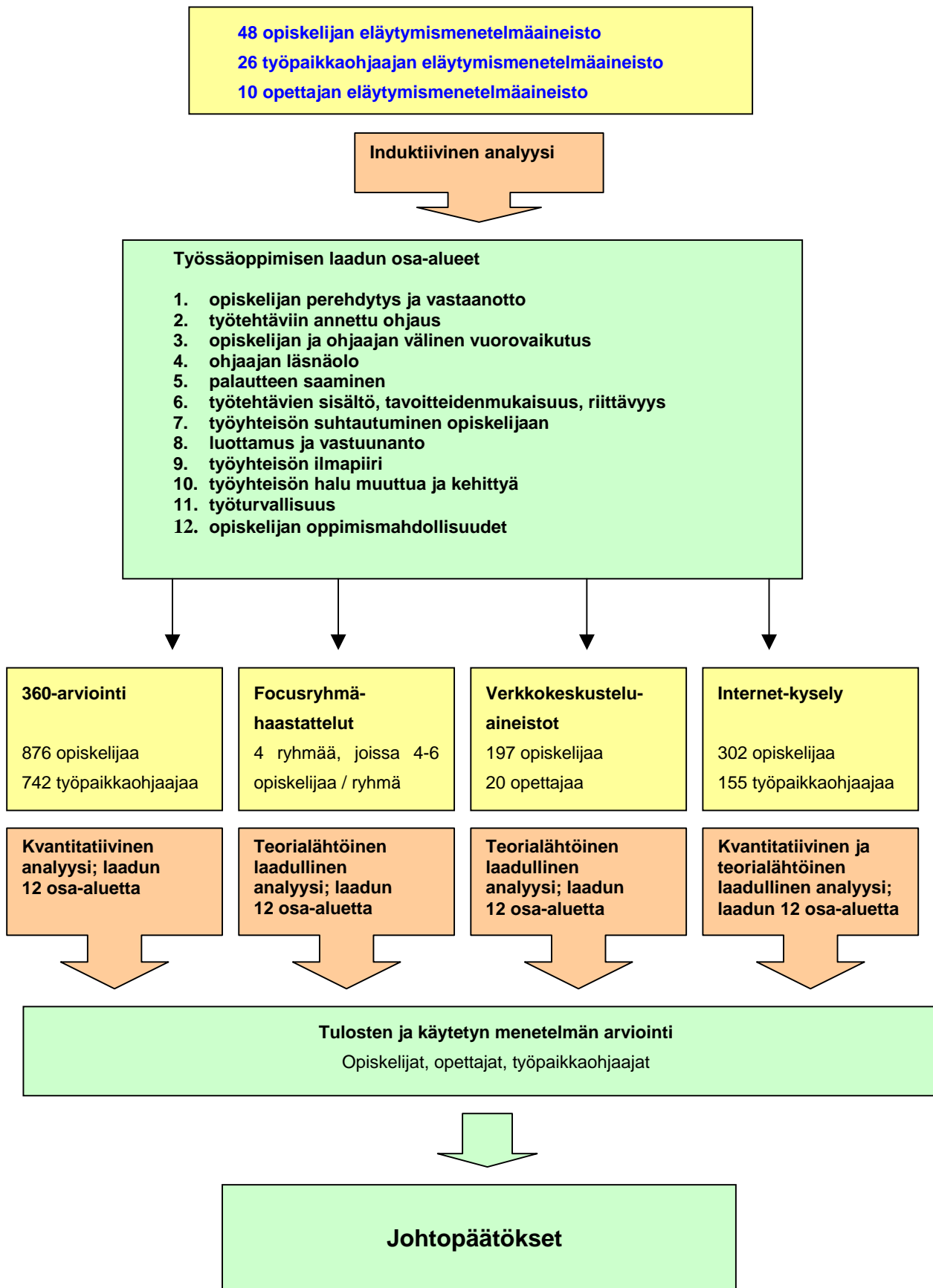
Työyhteisöt ovat erilaisia ja vallitseva hallinto- ja organisaatiokulttuuri muodostaa toiminnan kontekstin. Tällöin on selvää, että yksilöiden havainnot ovat ainutkertaisia ja kokemukset laadusta muodostuvat paikasta riippuen erilaisiksi. Työssäoppimista pitää sen vuoksi tarkastella kontekstuaalisena ilmiönä, koska konteksti määrää toiminnan kohdetta, luonnetta ja lopputulosta. Käsitys oppimisympäristöstä liittyy läheisesti laadukkaaseen oppimiseen, jossa oppiminen voidaan nähdä yksilöllisenä ja tilannesidonnaisena tiedon konstruktioprosessina.

## 5.2 Monimetodinen tutkimus

Tämän monimetodisen laadullisen tutkimuksen aineistona ovat opiskelijoiden, opettajien ja työpaikkaohjaajien kirjoittamat eläytymismenetelmätarinat, opiskelijoiden focusryhmähaastattelut, Internet-kyselyt, eri osapuolien kirjalliset palautteet menetelmän käytöstä sekä työssäoppimisjaksojen aikana käydyt autenttiset verkkokeskustelut. Työssäoppimisen laadun kvantitatiivinen arviointi tapahtuu 360-arvioinnin ja Internet-kyselyn avulla. Focusryhmähaastattelujen ja verkkokeskusteluaineiston analysoinnin tarkoituksena oli testata laadun käsitteistöä, täydentää kvantitatiivisia arviointeja sekä todentaa tehdyt tulkinnat tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi. Metodisen triangulaatiomenettelyn ja keskusteluista saadun palautteen avulla pyrittiin varmistamaan tulkintojen oikeellisuus ja tulosten paikkansapitävyys. Tutkimuksen loppuvaiheessa laatukäsitteistön osa-alueista muodostettiin Internet-kysely, johon lisättiin myös avoimia laadullisia kysymyksiä. Samalla laatupalautte ulotettiin tarkastelemaan laajemmin koko työssäoppimisen prosessia kattaen myös oppilaitoksen ja opettajan ohjaustyön osuuden. Tutkimuksen kulku voidaan havainnollistaa kuvion 4 avulla. Tutkimuksessa käytettyjä aineistoja tarkastellaan yksityiskohtaisemmin luvussa 5.3.

Pragmaattisessa tutkimuskäytännössä metodologisten perusnäkemysten ristiriitaisuus ei estä erilaisten menetelmien samanaikaista käyttämistä. Erilaiset menetelmät eivät korvaa toisiaan, vaan täydentävät toistensa näkökulmaa todellisuuteen. Metodien valinta perustuu niiden tarkoituksenmukaisuuteen ja käyttökelpoisuuteen tutkimusongelman ratkaisemisessa. (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 15-16; Raunio 1999, 338.)

Tässä tutkimuksessa kvantitatiivisten tunnuslukujen ja kvalitatiivisten aineistojen rinnakkaiskäyttö avaavat erilaisia näkökulmia saman todellisuuden eri puoliin, mutta eivät sinällään edusta erilaisia todellisuuskäsityksiä. Myös kvantitatiivinen arviointi 360-mallin avulla perustuu subjektiiviseen kokemukseen, ei todellisuuden kuvaamiseen sellaisenaan. Opiskelijoiden kvantitatiiviset arviot työssäoppimisen laadusta kertovat sen, miten laadukkaana he ovat toiminnan kokeneet.



*Kuvio 4. Tutkimuksen kulku ja tutkimuksessa käytetyt aineistot*

Kokonaiskuvan saaminen työssäoppimisen laadusta edellyttää tutkimuksessa eri metodien yhteiskäyttöä. Eläytymismenetelmäaineiston analyysi tuo esille sen mitä laatu on, verkkokeskustelu- ja focusryhmähaastatteluaineisto paitsi testaa laatuindikaattoreita myös ilmentää sitä, miten työssäoppimisen laatu eri osa-alueiden valossa toteutuu ja minkälaisia ongelmia siihen liittyy. 360-arvioinnin ja Internet-kyselyn avulla kerätyt kvantitatiiviset arviot taas kuvaavat kokemuksen voimakkuutta. Kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä käytetään peräkkäin tarkentamaan, syventämään ja varmistamaan toisella menetelmällä saatuja tuloksia. Edellisessä vaiheessa saadut tutkimustulokset ohjaavat seuraavan vaiheen suunnittelua (ks. mix-method research Johnson & Onwuegbuzie 2004, 20). Triangulaation avulla on perinteisesti pyritty lisäämään kompleksisen ilmiön ymmärrystä (Malterud 2001). Yhden menetelmän puutteet voidaan korvata toisen menetelmän käytöstä saatavilla eduilla.

Metodisessa triangulaatiossa ollaan kiinnostuneita siitä, miten eri metodein saadut tulokset vastaavat toisiaan (Maxwell, 1996, 93-94). Monimetodisessa tutkimuksessa ongelmallisia ovat tilanteet, joissa eri menetelmin saadut tulokset ovat ristiriitaisia. Johnson ja Onwuegbuzie (2004, 22) toteavat, että monimetodisen tutkimuksen legitimointiprosessi saattaa edellyttää ylimääräisen aineiston keruun, analyysin ja tulkinnan niin kauan kunnes ristiriitaiset tulokset on saatu poistettua.

Monimetodisen tutkimuksen vahvuuksia ja heikkouksia Johnson ja Onwuegbuzie (2004, 21) erittelevät seuraavasti.

Vahvuudet:

- sanojen, kuvien ja narratiivien avulla voidaan tuottaa lisäymmärrystä numerotiedolle
- numeroiden avulla voidaan tuottaa tarkkuutta ja täsmällisyyttä kvalitatiiviselle tiedolle
- aineistolähtöistä teoriaa voidaan kehittää ja testata
- tutkimuskysymyksiin pystytään vastaamaan laajemmin ja täydellisemmin, koska tutkimus ei rajoitu yhteen metodiseen lähestymistapaan
- toisen menetelmän vahvuudet kompensoivat toisen menetelmän heikkouksia
- yhtenäiset ja toisiaan vahvistavat tulokset tuovat johtopäätöksiin laajempaa evidenssiä ja lisäävät tulosten yleistettävyyttä
- tutkimukseen saadaan syvällisempää ymmärrystä kuin yhden metodin käytöllä
- kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus tuottavat yhdessä teorian ja käytännön kannalta täydellisempää tietoa

Heikkoudet:

- yhden tutkijan voi olla vaikea toteuttaa sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusta, erityisesti, mikäli kahta tai useampaa lähestymistapaa käytetään samanaikaisesti; tämä saattaa edellyttää tutkimusryhmää
- tutkijan on opeteltava useita metodeja ja lähestymistapoja ja ymmärrettävä, miten niitä voidaan yhdistää tarkoituksenmukaisesti

- metodologinen puhtasoppisuus edellyttää valintaa kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen paradigman välillä
- tutkimus on kallista
- tutkimus on aikaa vievää
- muutamat monimetodisen tutkimuksen yksityiskohdat vaativat perusteellista metodologista pohtimista (paradigmojen yhteiskäytön ongelmat, kvantitatiivisen datan kvalitatiivinen analyysi, ristiriitaisten tulosten tulkinta)

### 5.3 Toimintatutkimuksen ja tutkijan rooli tutkimukseen sisältyneissä hankkeissa

Tutkimus toteutettiin kolmen ESR-hankkeen yhteydessä osittain toimintatutkimuksellisen prosessina. Tutkimusta ja kehittämisprojekteja toteutettaessa ei ollut selkeää suunnitelmaa niiden keskinäisistä yhteyksistä etukäteen, vaan tutkimukset etenivät osin omilla ehdoillaan rahoitusten erillisyydestä johtuen.

Kurtakon (1990) mukaan toimintatutkimus on käytännön muuttamiseen tähtäävä, muutokseen osallistuva ja toiminnan tasolla operoiva tieteellinen lähestymistapa, joka mahdollistaa sekä tieteellisiä että käytännöllisiä kysymyksen asetteluja. Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksen hallinnoimiin ESR-hankkeisiin sisältyi sekä projektien toteuttamiseen tähtääviä käytännöllisiä tavoitteita että tieteellisiä kysymyksenasetteluja eri laajuudessa. Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitos kuuluu Vammalan seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymään. Oppilaitoksessa opiskelee vuosittain noin 250 opiskelijaa, joista sosiaali- ja terveysalan nuorisoasteen ja näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen opiskelijoita on noin 160. Tämän lisäksi lähihoitajan tutkintoa suorittaa oppisopimuskoulutuksena vuositasolla noin 15 opiskelijaa.

Vuosien 2000-2003 aikana toteutetun *Avoimet oppimisympäristöt*-projektin tavoitteena oli kehittää työssäoppimisen järjestelyjä tietoteknisten sovellutusten avulla, lisätä oppilaitoksen ja työelämän välistä yhteistyötä sekä kehittää työssäoppimisen ohjaamista, arviointia ja informaatiotekniikan osaamista. Projektissa työelämän edustajille järjestettiin työpaikkaohjaaja- ja tietotekniikkakoulutusta. Tietotekniikkakoulutuksessa työelämän edustajille opetettiin tietokoneen peruskäyttötaitoja mm. tekstinkäsittelyä, sähköpostin ja Internetin käyttöä sekä kuvan käsittelyä. Opiskelijat, opettajat ja työpaikkaohjaajat perehdyttiin verkkokeskustelussa käytetyn WebCT-alustan käyttöön ja opettajat työssäoppimisen autenttiseen dialogiseen ohjaukseen (ks. Aarnio & Enqvist 2001). Projektin aikana työssäoppimisen verkko-ohjaus siirtyi osittain verkossa tapahtuvaksi. Verkkokeskusteluun osallistuneet opiskelijat ja opettajat kirjoittivat verkko-ohjauskokemuksistaan arvioivan raportin, joka on tutkimuksen liitteenä 1. Tehtävänäni kyseisessä projektissa oli paitsi ohjata verkossa työssäoppimisjaksolla olevia opiskelijoita myös analysoida tutkimustarkoitukseen työssäoppimisen aikana

käytyjä verkkokeskusteluja ja arviointiraportteja sekä levittää saatuja tutkimustuloksia oppilaitoksen ja työssäoppimisen verkoston käyttöön. Projektiin liittyvistä tutkimustuloksista julkaistut artikkelit käsittelivät työssäoppimisjaksojen aikana käydyn verkkokeskustelun pedagogisia tehtäviä (Mahlamäki-Kultanen & Hulkari 2003a) sekä verkkokeskustelun prosessia ja virtuaalisen ohjauksen hyötyjä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa (Hulkari & Mahlamäki-Kultanen 2004).

*Työyhteisö opiskelijan ammatillisen kasvun tukena* -projekti toteutettiin vuosina 2001-2003. Projektisuunnitelma tehtiin opiskelijoilta, opettajilta ja työpaikkaohjaajilta keräämällä eläytymismenetelmäaineiston analyysin tulosten pohjalta yhdessä paikallisten vanhustyön organisaatioiden kanssa. Työyhteisö-projektin tavoitteena oli kehittää uusia yhteistyömuotoja työelämän ja koulutuksen välille sekä parantaa työssäoppimisen laatua siten, että työssäoppimisen ohjaus toteutuisi koko työyhteisön tasolla ja opiskelijat saisivat ohjaukselta laaja-alaisuuteen, innovatiivisuuteen ja sisäiseen yrittäjyyteen. Hankkeen tarkoituksena oli lisätä työelämän edustajien kiinnostusta työssäoppimisen järjestämiseen, ohjaukseen ja arviointiin. Työssäoppimisen laatua arvioitiin ja kehitettiin projektissa 360-arvioinnin avulla. Projektiin sisältyvät työpaikkaohjaajakoulutukset toteutettiin työyhteisöjen kehittämishankkeina. Työssäoppimisen ja hyvinvointipalveluiden laadun kehittämisessä on yhteisiä osa-alueita, joiden kehittäminen palvelee molempia osapuolia. Vastasin projektissa työyhteisöjen koulutuksista yhdessä työparini kanssa. Koulutuksen tavoitteet ja sisällöt suunniteltiin yhteistyössä projektiin osallistujien kanssa. Koulutusten yhteydessä perehdyimme osallistujat työssäoppimisen laadun käsiteanalyysin tuloksiin, laadun osa-alueisiin ja 360-arvioinnin periaatteisiin. 360-arvioinnit toteutettiin opiskelijoiden työssäoppimisjaksojen yhteydessä. Opiskelijoita työssäoppimisjaksoilla ohjanneet opettajat keräsivät tehdyt arvioinnit opiskelijoilta ja työpaikkaohjaajilta henkilökohtaisesti ja kävivät laadun osa-alueista yhteisen arviointikeskustelun. Omalta osaltamme osallistuimme opettajina ja projektityöntekijöinä opiskelijoiden työssäoppimisen ohjaukseen. Arviointimenetelmän käytöstä keräsimme osallistujilta palautetta ja käyttökokemuksia. Analysoin työssäoppimisen laadusta tehdyt arvioinnit ja saadut palautteet, ja käsitelimme saatuja tutkimustuloksia osallistujien kanssa projektikoulutusten ja yhteisten seminaarien yhteydessä. Tutkimuksesta saatuja tuloksia levitettiin myös alan kongresseissa. Tutkimustuloksista kirjoitetut julkaisut käsittelivät työssäoppimisen eri osapuolien laatukäsityksiä (Mahlamäki-Kultanen & Hulkari 2001), 360-arviointia ja verkkokeskustelua työssäoppimisen laadun arviointivälineenä (Mahlamäki-Kultanen & Hulkari 2004), sekä nuorten sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden kokemuksia laadusta ja käsityksiä korkealaatuisesta työssäoppimisen oppimisympäristöstä (Mahlamäki-Kultanen & Hulkari 2003b).

Vuosina 2002-2005 toteutettu *Työssäoppimisen laadun kehittäminen tietoverkkosovellusten avulla* -projekti (lyhyemmin Laatu-projekti) oli jatkoa kahdelle edelliselle projektille. Projektissa kehitettiin työssä oppimisen laadun arviointiin soveltuvia verkkopohjaisia toimintamalleja ja -välineitä kahdesta edellisestä projektista saatujen tulosten ja kokemusten pohjalta. Projektissa kokeiltiin verkkokeskustelun ja Internet-kyselyn soveltuvuutta työssäoppimisen laadunvarmistukseen käytännössä. Työyhteisöprojektissa käytetystä 360-arviointimallista kehitettiin Internet-pohjainen sovellus. Projektissa koulutettiin työpaikkaohjaajia OPH:n opetussuunnitelman perusteiden mukaisissa työpaikkaohjaajakoulutuksissa

sekä 0,5 opintoviikon laajuisissa työssäoppimisen laadunhallintaan keskittyvissä lisäkoulutuksissa. Laatukoulutuksissa osallistujia perehdytettiin työssäoppimisen laadun osa-alueiden sisältöön ja Internetissä tapahtuvaan laadun arviointiin. Toimin kyseisessä projektissa sekä projektityöntekijän että tutkijan roolissa. Vastasin Internet-kyselyn teknisestä toteutuksesta, aineistojen analyysistä ja tulosten levittämisestä. Samaan aikaan osallistuin myös opettajan roolissa opiskelijoiden työssäoppimisjaksojen verkko-ohjaukseen. Projektista ilmestyneet julkaisut käsittelivät työssäoppimisen laadun kehittämisen työkaluja sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla (Hulkari & Mahlamäki-Kultanen 2005a) sekä verkko-keskustelua opiskelijoiden oppimisprosessin ja reflektiotaitojen arvioinnin välineenä (Hulkari & Mahlamäki-Kultanen 2005b).

Kemmisin (1985, 152) mukaan toimintatutkimuksella on kaksi päällekkäistä tavoitetta; toiminnan kehittäminen ja ongelmalliseksi koettuun tilanteeseen vaikuttaminen. Suojanen (1992, 18) jakaa toimintatutkimuksen kahteen pääsuuntaukseen. Koulutuspainotteisessa toimintatutkimuksessa keskeistä on osallistujien kouluttautuminen itseään ja työskentelyään kriittisesti arvioiviksi toimijoiksi. Hankepainotteisessa toimintatutkimuksessa tavoitteena on tutkimuskohteen kehittäminen paremmin tarkoitusta vastaavaksi, tehokkaammaksi tai oikeudenmukaisemmin toimivaksi.

Toimintatutkimuksellisuuden määrä ja muoto toteutuvat omalta osaltani eri projekteissa eri tavoin. Työyhteisöprojektissa osallistuin sekä hankkeen suunnitteluun ja toteuttamiseen että siihen integroituun tutkimusprosessiin koko hankkeen ajan. Osallisuus teki mahdolliseksi työssäoppimisen toimijoiden äänen kuulumisen täysipainoisesti sekä tutkimuksessa että projektin toteutuksessa. Avoimet oppimisympäristöt- ja Laatu- projekteissa korostui enemmän ulkopuolisen projektitutkijan rooli ja yhteistyö enemmän hankkeeseen osallistuneiden oppilaitosten kuin projektikoulutuksiin osallistuneiden työpaikkaohjaajien kanssa. Toimijoiden ääni välittyi tutkimukseen ja laatutyöhön opettajan roolissa ohjattujen työssäoppimisjaksojen avulla.

Suojasen (1992) mainitsemat toimintatutkimuksen tavoitteet sisältyivät kaikkiin toteutettuihin projekteihin. Projekteihin sisältyneissä työpaikkaohjaajakoulutuksissa toteutui osallistujien välinen keskustelu ja osallistujien ohjaaminen kriittiseen oman työssäoppimisen ohjaustyön reflektioon. Ohjaustyöhön liittyvää hiljaista tietoa pyrittiin saamaan näkyväksi yhteisen keskustelun ja itsearviointin avulla. Samalla työyhteisöjä kehitettiin vastaamaan paremmin sosiaali- ja terveystieteiden työssäoppimisen ohjaustarpeita tuomalla esiin opiskelijoiden laatukäsityksiä ja odotuksia työssäoppimisen ohjauksesta.



## 5.4 Tutkimusaineistot ja tutkimusmenetelmät

### 5.4.1 Eläytymismenetelmäaineisto

Tutkimuksen ensimmäinen tutkimusaineisto kerättiin 48 sosiaali- ja terveydenhuoltoalan perustutkintoa suorittavalta opiskelijalta, 10 työssäoppimisjaksoa ohjaavalta opettajalta sekä 26 työpaikkaohjaajalta eläytymismenetelmän avulla. Aineistoa tuottaneiden opiskelijoiden ikä vaihteli 17-40 vuoden välillä painottuen kuitenkin nuoriin 16-20-vuotiaisiin opiskelijoihin. Työpaikkaohjaajat edustivat julkisia ja yksityisiä työpaikkoja, vanhustenhuoltoa, terveyskeskuksia ja kehitysvammahuoltoa. Tutkimus toteutettiin osana Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksen opetuksen kehittämistyötä yhdessä sidosryhmien kanssa.

Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan tarinan kirjoittamista annetun kehyskertomuksen perusteella. Keskeistä menetelmän käytössä on variointi. Samasta kehyskertomuksesta tehdään kaksi erilaista versiota, jotka poikkeavat toisistaan jonkin keskeisen seikan suhteen. Menetelmän käytössä oleellista on variaation vaikutuksen selvittäminen, jolloin pohditaan sitä, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan jotain keskeistä elementtiä. (Eskola 1998, 10.) Tutkimuksen kehyskertomus sisälsi neutraalin työssäoppimista koskevan aloitusorientaation sekä laadultaan onnistuneen ja epäonnistuneen lopputuloksen. Vastaajien tehtävänä oli kirjoittaa mielikuvitukseen perustuva pienimuotoinen tarina siitä, mitä työssäoppimisjakson aikana oli tapahtunut.

Eläytymismenetelmä valttiin aineistonkeruumuodoksi, koska työssäoppimisen laatua haluttiin lähestyä avoimesta lähtökohdasta ja analysoida niitä merkityksiä, joita tutkittavat itse laadulle antavat. Aineistonkeruumuodon soveltuvuutta arvioitaessa otettiin huomioon myös vastaajien ikä. Vapaamuotoisen laatuaiheisen tarinan kirjoittaminen ajateltiin olevan nuorille opiskelijoille helpompaa kuin esimerkiksi avoimiin, mutta käsitteellisiin kysymyksiin vastaaminen. Eskola (2001) toteaa, että eläytymismenetelmä sopii aineistonkeruumuodoksi tutkimukseen, jonka tarkoituksena on selvittää vastaajien ajattelun logiikkaa tutkittavasta ilmiöstä. Eläytymismenetelmä ei rajaa tai ohjaa vastauksia, vaan antaa vastaajalle mahdollisuuden tuottaa käsityksensä laatuun vaikuttavista tekijöistä omasta kokemusmaailmastaan lähtien ilman tutkijan vaikutusta. Eläytymismenetelmä soveltuu aineistonkeruumenetelmäksi tutkimuksiin, joissa pyritään ratkaisemaan käytännöllisiä ongelmia. Sen käyttöä on suositeltu esitutkimuksiin sekä erilaisten tiedonhankintamenetelmien yhteiskäyttöön. Eläytymismenetelmä tuottaa erityisesti aineistolähtöiseen analyysiin soveltuvaa tutkimusaineistoa. (ks. Eskola 1997, 30-31.) Eläytymismenetelmän avulla voidaan saavuttaa vastaajan sosiaalisuus sekä kulttuuri- ja kontekstisidonnaisuus. Eläytymismenetelmäaineistot tuottavat tutkittavana olevasta ilmiöstä varioitujen tarinoiden mukaisia stereotyyppioita, joilla ei luonnollisestikaan ole tilastollista yleistettävyyttä. (ks. Eskola 1998, 334.) Eläytymismenetelmäaineiston keräämiseen käytetty kehyskertomus on tutkimuksen liitteenä (10).

Aineistonkeruuvaiheessa tutkijan rooli on neutraali eikä vastaamistilanteeseen liity vuorovaikutuksen tuomia jännitteitä. Aineiston valikoitumiseen ja tuotokseen vaikuttaa lähinnä vastaajan kyky ilmaista itseään kirjallisesti. Hyvä kirjoittaja pystyy kuvaamaan ratkaisujaan perustellummin, mutta saattaa myös kaunokirjallisin siivin lennellä vastauksissaan tutkimusongelman kannalta sivuraiteille.

Totuudellisuutta ja luotettavuutta pohdittaessa on selvää, ettei tarinoiden perusteella voida etsiä tai tuottaa faktatietoa. Tarinat eivät sellaisenaan ole todellisuuden kuvauksia, vaan mahdollisia tarinoita siitä, mikä saattaa toteutua ja minkälaisen merkityksen eri asiat voivat saada (Eskola 2001, 69). Kertomusten perusteella voidaan etsiä merkkejä ja vihjeitä yksilön ja organisaatiokulttuurin maailmasta. Tarinoiden aitous on yhteydessä kirjoittajien mielikuvitukseen. Jos menetelmä antaa vastaajalle mahdollisuuden mielikuvituksensa käyttämiseen, samaa voisi sanoa tutkijan osuudesta aineistojen analysointiin. Tulkintojen tekeminen vaatii analyysoijalta vastaajien elämismaailman ymmärtämistä ja tässä tapauksessa erityisesti kykyä ymmärtää symbolikieltä, hermeneuttisen metodin mukaisesti. Voidaan olettaa, että symbolikielen ja kokemustodellisuuden välillä on merkityksellisiä yhtymäkohtia (Graig & Olson 2001). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole yleisen etsiminen, vaan enemmänkin itsestäänselvyyksien kokeileminen ja horjuttaminen. Sama koskee eläytymismenetelmällä kerättyjä aineistoja ja niiden analyysiä.

#### *5.4.2 360-arviointiaineisto*

Opiskelijoiden ensimmäinen työssäoppimisen laatua arvioiva 360- arviointiaineisto kerättiin syksyllä 2001 Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksessa oppilailta. Tutkimuksen alussa kartoitettiin opiskelijoiden arvioita myös laadun eri osa-alueiden merkityksestä. 360-arvioinnissa käytettävät laatuindikaattorit koottiin eläytymismenetelmäaineiston käsiteanalyysin pohjalta. Vuosien 2003-2005 aikana arviointiaineistoa kerättiin myös Tampereen sosiaali- ja terveystalon oppilaitoksen sekä Koulutuskeskus Tavastian opiskelijoilta ja työpaikkaohjaajilta. Ryhmät koostuivat aikuis- ja nuorisosaasteen opiskelijoista. Kooltaan ja opiskelijamäärältään yhteistyöoppilaitokset edustavat suurta ja keskisuurta oppilaitosta.

Koulutuskeskus Tavastia on Hämeenlinnan seudun koulutuskuntayhtymän ylläpitämä toisen asteen oppilaitos, jossa ammatillista koulutusta annetaan viidellä koulutusalueella. Opiskelijoita kyseisessä oppilaitoksessa on yhteensä yli 2000, joista sosiaali- ja terveystalon opiskelijoita on noin 400. Näyttötutkintona lähihoitajan tutkintoa suorittaa vuosittain noin 80 opiskelijaa.

Tampereen sosiaali- ja terveystalon opisto on yksityinen oppilaitos, ja koulutuksen järjestäjänä toimii Mannerheimin Lastensuojeluliiton Tampereen sosiaali- ja terveystalon opiston säätiö. Opisto toimii toisen asteen sosiaali- ja terveystalon ammatillisena kouluttajana. Nuorille ja aikuisille on sosiaali- ja terveystalon perustutkinnossa omat koulutuslinjansa. Vuosittain oppilaitoksessa opiskelee n. 700 - 800 nuorta ja aikuista.

Kvantitatiivisia arviointeja työssäoppimisen laadusta kerättiin kahden vuoden ajalta yhteensä 876 opiskelijoilta ja 742 ohjaajilta. Työssäoppimisjaksoa ohjaava opettaja perehdytti ryhmänsä opiskelijat 360-arviointiin ja arviointikäsitteistöön oppilaitoksessa työssäoppimisjaksolle perehdytyksen yhteydessä. Työpaikkaohjaajat perehdytettiin arviointiin Työyhteisö -projektiin liittyvässä työpaikkaohjaajakoulutuksessa. Työssäoppimisjaksoa ohjaava opettaja ohjeisti työpaikkaohjaajia 360-arviointiin myös ensimmäisen ohjauskäynnin yhteydessä. Palautetta menetelmän arvioinnista kerättiin 62 työpaikkaohjaajalta lomakkeen (liite 5) avulla projektikoulutusten, yhteisten seminaarien ja arviointikäyntien yhteydessä. Opiskelijoilta palautetta menetelmän käytöstä kerättiin myös verkkokeskustelun avulla. Yhteensä menetelmän arviointiin osallistui 89 opiskelijaa.

Opiskelijat ja työpaikkaohjaajat arvioivat työssäoppimisjakson laatua asteikolla 1 (tydyttävä) – 5 (kiitettävä) merkitsemällä osa-alueen arviointituloksen vastauslomakkeen ympyränmuotoiselle kehälle (liite 2). Arvioinnin tulokset käytiin jakson päätyttyä läpi ohjaavan opettajan johdolla yhdessä keskustellen. Arvioinnin tarkoituksena on paitsi tiedon saaminen laadusta myös opiskelijoiden ohjaaminen arviointiin, mielipiteensä perustelemiseen ja rakentavan palautteen antamiseen. Arviointikeskustelussa työpaikkaohjaajat saivat palautetta omasta ohjaustyöstään. Malli toimi vuorovaikutteisen keskustelun ja tavoitteellisen kehittämisen välineenä sekä työpaikkaohjaajan itsearviointilomakkeena.

360-arviointi on alunperin henkilöstön kehittämiseen, johtamisen arviointiin ja palautteen keräämiseen käytetty menetelmä, jossa tietolähteitä hyödynnetään monipuolisesti ja monitahoisesti (ks. Facticeau & Facticeau 1998). Laajasta yhteistyöverkostosta kerätyllä palautteella pyritään varmistamaan, että tieto on laadullisesti hyvää, rehellistä, oikeudenmukaista ja luotettavaa (mm. Wilson 1997). Myös Atwater ja Waldman (1998a) korostavat luottamuksellisuuden tärkeyttä arvioinnin kaikissa vaiheissa, jotta arvioinnin kehittävä ulottuvuus voidaan säilyttää.

360-arviointi valittiin yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi arviointitapaan sisältyvän kehittämisorientaation vuoksi (ks. Antonioni 1996). 360-arvioinnin avulla haluttiin edistää kolmen eri tavoitteella toimivan osapuolen yhteistä vuoropuhelua ja saada samalla arviointitietoa työssäoppimisen laadusta. Työssäoppimisen verkostomainen luonne sopii yhteen 360-arvioinnin monitahoisen perusideologian kanssa. 360-arvioinnin tarkoituksena on lisätä tietoisuutta työssäoppimisen kehittämistä vaativista osa-alueista ja edistää positiivista muutoshalukkuutta (ks. Antonioni 1996). Palautteen uskotaan motivoivan henkilöstöä kehittämään ja muuttamaan toimintaansa paremmin kuin mikään muu organisaation kehittämiseksi tehtävä toimenpide. 360-arviointi antaa palautetta työn tekemisen toimintatavoista, työn tuloksista ja kehittymistarpeista tulevaisuusnäkökulmaa painottaen. (Hätönen 1999, 67-73.) Nimensä 360-malli on saanut ympyrän kehällä tapahtuvasta monitahoarvioinnista, jossa itsearvioinnin osuus on oleellinen.

Työssäoppimisen laadun arvioinnissa opiskelijat käyttivät mallia arvioidessaan työssäoppimisjakson tarjoamia oppimismahdollisuuksia. Samalla malli toimi vuorovaikutteisen keskustelun ja tavoitteellisen kehittämisen välineenä sekä työpaikkaohjaajan itsearviointilomakkeena. 360-arvioinnin yritysälämälähtöisyys on

huomioitava sovellettaessa mallia opetuselämän käyttöön, missä arviointi on itsestäänselvyys toisella tavalla kuin muualla työelämässä. Esimerkiksi tutkimukset henkilöstön muutosvastarinnasta 360-arviointia kohtaan kuvaavat samalla laajemmin henkilöstön vastarintaa arviointia kohtaan yleensä. (Goodge 2000; Atwater & Waldman 1998a.)

Työssäoppimisen laatuun sovellettuna 360-mallin avulla arvioitiin työssäoppimisen ohjaamista ja osaamista, kartoitettiin kehittymistarpeita sekä annettiin palautetta toiminnasta. Arviointiasteikon pätevyyttä, eri osa-alueiden merkitystä ja sisältöjä arvioitiin arviointien yhteydessä, ja eri osapuolet oli perehdytetty mallin käyttöön ja arvioinnin tarkoitukseen. Tällä haluttiin varmistaa mallin toimivuus ja vastaajien välinen yksimielisyys laatuun vaikuttavien osa-alueiden relevanssista (ks. Goodge 2000; 67-68; Milliman & Zawacki 1994). Tutkimuksen kuluessa laadun kehittymistä seurattiin ja eri osapuolille annettiin palautetta arvioinnin tuloksista, jotta arviointi olisi koettu mielekkääksi. Arvioinnit annettiin omalla nimellä. Antonioni (1994; 1996) toteaa, että nimettöminä annetut arvosanat ovat yleensä alempia kuin nimellä arvioidut.

Bohl (1996) toteaa, että mallin käyttö edistää avointa kommunikaatiota. 360-arvioinnin avulla on helpompaa keskustella johdonmukaisesti monista sellaisistakin asioista, joista muuten vaiettaisiin. Arviointiin osallistuneita työpaikkaohjaajia ohjattiin palautehakuisuuteen ja asiakaslähtöisyyteen työpaikkaohjaajakoulutusten yhteydessä (ks. Funderburg & Levy 1997). Kehittymisen tarpeiden tunnistamisessa on olennaista tietää, miten muut oman käyttäytymisen kokevat (Ward 1995; Milliman & Zawacki 1994). Milliman ja Zawacki (1994) toteavat, että liialliseen arviointitiedon keräämiseen liittyy myös riskejä. Arvioinnin kohteeksi joutuvat saattavat saada sattumanvaraisia tuloksia vain sen vuoksi, että ovat jo liian mones arvioitava. Vaikka arviointi ei määrällisesti kuormittaisikaan opiskelijoita liiaksi, ammatillisen kasvun prosessi muuttaa sekä opiskelijoiden tarpeita että käsityksiä laadusta. Opintojen alkuvaiheessa, jolloin ohjauksen tarve on suurin, opiskelijan arviointikyky saattaa olla heikompi. Edistyneempi opiskelija taas pystyy itseohjautuvuutensa ja aktiivisuutensa turvin itse varmistamaan laatua silloinkin, kun ohjauksessa tai olosuhteissa saattaa olla puutteita.

Millimanin ja Zawackin (1994) korostavat myös, että arvioitavan yhteisön sosiaalinen kypsyyden on otettava huomioon 360-arviointiin ryhdyttäessä. Koska tutkimusta 360-arvioinnin vaikutuksesta arvioitavan työyhteisön ilmapiiriin ja muuhun organisaatiokäyttäytymiseen on vielä vähän, korostettiin mallin käyttöönotossa avoimuuden periaatetta (ks. Atwater & Waldman 1998b).

#### *5.4.3 Verkkokeskusteluaineisto*

Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksessa käynnistyi kokeilu työssäoppimisjaksojen virtuaalisesta ohjaamisesta keväällä 2001 Avoimet oppimisympäristöt -projektin yhteydessä. Opiskelijat kävivät verkossa autenttista, dialogia tavoittelevaa keskustelua työssäoppimisjaksoilla kohdatuista asioista.

Ohjaavan opettajan roolina oli tehdä tarvittaessa avoimia, tarkentavia kysymyksiä, mutta ei tuoda aiheita mukaan verkkokeskusteluun. Keskustelun aiheet verkossa lähtivät opiskelijoiden kokemuksista ja heille tärkeistä asioista. Verkkokeskustelu valittiin yhdeksi aineistonkeruumuodoksi, koska työssäoppimisen verkko-ohjauksen yhteydessä todettiin, että opiskelijat keskustelivat verkossa oman oppimisensa lisäksi työssäoppimisen laatuaiheista ja laatuun liittyvistä ongelmista. Verkkokeskustelua analysoimalla pystyttiin tuottamaan autenttista tietoa työssäoppimisen laadusta. Laatuaiheinen keskustelu oli lähtöisin opiskelijoiden omasta tarpeesta. Verkkokeskusteluaineiston avulla haluttiin paitsi saada tietoa työssäoppimisjakson tapahtumista, myös tarkentaa laatuikäsiteistön osa-alueita. Tutkimusaineistona verkkokeskustelu täydentää 360-arviointeja ja focusryhmähaastatteluja. Lähestymistavaltaan verkkokeskustelu on eläytymismenetelmäaineiston kaltainen avoin lähestymistapa tutkittavaan aiheeseen.

Verkkokeskustelussa saavutetaan työssäoppimisen kannalta monia etuja. Tietoverkkojen yksi merkittävä lisäarvo ammatilliseen koulutukseen on, että niiden avulla voidaan luoda toimivia yhteyksiä, verkostoja ja linkkejä työelämän, asiantuntijakulttuurien ja oppilaitosten välille. Tietoverkot laajentavat perinteisiä oppimisympäristöjä ja tuovat reaali maailman ja todellisen työelämän toiminnan oppilaitoksen seinien sisäpuolelle. (Aarnio & Enqvist 2001, 27-28.) Tietoverkkojen on todettu helpottavan opiskelijoiden, opettajien ja asiantuntijoiden yhteydenpitoa ja yhteisen tiedon rakentamista (Mioduser, Nachmias, Lahav & Oren 2000), lisäävän innostusta ja motivaatiota sekä kehittävän opiskelijoiden ongelmanratkaisutaitoja ja yhteistoiminnallista oppimista (Hakkarainen & Järvelä 1999).

Verkkokeskustelu on aineisto, joka on olemassa tutkijasta tai tutkimuksesta riippumatta. Tutkijan läsnäolo ei tässä tapauksessa vaikuttanut keskustelun sisältöön tai sen luonteeseen. Aineiston luonnollisuus ei silti tarkoita sitä, että tulokset olisivat validimpia kuin jossakin muussa yhteydessä tai samassa yhteydessä eri aikaan saadut tulokset. Tutkijalta aineiston analyysi vaatii opiskelijoiden kokemuksen ja tekstien merkityksen ymmärtämistä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on paremman ymmärryksen saaminen jostakin ilmiöstä tai prosessista tai ilmiön tiheä kuvaus.

Kuten focusryhmähaastatteluissakin myös verkkokeskustelusta välittyvä virtuaalinen todellisuus on opiskelijoiden subjektiivisen kokemuksen värittämää ja kontekstisidonnaista. Verkkokeskustelun ihmiskäsitys on interaktiivinen. Verkkokeskustelussa myös hiljaisemmat opiskelijat, jotka eivät välttämättä puhuisi ryhmäkeskustelussa, ottavat osaa keskusteluun. Cascio (2001) on arvioinut tietoverkkojen tasoittavan sosiaalisia eroja antamalla opiskelijoille tasa-arvoiset vuorovaikutusmahdollisuudet. Vaikka mahdollisuudet osallistua ovat tasa-arvoiset, saattavat verkkokeskustelua dominoida enemmän henkilöt, joilla on kyky ilmaista tunteitaan ja kokemuksiaan kirjoittamalla. Tämä luonnollisesti vinouttaa työssäoppimisen laadusta saatavaa kuvaa, mutta tuo siitä samalla erilaisen puolen esille kuin ryhmäkeskustelut. Verkkokeskustelu antaa opiskelijoille ainutlaatuisen mahdollisuuden kuvata kokemuksiaan autenttisesti omin sanoin.

Tekniset taidot tai laitteiden saatavilla olo ei tänä päivänä enää rajoita keskusteluun osallistumista. Tähän tutkimukseen osallistuvilta opiskelijoilta syksyllä 2004 kerätyssä verkkokeskustelupalautteessa kaikilla työssäoppimisjaksoilla olevilla

opiskelijoilla oli mahdollisuus käyttää tietokonetta joko työpaikalla, kirjastossa tai kotona.

Opintoryhmien verkkokeskusteluaineistoja on analysoitu tutkimuksessa 26 kappaletta ja niihin on ottanut osaa yhteensä 197 opiskelijaa ja 20 opettajaa. Käytettyjä puheenvuoroja on aineistossa yhteensä 8770 kappaletta. Käytettyjen puheenvuorojen määrä oli yhteydessä ryhmien kokoon. Pienimmissä ryhmissä erillisiä puheenvuoroja oli yhteensä 13-120 ja suuremmissa ryhmissä 568-760. Keskustelun aloituksia oli kaikissa keskusteluissa yhteensä 240. Yhden puheenvuoron tyypillinen pituus oli 2-3 virkettä. Verkkokeskusteluun osallistuvivat oppilaitoksessa kaikki opiskelijaryhmät.

Tutkimusaineistona käytettiin myös työssäoppimisjaksoja ohjanneiden opettajien kirjoittamia arviointiraportteja verkko-ohjauksesta. Opettajien arviointiraporttilomakkeella kartoitettiin opettajien kokemuksia verkko-ohjauksesta, arvioitiin ryhmädynamiikkaa sekä opettajan omaa suhdetta opiskelijaryhmään. Opettajien raportteja on analysoitu yhteensä 31 kappaletta. Verkkokeskusteluun osallistuneet opiskelijat arvioivat menetelmää keskustelupalstalla.

#### *5.4.4 Focusryhmähaastatteluaineisto*

Focusryhmähaastattelu (focus group interview) on ryhmävuorovaikutukseen perustuva tutkimustekniikka, jossa ryhmä keskittyy, fokuoiteuu tutkijan määrittelemän aiheen tai aihekokonaisuuden käsittelyyn (Morgan 2001, 141). Se on ennalta suunniteltu ja fasilitaattorin ohjaama ryhmäkeskustelun muoto, jossa tarkkaan valitut jäsenet tuottavat tietoa rajatusta aiheesta (Smithson 2000, 2; Robinson 1999, 2). Syksyn 2003 aikana suoritettiin Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksessa neljä 4-8 opiskelijan focusryhmähaastattelua. Yhteensä focusryhmähaastatteluihin osallistui 23 opiskelijaa. Focusryhmähaastattelut nauhoitettiin ja videoitiin. Teknisinä avustajina focusryhmähaastatteluihin osallistuneet kaksi opettajaa osallistuvivat opiskelijoiden ohessa menetelmän arviointiin. Focusryhmissä opiskelijat vaihtoivat keskenään kokemuksiaan, tunteuksiaan ja mielipiteitään työssäoppimisen laadusta ennakkoon saadun keskustelurungon mukaisesti. Focusryhmiin osallistuneet opiskelijat olivat valmistautuneet haastatteluun kartoittamalla ennen haastattelun alkamista oman opiskeluryhmänsä kokemuksia työssäoppimisesta laadusta. Haastattelussa opiskelijat kertoivat myös opiskelijaryhmänsä työssäoppimiskokemuksista. Focusryhmähaastattelujen avulla pyrittiin keräämään aineisto, joka kattaa mahdollisimman monia eri ominaisuuksia sekä auttaa niiden välisten suhteiden muotoilussa. Focusryhmähaastattelujen tarkoituksena oli paitsi tuottaa arviointitietoa työssäoppimisjaksojen laadusta myös varmentaa ja täydentää laadun käsitteistöä ja 360-mallin avulla tehtyjä numeerisia arviointeja sekä saada verkkokeskustelutulosten tulkintaan teoreettista ja laadullista sisältöä. Samalla haluttiin testata focusryhmähaastattelujen soveltuvuutta työssäoppimisen laadunhallinnan menetelmänä. Focusryhmähaastatteluissa käytetty haastattelurunko on tutkimuksen liitteenä 4.

Focusryhmähaastatteluihin pyrittiin valitsemaan analyysin kannalta hyödyllinen kohdejoukko (ks. Robinson 1999, 4-5). Osallistujat valittiin focusryhmähaastatteluihin teoreettisen otannan periaatteen mukaan eri opiskelijaryhmistä opintovuosien mukaan ryhmiteltynä (ks. Patton 2002). Työssäoppimisen verkkokeskustelua analysoitaessa tuli esille työssäoppimisen laadun vaihteellisuus; laadun osa-alueet painottuvat eri tavoin opintojen edetessä. Tämän vuoksi ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden opiskelijat haastateltiin omana ryhmänään. Ryhmät muodostuivat tällöin homogeenisiksi, sillä kaikilla haastatelluilla ryhmällä oli takanaan yhtä pitkä koulutustausta. Carey (1994, 229) olettaa homogeenisten ryhmien olevan toimivia, koska ihmiset mielellään jakavat kokemuksensa samankaltaisina pitämiensä ihmisten kanssa. Heterogeenisissa ryhmissä korkeamman statuksen omaavat ihmiset helposti hallitsevat keskustelua. Ryhmän jäsenien valinnassa huomioitiin myös opiskelijoiden tarpeiden erilaisuus, mukana oli sekä runsaasti tukea ja ohjausta tarvitsevia opiskelijoita että itsenäisempiä opiskelijoita.

Focusryhmähaastatteluissa haluttiin teoreettisen otannan ja harkinnanvaraisen näytteen avulla taata tutkimusongelman kannalta riittävä informaatio sekä sisällöllinen, teoreettinen ja käsitteellinen edustavuus (Morse 1994, 229; Patton 2001, 243). Aineistoa kerättiin ja analysoitiin samaan aikaan, jolloin seuraava otanta kohdentui siihen kategoriaan, mitä teorian kehittäminen kulloinkin vaati. Kategorioiden edustavuus varmistettiin keräämällä aineistoa niin kauan kun teorialinjat ja kategorioiden väliset suhteet pystyttiin todentamaan ja täyttämään heikoimmin täytyneet kategoriat. Teoreettinen otanta lopetettiin, kun jokainen kategoria oli valmistunut, saturoitunut ja liitetty luotuun teoriaan. Tällöin otantaa ohjasi teoreettinen tarkoitus ja relevanssi rakenteellisen tekijöiden sijasta. (Teoreettinen otanta ks. Coyne 1997, 623.) Focusryhmähaastattelujen rinnalla analysoitiin opiskelijoiden verkkokeskusteluita kategorioiden edustavuuden varmistamiseksi.

Fern (1981, 444) on selittänyt focusryhmien toimivuutta neljän eri teorian avulla. Ryhmäteorian (deindividuation theory) mukaan keskustelijoiden anonyymisyys, muiden läsnäolo ja pienempi henkilökohtainen vastuu johtaa vähemmän pidättyväiseen ja estottomaan käyttäytymiseen. Sosiaalisen herkkymisen teoria (social facilitation theory) perustuu oletukseen, että muiden ihmisten läsnäolo saa ihmiset aktiivisemmaksi ja puheliaammaksi ja sitoutumaan haastateltavan rooliin paremmin kuin yksilöhaastattelussa. Vastuun jakamisen teorian (diffusion of responsibility) mukaan ihminen on mielipiteillään osa muuta ryhmää ja vastuu mielipiteestä kuuluu koko ryhmälle. Tämä saa jäsenet ilmaisemaan mielipiteensä vapaammin. Sosiaalisen vaikutuksen teoria (social impact theory) yhdistää kaikki kolme edellistä teoriaa olettaen, että muiden ihmisten läsnäolo, mielipiteet ja toiminta vaikuttavat yksilöön ja saavat hänet ilmaisemaan mielipiteensä avoimesti. (Solantie 2001, 15.) Työssäoppimisen laatua koskevat kannanotot saattavat olla arkaluontoisia, joten ryhmissä vastaamishalukkuuden oletettiin olevan suurempi ja epäkohtien esille tuomisen helpompaa.

Focusryhmähaastattelut valittiin yhdeksi aineistonkeruumuodoksi, koska aiempien tutkimusten perusteella oli tiedossa focusryhmä-lähestymistavan (focus group approach) soveltuvuus projektin laadun ja tehokkuuden määrittämiseen arviointi- ja toimintatutkimuksessa (ks. Morgan 2001; Patton 1990; Robinson 1999).

Strukturoidun lähestymistapansa vuoksi focusryhmien avulla tavoiteltiin eläytymismenetelmä- ja verkkokeskusteluaineistoa tarkempaa ja syvällisempää tietoa laadun osa-alueista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Kitzinger (1994) ja Morse (1994) korostavat focusryhmien yhteisöllistä, osallistavaa ja voimaannuttavaa luonnetta, minkä vuoksi se soveltuu aineistonkeruumenetelmäksi erityisesti, kun ollaan tekemisissä ryhmien kanssa, joiden omat vaikutus- tai palautteenantomahdollisuudet ovat heikot. Focusryhmähaastattelujen avulla haluttiin osallistaa opiskelijat laadun arviointiin ja samalla kerätä laatupalautetta työssäoppimisjaksoilta. Markkinointitutkimusta focusryhmien avulla tehnyt Solantie (2001, 14-15) toteaa, että menetelmä on käyttökelpoinen silloin, kun halutaan kehittää uusia ideoita, selvittää kohderyhmän käyttäytymisen syitä tai ymmärtää kohderyhmän arvo- tai asennemaailmaa. Focusryhmät ovat exploratiivista tutkimusta, jotka tuottavat ymmärrystä asenteista, mielikuvista, tuntemuksista ja käyttäytymisestä (Solantie 2001, 15). Focusryhmien voimaannuttava luonne sopii yhteen tämän tutkimuksen emansipatorisen intressin kanssa.

Focusryhmät ovat metodologiselta perustaltaan ideografisia tuottaen syvällisen, sosiaaliseen interaktioon ja kontekstiin sidotun näkökulman tutkittavasta aiheesta. (Sim 1998.) Sim (1998) toteaa myös, että ei voida olettaa, että osallistujat sanovat focusryhmähaastatteluissa samoja asioita, kuin mitä he toisivat esille jossain muussa sosiaalisessa tilanteessa. Millään analyysitavalla ei voida saada esille niitä sosiaalisia tekijöitä, jotka haastattelutilanteessa osallistujien kesken vaikuttavat. Ajatus kontekstineutraalista näkökulmasta on tässä epistemologisessa viitekehysessä hylättävä.

Focusryhmähaastatteluissa ei haettu vastaajien välistä yksimielisyyttä, vaan tarkoituksena oli erilaisten kokemusten ja näkökulmien esiin tuominen ryhmäkeskustelun avulla. Työssäoppimiseen liittyvät jännitteet ja vastakohtaisuudet näkyivät opiskelijoiden puheenvuoroissa. Opiskelijoiden tarpeet ovat yksilöllisiä, samoin heidän odotuksensa työssäoppimisjaksoilta. Focusryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä ottaa huomioon sekä kollektiivisen yksimielisyyden että yksilöllisen erilaisuuden. Liiallinen yksimielisyys olisi tässä tapauksessa kuvannut enemmän ryhmädynamiikan vaikutusta tulokseen kuin opiskelijoiden omakohtaista kokemusta (vrt. Sim 1998).

Face to face -haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on aina kontekstisidonnainen, jossa haastateltavien ja haastattelijan välinen vuorovaikutus vaikuttaa tuloksiin jollain tavalla. Focusryhmän fasilitaattorina toimivan tutkijan tehtävänä oli rohkaista osallistujia puhumaan toisilleen, kysymään toisiltaan ja ottamaan kantaa toistensa mielipiteisiin ja kokemuksiin. Tässä tapauksessa haastattelin opiskelijoita paitsi tutkijana myös useimpien osallistujien opettajana. Vastausta siihen, olisivatko tulokset olleet toisenlaiset, jos haastattelijana olisi ollut esimerkiksi toinen opiskelija, on mahdoton antaa. Vaikeinta haastattelijana oli löytää tasapaino aktiivisen ja passiivisen roolin välillä, jotta en johdattelisi tai dominoisi keskustelua liikaa. Oma kommentointihalukkuutta joutui hillitsemään haastattelun aikana. Opiskelijoiden oli helppo puhua ryhmässä työssäoppimisen laadun osa-alueista ja omista kokemuksistaan; keskustelu pysyi asiassa ja oli luonteeltaan vilkasta. Ryhmässä keskustelu koettiin turvalliseksi ja ilmapiiri oli avoin. Verkkokeskustelussa ja focusryhmähaastattelussa saatuja tuloksia verrattaessa keskustelu oli sisällöltään



samankaltaista, minkä vuoksi oletan, että konteksti (nauhoitus ja videointi) ei juurikaan vaikuttanut saatuihin tuloksiin. Focusryhmähaastattelussa myös tarkistettiin verkkokeskusteluanalyyseissä saatuja tuloksia syvällisemmän ymmärryksen saamiseksi ja tulkinnan varmentamiseksi. Monimetodinen lähestymistapa tukee saatuja tuloksia.

Sim (1998) toteaa, että yhtenä focusryhmähaastattelujen analyysin ongelmana on arvioida ilmiöiden laajuutta tai intensiteettiä. Tässä tapauksessa työssäoppimisen ongelmien laajuuteen ei focusryhmähaastattelujen analyysin perusteella voida ottaa kantaa, vaan 360- ja Internet-kyselyn avulla tehtävät kvantitatiiviset arviot kuvaavat enemmänkin tilanteen laajuutta ja yleisyyttä.

#### *5.4.5 Internet-kyselyaineisto*

Työssäoppimisen laadun kehittäminen tietoverkkosovellusten avulla -projektissa työssäoppimisen laadun arviointia varten kehitetyistä laatuindikaattoreista tehtiin Internet-ympäristöön soveltuva kysely. Samalla kysymysten kohdealuetta laajennettiin koskemaan oppilaitoksen ja opettajan ohjaustyön osuutta verkkokeskustelussa saatujen tulosten mukaisesti. Internet-kysely sisälsi sekä kvantitatiivisesti (asteikolla 1-5) arvioitavia osuuksia laadun toteutumisesta että avoimia laadullisia kysymyksiä. Internet-kysely valittiin aineistonkeruumenetelmäksi, koska sen avulla haluttiin saada seurantaan soveltuvaa tietoa laadusta sekä korvata niitä laatutyön ongelmia, joita 360-arvioinnin yhteydessä havaittiin. Kyseessä on työssäoppimisjakson laadun loppuarviointi, jolloin laadun kehittämiseen ei ole enää mahdollista vaikuttaa kyseisen jakson aikana.

Internet-kysely toteutettiin e-lomakeohjelmalla, joka on web-käyttöliittymällä toimiva lomake- ja tiedonkeruutyökalu, jonka avulla verkkolomakkeita voidaan luoda, käyttää ja ylläpitää. Lomake täytetään online-tilassa. Ohjelmiston avulla mahdollistetaan joustava, monimuotoinen ja ajan tasalla oleva tiedonkeruu (Kallio & Heinisuo 2003). E-lomake ohjelma on helppokäyttöinen eikä vaadi vastaajalta kohtuuttomia tietoteknisiä taitoja. Internet-kyselyn avulla voidaan kerätä sekä määrällistä että laadullista dataa. Saadut vastukset ovat valmiiksi sähköisessä muodossa, ja matriisi on luettavissa ja muokattavissa Excel-taulukkolaskentaohjelmalla. Käsien tehtävää koodausta ei Internet-kyselyn käsittelyssä juuri tarvita. Avoimiin kysymyksiin saadut vastaukset voidaan analysoida esimerkiksi laadulliseen tietokoneavusteiseen analyysiin kehitetyllä NVivo-ohjelmalla. Vastaajien määrää ja alustavia jakaumia voidaan seurata jatkuvasti reaaliajassa.

Internet-kyselyn avulla kerättiin laatu palautetta vuosien 2003-2005 aikana yhteensä 350 opiskelijalta ja 193 työpaikkaohjaajalta. Opiskelijat ja työpaikkaohjaajat suorittivat työssäoppimisen laatu arvioinnin työssäoppimisjakson päätyttyä. Menetelmän käyttökokemuksista kerättiin työpaikkaohjaajilta arvio työpaikkaohjaajakoulutuksen yhteydessä. Osa opiskelijoista ja työpaikkaohjaajista oli kirjoittanut menetelmästä palautetta nettilomakkeelle. Opiskelijat arvioivat menetelmää myös suullisesti työssäoppimisen loppuarviointikeskustelun yhteydessä.

Yhteensä internet-lomakkeen käytöstä saatiin palautetta 26 työpaikkaohjaajalta ja 42 opiskelijalta.

Laatuarvioinnit annettiin avoimuuden ja vastuun periaatteen mukaan nimillä. Tässä tutkimuksessa tietotekniikan käytön tarkoituksena aineistonkeruussa ei ollut vastaajien anonymisyyden varmistaminen (ks. esim. Dunne 1999). Verkkolomakkeen Internet-osoite oli opiskelijoiden saatavilla työssäoppimisen verkko-keskustelupalstalla, työpaikkaohjaajille opettajat jakoivat vastausosoitteen ohjauskäynnin yhteydessä. Internet-kyselyn täyttivät kaikki opiskelijat työssäoppimisjaksoilta palattuaan. Toisinaan kysely täytettiin oppilaitoksessa yhtä aikaa koko ryhmän kanssa.

Mann ja Stewart (2001) pitävät Internetissä tapahtuvan tiedonkeruun haasteena sitä, että tietotekniikka tavoittaa kohderyhmää eri tavalla (myös Loader 1998). Opiskelijoiden ja opettajien lautupalutteen osalta tämä ei ollut ongelma, sillä työssäoppimisjaksojen laadun arviointi toteutettiin oppilaitoksessa kontrolloiduissa olosuhteissa jakson jälkeen. Tulkintavirheiden mahdollisuutta vähensi se, että opettajat ja opiskelijat perehdytettiin etukäteen ohjelman käyttöön oppilaitoksessa. Työpaikkaohjaajat perehdytettiin Internet-kyselylomakkeen käyttöön ja arviointikohteisiin työpaikkaohjaajakoulutuksessa. Lomakkeen täyttöön oli saatavissa teknistä tukea ja ohjausta myös puhelimitse.

Opiskelijoiden ja opettajien kirjoittamien arviointiraporttien mukaan tietokone oli käytössä lähes 100 prosenttisesti kokeiluun osallistuneilla sosiaali- ja terveystieteen työpaikoilla. Työpaikkaohjaajien tietokoneen käyttömahdollisuudet ja käyttötaidot vaihtelivat vastaajakohtaisesti. Puutteelliset tietotekniikkataidot saattavat marginalisoida joitain vastaajia (Mann & Stewart 2001, 607). Saavutettavuus aiheutti ongelmia lähinnä työpaikkaohjaajien kohdalla. Internetin käyttö ei ole ainoastaan taloudellinen kysymys, vaan se liittyy myös sukupuoleen, kulttuuriin, etnisyyteen ja kieleen (Mann & Stewart 2001, 605). Suomalaisessa kontekstissa uhkana on ikääntyvien ja matalasti koulutettujen henkilöiden tietoyhteiskunnasta syrjäytyminen (mm. Linnakylä & Malin 2002). Työssäoppimisverkoston sitoutuminen työssäoppimisen laadun arviointiin Internetissä on edellytys laatuhyönteille.

Internet-kysely on kasvoton tekniikka, jossa interaktio tutkimuksen suorittajan ja vastaajan välillä ei vaikuta saatuihin vastauksiin. Vastaajat saattavat arvioida laatua rehellisemmin, koska tarvetta sosiaalisesti hyväksytyihin vastauksiin ei ole. Samalla tosin menetetään sosiaalisen vuorovaikutuksen tuomat edut; tutkijan ei ole mahdollista selvittää epäselviä kysymyksiä, motivoida vastaajia tai tehdä lisäkysymyksiä (Couper & Hansen 2001).

Tietokoneavusteisen aineistonkeruun suurin ansio on tiedonkeruuprosessin paremmat standardisointi- ja kontrollointimahdollisuudet. Lomakkeen täyttöön liittyvissä virheissä tai avoimiin kysymyksiin saatujen vastausten pituuksissa ei juurikaan ole eroa verrattuna perinteisiin, kyselylomakkeilla saatuihin vastauksiin. (Couper & Hansen 2001.) Internet-kyselyihin saadaan vastaukset paperilomakkeita nopeammin (Schaefer & Dillman 1998). Internet-kyselyjen haasteena ovat edelleen tekniset ongelmat (Mann & Stewart 2001; Couper, Blair & Triplett 1999). Samoin

digitaaliseen dataan liittyvät eettiset ja lailliset näkökulmat kuten autentikointi, käyttövaltuudet, luottamuksellisuus ja rehellisyys on tutkijan ratkaistava (Mann & Stewart 2001).

Uusi teknologia tarjoaa uuden vaikuttamisen välineen, jonka avulla työssäoppimisverkoston osallistaminen laadun arviointiin on entistä helpompaa. Tietoteknologian yleistyessä laatupalautteen kerääminen tietokoneen avulla on paitsi nopeaa ja edullista, myös Internet-sukupolvelle luonnollinen ja arkipäivään kuuluva tapa kommunikaatioon, osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Mann ja Stewart (2001) pitävät tietokoneavusteisen tiedonkeruun suurimpana hyötynä sen taloudellisuutta ja kustannustehokkuutta eri osapuolille. Internet-kysely saavuttaa suuren määrän ihmisiä pienillä kustannuksilla. Riippumattomuus ajasta ja paikasta tekee tiedonkeruusta joustavaa. Internet-kyselyt eliminoivat paperinkäytön, vähentävät ajankäyttöä ja ovat halpoja lähettää, toteuttaa ja analysoida (Sheehan & Hoy 1999). Laatupalautteen kerääminen Internet-kyselyn avulla antaa mahdollisuuden seurata laadun kehittymistä jakso-, työpaikka-, tai ryhmäkohtaisesti lähes reaaliajassa.

## 5.5 Aineiston analyysi

### 5.5.1 Eläytymismenetelmäaineiston aineistolähtöinen analyysi

Analysoin eläytymismenetelmäaineistot aineistolähtöisesti ja kvalitatiivisesti, osittain kvantitatiivisesti. Eläytymismenetelmäaineiston analyysin tarkoituksena oli laadun eri ulottuvuuksien tunnistaminen. Aineistolähtöisen analyysitavan valinta on perusteltua, kun halutaan tutkia uusia ilmiöitä, tunnistaa ilmiöön liittyviä osa-alueita ja näiden välisiä suhteita. (Ks. Glaser 2001, 100-112, 160, 176-177; Strauss & Corbin 1998, 12.)

Aineistolähtöinen analyysi on induktiivinen tutkimusote, jossa tutkija kehittää aineiston empiirisen analyysin pohjalta käsitteitä ja erittelee niiden välisiä suhteita. Aineisto käsitteellistetään ilman teoreettisia esioletuksia, koska nämä saattavat tiedostamattomasti määrätä aineistosta tehtäviä tulkintoja. Käsitteellistämällä Strauss ja Corbin (1998, 121) tarkoittavat samankaltaisten asioiden ryhmittelyä joidenkin määriteltyjen ominaisuuksien perusteella luokaksi ja tämän luokan nimeämistä. Vaikka lähtökohtana on sitoutumattomuus teoriaan, tutkija on käytännössä aina sidottu jonkinlaiseen esiyymmärrykseen asiasta ja käsitteellistämässä on samalla kyse myös tulkinnasta (Strauss & Corbin 1998, 136). Omaan esiyymmärrykseeni ovat luonnollisesti vaikuttaneet aiemmat kokemukseni toisen asteen opiskelijoiden työssäoppimisjaksojen ohjaamisesta.

Analyysissa olennaista on jatkuva vuorovaikutus aineistonkeruun, aineiston koodauksen ja sitä koskevien muistiinpanojen välillä. Tutkimuksen edetessä tutkija kehittää oman kokemuksensa, aineistonsa ja teoreettisten ideoidensa vuoro-

vaikutuksen tuloksena yhä abstraktimpaa ja monimuotoisempaa käsiteverkkoa palaten jatkuvasti aineistoon tutkimaan, pitävätkö uudet oletamat paikkansa. (Strauss & Corbin 1998, 12-13.)

Analyysin aluksi numeroin kertomukset ja kirjasin kertomuksista tapauskohtaisesti kaikki tutkimusongelman kannalta merkitykselliset osiot. Merkityslauseista muodostin niiden samankaltaisuuden ja primaarimerkityksen kannalta teemakohtaiset kategoriat, jotka koodasin yläkäsitteiden alle. Tällä tavoin työssäoppimisen laatuun vaikuttavat osatekijät tiivistyivät abstraktimmalle tasolle. Analysoin opiskelijoiden, opettajien ja ohjaajien aineistot erikseen. Analysoin kustakin ryhmästä sekä hyvin että huonosti päättyvät tarinat samanaikaisesti, koska niissä tulivat esille samat ilmiöt toistensa peilikuvina. Analyysin tarkoituksena oli saada esille työssäoppimisen prosessin laatuun vaikuttavat tekijät avoimesta lähtökohdasta.

Aineiston kvantifioinnissa laskin laatuun vaikuttavien eri osa-alueiden esiintymiskerrat. Mekaanisesti laskettujen mainintojen sijasta laskin kvantifioinnissa ne esiintymiskerrat, jotka vaikuttivat lopputulokseen positiivisella tai negatiivisella tavalla.

Tarkasteltaessa työssäoppimisen laadun tekijöitä eri vastaajaryhmien osalta pitää muistaa, että vastauksissa todellisuus on sosiaalisesti konstruoitua. Tulokset ovat subjektiivisesti konstruoituja faktoja aineistossa kuvatusta todellisuudesta, jossa aiemmilla kokemuksilla on vaikutuksensa siihen, millä tavoin vastausten antamat vihjeet on ymmärretty. Aiemmat työssäoppimisen kentällä kohdatut ohjaustilanteet, toteutetut työpaikkaohjaajakoulutukset, oma työkokemus sosiaali- ja terveydenhuollon alalta, opiskelijoiden kertomukset ja luetut portfoliot ovat osaltaan luoneet esiymmärryksen tekemilleni tulkinnoille.

### *5.5.2 Verkkokeskustelu- ja focusryhmähaastatteluaineiston tietokoneavusteinen analyysi*

Verkkokeskusteluaineisto, litteroidut focusryhmähaastattelut sekä Internet-kyselyn avoimiin kysymyksiin annetut laadulliset vastaukset analysoitiin teorialähtöisesti laadullisen tutkimuksen tietokoneanalyysiin kehitetyllä NVivo 1.3 ohjelmalla. Ohjelman toimittaja on australialainen QSR International Pty Ltd ja se on yhteensopiva Word-tekstinkäsittelyohjelman kanssa. Tietokoneavusteisen analyysin avulla suurta aineistomäärää pystyttiin käsittelemään systemaattisesti.

Aineiston analyysi ja koodaus pohjautui hierarkkisen käsiteluokittelun teoriaan ja tekniikkaan (Richards & Richards 1999). Analyysissä muodostettavat käsiteluokat ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa muodostaen käsitepuun (tree). Hierarkian yläkäsite (root) määrittelee, mistä puu sisällöllisesti muodostuu. Käsitepuu voidaan jakaa siihen läheisesti liittyviin alakäsitteisiin (children), jotka edelleen jakautuvat toisilleen suhteessa oleviin samantasoisiiin alakäsitteisiin (siblings). (Richards & Richards 1999, 82.) Käsiteluokkien rakenteet voivat olla joko faktuaalisia eli

tosiasiatietoa tai viittaavia (referential). Faktuaaliset kategoriat otsikoidaan aineiston sisällön mukaan esimerkiksi, mitä haastateltava aineistossa sanoo. Viittaavat kategoriat taas kuvaavat käsitteenä niihin koodatun tekstiosan sisällön ominaisuutta, esimerkiksi miten aiheesta puhutaan, kuka puhuu ja milloin jne. (Emt. 83-85.)

Koodipuu rakennettiin aineiston teorialähtöistä koodausta varten etukäteen työssäoppimisen laatukäsitteistön mukaisiksi luokiksi. Faktuaalisten käsiteluoikkien luomisen jälkeen aineistosta etsittiin samankaltaisuuksia, jotka jäsennettiin saman käsiteluoikan alle. Monimerkitykselliset aineisto-osat (tekstiosat) koodattiin tarvittaessa niin moneen käsiteluoikkaan kuin niiden sisältö vaati. Richards ja Richards (1999, 80-81) korostavat, että käsiteluoikkien muodostaminen sekä kriittinen, refleктоiva ja dokumentoitu raportointi ovat tutkimuksen luotettavuuden ja tulkinnan kannalta oleellisia. Käsiteluoikkien ja tulkintasääntöjen muodostaminen, niiden alkuperä ja historia on esitettävä yksiselitteisesti. Laadullisessa tutkimuksessa analyysin ja tulkinnan jyrkkä erottelu toisistaan ei ole mahdollista, koska ne ovat yhteydessä toisiinsa. Alkuvaiheessa muodostetut analyysimallit eivät välttämättä jäsennä koko aineistoa. Järjestelmällisen laatukäsitteistön aikaansaamiseksi analyysia ja käsitteistöä tarkennettiin tutkimuksen kuluessa.

Tietokoneavusteinen analyysi helpotti aineiston systemaattista käsittelyä ja mekaanista koodaustyötä. Koodausjärjestelmä kehittyi analyysin kuluessa ja tietokoneohjelma antoi mahdollisuuden aineiston muokkaamiseen, uudelleenryhmittelyyn ja koodien välisten suhteiden muotoiluun. Kategorioiden muodostaminen perustuu aineistossa ilmeneviin merkityksiin ja luokittelu jää tutkijan suoritettavaksi. Sisällölliset ratkaisut ja tulkinnat tehdään tietokoneohjelmasta huolimatta edelleen tutkijan omana ajatustyönä. Tietokoneavusteisen analyysin avulla tuloksia voidaan tarkastella laajemmin ja monipuolisemmin, jolloin eri hakumenetelmillä saaduista tuloksista voidaan etsiä tukea tulkinnoille. Ohjelman avulla aineistosta voi tehdä muun muassa sanahakuja, boolean hakuja, matriiseja tai laskea jonkun tietyn ominaisuuden esiintymiskertoja käsiteluoikutuksessa. Tämä tietokoneohjelman ominaisuus lisää tutkimuksen luotettavuutta perinteiseen analyysiin verrattuna. Tehdyt tulkinnat on mahdollista tarkistaa alkuperäisistä dokumenteista.

NVivo -analyysiohjelmaan sisältyvä hakutoiminto yhdistää hermeneuttisen metodin mukaisen tekstin merkityksen ymmärtämisen ja tekstiaineistoon sisältyvän informaation standardoinnin. Hakutoimintojen avulla voidaan koodatut tekstiosiot esittää matriisina tai laskea frekvenssien jakaumia, jolloin ydinkategorioiden ja marginaalisten tapausten tunnistaminen on helpompaa. Raakadatan huolellisella tarkastelulla voidaan aineistosta hakea eroja ja yhtäläisyyksiä mekanistisesti tuotettujen ryhmittelyjen avulla. Dokumentteihin liitettävien attribuuttien avulla voidaan etsiä tietyille tapauksille tyypillisiä muuttujien arvoja. Kvantitatiivisilla tuloksilla voidaan laadullisessa analyysissä saatuja tuloksia varmentaa.

Tietoteknisen analyysin avulla pystytään tuottamaan entistä syvempää ja moniulotteisempaa ymmärrystä tutkittavana olevasta ilmiöstä, jossa tilastolliset analyysit varmentavat ja täydentävät kvalitatiivisen analyysin tuloksia. Luotettavuutta lisää mahdollisuus koodausrakenteen tarkentamiseen analyysin aikana tai sen jälkeen. Varsinkin verkkokeskustelua koodatessa tämä mahdollisuus

osoittautui käyttökelpoiseksi, sillä analyysin aikana virheellisesti koodatut tekstiosiot oli suhteellisen helppo palauttaa oikeille paikoilleen ja tarkistaa eri kategorioihin koodatut sisällöt. Mallinnustoiminnon avulla monimutkaista ilmiötä pystyy tarkastelemaan graafisena ilmiönä näytöllä kokonaisuudessaan ja pohtimaan, mitkä kategoriat olisi mahdollista yhdistää lisäämällä yleisyystasoa. Manuaaliseen analyysiin verrattuna tietokoneen avulla pystyy keskittymään siihen, mikä laadullisessa tutkimuksessa on olennaista, aineiston analyysiin ja teoreettiseen pohdintaan.

### *5.5.3 Tilastollisten aineistojen analyysi*

360-arviointiaineistot ja Internet-kyselyaineistot analysointiin kvantitatiivisin menetelmin. Numeerisen arviointiaineistonkeruun tarkoituksena on seurata laadun kehittymistä pidemmällä aikavälillä. Tässä tutkimuksessa tilastollisia tunnuslukuja käytetään lähinnä laadullisen aineiston tukena tulosten tulkinnassa. Numeeriset arvioinnit ovat rajoittuneita ja suuntaa antavia, ja kuvaavat arvioivan tahon subjektiivista käsitystä laadusta. Numeerisia arvioita ei tämän vuoksi tule tulkita perusteellisina tai tyhjentävinä laadun osoittimena (ks. Pegels 1994). Subjektivistisen tulkinnan mukaan todellisuutta koskevan tiedon perusta on tiedostavassa subjektissa itsessään eikä todellisuudessa sellaisenaan (Raunio 1999, 77).

Opiskelijoilta kerätyistä kvantitatiivisista 360-arvioinneista ja Internet-kyselyistä laskettiin keskiarvot, moodi ja mediaani. Keskiarvo (ca.) on käyttökelpoinen keskiluku silloin, kun muuttujan jakauma on symmetrinen ja lähellä normaalijakaumaa. Symmetrisen jakauman tapauksessa keskiarvo ja mediaani (md.) ovat yhtä suuret. Koska laatuarvioinneista kertynyt aineisto ei ollut normaalijakautunutta, laskettiin aineistosta myös moodi ja mediaani.

Mediaani jakaa aineiston kahteen yhtä suureen luokkaan, jolloin mediaanin ylä- ja alapuolelle jää yhtä paljon arvoja. Moodi (mo.) on tyyppiarvo, joka kuvaa havaintoarvoa, jota aineistossa esiintyy eniten. Moodin ja mediaanin tarkastelu keskiarvojen ohessa korjaa poikkeavien havaintoarvojen vaikutusta varsinkin aineistoissa, joissa vastaajamäärä on pieni. Keskihajonta (s) on yksimielisyyden mitta, joka määrittää yksittäisten havaintoarvojen poikkeaman keskiarvosta toisin sanoen sen, miten kaukana muuttujan arvot keskimäärin ovat keskiarvosta. Mitä pienempi on keskihajonnan arvo, sitä tasaisempi (homogeenisempi, yksimielisempi) aineisto on kyseessä ja sitä lähempänä keskiarvoa havaintoaineisto on kokonaisuudessaan. Vastaavasti suuri keskihajonnan arvo kertoo sen, että mitattu ominaisuus vaihtelee runsaasti tutkimusjoukossa.

# 6 TYÖSSÄOPPIMISEN LAATUINDIKAATTORIEN MUODOSTAMINEN

## 6.1 Kvantifioinnin tulokset

Opiskelijoilta, työpaikkaohjaajilta ja opettajilta kerätty eläytymismenetelmäaineisto analysoitiin sekä laadullisesti että määrällisesti. Laadullisen aineiston kvantifioinnissa eri osapuolien tuottamasta eläytymismenetelmäaineistosta laskettiin eri teemojen esiintymiskerrat. Positiiviset ja negatiiviset esiintymiskerrat laskettiin kustakin ryhmästä erikseen. Kvantifioinnin tulokset on esitetty taulukossa 4. Tummennukset korostavat niitä teemoja, jotka vastaajaryhmien aineistossa painottuivat.

Kvantifiointi antoi viitettä siitä, että eri vastaajaryhmien laatukäsityksissä painottuivat eri näkökulmat. Opiskelijoiden laatukäsitykset korostivat sosiaalisen oppimisympäristön merkitystä työssäoppimisen ohjauksen, oppimismahdollisuuksien ja työyhteisöön integroitumisen ohessa. Opettajat pitivät työssäoppimisen laadun kannalta tärkeänä paitsi oppilaitokselta saatuja ohjausresursseja ja opiskelijan omaa aktiivisuutta myös hallinnollisia, työssäoppimisen järjestämiseen liittyviä sopimuksia. Työpaikkaohjaajien laatukäsitykset korostivat erityisesti opiskelijan oman aktiivisuuden merkitystä sekä ydinosaamisen ja ammatillisen osaamisen hallintaa.

Taulukko 4. *Kvantifioinnin tulokset*

Teema	+opiskelijat n = 48	-opiskelijat	+opettajat n = 10	-opettajat	+ohjaajat n = 26	-ohjaajat
Perehdytys, vastaanotto	13	8	-	-	-	-
Sosiaalinen oppimisympä- ristö	26	23	4	3	-	-
Arvostus, luottamus, vastuu	14	19	2	2	3	5
Opiskelijan ohjaus	17	24	8	7	6	12
Työtehtävien haasteellisuus	5	7	1	-	-	-
Realismi	2	7	-	-	-	-
Oppimismah- dollisuudet	13	3	4	-	3	4
Palaute, arviointi	14	5	11	5		
Innovatiivisuus	6	3	-	-	7	5
Opiskelijan aktiivisuus	3	-	5	5	36	12
Kiire työpaikalla	-	4	-	3	-	-
Järjestelyt, sopimukset	-	-	3	4	2	6
Asiakas- kontaktit	-	-	-	-	18	10
Ammatillinen vuorovaikutus	-	-	-	-	8	8
Työelämä taidot	-	-	-	-	15	13
Ammatilliset taidot	-	-	-	-	15	14

## 6.2 Laadullisen analyysin tulokset

Laadullisen käsiteanalyysin perusteella eläytymismenetelmäaineistosta löytyi 16 työssäoppimisen laatuun vaikuttavaa tekijää, jotka tässä luvussa on esitetty teemoittain. Eläytymismenetelmäaineiston analyysissa esiin tulleiden teemojen



sisältöä on täydennetty opiskelijoiden focusryhmähaastattelujen ja verkko-keskustelujen analyysistä saaduilla aineistositaateilla. Tämän vuoksi aineistositaattien perään on kommentoivan tahon lisäksi lisätty aineistotyyppi. Koska opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien vastauksia on tulosten raportoinnissa käsitelty teemoittain yhdessä, on tekstissä lihavoitu aineiston tuottajaan viittaava kohta.

Opiskelijoiden kirjoittamat eläytymismenetelmävastaukset olivat pitkiä ja keskenään samansisältöisiä sekä varsin vilpittömän ja todentuntuksia. Eri lähtökohtaisissa kehyskertomuksissa opiskelijat kirjoittivat samasta ilmiöstä sen käänteisessä muodossa, sen mukaan, oliko kehyskertomus kielteinen tai myönteinen. Tämän vastaavuuden perusteella voidaan olettaa, että vastauksissa esiin tulleet seikat kuvaavat relevantisti työssäoppimisen laatuun vaikuttavia tekijöitä. Opiskelijoilta olisi riittänyt huomattavasti pienempi aineisto tulosten aikaansaamiseksi. Opettajien kirjoittamat vastaukset olivat aiheisällöltään ja käsittelyltään monipuolisia. Ne välittivät ymmärtämystä ja asiantuntemusta kaikkien kolmen eri osapuolen kannalta. Työpaikkaohjaajien vastaukset olivat muita vastauksia lyhyempiä, ja aineisto oli sisällöltään heterogeeninen. Todennäköisesti vaihtelevuuteen vaikutti se, että eri työpaikkojen ammattitaitovaatimukset ovat erilaiset erikoistumisalasta riippuen.

### ***Perehdytys ja vastaanotto***

**Opiskelijoiden** aineistoissa onnistumisen kokemukset olivat läheisessä yhteydessä työssäoppimispaikasta saatuun ensivaikutelmaan. Hyvää alkua työssäoppimisjaksolle enteili opiskelijan saama positiivinen vastaanotto ja perehdys työpaikan toimintaan (myös Banning ym. 2006). Vastaanoton yhteydessä tapahtuva perehdytys auttoi opiskelijoita pääsemään nopeammin mukaan organisaation työrytmiin. Työssäoppimisjaksoihin liittyi opiskelijoiden osalta paitsi odotuksia myös pelkoja ja jännitystä. Huonolaatuista työssäoppimisjaksoa ennustavaan ensikohtaamiseen ei perehdytystä sisällynyt. Opiskelijoiden vastauksissa vastaanottoon tuntui liittyvän myös huoli omasta osaamisesta ja siitä, miten heidän osaamistasoonsa työpaikassa asennoidutaan. Ensikohtaamiseen liittyvät odotukset kiteytyivät **ohjaajien** tarinoissa opiskelijalta vaadittaviin työelämätaitoihin, toisin sanoen siihen, että opiskelija tervehtii ja esittelee itsensä työpaikalle saapuessaan. Perehdytyksen merkitystä ei ohjaajien tarinoissa pohdittu.

*”Ensimmäisenä päivänä kaikki työntekijät esittelivät itsensä minulle ja ohjaajani näytti minulle paikkoja” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Kun työssäoppimisjakso alkoi, työpaikan työntekijät ottivat minut aika ’tylysti’ vastaan. Heillä oli heti sellainen asenne, että hän on opiskelija ei hän mitään osaa” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Hän esitteli reippaasti itsensä..” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

Enemmän kuin merkittävänä oppimiskokemuksena, opiskelijat tulkitsivat perehdytyksen olevan heille henkinen tervetuloivotus, joka loi mahdollisuudet työyhteisöön integroitumiseen. Uudessa ympäristössä oppiminen vaatii aikaa ja yksilön kyky ottaa vastaan informaatiota on rajallinen (ks. Van Der Vleuten 2000).

### *Sosiaalinen oppimisympäristö*

Sosiaalisen oppimisympäristön merkitys oppimista edistävänä tai estävänä tekijänä näyttäytyi sekä **opiskelijoiden** että **opettajien** aineistoissa työpaikan ilmapiiriä koskevissa kuvauksissa. Onnistumisen kokemukset liittyivät työntekijöiden väliseen hyvään yhteishenkeen sekä kannustavaan ja mukavaan työilmapiiriin. Positiivinen ilmapiiri edisti opiskelijan oppimista ja lisäsi vastavuoroisuutta ja yhteistyötä työyhteisön ja opiskelijan välillä. Positiivisen ilmapiirin, sosiaalisen tuen ja yhteishengen merkitystä oppimiselle ovat korostaneet myös Banning ym. (2006) Freddolino ja Sutherland (2000), Giddings, Thompson ja Holland (1996) sekä Levec ja Jones (1996). Monissa opiskelijoiden vastauksissa tuotiin reflektiivisesti esille se, että onnistuminen on pitkälti kiinni omasta asennoitumisesta (ks. Billet 2004; 2002). Myös opettajien tarinoissa työpaikan positiivinen ja kannustava ilmapiiri sekä konfliktien vähäisyys edisti opiskelijan integroitumista työyhteisöön.

*”Tulin hyvin toimeen muiden työntekijöiden kanssa, työpaikalla oli hyvä ilmapiiri, mikä vaikutti siihen, että töihin oli mukava tulla joka päivä.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Työpaikan ilmapiiri oli positiivinen, kannustava ja rohkaiseva” (opiskelija, verkkokeskustelu)*

*”Ennakointi ja lapsilähtöinen ajattelu, mikä ohjaa tämän päiväkodin toimintaa, vaikuttaa konfliktitilanteiden vähäisyyteen. (opettaja, eläytymismenetelmä)*

Sosiaalisen turvallisuuden tärkeyttä välittivät vastaukset, joissa opiskelija sai ja uskalsi kertoa työyhteisössä omia mielipiteitään ilman pelkoa rangaistuksesta. Fyysiseen turvallisuuteen tai fyysiseen ympäristöön liittyviä kommentteja ei opiskelijoiden eläytymismenetelmäaineistoon sisältynyt (vrt. Parasuraman ym. 1985). Toimiva vuorovaikutus oli opiskelijoiden tarinoissa työssäoppimisen edellytys. Onnistunut yhteistyö ja vuorovaikutus koettiin tärkeänä paitsi opiskelijan ja ohjaajan välillä myös koko työyhteisön tasolla (tiedon muodostuksen dialogisuus ks. Pintrich & Sinatra 2003). Osallisuus työyhteisöön (ks. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998) oli merkityksellinen työssäoppimisen onnistumista selittävä tekijä. Vuorovaikutuksen merkitystä korostettiin myös focusryhmähaastatteluissa.

*”Se (vuorovaikutus) on tärkeä sekä työssä että koulussa, jotta pystyy oppimaan.” (opiskelija, focusryhmä)*

*”On uskallettava puhua itsekin, muuten tuntee itsensä ulkopuoliseksi. Vuorovaikutuksen kautta tulee sen työyhteisön jäseneksi.” (opiskelija, focusryhmä)*

Hyvä ilmapiiri ei rajoittunut ainoastaan työntekijöiden ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen vaan heijastui laajemmin myös asiakkaiden kohteluun sekä heidän kanssaan tapahtuvaan yhteistyöhön (ks. Saarikoski 2002; Laakkonen 2004). Hyvin toimiva vuorovaikutus asiakkaiden kanssa oli yhteydessä positiivisiin oppimiskokemuksiin. Sekä sisällöllisesti että määrällisten mainintojen perusteella näyttää siltä, että sosiaalinen oppimisympäristö on opiskelijoiden työssäoppimisen näkökulmasta varsin merkityksellinen teema. Sosiaalinen vuorovaikutus selittää kaikkein keskeisimmin opiskelijoiden onnistuneita oppimiskokemuksia (ks. Ruohotie 1995; myös Berings, Gellissen & Poell 2005).

Opiskelijoiden negatiivisia tarinoita sävyttivät kirjoitukset työpaikan huonosta ilmapiiristä ja työntekijöiden välisistä ristiriidoista. Saadut toimintaohjeet saattoivat olla erilaisia, minkä vuoksi opiskelijan oli vaikea muodostaa selkeää kuvaa toiminnan kokonaisuudesta. Huono ilmapiiri oli yhteydessä tiedon hajanaisuuteen ja ristiriitaisuuteen, mikä vaikeutti opiskelijoiden oppimista ja sopeutumista työyhteisöön. Opettajien tarinoissa työyhteisöön liittyminen edellytti opiskelijalta sosiaalisia taitoja, mutta ymmärrystä löytyi myös tilanteille, joissa opiskelija torjuttiin työyhteisön taholta. Tällaisiin tarinoihin liittyi koettu sosiaalinen ulkopuolisuus.

*”Työpaikan ilmapiiri oli jokseenkin kielteinen. Työntekijöillä työskentely ei ollut erityisen joustavaa ja ongelmia ei kovin hyvin ratkaistu. Heillä oli paljon eriäviä mielipiteitä, joista ei paljon keskusteltu” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Aamuisin kukaan ei halunnut ottaa häntä työparikseen, joten hän kulki käytävällä katseli ja ihmetteli minne menisi.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

Kokemukset työyhteisöön liittymisen merkityksestä, sen vaikeudesta ja vaikutuksesta lopputulokseen, olivat opettajien ja opiskelijoiden vastauksissa yhteneväiset. Työpaikkaohjaajien tarinoihin ei sisällynyt oppimisympäristöön tai työyhteisön toimintakykyyn liittyviä mainintoja.

## *Ohjaus vuorovaikutuksena ja ammattitaitona*

**Opiskelijoiden** tarinoissa ohjaus oli yksi aineiston keskeisimmistä teemoista sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvien kommenttien ohessa. Oppimisen onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikutti suurelta osin se, minkälaiset kontaktit opiskelijalla oli työpaikkaohjaajan kanssa (myös Alperin 1998; Freddolino & Sutherland 2000; Knight 1996; Lasonen 2000; Saarikoski 2002; Vesterinen 2002). Avoin ja tasavertainen vuorovaikutussuhde ohjaajan kanssa enteili työssäoppimisyksikön onnistumista. Oppimisen kannalta ongelmalliseksi koettiin tapaukset, joissa henkilökemiat eivät osuneet yhteen ohjaajan kanssa.

*”En saanut hyvää kommunikointi suhdetta ohjaajaani, koska hän oli niin erilainen kuin minä.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

Laadukas ohjaus oli luonteeltaan perusteltua ja rakentavaa. Ohjaajan motivaatio ohjaustyöhön näkyi siinä, että hän oli halukas neuvomaan opiskelijaa työtehtävien suorittamisessa. Onnistunein lopputulos saavutettiin, mikäli koko työyhteisö osallistui opiskelijan ohjaukseen (myös Freddolino & Sutherland 2000; Howe, Crofts & Billingham 2000). Ohjaajan persoonallisuus ja ammattitaito olivat useissa tarinoissa esiin nostettuja seikkoja. Hyvä ohjaaja oli ammatillisesti pätevä ja helposti lähestyttävä persoona, joka oli innostunut ja motivoitunut työhönsä ja hänellä oli riittävästi aikaa paneutua opiskelijan opastamiseen (ks. myös Van Der Vleuten 2000). Ohjaajan ammattitaito tuli **opettajien** tarinoissa esille työpaikkaohjaajakoulutuksessa saavutettuna pedagogisena pätevyytensä.

*”Ohjaajani oli erittäin hyviä, avuliaita. He ohjasivat minua kaikessa ja näyttivät aina miten mikäkin asia tehdään.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Onneksi olin saanut ohjaajakseni todella rehdin, tasapuolisen ja asiansa osaavan ihmisen” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Ohjaaja oli mukava, antoi neuvoja ja vastasi mielellään kysymyksiini.” (opiskelija, verkkokeskustelu)*

*”Ohjaajaa on auttanut paljon ohjaajille järjestetty koulutus, joka on ollut hyvin käytännönläheistä ja selvällä suomenkielellä toteutettua.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

Parasumaranin ym. (1985) palveluiden laadukkuuden käsitteistön kanssa samansisältöisiä teemoja olivat opiskelijoiden odotukset ohjaajan ammattitaidosta, henkilökohtaisista ominaisuuksista sekä sujuvasta vuorovaikutuksesta. Toimiva vuorovaikutus oli opiskelijoiden aineistossa edellytys sekä oppimiselle että työyhteisöön integroitumiselle.

**Opettajien** ja **työpaikkaohjaajien** aineistossa vuorovaikutusta käsiteltiin opiskelijalta vaadittavana ominaisuutena ja yhtenä ammatillisena taitona. Hyvät vuorovaikutustaidot tulivat ohjaajien vastauksissa esille opiskelijan soveltuvuutena tiimityöhön ja parityöskentelyyn tai kykyä toimia ryhmän jäsenenä.

*”Opiskelija on pystynyt luomaan asiakkaisiin hyvät suhteet, kyennyt vuorovaikutukseen, jossa on lämpöä ja ammatillisuutta.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

*”Hän soveltui ryhmässä työskentelyyn sekä myös parityöskentelyyn oikein hyvin, mutta osasi tehdä yksinäänkin ahkerasti työtä” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”..omasi hyvät vuorovaikutustaidot.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

**Ohjaajien** negatiiviset tarinat kuvasivat tilanteita, joissa opiskelijaan ei saa kontaktia tai opiskelijan ajatukset kulkevat ohjaajan ulottumattomissa:

*”Opiskelija ei lähestynyt henkilökuntaa eikä häneen saanut kontaktia.”(työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”Opiskelijan todellisista ajatuksista ei ole vieläkään tietoa..” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

Opiskelijoiden vastauksissa kontaktin saamisen esteenä saattoi olla ohjaajan persoonallisuus, kiire tai negatiiviseksi koettu yleinen ilmapiiri.

### ***Ohjauksen saatavuus***

Parasuraman ym. (1985) tutkimuksessa palvelun saavutettavuus oli yksi laatuun vaikuttava tekijä. Saavutettavuus ilmeni muun muassa yhteydentoton helppoutena. **Opiskelijoiden** ja **opettajien** tarinoissa ohjaajan läsnäolo ja yhteiset työvuorot enteilivät ohjauksen helppoa saatavuutta. Ohjauksen saatavuus oli yhteydessä paitsi ohjaajan motivaatioon ja ohjaushalukkuuteen myös ohjauksen määrään (ks. Van Der Vleuten ym. 2000; Fortune ym. 2001). Opiskelijoiden tarinoissa ohjaus oli luonteeltaan työhön opastusta, kysymyksiin vastaamista ja läsnäoloa. Kurjiksi koettiin tilanteet, joissa ohjeita joutui erikseen `lypsämään` tai saatu tieto oli `sirpaleista`.

*”Kysymyksiini jaksettiin vastata ja myös opastaa.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Ohjaaminen oli hieman nihkeää, mutta kuitenkin jotain sai irti.” (opiskelija, verkkokeskustelu)*

*”Harjoittelu paikassa ohjaaja ei ollut motivoitunut eikä useista pyynnöistäni huolimatta ohjannut minua.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

Siinä missä opiskelijat pitivät epämiellyttävänä tilanteita, joissa ohjausta joutui erikseen pyytämään, toivoivat **työpaikkaohjaajat**, että ohjausta pyydetäisiin. Ohjaajien tarinoissa ohjauksen saatavuus oli yhteydessä opiskelijan tekemiin kysymyksiin. Oppiminen tapahtui kyselemällä, kuuntelemalla ja seuraamalla toimintaa. Oleellista oli myös opiskelijan kyky vastaanottaa ohjausta.

*”Hän tarkkaili kaikkea tekemistä, sekä kuunteli ja kyseli asioita runsaasti, miksi ja minkä tähden tehdään näin tai noin.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*” Otti ohjausta vastaan.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”..pyysi näyttämään ja opettamaan eri työtapoja ja menetelmiä” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”Ei kysymyksiä, ei mielipiteitä -ohjaaminen oli todella raskasta.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

Ohjauksen saatavuuden näkökulmasta oli ongelmallista, mikäli opiskelijan ja työpaikkaohjaajan työvuorot eivät osuneet samalle ajankohdalle. **Opiskelijoiden** tarinoissa ohjaajan läsnäolo koettiin varsinkin jakson alussa turvallisuutta luovaksi tekijäksi.

*”Minulla oli aina ohjaajani tai joku toinen henkilö lähettyvillä, jos minulle tulisi ongelmia työssäni eli apu oli lähellä” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Ohjaajakseni sain kuitenkin henkilön, joka teki harjoittelujaksoni aikana pääasiassa yövuoroja, joten yhdessä emme juurikaan olleet työssä.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Opiskelija ja ohjaaja ovat usein eri työvuoroissa...” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

Työssä oppimaan oppiminen on taito, joka kehittyy opintojen edetessä. Opintojen alkuvaiheessa ohjauksen merkitys korostuu, kun opiskelijalla itsellään ei vielä ole valmiuksia oppia työstä. Ohjauksen kokonaisuuden kannalta paras tilanne on silloin kun ohjauksen yksilöllinen tarve ja tarjonta kohtaavat. Pyrkimys asiakkaan tarpeiden tuntemiseen ja tunnistamiseen on yksi koetun palveluiden laadun ulottuvuus Parasuramanin ym. (1985) kriteeristöissä. Ohjauksen tason vaihtelu koettiin focusryhmähaastattelussa yhdeksi työssäoppimisen ongelmaksi.

*”Minua ohjattiin kentällä juuri niin paljon kuin halusin ja koin, että tarvitsen apua.” (opiskelija, focusryhmä)*

*”Mun mielestä toi ohjaus on vaihdellut paljon, että on sellaisia ohjaajia, jotka olettaa opiskelijan osaavan jo kaiken... Mutta on myös paikkoja, joissa ohjataan riittävästi ja ymmärretään..” (opiskelija, focusryhmä)*

Koetun laadun vaihtelu ja heterogeenisyys ovat keskeisiä ihmistyövoimalla tuotettujen palveluiden ominaispiirteitä (Parasuraman ym. 1985).

**Opiskelijoiden ja opettajien** vastauksissa ohjauksen saatavuutta esti työyhteisöjen kiireinen työtahti. Kiire epäonnistumista selittävänä tekijänä mainittiin ainoastaan negatiivisissa tarinoissa. Henkilöstön kiireen vuoksi ohjauksen taso saattoi jäädä heikoksi eikä opiskelijan kysymyksiin jaksettu aina vastata. Siinä missä kiire näkyi opiskelijoiden tarinoissa syynä vähäiselle ohjaukselle törmäsivät opettajat samaan ajan hallinnan ongelmaan yrittäessään sopia itselleen ohjauksenkäyntiaikoja.

*”Minusta oli erittäin hankala kysyä keneltäkään hoitajalta mitään, kun he tuntuivat niin kiireisiltä, vaikka he sanoivat että kysy vaan jos on kysyttävää ja sitten kun rohkenin kysyä tuli vastaus (jos tuli) sellaisella äänensävyllä, että en uskalla ainakaan tuolta ihmiseltä kysyä yhtään mitään.” (opiskelija, eläytymismenetelmäaineisto)*

*”Ohjaajallani on aina kiire ja välillä on päiviä, jolloin näen hänet vain vilaukselta. Hänellä on aina palaverreja ja usein tullaan keskeyttämään, kun saan hänen kanssaan jutella.” (opiskelija, verkkokeskustelu)*

*”Myös tässä loppuarviointitilanteessa ohjaajalla oli kiire.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

Kiireen vastakohta ei vastauksissa ollut kiireettömyys, sillä tarinoihin ei sisällynyt kuvauksia työyhteisöjen levollisuudesta tai rauhallisuudesta. Opiskelijoiden vastauksissa ainoa ilmiötä sivuava kommentti liittyi innovatiivisiin työyhteisöihin, joissa `aika kului kuin siivillä`. Tällaisissa työyhteisöissä ripeä työtahtikaan ei asettunut oppimisen esteeksi.

**Opettajien ja työpaikkaohjaajien** tarinoissa ohjauksen saatavuus oli yhteydessä ohjaukseen osoitettuihin ajallisiin resursseihin. Ongelmia saattoivat aiheuttaa eri työvuorot, loma-ajat, työvoimapula, sairastumiset tai odottamattomat yhteensattumat. **Opettajien** tarinoissa laadukas ohjaus liittyi opettajan ja opiskelijan välisien ohjauskontaktien määrään.

*”Jakson aikana opiskelija oli myös pitänyt yhteyttä ohjaavaan opettajaan.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

*”..oppilaitos oli resurssoinut ohjaukseen riittävästi tunteja.” (opettaja)  
”Ohjaustunteja ei ollut kovin monta ja syvälliset keskustelut jäivät näin käymättä.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

*”Ajan puutteen vuoksi keskustelut opiskelijan kanssa jäivät vähiin.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

Opiskelijoiden tarinoissa ei pohdittu ohjaavan opettajan merkitystä laatuun vaikuttavana tekijänä.

### ***Tarkoituksenmukaiset työtehtävät***

**Opiskelijoiden** tarinoissa yksi oppimisen laatuun vaikuttavista osatekijöistä oli työssäoppimispaikoissa opiskelijalle annetut haasteelliset tehtävät (myös Eraut ym. 1998; Laiho 2001; Ovaskainen & Ritsilä 2000; Väisänen 2003). Oppimiskokemukset olivat myönteisiä, mikäli työtehtävät olivat olleet monipuolisia ja opiskelija oli saanut osallistua omalla työpanoksellaan vaihtelevasti kaikkiin töihin. Töiden laadun ohella oleellista oli niiden riittävä määrä. Giddings ym. (1996) tutkimuksessa uudet työtehtävät, niiden määrä ja vaihtelevuus olivat yhteydessä sekä oppimiseen että opiskelijoiden tyytyväisyyteen (myös Alperin 1998; vrt. Fortune ym. 2001). Haasteellisten työtehtävien merkitys oppimiselle tiedostettiin myös **opettajien** aineistossa:

*”..hänelle annettiin haasteellisia työtehtäviä.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

*”Sain melko monipuolisia työtehtäviä ja minun annettiin kokeilla erilaisia asioita.” (opiskelija, focusryhmä)*

*”Työtehtävät oli samoja kuin muillakin työntekijöillä, eli kaikkiin töihin sai osallistua tasapuolisesti” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Myös se, että työpaikalla on mulle tekemistä, koko siksi ajaksi kun oon siellä” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

Negatiivisissa tarinoissa kuvattiin tilanteita, joissa opiskelija vaeltelee käytävillä joutilaana, kun kukaan ei ole osoittanut hänelle tehtäviä. Tähän liittyi kuvauksia myös siitä, miten kukaan työyhteisöstä ei halua ottaa opiskelijaa työparikseen hänen vähäiseksi oletetun ammattitaitonsa vuoksi. Joissain tapauksissa opiskelija oli joutunut jakson ajan syventämään osaamistaan omien tavoitteidensa kannalta toisarvoissa töissä.

*”Enimmäkseen kuitenkin sain pestä kurahaalareita ja huolehtia vaatteiden kuivatuksesta, en uskaltanut toivoa tai edes kysyä muita töitä” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Ne työtehtävät eivät olleet tavoitteidenmukaisia..” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Harjoittelujaksollani minut lähetettiin...muuttoa tekemään. Mitenkähän tämä liittyy käytännön päiväkotiharjoitteluun?” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*



**Ohjaajien** tarinat kertoivat opiskelijoista, jotka suhtautuivat selektiivisesti tarjottuihin työtehtäviin tai jättivät likaiset työt muiden tehtäväksi. Vastaukset osoittavat todellisuuden välittyvän jokaiselle erilaisena kokemuksena riippuen siitä, mistä näkökulmasta sitä katsotaan:

*”Valikoi työtehtäviä, epämieluisimmat työt jätti muille.”  
(työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

Ymmärrettävistä syistä oppiminen jäi heikkolaatuiseksi, mikäli työssäoppimisjaksolla kohdatut työtehtävät eivät vastanneet tarkoitustaan. Parasuramanin ym. (1985) tutkimuksessa uskottavuus liittyi palveluntuottajan kykyyn tuottaa palvelu sovitusti, täsmällisesti ja tarkasti. Työssäoppimisen kontekstissa tämä tarkoittaa työtehtävien vastaavuutta opetussuunnitelman kanssa. Opiskelijoiden työtehtäviin kohdistuvat odotukset olivat yhteydessä jaksolle asetettuihin oppimistavoitteisiin ja siihen, että he saavat jaksonsa aikana tehdä odotustensa ja tavoitteidensa mukaisia tehtäviä. Sisällöllisesti teemassa on yhtäläisyyksiä, tosin uskottavuus käsitteenä ei kuvaa opiskelijoiden työssäoppimisen laatuun tai työtehtäviin liittyviä odotuksia.

### ***Palaute***

**Opiskelijoilta** kerätty aineisto osoitti hyvin, että opiskelijat haluavat ja odottavat saavansa palautetta toimistaan. Palautteen saaminen oli yhteydessä opiskelijoiden tyytyväisyyteen ja koettuun työssäoppimisjakson laatuun (myös Fortune ym. 2001). Palautetta odotettiin ohjaajan ja työyhteisön jäsenten lisäksi myös asiakkailta. Tyytyväinen asiakas oli paras kiitos suoritetusta työstä. Laadukas palaute oli luonteeltaan rakentavaa ja kannustavaa. Rehellistä palautetta toivottiin heti tapahtuneen työsuorituksen jälkeen, jolloin toimintaansa pystyy korjaamaan harjoittelujakson aikana.

*”Minulle annettiin palautetta, niin positiivista kuin negatiivistakin heti toiminnan jälkeen.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Palaute ei tietenkään ollut aina pelkästään hyvää, mutta toisenlainenkin palaute oli oikein miellyttävää kuulla, varsinkin kun se annettiin niin, että oli hienoa korjata virheensä ja oppia niiden kautta. Näin ei tullut kertaakaan epäonnistunut olo.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Kyllähän sitä palautetta sai, mutta sitä sai periaatteessa pyytämällä.. toiset antoi sitä tosi niukasti ja toiset sitten ihan kunnolla” (opiskelija, focusryhmä)*

Opiskelijoiden tarinoissa palautteeseen kohdistunut kritiikki koski tilanteita, joissa huonoksi koettu numero tuli opiskelijalle arviointitilanteessa yllätyksenä. Tällaisissa tapauksissa opiskelija oli arvioinut oman osaamisensa eri tavoin kuin ohjaaja.

Heikkolaatuinen palaute koettiin henkilökohtaisena arvosteluna tai muulla tavoin loukkaavana.

*”Toiset hoitajat olivat koko ajan arvostelemassa kaikkea mitä tein”  
(opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Jakson päätteeksi sain vielä ohjaajaltani huonot arvostelut ja hän aina kumosi minun mielipiteeni asiasta.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

Opiskelijoiden verkkokeskustelussa ja focusryhmähaastatteluissa palautetta arvioitiin enemmän määrällisestä kuin laadullisesta näkökulmasta. Opiskelijoiden kritiikki kohdistui lähinnä palautteen saatavuuteen ja riittävyteen, ei niinkään tapaan, jolla se annetaan.

**Opettajien** kertomuksissa hyvän palautteen kriteerit olivat samankaltaiset opiskelijoiden kanssa. Ohjaajan antama rakentava, perusteltu ja rehellinen palaute nähtiin työssäoppimisen onnistumisen edellytyksenä. Merkitystä oli annetun palautteen määrällä ja sillä, että opiskelijalla on kyky ottaa vastaan palautetta:

*”Negatiivista palautetta hän ei osannut ottaa vastaan vaan syytteli epäonnistumisestaan muita.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

*”Olin vihainen myös opiskelijan puolesta, sillä hänen olisi pitänyt saada palautetta jo aiemmin.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

**Työpaikkaohjaajien** aineistossa palautetta ei käsitelty saatavuuden näkökulmasta vaan enemmänkin opiskelijan kykynä vastaanottaa palautetta ja korjata virheensä. Tilanteet, joissa ohjaaja joutui antamaan negatiivista palautetta, koettiin kiusallisiksi.

*”Pystyy vastaanottamaan positiivista ja negatiivista palautetta.”  
(työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”Arviointitilanne oli kurja, koska positiivista palautetta oli vähän.”  
(työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

Ohjaajien aineistossa palautetta käsiteltiin huomattavasti vähemmän kuin opiskelijoiden ja opettajien aineistoissa.

### ***Odotus arvostuksesta***

**Opiskelijoiden** onnistumisen kokemuksia edistivät työyhteisöltä saatu arvostus ja huomio. Opiskelijan ottaminen mukaan työyhteisön tasavertaiseksi jäseneksi (myös Banning ym. 2006) muodosti perustan avoimelle yhteistyölle ja vastavuoroisuudelle. Arvostus työyhteisön jäsenten ja opiskelijan välillä näkyi mielipiteiden ja ehdotusten huomioimisena ja siinä, että opiskelijalla oli mahdollisuus toteuttaa omia ideoitaan.

Opiskelijaa arvostava työyhteisö saattoi hyödyntää myös opiskelijan mukanaan tuomia uusia toimintamalleja (ks. Fuller & Unwin 2003). Työyhteisön jäsenten ja opiskelijan välinen keskinäinen arvostus ja yksilöllisyyden kunnioitus näyttäytyi useasti innovatiivisissa työyhteisöissä. **Opettajien** aineistossa opiskelijan arvostus tuli esille myönteisenä ja tasavertaisena suhtautumisena, jolloin opiskelija sai kokea olevansa tärkeä ja häntä arvostettiin ja kuunneltiin.

*”He arvostivat minunkin mielipidettä ja sain toteuttaa omia ehdotuksia” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Työntekijöillä.. oli myös halu oppia uusia asioita meiltä opiskelijoilta.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Tämä päiväkotini on suhtautunut aina positiivisesti opiskelijaan” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

*”Hänet oli hyväksytty lähes tasavertaisena työyhteisöön. Hänen mielipiteitään kuunneltiin ja arvostettiin.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

Opiskelijan kokemus epävarmuus omasta ammattitaidostaan, sosiaalinen turvattomuus ja uskalluksen puute aiheuttivat toisinaan tietoista vetäytymistä työyhteisössä käydystä yleisestä keskustelusta. Negatiivisissa tapauksissa opiskelija koki olevansa ilmaista työvoimaa ja jollain tavalla alempiarvoinen vakituisen henkilöstöön verrattuna.

*”Tunsin, että harjoittelupaikkani henkilökunta halusi minusta ilmaisen työntekijän, joka sai syödä aina viimeksi, kun ruoka oli jo kylmää.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”En uskaltanut kokeilla omia ideoitani tai puhua niistä, kun luulin näyttäväni osaamattomalta ja tyhmältä.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”...tulini siihen tulokseen, ettei harjoittelijoita / opiskelijoita pidetä missään minkään arvoisena..” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

Parasuramanin ym. (1985) palvelujen laatua koskevassa tutkimuksessa kohteliaisuuden ulottuvuus piti sisällään ystävällisyyden ja huomaavaisuuden ohessa asiakkaan kunnioituksen. Opiskelijoiden arvostuksen odotuksissa kunnioitus liittyi lähinnä kokemukseen tasavertaisuudesta ihmisenä, yksilönä ja työyhteisön jäsenenä. Yksi arvostuksen osoitin oli se, että opiskelijan mielipidettä kuunneltiin ja niihin suhtauduttiin vakavasti. Opettajien tarinoissa korostettiin hyviä suhteita ja keskinäistä arvostusta myös opettajan ja työyhteisön välillä, jolloin käsitys arvostuksesta muodostui laajemmaksi kuin opiskelijoiden vastauksissa:

*”Olemme kaikki kolme arvostaneet toisiamme niin ihmisinä kuin ammattilaisina.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

Työpaikkaohjaajien tarinoissa opiskelijan arvostus oli yhteydessä ammattitaitoon, vastuuntuntoon ja luottamukseen, joita käsitellään tarkemmin seuraavassa teemassa.

### *Vastuu ja luottamus*

**Opiskelijan** osakseen saama luottamus ja vastuu toimivat palautteen ohella oppimisen kannustimina työssäoppimisjaksojen aikana. Vastuullisiin ja haasteellisiin työtehtäviin suhtauduttiin kunnioituksella ja niistä haluttiin selviytyä mahdollisimman tunnollisesti ja hyvin. Vastauksissa vastuu ja luottamus katsottiin olevan yhteydessä opiskelijan omaan aktiivisuuteen. Itsenäisiin tehtäviin siirryttiin vähitellen sitä mukaa kuin ammatilliset taidot kehittyivät. **Työpaikkaohjaajien ja opettajien** tarinoissa vastuuntuntoa käsiteltiin opiskelijalta vaadittavana ominaisuutena. Näissä tarinoissa vastuu ja luottamus oli ansaittava omalla toiminnalla:

*”Oli ihanaa kokea luottamus ja tietenkin toimin sen arvoisesti.”  
(opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Minulle annettiin vastuuta ja minuun luotettiin” (opiskelija,  
eläytymismenetelmä)*

*”Sain heti alusta lähtien ruveta tekemään hoitotyötä ohjatusti ja loppua kohden toimin jo yksin.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Hän otti vastuun omista tekemisistään ja pystyi kantamaan vastuun myös aidoissa hoitotilanteissa.” (työpaikkaohjaaja,  
eläytymismenetelmä)*

*”Opiskelijan oli helppo antaa toimia, hän pystyi kantamaan vastuun tekemisistään.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

Epäluottamusta tiukkuissa tarinoissa opiskelijalla oli saattanut olla erimielisyyttä muiden työntekijöiden kanssa, jonkin tehtävän suorittamisesta tai koulussa opetetut työtavat eivät vastanneet kyseisen organisaation käytäntöä. Työyhteisön taholta kohdistunut epäluottamus kohdistui usein opiskelijan ikään tai ammattitaitoon, minkä vuoksi itsenäisiä työtehtäviä ei osoitettu. **Työpaikkaohjaajien** tarinoissa vastuu ja luottamus eivät langenneet opiskelijalle itsestään, vaan hänen oli se omalla toiminnallaan ansaittava. Vastuun antaminen oli positiivisissa tarinoissa sidoksissa tehtävien tunnolliseen suorittamiseen ja negatiivisissa tarinoissa välinpitämättömyyteen.

*”Kun puuttuu...vastuullisuutta jakso on epäonnistunut.” (opettaja,  
eläytymismenetelmä)*

*”Muut työntekijät eivät uskaltaneet antaa minun tehdä juuri mitään yksin, koska he eivät luottaneet minuun.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”.. henkilökunta piti minua epäluotettavana, koska olin niin nuori.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Hän... oli muutenkin välinpitämätön.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

Negatiivisille tarinoille oli tyypillistä oli se, että opiskelijalle juurikaan selitetty, miksi häneen ei luotettu. Näin ollen opiskelijan käsitys omasta osaamisestaan oli ristiriidassa työyhteisön arvion kanssa. Parasuramanin ym. (1985) käsitteistöön verrattuna opiskelijoiden luottamusteemassa erona on se, että luotettavuuden odotukset eivät kohdistuneet ohjaajaan `palvelun` tarjoajana vaan opiskelijat toivoivat, että heihin luotetaan. Eri vastaajaryhmien kirjoittamissa tarinoissa luottamus ansaittiin omalla toiminnalla. Luottamusodotukset viittaavat enemmän Laven ja Wengerin (1991) ajatuksiin vastuusta ja luottamuksesta työyhteisön täysivaltaisen jäsenyyden ominaisuudessa. Luottamus saavutetaan vasta osaamisen ja ammattitaidon niin edellyttäessä. Luottamuksen teema liittyi opiskelijoiden tarinoissa kiinteästi työtehtävien suorittamiseen ja kokemukseen omasta ammattitaidosta.

### ***Oppimismahdollisuudet***

Eläytymismenetelmä aineistossa työssäoppimisjaksoihin sisältyvät positiiviset oppimiskokemukset olivat yhteydessä työssäoppimisen hyvään laatuun. Opiskelijat odottivat työssäoppimisjaksoilta ennen kaikkea mahdollisuutta oppimiseen (myös Alperin 1998; Fortune ym. 2001). Oman ammatillisen kasvun tiedostaminen ja siitä saatu palaute lisäsivät työssäoppimiseen kohdistuvaa mielenkiintoa. Oppimista edistivät oma innostus, myönteinen asenne sekä aktiivinen ja kyselevä suhtautuminen. Usein onnistuminen työtehtävissä johti oppimiseen ja opiskelijan itseluottamuksen kasvuun niissäkin tapauksissa, joissa opiskelijan oma alkuasenne oli kielteinen kyseistä organisaatiota kohtaan. Opettajien, opiskelijoiden ja ohjaajien aineistossa oppiminen kuvattiin positiivisena tapahtumana.

*”Jokainen päivä oli uusi oppimiskokemus. Erityisen hienoa oli huomata, että oli kehittynyt niin omilla silmissään kuin työkavereidenkin.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Oppimisen ilo näkyy opiskelijassa.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

*”Oppilas koki oppivansa, osaavansa ja olevansa tarpeellinen.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”Opiskelijasta itsestä on kiinni, kuinka paljon se jaksonsa aikana oppii,.. pitää olla sitä oma-aloitteisuutta tarpeeksi..” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Se on tärkeää, että itsellä on motivaatiota ja asennetta.“ (opiskelija, focusryhmä)*

Opiskelijoiden oppiminen tapahtui työssäoppimisjaksolla sekä havainnoimalla toisten suoritusta että tekemällä itse. Kielteisissä tapauksissa oppimista ei tapahtunut, jolloin jaksolle asetetut odotukset ja oppimistavoitteet jäivät saavuttamatta. Työssäoppimisen kokonaisuuslaatu on hyvä, kun koettu laatu vastaa opiskelijan odotuksia (ks. Parasuraman ym. 1985; Gröönroos 1994).

*”Koen oppineeni uutta ja saaneeni lisää vahvuutta joillakin osa-alueilla, mutta en niin paljon, kuin työharjoitteluun lähtiessäni odotin.” (opiskelija, verkkokeskustelu)*

*”Hänen tietonsa jaksolta jäi vajavaisiksi..” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

**Ohjaajien** tarinassa oppimattomuutta selitettiin poissaoloilla, suorittamattomilla oppimistehtävillä tai opiskelijan henkilökohtaisilla elämänhallinnan ongelmilla. **Opiskelijoiden** tarinoissa oppimisen esteenä oli ujous, jolloin hänen oli vaikea kysymyksiä esittämällä edistää omaa oppimistaan ja osoittaa mielenkiintoaan. Opiskelijoiden käsitys oman aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden merkityksestä työssäoppimisen edellytyksenä vastaa pitkälti konstruktivistista oppimisenäkemyksiä (ks. Applefield, Huber & Moallem 2001).

Oppimismahdollisuuksien teema oli opiskelijoiden aineistossa eräänlainen yläkäsite, johon useat muut teemat olivat yhteydessä. Vaikka opiskelijoiden käsitys työssäoppimisen laadukkuudesta liittyi korostetusti työyhteisön tarjoamin oppimismahdollisuuksiin, toteavat Fortune ym. (2001) ettei opiskelijoiden tyytyväisyys oppimisjaksoon ole välttämättä yhteydessä siihen, kuinka hyvin opiskelijat ovat jaksolla oppineet. Tämän vuoksi he arvioivat, ettei opiskelijoiden tyytyväisyys yksinään ole riittävä mittari koulutuksen laadukkuuden arvioimiseksi.

**Ohjaajien** ja **opettajien** tarinoissa oppimismahdollisuudet olivat yhteydessä opiskelijan omaan aktiivisuuteen ja motivaatioon, jotka näkyivät oma-aloitteisuutena, yritteliäisyytenä sekä haluna esittää kysymyksiä. Oppimishaluiseksi koettu opiskelija oli tarkka ja huolellinen työtehtävissään sekä innostunut ja vastuullinen:

*”Opiskelija ottaa oma-aloitteisesti selvää mieltä askarruttavista asioista..” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”..hän seurasi toimintaa virkeänä ja esitti kiinnostuksesta kertovia kysymyksiä.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”Opiskelija oli aktiivinen, omatoiminen, itseohjautuva ja kiinnostunut oppimaan, yrittämään ja myös erehtymään.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

Aktiivisuuden teema sisältyi lähes kaikkiin ohjaajien kirjoittamiin vastauksiin. Aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden näkökulma oli samansisältöinen opettajien ja opiskelijoiden antamien kuvausten kanssa. **Opiskelijoiden** aineistossa työyhteisöstä vetäytyminen oli yhteydessä sosiaaliseen turvattomuuteen tai ohjauksen puutteeseen. Aineistoon ei sisällynyt passiivisuuden kuvauksia opiskelijoiden omana tavoitetilana tai olomuotona, sen sijaan pelokkaita ja ujoudesta kärsiviä opiskelijoita kylläkin. Fortunen ym. (2001) mukaan positiiviset odotukset, tyytyväisyys työssäoppimispaikkaan motivoivat opiskelijaa ja edistivät heidän sitoutumistaan oppimiseen (myös Elliot & Shin 2002; Howe, Crofts & Billingham 2000). Työssäoppimisen vuorovaikutteista luonnetta kuvaa hyvin opiskelijan focusryhmähaastattelussa esittämä kommentti:

*”Jos se ohjaaja on semmonen, ettei halua ohjata... niin kyllä siinä opiskelijan motivaatio laskee, kun huomaa ettei ole tervetullut siihen paikkaan.” (opiskelija, focusryhmä)*

**Opettajien** käsitykset opiskelijan ominaisuuksista vastasivat hyvin opiskelijoiden omaa arviota työssäoppijalta vaadittavista asenteista ja taidoista. Opiskelijan aktiivisuuden taso kuitenkin vaihtelee (ks. myös Van Der Vleuten 2000). Heikkoon oppimistulokseen työssäoppiminen johti, mikäli opiskelija oli passiivinen ja aloitekyvytön. Näihin ominaisuuksiin liittyivät puutteet opiskelijan ammatillisissa tai ammattieettisissä taidoissa sekä ylimielinen asenne ja välinpitämättömyys työyhteisön normeja kohtaan.

*”..opiskelijalta puuttuu palveluhenkisyys.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

*”..opiskelija on vuorovaikutukseton ja passiivinen. Oppilaan täytyisi myös itsenäisesti ryhtyä toimeen eikä odottaa aina ohjeita. Omaa havaintokykyä täytyy käyttää harkiten.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

Opiskelijoiden näkökulmasta passiivisuudeksi tulkittavat ilmiöt koskivat tilanteita, joissa kukaan ei ollut osoittanut heille työtehtäviä. Passiivisuus oli seurausta työpaikan huonosta ilmapiiristä, ulkopuolisuuden kokemuksesta tai kiireisestä työyhteisöstä.

### ***Innovatiivisuus opiskelijan ja työyhteisön ominaisuutena***

Työyhteisön innovatiivisuus oli eräs laadukkaan työssäoppimisjakson kriteereistä. **Opiskelijoiden** tarinoissa innovatiiviset työyhteisöt erottautuivat joukosta joustavuutensa ja luovuutensa ansiosta. Uusia ideoita kokeiltiin yhdessä ja niille oli tyypillistä se, että samoja toimintoja saattoi tehdä monella tavalla `oikein` ja

työntekijöiden erilaisuutta arvostettiin. Tällaisissa organisaatioissa palaute oli rakentavaa ja perusteltua ja opiskelijan tekemiin ehdotuksiin reagoitiin.

*” Mikäli ehdotukseni tuntuivat ylivoimaisilta toiset kertoivat miksei niin voisi toimia tai mitä muutettavaa siinä olisi. Keskustelimme myös siitä miksi jotkut toimet ja työt tehdään niin kuin ne tehtiin.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

Kielteisiä tarinoita värittivät kuvaukset jäykistä ja paikalleen pysähtyneistä työyhteisöistä, joissa toimintaa ohjasi traditionaalinen organisaatiokulttuuri. Tällaisissa työyhteisöissä toiminnan perustelujen retoriikaksi ja uusien ideoiden torjumiseksi riitti vetoaminen vakiintuneeseen traditioon. Tyypillistä oli, ettei opiskelija saanut selkeitä ohjeita tehtävän suorittamiseen, mutta lopputulosta arvosteltiin.

*”En saanut tarpeeksi neuvoja jokaiseen työhön mitä tein. Minulle sanottiin vaan, että teeppäs tuo ja olin sitten huuli pyöreänä, että mitenkähän se pitäisi tehdä oikeaoppisesti. Työn tehtyäni sitten tuli muilta työntekijöiltä neuvoja miten työ on yleensä aina ennen tehty.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Työyhteisön halu kehittyä oli melko vähäistä, he eivät juurikaan pohtineet omaa toimintaansa.” (opiskelija, verkkokeskustelu)*

Opiskelijoiden vastaukset korostavat työssäoppimisen yhteisöllistä ja kontekstuaalista luonnetta. Oppiminen työyhteisössä on Vygotskyn (1981) käsitysten mukaisesti yhteydessä vallitsevaan oppimiskulttuuriin.

**Työpaikkaohjaajien** tarinoissa innovatiivisuus oli yhteydessä vastavuoroisuuteen ja vuorovaikutukseen opiskelijan ja työyhteisön välillä. Innovatiivisuus oli ohjaajien tarinoissa opiskelijalta odotettava ominaisuus. Onnistuneessa oppimistilanteissa opiskelijan toivottiin tuovan mukanaan työyhteisöön uusia ideoita ja erilaisia toimintamalleja sekä ottavan asioihin kantaa (ks. Fuller & Unwin 2003):

*”Opiskelija.. kyseenalaistaa erilaisia työtehtäviä ja toimintatapoja.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”..tuo uutta näkemystä ja tietoa työhön ja työpaikalle.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”Uskaltaa ottaa kantaa asioihin ja esittää mielipiteensä.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”.. sai aikaan uusia ideoita ja työn uudelleenjärjestelyjä.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”minäkin opin uusia asioita ja erilaisia toimintatapoja.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*



Uudistusinnossaan opiskelijan on kuitenkin syytä olla varovainen ja ainakin perustella relevantisti omat muutosehdotuksensa, sillä liiallinen innovatiivisuus saatettiin kokea myös työyhteisön arvosteluna tai henkilöstön ammattitaidon aliarviointina.

*”Opiskelija arvosteli toimintaa eikä pystynyt kuitenkaan perustelemaan miksi kaikki oli pielessä eikä antanut uusia ratkaisumalleja.”  
(työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”Opiskelija.. ei arvostanut henkilökunnan ammattitaitoa.”  
(työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

Positiivisen uudistusinnon ja negatiivisen arvostelun välinen ero on veteen piirretty viiva. Vuorovaikutustaitoja ja kykyä ottaa vastaan palautetta vaaditaan molemmilta osapuolilta, niin yksilö- kuin organisaatiotasollakin.

### ***Odotusten realistisuus***

Realismin (tai epärealismin) teema sisälsi **opiskelijoiden** tarinoissa reflektiivistä pohdintaa tehdyn ammatinvalinnan odotusten ja kohdatun todellisuuden välisestä kuilusta. Negatiivisissa tarinoissa tämä teema liittyi pohdintaan omasta soveltuvuudesta sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammattiin. Näille tarinoille oli tyypillistä opiskelijoiden kokema `käytäntöshokki´ ja ristiriita omien odotusten ja sosiaali- ja terveydenhuollon työn todellisuuden välillä (ks. Van Der Vleuten 2000).

*”Koko työ oli muutenkin aivan erilaista, mitä olin mielikuvissani odottanut. Oli todella raskasta nähdä vanhoja ihmisiä, jotka vain makasivat päivästä toiseen vuoteessaan.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

*”Jouduin vuodeosastolle, jossa oli kaikista huonokuntoisimmat ja kuolemaa kohtaavat vanhukset. Meni pitkään ennen kuin edes pystyin sopeutumaan.” (opiskelija, eläytymismenetelmä)*

Siinä missä kohdattu todellisuus näyttäytyi kielteisissä kertomuksissa yhtenä tekijänä työssäoppimisjakson epäonnistumiselle, oli se positiivisissa tarinoissa käännetty kokemukseksi oppimisesta ja sopeutumisesta.

*”Hankaliakin tilanteita oli, mutta niistä selvittiin puhumalla.”  
(opiskelija, eläytymismenetelmä)*

Työn ja ammattialan todellisuus välittyi jokaiselle opiskelijalle erilaisena riippuen aiemmasta eletystä elämästä ja kohdatuista tilanteista. Opiskelijoiden kielteisiä kokemuksia lisäsivät työssäoppimisjaksojen aikana kohdatut epämiellyttävät tilanteet, joissa asiakkaat joutuivat epäasiallisen käytöksen kohteeksi. Asiakkaiden

huono kohtelu liittyi työyhteisöihin, joissa oli huono työilmapiiri. Eettisesti arveluttavat tapahtumat herättivät vastaajissa ristiriitaisia tunteita, koska opiskelijan roolissa asiaan oli vaikea puuttua. Työssäoppimisen laatu koettiin korkeaksi niissä paikoissa, joissa hoitokulttuuri oli korkealaatuista (ks. Saarikoski 2002; Laakkonen 2004).

### *Tavoitteet ja arviointi*

**Opettajien** aineistossa arviointi oli yksi oppimisprosessin olennaisista osista (myös Van Der Vleuten 2000). Opettajien kertomukset korostivat tavoitteellisen työskentelyn ja opiskelijan itsearviointitaitojen merkitystä. Onnistunut työssäoppiminen perustui realistisesti asetetuille tavoitteille, joita oli tarkennettu yhdessä opettajan ja työpaikkaohjaajan kanssa. Opettajien tarinoissa työssäoppimisen onnistumiselle oli ominaista suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus. Arvioinnin onnistumiseen vaikutti se, että molemmat osapuolet olivat valmistautuneet siihen etukäteen. Negatiivisissa tapauksissa opiskelijan tavoitteet saattoivat olla epärealistisia tai käsitykset opiskelijan osaamisesta erilaisia:

*”..tavoitteita on arvioitu yhdessä, laadittu uusia yhteisen keskustelun pohjalta.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

*”Arviointiin...on aina ollut aikaa... Sekä ohjaaja että opiskelija olivat etukäteen miettineet asioita, joita sitten yhdessä käsiteltiin” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

*”..tavoitteet olivatkin hyvin ylimalkaiset ja ilman suurempaa keskittymistä ja ajatustyötä sutaistu.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

*”Ohjaaja ja opiskelija näkevät ammattitaitovaatimukset ja opiskelijan osaamisen täysin eri tavalla.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

Opettajat korostivat kertomuksissaan arviointiin varattuja riittäviä ajallisia resursseja sekä työpaikkaohjaajien perehtyneisyyttä opetussuunnitelmaan ja työssäoppimisyksikön arviointikriteereihin.

Tavoitteellisuuden aspektia ei **opiskelijoiden** eläytymismenetelmätarinoissa mainittu. Opiskelijoiden tarinoissa itsearviointi näkyi epäsuorasti niissä tapauksissa, joissa opiskelija oli mielestään saanut huonomman arvioinnin kuin mitä hänen taitonsa edellyttivät. Verkkokeskusteluissa arvioinnin ja oppimisen yhteys tiedostettiin:

*”Olisin kaivannut enemmän arviointia, jotta olisin voinut hioa taitojani ja oppia enemmän. En oikein tiennyt, miten olisin parantanut tekemisiäni väliarvioinnin jälkeen.” (opiskelija, verkkokeskustelu)*

## ***Työssäoppimisjaksojen järjestelyt ja työssäoppimispaikan valinta***

**Opettajien** tarinoissa työssäoppimiseen liittyvät järjestelyt kattoivat työelämäyhteistyöhön liittyvät sopimusmenettelyt ja juridiset kysymykset (ks. myös Stone 1995). Työssäoppimisjakson onnistumiseen vaikuttivat jaksoja edeltävät ennakkovalmistelut ja perehdytys sekä opiskelijan toiveiden huomioiminen. Palvelun hyvä suunnittelu on yksi keino estää laatuongelmia (Grönroos 1994).

*”..osallistuivat kaikki yhteiseen tilaisuuteen, jossa keskusteltiin työssäoppimisen jakson tavoitteista ja lähtökohdista. Samalla selvitettiin työaika-asiat, vastuut, vakuutukset.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

**Opettajien ja ohjaajien** tarinoissa opiskelijan kiinnostuksen ja oppimistavoitteidenmukaisen työssäoppimispaikan valinta oli yksi laatuun vaikuttava tekijä (myös Adams 2002; Chan 2002; Stone 1995). Lopputulos oli yleensä negatiivinen, mikäli opiskelijan oma mielenkiinto kohdistui aivan toiselle sosiaali- tai terveydenhuollon sektorille tai paikan valinnan kanssa oli vaikeuksia:

*”Paikat oli järjestetty ajoissa ja yksilöllisesti kunkin opiskelijan edellytyksistä ja kiinnostuksen kohteista käsin.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

*”Opiskelijat.. eivät osanneet valita paikkaa. Paikkoja jouduttiin vaihtamaan viime tipassa ja tuntui heti alkuun, että pärjäähän tuo tuolla.” (opettaja, eläytymismenetelmä)*

*”..työkohteita ei pystytty järjestämään opiskelijan tavoitteita vastaaviksi.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

**Opiskelijoiden** eläytymismenetelmätarinoissa työssäoppimispaikan valintaa ei käsitelty laadun näkökulmasta. Asia tuli epäsuorasti esille piiloilmaisujen kautta, jolloin opiskelijat menivät organisaatioon, johon heidät oli määrätty. Toisaalta opiskelijoiden tarinoihin sisältyi kuvauksia myös tilanteista, joissa kielteisistä ennakkoasenteista huolimatta lopputulos oli positiivinen.

### ***Asiakaskontaktit***

Opiskelijan kyky solmia ammatillinen ja ihmisarvoa kunnioittava suhde asiakkaaseen oli yksi **ohjaajien** aineiston keskeisimmistä teemoista. Asiaa oli pohdittu vastauksissa useista eri näkökulmista sen mukaan, mitä vaatimuksia eri organisaatioissa pidettiin tärkeinä. Asiakastyölle asetetut vaatimukset vaihtelevat riippuen siitä, minkä tyyppisiä asiakkaita työyksikössä hoidetaan. Tärkeää oli, että opiskelija omaksui organisaatioissa sisäistetyn suhtautumistavan asiakkaaseen. Opiskelijan toivottiin olevan ihmissläheinen, ymmärtäväinen ja asiakasta kuunteleva.

Työssäoppimisen epäonnistumista kuvasivat tilanteet, joissa opiskelija ei huomionnut asiakkaita tai heidän toiveitaan, tai ei halunnut ottaa asiakkaisiin kontaktia.

*”..tärkeintä on asukkaan kohtelu, kuunteleminen, arvostaminen, yksilöllisyyden kunnioittaminen ja hyväksyminen sellaisena kuin he ovat.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”Hän suhtautui empaattisesti asiakkaisiin ja omasi hyvät vuorovaikutustaidot.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”Vaikka Siiri oli innokas tarttumaan työhön ja otti kontaktia asiakkaisiin, hän ei kuitenkaan kuunnellut ja huomionnut asiakkaita niin, että he olisivat kokeneet tullessa kuulluksi. Hän asettui helposti asiakkaiden yläpuolelle kaiken tietävänä ja osaavana.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

Opiskelijoiden tarinoihin ei sisältynyt tilanteita, joissa asiakkaaseen ei olisi haluttu ottaa kontaktia. Asiakassuhteet koettiin keskeiseksi osaksi työtä. Opiskelijoiden aineistoissa asiakaskontaktit ja asiakkailta saatu palaute liittyivät kokemukseen työyhteisöön integroitumisesta ja työn onnistumisesta. Asiakkailta saadulla positiivisella palautteella oli osansa myös ohjaajien tarinoissa. Asiakkailta saatu palaute toimi yhtenä opiskelijan arviointikriteerinä. Asiakassuhteiden tärkeä merkitys tuli esille sekä opiskelijoiden, opettajien että ohjaajien vastauksissa. Ohjaajien tarinoissa se esiintyi kuitenkin selkeänä itsenäisenä teemana.

### ***Ammatilliset taidot***

Ammatillisia taitoja koskevassa teemassa käsiteltiin opiskelijan osaamista käytännön työtehtävissä. Tämä osa-alue piti sisällään paitsi ammatillisen osaamisen ja suunnitelmallisuuden myös erikoisosaamisen alueen (ks. Coursey ym. 2000). Ohjaajien aineistossa ammatillinen pätevyys oli ilmaistu *”toimintakokonaisuuksien hallintana”* tai kyynä *”soveltaa teoriaa käytäntöön”*. Sisäistetty ammatillinen identiteetti välittyi asiakastyössä (ks. Lave & Wenger 1991). Tässä teemassa opiskelijalta edellytettiin korkeampaa eettistä ja ammatillista osaamista kuin pelkästään kontaktin saamista asiakkaaseen, joka oli määräävä piirre vuorovaikutustaitojen teemassa. Ammatilliset taidot näkyivät tehtävien sujuvana, tarkkana ja tunnollisena suorittamisena.

*”Lääkkeiden kanssa hän oli tarkka ja huolellinen.. Kaikki haavahoidot hän teki sääntöjä noudattaen, siististi ja tarkasti.. osasi noudattaa aseptista järjestystä.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”Ymmärtää hoitotyön periaatteet.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”..opiskelija aktiivisesti tuo esille omia erikoisosaamisiaan.”  
(työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

Ammatillinen osaamattomuus tuli esille muun muassa epäeettisenä toimintana:

*”Vaitiolovelvollisuus unohtui.” (työpaikkaohjaaja,  
eläytymismenetelmä)*

*”..ei huomioi asiakasta kokonaisuutena.” (työpaikkaohjaaja,  
eläytymismenetelmä)*

*”Työt teki mekaanisesti.. kohteli heitä (asiakkaita) kuin esineitä”  
(työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

Opiskelijalta vaadittavat ammatilliset taidot painoutuivat vastauksissa eri tavoin asiakasryhmästä ja organisaation toiminnasta riippuen.

### ***Perustaidot***

Ohjaajien tarinoissa perustaitojen teemaan sisältyivät yleiset työelämätaidot, kuten kohteliaisuus, työaikojen noudattaminen ja niistä sopiminen sekä työtehtävien vaatima asiallinen pukeutuminen. Opettajien tarinoissa perustaitoja ei käsitelty omana teemanaan. Negatiivisissa tarinoissa työpaikkaohjaajat toivat esille tilanteita, joissa opiskelija ei ollut sisäistänyt hyväksyttävän käyttäytymisen merkitystä. Ongelmia saattoi aiheutua epäasiallisesta kielenkäytöstä, poissaoloista tai työaikojen noudattamisesta.

*”Tullessaan työpaikalle hän oli siististi pukeutunut, ilman ylimääräisiä  
helyjä ja renkaita.” (työpaikkaohjaaja, eläytymismenetelmä)*

*”..perustaidot pitäisi olla hallinnassa. Perusasioilla tarkoitan yleensä  
työntekoon liittyviä perusasioita, kuten työaikojen noudattaminen,  
kahvitaukojen pituus, aikuismainen käytös.” (työpaikkaohjaaja,  
eläytymismenetelmä)*

*”..jos myöhästyi/ oli sairas hän ilmoitti.” (työpaikkaohjaaja,  
eläytymismenetelmä)*

*”Hän on ollut täsmällinen ja huolellinen työn ja työaikojen suhteen.”  
(opettaja, eläytymismenetelmä)*

Parasuramanin ym. (1985) esittämät laadukkaan palvelun kriteerit tulivat ohjaajien tarinoissa esille opiskelijalta vaadittavina ominaisuuksina. Luotettavuus, kohteliaisuus, asianmukainen ja ammatillinen viestintä ja pukeutuminen olivat

ohjaajien tarinoissa perustaitoja, joita palveluammattissa toimivalta henkilöltä edellytetään.

## 6.3 Laatu opiskelijoiden, opettajien ja työpaikkaohjaajien näkökulmista

### *Opiskelijoiden teematarinat*

Opiskelijoiden aineistosta hyvälaatuinen työssäoppimisprosessi koostui positiivisesta vastaanotosta ja perehdytyksestä, turvallisesta ja vuorovaikutteisesta sosiaalisesta oppimisympäristöstä, ohjauksesta ja palautteesta sekä sisällöltään relevanteista ja haasteellisista työtehtävistä. Opiskelijoiden tarinoissa ohjaaminen oli sisällöltään läsnäoloa, vuorovaikutusta sekä kysymyksiin vastaamista. Ohjauksen onnistumiseen vaikuttivat ohjaajan ammattitaito ja persoonalliset ominaisuudet.

Oppimista edisti positiivinen ja kannustava sosiaalinen ilmapiiri, joka auttoi opiskelijaa sopeutumaan organisaatiokulttuuriin (Fortune ym. 2001; Freddolino & Sutherland 2000; Giddings ym. 1996; Wiers-Jensen ym. 2002). Toimivaa yhteistyötä pidettiin tärkeänä sekä koko työyhteisön että asiakkaiden kanssa (ks. Levec & Jones 1996). Sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden tarinoissa turvallisuuskäsite liittyi ennen kaikkea koettuun sosiaaliseen turvallisuuteen (vrt. Parasuraman ym. 1985). Muilla ammatillisen koulutuksen aloilla, esimerkiksi tekniikan ja liikenteen alalla, turvallisuuskäsite saisi todennäköisesti erilaisen sisällön ja merkityksen. Sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyivät opiskelijoiden käsityksissä myös korkealaatuinen hoitokulttuuri ja asiakkaiden hyvä kohtelu (ks. Banning ym. 2006; Saarikoski 2002; Laakkonen 2004).

Opiskelijoiden laatuksikäsitteissä vuorovaikutus oli laadukkaan oppimisen edellytys. Työpaikalla opiskelija oppi parhaiten kyselemällä ohjaajaltaan ja työkavereiltaan. Vuorovaikutteisuus oppimisessa koski paitsi opiskelijan ja ohjaajan välistä vuorovaikutusta myös koko työyhteisön toimintaa. Laadukkaassa työssäoppimispaikassa asioista ja ongelmista keskusteltiin avoimesti ja tietoa jaettiin ja otettiin vastaan vastavuoroisesti. Keskusteleva ja salliva työyhteisö kannusti oppimaan. Työssäoppiminen oli luonteeltaan sosiaalista ja osallistuvaa oppimista (ks. Billet 2002; 2004; Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Työpaikan sosiaalisilla käytännöillä ja työyhteisön toimintakulttuurilla oli keskeinen merkitys siinä, minkälaiseksi oppijan kokemus työstä ja työssäoppimisesta muodostuu. Oppimiskokemusten ohessa tärkeitä olivat kokemukset siitä, että opiskelijan osaamista arvostettiin ja että heilläkin oli vastavuoroisesti jotain annettavaa työyhteisölle (ks. myös Tynjälä ym. 2005, 208; Fuller & Unwin 2003). Toisilta oppiminen ja työn haastavuus olivat työssäoppimisen tärkeimmät ulottuvuudet (ks. Eraut ym. 1998).

Opiskelijoiden vastauksissa korostettiin positiivisia oppimiskokemuksia sekä tietoisuutta omasta ammatillisesta kasvusta. Onnistuminen työtehtävissä johti oppimiseen ja kasvatti itsetuottamusta. Oppiminen oli usein yhteydessä innovatiivisiin työyhteisöihin, jotka erottuivat joukosta joustavuutensa ja luovuutensa ansiosta (ks. Hokkanen 2001). Tällaisissa työyhteisöissä uusia ideoita kokeiltiin yhdessä ja työntekijöiden erilaisuutta arvostettiin. Laadukkaaseen työssäoppimiseen liittyi opiskelijan työyhteisöltä saama arvostus, luottamus ja vastuu. Opiskelijan huomioiminen tasavertaisena työyhteisön jäsenenä muodosti perustan avoimelle yhteistyölle ja vastavuoroisuudelle. Luottamus ja vastuu olivat yhteydessä haasteellisiin työtehtäviin, joihin suhteuduttiin kunnioituksella ja joista haluttiin selviytyä mahdollisimman hyvin. Douglasin (2000) tutkimuksessa yhteistoiminnallisuus oli yksi rikkaan oppimiskontekstin tunnuspiirteistä.

Opiskelijat odottivat työssäoppimisjaksoiltaan mahdollisuutta oppimiseen (myös Alperin 1998). Laatua tarkasteltiin ohjauksen ja oppimisen kontekstuaalisten edellytysten näkökulmasta. Tämä tarkastelunäkökulma ei kuitenkaan sulkenut pois opiskelijalta itseltään vaadittavia aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden ulottuvuuksia. Vastauksissa painottui yhteisöllisyys ja vuorovaikutteisuus oppimisen edellytyksenä (ks. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Tämä kuvaa myös sosiaali- ja terveysalan työn luonnetta, joka on yhdessä tekemistä ja yhdessä oppimista. Tasavertainen ja avoin vuorovaikutus muodostavat perustan oppimiselle molemminpuoliselle ymmärrykselle ja työyhteisöön integroitumiselle.

### *Opettajien teematarinat*

Opettajien vastauksille oli tyypillistä hallinnollisten ja teoreettisten käsitteiden käyttö sekä odotukset opetussuunnitelman tavoitevastaavuudesta (ks. Howieson & Semple 2000; Stone 1995). Opettajien tarinoissa keskeiset teemat käsittelivät sisäistä yrittäjyyttä opiskelijalta vaadittavana ominaisuutena sekä opiskelijan integroitumista työyhteisöön. Teoreettisena käsitteenä sisäinen yrittäjyys korostaa itsenäistä työtötta sekä vastuunottoa omasta toiminnasta. Sisäinen yrittäjyys on ajattelu-, toiminta-, ja suhtautumistapa työntekoon, jossa motivaatiolla ja tahtoulettavuudella on suuri merkitys (Ruohotie & Koironen 2000, 32).

Ohjauksen, oppimiskokemusten sekä osoitetun arvostuksen ja luottamuksen teemat olivat sisällöltään samankaltaisia kuin opiskelijoiden kirjoittamat kuvaukset. Opettajat tarkastelivat työssäoppimisen laatua myös oppilaitoksen ja työpaikan välisten suhteiden näkökulmasta, jolloin vastauksissa korostivat työssäoppimisjaksojen järjestelyt, sopimusmenettelyt sekä juridiset kysymykset. Järjestelyissä keskeistä oli opiskelijan toiveiden huomioiminen työssäoppimispaikan valinnassa. Opettajien teemat erosivat opiskelijoiden tarinoista oppimisen tavoitteellisuuden ja suunnitelmallisuuden sekä arviointiin valmistautumisen korostamisessa. Ohjaajille ja opettajille osoitetut riittävät ajalliset resurssit ja ohjauskontaktien määrä vaikuttivat työssäoppimisen onnistumiseen. Opettajien laatuksityksissä korostui työssäoppimisen rakenteiden luominen.

## *Ohjaajien tarinat*

Ohjaajien tarinoissa työssäoppimisen laatua tarkasteltiin lopputuloksen näkökulmasta. Laatu oli yhteydessä opiskelijoiden ammatilliseen kompetenssiin ja työelämätaitoihin. Opiskelijalta edellytettiin tehtävien sujuvaa suorittamista sekä työyhteisön käyttäytymissääntöjen omaksumista. Ohjaajien käsitykset korostivat sisäistä yrittäjäyyttä opiskelijalta vaadittavana ominaisuutena sekä kykyä ottaa vastaan ohjausta ja pyytää sitä. Ohjaajien odotukset opiskelijoiden ammattitaidosta ovat ymmärrettäviä. Heidän työpaikalla tapahtuvan toimintansa ensisijainen tarkoitus ei ole opiskelijoiden ohjaaminen, vaan asiakkaista huolehtiminen. Parityönä tapahtuvien tehtävien suorittamista ja töiden lomassa tapahtuvaa ohjaamista helpottaa opiskelijan oma ammattitaito ja aktiivisuus. Opiskelijoiden osalta heihin kohdistuvat vaatimukset ovat tiedostettuja.

Vuorovaikutuksen teema esiintyi ohjaajien tarinoissa opiskelijan soveltuvuutena tiimi-, ryhmä- ja parityöhön. Innovatiivinen opiskelija toi mukanaan työyhteisöön uusia toimintamalleja ja otti kantaa asioihin. Luotettavuus ja vastuuntunto olivat ohjaajien tarinoissa opiskelijalta vaadittavia ominaisuuksia. Ohjaajien tarinoissa luottamus oli ansaittava (ks. Lave & Wenger 1991). Työssäoppimispaikan oikea valinta oli sekä työpaikkaohjaajien että opettajien tarinoissa yksi laatuun vaikuttava tekijä (myös Adams 2002; Chan 2002; Stone 1995). Vaikka opiskelijan ammattitaitoa ohjaajien tarinoissa korostettiin yhtenä laadun ulottuvuutena jäi oppimisen teema ohjaajien tarinoissa kokonaisuudessaan vähälle huomiolle. Mielenkiintoista opiskelijoiden ja ohjaajien vastauksista oli opettajan toimintaa koskevien mainintojen puuttuminen.

Ohjaajien tarinoiniin liittyvä käsitys oppimisesta antoi viitettä tekemällä oppimisesta (ks. Stavenga ym. 2006) sekä konstruktivistisesta että behavioristisesta oppimisenäkemyksestä. Ohjaajat odottivat opiskelijalta yhtäältä konstruktivismin mukaista itseohjautuvuutta, motivaatiota ja aktiivisuutta esittäviä kysymyksiä, mutta toisaalta edellyttivät saatujen ohjeiden tarkkaa ja tunnollista noudattamista. Ohjaus oli pitkälti tiedon siirtämistä, mutta opiskelijan osalta kriittistä tiedon vastaanottoa.

## *Johtopäätökset*

Eri vastaajaryhmien käsityksissä laadusta on jonkin verran näkökulmaeroja ja jännitteitä. Siinä missä opettajat korostivat suunnitelmallisuutta ja omaa rooliaan prosessin onnistumisessa, opiskelijat ja ohjaajat etsivät laadun olemusta toistensa persoonallisista ominaisuuksista ja vuorovaikutuksesta (vrt. Billet 2004; Parasuraman ym. 1985). Turvalliseksi koetun sosiaalisen oppimisympäristön korostunut merkitys työssäoppimisen laadun osatekijänä asettaa haasteita laatustandardien käyttäjälle. Hyvin toimiva vuorovaikutus vaikuttaa olevan se inhimillinen kehys, jonka läpi kokemusta laadusta tarkastellaan (myös Parasuraman ym. 1985). Koko työyhteisön merkitys myönteisen kokemuksen antajana korostui jopa opetussuunnitelman sisältökysymysten edelle (vrt. Freddolino & Sutherland



2000 työssä oppiminen sosiaalityöntekijöiden koulutuksessa; Howe, Crofts & Billingham 2000 hoitotason työntekijöiden tärkeä merkitys lääkärinkoulutuksessa).

Kaikki kolme vastaajaryhmää olivat yhtä mieltä siitä, että opiskelijan oma aktiivisuus, oma-aloitteisuus ja itseohjautuvuus ovat onnistuneen työssä-oppimisjakson edellytys. Ohjaus ja sopiva määrä relevantteja työtehtäviä tukevat oppimistavoitteen saavuttamista. Opiskelijat odottivat saavansa työyhteisön toiminnalle perusteluja, mitä vastaavasti myös ohjaajat pitivät hyvin onnistuneen työssäoppimisjakson tunnusmerkkinä. Negatiiviseksi kuvatuissa tilanteissa opiskelija jätettiin oppimaan itsestään ilman ohjausta, jolloin oppimisen laatuun ja lopputulokseen vaikuttivat vain opiskelijan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus. Oppimistulokset jäivät rutiinien tasolle, mikäli opiskelija tyytyy suorittamaan ainoastaan sen, mitä 'käsketään'. Työssäoppimisen laadun suhteen opiskelijan on myös itse valvottava etujaan.

Työssä oppimisen laatua heikentävinä tekijöinä tässä aineistossa mainittiin riittämättömät ajalliset resurssit sekä ohjauksen vaihtelu ja saatavuus. Työssäoppimisen heterogeenisuuteen sekä ohjauksen laadun ja luonteen vaihteluun on kiinnitetty huomiota myös aiemmissa tutkimuksissa (Van Der Vleuten ym. 2000; Hook & Lawson-Porter 2003). Ohjauksen laatuun liittyvää vaihtelua on kuitenkin vaikea stabiloida, sillä heterogeenisyys on yksi koetun palvelujen laadun ominaispiirre (ks. Edvarsson & Gustafsson 1999, 192; Zeitham & Bitner 2002).

Työpaikkaohjaajilta kerätty aineisto antaa viitteitä siitä, että valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteessa työssäoppimiselle asetetut tavoitteet ammattityön tekemisen ja työyhteisökäyttäytymisen perustaitojen osalta vastaavat työelämän edustajien käsitystä. Työssäoppimisjaksoilla opitaan ammatillisten taitojen lisäksi yleisiä työelämätaitoja kuten aloitteellisuutta, itseluottamusta ja itsenäistä työskentelyä (Virtanen ym. 2005).

Laadukkaan työssäoppimisen edellytyksenä näyttäisi olevan turvalliseksi koettu oppimisympäristö, joka huomioi opiskelijan yksilölliset ohjaustarpeet ja tarjoaa riittävästi haasteellisia tehtäviä sekä antaa palautetta niiden suorittamisesta. Oppimisen edistyminen helpoista vaativampiin ja itsenäisiin suorituksiin koettiin mielekkäänä. Oppimista edistivät jakson alussa tapahtuva perehdytys sekä vastavuoroinen tietojen vaihto opiskelijan ja työyhteisön välillä. Sosiaalisen oppimisympäristön lisäksi myös oppimisympäristön didaktinen ulottuvuus, ohjaajan kyky ja motivaatio opastaa opiskelijaa, antoivat edellytykset oppimiselle. Koettua arvostusta, vastuuta ja työskentelyn itsenäisyyttä pidettiin tärkeänä. Opiskelijoiden esille nostamat seikat työssäoppimisen laatuun vaikuttavista tekijöistä vastasivat Lasosen (2001) kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin saamia tutkimustuloksia opiskelijoiden työssäoppimisjaksoille asettamista odotuksista.

Opiskelijoiden ja ohjaajien aineistossa työssäoppimisen sopimusmenettelyä tai yhteissuunnittelua ei laatutekijänä mainittu. Ehkä sitä pidettiin itsestään selvänä puitetekijänä. Asiakirjoja enemmän aineistossa painottui käytännön osaaminen ja toiminta työtehtävissä. Työpaikkaohjaajien koulutusta pitivät tärkeänä ainoastaan opettajat.

Opettajien vastaukset korostivat kaikkien kolmen osapuolen roolia työssäoppimisen onnistumisessa. Laatuun vaikuttivat riittävät ajalliset ohjausresurssit sekä tavoitteellisuus ohjauksen, palautteen ja arvioinnin ohella. Suunnitelmallisuuden ulottuvuutta ei opiskelijoiden ja ohjaajien aineistoihin sisältynyt (ks. myös Lasonen 2001, 116). Opettajien laatukäsitykset vastasivat opetussuunnitelman mukaisina hallinnon näkökulmaa (vrt. Howieson & Semple 2000).

Kaikkia eri osapuolten välisiä eroja ei edes pidä poistaa, vaan ne ovat luonnollisia ja mahdollistavat oppimisen, jos ne tiedostetaan ja ymmärretään. Vaikka opettajille ja työpaikkaohjaajille ohjaus on jokapäiväistä työtä, opiskelijalle kokemus on aina ainutkertainen. Eri vastaajaryhmien välisten jännitteiden ja näkökulmaerojen lisäksi on muistettava, että yksilötasolla kokemus samasta palvelusta saattaa olla eri ihmisille erilainen (ks. Parasuraman ym. 1985).

Työssäoppimisen laatukäsitteistön kehittämisen näkökulmasta tilanne on haasteellinen. Jos laatu on eri osapuolille eri asioita, on syytä pohtia kenen näkökulmasta laatua kehitetään. Työssäoppimisen laadun kehittämistä puhutaan usein yleisenä asiana ikään kuin laadun sisällöistä ja osa-alueista vallitsisi yksimielisyys. Todellisuus näyttää olevan toisenlainen. Eri vastaajaryhmät arvioivat työssäoppimisen laatua ilmiönä siitä näkökulmasta, missä he itse ovat olleet eniten osallisena. Opettajat korostavat laatukäsityksissään työssäoppimisjaksojen järjestelyjä ja suunnittelua, ohjausta ja arviointia, toisin sanoen sitä osuutta, joka oppilaitoksen arjessa kuuluu heidän tehtäviinsä. Opiskelijoille työssäoppimisen laatua on työpaikalla tapahtuva toiminta eli se osa kokonaisprosessista, johon he itse panostavat ja josta heillä itsellään on omakohtainen kokemus. Ohjaajille käsitys laadusta näyttäytyy opiskelijan ammatillisena osaamisena ja työelämätaidoina, eli niinä tekijöinä, joita he itse ohjaajina toimiessaan joutuvat havainnoimaan ja joihin he joutuvat ottamaan kantaa opiskelijaa arvioidessaan. Myös Mäen (2000) tutkimuksessa laatukäsityksiin vaikuttivat toimiala sekä vastaajan asema ja tehtävät organisaatiossa.

Jos samaa logiikkaa jatkaa, voi pohtia, mitä osaa työssäoppimisen kokonaisprosessista olisivat laatukäsityksissään mahdollisesti painottaneet tämän tutkimuksen ulkopuolelle rajatut oppilaitosten ja työpaikkojen esimiehet. Oksasen (2003) perusopetuksessa tehdyssä tutkimuksessa koulutuksen laatu muodostui koulun fyysisestä ympäristöstä, resursseista, ammattitaitoisesta henkilökunnasta, yksilöllisestä opetuksesta, viihtyisästä ilmapiiristä ja työyhteisön hyvinvoinnista. Yksittäisen opettajan ammattitaito oli keskeisin laadun ominaisuus. Tutkimuksessa aineiston tuottajina olivat luokanopettajat, luottamushenkilöt ja kouluvirkamiehet. Tulokset todentavat konkreettisesti myös sen, että laadun käsite vaihtelee sen mukaan kenen näkökulmasta sitä arvioidaan. Laatukäsitteen ymmärrykseen vaikuttavat laadun määrittäjän aiemmat omakohtaiset kokemukset. Asiakaslähtöisen ajattelun ituja oli havaittavissa opettajien aineistossa; laatua pohdittiin oman toiminnan lisäksi jossain määrin myös opiskelijan ja työelämän kannalta. Opettajan oppilaitoksen ja työelämän rajapinnalla liikkuva rooli luo edellytykset ymmärtää molempien osapuolien näkökulmia. Tutkimustulosten valossa on selvää, että työssäoppimisen kehittämisessä tarvitaan kaikkien eri osapuolien vuoropuhelua. Työssäoppimisen kontekstissa laatutyö ei voi painottua ainoastaan yhteen osaan

toiminnan kokonaisuudesta. Donabedianin (1996) mainitsevat laatuksiteerit rakenteet, prosessi ja lopputulos ovat kokonaisuuden kannalta kaikki yhtä tärkeitä.

Työssäoppimisen laatu on aineettoman palvelutuotannon luonteen mukaisesti yhteydessä inhimillisiin tekijöihin kuten ilmapiiriin, vuorovaikutukseen, innovatiivisuuteen. Grönroosin (1994) käsitteillä tulkittuna nämä kuvaavat palveluiden laadun toiminnallista prosessilottuvuutta eli sitä miten palvelu tuotetaan ja koetaan. Kuitenkin näiden tekijöiden ohessa yhtä oleellista opiskelijoiden aineistossa oli laadun tekninen ulottuvuus eli oppiminen työssäoppimisen lopputuloksena. Tässä mielessä Sureshcandarin ym. (2001) kritiikki Parasuramanin ym. (1988) koetun laadun käsitteistöä kohtaan vaikuttaa oikeutetulta; mallissa ei huomioida palvelun ydintä eli palvelutuotetta. Keskeisin ero Parasuramanin ym. (1985) käsitteistön kanssa opiskelijoiden aineistossa oli fyysistä oppimisympäristöä koskevien mainintojen puuttuminen. Tähän saattaa vaikuttaa se, että sosiaali- ja terveysalan avo- ja laitospäristöt vaihtelevat fyysiseltä olemukseltaan työn luonteen mukaisesti. Käsitteistöä fyysisen oppimisympäristön merkityksestä erottaa työssäoppimisen laadun luonteen luokahuoneessa tapahtuvasta oppimisesta (ks. mm. Oksanen 2003).

On myös pohdittava sitä, miten aineistonkeruutapa vaikuttaa saatuihin tuloksiin. Olisivatko tutkimustulokset olleet erilaisia, mikäli eläytymismenetelmä olisi korvattu jollain muulla aineistonkeruutavalla, esimerkiksi eri osapuolien teemahaastattelulla? Tämä olisi mahdollistanut esimerkiksi tarkentavien kysymysten tekemisen koko prosessin osalta. Selvää on kuitenkin, että eläytymismenetelmällä on fiktiivisestä perusluonteestaan huolimatta vahva yhteys vastaajien kokemusmaailmaan (ks. Graig & Olson 2001). Tutkimustuloksista käydyissä yhteisissä keskustelutilanteissa ei aiheesta tullut esille uusia näkökulmia tai virheellisiksi osoittautuneita tulkintoja. Opiskelijoiden verkkokeskustelu- ja focusryhmähaastattelut tarkensivat eri osa-alueiden sisältöä, mutta eivät, työturvallisuutta lukuun ottamatta, tuoneet esille uusia piirteitä. Työturvallisuuden merkitystä ja luonnetta pohditaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

Työpaikkaohjaajien ammatillista kompetenssia ja perustaitoja painottava laatu näkökulma on ymmärrettävä: koulutuksen tehtävänä on tuottaa työelämän käyttöön osaajia, joiden ammattitaito vastaa työelämän vaatimuksia. Työelämän edustajien näkökulman mukainen laatu arvioidaan työssäoppimisjakson päätteeksi prosessiin (opetussuunnitelman perusteisiin) kuuluvan opiskelijan arvioinnin yhteydessä. Opetussuunnitelmaan kuuluvaa suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuuden näkökulmaa painottivat ohjauksen, palautteen ja arvioinnin ohella myös opettajien laatuksitykset. Opiskelijoiden laatuksityksiä korostavien ulottuvuuksien arviointi on tähän mennessä jäänyt lähes huomiotta. Tämän vuoksi laatuindikaattorien kehittäminen aloitettiin opiskelijoiden näkökulmasta.

## 6.4 Työssäoppimisen laatuindikaattorien kehittäminen

Induktiivisen käsiteanalyysin tulosten perusteella aloitettiin työssäoppimisen laatuindikaattorien kehittäminen 360-arviointia varten. Opiskelijoiden käsitys laadusta perustui siihen työssäoppimisen prosessin rajapintaan, jossa opiskelija ja työelämä ovat eniten vuorovaikutuksessa keskenään ja joka on yhteistä opiskelijan, työpaikkaohjaajan ja koko työyhteisön toiminnalle. Tällöin opiskelijan on kokemuksensa perusteella mahdollista arvioida laadun eri osa-alueita ja antaa niistä palautetta, ja työpaikkaohjaajan tehdä omasta ohjaustyöstään itsearviointi.

Työssäoppimisen laadun arviointi on kytkettävä niihin prosesseihin, joiden kehittymisestä opiskelijat saavat lisäarvoa. Idänpää-Heikkilän ym. (2000) mukaan laatuksiteerit tulee ensisijassa määrittää toiminnoille, olosuhteille ja palveluille, jotka

- koskevat suurta asiakasjoukkoa ja ovat yleisiä
- aiheuttaisivat huonolaatuisina asiakkaalle haittaa
- ovat aiemman selvityksen tai kokemuksen pohjalta osoittautuneet ongelmallisiksi
- ovat kriittisiä tai muulla tavoin ratkaisevassa asemassa.

360-arvioinnissa eri osapuolet arvioivat työssäoppimisen laatua asteikolla 1-5. Samaa arviointiasteikkoa käytetään toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelija-arvioinneissa, joten asteikon logiikka oli tuttua eri osapuolille jo entuudestaan. Opiskelijat arvioivat laadun osa-alueiden merkitystä numeerisesti. Sisällöllisesti niiden merkitystä arvioitiin focusryhmähaastattelujen ja verkkokeskustelujen yhteydessä.

360-arvioinnin fundamentalistisen soveltamisen yhteydessä puhutaan eri laajuuksista, jotka ovat 90-arviointi, 180-arviointi, 270-arviointi ja 360-arviointi. 90-arvioinnissa palaute on yksisuuntaista (esimerkiksi työpaikkaohjaaja arvioi opiskelijaa), 180-arvioinnissa palaute on kaksisuuntaista (työpaikkaohjaaja ja opiskelija arvioivat toisiaan ja mahdollisesti myös itseään). 270-arvioinnissa palautetta antavat edellisten lisäksi myös työyhteisön jäsenet. (ks. Hätönen & Muukkonen 1999, 16-17.) Näin tulkittuna työssäoppimisen laadun arviointi kolmikantaisesti vastaisi enemmän 270-arviointia. 2,5-vuotisen toimintatutkimusprojektin aikana eri henkilöiden tekemiä työyhteisökohtaisia laatuarviointeja kertyi runsaasti, jolloin käytäntö vastaa monitahoarvioinnin ideaa. Projektissa mukana olleissa työyhteisöissä käytiin tulosten yhteenvedosta yhteinen arviointi- ja palautekeskustelu. Tämän vuoksi tämän tutkimuksen yhteydessä käytetty toimintatapa on nimetty 360-arvioinniksi alkuperäisestä laajuuslogiikasta poiketen.

Laatuindikaattorien luomisessa kiinnitettiin erityistä huomiota käsitteiden ymmärrettävyyteen. Vaikka sosiaalisen oppimisympäristön, innovatiivisuuden ja sisäisen yrittäjyyden käsitteet ovat monelle opetuksen ammattilaiselle itsestään

selviä, olisi teoreettisten käsitteiden käyttö aiheuttanut ongelmia empiiriselle arvioinnille. Tämän vuoksi käsitteitä jouduttiin purkamaan sisällön mukaisesti ymmärrettävämpään muotoon ja käyttämään opiskelijoiden ilmiöille antamia nimityksiä. Joidenkin käsitteiden kohdalla tämä aiheutti sisällöllisiä haasteita, eikä innovatiivisuutta kuvaava arviointikohde 'työyhteisön muutos- ja kehittymishalukkuus' kuvaa riittävästi siihen sisältynyttä vastavuoroisuuden ulottuvuutta. Yhteinen arviointikeskustelu antaa kuitenkin opettajalle mahdollisuuden tarkentaa osa-alueen sisältöä alkuperäistä merkitystä vastaavaksi. Monet laadun osa-alueet pitivät sisällään useita eri ulottuvuuksia, minkä vuoksi arvioinnin luonne haluttiin säilyttää keskustelulle mahdollisimman avoimena. Arvioitavia osa-alueita ei haluttu rajata liian tarkasti tai muodostaa niistä väittämiä. Tavoitteena oli, että arvioitavan alueen näkökulma tarkentuu yhteisessä keskustelussa sen mukaan, mikä keskustelijoille on osa-alueen sisällössä merkityksellisintä. Pehdytyksen yhteydessä arvioijia ohjattiin perustelevaan laatuikäsitteisiin.

Työssäoppimisen laatuindikaattorit koostuvat 12 eri osa-alueesta, jotka olivat:

1. opiskelijan pehdytys ja vastaanotto
2. työtehtäviin annettu ohjaus
3. opiskelijan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus
4. ohjaajan läsnäolo
5. palautteen saaminen
6. työtehtävien sisältö, tavoitteidenmukaisuus, riittävyys
7. työyhteisön suhtautuminen opiskelijaan
8. luottamus ja vastuunanto
9. työyhteisön ilmapiiri
10. työyhteisön halu muuttua ja kehittyä
11. työturvallisuus
12. opiskelijan oppimismahdollisuudet

Käsiteanalyysin tulokset trianguloitiin vastaajilla analyysin luotettavuuden varmentamiseksi. Laadun osa-alueiden sisältöä tarkennettiin keräämällä opettajilta tutkimusaineisto käsitteiden ymmärrettävyydestä (liite 9). Työpaikkaohjaajat arvioivat käsitteiden sisältöä projektikoulutuksen yhteydessä ja opiskelijat verkkokeskustelujen ja focusryhmähaastattelujen avulla. Opiskelijoilta kerättiin arviointiaineisto myös laadun osa-alueiden sisällön merkityksestä (taulukko 5).

**Taulukko 5.** *Laadun osa-alueiden merkitys opiskelijoiden arvioimana, asteikolla 1-5, n=49*

Laadun osa-alue	ca	mo	md	s
<b>Opiskelijan perehdytys ja vastaanotto</b>	4,6	5	5	0,52
<b>Työtehtäviin annettu ohjaus</b>	4,2	4	4	0,48
<b>Opiskelijan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus</b>	4,4	5	4	0,65
<b>Ohjaajan läsnäolo</b>	3,8	4	4	0,72
<b>Palautteen saaminen</b>	4,3	5	4	0,66
<b>Työtehtävien sisältö</b>	4,2	4	4	0,57
<b>Opiskelijan arvostus</b>	4,5	5	5	0,66
<b>Luottamus ja vastuu</b>	4,4	5	4,5	0,70
<b>Työyhteisön ilmapiiri</b>	4,7	5	5	0,49
<b>Työyhteisön halu muuttua ja kehittyä</b>	3,4	3	3	0,84
<b>Työturvallisuus</b>	4,5	5	5	0,51
<b>Opiskelijan oppimismahdollisuudet</b>	4,4	5	4,5	0,57

Alhaisimman arvion keskiarvolla mitattuna saivat ohjaajan läsnäoloa (ca. 3,8) ja työyhteisön innovatiivisuutta (ca. 3,4) mittaavat osa-alueet. Merkitykseltään korkeimmiksi arvioitiin työyhteisön ilmapiiriä ja opiskelijan perehdytystä mittaavat osiot. Sosiaalinen oppimisympäristö sai eniten mainintoja myös opiskelijoilta kerätyn eläytymismenetelmäaineiston kvantifiointissa. Tästä näkökulmasta tulos on yhtenevä eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston kanssa. Merkityksen arviointiin osallistuneiden opiskelijoiden määrä (n = 49) oli kvantitatiivisen tutkimuksen kriteereillä arvioituna alhainen ja arvioinnin antaneet opiskelijat olivat pääasiassa toisen vuoden opiskelijoita. Tämän vuoksi käsitteiden sisältöä ja eri osa-alueiden merkityksen arviointia tarkennettiin verkkokeskustelu- ja focusryhmähaastatteluaineistojen avulla. Tässä yhteydessä tuli esille laadun merkityksen vaihteellisuus; ensimmäisen vuoden opiskelijat kokivat ohjaajan läsnäolon opinnoissaan edistyneempiä opiskelijoita tärkeämmäksi. Työssä oppimisen taitojen ja opintojen edetessä opiskelijat pystyvät hyödyntämään ohjauksessa paremmin koko työyhteisön osaamista, jolloin oman ohjaajan läsnäololla ei ole enää yhtä suurta merkitystä. Opiskelijoiden verkkokeskusteluissa ohjaajan vähäistä läsnäoloa kritisoitiin kuitenkin siinä laajuudessa, että osa-alueen mukaan ottaminen arviointikohteeksi oli käytännön kehitystyön kannalta perusteltua. Opiskelijoiden verkkokeskustelussa ohjaajan poissaolo aiheutti ongelmia ohjauksen saatavuuden ja arvioinnin oikeudenmukaisuuden kannalta.

Työyhteisön innovatiivisuuden merkitys korostuu puolestaan opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden laatuksilyksissä. Opiskelijoiden mukaan toiminta oli innovatiivisissa työyhteisöissä joustavaa ja luovaa ja työyhteisön jäsenet

toimivat, opiskelija mukaan lukien, yhdessä oman toimintansa kehittämiseksi. Opiskelijoiden kuvaukset kehitymis- ja oppimishaluisista työssäoppimisen oppimisympäristöistä olivat monelta osin yhteneväisiä Hokkasen (2001) kuvaamien innovatiivisten oppimisyhteisöjen ominaispiirteiden kanssa. Verkkokeskustelun ja focusryhmähaastattelujen analyysi osoitti, että opintojen alkuvaiheessa opiskelijoiden kyky kiinnittää huomiota kontekstiin ja analysoida työyhteisön ominaispiirteitä on edistyneempiä opiskelijoita heikompi. Työn tekninen suorittaminen vie opintojen alussa suurimman osan opiskelijan huomiosta. Ammatillisen kasvun teorian valossa piirre on ymmärrettävä. Juuti (2001, 334-341) toteaa myös, että innovatiivisuuden mallintaminen on vaikeaa. Tämän vuoksi innovatiivisuutta arvioiva indikaattori pelkistettiin työyhteisön kehitymis- ja muutoshalukkuuden näkökulmaan.

Opiskelijoilta kerätty eläytymismenetelmäaineisto ei sisältänyt fyysiseen työturvallisuuteen liittyviä mainintoja. Työturvallisuus tuli arviointikohteeksi vasta verkkokeskusteluaineiston analyysin tulosten perusteella. Verkkokeskusteluaineisto osoitti, että työturvallisuuteen liittyviä asioita herätään ilmeisesti pohtimaan vasta, kun työssäoppimisjaksolla koetaan jokin työturvallisuuteen liittyvä ongelma. Tavanomaisissa arjen tilanteissa turvallisuutta pidetään itsestäänselvyytenä eikä asiaan kiinnitetä huomiota. Verkkokeskustelussa opiskelijat kommentoivat työturvallisuuteen liittyviä asioita runsaasti. Keskustelun sisältö kohdistui muun muassa väkivaltaisiin asiakkaisiin, tartuntavaaroihin, ergonomiaan, hälytyslaitteisiin tai yksin työskentelemiseen.

*”sitten...riehu yksi alkoholisti niin, että tarkkailun ikkuna oli säpäleinä ja hoitajat kauhuissaan, me mentiin sitten apuun. Mitenkäs sitten kun pieni (kokoinen) naissairaanhoitaja osuu paikalle? Miten opiskelija saa itseään puolustaa väkivaltaisilta asiakkailta?” (opiskelija, verkkokeskustelu)*

*”..kyllähän täällä työntekijöillä on kaasusumuttimet, mutta opiskelijoille ei tällaisia ole. Poistumisreitit on kyllä neuvottu.” (opiskelija, verkkokeskustelu)*

*”täällä työturvallisuudesta huolehtiminen on vähän niin ja näin, koska täällä ei ole hälytyslaitteita.” (opiskelija, verkkokeskustelu)*

*”mulle on monta kertaa sanottu minkälaiset työasennot pitää olla, ettei tule selkä kipeäksi.” (opiskelija, verkkokeskustelu)*

*”..mua vähän hirvittää se bakteeri, jos se leviää..” (opiskelija, verkkokeskustelu)*

Työturvallisuus arvioinnin yhtenä osa-alueena näyttäisi opiskelijoiden käsityksissä kuvaavan enemmän tiedostetusta fyysisestä turvattomuudesta aiheutuvaa psyykkistä kuormitusta kuin laatua ja enemmän oppimisen estettä kuin edellytystä (vrt. Parasuraman ym. 1985). Vaaratilanteiden ennakointi on yksi keino välttää ongelmia. Työturvallisuuden arvioinnilla haluttiin ohjata opiskelijoita ja työpaikkaohjaajia pohtimaan työympäristöön liittyviä turvallisuusriskejä ja keskustelemaan niistä.

Selvää on myös, että opiskelijoiden työturvallisuuden varmistamiseksi tässä tutkimuksessa laadunarviointiin sisältyvät laadun kehittämisen menetelmät eivät yksinään ole riittäviä, vaan työturvallisuuden varmistaminen työssäoppimisjaksoilla edellyttää oppilaitoksen ja työpaikan välisiä velvoittavampia sopimuksia ja olemassa olevan työturvallisuuslainsäädännön noudattamista.

Kehitetystä työssäoppimisen laadun arviointikäsitteistössä on samankaltaisuuksia Saarikosken (2002) kliinisen oppimisympäristön ja ohjauksen arviointikäsitteistön, Ruohotien (2002, 51-52) kasvuorientoituneen ilmapiirin käsitteen sekä Skulen (2003, 164) ja Illeriksen ym. (2004) työpaikalla tapahtuvan oppimisen käsitteistön kanssa.

Norjalainen Skule (2003) haastatteli tutkimuksessaan eri ammattialojen ihmisiä 11 erilaisessa julkisissa ja yksityisessä metallialan, kaupan ja IT-alan yrityksessä sekä verotoimistoissa. Haastattelun perusteella luotiin indikaattorit, joita käytettiin pohjana 1300 yksityiselle työnantajalle ja 200 julkisen alan työntekijälle suunnatussa survey-tutkimuksessa. Skulen (2003) tutkimuksessa työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen vaikuttavat indikaattorit olivat:

1. Alttius muutoksille
2. Työn korkea vaatimustaso: (asiakkaat, esimiehet, kollegat tai yritys)
3. Vastuullisuus
4. Laajat ammatilliset kontaktit ja verkostot
5. Esimieheltä saatava palaute
6. Esimiehen tuki ja kannustus oppimiselle
7. Palkitsevuus (palkkataso, etenemismahdollisuudet)

Saarikosken ja Leino-Kilven tutkimuksessa (2001) testattiin sairaanhoitaja-opiskelijoiden kliinisen oppimisympäristön arviointiin kehitettyä laatukäsitteistöä. Tässä tutkimuksessa ohjaussuhde ja osastonhoitajan johtamistapa olivat tärkeimmät faktorit, jotka vaikuttivat opiskelijoiden kliinisen oppimisen kokemuksiin. Tekijät toteavat, että muuttuneen työnjaon vuoksi osastonhoitajat eivät juurikaan ole suorassa pedagogisessa suhteessa opiskelijoihin. Sen sijaan osastonhoitajan merkitys oli tärkeä henkilöstön sitouttamisessa opiskelijan ohjaukseen. Johtamistavan merkitys ja esimiehen rooli on korostunut erityisesti vakituisten työntekijöiden työssä oppimisen tutkimuksissa (mm. Boud & Middleton 2003; Kirby ym 2003).

Tässä tutkimuksessa toisen asteen opiskelijoilta kerätyssä aineistossa ei osastonhoitajan toimintaan tai organisaation johtamistapaan liittynyt mainintoja. Tämä saattaa luonnollisesti liittyä opiskelijoiden ja esimiestasolla toimivien henkilöiden henkilökohtaisten kontaktien vähäiseen määrään työssäoppimisjaksoilla, mutta todennäköisesti myös ammatillisen kasvun prosessiin ja opiskelijoiden vähäiseen työkokemuksen määrään. Johtamistavan ulottuvuuksia ja siihen vaikuttavia yhteyksiä ei nuorella iällä vielä kyetä tunnistamaan ja arvioimaan. Opiskelijat kokivat johtamistavan arvioinnin vaikeana myös Saarikosken ja Leino-Kilven (2001) tutkimuksessa.

Taulukossa 6 on analysoitu laatuindikaattorien yhteyksiä Skulen (2003), Ruohotien (2002), Saarikosken (2002) ja Illeriksen ym. (2004) analyttisiin työssä oppimisen



käsitteistöihin. Saarikosken sairaanhoitajaopiskelijoilla testattua käsitteistöä lukuun ottamatta muut vertailussa olevat käsitteistöt kuvaavat aikuisten työpaikalla tapahtuvan oppimisen edellytyksiä. Yhteistä työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle kaikissa arvioituissa malleissa ovat vuorovaikutteisuus ja sisällöltään haastavat, monipuoliset ja kehittävät työtehtävät.

**Taulukko 6.** *Työssäoppimisen laatuindikaattorien vertailu muihin työssäoppimisen teoreettisiin malleihin*

Työssäoppimisen laatuindikaattorit	Skule (2003)	Ruohotie (2002)	Saarikoski (2002)	Illeris (2004)
perehdytys ja vastaanotto			perehdytys	
ohjaus	esimiehen tuki, kannustus	ammatti-identiteetin kehittymisen tukeminen	ohjaussuhde, motivaatio ohjaukseen	
vuorovaikutus	laajat ammatilliset kontaktit	vuorovaikutuksessa oppiminen	vuorovaikutteisuus ohjauksessa	mahdollisuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen
ohjaajan läsnäolo				
palautteen saaminen	esimiehen palaute	osaamisresurssien kehittämien, palkitseminen	palautteen saaminen	
työtehtävien sisältö	työn korkea vaatimustaso	työn kehittävät piirteet	sisällöltään moniulotteiset oppimistilanteet	työnjako, työtehtävien sisältö
suhtautuminen, arvostus		työn arvostus	tunnistaminen henkilönä, tasavertainen kohtelu, kunnioitus	kontrolli, valtarakenteet, asema (poliittinen yhteisö)
luottamus, vastuu	vastuullisuus		ohjauksen luottamuksellisuus	vapaus, autonomia, itsenäisyys
työyhteisön ilmapiiri		ryhmähenki	positiivinen ilmapiiri	kulttuurinen yhteisö
muutos- ja kehittymishalukkuus	alttius muutoksille	ryhmän kehittymishalu		yhteinen ideointi, kokemusten vaihto
työturvallisuus		työn psyykinen kuormitus	sosiaalinen turvallisuus	stressi, työpaine
oppimis-mahdollisuudet	palkitsevuus	osaamisen, kehittymisen arviointi	riittävät ja merkitykselliset oppimistilanteet	

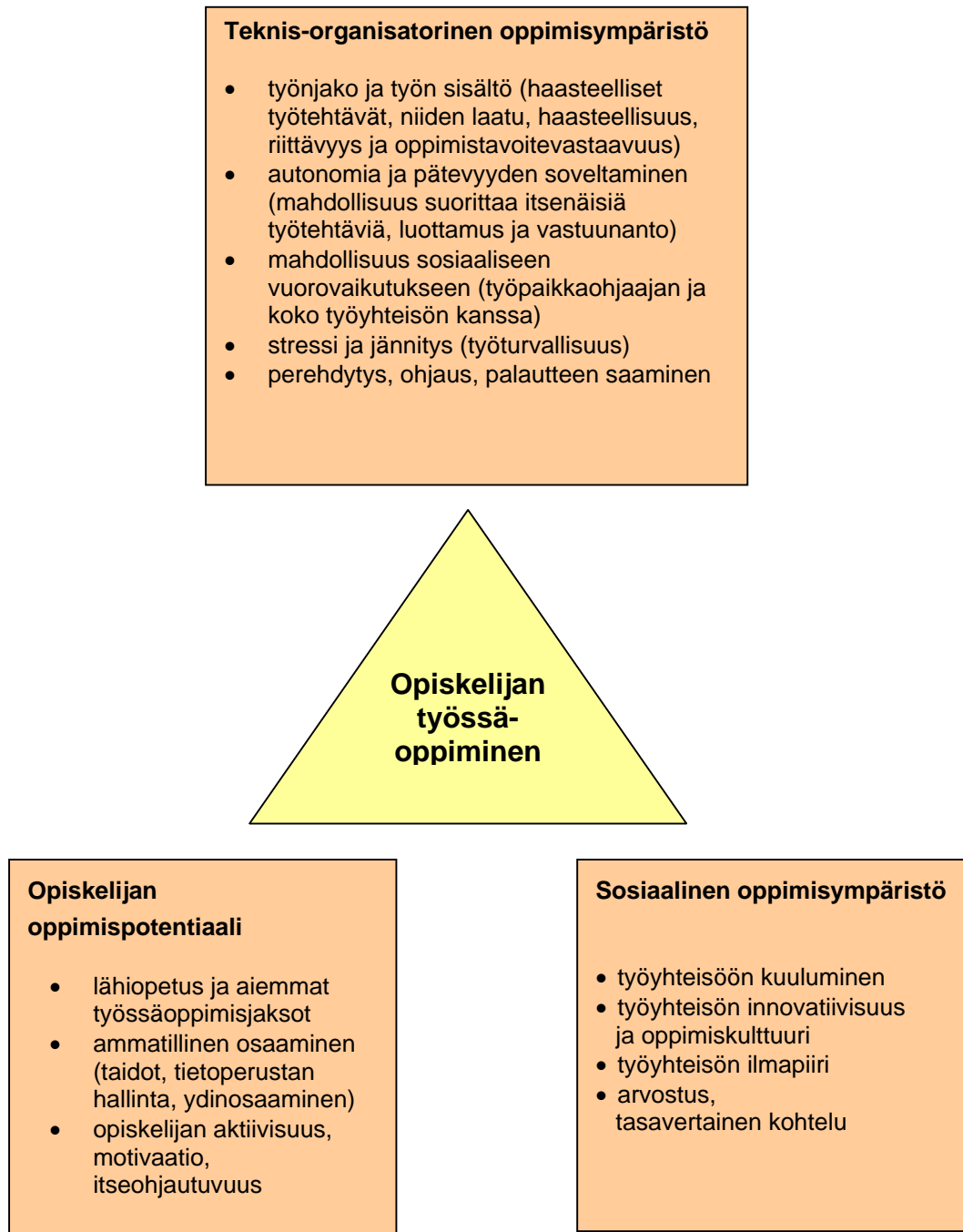
Laatuindikaattorien yhteys aikuisten työpaikalla tapahtuvan oppimisen ehtoihin osoittaa, että oppivissa organisaatioissa kehittyvät ammatillisesti sekä opiskelijat että työntekijät. Tulos ei oikeastaan yllätä; työssä oppimisen ja työssäoppimisen edellytykset työyhteisöissä noudattavat samaa vuorovaikutteisen ja kontekstuaalisen oppimisen logiikkaa. Sosiaalisen ja didaktisen oppimisympäristön merkitys korostuu molemmassa lähestymistavoissa. Ruohotien (2002, 59) mukaan työntekijät pyrkivät kehittymään työssään, mikäli työyhteisö tarjoaa siihen mahdollisuuksia, tukea ja haasteita. Ammatillisen kasvun edellytyksiin vaikuttavat työ- ja työjärjestelyt, esimies-alaisuus, organisaation ilmapiiri, työpaikan ihmissuhteet ja johtamistavat, organisaation kehittämissuunnitelmat sekä yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen. Oppivia organisaatioita yhdistää matala organisaatorakenne, henkilöstön osallistaminen, yhteinen näkemys toiminnan päämäärästä, avoimuus ja oman toiminnan kriittinen arviointi (Manka 2000, 79-81).

Keskeinen ero nuoren ammattia oppivan ja ammatissa toimivan aikuisen työssäoppimisen välillä näyttäisi olevan työhön perehdytyksessä ja ohjauksessa. Nuoren opiskelijan oppiminen työssä vaatii enemmän henkilökohtaista ohjausta ja ohjaajan läsnäoloa siinä, missä aikuiselle riittää esimieheltä saatava tuki- ja kannustus ammatti-identiteetin kehittämiseen. Henkilökohtaisen ohjauksen tarve vähenee nuorella opiskelijalla asteittain ammatillisen kasvun edetessä. Ohjaajan läsnäolon merkityksen korostuminen opiskelijoiden vastauksissa kertoo osaltaan kolmivuorotyötä tekevien työyhteisöjen työssäoppimisen ongelmista. Ohjaajan läsnäolo lisää oppimisympäristön turvallisuuden tunnetta opintojen alussa, kun omiin kykyihin ja ammatilliseen taitoon ei vielä luoteta. Opiskelijoiden aineistossa ohjaajan läsnäolo liittyi erityisesti ohjauksen ja tuen saatavuuteen sekä arvioinnin oikeudenmukaisuuteen. Myös Parasuramanin ym. (1985) laatuksitteistössä palveluiden saatavuus oli yksi laadun indikaattoreista.

Nuoren opiskelijan työpaikalla tapahtuvaa työssäoppimista voidaan kuvata Illeriksen ym. (2004) käsitteiden mukaan sovellettuna kuvion 5 mukaisesti. Teknis-organisatorisen oppimisympäristön vaikutukset oppimiseen työpaikalla ovat sisällöltään hyvin samankaltaiset aikuisen ja nuoren opiskelijan välillä. Keskeinen ja varsin ymmärrettävä ero liittyy perehdytyksen, ohjauksen ja saadun palautteen merkitykseen opiskelijan työssäoppimisessa.

Sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla oppiminen on kiinteästi sidoksissa yhteisöllisyyteen sekä ryhmien väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja prosesseihin (ks. Billet 2004; Lave & Wenger 1991; 1999; Wenger 1998). Työpaikan informaali-ryhmien ja yhteisöjen traditiot, arvot ja normit toimivat joko oppimisen edistäjinä tai esteinä. Hokkasen (2001) kuvaamat innovatiivisen oppimisyhteisön piirteet määrittävät pitkälti työyhteisön oppimiskulttuurin tavoiteltavia ominaisuuksia. Poliittisen yhteisön kuvauksia ei opiskelijoilta kerättyyn aineistoon liittynyt, työpaikan hierarkiaan ja työpaikkademokratiaa koskevia odotuksia lukuun ottamatta. Tämä saattaa johtua opiskelijoiden ammatillisen kasvun vaiheesta ja työssäoppimisjakson lyhyestä kestosta; muutaman viikon aikana ei työpaikan ja eri ammattiryhmien asemaa, valtarakennetta tai kontrollia kyetä vielä analysoimaan kovin tarkasti.

Ammatilliseen koulutukseen liittyvän työssäoppimisen yhteydessä opiskelijan oppimispotentiaaliin vaikuttavat oma aktiivisuus, motivaatio ja itseohjautuvuus sekä koulutuksesta ja aiemmilta työssäoppimisjaksoilta kertyneet kokemukset ja tietoperusta. Kyky oppia työssä lisääntyy ammatillisen kasvun edetessä ja uusi oppiminen rakentuu aiemman pohjalle.



*Kuvio 5. Opiskelijan oppiminen työpaikalla Illeriksen ym. (2004) mukaan sovellettuna*

Laatuindikaattoreita testattiin käytännössä kahden eri opiskelijaryhmän työssäoppimisjakson yhteydessä ennen lopullista käyttöönottoa. Työssäoppimisen laadun 360-arviointeja kerättiin kolmesta oppilaitoksesta vuosien 2003-2005 aikana. Saadun palautteen perusteella indikaattoreita viimeisteltiin ja täsmennettiin. Pilotoinnin tarkoituksena oli varmistaa, että arvioinnin eri osapuolet ymmärtävät arviointikohteet samalla tavalla. Laatuindikaattoreista laadittiin ohjeistus, joka on tutkimuksen liitteenä 8.

# 7 ARVIOINTIVÄLINEIDEN TESTAUS JA TUTKIMUKSEN TULOKSET

## 7.1 360-arviointi

Työssäoppimisen laadun arviointivälineiden testaaminen käytännössä aloitettiin Työyhteisö opiskelijan ammatillisen kasvun tukena -projektin yhteydessä. Hanke oli Euroopan Sosiaalirahaston rahoittama ja Länsi-Suomen lääninhallituksen hallinnoima. Hankkeen yhteistyökumppaneita olivat Vammalan kaupungin Hopun palvelukeskus ja kotipalvelu, Äetsän ja Punkalaitumen kunnan vanhainkodit ja kotipalvelu, Vammalan ja Äetsän kansanterveystyön kuntayhtymän vuodeosastot ja kotisairaanhoido sekä yksityisten vanhusten asumispalveluiden tuottaja Sastamalakoti. Hankkeeseen osallistuivat työssäoppimisjaksoja ohjaavat opettajat sekä työssäoppimisen arvioinnista, ohjauksesta ja kehittämisestä vastaavat henkilöt. Yhteensä projektissa koulutettavia henkilöitä oli noin 140.

Projektissa työssäoppimisen laatua arvioitiin ja kehitettiin 360-arvioinnin avulla. Työssäoppimisjakson päätteeksi opiskelija ja työpaikkaohjaaja tekivät laadun osaluista numeerisen arvioinnin asteikolla 1-5. Arvioinnin tuloksista käytiin opettajan ohjaamana yhteinen keskustelu. Samalla eri osapuolilla oli mahdollisuus kertoa kokemuksistaan ja perustella näkökulmiaan. Projektin aikana kertyneet numeeriset laatuarvioinnit tallennettiin Excel-taulukkoon. Laadullista palautetta 360-mallin käyttökokemuksista sekä menetelmän hyödyistä ja kehittämistarpeista kerättiin arvioinnin eri osapuolilta liitteen 5 avulla. Eri osapuolet kirjoittivat halutessaan palautetta myös arviointilomakkeelle.

Sekä opiskelijoiden että työpaikkaohjaajien suhtautuminen laadun arviointiin oli myönteistä. Opiskelijat kokivat tärkeänä sen, että heille annetaan mahdollisuus palautteen antamiseen ja että heidän mielipidettään kuunnellaan. Opiskelijat kokivat arviointiin osallistumisen parantavan heidän vaikuttamismahdollisuuksiaan osallistavan arvioinnin perusideologian mukaisesti (ks. Fetterman 1994; Secret, Jordan & Ford 1999).

*”Ihan hyvä että tällainen oli olemassa, että saa opiskelijakin äänensä kuuluviin.” (opiskelija)*

*”Ihan hyvä arviointijärjestelmä, kun siinä saa myös työpaikka jonkinlaista arviointia, kun yleensä arvioidaan vaan opiskelijaa.” (opiskelija)*

*”Palautteen antaminen on tärkeää ... kun oli tuo lappu niin ohjaajakin saa tietää missä hänellä ja työpaikalla on kehittymistä ja parantamisen varaa.” (opiskelija)*

Opiskelijat arvioivat 360-mallia koskevassa palautteessaan myös arviointimallin selkeyttä, ymmärrettävyyttä ja sisältöä. Mallia pidettiin varsin yksimielisesti selkeänä, minkä vuoksi arvioinnin tekeminen koettiin helpoksi. Arvioinnin suorittaminen opiskelijoiden itse määrittämällä kriteereillä lisäsi käsitteiden ymmärrettävyyttä.

*”Se oli selkeä, mikä on positiivista. Yleensä koulusta tulee semmosia lappuja, joista saa viikon mieltä, mitä niihin laitetaan ja sitten sata sivua ohjeita.” (opiskelija)*

*”Tämä on semmoinen selkeä ja ymmärrettävä.” (opiskelija)*

*”Kyllä se mun mielestäni on silleen helppo täyttää. Huomaa että, täällä tämä on tosi hyvä juttu ja tuo asia ei pelaa. Kyllä se mun mielestäni on aika helppo täyttää, eikä se ohjaajakaan siitä mitenkään paniikkiin mennyt.” (opiskelija)*

*”Mielestäni oli helppoa arvioida ohjaajaani sekä työssäoppimispaikkaa. Ja lomake oli hyvin toteutettu ja luotu tarkoitukseensa sopivaksi.” (opiskelija)*

Opiskelijat kokivat, että 360-arvioinnin avulla laadun osa-alueista on helppo keskustella. Opiskelijoiden käsitykset 360-arvioinnin kommunikaatiota edistävästä luonteesta ovat yhteneväiset Bohlin (1996) tutkimustulosten kanssa.

*”Mun mielestäni siitä on helppo keskustella siinä arviointitilanteessa. Näkee sitten heti ne heikkoudet ja vahvuudet.” (opiskelija)*

*”Se on tavallaan pohja keskustelulle.” (opiskelija)*

Työssäoppimisen laadun kehittyminen 360-arvioinnin avulla edellyttää opiskelijoilta rehellisen palautteen antamista (ks. Wilson 1997). Vaikka palautteen antaminen saatetaan toisinaan kokea vaikeana, suoriutuivat opiskelijat tehtävästään omien arviointiensä mukaan luontevasti ja pyrkivät arvioinneissaan rehellisyyteen.

*”Palautteen antaminen ohjaajalle oli mielestäni aika helppoa, asiat kerto niin kuin ne oli ja niin kuin olin ne kokenut ja näin” (opiskelija)*

*”Arvioinnissa pystyi mielestäni vastaamaan rehellisesti...” (opiskelija)*

*”Kyllä vastasin rehellisesti... ainakin yritin.” (opiskelija)*

360-arvioinnin koetusta ´helppoudesta´ huolimatta, pieniä jännitteitä kohdistui itse arviointitilanteeseen. Omien näkökulmien perustelu saattoi tuntua opiskelijasta

työläältä, samoin opiskelijoita arvelutti kriittisen palautteen antamisen vaikeus. Laadun arviointikeskustelu käytiin vasta sen jälkeen, kun opiskelijan oma työssäoppimisjakson arviointi ammatillisen kehittymisen osalta oli suoritettu. Tällöin opiskelijoiden ei tarvinnut pelätä sitä, että laadun arviointi vaikuttaisi negatiivisesti heidän omaan arviointiinsa.

*”Arvioiminen itse ei ollut kauhean vaikea, mutta vaikeampana pidin itse arviointi tilannetta. Ohjaajani kyseli koko ajan miksi olin laittanut mihinkin kohtaa niin ja kaikki oli todella tarkkaa!” (opiskelija)*

*”Arviointi voi kuitenkin olla opiskelijan vaikea suorittaa jos siinä joutuu paljon tuomaan esille negatiivisia asioita työpaikasta.” (opiskelija)*

Opiskelijoiden vastaukset sisälsivät kuvauksia myös työpaikkaohjaajien suhtautumisesta laadun 360-arviointiin. Vaikka Työyhteisö-projektiin osallistuneet työpaikkaohjaajat oli projektissa perehdytetty laadun 360- arviointiin, oli joukossa myös ohjaajia, jotka eivät olleet perehdytystilaisuuksissa läsnä. Näille ohjaajille laadun arviointi tuli yllätyksenä työssäoppimisjakson alussa. Tällaisissa tapauksissa arviointi oli tuottanut työpaikkaohjaajille pientä jännitystä, vaikka kokemukset laadun arvioinnista olivat muilta osin myönteisiä.

*”Ohjaaja sen kyllä täytti kiltisti, vaikka sanoinkin, että pitääkö tällöinenkin vielä täyttää. Se sanoi, että ei sitä sillä lailla osaa ajatella, mutta kyllä sitten kumminkin oli osannut.” (opiskelija)*

*”Meillä ainakin ohjaaja sanoi, että kauhean vaikea täyttää ja ajatella sitä asiaa, mutta kun vertailtiin, niin oli ihan samanlaisesti kuitenkin täytetty.” (opiskelija)*

*”Arviointi juttu oli tosi hyvä. Ohjaajakin oli siitä ihan mielissään että sai palautetta ja sai tietää missä hänenkin osaltaan olisi parannettavaa ja kuinka hänestä tulisi parempi ohjaaja seuraavalle ohjattavalle. Muuten ei ehkä aina tu sanottua aina totuutta toisesta, mutta tolla se oli helppo tehdä.” (opiskelija)*

*”Ne tykkäsi siitä kauheasti. Mun (ohjaaja) ei ainakaan pitänyt sitä pahana. Sanoi, että kun hän on itsekin sijaisena siellä ja hän on itsekin juuri valmistunut, eikä voi itsekään kaikkea osata, että hän oppii tässä samalla. Hän tykkäsi, että tuli ohjattua.” (opiskelija)*

*”Ohjaaja sanoi, että oli hyvä, että pääsi arvioimaan itseäänkin ja omaa työyhteisöään.” (opiskelija)*

*”Arviointi on henkilökunnalle hyvä juttu, koska minunkin ohjaajakin luuli olevansa ”kalkkis” ja urautunut vanhoihin tapoihin. Hän kuitenkin toimi ja ajatteli melkeinpä juuri niin kuin täällä on meille ”uusimpia” oppeja annettu. Koko henkilökunta oli valmis uusille asioille, mutta luulivat olevansa urautuneita.” (opiskelija)*

*”Ei tuollakaan mitään negatiivista. Että kyllä se on koettu ihan hyväksi.” (opiskelija)*

Työpaikkaohjaajien omat vastaukset 360-arvioinnin kokemuksista olivat opiskelijoiden käsitysten kanssa yhteneväiset. Työpaikkaohjaajat pitivät vastauksissaan tärkeänä sitä, että he saivat palautetta omasta ohjaustyöstään. Palautteen avulla työpaikkaohjaajat pystyivät kehittämään omaa ohjaustyötään (ks. Funderburg & Levy 1997). Ohjaajat korostivat palautteessaan myös 360-arvioinnin perehdytyksen merkitystä. Joissain työyhteisöissä arviointimallia oli käytetty työyhteisön oman toiminnan arviointiin. Käsitteistön ymmärrettävyydestä ja käytön helpoudesta työpaikkaohjaajat olivat opiskelijoiden kanssa yksimielisiä.

*”360- arviointimallin käyttö oli minusta todella hyvä. Näin saa tietoa siitä mitä alueita pitäisi ohjauksessa kehittää. Sai tämän arviointimallin avulla vielä kerrata kokonaisuutta ja miettiä asioita kunnolla. Aivan helppoa ei ollut arviointimallin täyttäminen, mutta kun asioita ajatteli, niin kyllä helposti sai arviot eri kohdista. Osa-alueet mielestäni kaikki olivat ihan yhtä helppoja/vaikeita täyttää. Suosittelen jatkossakin arviointimallin käyttöä, en ainakaan huonoksi kokenut.” (työpaikkaohjaaja)*

*”Hyvä, että me ohjaajatkin saadaan työstämme palautetta. Sen perusteella pystyy miettimään sitä, mitä seuraavalla kerralla pitäisi tehdä erilailla” (työpaikkaohjaaja)*

*”Arviointikohteet ovat selkeitä ja helpompia ymmärtää kuin pelkät kysymykset. Ohjaajille pitää antaa hyvä perehdytys 360-arviointimenetelmän käyttöön.” (työpaikkaohjaaja)*

*”Kokemukset ovat vähäisiä mutta positiivisia. Mukana oleva ohjeistus oli hyvä ja siitä sai syventävää tietoa kohta kohdalta laadun arviointiin. Henkilökohtaisella tasolla laadun arviointia tulee enemmän pohdittua arviointilomaketta täytettäessä. Näkemys erot siitä mitä kukin ymmärtää hyvällä laadulla voi näkyä suurina eroina arviointiasteikolla. Palautekeskustelu on tärkeä, jotta voi pohtia mistä erot johtuu.” (työpaikkaohjaaja)*

*”Se on hyvä tapa miettiä hiukan tarkemmin harjoittelupaikan olosuhteita ja omaa työyhteisöä jne. Ja sai tietoa tarkemmin mitä mieltä ohjattava on näistä asioista.” (työpaikkaohjaaja)*

*”Osa-alueet kattavat työssäoppimisen suhteellisen laajasti. Osa-alueet virkistävät muistia siitä, mitkä asiat ohjaamisessa tulisi huomioida. Tämän avulla palautetta tulee laajemmin ja asiat tulee käytyä läpi.” (työpaikkaohjaaja)*



*”Huomasimme, että tässä oli osa-alueita, joista emme koskaan olleet työkavereiden kanssa puhuneet yhdessä. Arvioimme osastopalaverissa tämän mallin avulla oman työyhteisömme laatua.” (työpaikkaohjaaja)*

Vaikka työpaikkaohjaajien kokemukset 360-arvioinnista painottivat palautteen kehittävää merkitystä oman ohjaustyön kannalta, ei yhteys monitahoarvioinnin kehittävään vaikutukseen aina ole itsestään selvä. Ruohotie (2002, 63) on kiinnittänyt huomiota tilanteisiin, joissa 360-arvioinnista saatu ristiriitainen tai epäyhtenäinen palaute hylätään. Palautteen saaja hyväksyy ainoastaan informaation, joka vastaa heidän omaa käsitystään, eivätkä siitä syystä hyödy palautteesta. Tässä tutkimuksessa 360-arvioinnin suoritti kerrallaan ainoastaan yksi opiskelija, jolloin palautteen yhteys ohjaustilanteisiin on helpommin tunnistettavissa. Palautteen epäyhtenäisyyden ongelma saattaa tällöin tulla esiin vasta kun ohjattuja työssäoppimisjaksoja on useita.

Opettajien antama palaute 360-arvioinnista korosti arvioinnin helppoutta sekä arviointikohteiden selkeyttä ja monipuolisuutta. 360-arvioinnin vahvuuksia opettajat analysoivat seuraavasti:

*”360-arviointi suuntaa ajatuksia työn kehittämiseen. Malli on havainnollinen ja sen avulla laatu asiat tulevat laajasti käsiteltyä.” (opettaja)*

*”360-arvioinnin avulla löytyy hyvä pohja työssäoppimisen laatu keskustelulle.” (opettaja)*

*”Opiskelijalle tulee luonteva tila antaa palautetta työssäoppimisjakson asioista.” (opettaja)*

Työssäoppimisen laadun 360-arvioinnin kritiikki kohdistui sekä opettajien että työpaikkaohjaajien palautteessa arviointikeskusteluun kuluvaan aikaan.

*”Pitäisi olla enemmän aikaa keskusteluun opettajan, opiskelijan ja työpaikkaohjaajan välillä.” (opettaja)*

*”Ainoana ongelmana on ajankäyttö ja kiire ja työpaikkaohjaajien perehdyttäminen.” (opettaja)*

*”Arvioinnin purkamisen palautekeskustelu vie aikaa. Arviointia on turhauttavaa tehdä, jos purku jää vaillinaiseksi. Ajankäyttö on rajallista sekä opettajilla että työpaikkaohjaajilla.” (työpaikkaohjaaja)*

Ajalliset resurssit ovat rajallisia sekä opettajilla että työpaikkaohjaajilla. 360-arvioinnin vaatimiin resursseihin on kiinnittänyt huomiota myös Hätönen (1999, 69). Käyttökokemusten perusteella näyttää siltä, että laadun käsitteistö on relevantti ja kattaa työssäoppimisen laatuun ja oppimisen edellytyksiin vaikuttavat keskeiset osa-alueet. Antonionin (1996) käsityksiin 360-arvioinnin muutoshalukkuutta edistävästä luonteesta on helppo yhtyä. Työpaikkaohjaajat saivat arvioinnin avulla palautetta omista kehittymistarpeistaan. Samalla työpaikkaohjaajat tulevat tietoisiksi siitä, mitä

opiskelijat ohjaustyöltä odottavat. Yhteinen keskustelu lähentää arvioinnin eri osapuolia ja lisää tietoisuutta laadun näkökulmaeroista ja siitä, miksi jostain alueesta ajatellaan tietyllä tavalla. Yksi mallin vahvuus on siinä, että se ohjaa opiskelijat arvioimaan, antamaan rakentavaa palautetta ja perustelevaan mielipiteitään. Moniammatillisissa tiimeissä toteutettavassa sosiaali- ja terveysalan työssä argumentointitaidot ovat osa työssä tarvittavaa ammattitaitoa. Työssäoppimisen laadun kehittämisessä 360-arviointi näyttäisi soveltuvan aloille, jossa inhimillinen vuorovaikutus on keskeistä.

Opiskelijoiden, opettajien ja työpaikkaohjaajien perehdyttäminen mallin käyttöön edistää arviointikäytännön hyväksymistä. Turhilta epäluuloilta ja jännitteiltä vältytään, kun eri osapuolet ovat tietoisia arvioinnin tarkoituksesta. Opiskelijoiden ja opettajien perehdyttäminen 360-arviointiin oppilaitoksessa on suhteellisen vaivatonta. Opiskelijaryhmän perehdytys onnistuu oppilaitoksessa työssäoppimisjaksokohtaisen infotilaisuuden yhteydessä ja opettajien perehdytys yhteisessä koulutustilaisuudessa. Käytännössä ongelmallisemmaksi saattaa muodostua työpaikkaohjaajien tavoittaminen ja heidän kokoamisensa yhteen. Oppilaitoksen osalta työpaikkaohjaajien perehdyttäminen 360-arviointiin vaatii resursseja.

Opettajien arviointien mukaan opiskelijoiden antama laukupalaute oli asiallista ja keskustelutilanteet rakentavia. Opiskelijoilla on kyky arvioida työssäoppimisen laatua, kun heille annetaan siihen mahdollisuus. Mallin käyttö edellyttää avoimuutta ja sosiaalista kypsyyttä kaikilta osapuolilta (ks. Millimanin & Zawackin 1994). Työelämäyhteyksien ja ohjaustyön kehittämisen kannalta ei ole toivottavaa, että arviointi koetaan arvosteluna.

360-arviointi soveltuu erityisesti työssäoppimisen laadun jatkuvan kehittämisen työkaluksi. Laatutyö on 360-arvioinnissa integroitu työssäoppimisen ohjausprosessiin, jolloin vastuu laadun kehittämisestä jakautuu kaikkien työssäoppimista ohjaavien opettajien tehtäväksi. Opiskelijalla ja työpaikkaohjaajalla on työssäoppimisjaksoilla kaksoisroolit; he toimivat sekä arvioitsijoina että arvioitavana. Käytäntöä voidaan pitää avoimuutta ja tasavertaista vuoropuhelua edistävänä. Sekä prosessin laatu että lopputulos opiskelijan oppimisesta arvioidaan yhteisessä keskustelussa (ks. Grönroos 1994; Raivola 1995; Zeithaml & Bittner 2002).

Virtasen ym. (2005) tutkimuksessa todettiin, että kokemukset työyhteisöstä, motivationaaliset orientaatiot sekä oppimistavat ja ohjaukseen liittyvät tekijät olivat yhteydessä opiskelijan arvioimaan menestykseen työssäoppimisessa. Tässä tutkimuksessa opiskelijan odotukset työssäoppimisjakson opintomenestyksestä olivat yhteydessä koettuun laatuun. Kriittisimmin laatua arvioivat ne henkilöt, joiden menestys opintojaksolta jäi heikoksi. 360-arvioinnin yhteydessä opiskelijat ja työpaikkaohjaajat täyttivät laadunarviointikaavakkeen ennen opintojaksoon kuuluvan arvioinnin suorittamista, kun taas Internet-kyselyyn vastattiin tyypillisimmin vasta opintojaksoarvioinnin jälkeen. Yhteinen arviointikeskustelu 360-arvioinnista käytiin opiskelijan ja työpaikkaohjaajan kanssa vasta opiskelijan opintojaksoon kuuluvan arvioinnin jälkeen.

Ongelmana 360-arvioinnissa on lähinnä tulosten dokumentointi ja kehittymisen seuranta. Vuoden aikana arviointilomakkeita kertyy melkoinen määrä ja

arviointitulosten kirjoittaminen matriisiksi vaatii aikaa ja henkilöresursseja. Arviointitulokset saadaan käyttöön viiveellä. Internet-kyselyyn verrattuna inhimillisten virheiden mahdollisuus on suurempi dokumentoitaessa lomakkeita sähköiseen muotoon. Tietotekniikan kulta-aikana käsin tehtävä dokumentointityö on aikaa vievää ja kallista. Sovellettaessa 360-arviointia laatutyöhön pitäisi tyytyä palautteen kehittävään vaikutukseen ja unohtaa seuranta. Seurantatietoa tarvitaan kuitenkin vuosittain tehtävien vertailujen tueksi.

Vuosien 2001-2003 aikana kolmesta oppilaitoksesta kerättyjä laatuarviointeja kertyi opiskelijoilta yhteensä 876 ja työpaikkaohjaajilta 742 kappaletta. Opiskelijoiden osalta vastausprosentiksi tuli 81% ja työpaikkaohjaajien 68%. Työpaikkaohjaajien vastausten määrää vähensi joissain tapauksissa se, että yhdellä ohjaajalla saattoi olla samaan aikaan useampia ohjattavia, jolloin arvioinnista oli tehty ainoastaan yksi yhteenveto. Yhden oppilaitoksen osalta työpaikkaohjaajilta palautui postitse täyttämättöminä nimettömiä lomakkeita. Syytä tähän ei työpaikkaohjaajien kanssa käydyssä palautekeskustelussa saatu selville. Silvennoisen (2005) mukaan verkostomaisen arvioinnin soveltamista rajoittavat ryhmäkohtaiset intressit, luottamuksen puute sekä vallankäyttö. Kehittämisyrittämisistä huolimatta arvioinnin kohteena oleva toimintayksikkö ei välttämättä halua ulkopuolisia arvioijia esittämään arvioita toimintansa laadukkuudesta ja tasosta. Jos verkostokulttuuri on kehittämätöntä, arviointitoiminnasta saatavia etuja on vaikea nähdä.

Opiskelijoiden subjektiivinen käsitys työssäoppimisen laadusta oli myönteinen (taulukko 7). Kaikkien osa-alueiden keskiarvo sekä opiskelijoilla että työpaikkaohjaajilla asteikolla 1-5 arvioituna oli 4,0.

Myönteisimmin opiskelijat arvioivat opiskelijaan suhtautumista, vuorovaikutusta ja luottamusta kuvaavat osa-alueet. Alhaisimman arvon opiskelijoiden arvioinneissa saivat työyhteisön innovatiivisuutta kuvaava osio; työyhteisön halu muuttua ja kehittyä sekä palautteen saamista kuvaavat osiot. Keskihajonta vaihteli eri osa-alueilla 0,71-0,92. Mielenpito palautteen saamisesta jakautuivat ja vaihtelivat eniten. Myös Saarikosken ja Leino-Kilven (2001) tutkimuksessa opiskelijoiden arviot palautteen saamisesta olivat muita osa-alueita alhaisemmat. Liikaa yleistämistä välttämättä voisi esittää varovaisen hypoteesin ja evidenssiä vailla olevan arvion siitä, että palautteen antaminen ei liity suomalaisen sosiaali- ja terveystalouden työkulttuuriin. Onnistuneen suorituksen hiljainen hyväksyntä lienee työpaikoilla tyypillisempää kuin palautteen ääneen sanominen.

**Taulukko 7.** 360-arvioinnin tulokset opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien arvioimina

Laadun osa-alue	ca opisk n=876	mo opisk	s	ca tpo n=742	mo tpo	s
Opiskelijan perehdytys ja vastaanotto	4,0	4	0,92	3,9	4	0,68
Tehtäviin annettu ohjaus	4,0	4	0,79	3,8	4	0,65
Opiskelijan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus	4,3	5	0,82	4,1	5	0,83
Ohjaajan läsnäolo	4,0	4	0,89	3,9	4	0,86
Palautteen saaminen	3,8	4	0,92	3,8	4	0,86
Työtehtävien tavoitteidenmukaisuus ja sisältö	4,0	4	0,71	4,0	4	0,63
Työyhteisön suhtautuminen opiskelijaan	4,3	5	0,86	4,3	4	0,64
Luottamus ja vastuunanto	4,3	5	0,74	4,2	4	0,74
Työyhteisön ilmapiiri	4,2	4	0,82	4,1	4	0,79
Työyhteisön halu muuttua ja kehittyä	3,8	4	0,81	3,9	4	0,78
Työturvallisuus	4,0	4	0,89	4,1	4	0,75
Opiskelijan oppimismahdollisuudet	4,2	4	0,73	4,1	4	0,69
yht.	4,0	4	0,92	4,0	4	0,68

Työpaikkaohjaajien arviot laadun osa-alueista olivat keskimäärin opiskelijoiden arvioita matalampia. Keskihajontojen perusteella työpaikkaohjaajat olivat arvioissaan myös jonkin verran opiskelijoita yksimielisempiä. Tunnuslukujen perusteella tehtävät vertailut eri vastaajaryhmien välillä eivät vastaajamäärien erojen ja arvioinnin subjektiivisuuden vuoksi ole perusteltuja. Vertailulla haluttiin saada viitteellistä tietoa siitä, miten sama asia on koettu eri vastaajaryhmien välillä.

## 7.2 Internet-kysely

Kehitetystä laatuindikaattoreista muodostettiin Työssäoppimisen laadun kehittäminen tietoverkkosovellusten avulla -projektin yhteydessä Internet-ympäristöön soveltuva kysely. Samalla arviointikohteita laajennettiin koskemaan koko työssäoppimisen prosessia. Opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja ohjaavien opettajien laatuarviot kerättiin Internet-kyselyllä työssäoppimisjakson päätyttyä. Työpaikkaohjaajien Internet-kyselyyn sisältyi itsearvioinnin osuus 12 laatuindikaattorin osalta. Eri sidosryhmien tekemän arvioinnin toisiaan täydentävä näkökulma haluttiin säilyttää myös Internet-kyselyssä. Menetelmän käyttö-

kokemuksista kerättiin työpaikkaohjaajilta arvio työpaikkaohjaajakoulutuksen yhteydessä. Osa opiskelijoista ja työpaikkaohjaajista oli kirjoittanut menetelmästä palautetta nettilomakkeelle. Opiskelijat arvioivat menetelmää myös suullisesti työssäoppimisen loppuarviointikeskustelun yhteydessä.

Sähköisesti kerättävän laatu-palautteen avulla haluttiin saada työssäoppimisen laadusta reaaliaikaiseen ja työpaikkakohtaiseen seurantaan soveltuvaa tietoa. Kehitetyn laatu-työkalun tarkoituksena on palvella erityisesti oppilaitoksen työssäoppimisverkoston käytännön laatu-työtä tuottamalla tietoa siitä, millä tavoin työssäoppimisen järjestäminen ja toteuttaminen on koettu.

Sähköisesti kerättyyn laatu-palautteeseen liittyy monia etuja. Menetelmän avulla palautteen saa kerättyä nopeasti ja tarkasti, Internet-kysely on joustava, helppokäyttöinen ja muokattavissa oppilaitoksen tarvetta vastaavaksi. Laadun kehittämisen kannalta Internet-kyselyn yksi vahvuus on siinä, että ohjelma on ylläpidettävissä oppilaitoksessa. Arvioinnin lähes reaaliaikaiset tulokset ovat käytettävissä silloin, kun niitä tarvitaan. Laadun seurannan organisointi oppilaitoksessa tuo laatu-työn jokaisen opettajan ulottuville ja lähemmäksi opetustyön arkea. Internet-kyselyn avulla tapahtuva arviointi sitoo verkoston eri osapuolet laatu-työhön eri tavoin kuin ulkoinen arviointi. Taloudellisesta näkökulmasta sähköinen tiedonkeruu on paperilla tapahtuvaa tiedonkeruuta halvempaa. Arvioinnin tulokset ovat helposti muokattavissa tilastolliseen analyysiin soveltuvaksi. (Ks. Mann & Stewart 2001; Sheehan & Hoy 1999.)

Internet-kyselystä saatavat tulokset antavat kontekstuaalista tietoa työpaikoista oppimisympäristöinä. Työpaikkojen vertailu ei arviointien subjektiivisen ja kontekstuaalisen luonteen vuoksi ole tarkoituksenmukaista. Työpaikkakohtaiset arviointitiedot antavat viitettä lähinnä siitä, minne työpaikkaohjaajakoulutusta on jatkossa suunnattava ja mitä opiskelijan ohjaukseen liittyviä näkökulmia on syytä painottaa ohjauksen yhteydessä.

Sähköisesti tehtävä arviointi edellyttää työpaikoilta Internet-yhteyttä ja vastaajilta tyydyttäviä ATK-taitoja, kuten Internetin, näppäimistön ja hiiren käyttötaitoja. Tietotekniikan peruskäyttötaitoja oppilaitoksen työssäoppimisverkoston työpaikkaohjaajat olivat opiskelleet Avoimet oppimisympäristöt -projektin yhteydessä. Tietoteknisistä taidoista ja työpaikkojen olemassa olevista tietoliikenneyhteyksistä huolimatta työpaikkaohjaajien vastausprosentti jäi noin 55 %iin. Työpaikkaohjaajien osalta vastausprosentti Internet-kyselyssä on huomattavasti alhaisempi kuin 360-arviointien yhteydessä. 360-arvioinnissa arviointiolosuhteet ovat kontrolloidummat, sillä työpaikkaohjaajat olivat yleensä täyttäneet lomakkeen siihen mennessä kun opiskelijan loppuarviointikeskustelu käytiin. Arviointilomake palautettiin pääsääntöisesti ohjaavan opettajan mukana oppilaitokseen. Internet-kyselyyn vastaaminen jäi näin ollen enemmän työpaikkaohjaajan omalle vastuulle. Osa vastaamattomuudesta selittyy henkilövaihdoksista johtuneista tietokatkoksista. Vaikka arvioinnin tarkoitus oli selvitetty arviointiin osallistuville tahoille, erään työpaikan työpaikkaohjaajat kieltäytyivät antamasta palautetta omalla nimellään. Epäluottamusta viestivä käyttäytyminen saattoi johtua pelosta, että arvioinnin tuloksia käytetään jollain tavalla heitä vastaan (ks. Hämäläinen 2002). Suurimpana syynä vastaamattomuuteen mainittiin työkiireet, siitä huolimatta, että e-lomakkeen

täyttöön kului työpaikkaohjaajilta aikaa keskimäärin 15 minuuttia. Vaikka työpaikkaohjaajien vastausprosentti jää Internet-kyselyssä opiskelijoita alhaisemmaksi, on osallistuminen kuitenkin huomattavasti aktiivisempaa verkko-keskustelun muodossa tapahtuvaan laatutyöhön verrattuna. Opiskelijoiden vastausprosentti (93%) Internetkyselyssä oli huomattavasti 360-arviointia korkeampi. Korkeahkoon vastausprosenttiin vaikuttaa kuitenkin se, että Internet-kyselyn avulla vastauksia kerättiin ainoastaan yhdestä oppilaitoksesta ja kyselyt täytettiin toisinaan koko ryhmän kanssa oppilaitoksessa yhtä aikaisesti. Pienessä oppilaitoksessa vastausten kontrollointi on helpompaa. Toisinaan myös muistutin ohjaavia opettajia, opiskelijaryhmiä tai yksittäisiä opiskelijoita vastaamisesta, mikäli se oli jostain syystä unohtunut.

Internet-kyselyyn vastanneiden työpaikkaohjaajien ja opiskelijoiden käsitykset arviointitavasta olivat varsin myönteisiä. Työpaikkaohjaajat pitivät Internet-kyselyä toimivana vaikuttamisen muotona oppilaitoksen ja työpaikan välillä. Opiskelijat kokivat tärkeäksi sen, että heidän mielipidettään työssäoppimisen laadusta kysytään, mutta toivat palautteessaan esille myös perehdytyksen tarpeen. Ohjelman käyttöön ei liittynyt juurikaan teknisiä ongelmia. Myös ylimääräisen tuen ja ohjauksen tarve ohjelman käyttöön liittyvissä teknisissä kysymyksissä oli vähäistä. Työpaikkaohjaajilta ohjelman käytöstä saatu palaute voidaan tiivistää seuraaviin kommentteihin:

*”Lomake kuten koko ohjelmakin tuntuu helppokäyttöiseltä. Tosin vastaaminen meni vähän vikaan, tuli oma hahmottamisvirhe. Tuntuu hyvältä ajatukselta arvioida laatua tällaisen ohjelman pohjalta. Välillä tuntuu että paperityötä on muutenkin liikaa, joten koneen käyttö on helpompaa ja tiedonvaihto nopeampaa.” (työpaikkaohjaaja)*

*”Mielestäni tämä on hyvä tapa vaihtaa tietoa työpaikan ja oppilaitoksen välillä.” (työpaikkaohjaaja)*

*”Ongelmaksi koin lomakkeen lähettämisen, kun en ollut aivan varma oliko vastaus lähtenyt vai ei.” (työpaikkaohjaaja)*

*”Nettilomake oli ihan helppo täyttää, eikä se arviointi ole vaikeaa sitten, kun sitä touhua on seurannut viisi viikkoa.” (opiskelija)*

*”Se nettikysely on ihan hyvä juttu, koska siinä sai arvioida työpaikkaa jossa oli harjoittelemassa. Huonoa oli se, ettei äkkiseltään meinannut keksiä mitä siihen olisi laittanut.” (opiskelija)*

*”Kertokaa näistä nettihommista vähän enemmän koska en ymmärrä tällaisia yhtään...” (opiskelija)*

Opiskelijoiden laatuarvioinnit saatiin Internet-kyselyn avulla kerättyä varsin kattavasti. Opiskelijat käyttivät Internet-kyselyyn vastaamiseen aikaa noin puolet vähemmän kuin työpaikkaohjaajat. Vastausten pituuksissa ei kuitenkaan ollut mainittavaa eroa opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien välillä. Molempien osalta saadut arviot olivat sisällöltään asiallisia ja pohdittuja.

Opiskelijoiden Internet-kyselyssä yhtenä arviointikohteena oli työssäoppimispaikan valinta, johon sisältyi arvio siitä, millä tavoin työpaikka oli vastannut opiskelijan odotuksia ja oppimistavoitteita. Saatujen vastusten perusteella työssäoppimispaikan valinta vaikuttaa opiskelijoiden odotuksiin, mutta ei tyytyväisyyteen tai saatuihin oppimiskokemuksiin (vrt. Adams 2002; Chan 2002; Stone 1995). Epämieluisaan paikkaan joutuminen saattaa sen sijaan vaikuttaa opiskelijan motivaatioon jakson alkaessa. Opiskelijoiden odotuksiin vaikutti työssäoppimispaikasta saatu ennakkokäsitys (ks. Andreassen & Henriksen 1999). Ennakkokäsitys paikasta oli luotu aiempien kokemusten, paikasta saadun informaation tai muiden opiskelijoiden välittämän tiedon perustella:

*”Aluks oli vähän huono fiilis, kun en päässy haluamaani paikkaan.. Mutta jakso oli todella antoisa ja olen tyytyväinen harjoittelupaikkaan..” (opiskelija)*

*”Ensimmäisenä päivänä en edes olisi halunnut tulla tänne koska luulin että jaksosta tulisi samanlainen kuin viime jakso oli eli masentava! Yllätyin itsekin kun tajusin että viihdyn täällä erittäin hyvin ja tulen toimeen niin asukkaiden kuin hoitajienkin kanssa. Tavoitteeni pystyn myös toteuttamaan täällä todella hyvin.” (opiskelija)*

*”Työssäoppimispaikka ylitti odotukset tai siis sen kuvan minkä olin edellisiltä harjoittelijoilta paikasta saanut. Oppimistavoitteet tuli täytettyä.”(opiskelija)*

*”Työpaikka vastasi odotuksiani. Se oli sellainen paikka, kuin sen kuvittelin olevankin. Vanhainkoti ei ollut minulla ihan uusi paikka, on tullut ennekin käytyä.” (opiskelija)*

*”Minulla ei ollut odotuksia, koska en tiennyt tästä paikasta etukäteen mitään.” (opiskelija)*

Opiskelijoiden antama lautupalautte auttaa tunnistamaan opiskelijoiden henkilökohtaiset ohjaustarpeet. Tietoa pystytään käyttämään hyväksi ohjausresurssien kohdentamiseksi seuraavien työssäoppimisjaksojen yhteydessä. Ohjauskäynnin yhteydessä opettaja voi tuoda ohjaustarpeita esille yhdessä opiskelijan kanssa ja siten edistää opiskelijan oppimista työpaikalla.

Internet-kyselyn monista eduista huolimatta verkossa tapahtuvaan arviointiin liittyy myös haasteita. 360-arviointiin verrattuna tietoverkoissa tapahtuvassa arvioinnissa menetetään inhimillinen kommunikaatio ja vuorovaikutteinen kehittävä ote. Vaikka laadun kehittymisestä voidaan antaa palautetta, pelkät numerot kätkevät taakseen arvokasta laadullista tietoa. Yleisellä tasolla annettu palaute ei ole kohdennettavissa johonkin tiettyyn jaksoon tai ohjaustilanteeseen. Palaute tulee ajallisella viiveellä, jolloin jakson aikaiset tapahtumat ovat saattaneet jo unohtua. Jakson lopussa tapahtuvan arvioinnin vuoksi esiintyneitä laatuongelmia ei ole enää mahdollista korjata kyseisen jakson aikana. Teknisesti helpoin ja nopein ratkaisu ei välttämättä

ole kehittämisen ja pedagogiikan kannalta paras mahdollinen. Internet-kyselyn avulla kerättyjen laatu-arviointien tulokset on esitetty taulukossa 8.

Vertailtaessa eri menetelmien avulla saatuja tuloksia huomataan, että työpaikkaohjaajien tekemässä sähköisessä itsearvioinnissa ei juurikaan ollut eroja 360-arvioinnin avulla saatuihin tuloksiin verrattuna. Sen sijaan opiskelijoiden tekemät laatu-arviointit olivat keskiarvoltaan alempia Internet-kyselyssä kuin 360-arvioinnissa. Kun lomake täytettiin paperilla ja sitä käsiteltiin henkilökohtaisesti keskustellen ohjaajan kanssa, opiskelijat antoivat parempia laatu-arvioita. Tämä luonnollisesti antaa aihetta pohtia annettujen vastausten rehellisyyttä. Kumpi arviointitapa on lähempänä todellisuutta? Vai johtuiko ero siitä, että kahden vuoden aikana on tapahtunut jossain määrin laadun heikkenemistä? On myös mahdollista, että eri vuosina laatua arvioineet opiskelijat kokivat sen eri tavoin.

**Taulukko 8.** Työpaikkaohjaajien ja opiskelijoiden Internet-kyselyllä antamat arviot

Laadun osa-alue	ca opisk n=302	mo	s	ca tpo n=155	mo	s
Opiskelijan perehdytys ja vastaanotto	3,7	4	0,78	3,8	4	0,68
Työtehtäviin annettu ohjaus	3,7	4	1,00	3,7	4	0,72
Opiskelijan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus	3,9	4	0,94	4,3	4	0,75
Ohjaajan läsnäolo	3,7	5	1,09	3,8	4	0,80
Palautteen saaminen	3,5	4	1,00	3,7	4	0,80
Työtehtävien tavoitteidenmukaisuus ja sisältö	3,7	4	1,00	3,8	4	0,58
Työyhteisön suhtautuminen opiskelijaan	3,9	4	0,81	4,2	5	0,76
Luottamus ja vastuunanto	4,0	4	0,95	4,2	4	0,71
Työyhteisön ilmapiiri	4,0	4	0,92	4,1	4	0,78
Työyhteisön halu muuttua ja kehittyä	3,8	4	0,97	4,0	4	0,86
Työturvallisuus	3,9	4	0,89	4,1	4	0,67
Opiskelijan oppimismahdollisuudet	4,0	4	0,88	4,2	4	0,66
yht.	3,8		0,98	3,9		0,73

Opiskelijoiden 360-arviointeja kriittisemmät arviot Internet-kyselyssä saattavat liittyä myös oppimiseen ja tietoisuuden lisääntymiseen laatu-käsitteiden sisällöstä ja merkityksestä. Työssäoppimisen laatuun ja ohjaukseen liittyvät odotukset ovat kasvaneet tietoisuuden lisääntyessä ja laatu-työhön osallistumisen edetessä. Vastajamäärien eron ja arvioinnin kontekstuaalisen luonteen vuoksi kahden kymmenyksen ero keskiarvossa on käytännön laatu-työn kannalta pieni. Kokonaisuudessaan työssäoppimisen laatu arvioitiin e-lomakkeella varsin korkeaksi.



Kyseessä on kuitenkin ilmiö, joka laadun arvioinnin menetelmää valittaessa on tiedostettava. Kasvokkaisessa vuorovaikutustilanteessa annetuissa arvioinneissa opiskelijoilla saattaa olla taipumus sosiaalisesti hyväksytyihin vastauksiin. Arviointimenetelmän mukanaan tuoma vaihtelu tuloksiin on huomioitava vertailuja ja menetelmän valintaa tehdessä. Vaikka arviointikohteet ovat samoja, eri menetelmien avulla kerätyt tulokset eivät ole suoraan vertailukelpoisia keskenään.

Ainoastaan 3 % opiskelijoista arvioi laadun keskiarvoltaan alhaisemmaksi kuin 2,5. Mediaani oli kaikkien osa-alueiden kohdalla 4 sekä opiskelijoiden että työpaikkaohjaajien vastauksissa. Samoin kuin 360-arvioinnissakin työpaikkaohjaajat olivat arvioinneissaan jonkin verran opiskelijoita yksimielisempiä.

Opiskelijat kävivät verkossa keskustelua myös työssäoppimisen järjestelyistä, arvioinnista ja ohjaavan opettajan toiminnasta työssäoppimisjakson aikana. Tämän vuoksi Internet-kyselyyn sisällytettiin arviointikohteet kyseisistä osa-alueista. Opiskelijat arvioivat työssäoppimisen järjestelyjä jonkin verran työpaikkaohjaajia kielteisemmin. Kielteisimmän opiskelijat arvioivat ammattitaidon arviointilomakkeiden selkeyttä ja ymmärrettävyyttä sekä oppilaitoksessa suoritettavaa perehdytystä. Tyytyväisimpiä opiskelijat olivat työssäoppimisen yhteiseen arviointiin ja opettajan ohjaukseen jakson aikana (taulukko 9).

**Taulukko 9.** *Opiskelijoiden arvio oppilaitoksen toiminnasta työssäoppimisjakson aikana*

Laadun osa-alue	ca opisk n=302	mo	md	s
<b>Opiskelijan perehdyttäminen työssäoppimisjaksolle oppilaitoksessa</b>	3,5	4	4	0,90
<b>Työssäoppimiseen liittyvien lomakkeiden selkeys ja ymmärrettävyys</b>	3,3	4	3	1,0
<b>Opettajan ohjaus jakson aikana</b>	3,6	4	4	0,97
<b>Työssäoppimisjakson arviointi yhdessä opettajan ja työpaikkaohjaajan kanssa</b>	3,7	4	4	0,99
<b>Työssäoppimisen kokonaisarviointikeskustelu oppilaitoksessa jakson jälkeen</b>	3,6	3	3	0,86
<b>yht.</b>	3,5			0,95

Opiskelijoiden avoimissa kysymyksissä antama kritiikki kohdistui työssäoppimisjaksojen perehdytykseen oppilaitoksessa sekä arviointilomakkeiden selkeyteen.

Myös työpaikkaohjaajat antoivat myönteisimmät arviot työssäoppimisen yhteisestä arvioinnista ja ohjaavan opettajan ohjaukskäynnistä. Työpaikkaohjaajat kritisoiivat opiskelijoiden tapaan työssäoppimisjaksolle perehdyttämistä sekä ammattitaidon arviointilomakkeiden selkeyttä ja ymmärrettävyyttä. Opetussuunnitelmien käsitteellinen kieli tuntuu alussa monesti vieraalta sekä opiskelijoille että

työpaikkaohjaajille. Kokonaisuudessaan työpaikkaohjaajat arvioivat työssäoppimisen järjestelyjä jonkin verran opiskelijoita myönteisemmin (taulukko 10).

**Taulukko 10.** *Työpaikkaohjaajien arvio oppilaitoksen toiminnasta työssäoppimisen järjestämisessä*

Laadun osa-alue	ca tpo n=155	mo	md	s
Opiskelijan perehdyttäminen työssäoppimisjaksolle oppilaitoksessa	3,4	3	3	0,81
Työssäoppimiseen liittyvien lomakkeiden selkeys ja ymmärrettävyys	3,5	4	4	1,0
Opettajan ohjauksen jakson aikana	4,1	4	4	0,86
Työssäoppimisjakson arviointi yhdessä opettajan ja opiskelijan kanssa	4,3	5	4	0,76
Työssäoppimisen järjestelyt oppilaitoksen ja työpaikan välillä	3,9	4	4	0,91
yht.	3,8			0,87

Saadun palautteen perusteella oppilaitoksessa laadittiin työssäoppimisjaksoille perehdytyksestä ohjaaville opettajille ohjeistus. Ohjeistus on tämän tutkimuksen liitteenä 3. Oppilaitoksessa on aloitettu myös arviointilomakkeiden yhtenäistäminen yhdessä Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksen ja Tampereen sosiaali- ja terveystieteiden opiston kanssa TOPSOTE- hankkeen yhteydessä.

Numeerisena annettujen laadunarviointien vahvuutena on soveltuvuus seurantaan. Soveltuvuus ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, sillä numeeriset arviot laadullisesta ilmiöstä herättävät myös kysymyksiä siitä, mitä asioita ja ajatuksia numeroiden taakse kätkeytyy. Vastauksen saamiseksi Internet-kyselyyn lisättiin laadun osa-alueisiin liittyviä avoimia kysymyksiä, joiden avulla numeerisia arvioiteja perustellaan. Niiden merkitys on tulosten tulkinnan ja käytännön laatutyön toimenpiteiden kannalta tärkeä. Pelkät numeeriset arviot kätkevät taakseen kehittämistyössä tarvittavaa informaatiota. Avoimista kysymyksistä saatavan tiedon avulla saadaan käsitys siitä, minkälaisia konkreettisia toimenpiteitä tilanne edellyttää. Ilman avoimista kysymyksistä saatavaa informaatiota numeerisen palautteen perusteella todetut ongelmat edellyttäisivät uutta laadullista tiedonkeruuta siitä, mistä laadun muutos on aiheutunut. Tässä mielessä arviointien perusteleminen avoimien kysymysten avulla vähentää laatutyön kuormittavuutta ja selkeyttää numeroiden tulkintaa. Internet-kyselyn etu on myös siinä, että palaute saadaan tallennettua suoraan dokumentoidussa muodossa, jolloin ilmiön laajuuden selvittäminen on helpompaa. Internet-kyselyt ovat tässä mielessä 360-arviointikeskustelua ja focusryhmähaastattelua järjestelmällisempi laatutyön muoto.

Työssäoppimisen laatutyön näkökulmasta oppilaitoksen oman toiminnan kehittäminen saadun palautteen avulla on luonnollisesti helpompaa ja nopeammin toteutettavissa kuin työssäoppimisen toimintatapoihin vaikuttaminen työpaikoilla ja

työssäoppimisen verkostossa. Työpaikkakohtaisen palautteen antaminen ei työssäoppijoiden pienen määrän vuoksi ollut mahdollista tämän tutkimuksen puitteissa. Näin ollen arviota siitä, missä määrin työpaikat ovat konkreettisesti pystyneet kehittämään omia toimintatapojaan palautteen avulla, ei voida antaa. Opiskelijoiden odotuksiin liittyvistä sisällöistä keskusteltiin työpaikka-ohjaajakoulutuksissa ja projektien ohjausryhmissä työpaikkojen esimiesten kanssa. Internet-kyselyihin liittyvät graafiset ominaisuudet ja yhteenvedot mahdollistavat jatkossa myös työpaikkakohtaisen palautteen antamisen työssäoppimisen verkostolle. Tällöin myös arvioinnista saatavaa tietoa voidaan työpaikoilla hyödyntää monipuolisemmin.

## 7.3 Verkkokeskustelu

Verkkokeskustelua käytettiin tässä tutkimuksessa kahdessa eri merkityksessä. Niiden avulla sekä tarkennettiin laatuindikaattoreiden sisältöä että arvioitiin työssäoppimisjakson laatua. Tämän lisäksi menetelmän käyttökokemuksista ja soveltuvuudesta laadun arviointiin kerättiin opettajilta palautetta liitteenä 1 olevan lomakkeen avulla. Opiskelijat arvioivat menetelmää myös osana työssäoppimisjaksojen aikaista verkkokeskustelua sekä antoivat siitä palautetta Internet-kyselyssä.

Työssäoppimisjaksojen virtuaalinen ohjaus toteutettiin opettajan ja opiskelijaryhmän välisenä verkkokeskusteluna Avoimet oppimisympäristöt -hankkeen yhteydessä. Verkkokeskustelu toteutettiin hankkeen alkaessa WebCT-alustalla. Verkkokeskustelu noudatti autenttisen dialogin periaatetta, koska aiempien tutkimusten perusteella oli tiedossa verkkoympäristön soveltuvuus dialogiselle oppimiselle (ks. Aarnio & Enqvist 2001). Hoito- ja palvelualoilla dialogiin oppiminen on olennainen osa ammatissa vaadittavia taitoja.

Autenttisuus tarkoittaa jotakin aitoa, oikeaa tai todellista. Osaamisen tavoitteeksi asetetut ongelmat ovat autenttisia, kun ne ovat lähtöisin työelämästä ja eri ammattialojen oikeista työtehtävistä. Autenttisessa verkkokeskustelussa opettajan tehtävänä on tukea opiskelijan oppimisprosessia ja yhteisen tiedon rakentamista opiskelijaryhmän välillä. Opettaja ei johda verkkokeskustelua, vaan pyrkii avoimia kysymyksiä esittämällä ohjaamaan opiskelijoiden oppimisprosessia. (ks. Aarnio & Enqvist 2001, 27-28.)

Hankkeen projektityöntekijät suorittivat dialogisen verkko-oppimisen kurssin ennen virtuaalisen verkko-ohjauksen käyttöön ottoa oppilaitoksessa. Projektityöntekijät perehdyttivät oppilaitoksen opettajat dialogisen verkko-oppimisen periaatteisiin ja keskustelualustan käyttöön. Työssäoppimisjaksoa ohjaavalle opettajalle oli resurssoitu aikaa verkkokeskusteluun viisi tuntia työssäoppimisjaksoa kohden.

Avoimet oppimisympäristöt projektin alkaessa oppilaitoksen opettajat arvioivat tietoteknistä osaamistaan Opetushallituksen kehittämän OPE.fi -luokituksen pohjalta.

Luokituksessa taso 1 vastaa tietokoneen peruskäyttötaitoa, taso 2 taitavan verkkopedagogin tasoa ja taso 3 on verkkopedagogiikan kehittäjän tasoa. Oppilaitoksen opettajista tasolla 1 oli 100 %:a, tasolla 2 71 %:a ja tasolla 3 28 %:a. Tietotekniikkataitojensa vuoksi opettajat kykenivät suoriutumaan keskustelualustan vaatimasta tekniikasta suhteellisen helposti.

Keskustelupalstalla opiskelijat keskustelivat vapaasti työssäoppimisjaksoilla kohdatuista tilanteista sen mukaan, mitä he itse kokivat tärkeäksi. Opiskelijat kommentoivat ja refleктоivat autenttisisa verkkokeskustelussaan kattavasti laadun käsitteistöä ja oppimisen kontekstia työpaikalla. Laatuaiheiseen keskusteluun ei opiskelijoita ohjattu etukäteen vaan keskustelun aiheet verkossa olivat lähtöisin opiskelijoiden omista kokemuksista. Laatuun liittyvät kysymykset ovat kaikille opiskelijoille yhteisiä erilaisista työpaikoista, asiakkaista tai työn sisällöistä riippumatta. Sen vuoksi ne ovat verkkokeskustelussa helposti jaettavissa. Verkkokeskustelun analyysi vahvisti käsitystä, että kehitetty työssäoppimisen laadun käsitteistö on opiskelijoiden näkökulmasta relevantti.

Verkkokeskusteluaineiston analyysissa tuli esille laadun merkityksen vaihteellisuus. Laadun osa-alueiden merkitys painottuu eri tavoin opintojen edetessä. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden puheenvuoroissa merkityksellisiä laadun osa-alueita olivat opiskelijoiden vastaanotto ja perehdytys, vuorovaikutus sekä työyhteisön sosiaalinen ilmapiiri. Myöhemmässä vaiheessa olevat opiskelijat pohtivat enemmän innovatiivisuuden ulottuvuutta sekä työyhteisön ja oman työn kehittämistä. Työtehtävien haasteellisuus ja työssäoppimispaikan tarjoamat oppimismahdollisuudet korostuivat opiskelijoiden puheenvuoroissa opintojen edetessä. Palautteen ja ohjauksen merkitys korostui kaikkien opiskeluryhmien puheenvuoroissa.

Opiskelijoiden kyky oppia työstä ja varmistaa oman oppimisprosessinsa laatua lisääntyy opintojen ja ammatillisen kasvun edetessä. Opintojen alussa opiskelijat tarvitsevat enemmän henkilökohtaista ohjausta, kun taas edistyneemmät opiskelijat pystyvät paremmin hyödyntämään koko työyhteisöä ohjauksen antajana. Verkkokeskustelun avulla oppimista ja oppimisprosessin laatua pystytään seuraamaan reaaliajassa.

Vaikka työssäoppimisen laatu keskiarvoilla mitattuna arvioitiin varsin korkeaksi, opiskelijat keskustelivat verkossa myös työssäoppimisjaksoilla kohdatuista käytännön ongelmista ja yrittivät löytää niihin yhdessä ratkaisuja. Perinteisiin työssäoppimisen ohjauskeinoihin verrattuna kynnyks vaikeiden aiheiden ja ongelmien jakamiseen näyttää verkkokeskustelussa olevan matala. Ongelman kirjoittaminen verkkoon auttaa opiskelijaa hahmottamaan ja jäsentämään koettua tilannetta. Verkossa monet ongelmat pystyttiin ratkaisemaan ennen kuin ne kasvoivat suuriksi. Opiskelijaryhmän tuki, rohkaisu ja kannustus on verkon välityksellä helposti saatavilla, jolloin opiskelija pystyy käyttämään hyväkseen sekä ryhmän että opettajan ongelmanratkaisukykyä. Autenttisuuden periaate laatutyössä tarkoittaa sitä, että opiskelijan yksilölliset tarpeet otetaan huomioon.

Verkkokeskusteluaineisto toi lisäymmärrystä ja täsmennystä myös opettajan rooliin laatutyössä. Siitä huolimatta, että opiskelijoilta kerätyssä eläytymismenetelmä-

aineistossa opettajia ei mainittu laatuun vaikuttavana tekijänä, verkkokeskusteluissa korostui ohjaavan opettajan merkitys työssäoppimisjaksoilla kohdatuissa ongelmatilanteissa. Opettajan toivottiin osallistuvan tilanteen selvittämiseen, mikäli yhteistyö työpaikalla osoittautuu ongelmalliseksi.

Verkkokeskusteluun osallistuivat aktiivisesti myös ne opiskelijat, jotka ovat ryhmätilanteissa arkoja ja hiljaisia. Verkkokeskustelun yksi etu on siinä, että siihen ei sisälly face to face -tilanteeseen liittyviä sosiaalisia jännitteitä. Oman mielipiteen kertominen oli verkossa helpompaa kuin luokassa, samoin vastausten ja ajatusten pohdintaan oli verkossa aikaa keskustelutilannetta enemmän. Verkkokeskusteluun osallistumista edisti luonnollisesti tieto verkkokeskustelun vaikutuksesta työssäoppimisjakson arviointiin.

Verkkokeskustelun yhteys akutteihin työtilanteisiin on laatutyön kannalta ihanteellinen. Verkkokeskustelu integroi laatutyön reaaliaikaiseksi osaksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen prosessia. Sen avulla saadaan tietoa paitsi oppimistuloksista myös oppimiseen vaikuttavista kontekstuaalisista tekijöistä (ks. Raivola 1995). Jakson lopussa tapahtuvaan laadun arviointiin verrattuna verkkokeskustelun etu on siinä, että ongelmatilanteisiin pystytään puuttumaan ja vaikuttamaan ajoissa silloin, kun ne ovat akutteja.

Työpaikkaohjaajat eivät hankkeen alkuvaiheessa osallistuneet yhteiseen verkkokeskusteluun. Todennäköisesti myös tämän vuoksi opiskelijoiden oli luontevaa keskustella verkossa työssäoppimisen laatuun liittyvistä kysymyksistä. Hankkeen yhteydessä työpaikkaohjaajia koulutettiin verkkokeskusteluun työpaikkaohjaajakoulutuksen yhteydessä. Tästä huolimatta työpaikkaohjaajien osallistuminen verkkokeskusteluun rajoittui ainoastaan muutama henkilöön hankkeen loppuvaiheessa. Keskusteluun osallistumista työpaikkaohjaajien osalta rajoitti paitsi ajan puute, myös tietotekniset taidot.

Palautteessaan opiskelijat vastustivat työpaikkaohjaajien mukaan tuloa verkkokeskusteluun. Opiskelijoiden mielestä työpaikkaohjaajien läsnäolo verkossa vähentäisi laadusta käytävää kriittistä keskustelua.

*”Verkkokeskusteluun ei saisi työpaikkaohjaajat tulla, koska sitten sinne ei uskalla kirjoitella niin kuin asiat ovat.” (opiskelija)*

Toisaalta työpaikkaohjaajien osallistumattomuus verkkokeskusteluun rajoittaa kehittävän verkostomaisen laadun arvioinnin avoimuuden ideaa.

Opiskelijoiden palaute verkkokeskustelusta korosti mahdollisuutta oppia ja saada tukea muilta ryhmän jäseniltä. Kommunikointi opettajan ja opiskelijaryhmän kanssa on verkon välityksellä helppoa. Verkossa opiskelijat saavat mahdollisuuden jakaa kokemuksia keskenään. Opiskelijoiden verkkokeskustelua koskeva kritiikki liittyi keskustelupalstalla ilmenneisiin teknisiin ongelmiin.

*”Verkossa saa purkaa tuntojaan ja kokemuksiaan välittömästi ja toiset antavat palautetta, ovat myötätuntoisia. Toisten opiskelijoiden antama*

*tuki on tärkeää, tuntuu ettei ole yksin. Monia asioita pohditaan yhdessä ja opitaan yhdessä. Toisilta saa vinkkejä ja ideoita.” (opiskelija)*

*”Sieltä oppii vähän toisiltakin ja saa erilaisia mielipiteitä. Niin, ja voi purkaa itseään, jos on mennyt huonosti ja sitten huomaa, että jaa, tuollakin on mennyt.” (opiskelija)*

*”Siinä on saanut tuoda omia mielipiteitään koko ryhmälle ja sitten taas keskustella ohjaavan opettajan kanssa, jos on jotain ongelmia.”(opiskelija)*

*”Webct:tä pitäisi kehittää ja parantaa niin, että jokaisella olisi mahdollisuus päästä sivustolle, palomuurien takia se on välillä lähes mahdotonta.”(opiskelija)*

Verkko-ohjaukseen osallistuneet opettajat arvioivat verkkokeskustelun käyttökelpoiseksi ja tarkoituksenmukaiseksi ohjaustavaksi, jonka avulla ohjaavat opettajat saivat dokumentoitua ja päivitettyä tietoa jakson tapahtumista ja työssäoppimisen laadusta. Opiskelijan oppimista ja työssäoppimisen kontekstin laatua pystyi seuraamaan reaaliajassa. Verkkokeskustelu tekee opiskelijan oppimisprosessin ja yksilölliset tarpeet näkyväksi.

*”Opettajan näkökulmasta tuntuu hyvältä, kun tietää koko ajan missä mennään: onko jollakin ongelmia jne. Opiskelijat tarvitsevat tukea toisiltaan ja koen verkkokeskustelun hyväksi tavaksi oppia jakamaan kokemuksiaan ja tuntojaan, opitaan toimimaan yhteistyössä ja jakamaan omasta osaamisestaan.” (opettaja)*

*”Webct:n käyttö on mielestäni osa laadun varmistusta. Siellä opiskelija voi reaaliajassa antaa kommentteja ja mielipiteitä asioihin.”(opettaja)*

*”Opettajan näkökulmasta katsottuna verkkokeskustelua antaa hyviä viitteitä ja tukea arvioinnille. Se on vähän kuin julkista portfolio työskentelyä ja opettajana on helppo tehdä huomioita esim. opiskelijoiden kyvystä tehdä havainnot ympäristöstä todellisuudesta.”(opettaja)*

*”Mielestäni työssäoppimisen laatu on noussut tämän verkkokeskustelun myötä. Nyt tuntuisi suorastaan oudolta olla 5-7 viikkoa ilman, että pääsisi seuraamaan opiskelijoiden keskustelua. Opettajakin pysyy kärryillä opiskelijoiden osaamisesta.”(opettaja)*

Verkkokeskustelu on ennen kaikkea ohjauksen apuväline, jossa esiin tulevia ongelmia pystytään vertaistuen avulla ratkaisemaan. Yhteinen verkossa tapahtuva ongelmanratkaisu kehittää opiskelijoiden valmiuksia ratkaista jakson aikana eteen tulevia laatuongelmia itsenäisesti. Työssäoppimisjaksojen aikana kohdatut ongelmatilanteet voidaan ottaa yhteisen keskustelun aiheeksi opettajan ohjauskäyntien yhteydessä.

Verkossa tapahtuva laadunhallinta on periaatteessa riippumaton ajasta ja paikasta. Se on joustava ja ottaa huomioon opiskelijoiden erilaiset ja yksilölliset tarpeet. Laadun arvioinnin kannalta verkkokeskustelun ongelmana on systemaattisuuden puute. Menetelmä ei kovin helposti mahdollista palautetta tai systemaattista seurantaa.

### *Strukturoitu verkkokeskustelu*

Työssäoppimisen laadun kehittäminen tietoverkkosovellusten avulla -projektissa työssäoppimisen ohjaukseen tarkoitettua verkkokeskustelupalstaa kehitettiin edelleen laatutyöhön soveltuvammaksi. Autenttiseen dialogiin perustuvan verkkokeskustelun ongelmaksi laatutyössä muodostui systemaattisuuden puute. Laadun arviointikohteista keskusteltiin kattavasti ja ongelmiin etsittiin yhdessä ratkaisuja, mutta ohjaavan opettajan oli vaikea saada laatukseskustelusta kokonaiskuvaa jakson päättyessä. Tiettyjen arviointien tai puheenvuorojen löytäminen 500-800 keskustelupuheenvuoron joukosta vie aikaa.

Keskustelun järjestelmällisyyttä pyrittiin lisäämään keskustelupalstan strukturoinnin avulla. Työssäoppimisen laadun osa-alueet otsikoitiin opiskelijoiden keskustelupalstalle valmiiksi ja tarkoituksena oli, että opiskelijat käyvät laatuun liittyvää keskustelua kunkin käsitteen alla erikseen. Strukturoinnilla haluttiin parantaa keskusteluaineiston hallittavuutta ja seurantaa pidemmällä aikavälillä.

Kehittävästä aikomuksesta huolimatta strukturoitu verkkokeskustelupalsta ei laadun arvioinnissa toiminut odotetulla tavalla. Samat laadun osa-alueet, joita opiskelijat olivat 360-arviointien yhteydessä luonnehtineet selkeiksi ja ymmärrettäviksi, tuntuivat verkkokeskusteluun sovellettuna vaikeatajuisilta. Laadun osa-alueista keskusteleminen ei strukturoidussa verkkokeskustelussa ollut opiskelijoille helppoa. Näyttäisi siltä, että opiskelijoiden on helpompi kertoa työssäoppimisjakson laatuun liittyvistä tapahtumista vapaassa autenttisessa keskustelussa ilman annettuja keskustelunaiheita. Palstan strukturointi hävitti keskustelupuheenvuoroista informatiivisuuden, yhteisen pohdinnan ja analyttisyyden. ”Ihan hyvä” kommentit eivät laadun kehittäjää tapahtumien sisällöstä paljoakaan informoi, eivätkä herätä opiskelijaryhmän yhteistä keskustelua kohdatuista tilanteista.

Verkkokeskustelua ohjanneet opettajat kävivät opiskelijaryhmänsä kanssa palautekeskustelun työssäoppimisjakson päätyttyä ja raportoivat tulokset kirjallisesti. Raportoinnissa käytetty lomake on tutkimuksen liitteenä (liite 1). Opettajat kuvasivat raportissaan strukturoidun keskustelupalstan ongelmia seuraavasti:

*”Opiskelijat kokivat laatuportaot hieman sekaviksi ja vaikeiksi, avoin keskustelufoorumi ilman laadun alaotsikoita tuntuisi heistä paremmalta vaihtoehdolta.” (opettaja)*

*”Työssäoppimisen laadun käsitteet olivat vaikeita ymmärtää ja konkretisoida työelämään” (opettaja)*

*”Laatuasiat pitää käydä paljon konkreettisemmin opiskelijan kanssa läpi ennen työssäoppimisjaksoa. Mitä kullakin laadun osa-alueella tarkoitetaan, mitä asia on konkreettisesti käytännön työssä.” (opettaja)*

*”Se WebCT-malli (12 valmista laadun osa-alueita) ei ollut opiskelijoiden oppimisen kannalta paras mahdollinen. Se tuntui rajoittavan opiskelijoiden dialogia, jonka periaatteisiin kuuluu osallistujista lähtevä tarve eikä vahvasti ohjattu malli.” (opettaja)*

*”Se oli negatiivista, että keskustelu rajattiin tiettyihin raameihin. Monet halusivat, että saisi keskustella mistä vaan.” (opettaja)*

*”12-laadun osa-alueita tuntui myös rajoittavan jotenkin opiskelijoiden keskustelun aktiivisuutta. Ehkä näin valmis malli ei ole paras mahdollinen, vaan keskustelun pitäisi olla enemmän opiskelijoiden omien kokemusten kautta lähteviä.” (opettaja)*

Sekä opiskelijoiden että opettajien arviot keskustelupalstan strukturoinnista olivat samansuuntaisia. Palstan strukturointi vaikutti myös opiskelijoiden keskusteluaktiivisuuteen. Vapaaseen keskusteluun verrattuna strukturoidulla palstalla vaihdetut keskustelupuheenvuorot olivat lyhyempiä ja lukumäärältään vähäisempiä. Laadun käsitteistä lähtöisin oleva verkkokeskustelu näyttää olevan opiskelijoille autenttista keskustelua vaikeampaa.

Mallin ottaminen käyttöön olisi ilmeisesti vaatinut opiskelijaryhmien yksityiskohtaisempaa perehdytystä. Aiemmasta toimintatavasta poisoppiminen vaatii aikaa. Strukturoidun laatuks keskustelun ohjaaminen vaatii myös opettajalta autenttisen dialogin periaatteista poikkeavaa aktiivisempaa ohjausotetta. Opiskelijaryhmää on painokkaammin ohjattava keskustelemaan laadun osa-alueista strukturoitua keskustelupalstaa käytettäessä. Opettajan ajankäytön kannalta tämä on tietysti myös resurssikysymys. Parhaiten strukturoidussa laatuks keskustelussa onnistuivat ne opiskelijaryhmät opettajineen, joilla ei ollut aiempaa kokemusta autenttisen dialogin mukaisesta verkkokeskustelun ohjauksesta.

Työssäoppimisen laatutyön tarpeita strukturoitu keskustelumalli ei palvele. Verkkokeskustelu toimii reaaliaikaisena laatutyön välineenä parhaimmillaan autenttisen dialogin muodossa, mutta silloinkin se tarvitsee rinnalleen toisen systemaattisemman menetelmän. Systemaattisuuden kriteerin täyttäminen ei verkkokeskustelun avulla näytä toteutuvan.

## 7.4 Focusryhmähaastattelut

Focusryhmähaastatteluissa opiskelijat arvioivat työssäoppimisen laatua muodostetun käsitteistön avulla. Eläytymismenetelmäaineiston ja verkkokeskustelujen avulla saatua käsitystä laadusta ja eri osa-alueiden merkityksestä täydennettiin



opiskelijoiden focusryhmähaastattelujen avulla. Samoin opiskelijat keskustelivat kokemuksistaan focusryhmähaastatteluun osallistumisesta. Focusryhmähaastattelut vahvistivat aiempien aineistonkeruumuotojen avulla saatua kuvaa laatukäsitteistön validiudesta. Indikaattorit kattavat työssäoppimisen laatuun vaikuttavat tekijät. Menetelmän avulla saatiin tietoa työssäoppimisen laadun eri osa-alueiden arvoon, tärkeysjärjestykseen ja merkitykseen vaikuttavista tekijöistä sekä tietoa siitä, miksi asioista ajatellaan tietyllä tavalla. Focusryhmähaastattelut lisäsivät ymmärrystä ja tuottivat spesifiä tietoa työssäoppimisen jännitteistä ja problematiikasta. Menetelmä on käyttökelpoinen, kun halutaan tarkentaa kokonaiskäsitystä tai saada lisätietoa opiskelijoiden tarpeista, motiiveista ja asenteista, esimerkiksi käyttäytymisestä jossakin tietyssä tilanteessa.

Ryhmässä syntyvä vuorovaikutus on luotettavuuden kannalta keskeinen analysoitava elementti (Kitzinger & Barbour 1999, 4-8). Opiskelijat keskustelivat kaikissa focusryhmissä vilkkaasti laadun osa-alueista ja siitä, millä tavoin ne olivat työssäoppimisjaksojen aikana toteutuneet.

Missään keskusteluryhmässä ei ollut keskustelun johtajaa tai keskustelua dominoivaa henkilöä, vaan opiskelijat kertoivat tasavertaisesti sekä omista että opiskeluryhmänsä kokemuksista. Opiskelijat kokivat keskustelun aiheen tärkeäksi, samoin sen, että heidän mielipidettään kysyttiin ja siitä oltiin kiinnostuneita. Myös laatutyön avoimuus sai opiskelijoilta kiitosta:

*”Tässä on saanut tuoda omia ajatuksiaan julki ryhmässä, se on hyvä että kuunnellaan.”(opiskelija)*

*”On tämä laatutyö muuttunut jotenkin avoimempaan suuntaan, niin, että opiskelijankin mielipidettä kysytään”(opiskelija)*

Tässä mielessä voi vilpittömästi yhtyä käsitykseen focusryhmähaastattelujen voimaannuttavasta ja osallistavasta luonteesta (Fetterman 1994; 1997). Focusryhmähaastatteluissa empowermentin idea tuntuu toimivan, samoin merkityksellistä oli haastattelutilanteen yhteisöllisyyttä korostava luonne. Focusryhmähaastattelujen vahvuus laatutyössä on siinä, että menetelmän avulla sidosryhmät voidaan integroida laadun arviointiin. Focusryhmien avulla opiskelijat saavat äänensä kuuluville. Laatutyön kannalta ongelmana on focusryhmien irrallisuus työssäoppimisen prosessista ja oppilaitoksen normaalista toiminnasta.

Varsinaisia ristiriitoja tai konflikteja ei haastattelutilanteissa esiintynyt, mikä todennäköisesti johtui keskustelun aiheesta; yksilölliset ja erilaiset kokemukset työssäoppimisjaksoilta ovat ymmärrettäviä, eikä ryhmässä esiintynyt tarvetta konsensuksen löytämiseen. Kokemusten ainutkertaisuutta kunnioitettiin. Keskustelu oli avointa kaikissa haastatteluissa. Focusryhmissä tuotiin esille työssäoppimisjaksojen aikana kertyneitä sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia. Kokonaisuudessaan opiskelijoiden käsitykset laadusta olivat yllättävän myönteisiä, mikä antoi aihetta spekuloida `onnellisuusmuurin` läsnäoloa haastattelutilanteessa. Kuitenkin opiskelijoiden käsitykset vahvistivat muilla aineistonkeruumenetelmillä saatuja tuloksia, minkä vuoksi käytyä keskustelua voidaan pitää rehellisenä. Opiskelijoiden myönteiset käsitykset työssäoppimisesta vastaavat myös muista

tutkimuksista saatuja tuloksia (esim. Virtanen ym. 2005). Työssäoppimiseen liittyviä ongelmia tuotiin esille, mutta niitä käsiteltiin varsin luontevasti, neutraalisti ja rakentavasti.

Focusryhmähaastattelut perustuvat interaktiiviseen ihmiskäsitykseen, mutta interaktioon liittyy myös ongelmia. Kaikkien osallistujien keskustelutaidot eivät ole samanlaisia (ks. Sim 1998). Vaikka kaikki osallistujat ottivat osaa keskusteluun, toiset osallistujat olivat luonteeltaan hiljaisempia ja puhuivat kokemuksistaan niukkasanaisemmin. Työssäoppimisen ongelmat näyttäisivät kasautuvan lähinnä niille opiskelijoille, joiden vuorovaikutustaidoissa ja itseohjautuvuudessa on puutteita.

Vuorovaikutustaidot ovat osa sosiaali- ja terveysalalla vaadittavia ammatillisia taitoja, mutta toisaalta työssä tarvitaan myös henkilöitä, jotka pystyvät kuuntelemaan. Focusryhmähaastattelu on menetelmä, joka edellyttää osallistujilta kykyä sanalliseen ilmaisuun. Ne, jotka eivät keskustele muutenkaan, eivät keskustele laadusta myöskään focusryhmissä. Yksittäisenä aineistonkeruumuotona focusryhmät antaisivat laadusta liian positiivisen ja rajoittuneen kuvan. Siinä missä verkkokeskustelu palvelee laadunvarmistamisen kannalta erityisesti opiskelijoita, joilla on hyvät kirjoitustaidot, painottuvat focusryhmähaastatteluissa keskustelutaidot. Verkkokeskustelussa myös arat ja hiljaiset opiskelijat keskustelevat focusryhmähaastattelutilannetta aktiivisemmin. Tässä mielessä eri laatutyönmenetelmät täydentävät toisiaan.

Focusryhmähaastattelutilaisuuksiin osallistuneet opettajat arvioivat focusryhmiä laatutyön menetelmänä seuraavasti:

*”Laatutyön menetelmänä focusryhmä on tarkka, mutta samalla työläs ja kallis. Osuvuuden kannalta oleellista on myös se, miten focusryhmä valitaan, siis minkälainen on ryhmän edustavuus.” (opettaja)*

*”Focusryhmien avulla avataan osallistujien välinen avoin keskustelu ja työssäoppimisen ydinongelmat pystytään nostamaan esille. Menetelmä se antaa syvällisen ja monipuolisen kuvan laadusta, kun keskustelijoiden kommentit ruokkivat toinen toisiaan” (opettaja)*

Opettajat pitivät focusryhmien myönteisenä puolena niiden tuottaman tiedon tarkkuutta ja monipuolisuutta, mutta kiinnittivät huomiota myös taloudellisiin näkökulmiin.

Aineistojen yhdistäminen kuvaa tutkittavaa ilmiötä tässä tapauksessa syvällisemmin ja korjaa focusryhmähaastattelutulosten heikon yleistettävyyden (siirrettävyyden) ongelmaa. Focusryhmähaastatteluista saadut tulokset eivät ole yleistettävissä koko opiskelijaryhmää koskevaksi. Verkkokeskusteluun taas osallistuvat lähes kaikki opiskelijat työssäoppimisjaksojensa aikana, mikä mahdollistaa tulosten laajemman evidenssin. Simin (1998) mukaan yhtenä focusryhmähaastattelujen analyysin ongelmana on ilmiöiden laajuuden tai voimakkuuden arviointi. Ongelma tuli esille

myös tässä aineistossa, työssäoppimisjaksoilla koettujen tapahtumien intensiteetistä on vaikea tehdä johtopäätöksiä pelkän focusryhmähaastattelun perusteella.

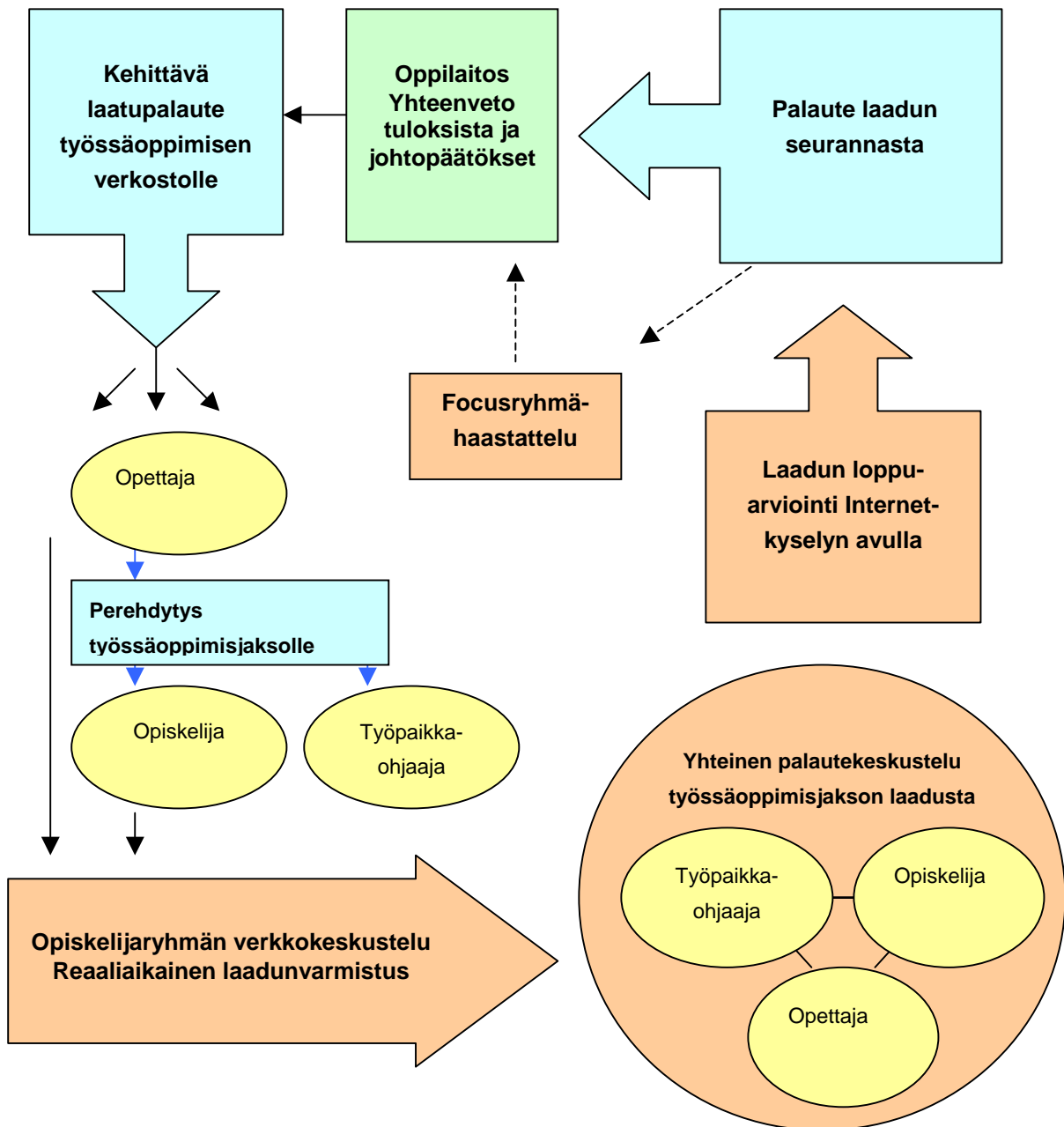
Lähtökohdiltaan focusryhmähaastattelu perustuu strukturoituun ja verkkokeskustelu avoimeen lähestymistapaan. Strukturoitu verkkokeskustelu on toteuttamistavaltaan lähempänä focusryhmähaastattelun elektronista sovellusta. Opiskelijoiden arviot työssäoppimisjaksojen laadukkuudesta olivat verkkokeskustelussa ja focusryhmähaastatteluissa sisällöllisesti varsin samankaltaisia. Focusryhmien tuottama tieto näyttäisi olevan korvattavissa verkkokeskustelulla, joka aineistonkeruumuotona on huomattavasti helpompi arviointitiedon keräämisen tapa.

Menetelmän avulla saatiin varmistettua verkkokeskustelussa saatuja tuloksia, mutta uusia näkökulmia aiheeseen focusryhmähaastattelut eivät tuoneet. Focusryhmät soveltuvat erityisesti täydentäväksi laadunvarmistuksen menetelmäksi, jota voidaan käyttää tarpeen vaatiessa tai kun halutaan saada lisätietoa jostakin erityisestä aiheesta tai rajatusta ongelmasta. Focusryhmähaastattelujen avulla pystytään kartoittamaan työssäoppimisen prosessin kriittiset pisteet sekä saamaan tietoa esiin tulevien ongelmien syy-seuraussuhteista. Jatkuvaksi tai säännöllisesti käytettäväksi menetelmäksi focusryhmähaastattelut ovat liian työläitä. Periaatteessa sama tieto on saatavissa helpommin esiin verkkokeskustelun avulla. Focusryhmien avulla ei saada myöskään laadun systemaattiseen seurantaan soveltuvaa tietoa.

## 7.5 Työssäoppimisen laadun arvioinnin malli

Eri menetelmiin liittyvien vahvuuksien ja rajoitusten vuoksi työssäoppimisen laatua arvioitiin Laatu-projektin yhteydessä kokonaisuudessaan kuviossa 6 esitetyn mallin avulla.

Mallissa työssäoppimisen prosessi alkaa opiskelijaryhmän perehdytyksellä ja jatkuu opettajan ja opiskelijaryhmän välisen reaaliaikaisen verkkokeskustelun avulla. Useassa tapauksessa laatuun liittyvät yksilölliset ongelmat ratkeavat jo opiskelijaryhmän yhteisessä keskustelussa. Työssäoppimisjaksoa ohjaava opettaja suorittaa jakson aikana kaksi ohjauskäyntiä työpaikalla ja puuttuu tarvittaessa jakson aikana ilmenneisiin laatuongelmiin. Työssäoppimisjakson päätteeksi opiskelija ja työpaikkaohjaaja käyvät opettajan johdolla yhteisen palautekeskustelun laadusta. Opiskelijoilta saadun palautteen avulla työpaikkaohjaajat saavat aineksia oman ohjaustyönsä kehittämiseen. Työssäoppimisjakson jälkeen opiskelijat ja työpaikkaohjaajat tekevät laatuarvion Internet-kyselyn avulla.



**Kuvio 6.** Työssäoppimisen laadun arvioinnin toteutus

Yhteenveto annetuista lautupalautteista tehdään oppilaitoksessa. Laadun seurannasta saaduista tuloksista käydään työssäoppimisen verkostossa yhteinen palautekeskustelu kerran vuodessa.

Focusryhmähaastatteluja ei malliin sisällytetty säännöllisesti käytettävänä menetelmänä. Focusryhmähaastattelu mahdollistaa spesifimmän tiedonkeruun niissä tapauksissa, joissa siihen muista arvioinnista saatujen tulosten perusteella esiintyy

tarvetta. Jatkuvaan käyttöön menetelmä on työssäoppimisen kontekstissa liian työläs ja epätaloudellinen.

Internet-kyselyn alkuperäisenä tarkoituksena oli kerätä tietoa, joka mahdollistaisi työssäoppimisen verkoston työpaikkakohtaisen laatureurannan ja palautteen antamisen. Tämän vuoksi Internet-kyselyn avulla opiskelijoilta kerättiin palautetta jokaisen työssäoppimisjakson jälkeen. Kehittämishankkeen toteuttamisen aikana tämä oli välttämätöntä, koska pienessä oppilaitoksessa työpaikkakohtaisen arviointitiedon kerääminen veisi muutoin vuosia. Tästä huolimatta työpaikkakohtaisia arviointeja kertyi niin vähän, ettei niitä tämän tutkimuksen tai kehittämishankkeen toteuttamisen aikana pystytty hyödyntämään suunnitellulla tavalla. Tämän vuoksi tutkimuksen ulkopuolelle jää palautteesta saatavan hyödyn arviointi työpaikkojen osalta.

Opettajilta kerättiin palautetta arviointimallista yhteisessä keskustelutilaisuudessa sekä liitteenä 7 olevan lomakkeen avulla. Opettajat pitivät mallin hyvinä puolina sen osallistavuutta, dialogisuutta ja oppimista korostavaa lähestymistapaa, mutta näkivät kehittämistarpeita palautteen hyödyntämisessä, tiedottamisessa ja resurssoinnissa hankkeen päätyttyä. Palautteen hyödyntämisen osalta Devosin (1998) kritiikki vaikuttaa oikeansuuntaiselta. Tiedonkeruu ja sen pohjalta tapahtuva vahvuuksien ja kehittämistarpeiden tunnistaminen on itsearviointin avulla helppoa. Ongelma on siinä millä tavoin tuotettua tietoa pystytään hyödyntämään käytännössä toiminnan laadun parantamisessa. Opettajat kommentoivat mallin toimivuutta seuraavasti:

*”Hyvä puoli tässä on se, että arvioinnissa on mukana kaikki osapuolet, palautekeskusteluissa painottuu dialogisuus, kaikki on mukana vaikuttamassa, opiskelijat oppivat refleктоimaan yhdessä ja opettajat pysyvät kehittämään omaa työtään.” (opettaja)*

*”Mallin kehittäminen perustuu todelliseen kokemukseen, joten sen toimintaedellytykset ovat hyvät” (opettaja)*

*”Palautteen hyödyntäminen on saatava systemaattisemmaksi. Nyt projektin päättyessä mieltä askarruttaa se, miten tämä homma kokonaisuutena jatkuu. Kehitetty malli on kokonaisuutena erinomainen, mutta sen toteuttamisesta sopiminen helposti johtaa iänikuiseen resurssikeskusteluun eikä asioista, työnjaosta ja käytännöistä sopimiseen.” (opettaja)*

*”Laatupalaute pitää jatkossa huomioida niin, että työpaikoille menisi enemmän infoa.” (opettaja)*

*”Kokonaisuudessaan malli edellyttää jatkossa resurssointia tähän asiaan.” (opettaja)*

*”Eri osapuolet tarvitsevat lisää tietoa omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja laadunhallintamallin vaikuttavuudesta koko kontekstissa” (opettaja)*

Opettajien kokemukset laatutyöhön osallistumisesta sekä laatutyön tuloksista ja hyödyistä olivat myönteisiä. Suurimpina hyötyinä pidettiin tiedon ja yhteistyön lisääntymistä, toimintatapojen yhtenäistymistä oppilaitostasolla sekä opiskelijoiden ohjauksen kehittymistä työpaikoilla. Opettajat kokivat laatutyön olevan osa jokapäiväistä toimintaa.

*”Laatutyötä on vaikea erottaa omaksi erilliseksi osa-alueeksi. Uskallan väittää sen olevan osa normaalia prosessia”*(opettaja)

*”En oikein tiedä, mikä on ollut laatutyötä ja mikä perusduunia. Niitä on jotenkin ollut vaikea erotella”*(opettaja)

Yksi mallin siirrettävyyteen liittyvä rajoitus on se, että arviointimalli kehitettiin erillisrahoituksella kolmen eri kehittämishankkeen aikana. Arviointidataa ja käyttökokemuksia ei ole vielä siitä, missä laajuudessa tai miltä osin mallia pystytään toteuttamaan perusrahoituksen puitteissa. Opettajilta kerätyn palautteen perusteella verkko-ohjaus on tullut jäädäkseen, samoin 360-arviointi pyritään säilyttämään siltä osin, kuin se palvelee työpaikkaohjaajien henkilökohtaista palautteen saamisen tarvetta ja opiskelijoiden oppimista. Täytettävän lomakkeen sijasta palautekeskustelu käydään suullisena. Internet-kyselyyn perustuvan arviointitiedon kerääminen jokaiselta työssäoppimisjaksolta ei ole välttämätöntä sen jälkeen, kun työpaikkakohtaisia arviointeja on kertynyt riittävä määrä yhteenvetojen tekemistä varten. Normaaliolosuhteissa Internet-arvioinnin toteuttaminen saattaisi olla perusteltua kerran vuodessa.

Verkostomaisessa työssäoppimisen arviointimallissa oleellisinta on vastuunjako laadun kehittämisestä eri osapuolien kesken. Tällöin laatutyö ei jää yksinomaan hallinnon vastuulle, vaan laadun kehittämisessä kaikilla on oma tehtävänsä. Osallistumisen kautta työssäoppimisen eri osapuolilla on mahdollisuus toimia työssäoppimisen kehittäjänä. Henkilöstön laajaa osallistumista laadun kehittämiseen ovat korostaneet myös useat laatujohtamisen kehittäjät (ks. mm. Deming 2000).

Käytännön laatutyöhön osallistuminen ammatillisten opintojen aikana kehittää taitoja, joita opiskelijat tarvitsevat tulevassa työssään. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman yhteisten painotusten mukaan koulutuksen tulee antaa opiskelijoille valmiudet laadukkaaseen ja asiakaslähtöiseen toimintaan (OPH 2001). Opiskelijan tulee osata ammattialalla tarvittavat ja yleisimmin käytössä olevat laadunhallinnan menetelmät. Opiskelijoiden osallistaminen oppilaitoksessa tehtävään laatutyöhön edistää omalta osaltaan tämän tavoitteen saavuttamista. Oppilaitos voi omalla toiminnallaan näyttää esimerkkiä asiakaslähtöisestä toiminnasta ja siten edistää oppimistavoitteiden saavuttamista.

Verkostomainen laadun arviointi edellyttää kaikkien osapuolien sitoutumista tehtävään laatutyöhön (ks. Leung 2005). Sitoutumisen varmistamiseksi eri osapuolien jatkuva perehdytys laadun arviointiin on tärkeää. Perehdytykseen ei tässä tutkimuksessa osattu hankkeiden alkaessa kiinnittää tarpeeksi huomiota. Tutkimuksen eteneminen osoitti, että perehdytys ei ole kertaluonteinen asia, joka toteutetaan ainoastaan hankkeen alkaessa. Henkilöstön vaihtuvuus työpaikoilla ja oppilaitoksissa edellyttää perehdytykseltä jatkuvuutta. Työssäoppimisen verkosto

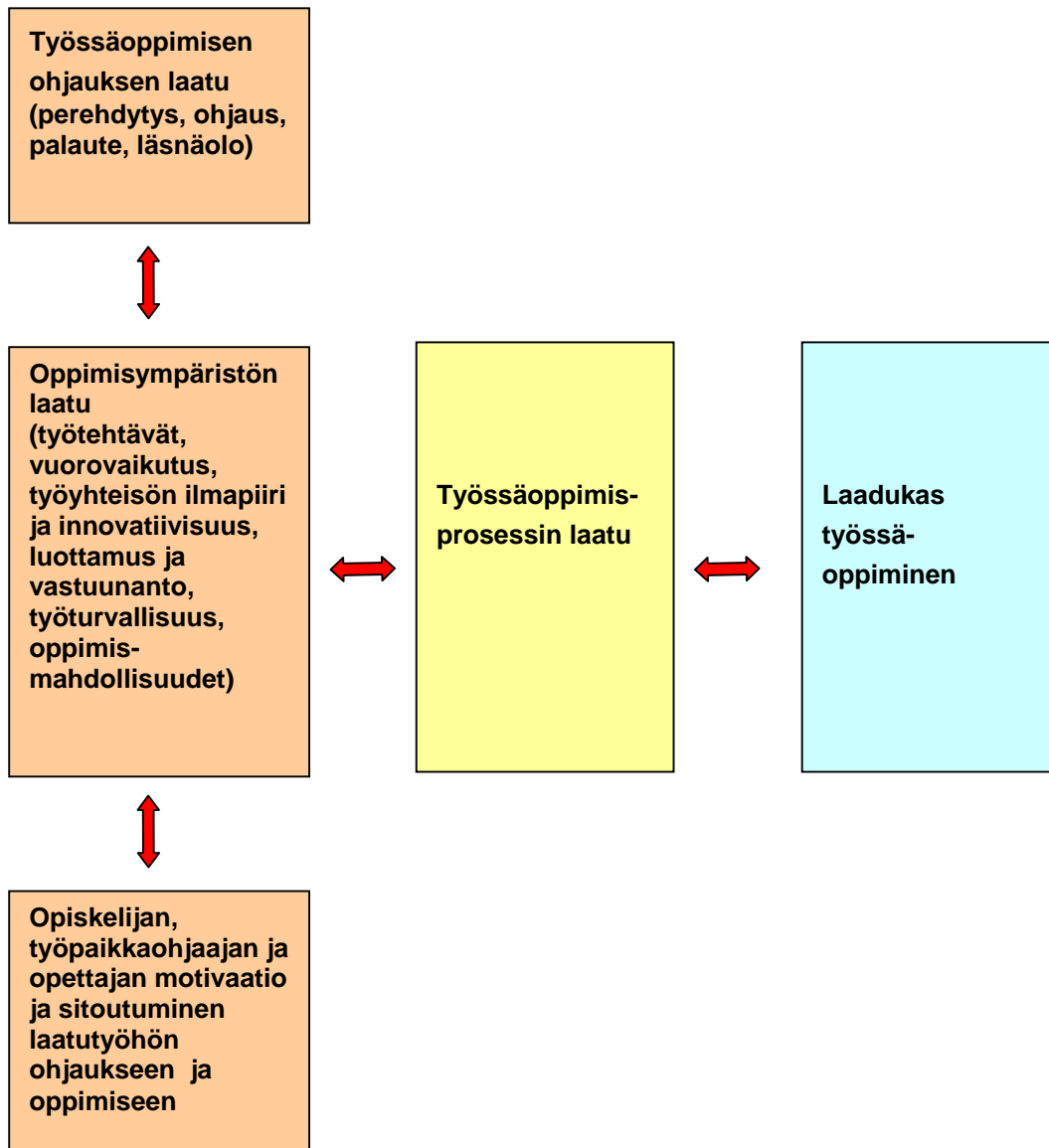
elää, muuttuu ja jäsentyy uudelleen. Jatkuvan kehittämisen edellytyksenä näyttää olevan jatkuva perehdyttäminen.

Sosiaali- ja terveystalalla laatu ymmärretään vuorovaikutteisuuden ja yhteisöllisyyden näkökulmasta, jota myös verkostomaisen laadun arvioinnin luonne työtapana korostaa. Näyttää siltä, että organisaation ja siihen liittyvän verkoston tapa ymmärtää laadun käsite vaikuttaa arviointimenetelmän valintaan. Ammatillisten opintojen yhteydessä omaksuttu työtapa on sovellettavissa laadun kehittämisen kontekstiin myöhemmin myös työelämässä.

Työssäoppimisen prosessin laatu kytkeytyy vahvasti työssäoppimisen ohjaukseen, oppimisympäristöön ja eri osapuolien motivaatioon ja sitoutumiseen kuvion 7 mukaisesti.

Lopputulokseen vaikuttaa oleellisesti se, millä tavoin eri osa-alueet ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Ohjauksen ja oppimisympäristön laatu sekä eri osapuolien sitoutuminen voidaan ymmärtää laadukkaalta työssäoppimisprosessilta edellytettävänä rakenteina. Opiskelijan motivaatio ja edellytykset työssäoppimiseen ovat sitä paremmat, mitä paremmin hyvän oppimisympäristön kriteerit täyttyvät. Laadukas työssäoppiminen edellyttää työpaikkaohjaajan ja opettajan sitoutumista ja motivaatiota ohjaus- ja laatutyöhön. Työssäoppimisen laadun kannalta ohjauksen merkitys vähenee, mikäli oppimisympäristö ei kykene tuottamaan opiskelijalle riittävästi oppimismahdollisuuksia haasteellisten työtehtävien muodossa. Oppimisen kannalta keskeistä on myös se, millä tavoin opiskelija hyödyntää työpaikan tarjoamia oppimismahdollisuuksia. Oppiminen työpaikalla on vastavuoroinen prosessi.

Opettajan tai oppilaitoksen mahdollisuudet kontrolloida edellä kuvattua työssäoppimisen prosessin laatua ovat rajalliset. Opiskelijan ja työyhteisön välisen yhteistyön tuloksena syntyvä toiminta on suurelta osalta oppilaitoksen ja hallinnollisten sopimusten ulottumattomissa. Kontrolloinnin ja byrokratian sijasta työssäoppimiseen liittyvää laatutyötä on lähestyttävä pedagogiikan näkökulmasta. Laatu on saavutettavissa ensisijassa jatkuvan kehittämisen avulla. Silti on hyväksyttävä, että kaikkia prosessiin vaihtelua aiheuttavia tekijöitä ei voida koskaan täysin poistaa (mm. Deming 2000). Työelämän lisääntyvä epävarmuus, jatkuva muutos ja kompleksisuus muodostavat työssäoppimiselle kontekstin, jossa ennakointi on vaikeaa. Taito selviytyä uusissa ja vaihtuvissa tilanteissa edellyttää jatkuvaa oppimista, reflektiivisyyttä ja kehittämishalukkuutta kaikilta osapuolilta.



*Kuvio 7. Laadukkaan työssäoppimisen prosessi Mannisen (2004) mukaan sovellettuna*

Laatutyö koostuu useista erilaisista piirteistä, ajattelutavoista ja toimintamalleista, jotka saattavat olla lähestymistapoina keskenään ristiriitaisia. Oppimisen ja laadun kehittämisen välinen suhde erottaa laatutyön mallit toisistaan. Avointa johtamistyyliä, jaettua vastuuta ja toimijoiden itsenäisyyttä korostavat mallit ottavat osaamisen ja oppimisen näkökulman huomioon paremmin kuin mittaamiseen ja tilastolliseen laadun ohjaamiseen perustuvat toimintamallit (Luoma 2001). Jaettu vastuu laadun arvioinnista ja kehittämisestä oli merkityksellistä myös tässä tutkimuksessa. Verkoston eri toimijoilla on laadun kehittämisessä oma tehtävänsä.



# 8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

## 8.1 Tulosten tarkastelua

### *Laadun käsite työssäoppimisessa*

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli analysoida työssäoppimisen laadun käsitettä sekä arvioida työssäoppimisen laadun kehittämisen käytännön menetelmiä. Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle avoimesta lähtökohdasta ja niistä merkityksistä, mitä tutkittavat itse, opiskelijat, työpaikkaohjaajat ja opettajat, laadulle antavat. Työssäoppimisen laatua kehitettiin yhdessä verkoston toimijoiden kanssa.

Tutkimuksen painopiste oli itsearvioinnissa ja työssäoppimisen laadun verkostomaisessa kehittämisessä. Valittu näkökulma korosti verkoston laadun kehittämistä luotujen palaute- ja arviointimallien avulla. Oppiva organisaatio-lähestymistavan sijasta voisi puhua oppivasta verkostosta, joka prosesseja koskevaa tietoa keräämällä pyrkii jatkuvasti kehittämään toimintaansa.

Tutkimuksen tuloksena löydettiin kaksitoista työssäoppimisen laadun osa-aluetta, jotka ovat opiskelijan oppimisen kannalta merkityksellisiä. Sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla työssäoppimisen laadun luonne korostaa yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta. Laatukäsitys on yhteydessä ammattialan työn ja oppimiskäsityksen luonteeseen. Oppiminen työpaikalla kuvattiin vuorovaikutteisena prosessina, jolloin opiskelijan ja ohjaajan omalla toiminnalla oli vaikutusta sekä prosessiin että lopputulokseen palveluiden erottamattoman luonteen mukaisesti (ks. Billet 2004; Parasuraman ym. 1985). Keskinäistä riippuvuutta ja yhteistoiminnasta saatavaa molemminpuolista hyötyä painottavien *interaktiivinen laatu* ja *interaktiivinen tuottavuus* käsitteiden avulla voidaan kuvata myös työssäoppimisen laadun luonnetta. (ks. Gummesson 1999) Oppiminen tuotetaan interaktiossa. Vuorovaikutuksen korostus työssäoppimisen koetun laadun yhteydessä viittaa myös palveluiden toiminnallisen ulottuvuuden merkitykseen työssäoppimisen yhteydessä (ks. Grönroos 1994). Lopputuloksen ohella oleellista on tapa, jolla palvelu välitetään. Työssäoppimisen koettuun laatuun sisältyy piirteitä sekä oppimisen että palveluiden laadun teorioista, minkä vuoksi useat palveluiden laadun käsitteelliset viitekehykset ovat käyttökelpoisia myös koulutuksen kontekstissa.

Huomionarvioista tutkimuksen tuloksissa ovat laadun näkökulmaerot verkoston eri toimijoiden välillä. Opiskelijoiden laatukäsitys oli vahvasti sidoksissa ammattitaidon oppimisen prosessiin ja oppimisen mahdollisuuteen työpaikalla.

Opettajien hallinnollinen laatukäsitys painotti rakenteita ja olosuhteiden luomista oppimiselle, kun taas työpaikkaohjaajien laatu näkökulma korosti lopputulosta ja opiskelijan osoittamaa ammattitaitoa. Rakenteita, prosessia ja lopputulosta korostavina ulottuvuuksina erilaiset laatukäsitykset olivat yhteneväiset Donabedianin (1996) terveydenhuoltotyön laadusta tekemän luokituksen kanssa. Lähtökohdiltaan erilaiset laatukäsitykset kuvaavat myös Jørgensenin (2004) erittelemää kolmea työssäoppimiseen liittyvää rationaliteettia: opetus-suunnitelman mukaisen oppimisen edellytyksiä, osaavan työvoiman saatavuutta sekä oppimisen mahdollisuutta opiskelijan näkökulmasta. Rajapinnalla tapahtuvassa toiminnassa erilaiset laatukäsitykset ovat ymmärrettäviä. Työssäoppimisen verkoston yhteisen vuoropuhelun sekä laadun selkeän ja osallistavan määrittelyn avulla pystytään lisäämään eri osapuolien tietoisuutta ajattelutapojen eroista ja edistämään laadulle annettujen merkitysten samankaltaistumista (Mäki, M. 2000). Laadun kehittämisessä on tiedostettava eri osapuolien roolit ja ajattelutapojen erot. Tällöin on mahdollista varmistaa, mistä tosiasiallisesti puhutaan, kun puhutaan työssäoppimisen laadusta. Laadun kehittämisessä ensisijaista on kehittämisen halu, mutta sen rinnalla vaaditaan myös kehittämistyön ammattitaitoa.

Erilaiset laatukäsitykset asettavat kysymyksen siitä, mistä näkökulmasta työssäoppimista tulisi kehittää. Toisin sanoen kenen subjektiivisesta näkemyksestä tulee arvioinnissa ja kehittämisessä objektiivinen totuus (Hämäläinen 2002). Tässä tutkimuksessa kehittämisen kohteeksi valittu opiskelijoiden laatukäsityksiä painottava näkökulma ei sulje pois muita lähestymistapoja. Työssäoppimisen keskeisinä toimijoina ja ammatillisen koulutuksen asiakkaina opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien mielipiteiden kuuleminen arvioinnissa on paitsi suositeltavaa, myös käytännön kannalta hyödyllistä. Osallistava arviointi lisää työssäoppimisen laadun arvioinnin oikeellisuutta ja paikkansapitävyyttä (ks. Froestad & Bakken 2004.)

Opiskelijoiden arviointikykyä oman oppimisensa suhteen ei pidä asettaa kyseenalaiseksi sen perusteella, että opiskelijoiden laatu palaute korostaa `viihtymistä´ ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Ilmiö on hyväksyttävä yhtenä palveluiden koettuun laatuun ja asiakastyytyväisyyteen kuuluvana ilmiönä; vuorovaikutus vaikuttaa asiakkaan kokonaistyytyväisyyteen usein enemmän kuin tyytyväisyys ydinpalveluun (ks. Anderson, Paero & Widener 2005; Giardini 2002; Gummesson 1999). Oppiminen tapahtuu ja välittyy opiskelijalle vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja korostuu sen vuoksi opiskelijoiden vastauksissa.

Tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa työssäoppimisen pitkä traditio sosiaali- ja terveysalalla on luonut työssäoppimisen toteuttamiselle tarvittavat rakenteet. Toimiva työssäoppimisen verkosto ja sopimuskäytännöt olivat olemassa jo kehittämishankkeita ja tutkimusta aloitettaessa. Työssäoppimisen laadun tarkastelu työelämäsuhteiden näkökulmasta ei tämän vuoksi ollut tarkoituksenmukaista. Laadun kehittämisen alkutaipaleella on tunnistettava olemassa olevat käytännöt ja nykytila. Rakenteita koskevaa kritiikkiä ei kerätyissä aineistoissa tullut esille.

Rakenteita ja hallinnollisia sopimuksia painottavat objektiiviset laadunvarmistamisen mallit varmistavat työssäoppimiselle olosuhteet, mutta eivät itse oppimista ja

työssäoppimisen perusluonnetta. Vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen laadun ulottuvuus on vaikeasti saavutettavissa perinteisen laatutyön keinoin. Yksi syy on siinä, että laaturjestelmiin implisiittisesti sisään rakennettu oppimisenäkemyks saattaa olla ristiriidassa kehittyneiden pedagogisten ajattelu- ja toimintatapojen kanssa (mm. Kauppi 2004). Työssäoppimisen näkökulmasta oppiminen on vahvasti yhteydessä paitsi käytännön tilanteisiin ja kokemuksellisuuteen, myös kontekstiin ja sosiaaliseen toimintaan (ks. Berings, Gellissen & Poell 2005; Billet 2004; Stavenga de Jong ym. 2006; Lave & Wenger 1991; 1999; Wenger 1998), minkä vuoksi kyseiset näkökulmat tulisi huomioida myös laadun arvioinnissa. Huges (2002) toteaa, että työssäoppimisen kehittäminen edellyttää kriittisempää itsearviointikulttuuria kaikilta työssäoppimisen osapuolilta sekä tietoisuutta siitä, miten arviointi ja kehittäminen edistää eri toimijoiden oppimista.

Laadun määrittelyt ovat riippuvaisia yhteiskunnallisista muutoksista ja vaatimuksista. Työelämässä, koulutuksessa ja organisaatioissa tapahtuvat muutokset edellyttävät työssäoppimisen laatumäärittelyn tarkistamista ajoittain. Laatukäsitteistö ei ole ikuinen vaan jatkuvasti muuttuva ja muovattavissa oleva. Laadun jatkuvaan kehittämiseen ja seurantaan sitoutumisen ohessa on tarkasteltava myös mittavälineiden toimivuutta. Koulutusala ja työssäoppiminen on toimintana tunnettava hyvin, jotta asetettavat vaatimukset ja mittaristo ovat riittävän kontekstisidonnaisia. Liian abstraktilla ja yleisellä tasolla oleva mittaristo tai itsestään selvät tavoitteet vähentävät laaturapalautteesta saatavan informaation käyttökelpoisuutta ja toimintaa ohjaavaa vaikutusta.

Laatumäärittelyn ohella laatutyön menetelmät ovat yhteydessä yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. Suomen kaltaisessa korkean informaatioteknologian maassa tietotekniikan hyödyntämistä laatutyössä puolustavat osaaminen, olemassa olevat laitteet ja toimivat tietoliikenneyhteydet. Teknologian ansiosta laatutyön integroiminen oppimisprosessin yhteyteen on mahdollista. Ratkaisu on taloudellinen ja eri osapuolien oppimisen kannalta suositeltava. Teknologia helpottaa kerätyn aineiston hallintaa ja analyysia, mutta ei kuitenkaan korvaa laatutyössä tarvittavaa inhimillistä vuorovaikutusta.

Teknologian hyödyntäminen laatutyössä edistää useita ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman mukaisia yhteisiä tavoitteita. Tietoverkoissa tapahtuvan laatutyön avulla eri osapuolet oppivat tietoyhteiskunnassa tarvittavia perusvalmiuksia ja oppivat hyödyntämään teknologiaa paitsi omassa työssään myös kansalaisena. Paperittomuuden etu verkkopohjaisessa laatutyössä on ympäristömyönteinen ja kestävän kehityksen tavoitteiden mukainen toimintatapa. Osallisuus oppilaitoksessa tehtävään laatutyöhön antaa opiskelijoille kokemuksia asiakaslähtöisestä toiminnasta ja opettaa opiskelijoita käyttämään omalla ammattialalla tarvittavia laadunhallinnan menetelmiä. Osallisuutta lisäävillä toimenpiteillä ohjataan nuorta henkilöä empowerment ideologian mukaiseen itsenäiseen päätöksentekoon, omaaloitteisuuteen, reflektioon ja vastuullisuuteen (Fetterman 1994; 1997).

Eri menetelmien avulla kerättyjen aineistojen analyysin tulokset vahvistavat käsitystä korkealaatuisista työssäoppimisen oppimisympäristöistä tutkimukseen osallistuneissa sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksissa. Opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien käsitykset laadusta olivat pääsääntöisesti myönteisiä. Oppilaitosyhteistyöhön ollaan

tyytyväisiä ja monessa tapauksessa yhteinen toiminta opiskelijoiden ohjauksessa koetaan voimavarana myös työpaikan näkökulmasta. Työpaikkaohjaajat kokevat oman ohjaustyönsä tärkeäksi uusien ammattilaisten kasvattamisessa. Tulokset ovat samansuuntaisia aiempien työssäoppimisen tutkimuksesta saatujen tulosten kanssa (mm. Väisänen 2003; Virtanen ym. 2005; Tynjälä ym. 2005). Vaikka opiskelijat toivat verkkokeskustelussa esille myös työssäoppimisjaksoilla koettuja ongelmia, niiden merkitystä ei numeerisissa arvioinneissa koettu suureksi. Työssäoppimisen ongelmat liittyivät työpaikkaohjaajien näkökulmasta käytettävissä oleviin vähäisiin ajallisiin resursseihin (ks. myös Tynjälä ym. 2005, 164-165). Tästä huolimatta nuoret opiskelijat kokevat hektisen ja kiireisen työelämän tarjoavan opiskelijan kannalta uusia ja erilaisia oppimistilanteita.

Tuloksia tarkasteltaessa pitää muistaa työharjoittelun pitkä traditio sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla. Laatu ei ole saatu aikaan neljässä vuodessa, vaan yhteistyön juuret ovat syvemmillä. Aika ja toteutetut kehittämisprojektit ovat kypsyttäneet tilan työssäoppimisen laadun verkostomaiselle kehittämiselle. Yhteisistä sopimuksista ja periaatteista on työelämäyhteistyön verkostossa päästy konkreettisen toiminnan tasolle. Tulos ei kuitenkaan anna aihetta istua paikoilleen ja todeta 'pakollinen' laatutyö tehdyksi. Seuraava askel on pohtia, millä tavoin arviointitiedon tuloksia voidaan hyödyntää oppilaitoksen toiminnan ja työelämän kehittämisessä. Samassa yhteydessä toteutuu tavoite ammatillisen koulutuksen alueellisesta vaikuttavuudesta ja työelämän kehittämisestä. Yhteisestä laadun kehittämisestä hyötyvät työssäoppimisen verkoston kaikki osapuolet. Oppimiseen kannustava ympäristö auttaa työntekijöitä kehittymään omassa työssään. Laadunkehittämisen toimenpiteiden on todettu vaikuttavan myönteisesti sekä yksilölliseen että kollektiiviseen oppimiseen (Luoma 2001, 264).

Työelämässä oppimaan oppimisen taidot vaihtelevat opiskelijakohtaisesti. Negatiivisimmin työssäoppimisen laatua arvioivat opiskelijat, joiden ohjaustarve työssäoppimisessa on tavanomaista suurempi. Työssäoppiminen on alisteinen tuotannon logiikalle ja työelämän ohjausresurssit ovat rajalliset. Opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden ottaminen huomioon on osa laatutyötä, jolloin resursseja on oppilaitoksen taholta suunnattava sinne, missä ohjaustarvetta ei pystytä työpaikan puolesta täyttämään. Työssäoppimisjaksojen aikana käytävä verkkokeskustelu on yksi toimiva ratkaisu ohjauksen ongelmaan.

Opetussuunnitelman mukaiseen työssäoppimisen tavoitteeseen pääseminen edellyttää opiskelijoilta valmiuksia oppia työpaikalla. Opiskelijoiden osallistamisella laatutyöhön voidaan edistää näitä valmiuksia. Opiskelijoita on oppilaitoksessa ohjattava siihen, miten työssä opitaan ja samalla tuoda esille työpaikkaohjaajien laatuksityksiä. Työpaikkaohjaajien käsitys laadusta ja oppimisesta työpaikalla korostaa toisaalta voimakkaasti opiskelijan omaa aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti (ks. Applefield ym. 2001). Itseohjautuvuus ei ole ihmiselle synnynnäinen ominaisuus. Se on kehittyvä ominaisuus, joka on aiemman elämäkokemuksen ja oppimisen tuottamaa (Varila & Viholainen 2000). Nuorelle opiskelijalle itseohjautuvuus on enemmän oppimisen tavoite kuin lähtökohta. Työssäoppimisen metataitoja on opetettava oppilaitoksessa. Parhaiten työssäoppimisesta suoriutuvat korkean oppimismotivaation omaavat 'aktiiviset' opiskelijat, joiden oppimistyyli on työpaikan odotusten mukainen. Oman

ohjaustarpeen tunnistaminen ja sen tuominen julki on ainoa keino varmistaa työssäoppimisessa ohjauksen yksilöllisyys. Ohjausta ja palautetta pitää osata tarvittaessa pyytää ja käyttää erilaisia ohjausmahdollisuuksia monipuolisesti hyväkseen. Oman ohjaajan lisäksi ohjausta on mahdollista saada muilta työyhteisön jäseniltä, ohjaavalta opettajalta tai verkkokeskustelussa omalta opiskeluryhmältä.

Työpaikkaohjaajien käsitykset laadusta herättävät pohtimaan myös sitä, millä tavalla työssäoppimisen perusideologia on ymmärretty työpaikoilla. Viittaavatko työpaikkaohjaajien odotukset työssäoppimisjaksolle tulevan opiskelijan jo olemassa olevasta ammattitaidosta enemmän työharjoittelun traditioon kuin työssäoppimiseen ja opiskelijan oikeuteen oppia osa vaadittavasta ammattitaidosta työpaikalla? Pohdittava on myös sitä, minkälaiset ovat työpaikkojen edellytykset ja mahdollisuudet opastaa työssäoppimisjaksolle tulevaa nuorta opiskelijaa. Opiskelijoiden näkökulmasta hektinen työelämä ei kuitenkaan näytä olevan este oppimiselle.

Työssäoppimisessa menestys riippuu opiskelijaan itsensä lisäksi myös saadusta ohjauksesta ja työpaikan olosuhteisiin liittyvistä tekijöistä. Vaikka laatutyössä opiskelijalla on keskeinen rooli, ei opiskelijan menestys ja oppiminen silti ole pelkästään opiskelijasta itsestään kiinni. Tynjälän ym. (2005, 210-211) tutkimuksessa myönteiset kokemukset työyhteisöstä ja opiskelijoiden ottaminen mukaan työyhteisöön, heidän osaamisensa hyödyntäminen ja ohjaajan tavoitettavuus, selittivät hyvää menestymistä. Myös runsas keskustelu työpaikkaohjaajan ja opettajan kanssa oli menestymisen kannalta tärkeää. Opiskelijoiden vastausten mukaan työpaikan sosiaalinen oppimisympäristö on keskeinen laatuun ja oppimiseen vaikuttava tekijä (ks. Fortune ym. 2001; Freddolino & Sutherland 2000; Giddings ym. 1996; Wiers-Jenssen ym. 2002). Oppimisen ja pedagogiikan näkökulmasta tarkasteltuna työssäoppimisen laatu muodostuu opiskelijan, ohjaajan ja työyhteisön välisessä interaktiossa (ks. Gummesson 1999).

### ***Eri menetelmien soveltuvuus käytännön laatutyöhön***

Tässä tutkimuksessa arvioitiin neljän laadunkehittämisen välineen; 360-arvioinnin, verkkokeskustelun, focusryhmähaastattelujen ja Internet-kyselyn soveltuvuutta laadun arviointiin ja kehittämiseen. Tutkimuksen tulokset on testattu sekä teoreettisesti että käytännön tasolla.

Yleisesti arvioiden kaikilla tutkimuksessa testatuilla menetelmillä on rajoituksensa ja vahvuutensa, jotka menetelmää valittaessa on tiedostettava. Sitoutuminen yhteen menetelmään rajoittaa laadusta saatavaa kuvaa ja tulosten käyttömahdollisuuksia. Menetelmän soveltuvuuden arvioinnissa oleellinen kysymys on pohtia käyttötarkoitusta; minkälainen tiedonkeruu on laadun kehittämisen kannalta hyödyllistä. Tällöin oppilaitoksen on selvitettävä itselleen, mitä työssäoppimisen laadun kehittämisellä halutaan saavuttaa, miksi tavoite on tärkeä ja miten tavoitteeseen päästään (ks. Hämäläinen 1998, 34; Saari 2004, 15).

Työssäoppimisen laadun kehittämisessä tavoite on ensisijainen ja menetelmä toissijainen. Työssäoppimisen laatutavoitteet on määriteltävä ja operationalisoitava ensisijassa opiskelijalähtöisesti. Korkeakoulujen arviointineuvoston tekemä kartoitus käytetyistä arviointimenetelmistä osoittaa, että arvioinnin tarkoitus ei juurikaan vaikuta arviointimenetelmän valintaan. Arviointimallit on usein otettu kansainvälisestä yhteydestä seuraamalla aktiivisesti kehitystä. (Saari 2004.) Tässä tutkimuksessa tuli selvästi esille laatukäsitteistön kontekstisidonnaisuus, minkä vuoksi arviointimenetelmän kopiointiin liittyy riskinsä. Toisista konteksteista siirretyt menetelmät eivät välttämättä toimi erilaisissa ympäristöissä (mm. Balderston 1995, 279; Chen & Tam 1997). Laatujärjestelmän tai soveltuvaksi arvioidun menetelmän olemassaolo ei itsessään takaa toimivaa kokonaisuutta. Kehittämisen kannalta oleellista on se, miten laatujärjestelmästä saatavaa palautetta hyödynnetään käytännössä.

### ***360-arviointi***

360-arvioinnin soveltuvuutta työssäoppimisen laadunarviointiin puoltaa erityisesti siihen sisältyvä toiminnan pedagogisen kehittämisen ja vuorovaikutteisuuden ulottuvuus. Arviointiprosessissa oppivat sekä opiskelijat että työpaikkaohjaajat. Palautteen antaminen ja ohjaus on taito, jota opiskelijat tarvitsevat paitsi ammatillisessa asiakastyössä myös tulevana työpaikkaohjaajina. Työpaikkaohjaajat korostivat palautteen merkitystä oman ohjaustyönsä kehittämisessä (ks. Antonioni 1996; Funderburg & Levy 1997). 360-arviointi painottaa reflektioon perustuvaa oppimista. Arvioinnin eri osapuolia osallistava ja voimaannuttava luonne on yksi menetelmän kiistattomista eduista. Vastuu laatutyöstä jakautuu kaikkien kolmen osapuolen kesken. Sitoutuminen arviointiin on arvioinnin onnistumisen kannalta kriittinen tekijä (ks. Leung 2005). Eri osapuolien sitoutumista 360-arviointiin edisti tässä tutkimuksessa verkoston osallistuminen arvioinnissa käytettävän työssäoppimisen laatukäsitteen määrittelyyn (ks. Hämäläinen 2002; Patton 1997; Silvennoinen 2005).

360-arviointi on hyvä keino perehdyttää ja tehdä laatuun vaikuttavia tekijöitä ja laadun käsitteistön sisältöjä tutuiksi eri osapuolille. 360-arvioinnin avulla käytävä yhteinen keskustelu on tärkeää erilaisten odotusten, näkökulmien ja laatu-käsitysten tiedostamiseksi (Goodge 2000; Milliman & Zawacki 1994). Arvioinnin avulla voidaan syventää yhteisön tai yksilön omaan ymmärrystä ja jakaa tämä ymmärrys yhteisöllisesti (Patton 1997). Odotukset pystytään parhaimmalla tavalla täyttämään silloin, kun tiedetään mitä ne ovat. Laatupalautteen antaminen 360-arvioinnin avulla tarkoittaa ennen kaikkea opiskelijan, työpaikkaohjaajan ja opettajan välistä arvioivaa keskustelua työssäoppimisjakson oppimistilanteista sekä oppimisympäristön ja ohjauksen vaikutuksesta työssäoppimisen prosessiin ja lopputulokseen. Eri osapuolet kokivat, että laatuasioista keskusteleminen on arviointikäsitteistön avulla helppoa (ks. Bohl 1996). Koetusta helppoudesta huolimatta tuloksia arvioitaessa on muistettava opiskelijoiden hienoinen pyrkimys sosiaalisesti hyväksytyihin vastauksiin. Vaikka diplomaattiset taidot palautetta annettaessa ovat paikallaan, työssäoppimisen ohjaustyön kehittäminen edellyttää

annettavalta palautteelta rehellisyyttä. Menetelmää sovellettaessa taipumus on tiedostettava ja tarvittaessa otettava yhteisen keskustelun aiheeksi.

360-arvioinnin soveltaminen työssäoppimisen kehittämiseen edellyttää ajallisia resursseja, jotka saadun palautteen mukaan ovat rajallisia sekä opettajilla että työpaikkaohjaajilla. Aikaa laadun arviointikeskustelun käymiseen menee opiskelijakohtaisesti lyhimmilläänkin puoli tuntia. 360-arviointi edistää yhteistä dialogia työssäoppimisen laatuun vaikuttavista tekijöistä. Samoin 360-arviointi täyttää kehittävän verkostomaisen arvioinnin periaatteiden mukaiset neuvoteltavuuden, avoimuuden ja läpinäkyvyyden kriteerit. Työssäoppimiseen liittyvä kokemuksellisen oppimisen luonne ja arvioinnin kokemuksellisuutta painottava menetelmä ovat lähestymistapana yhteensopivia keskenään. (ks. Patton 2002). Itsearviointi laadunarvioinnin yhteydessä luo reflektiivistä oppimistapaa, jolla on siirtovaikutusta myös muihin oppimis- ja työtilanteisiin (ks. Väisänen 2003).

On selvää, etteivät mitkään oppimisprosessin yhteyteen integroidut arvioinnin ja kehittämisen menetelmät onnistu itsestään. Pitkällä aikajänteellä arvioiden ne ovat kuitenkin tehokas keino kehittämistavoitteiden saavuttamiseen. Työssäoppimisen prosessista erillisillä laatutyön menetelmillä unohdetaan oppimisen ulottuvuus. Luonteensa vuoksi 360-arviointi soveltuu työssäoppimisen jatkuvan kehittämisen työkaluksi. Laadun arviointitapa on 360-arvioinnissa yhteydessä työssäoppimisen kontekstuaalisen, vuorovaikutteisen, kokemuksellisen ja sosiaalisen luonteen kanssa. Yhteisessä keskustelutilaisuudessa arvioidaan sekä työssäoppimisen prosessi että lopputulos.

Monista menetelmän eduista huolimatta työssäoppimisen laadun arviointia on arveluttavaa jättää pelkästään 360-arvioinnin varaan. Menetelmän käyttöä rajoittaa kehittymistulosten seurannan vaikeus. Tulosten dokumentointi edellyttää ihmistyövoimaa, ja taloudelliselta kannalta arvioinnista saatavien tulosten dokumentointi ei ole perusteltua. Prosessin onnistumisesta tarvitaan kuitenkin myös seurantaan ja vertailuun soveltuvaa tietoa, jotka antavat oppilaitokselle viitettä kehittämis- ja muutostarpeista. Tietotekniikan aikakaudella Internet-kysely korvaa dokumentoinnissa tarvittavan ihmistyövoiman. Sen puolesta puhuu myös paperittomuuden etu.

### ***Verkkokeskustelu laadun kehittämisen välineenä***

Verkkokeskustelun edut laatutyössä kytkeytyvät erityisesti reaaliaikaisuuden ympärille. Verkkokeskustelu tekee työssäoppimisen prosessin näkyväksi ja antaa opettajalle mahdollisuuden seurata prosessin laatua ja autenttisia työtilanteita. Tilanteisiin pystytään puuttumaan silloin, kun ongelmat ovat akuutteja. Eri opiskelijoille laatu merkitsee eri asioita opintojen vaiheesta riippuen. Verkkokeskustelun avulla opiskelijoiden yksilölliset tarpeet pystytään ottamaan huomioon laatutyössä. Varhainen puuttuminen yksittäisiin laatuongelmiin antaa opiskelijoille edellytykset oppimiseen.

Hakkarainen ja Järvelä (1999) korostavat verkkokeskustelun edistävän ryhmän yhteistä ongelmanratkaisukykyä. Tämä verkkokeskustelun ominaisuus näyttää ammatillisten ongelmien lisäksi koskevan myös laatuksymyksiä. Verkkokeskustelun avulla opettaja pystyy ohjaamaan opiskelijoita yhdessä opintoryhmän kanssa itsenäiseen laatuongelmien ratkaisuun. Työssäoppimisen oppimisympäristöihin liittyviä oppimisen esteitä voidaan pohtia verkossa ja välittää ratkaisumalleja ja ehdotuksia siitä, miten ongelmatilanteissa voi toimia oppimistavoitteen kärsimättä. Ryhmän tuki, rohkaisu ja kannustus ovat verkon välityksellä saatavissa jatkuvasti. Ongelman kirjoittaminen verkkoon auttaa opiskelijaa hahmottamaan ja jäsentämään kokemustaan ja siten edistämään ratkaisuvaihtoehtojen löytymistä. Vaikka verkkokeskustelussa esiin tuodut ongelmat tuntuvat pieniltä, ne ovat oppimisen kannalta merkityksellisiä. Työssäoppimisen kokemus on opiskelijalle ainutkertainen.

Työssäoppimisjakson aikana käytävä verkkokeskustelu näyttää laadun osalta onnistuvan varsin vähäisellä perehdytyksellä. Ennen verkkokeskustelun alkamista opiskelijat perehdytettiin autenttisen dialogin periaatteisiin ja keskustelualustan tekniikkaan. Perehdytys verkossa tapahtuvaan autenttiseen dialogiin toi opiskelijoiden yhteiseen keskusteluun työssäoppimisen laatuksymykset. Ohjeistusta laatuaiheiden käsittelyyn ei perehdytykseen sisältynyt. Verkkokeskustelu on ennen kaikkea työssäoppimisen ohjauksen menetelmä, johon laatutyö integroituu. Verkkokeskustelu on työssäoppimisen ohjauksessa yksi keino varmistaa ohjauksen saaminen niukkojen ohjausresurssien aikana.

Työssäoppimisjakson aikana käytävään verkkokeskusteluun osallistuvat pääsääntöisesti kaikki opiskelijat. Tietoteknisten taitojen puute ei nuorten opiskelijoiden kohdalla yleensä rajoita osallistumista. Cascion (2001) arvion mukaan tietotekniikka tarjoaa opiskelijoille tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua interaktioon tietokoneiden välityksellä. Verkkokeskusteluun osallistuminen ja keskustelun sisältö arvioitiin osana työssäoppimisjaksoa. Tieto arviointitavasta luonnollisesti motivoi opiskelijoita osallistumaan.

Verkostomaisen laadun arvioinnin periaatteiden ja laatutyön avoimuuden kannalta työpaikkaohjaajien osallistumattomuus verkkokeskusteluun on problemaattista. Laatutyön soisi olevan kaikkien yhteinen asia, ja verkkoympäristön avulla olisi mahdollista luoda yhteinen tila laadusta käytävään keskusteluun koko työssäoppimisen verkoston välille. Toisaalta, jos osallistumisen hintana on laatukseskustelun tyrehtyminen, vesittyvät samalla verkkokeskustelun käyttömahdollisuudet laatutyön menetelmänä. Tilanne edellyttää yhteistä pohdintaa siitä, missä merkityksessä verkkokeskustelua työssäoppimisjaksojen aikana käytetään. Jos verkkokeskustelun tarkoitus on yksinomaan tukea ammatillista kasvua ja oppimista, työpaikkaohjaajien osallistuminen on verkkokeskusteluun perusteltua yhteisen tiedon rakentamisessa. Jos taas verkkokeskustelun tarkoitus on toimia yhtenä laatutyön menetelmänä, keskustelupalstan pitäminen opiskelijoiden ja ohjaavan opettajan välisenä keskustelufoorumina on perusteltua. Verkkokeskustelun tarkoitus on oppilaitoksessa kirkastettava. Työpaikkaohjaaja on ennen kaikkea oman työnsä asiantuntija. Priorisoitaessa työpaikkaohjaajien tehtäviä opiskelijan ohjauksessa on kokemus käytännön työstä ja siihen



opettaminen niistä tärkeimpiä. Rajalliset ohjausresurssit kannattaa kohdentaa siihen, mistä opiskelijat käytännön taitojen oppimisessa hyötyvät eniten. Paras lopputulos saavutetaan, kun eri osapuolet tekevät sitä, minkä parhaiten osaavat.

Työpaikkaohjaajien osallistumista rajoittavat vielä tällä hetkellä tietotekniset valmiudet, mutta myös työkuultuuriin liittyvä käsitys oppimisesta ja sosiaali- ja terveydenhoitoalan työstä. Sosiaali- ja terveysalan perinteinen ammatillinen kompetenssi on pohjautunut teoreettisen ammattipätevyyden sijasta käytännön työkokemukseen, jolloin myös käsitys työn opettamisesta perustuu vahvasti inhimillisiin ja välittämiin asiakaskontakteihin (ks. Olesen 2003). Työ opitaan tekemällä. Tietotekniikasta ja työssäoppimisen virtuaalisesta ohjauksesta saatavia hyötyjä ei välttämättä vielä osata oppimisessa arvostaa. Tietotekniikka- valmiuksien kehittyminen antaa tulevaisuudessa mahdollisuuden arvioida myös sitä, milloin laadusta käytävä yhteinen keskustelu työssäoppimisen verkoston kesken olisi siirrettävissä tietoverkoissa tapahtuvaksi.

Laatutyön menetelminä sekä 360-arviointi että verkkokeskustelu korostavat opiskelijan omaa roolia ja vastuuta oppimisestaan. Työssäoppimisen laadun arviointiin samoin kuin laatutyöhönkin pitää oppia. Työssäoppimisen laadun osa-alueet ovat yhteydessä oppimisympäristöön ja pedagogiikkaan. Tällöin myös laatutyössä pedagogiset keinot ovat ensisijaisia. Verkkokeskustelun yksi etu on siinä, että se tuo näkyväksi sekä oppimisen prosessin että oppimistulokset (ks. Raivola 1995). Samalla se ohjaa opiskelijoita keskinäiseen vuorovaikutukseen, jolloin interaktio edistää paitsi opiskelijoiden oppimista myös työssäoppimisen laatua (ks. Gummesson 1999, 263-265; Clewes 2003).

Verkkokeskustelu on laatutyössä ennen kaikkea täydentävä menetelmä. Laatutyön kannalta verkkokeskustelun ongelmana on systemaattisuuden puute, jota ei keskustelupalstan strukturoinnilla pystytä ratkaisemaan. Strukturoidun verkkokeskustelun soveltaminen laatutyöhön edellyttäisi opettajalta autenttisen dialogin ohjaamisperiaatteista poikkeavaa aktiivisempaa ja systemaattisempaa ohjaus- otetta.

Tuloksia pohdittaessa on muistettava, että autenttisessa dialogisessa verkkokeskustelussa keskustelun aiheet eivät perustu opetussuunnitelmassa määriteltäisiin työssäoppimisen tavoitteisiin. Verkossa opiskelijat voivat vapaasti keskustella niistä asioista, jotka he itse kokevat oppimisen ja laadun kannalta sillä hetkellä merkityksellisiksi. Strukturoituun verkkokeskusteluun liittyneet laatu- aiheiden käsitteellistämisen ongelmat saattavat aiheutua autenttisuuden idean ja strukturoinnin välisestä ristiriidasta.

### ***Focusryhmähaastattelut***

Focusryhmähaastattelut poikkeavat luonteensa vuoksi muista tässä tutkimuksessa arvioitavista laatutyön menetelmistä. Focusryhmähaastattelu on työläytensä vuoksi enemmän tutkimusmenetelmä kuin käytännön laatutyöhön oppilaitoksen arjessa

sovellettavissa oleva menetelmä. Tutkimuksessa focusryhmähaastatteluilla olisi saatu kerättyä sama tieto kuin verkkokeskustelun avulla laadun osa-alueiden toteutumisesta tai eläytymismenetelmäaineistolla laatukäsitteen osa-alueiden sisällöstä. Verkkokeskustelut antavat kuitenkin laadun osa-alueiden toteutumisesta focusryhmiä reaaliaikaisempaa tietoa. Focusryhmähaastattelua voidaan laatutyössä pitää korvaavana menetelmänä.

Laatutyössä focusryhmähaastatteluja voidaan käyttää tarvittaessa esimerkiksi kartoittamaan jonkin spesifin ongelman luonnetta, syy-seuraus-suhdetta tai kehittämistarpeita. Menetelmän avulla saadaan verkkokeskustelua täsmällisempää tietoa opiskelijoiden asenteista tai motiiveista. Focusryhmähaastatteluista saatava tieto on sitä käyttökelpoisempaa, mitä tarkemmin keskustelun aihe pystytään rajaamaan. Saadun tiedon syvällisyys näyttää olevan yhteydessä paitsi aiheen rajaukseen myös ryhmän kokoon. Suuressa ryhmässä aiheesta keskustellaan helposti yleisellä tasolla varsinkin, kun arvioitavia osa-alueita on useita. Vaikka focusryhmät välittävät tietoa jonkin tietyn ongelman olemassaolosta, menetelmän avulla on vaikea arvioida ongelman laajuutta tai yleisyyttä (Sim 1998). Systemaattisestikaan toteutettuna focusryhmät eivät tuota seurantaan soveltuvaa tietoa. Osallistavien ja voimaannuttavien ominaisuuksiensa vuoksi, focusryhmähaastatteluja voidaan hyödyntää eri osa-puolien sitouttamisessa laatutyöhön (ks. Kizinger 1994; Morse 1994).

Työssäoppimisen laadun kehittämisen kannalta focusryhmien ongelmana on menetelmän irrallisuus oppimisen prosessista ja pedagogiikasta. Siitä huolimatta, että focusryhmähaastatteluista saatavaa tietoa voidaan hyödyntää laadun kehittämisessä, focusryhmien käyttöön ei menetelmänä liity kehittävää aspektia. Tämä ominaisuus rajoittaa focusryhmien käyttökelpoisuutta kehittävä arvioinnin viitekehyksessä. Toinen focusryhmien ongelma menetelmän käyttökelpoisuuden kannalta on taloudellisuus. Focusryhmähaastattelujen toteuttaminen ja tulosten analysointi vaativat sekä henkilöstöresursseja että ajallisia resursseja.

### ***Internet-kysely***

Internet-kyselyssä käytetyt laatuindikaattorit olivat osallistujille tuttuja 360-arvioinnista ja niiden vaikutus laatuun oli sisäistetty. Internet-kyselyn avulla tapahtuvassa työssäoppimisen laadun arvioinnissa saavutetaan monet tietotekniikkaan yleisesti liitettävät edut. Arviointi on nopeaa, tarkkaa, joustavaa, taloudellista, riippumatonta ajasta ja paikasta ja lähes reaaliaikaista. Arviointitulosten raportin saaminen suoraan matriisiin muodossa helpottaa yhteenvedojen tekemistä ja tulosten seuranta. Sen avulla saadaan laadun seurantaan ja vertailuun soveltuvaa tietoa. Internet-kyselyn täyttäminen ei vaatinut opiskelijoiden tai opettajien perehdyttämistä. Luonnollisesti projekteihin liittynyt tietotekniikkakoulutus ja laatuun liittyvä työpaikkaohjaajakoulutus ovat osaltaan edistäneet arviointimenetelmän käyttöönottamista ja laadun osa-alueiden ymmärtämistä. Vaikka lomakkeen täyttäminen ei edellytä vastaajilta erityisen suuria tietoteknisiä valmiuksia, saattaa peruskäyttötaitojen puute jossain määrin rajoittaa

työpaikkaohjaajien vastaamista (ks. Mann & Stewart 2001; Loader 1998). Tavoitettavuuden näkökulmasta Internet-kysely tarjoaa verkoston eri osapuolille tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua oppilaitoksen laatutyöhön ja saada äänensä kuuluville. Verkkoyhteydet ovat lähes jokaisella sosiaali- ja terveystieteen työpaikalla.

Numeerisena annetut arviot eivät yksinään anna laadullisesta ilmiöstä totuudenmukaista kuvaa. Vaikka laadullisen ilmiön kvantifiointi antaa viitteitä arviointikohteen laajuudesta, merkityksestä tai intensiteetistä, numeeriset arviot kätkevät taakseen arvokasta kehittämistyössä tarvittavaa informaatiota. Laadun kehittämisen seuraaminen yksinomaan numeeristen mittareiden avulla rajoittaa laadusta saatavaa kokonaiskuvaa. Kehittämistyön tulosten mittaaminen käytännössä on arvioinnin subjektiivisen luonteen vuoksi numeerisenakin haasteellista. Numeeriset arviot tarvitsevat rinnalleen arviointikohteisiin liittyviä avoimia kysymyksiä, joiden avulla pystytään syventämään tulosten tulkintaa. Avoimiin kysymyksiin annetuissa vastauksissa opiskelijat ja työpaikkaohjaajat esittivät perusteluja sille, miksi jokin osa-alue oli koettu tietyllä tavalla. Avoimet kysymykset vähentävät analyysivaiheen työtä antamalla suoraan tietoa esimerkiksi tapahtuneen muutoksen syistä. Käytännön kehittämistyön kannalta pelkkien numeroarviointien informaatioarvo on vähäinen (ks. Englert ym. 2004). Englertin ym. (2004) tutkimuksessa numeerista palautetietoa käyttävät henkilöt olisivat tarvinneet koulutusta ja konsultaatiota kerätyn tiedon analyysiin ja tulkintaan, jotta tuloksia olisi pystytty hyödyntämään käytännössä. Laadun yhteinen kehittäminen työssäoppimisverkostossa ja laatutyöhön oppiminen ovat numeerisena annettua palautetta tärkeämpiä.

Internet-kyselyn avoimiin kysymyksiin annettujen vastausten analysointi on valmiin strukturoinnin vuoksi nopeampaa kuin verkkokeskusteluaineiston analyysi. Internet-kyselyt antavat tekniikasta ja ohjelmasta riippuen mahdollisuuden suoraan graafiseen analyysiin. Internet-kyselyyn lisätyillä avoimilla kysymyksillä saatiin vastaus niihin kysymyksiin, joita verkkokeskustelupalstan strukturoinnilla tavoiteltiin. Vaikka molemmat ovat sähköisiä tiedonkeruunmuotoja ja kysymyksillä tavoitellaan samoja asioita, Internet-kyselyssä laatukysymyksiin vastaaminen näyttää olevan opiskelijoille ja työpaikkaohjaajille helpompaa. Käytetty tiedonkeruumenetelmä vaikuttaa siihen, minkälaisia tuloksia saadaan. Tiedonkeruuprosessin tekninen laatu on Internet-kyselyssä korkea (ks. Englert ym. 2004).

Tietoverkossa tapahtuvassa arvioinnissa menetetään laadun kehittämisen kannalta tärkeä inhimillinen kommunikaatio verkoston osapuolien välillä. Työssäoppimisverkoston kanssa tapahtuva kasvokkainen vuorovaikutus on laatutyössä suositeltavaa. Laatuarviointien tuloksista ja kehittämiskohteista käytävä yhteinen keskustelu ei ole korvattavissa numeerisilla yhteenvedoilla.

Internet-kyselystä saatava pedagoginen hyöty on yhteydessä tulosten jatkokäsittelyyn. Jakson loppuarviointi on vasta pieni osa kokonaisuudesta. Täyttääkseen kehittämisen ja avoimuuden kriteerit on Internet-kyselyn avulla saatavien arviointien tulokset tuotava julki. Tuloksista on käytävä työssäoppimisverkoston kanssa yhteinen palaute- ja arviointikeskustelu. Laatutyön jättäminen yksinomaan Internet-kyselyllä tapahtuvan tiedonkeruun varaan jättää laatutyön irralliseksi työssäoppimisen prosessista.

## *Työssäoppimisen laadun arvioinnin malli*

Kehittämishankkeiden yhteydessä kehitetyn työssäoppimisen laadun kokonaismallin arviointia vaikeuttaa se, että mallin toimivuutta ehdittiin kokeilemaan käytännössä liian vähän aikaa. Koska palautekäytäntöjä työelämän kanssa ei päästy kokeilemaan käytännössä, jää kokonaisuuden arviointi tältä osin puutteelliseksi. Näin ollen tutkimuksen tuloksena syntynyt laadun arviointimalli ei täytä konstruktivisen tutkimusotteen kriteereitä<sup>1</sup> vaan muistuttaa enemmän analyyttistä mallinrakennusta, jossa on tuotettu periaatteessa soveltamiskelpoinen ongelmanratkaisu, mutta jonka käytännön toimivuus jää laajemman evidenssin puuttuessa epäselväksi (ks. Kasanen, Lukka & Siitonen 1991).

Kokonaisuuden arviointiin liittyvistä ongelmista huolimatta, on eri menetelmien toimivuus samoin kuin laatuksitteistö arvioitu sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa koulutuksessa. Laadullisen tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä pohdittaessa on huomioitava kontekstin vaikutukset tutkimustuloksiin sekä kontekstista aiheutuvat rajoitukset (ks. Malterud 2001). Tästä näkökulmasta tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin, mikä on olosuhteiltaan ja toimintatavoiltaan samankaltainen alkuperäisen kanssa. Varmimmin kehitetty laadun arvioinnin malli soveltuu muihin sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksiin, muille aloille rajoituksin. Arviointimallin siirrettävyyttä pohdittaessa on muistettava arvioinnin vaatimat resurssit. Vaikka kehitetyssä mallissa vastuu laatuystyöstä jakautuu verkoston eri osapuolien välille, vaatii mallin käyttöön ottaminen aikaa ja eri menetelmiin perehdyttämistä. Tutkimuksessa eri osapuolet perehdyttiin 360-arviointiin, verkkokeskusteluun ja Internet-kyselyyn ja menetelmien soveltuvuutta arvioitiin kolmen erilaisen kehittämishankkeen yhteydessä. Arviointidataa ja käyttökokemuksia ei ole vielä siitä, missä laajuudessa malli on kokonaisuudessaan toimiva oppilaitoksen arjessa.

Oppilaitosten erilaiset toimintaperinteet asettavat omat ehtonsa tulosten siirrettävyydelle. Yhteisöllisyys ja yhteisöllisyyteen kasvaminen liittyy keskeisesti tutkimukseen osallistuneiden sosiaali- ja terveysalan oppilaitosten toimintaperiaatteisiin, mikä vaikuttaa myös omaksuttuun käsitykseen laadusta ja kehittämisestä. Oppilaitoksessa toteutetut useat aiemmat kehittämishankkeet ovat muokanneet maaperää ja kulttuuria kehittämiselle myönteiseksi. Sivusuo (2006) toteaa, että organisaation kulttuurilla on keskeinen vaikutus siihen, millä tavoin laatuystyö ja muutosprojektit onnistuvat kulloisessakin organisaatiossa.

Tutkimuksen tulosten siirrettävyyteen ja mallin käyttökelpoisuuteen liittyvä kriittinen kysymys on se, miksi oppilaitoksen pitäisi ottaa käyttöön tutkimuksessa kehitetty, jossain määrin työläskin työssäoppimisen laadun arvioinnin kokonaismalli. Oppimisen näkökulmasta voidaan kyseenalaistaa ensinnäkin se, onko valmiin mallin

---

<sup>1</sup> Kasanen, Lukka ja Siitonen (1991) määrittelevät konstruktivisen tutkimusotteen tavoitteen siten, että sen avulla tuotetaan innovatiivinen ja teoreettisesti perusteltu ratkaisu käytännön kannalta relevanttiin ongelmaan, tuloksen on todettu toimivan käytännössä, ja tulos voidaan osoittaa toimivan myös laajemmin.

kopioiminen yleensäkin tarkoituksenmukaista (Balderston 1995, 279; Chen & Tam 1997). Kehitetyn mallin, kuten ei minkään muunkaan mallin tai menetelmän käyttöönottoaminen, kopioiminen tai olemassaolo itsessään takaa laadukasta työssäoppimista tai poista työssäoppimisen ongelmia. Laatutyöhön pitää oppia ja samalla opitaan systemaattiseen ajatteluun ja oman työn organisointiin. Oppilaitos koulutuksen järjestäjänä on vastuussa työssäoppimisen järjestelmän toimivuudesta. Jotta asiakkaiden tarpeisiin voidaan vastata, on tarpeet tunnistettava ja tähän tarvitaan toimivaa palautejärjestelmää. Tärkeintä on varmistaa se, että työssäoppiminen edistää opiskelijan oppimista.

Oppimisprosessin yhteyteen integroidun osallistavan laadunhallinnan mallin vahvuus on ennen kaikkea siinä, että sen avulla laatutyöhön ja laatutyöstä oppivat kaikki työssäoppimisen verkoston osapuolet. Osaamisen ja laadun kehittämisen tekijät ovat vahvassa yhteydessä toisiinsa (Luoma 2001). Mallin käyttöön ottamisen onnistuminen on pitkälti yhteydessä organisaatioiden laatutyön osaamisen ja oppimisen tasoon. Kehittyneissä organisaatioissa, joissa prosessit tuottavat laadukkaita palveluita, ei kannata keskittyä laadun varmistamisen työkaluihin. Jatkuvan kehittämisen ja parantamisen työkalut, esimerkiksi itsearvioinnit, ovat tällöin oikeita valintoja. (Sivusuo 2006.) Arvioinnin osuvuutta ammattialaan edisti tutkimuksessa se, että laatua arvioidaan verkoston itse kehittämällä kriteereillä (ks. Patton 1997). Analysoimalla erilaiset laatuksitykset varmistetaan arvioinnin kytkytyminen ammattialaan ja eri osapuolien osallisuus.

Tutkimusraportissa on kuvattu yhden työssäoppimisen laadun kehittämistyön prosessi. Työssäoppimisen verkoston oppimisessa laatutyöhön on yhteneväisiä piirteitä Turjanmaan (2005, 155) kuvaaman pienyrityksissä tapahtuvan laatutyöhön oppimisen kanssa. Laatutyöhön oppiminen on hitaasti etenevä prosessi, jossa työssäoppimisen verkoston erilaiset laatuksitykset vähitellen yhtenäistyvät. Turjanmaa (2005) kuvaa LAOT-mallissaan laadun oppimisprosessin etenemistä, laadun oppimisen osatasoja ja oppimistapoja taulukon 11 mukaisesti. Lähtökohtana mallissa on piilevä, implisiittinen laatuksitys, jonka jokainen yrityksessä toimiva ymmärtää omalla tavallaan. Mallin uudistava laatu on päämäärä, jota kohden oppimisprosessin avulla edetään. Eri vaiheiden kautta laadun oppiminen syvenee yhteiseksi kokonaisuudeksi yhteisen asiakaslähtöisen laatuksityksen mukaan. Oppimisessa keskeistä on keskustelu, kokemusten reflektointi ja dialogi eri osapuolten välillä. Oppimisen edellytyksenä on, että laatuksijärjestelmä on laadun oppimisessa kaikkien yhdessä kehittämä, tuntema sekä käyttämä apuväline.

Myös tässä tutkimuksessa laatutyön alkuvaiheelle oli tyypillistä implisiittisyys. Laatuun liittyviä ongelmia ei alkuvaiheessa tunnisteta, niiden merkitystä vähätellään tai niiden olemassaolo kielletään. Verkoston eri osapuolet ymmärtävät laadun käsitteen vain omista lähtökohdistaan. Laatutyö koetaan tarpeettomaksi ja omien käytäntöjen kannalta vieraaksi.

Kun kehittämistoiminta aloitetaan, sen myötä tiedostetaan myös ongelmien olemassaolo, mutta niille ei osata, `voida` tai haluta tehdä mitään. Odotetaan, että ongelmat ratkeavat aikanaan itsestään tai niiden ratkaiseminen mielletään hallinnon tehtäväksi. Tämä vaihe vastaa Turjanmaan (2005) tutkimuksessa esitettyä

tiedostamistasoa, jossa laadun oppimisen tarpeellisuus tiedostetaan ja yhteinen näkemys ja käsitys laadusta vähitellen syntyy.

**Taulukko 11.** *Pienten yritysten laadun oppimisen malli Turjanmaan (2005) mukaan*

<i>Laadun oppimisprosessi</i>	<i>Laadun oppimisen osatasot</i>	<i>Oppimistavat</i>
<i>Piilevä laatu</i>		Keskustelu, kokemukset, reflektio
<i>Sopeuttava laatu</i>	<p><b>Tiedostamistaso</b> Laadun oppimisen tarpeellisuuden tiedostaminen, koulutus sovellettuna omaan toimintaympäristöön, laadun ja oppimisen käsitteiden ymmärtäminen, toiminta ja laatuperiaatteiden kirjaaminen, välineellinen oppiminen, oppimaan oppiminen</p> <p><b>Käsitlemistaso</b> Yrityksen toimintojen tunnistaminen ja tarkastelu sekä kirjaaminen, tavoitteiden asettaminen sekä niistä sopiminen laadun näkökulmaa korostaen toimintoihin yhdistäen</p>	<p><b>Välineellinen laadun oppiminen</b></p> <p><b>Välineellinen ja vuorovaikutuksellinen laadun oppiminen</b></p> <p>Keskustelu, dialogi, reflektio</p>
<i>Kehittävä laatu</i>	<p><b>Laatujärjestelmä</b> Eksplisiittisen toiminnan kuvaaja ja laadun oppimisen apuväline</p> <p><b>Kehittämistaso</b> Toiminnan kehittäminen ja laatujärjestelmän käyttäminen laadun oppimisen ja kehittämisen apuna, koulutuksen syventäminen, itsearviointi, toimintojen kuvaaminen ja kehittäminen</p>	<p><b>Vuorovaikutuksellinen laadun oppiminen</b></p> <p><b>Vuorovaikutuksellinen ja uudistava laadun oppiminen</b></p> <p>Dialogi, kriittinen reflektio</p>
<i>Uudistava laatu</i>	<p><b>Uudistamistaso</b> Toiminnan uudistaminen tulevaisuussuuntautuneesti, laadun sisäistäminen myös henkilökohtaiselle tasolla, laadun yhteiset tavoitteet, johdettu suunta, toiminnan todellinen käytännössä näkyvä muuttaminen</p>	<p><b>Uudistava laadun oppiminen</b></p>

Laatutyöhön oppimisen edetessä ja sitoutumisen kasvaessa ongelmakohtiin reagoidaan ja puututaan, niistä voidaan keskustella yhteisesti ja toimintaa pyritään kehittämään itsearviointien ja saadun palautteen pohjalta. Laadun kehittäminen koetaan yhteiseksi asiaksi työssäoppimisen verkostossa. Turjanmaa (2005) kuvaa vaihetta kehittämistasoksi, jolle on tyypillistä vuorovaikutteinen ja uudistava oppiminen sekä toimintojen ja toimintaprosessien kehittäminen.

Kehittyneessä laatutyössä verkoston tieto ja osaaminen on lisääntynyt, jolloin työssäoppimiseen liittyvät ongelmat pystytään ennakoimaan, tunnistamaan ja monesti jopa poistamaan etukäteen. Turjanmaa (2005) toteaa, että uudistavan oppimisen tasolla ei tyydytä enää toiminnan kehittämiseen vaan toimintatapoja halutaan uudistaa tulevaisuussuuntaisesti. Oppimista edistetään dialogisesti keskustellen, mutta toiminnan reflektoinnissa pystytään menemään kriittisen reflektion tasolle.

Edellä kuvatut laatutyöhön oppimisen vaiheet työssäoppimisen verkostossa ovat Turjanmaan (2005) mallin kanssa hyvin samankaltaiset. Työssäoppimisen laadun kehittämisen verkostomaisen luonteen vuoksi laadun oppimisen prosessissa on yrityksissä tapahtuvan laadun oppimiseen verrattuna myös eroja. Laatutyöhön oppiminen työssäoppimisen verkostossa muistuttaa enemmän Engeströmin (1995) kuvaamaa ekspansiivisen oppimisen sykliä kuin selkeästi eri tasojen mukaan etenevää dynaamista prosessia. Käytäntöjä analysoidaan pyritään löytämään uusia toimintatapoja, joita arvioidaan ja kehitetään edelleen. Ekspansiivisen oppimisen syklin mukaan etenevässä laatutyössä oppiminen tapahtuu yksilön, työyhteisön ja verkoston tasolla kokemuksen syvenemisen ja laajentumisen jatkuvana syklisenä prosessina. Prosessiin kuuluneista onnistumisista ja kehittämistarpeista otetaan oppia uudessa lähtötilanteessa. Prosessin edistymiseen verkostossa vaikuttaa ennen kaikkea ohjattavien opiskelijoiden ja siten myös oppilaitoskontaktien määrä. Työssäoppimisen verkostossa tapahtuva laatutyöhön oppiminen voidaan ymmärtää myös erilaisten osaryhmittymien transformatiivisena ja horisontaalisena oppimisena (ks. Engeström 2003). Transformatiivinen oppiminen laatutyössä on uusien mallien, käsitteiden ja toimintatapojen kehittelyä yhteistyössä työssäoppimisen verkoston kanssa. Osaryhmittymien horisontaalinen oppiminen tapahtuu rajoja ylittämällä ja rakentamalla sidoksia toimintajärjestelmien välille. Perusta uusille toimintatavoille syntyy eri toimijoiden välisessä dialogissa. Tämän lisäksi laatutyöhön oppiminen edellyttää aikaa ja reflektiota. Vaikka Turjanmaan (2005) malli ei ehkä sovellu kaikilta osin kuvaamaan verkostossa tapahtuvaa laadun oppimisen tapaa, se auttaa kuitenkin ymmärtämään oppimisen prosessin sisältöjä.

Työssäoppimisen verkoston tasolla laadun kehittyminen tapahtuu eri aikaan eri organisaatioissa. Yhteisen toimintatavan syntymiseen vaikuttaa vuorovaikutuksen määrä oppilaitoksen ja organisaation välillä. Organisaation osallistuminen työpaikkaohjaajakoulutuksiin ja kehittämisprojekteihin edistää yhteisen ymmärryksen syntymistä laatuun vaikuttavista tekijöistä. Verkostomainen työote työssäoppimisen laadun kehittämisessä edellyttää luottamusta ja rajojen ylittämistä kaikilta osapuolilta. Aloitteellisuus ja vastuu työssäoppimisen laadun kehittämisestä on kuitenkin oppilaitoksella. Oppilaitoksen tehtävänä on huolehtia siitä, että on

olemassa toimiva palautejärjestelmä työssäoppimisen laadun tarkasteluun ja erilaisia foorumeja laadusta käytävään yhteiseen keskusteluun.

Kokonaisvaltainen näkemys laadusta ohjaa kehittämistyötä. Laadun kehittäminen on ennen kaikkea tapa toimia ja ajatella. Kehittämistyö verkostossa käynnistyy tunnistamalla työssäoppimisen prosessin kriittiset kohdat niin oppilaitoksen sisäisissä kuin työssäoppimisen verkoston kanssa yhteisissä prosesseissa. Nopeat muutokset sosiaali- ja terveydenhuoltoalan työssäoppimisen verkostojen toiminnassa edellyttävät kehittämistyöltä jatkuvuutta. Työssäoppimisen verkoston kehittäminen on huomattavasti pitkäjännitteisempi prosessi kuin oppilaitoksen omien toimintatapojen muuttaminen.

Laatutyön kustannustehokkuutta on tarkasteltava kriittisesti. Laadun kehittämiseen ei oppilaitoksissa ole osoitettavissa ylimääräisiä henkilöresursseja. Ratkaistavaksi yhtälöksi muodostuu tällöin se, miten laatua parannetaan samalla kun kustannuksia karsitaan. Oppimisprosessin yhteyteen integroidussa ja teknologiaa hyödyntävässä arvioinnissa kustannukset ovat suhteellisen pienet. Laatutyön yksi vahvuus on vastuun jakautuminen eri toimijoiden välille. Laatutyöhön osallistuvat kaikki työssäoppimisen verkoston toimijat siinä suhteessa kuin työssäoppimisjaksoja ja opiskelijoita organisaatiossa on. Kehittämisprojekteista kertynyt osaaminen ja yhdessä kehitetyt laatutyön menetelmät jäävät jäljelle myös projektien päättyessä.

Arviointimenetelmän hyötyä arvioitaessa on pohdittava panosten ja tuotosten välistä suhdetta ja sitä mitä arvioinnilla on saatu aikaan. Voidaanko laatutyöstä kertynyttä osaamista pitää riittävänä tuotoksena kokonaisuutta arvioitaessa? Hämäläinen (2002) toteaa, että kokemus ei sinänsä opeta, eikä arviointityöstä ole automaattisesti hyötyä. Räisänen (2005) pitää arviointitoiminnan hyötysuhdetta kohtuullisena jo silloin, kun arvioinnista on enemmän hyötyä kuin haittaa. Kehittämisen kannalta eri osapuolien palaute ja arvioinnin tulokset olivat myönteisiä, eikä arvioinnilla koettu olevan haitallisia vaikutuksia. Tässä mielessä arviointimallin hyötyä ja tuotosta voidaan pitää 'kohtuullisena'. Arvioinnin hyötynä voi pitää myös sitä, että sen avulla on voitu tunnistaa laadukasta toimintaa haittaavia tekijöitä.

Devosin (1998) kanta arviointitiedon hyödystä on edellä esitettyä näkökulmaa kriittisempi. Prosessin sijasta arviointitoiminnan hyöty pitäisi olla havaittavissa konkreettisina tuloksina ja käytäntöjen kehittymisenä. Tutkimuksessa kehitetty laatu-käsitteistö antaa työssäoppimisen verkoston eri osapuolille välineet ja sitä kautta kehittämistyössä tarvittavan tiedon. Malli tuo oppilaitoksen näkökulmasta kaivattua systemaattisuutta työssäoppimisen kehittämiskohteiden tunnistamiseen. Tässä tutkimuksessa ei arvioitu sitä, missä määrin työssäoppimisen ja toiminnan laatu todellisuudessa kehittyi arviointimallin ja siihen liittyvien kehittämisprojektien ansiosta. Yhteiseksi koettu tavoitteellinen laatutyö ja halu kehittyä on yksi, mutta ei lopputuloksen kannalta riittävä, askel eteenpäin. Muun muassa Englert ym. (2004) totesivat uusien arviointimenetelmien tuottavan arviointiin halua ja motivaatiota, mutta eivät välineitä tai strategioita onnistumiseen käytännössä. Laadun kehittäminen edellyttää vuorovaikutteisuutta ja verkoston eri toimijoiden osallisuutta laatutyöhön (ks. Gummesson 1999).



Englertin ym. (2004) peräänkuuluttama ulkopuolinen tuki, ohjaus ja ajalliset resurssit ovat tulleet oppilaitokselle kehittämisprojektien myötä. Vaikka edellytykset toiminnan muutokselle ovat olemassa, ihmisten, toimintatapojen ja organisaatiokulttuurien muuttaminen vie aikaa (ks. Devos 1998). Havaittujen kehittämistarpeiden muuttaminen uusiksi käytännöiksi edellyttää oppivan organisaation periaatteiden mukaista toimintaa työssäoppimisen verkostolta.

Hämäläinen (2002) erittelee arvioinnin onnistumisen edellytyksiä omistajuuden, osanottajien oppimisen, eri intressiryhmien osallisuuden, arvioinnin oikeellisuuden, osaamisen, toiminnan tunnettavuuden, resurssien, luottamuksen, käyttösuunnitelman ja johdon tuen näkökulmasta. Edellä mainitusta luettelosta viimeisin on tutkimuksen kannalta kriittisin. Vaikka kehittämistyölle saatava tuki johdon taholta on ollut oppilaitoksessa saatavissa, on tilanne työssäoppimisen verkoston tasolla epätasaisempi. Toteutetut kehittämisprojektit kattoivat ainoastaan osan työssäoppimisen verkostosta. Työssäoppimisen oppimisympäristöjen laadun kehittäminen edellyttää johdon tai esimiehen tukea oppilaitoksen lisäksi myös työpaikoilla (ks. Saarikoski 2002). Työssäoppimisen verkostossa toimivilla esimiehillä on keskeinen rooli siinä, millä tavoin henkilöstö motivoidaan opiskelijan ohjaukseen ja työssäoppimisen laatutyöhön. Osa työpaikkojen esimiehistä on kuulunut projektien ohjausryhmään. Tällä on tavoiteltu johdon tukea työpaikoilla tehtävälle laatutyölle.

## 8.3 Luotettavuuden arviointi

### *8.3.1 Tietokoneavusteinen analyysi ja tutkimuksen luotettavuus*

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tietokoneavusteinen analyysi tuo tutkimukseen paitsi hyötyjä myös rajoituksia. Yksi tietokoneavusteisen analyysin etu on aineiston hallinta. Tutkimusprojekti monimutkaistuu tutkimuksen etenemisen myötä, kun aineistoa koodataan ja muotoillaan ja käsitteitä ja teorioita yhdistetään aineistoon. Tietokoneohjelman avulla tutkija saa helpommin kokonaiskuvan aineistosta. Samalla se tuo järjestelmällisyyttä sekä aineiston käsittelyyn että analyysin moninaisuuden hallintaan. (Kelle 1999, 3; Luomanen & Räsänen 2000, 14.) Evaluointitutkimuksessa aineistoa kertyy paljon, jolloin aineiston ajallisen ulottuvuuden hallintaa ja sen järjestelmällistä käsittelyä pystyttiin parantamaan tietokoneohjelman avulla.

Koska laadullisessa tutkimuksessa merkitys on kontekstisidonnainen, tulkinnan tekeminen vaatii ymmärrystä kontekstista; siitä mihin tapahtumat sijoittuvat tai mihin väittämät perustuvat. NVivo analyysiohjelmissa koodattu tekstiosio on linkitetty alkuperäiseen yhteyteensä siten, että tutkijalla on mahdollisuus palata takaisin ja tarkistaa tehdyt tulkinnat alkuperäisestä dokumentista. (Kelle 1999, 5; Luomanen & Räsänen 2000, 23.) Tutkimuksen edetessä oli mahdollista tarkistaa, pitivätkö uudet oletamat paikkansa. Tällä varmistetaan se, etteivät asiayhteydet katoa pilkkottaessa aineistoa pienempiin osiin. Laajan verkkokeskusteluaineiston

analysointi manuaalisesti olisi otoksen suuren koon vuoksi ollut todennäköisesti mahdotonta.

Tietokoneohjelma tuo analyysiin systemaattisuutta ja läpinäkyvyyttä lisäten siten tutkimuksen luotettavuutta. Ohjelman avulla tutkija pystyy tekemään luovia ratkaisuja ja samalla tuomaan näkyviin sen, miten aineistoa on analysoitu (Luomanen & Räsänen 2000, 24). Tietokoneohjelmaa käytettäessä laadullisen tutkimuksen perusluonne säilytetään, kun kategorioiden muodostaminen perustuu aineistossa ilmeneviin merkityksiin. Tällöin vältetään tilanne, jossa tietokone ottaa tutkijasta ylivoimaa ja tutkija vieraantuu aineistostaan ja siten analyysin johdonmukaisuudesta. Ongelmaa on ehkä hieman ylikorostettu, käytännössä tutkijat pysyttelevät alkuperäisissä ratkaisuissaan enemmän kuin antautuvat sovelluksen logiikan viettäväksi (Lee & Fielding 1999). Toisaalta, ongelma ei liity yksinomaan tietokoneavusteiseen analyysiin, vaan aineiston ja tehtyjen tulkintojen välistä ristiriitaa on vältettävä myös manuaalisessa tutkimuksessa. Alkuperäiseen kontekstiinsa linkitetty tekstiosiot auttavat tutkijaa varmistumaan siitä, että analyysissä tehdyt tulkinnat ovat lähtöisin aineistosta. Tietokoneohjelma tallentaa kaikki aineistoon tehdyt muokkaukset, analyttiset havainnot ja teoretisoinnit, jolloin tutkimuksen kokonaisuus on helposti tarkasteltavissa (Luomanen & Räsänen 2000, 25).

Kysymys siitä, muuttaako tietokone tutkimusprosessin logiikkaa, on yhteydessä yksittäiseen sovellukseen sisältyvään analyysilogiikkaan ja tietyssä metodologiassa tai tutkimustraditiossa omaksuttuun analyysilogiikkaan. Laadullisen lähestymistavan valinta riippuu tutkimuskohteesta ja tutkittavasta ilmiöstä. Tietokoneen käyttö ei muuta kvalitatiivisen tutkimuksen luonnetta millään tavalla. Tutkimusprosessissa keskeisellä sijalla ovat tutkijan omat tulkinnat, joita hän tekee aineistosta. Analyysin laatuun vaikuttaa tutkija itse. (Luomanen & Räsänen 2000, 168.) NVivon hierarkkinen koodaustekniikka työssäoppimisen laatua arvioivien aineistojen analyysissä auttaa tunnistamaan prosesseja, niiden vaihteluja ja luomaan käsitteiden välisiä yhteyssuhteita. Työssäoppimisen laatuun liittyvän ilmiön ymmärtämiseksi on ymmärrettävä siihen liittyvien prosesseiden ja rakenteiden luonne. Prosesseja tutkimalla saadaan vastaus siihen, miten ihmiset toimivat ja minkälaisia kausaalisia tai kontekstiin liittyviä ehtoja ja seurauksia toimintaan liittyy.

Tietokoneavusteisen analyysin avulla tutkimuksen luotettavuutta ja validiteettia voidaan lisätä, mikäli tutkija kiinnittää huomionsa validiteettikäsitteen erilaiseen merkitykseen erilaisissa tutkimusparadigmoissa. Kvantitatiivisesta tutkimuksesta tutut validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät sellaisenaan sovellu käytettäväksi laadullisessa tutkimuksessa. Dualistisen epistemologian (kvantitatiivisen tutkimuksen) mukainen näkemys perustuu todellisuuteen, joka on tutkijasta riippumattoman. Laadullinen tutkimus perustuu konstruktivistisen näkemyksen mukaiseen dialogiseen epistemologiaan, jossa tutkija ja tutkimuskohde ovat vuoropuhelussa ja vuorovaikutuksessa keskenään ja tutkija on osa tutkittavaa todellisuutta. (Raunio 1999, 326.) Tällöin todellisuus nähdään moninaisena, ja sitä voidaan tulkita eri tavoin riippuen tarkastelunäkökulmasta.

Tietotekniikan käyttö antaa mahdollisuuden manuaalista tietojenkäsittelyä laajempien aineistojen käyttöön, minkä vuoksi otoksen koolla on toisinaan puolustettu tutkimustuloksia. Otoksen koon suuruuden sijasta kvalitatiivisen

tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava siirrettävyyden ulottuvuudella, jolloin tutkijan on pohdittava ja tehtävä näkyväksi siirrettävyyden edellytykset. Tämä voidaan toteuttaa tuottamalla tiheä kuvaus työssäoppimisen laadun kontekstista ja kontekstissa havaituissa työssäoppimisen laadulle merkityksellisistä prosesseista. (ks. Kelle & Laurie 1999, 21-25.)

Otoksen koon kasvamisesta saattaa olla hyötyä laadullisessa tutkimuksessa. Suuremman otoksen vuoksi analyysiin saadaan laajempaa ulottuvuutta ja tehtyihin tulkintoihin syvyyttä. Otoksen koon kasvaessa tutkijan on helpompi saavuttaa tutkimusongelman ja tutkittavan ilmiön kannalta olennainen tieto, jolloin voidaan varmistua, että tehdyt tulkinnat ja muotoillut hypoteesit perustuvat aineistoon eivätkä yksittäisiin tai epätyypillisiin tapauksiin. On kuitenkin muistettava, ettei otoksen koko sinänsä tee tutkimuksesta oikeellisempaa tai kvantitatiivisin termein yleistettävämpää, vaan keskeinen merkitys on sillä, miten otos on muodostettu. Otoksen koon on vastattava teoreettisia ja analyttisiä vaatimuksia. (Kelle & Laurie 1999, 23-24.)

### *8.3.2 Laadullisen arviointitutkimuksen luotettavuus*

Kvalitatiivisen tutkimuksen arvioinnista ei ole olemassa yhtä yhtenäistä käsitystä. Laadullisen tutkimuksen ainutkertaisuus, dynaamisuus ja prosessiluoteisuus tekevät arviointikriteerien asettamisen haasteelliseksi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnilla ei pyritä täydelliseen yhteisymmärrykseen todellisuuden ja tutkimustulosten kanssa, vaan pikemminkin tunnistamaan mahdollisten virheiden lähtökohdat.

Laadun käsitettä lähestyttiin tässä tutkimuksessa eri osapuolien kokemuksen näkökulmasta, minkä vuoksi eläytymismenetelmäaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti, tutkittavien näkemystä kunnioittaen. Aineistolähtöisen analyysin avulla luotua teoreettista laatukäsitteistöä käytettiin jatkoanalyysien luokitteluperusteena. Tutkimuksessa käytetty mittaväline (laatukäsitteistö) on sisällöltään rakennettu spesifisti toisen asteen sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksissa tapahtuvaan laadun arviointiin soveltuvaksi. Laatukäsitteistön osa-alueet on todennettu aiemman tutkimustiedon taustaa vasten.

Tässä tutkimuksessa erilaisten menetelmien peräkkäisellä käytöllä varmistettiin ja syvennettiin edeltävässä vaiheessa käytetyllä menetelmällä saatuja tuloksia. Aineistojen analyysi osoitti, että eri menetelmien avulla saadut tulokset olivat keskenään yhteneväiset. Triangulaation käytön perinteisenä tarkoituksena on korvata yhden menetelmän puutteet toisen menetelmän käytöstä saatavilla eduilla (ks. Maxwell, 1996, 93-94; vrt. Malterud 2001).

Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi eläytymismenetelmäaineiston, verkkokeskustelujen ja focusryhmähaastattelujen tutkimustulokset tarkistutettiin tutkittavilla (ks. Rowan & Huston 1997, 7). Opiskelijoiden, opettajien ja työpaikkaohjaajien kanssa käytiin ryhmäkeskustelu tehdyistä havainnoista,

tulkinnosta ja tuloksista. Triangulaatiomenettelyn ja keskusteluista saadun palautteen avulla pyrittiin varmistamaan tulkintojen oikeellisuus ja tulosten paikkansapitävyys.

Tässä tutkimuksessa luotettavuudelle tuo oman ulottuvuutensa työssäoppimisen laadun arvioinnin subjektiivinen luonne. Kvalitatiivisen paradigman mukaista totuuskäsitystä on luonnehdittu relativistiseksi, kun taas kvantitatiiviseen paradigmaan on liitetty korrespondenssiteorian mukainen käsitys yhdestä totuudesta ja objektiivisuudesta (Tynjälä 1991, 388). Laadullisen tutkimuksen ja laatuksenteen subjektiivisuutta pohtiessa voi suhtautua skeptisesti ajatukseen, että objektiivinen ja absoluuttinen totuus laadusta olisi saavutettavissa minkään tutkimusmenetelmän avulla. Toisen ihmisen kokemuksen saavuttaminen sellaisena kuin ihminen sen kokee on tietoteoreettisesti mahdollinen, mutta ontologisesti mahdoton tavoite. Subjektivistisen näkemyksen mukaan kaikki todellisuudesta tuotetut konstruktiot ovat periaatteessa yhtä totia; ei ole olemassa mitään perustavampaa tapaa tai menetelmää, jolla erilaisten konstruktioiden totuus tai epätotuus voitaisiin määrittää. Työssäoppimisen laadusta saadut kokemukset ovat paitsi subjektiivisia, myös ainutkertaisia ja kontekstiinsa sidottuja, jolloin niiden merkityksellisyys sosiaalisille toimijoille riippuu kontekstin ja siinä esiintyvän vuorovaikutuksen luonteesta (ks. Raunio 1999, 82-84).

Tässä tutkimuksessa kvantitatiivisten tunnuslukujen ja kvalitatiivisten aineistojen rinnakkaiskäyttö avaa erilaisia näkökulmia saman todellisuuden eri puoliin, mutta eivät sinällään edusta erilaisia totuuskäsityksiä. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston yhdistämisellä on tavoiteltu parempaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Kvantitatiiviset arviot työssäoppimisen laadusta eivät ole sen objektiivisempia kuin sanallisesti annetut palautteetkaan.

Tutkimuksen validiteetin kannalta ja tehtyjen johtopäätösten arvioimiseksi on tutkimuksen lähestymistapa, käytetyt otantamenetelmät ja analyysi pyritty kuvaamaan ja perustelemaan yksityiskohtaisesti (ks. Lincoln 1995, 4; Coyne 1997, 623; Rowan & Huston 1997, 4-5). Niitä päättelyprosesseja, joiden kautta johtopäätöksiä on tehty, on pyritty selventämään ja tekemään ymmärrettäväksi aineistositaattien avulla. Eri aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiin liittyvät vahvuudet ja rajoitukset on kuvattu tarkemmin metodologiaa käsittelevissä luvuissa. Määrittelyllä metodilla, perustellulla aineistonvalinnalla ja päättelysäännöillä on varmistettu osaltaan tutkimuksen luotettavuus.

Toistettavuuden vaatimukseen liittyy aina oma problematiikkansa laadullisen tutkimuksen ainutkertaisuuden ja subjektiivisen luonteen vuoksi. Menetelmällinen objektiivisyys edellyttää, että tutkimuksen tulisi olla kenen tahansa pätevän tutkijan arvioitavissa ja toistettavissa (Eskola & Suoranta 1998, 217). Dynaamiseen todellisuuskäsitykseen perustuvassa laadullisessa tutkimuksessa ei toistettavuuden vaatimusta voida pitää keskeisenä kriteerinä (Raunio 1999, 330). Keskeisempää on kuvata yksiselitteisesti ne tutkimuksen vaiheet, joiden kautta tuloksiin on päädytty.

Laadullisessa tutkimuksessa tulokset ovat tutkijaan, tiluatioon ja kontekstiin sidottuja. Todennettavuuden lisäämiseksi tutkijan tulisi reflektoida itseään

tutkimuksen toteuttamisen ja johtopäätösten tuottamisen välineenä (Rowan & Huston 1997, 5; Lincoln 1995, 8). Tehdyille tulkinnoille ovat luoneet esiyymmärryksen aiheesta aiemmin tehty tutkimus sekä projekti-, opetus- ja tutkimustyöstä sekä sosiaalialalta kertynyt käytännön työkokemus. Opetustyön yhteydessä ohjatut työssäoppimisjaksot, opiskelijoiden työssäoppimispäiväkirjojen ja portfolioiden lukeminen ovat auttaneet ymmärtämään opiskelijoiden työssäoppimisjaksoilta saamia kokemuksia. Omiin aiempiin opintoihin liittyneet työharjoittelujaksot ovat auttaneet tunnistamaan opiskelijoiden työssäoppimisjaksoihin kohdistamia odotuksia. Projektityön yhteydessä toteutetut työpaikkaohjaajakoulutukset ja aiempi työkokemus opiskelijoiden työharjoittelun ohjauksesta työpaikalla ovat valottaneet työpaikkaohjaajien näkökulmaa ja osaltaan auttaneet saatujen tulosten tulkinnessa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet erilaiset positiot olivat tuttuja entuudestaan sekä sisältä että ulkoapäin tarkasteltuna.

Yleistettävyyden kriteeri tähtää tulosten käyttökelpoisuuden arviointiin laajemmassa kontekstissa. Laadullisen tutkimuksen tuloksilla tavoitellaan tilastollisen yleistettävyyden sijasta teoreettista yleistettävyyttä, minkä vuoksi yleistettävyyden sijasta puhutaan usein siirrettävyydestä (Lincoln 1995, 13). Laatukäsitteistön siirrettävyyttä toiseen kontekstiin rajoittaa eri ammattialojen luonne. Vuorovaikutteisuuden ja yhteisöllisyyden korostuminen sosiaali- ja terveydenhuoltoalan laatumäärittelyssä luo siirrettävyyteen omat ehtonsa. Toisaalta käsitteistön sisällöllinen yhteys Parasuramanin ym. (1985) koetun palvelun laadun käsitteistön kanssa puoltaa ajatusta laatukäsitteistön soveltuvuudesta myös muille ammatillisen koulutuksen aloille. Tutkimukseen osallistuneet sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla työskentelevät henkilöt pitävät kehitettyä laadun arviointimallia relevanttina. Tutkimuksessa kehitetty laatukäsitteistö soveltuu työssäoppimisen laadun arvioinnin perusteeksi. Verrattaessa tässä tutkimuksessa kehitetyn mallin sisältöä Saarikosken (2002) kliinisen oppimisen arviointikäsitteistöön voidaan olettaa mallin soveltuvan työharjoittelun arviointiin myös muilla sosiaali- ja terveystieteiden koulutusasteilla. Tutkimukseen ei kuitenkaan sisälly dataa siitä, mitä laatu on muilla ammatillisen koulutuksen aloilla tai muilla koulutusasteilla. Kontekstin ja työn luonteen samankaltaisuuden vuoksi malli saattaisi toimia myös konsultointityön arvioinnissa. Arvioinnin kohderyhmästä riippuen voi pohtia käytetäänkö arviointikohteiden nimeämisessä käsitteellisempää vai konkreettisempää otsikointia.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on huomioitava paitsi alakohtaisen myös alueellisen rajauksen mahdollinen vaikutus. Tutkimus on toteutettu Länsi-Suomessa ja arviointiaineistot on kerätty pääosin julkisen alan työpaikoilta. Tutkimukseen osallistuneiden työyksiköiden koko vaihteli henkilöstörakenteeltaan suuresti. Tutkimukseen sisältyi dataa sekä pienistä että suurista sosiaali- ja terveystieteiden työyksiköistä. Tuloksiin vaikuttavat välillisesti alan työllisyysnäkökulmat. Orastava työvoimapula on lisännyt työpaikkojen kiinnostusta työssäoppimisen laatua kohtaan. Työvoiman saatavuuteen liittyvä uhka on tiedostettu sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla. Työssäoppimisesta saaduilla myönteisillä kokemuksilla halutaan turvata työvoiman saatavuus myös tulevaisuudessa.

Taulukossa 12 on esitetty Pattonin (2002) erittelyn mukaisesti laadullisen arviointitutkimuksen arviointiperusteita ja niiden toteutusta tässä arviointitutkimuksessa.

**Taulukko 12.** *Laadullisen arviointitutkimuksen arviointiperusteet ja niiden toteutus tässä tutkimuksessa (Patton 2002, 545)*

<i>Standardi</i>	<i>Toteutuksen arviointi</i>
<b>Käyttökelpoisuus</b>	<p>Tutkimuksen avulla on tuotettu sosiaali- ja terveysalan toisen asteen oppilaitoksessa toteutettavan käytännön laatutyön toimeenpanoa tukevaa ja toteutusta edistävää tietoa.</p> <p>Tutkimuksessa tuotettua tietoa on pyritty analysoimaan ja esittämään siten, että raportti olisi selkeä ja tutkimus tuottaisi käytännön laatutyössä tarvittavia työvälineitä. Arvioitujen menetelmien lisäksi tällaisia ovat työssäoppimisen kontekstiin sidottu laadun arviointikäsitteistö sekä työssäoppimisen laadun verkostomainen arviointimalli.</p> <p>Arviointimallin sovellettavuutta muille aloille rajoittaa se, että tutkimuksessa kehitetty arviointimalli perustuu ainoastaan sosiaali- ja terveysalalta kerättyyn tutkimusaineistoon ja alan oppilaitoksissa tehtyyn kehittämistyöhön.</p>
<b>Toteutettavuus</b>	<p>Tutkimus on edennyt tehdyn suunnitelman mukaisesti ja erityisesti opiskelijoiden osallistumishalukkuus tutkimukseen oli hyvä. Tutkimuksen arviointitapa on sovellettavissa myös muissa yhteyksissä.</p> <p>Tutkimuksen toteuttaminen ja eri menetelmien testaaminen vaativat aikaa ja kehittämishaluista yhteistyöverkosta.</p>
<b>Tarkoituksenmukaisuus, soveltuvuus</b>	<p>Arvioinnin käytännön suunnittelua, toteutusta ja tuloksia on arvioitu työssäoppimisen verkostossa ohjauksen yhteydessä, yhteisissä seminaareissa, työpakkaohjaajakoulutuksissa sekä hankkeiden ohjausryhmissä. Tutkimusprosessiin liittyviä osa-alueita on arvioitu kotimaisten seminaarien lisäksi kuudessa kansainvälisessä kongressissa.</p> <p>Arvioinnin tarkoituksenmukaisuuden, sekä</p>

	oikeiden ja kattavien arviointikriteerien varmistamiseksi työssäoppimisen verkostolta kerättiin tutkimusaineisto laadun käsitteen määrittämiseksi. Käsiteanalyysin tulokset tarkistutettiin tutkittavilla.
<b>Tarkkuus (tasapaino)</b>	Aineistonkeruu on kattanut työssäoppimisen verkoston eri toimijat. Aineiston keruu on kattanut tutkimuskohteena olevan aihealueen laajasti ja aineistoa on kerätty useiden toisiaan täydentävien menetelmien avulla. Pääpaino tutkimuksessa on ollut opiskelijoiden mielipiteillä.
<b>Systemaattisuus</b>	Aineistonkeruun näytteiden vallinnassa on käytetty harkinnanvaraista otantaa (eläytymismenetelmäaineisto), teoreettista otantaa (focusryhmähaastattelut) ja kokonaisotantaa (verkko-keskustelu, 360-arviointi, Internet-kysely). Arvioinnit on toistettu työssäoppimisjaksojen yhteydessä.
<b>Arvioijan pätevyys</b>	Tutkimuksen tekijällä on ilmiön ymmärtämisessä tarvittavaa aiempaa kokemusta toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta, sosiaali- ja terveystyöstä ja työelämäyhteistyöstä, hanketyöstä ja hankearvioinnista. Tutkijana tarvittava pätevyys on kehittynyt tutkimuksen ja tutkijakoulutuksen kuluessa sekä kollegoilta saadun palautteen myötä.
<b>Rehellisyys</b>	Analyysien ja tulosten luotettavuuden lisäämiseksi tutkimustulokset on trianguloitu tutkittavilla. Triangulaation tavoitteena ei ole löytää oikea ja ainoa totuus, vaan tuoda esille erilaiset näkökulmat. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden mielipiteet on tuotu raportoinnissa julki sellaisena, kun ne on esitetty. Tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on kerrottu arvioinnin tarkoitus.
<b>Tutkimukseen osallistuneiden kunnioitus</b>	Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden mielipiteitä on arvostettu, tuotu esille ja

	<p>työssäoppimisverkoston eri osapuolet on osallistettu laadun arviointiin. Tutkimuksen tuloksista on tiedotettu työssäoppimisen verkostolle.</p>
<p><b>Vastuu yhteisen hyvän edistämisestä ja erityisesti kohderyhmän edusta (intressien ja arvojen erot)</b></p>	<p>Tutkimuksen avulla on pyritty edistämään työssäoppimisverkoston positiivista muutoshalukkuutta. Kohderyhmää tai työssäoppimisverkostoa vahingoittavaa tietoa ei raportissa ole esitetty. Verkoston eri osapuolien halu ja taito tuoda esille rakentavalla tavalla myös kriittisiä mielipiteitä ja kielteisiä kokemuksia on yhteisen kehittämisen kannalta ollut myönteistä. Tutkimuksen avulla on pystytty edistämään ymmärrystä eri osapuolien ajattelutapojen eroista. Kehittämisen kohteena on laajentaa verkoston eri toimijoiden osallistumista ja saada palautetta ja mielipiteitä kehitetyn mallin kokonaisuudesta muilta oppilaitoksilta ja työpaikoilta.</p>



## 8.4 Pohdinta

Tutkimuksen tulos avaa uuden näkökulman metodologiseen keskusteluun työssäoppimisen laadun kehittämisessä ja arvioinnissa. Samoin eri osapuolien vastuut ja velvollisuudet työssäoppimisen laatutyössä tulevat uudelleen arvioitavaksi. Opiskelijoiden näkökulma laadusta ei korosta strategista ajattelua, visioita, sopimuksia, standardoituja prosesseja tai työpaikkaohjaajien muodollista pätevyyttä. Opiskelijat arvottavat työssäoppimisen laadun ulottuvuutta eri tavoin kuin muut toimijat (Elliot & Shin 2002). Vaikka hallinnolliset rakenteet ovat järjestelmän toimivuuden kannalta välttämättömiä, niiden avulla ei saavuteta sosiaali- ja terveysalan työssäoppimisen yhteisöllisen ja vuorovaikutteisen oppimisen ulottuvuutta. Työssäoppimisen laatu on luonteeltaan interaktiivista, jolloin laatu tuotetaan opiskelijan ja työpaikkaohjaajan yhteistyön tuloksena. Tutkimuksessa kehitetty laatukäsitteistö tarjoaa yhden uuden opiskelijälähtöisen työvälineen työssäoppimisen laadun kehittämiseen.

Tulokset antavat aihetta pohtia myös sitä, kenen tehtävä työssäoppimisen laadun arviointi ja kehittäminen on ja millä välineillä se tapahtuu. Työssäoppimisessa vastuu oppimisesta jakautuu oppilaitoksen, työelämän organisaatioiden ja opiskelijoiden kesken, jolloin työssäoppimisen laatu muodostuu eri osapuolien yhteistyön tuloksena. Ulkopuolinen hallintojärjestelmä ei toteuta uudistuksia, vaan pyrkii ennen kaikkea luomaan niille organisatoriset, henkiset ja aineelliset edellytykset (Ruohotie 1995, 180). Työssäoppimisen laadun kehittämisessä opiskelijoilla, työpaikkaohjaajilla, opintoryhmällä ja opettajilla on kaikilla oma osuutensa. Oppilaitoksen tehtävänä on luoda työssäoppimiselle tarvittavat rakenteet, kehittää järjestelmää ja kouluttaa työpaikkaohjaajia, prosessin laatu ja lopputulos muodostuvat opiskelijan ja ohjaajan yhteistyön tuloksena. Taito oppia ja ohjata omaa oppimistaan työpaikalla ovat metataitoja, joita opiskelijoille on opetettava. Tästä näkökulmasta työssäoppimisen laatu on saavutettavissa ensisijassa pedagogisin keinoin.

Pohjoismaissa kokemukset opiskelijoiden osallistamisesta koulutuksen laadun arviointiin ovat olleet myönteisiä. Osallisuus on lisännyt arvioinnin relevanssia ja legitimizeettiä sekä vahvistanut opiskelijoiden roolia oppilaitosyhteisön jäsenenä. Toisaalta osallistaminen on nostanut esille edustuksellisuuden ongelman, uusien jäsenten perehdyttämisen tarpeen sekä epäilyt opiskelijoiden motivaatiosta osallistua itsearviointiin. Opiskelijoiden osallistumisesta saatava hyöty on parhaimmillaan yksinkertaisissa arvioinneissa. (Froestad & Bakken 2004.) Osallistumisesta saatavan hyödyn suhteen tämän tutkimuksen tulos on samansuuntainen. Opiskelijoiden kokemukset laatutyöhön osallistumisesta korostivat oman toimijuuden lisääntymistä.

Kiistanalaiseen kysymykseen siitä, kuka on kompetentti arvioimaan työssäoppimisen laatua, ei voi vastata pelkästään pohtimalla arvioijan asemaa, ikää, ammattitaitoa tai arviointikokemusta. Arvioinnista saadut kokemukset osoittavat, että toisen asteen

opiskelijat pystyvät arvioimaan relevantisti ja kriittisesti ilmiöitä, joista heillä on omakohtainen kokemus. Sen sijaan toimintatapojen tai menetelmien arviointi käsitteellisellä tasolla on heille vaikeampaa. Opiskelijan osallistaminen arviointiin edellyttää luottamusta opiskelijan arviointikykyä kohtaan. Luottamus luo ympärilleen luottamuspääomaa ja kerätyn aineiston mukaan luottamuksen tiedostaminen herättää opiskelijoissa halun toimia saadun luottamuksen arvoisesti. Oppilaitos voi opettaa opiskelijoille palveluammattissa tarvittavaa asiakaslähtöisyyttä toimimalla itse tämän periaatteen mukaisesti. Perehdytyksen jatkuva tarve korostui myös tässä tutkimuksessa, mutta ei yksinomaan opiskelijoiden osalta, vaan kaikkien kolmen arviointiin osallistuneen osapuolen osalta. Arviointiin ja laatutyöhön pitää oppia. Sekä vastausprosenttien että opiskelijoiden omien kommenttien perusteella arvioiden opiskelijoiden motivaatio ja halukkuus osallistua laadun arviointiin oli hyvinkin korkea. Syytä siihen, miksi työpaikkaohjaajien osallistuminen jäi opiskelijoita vähäisemmäksi erityisesti tietotekniikan käyttöön perustuvien menetelmien yhteydessä ei tämän tutkimuksen yhteydessä selvitetty. Asiaan saattavat vaikuttaa tietotekniikkataidot, motivationaaliset tekijät tai työpaikkaohjaajien mainitsevat ajalliset resurssit.

Eri laatutyön varmistamisen menetelmät on luotu eri tarkoituksiin. Yhdessä painottuu kehittäminen, toisessa arviointi, kolmannessa kommunikaatio ja yhteistoiminta. Monipuolisin lopputulos saadaan yhdistelemällä eri menetelmiä, mutta kokonaisuutta on pohdittava myös tarkoituksenmukaisuuden näkökulmasta. Arvioinnissa otettava huomioon menetelmän tuottaman tiedon luonne, ja se, onko tieto sellaisessa muodossa, että sitä pystytään hyödyntämään käytännössä. Tiedontarve työssäoppimisen laadusta määrittyy toimijoiden mukaan, mikro ja makrotasolla tiedontarve on erilainen. Paikallisen työssäoppimisen verkostosta kerätty työssäoppimisen prosessiin kohdistuva arviointitieto on aina kontekstuaalista ja subjektiivista eikä tiedolla ole laajempaa yleistettävyyttä. Tämän vuoksi esimerkiksi työssäoppimisen laatuksitteistön avulla tehtävät vertailut eri oppilaitosten tai työpaikkojen välillä eivät ole perusteltuja. Sen sijaan oppilaitoksissa tarvitaan tietoa työpaikalla tapahtuvan oppimisen prosessista työssäoppimisen verkoston toiminnan kehittämiseksi.

Laadun kvantifiointi ja numeerisesti annetut arvioinnit herättävät työssäoppimisen prosessin kehittämisen näkökulmasta enemmän kysymyksiä kuin antavat vastauksia. Yksinomaan koettuun kokonaislaatuun tai yleiseen tyytyväisyyteen keskittyvä mittaus ei anna kehittämisessä tarvittavaa tietoa siitä, mitä laatuun liittyvää attribuuttia pidetään tärkeänä tai miten jokin tietty osa-alue on koettu (Elliot & Shin 2002). Liian abstraktilla tasolla oleva laadun arviointi hävittää kehittämisessä tarvittavan informaation. Tunnuslukujen ja yksilöllisten kokemusten tulkitsijaksi tarvitaan konkreettisesti kehittämissä laadullista dataa, pidemmän aikavälin laadun kehittämisen seuranta taas edellyttää määrällistä tiedonkeruuta. Inhimillisestä vuorovaikutuksesta saatavaa hyötyä on kehittämissä vaikea korvata.

Laatukäsitteistön kiinteä sidos ammattialaan asettaa rajoituksia laatukäsitteistön siirrettävyydelle. Laadun osa-alueet eivät välttämättä ole kaikilla ammattialoilla samanlaiset. Vaatimukset ydinpalvelun merkityksen huomioimisesta laadun arvioinnissa antaa viitettä siitä, että persoonallisen ulottuvuuden lisäksi palvelualalla on vaikutusta siihen, millä tavoin laatu koetaan ja kumpi koettuun laatuun vaikuttaa

enemmän palvelutuote itse vai tapa, jolla se välitetään (Anderson ym. 2005; Sureshcandar ym. 2001). Koulutuslakohtaiset erot laatukäsityksissä todettiin myös Mäen (2000) tutkimuksessa. Tämä luonnollisesti asettaa ehtonsa ja rajoituksensa yhtenäisen laatukäsityksen odotuksille ammatillisessa koulutuksessa.

Laatukäsitysten koulutuslakohtaiset erot ja eri toimijoiden väliset näkökulmaerot tekevät yhteisestä työssäoppimisen laadun määrittelystä haasteellisen. Arviointikohteiden määrittelyssä on keskityttävä siihen, mitkä asiat työssäoppimisessa ovat ammattialalla keskeisimpiä. Pohdittava on myös sitä, painottuuko työn ja ammatin sisältönä enemmän tuote vai palvelu. Arviointikäsitteistön soveltaminen useille ammattialoille edellyttäisi laatuindikaattorien alakohtaista hienosäätöä tai abstraktimpaa lähestymistapaa. Myös Parasuramanin (1985) universaaliksi ajateltu palveluiden laadun arviointikriteeristö on sittemmin kyseenalaistettu myöhemmissä tutkimuksissa (Sureshcandar ym. 2001).

Eri toimijoiden väliset näkökulmaerot laatukäsityksissä tekevät ymmärrettäväksi työssäoppimisen laadusta käytävän keskustelun monimuotoisuutta ja painotuseroja sekä erilaisia käsityksiä siitä, millä tavoin työssäoppimisen laatua tulisi arvioida. Eri toimijat katsovat laatua oman aiemman kokemusmaailmansa näkökulmasta. Asiakaslähtöisyyden valossa tulisi muistaa, että työssäoppimisen laatutyön tarkoituksena on varmistaa opiskelijalle oppimisen edellytykset. Oppimisen tavoite työssäoppimisen ydinpalveluna yhdistää erilaisia laatukäsityksiä, katsotaan työssäoppimista sitten rakenteiden, prosessin tai lopputuloksen näkökulmasta. Eri toimijoiden osallistuminen laatutyöhön on välttämätöntä, jotta kokonaisuutta voidaan tarkastella monipuolisesti.

Laatutyön tärkeyttä korostetaan 2000-luvun ammatillisessa koulutuksessa. Laatutyön merkityksestä eri osapuolien käsitykset lienevät yhteneväiset, joskin työn toteutus on saattanut joissain tapauksissa jäädä pinnalliseksi. Laatutyökaluja pidetään vaikeina ja monimutkaisina, ja toisaalta koetaan, ettei laatutyölle ole aikaa (Virtanen, Mäkinen & Väänänen 2002). Laatujärjestelmien tuottamaa tietoa ei käytännössä juurikaan hyödynnetä (Kauppi 2004). Tulosten hyödynnettävyys riippuu pitkälti siitä, miten laatujärjestelmistä saatu tieto palvelee oppilaitoksen arkea; käytännön opetustyötä ja kehittämistä. Laatutyön irrottaminen oppilaitoksen perustoiminnoista jättää laadun kehittämisen kirjoitettujen strategioiden, suunnitelmien ja arviointien tasolle. Irrallisen laatutyön ongelmana on henkilöstön sitoutumattomuus tavoitteelliseen toiminnan kehittämiseen (mm. Mäki 2000). Vastuuta työssäoppimisen kehittämisestä ei tällöin koeta verkoston yhteisenä asiana. Laatujärjestelmän olemassaolo ei ole itseisarvo. Kuitenkin se tuo uskottavuutta oppilaitoksen toimintaan osoittamalla, että laatuasioita on mietitty ja tavoitteista, toimintatavoista ja painotuksista on päästy yhteiseen sopimukseen. Laatujärjestelmän tarve on kuitenkin koko oppilaitoksen tasolla, ei työssäoppimisen kaltaisten yksittäisten osa-alueiden tasolla.

Yhtenä syynä laatutulosten hyödyntämättömyyteen on Kaupin (2004) mukaan laatujärjestelmissä korostuva laaturetoriikka, jonka suhdetta omaan toimintaansa opettajien ja opiskelijoiden on vaikea hahmottaa. Teoreettinen laatu keskustelu abstrakteine käsitteineen on usein vaikeatajuista ja korkealentoista ja näin ollen usein oppilaitoksen arjen ja samalla käyttökelpoisuuden ulottumattomissa. Standardin laatukielen luonnetta voi pohtia myös yhtenä professionaalisen

vallankäytön muotona, joka sulkee useat tahot, tyypillisimmin asiakkaat, laatu keskustelun ulkopuolelle. Osallistuminen laatu työhön jää tällöin näennäiseksi ja todennäköisesti motivaatiokin alhaiseksi.

Opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien osallistaminen työssäoppimisen laadun arviointiin edellyttää laatu keskustelulta konkreettisuutta, ymmärrettävyyttä, yhteistä kieltä ja laatu käsitteiden aukaisua. Työssäoppimisen verkoston toimijoiden osallistaminen tuo arviointiin oikeellisuuden ja paikkansapitävyyden ohella tiettyä käytännönläheisyyttä. Se palauttaa laatu diskurssit takaisin siihen kontekstiin johon ne kuuluu, opetuksen kehittämisen käytännön työkaluksi.

## 8.5 Jatkotutkimusehdotukset ja suositukset

Laadun arviointi on tullut ammatilliseen koulutukseen jäädäkseen. Laatu työn avulla pystytään tunnistamaan prosessiin liittyviä kriittisiä pisteitä, hahmottamaan prosessien kokonaisuuksia ja edistämään niiden hallintaa. Tervetullutta olisi kriittinen analyysi siitä, miten laadun arviointi vaikuttaa toiminnan kehittymiseen käytännössä. Suomalaisessa kontekstissa on tehty vähän tutkimusta erilaisten itse arviointi- ja laadun arviointimenetelmien vaikuttavuudesta. Jatkotutkimuksen kannalta suositeltavaa on kehitetyn arviointikäsitteistön testaaminen eri ammattialalla ja erilaisessa kontekstissa. Tutkimuksen yhteenvetona nousee esille seuraavat suositukset.

1. Työssäoppimisen ydinprosessi on oppiminen, ja sen tulisi painottua myös laatu työssä. Oppimisnäkemys sitoutuu laatu käsitykseen ja siten myös käsitykseen laadun arvioinnista.
2. Asiakaslähtöisyyden periaate työssäoppimiseen sovellettuna tarkoittaa laadun arvioinnin herkkyyttä opiskelijoiden tarpeille. Opiskelijoiden tarpeet ovat yksilöllisiä ja muuttuvia, minkä vuoksi laatu työssä on huomioitava oppimisen luonne ja moni-ilmeisyys.
3. Opiskelijoiden osallisuudella laatu työhön edistetään valmiuksia laadukkaaseen ja asiakaslähtöiseen toimintaan työelämässä. Työssäoppimisen paikallisen verkoston kehittämisessä yhteisen arviointitiedon merkitys on tärkeä. Pohdittava on myös sitä, miten opiskelija-opiskelija vuorovaikutuksen avulla voidaan edistää työssäoppimisen laatua.
4. Työssäoppimisen laadun kehittämisessä on tiedostettava eri toimijoiden erilaiset käsitykset laadusta. Laatuun liittyvät arvot ovat subjektiivisia. Tällöin on tiedostettava, mitä halutaan kehittää ja kenen näkökulmasta.
5. Työelämän edustajien laatu käsitys korostaa opiskelijan ammattitaitoa ja ammattitaidon työelämävastaavuutta. Ammattiosaamisen näytöt tulevat osaltaan varmistamaan sitä, että ammatillinen koulutus ja siihen sisältyvä työssäoppiminen tuottavat työelämän edellyttämää osaamista. Ammattiosaamisen näytöt varmistavat laatua työpaikkaohjaajien korostamasta lopputuloksen laadun näkökulmasta. Oma tutkimuksen aihe on arvioida, miten tässä on onnistuttu.

6. Työssäoppimisen verkostossa laadun kehittäminen ei ole kertaluontoinen sopimusratkaisu. Laatutyössä on huomioitava laatukäsitteen ja todellisuuden dynaaminen luonne, minkä vuoksi laatutyö edellyttää eri osapuolien jatkuvaa perehdyttämistä ja vuoropuhelua arvioinnin tuloksista. Laaja-alaisen lähihoitajatutkinnon lähtökohtana oli työelämän kehittäminen, minkä vuoksi itsearvioinnin, laadun kehittämisen ja jatkuvan parantamisen ajatus soveltuu ammattialalle. Kehittämistyön tavoitteina ovat työssäoppimisen verkoston korkealaatuiset oppimisympäristöt, oppivat organisaatiot ja verkoston yhteisen laatukulttuurin luominen.
7. Tietotekniikan hyödyntäminen laatutyössä vastaa yhteiskunnallista kehitystä ja parantaa osallistujien tietoyhteiskuntavalmiuksia. Teknologia ja sen tarjoamat mahdollisuudet ovat laatutyössä kuitenkin vain yksi osa. Kehittämistyön lähtökohta on verkoston aito halu oppia yhdessä ja luoda uutta.
8. Yhteisen eurooppalaisen arviointijärjestelmän rinnalla tarvitaan paikallista arviointia työssäoppimisen verkoston kehittämiseksi. Kansallista ja kansainvälistä vertailutietoa tarvitaan työssäoppimisen rakenteiden ja järjestelmän kokonaisuuden kehittämisessä.
9. Työssäoppimisen laadun arvioinnin kehittäminen on pitkäkestoinen prosessi, joka edellyttää pilotointia ja arviointitiedosta saatavan hyödyn arviointia. Arviointitulosten julkaisu lisää arvioinnin läpinäkyvyyttä ja antaa verkostolle mahdollisuuden oppimiseen ja toiminnan kehittämiseen.
10. Kerätty eläytymismenetelmäaineisto antoi viitettä siitä, että paitsi laatukäsityksissä, myös oppimiskäsityksissä on eroja työssäoppimisen kolmen eri osapuolen välillä. Oma tutkimuksen aihe on näiden erojen analysointi ja näkyväksi tekeminen.

# LÄHTEET

- A 811/1998. Asetus Ammatillisesta koulutuksesta 811/1998.
- Aarkrog, V. 2005. Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education* 24 (2), 137-147.
- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Autenttinen ja dialoginen osaamisen rakentaminen verkossa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3, 26-34.
- Adams, V. 2002. Consistent clinical assignment for nursing students compared to multiple placements. *Journal of Nursing Education* 41 (2), 80-82.
- Alperin, D.E. 1998. Factors related to student satisfaction with child welfare field placements. *Journal of Social Work Education* 34, 43-54.
- Andreassen, T.W. & Henriksen, J.T. 1999. Customer Satisfaction: An Indicator of the Efficiency and Effectiveness of Public Services. Teoksessa B. Edvardsson ja A. Gustafsson (toim.) *The Nordic School of Quality Management*. Lund: Studentlitteratur, 23-61.
- Anderson, S.W., Paero, L.K. & Widener, S.K. 2005. Different Strokes for Different Folks: Linking Customer Satisfaction to the Service Concept and Customer Characteristics. Working Paper Series. Saatavilla [www-osoitteessa: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=798964](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=798964)
- Antonioni, D. 1994. The effects of feedback accountability on upward appraisal ratings. *Personal Psychology* 47, 349-356.
- Antonioni, D. 1996. Designing an effective 360-degree appraisal feedback process. *Organizational Dynamics* 25 (2), 24-38.
- Applefield, J., Huber, R. & Moallem, M. 2001. Constructivism in Theory and Practice: Towards a Better Understanding. *High School Journal* 82 (2), 35- 53.
- Atwater, L. & Waldman, D. 1998a. Accountability in 360-degree feedback. *HR Magazine* 43 (6), 96-101.
- Atwater, L. & Waldman, D. 1998b. 360-degree feedback and leadership development. *Leadership Quarterly* 9 (4), 423-426.
- Bailey, P. 1996. Assuring quality in narrative analysis. *Western Journal of Nursing Research* 18 (2), 86-94.
- Bailey, T., Huges, K. & Barr, T. 1998. Achieving Scale and Quality in School-to-work Internships: Findings from an Employer Survey. National Centre for Research in Vocational Education. Berkeley, CA. Research report 143.
- Balderston, F.E. 1995. *Managing Today's University. Strategies for Viability. Change and Excellence*. Second edition. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Banning, M., Hill, Y. & Rawlings, S. 2006. Student learning in care homes. *Nursing Older People* 17 (10), 22-24.
- Beckford, J. 2002. *Quality*. Second Edition. London and New York: Routledge.
- Berings, M., Gelissen, J. & Poell, R. 2005. What and How do Nurses Learn on the Job? The Development of a Classification. The 4th International Conference on Researching Work and Learning. 11.-14.12.2005. Sydney, Australia.

- Berry, J. 2000. Traditional training fades in favour of e-learning. *Internet Week* 800, 33-34.
- Bianco, M. & Collins, B. 2003. Blended learning in the workplace: Tools and strategies for supervisor's involvement in the learning process. *Proceeding Book IV. 3<sup>rd</sup> International Conference of Researching Work and Learning* 25.-27.7.2003. Tampere, Finland, 22-29.
- Billet, S. 2002. Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34 (1), 56-67.
- Billet, S. 2004. Learning through work: workplace participatory practices. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) *Workplace learning in context*. London: Routledge, 109-125.
- Black, S., Bribbs, S. & Keogh, W. 2001. Service quality performance measurement in public/ private sectors. *Managerial Auditing Journal* 16 (7), 400-405.
- Bohl, D. 1996. Minisurvey: 360-degree appraisals yield superior results, survey shows. *Compensation & Benefits review* 28 (5), 16-19.
- Booth, R. & Parkinson, S. (1996) Work-based learning: A new role for teachers and trainers? *Training Agenda*, 4 (1), 3-5.
- Boud, D. & Middleton, H. 2003. Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Work-based Learning* 15 (5) 194-202.
- Boud, D. & Solomon, N. 2001. Repositioning Universities and Work. In D. Boud and N. Solomon. (toim.) *Work-Based Learning. A New Higher Education?* Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 18-33.
- Carey, M. A. 1994. *The Group Effect in Focus Groups: Planning, Implementing and Interpreting Focus Group Research*. Teoksessa J. Morse (toim.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications.
- Cascio, T. 2001. Everyone has a shining side: Computer-mediated mentoring in social work education. *Journal of Social Work Education* 37 (2), 283-293.
- CEDEFOP 2005a. National VET Systems. Country Specific Reports. Available: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/vetsystems/report.asp> 1.9.2005.
- CEDEFOP 2005b. Peer review and cross country analysis on COMMON QUALITY ASSURANCE FRAMEWORK (CQAF) IMPLEMENTATION. Guide for the collection of information. Available: [http://www.epkatartisi.gr/leonardo/forms/ekdoseis\\_meletes/guide\\_cqaf\\_implementation.doc](http://www.epkatartisi.gr/leonardo/forms/ekdoseis_meletes/guide_cqaf_implementation.doc). 21.10.2005.
- Chan, D. 2002. Development of the Clinical Learning Environment Inventory: using the theoretical framework of learning environment studies to assess nursing students' perceptions of the hospital as a learning environment. *Journal of Nursing Education* 41(2), 69-75.
- Chen, Y. C. & Tam, W.M. 1997. Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education* 5 (1), 22-31.
- Choy, B., Leung, A.Y.L., Tam, T.S.K., & Chu, C.H. 1998. Roles and tasks of field instructors as perceived by Chinese social work students. *Journal of Teaching in Social Work*, 16 (1/2), 115-132.
- Cleves, D. 2003. A Student-centered Conceptual Model of Service Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education* 9 (1), 69-85.
- Collin, K. 2005. Experience and shared practice – Design engineers' learning at work. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 261.
- Copenhagen Declaration. 2002. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European Cooperation in vocational

- education and training. Available: [http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen\\_declaration\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf) 1.9.2005.
- Couper, M. & Hansen, S. 2001. Computer-Assisted Interviewing. Teoksessa J. Gubrium and J. Holstein (toim.) Handbook of Interview Research. Context & Method. London: Sage, 557-575.
- Couper, M., Blair, J. & Triplett, T. 1999. A Comparison of Mail and E-mail for a Survey of Employees in US Statical Agencies. Journal of Official Statistics 15, 39-56.
- Coursey, R., Curtis, L., Marsh, D., Campbell, J., Harding, C., Spaniol, L., Lucksted, A., McKenna, J., Kelley, M., Paulson, R., Zahniser, J. 2000. Competencies for direct service staff members who work with adults with severe mental illnesses: specific knowledge, attitudes, skills and bibliography. Psychiatric Rehabilitation Journal 23 (4), 378-392.
- Coyne, I.T. 1997. Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries. Journal of Advanced Nursing 26, 623-630.
- Deming, W.E. 2000. Out of the Crisis. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Centre for Advanced Engineering Study. (First MIT Press Edition 2000).
- Devos, G. 1998. Conditions and Caveats of Self-Evaluation. The case of secondary school. The Annual Meeting of the American Educational Research Association. 13-17.4.1998. San Diego, CA.
- Doncaster, K. & Garnett, J. 2000. Effective Work-based Partnerships: two case studies from Middlesex University. Education through Partnership 4 (1), 18-24.
- Donabedian, A. 1996. The Effectiveness of Quality Assurance. International Journal for Quality in Health Care 8 (4), 401-407.
- Douglas, A. 2000. Learning as Participation in Social Practices: interpreting student perspectives on learning. Changing English: Studies in Reading & Culture 7 (2), 153-165.
- Dunne, G. 1999. The different Dimensions of Gay Fatherhood: Exploding the Myths. Report to the Economic and Social Research Council. London: School of Economics.
- Edvardsson, B. 2005. Service quality: beyond cognitive assessment. Managing Service Quality 15 (2), 127-131.
- Edvardsson, B. & Gustafsson, A. 1999. Quality in the Development of New Products and Services. Teoksessa B. Edvardsson ja A. Gustafsson (toim.) The Nordic School of Quality Management. Lund: Studentlitteratur, 189-225.
- Elliot, K.M. & Shin, D. 2002. Student Satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. Journal of Higher Education Policy and Management. 24 (2), 197-209.
- Ellström, P-E. 1996. Rutin och Reflektion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. Teoksessa P-E. Ellström, B.Gustavsson och S. Larsson (toim.) Livslångt lärande. Lund: Studentlitteratur, 142-179.
- Engelert, K., Fries, D., Goodwin, B., Martin-Glenn, M., & Michael, S. 2004. Understanding how principals use data in a new environment of accountability. Regional Educational Laboratory. Available: [http://www.mcrel.org/PDF/AssessmentAccountabilityDataUse/5041RR\\_Underst andPrincipalData.pdf](http://www.mcrel.org/PDF/AssessmentAccountabilityDataUse/5041RR_Underst andPrincipalData.pdf) 15.8.2005.
- Engeström, Y. 1995; 1998. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.





- Garvin, D. 1988. *Managing Quality. The Strategic and Competitive Edge*. New York: The Free Press. A Division of Macmillan.
- Gerber, R. 1998. How do workers learn in their work? *The Learning Organization* 5 (4), 168-175.
- Ghererdi, S., Nicolone, D. & Odella, F. 1998. Towards a social understanding of how people learn in organisations: the notion of a situated curriculum. *Management Learning* 29 (3), 273-297.
- Giardini M.A. 2002. *Service work as affect management: The role of affect-related competence*. Akateeminen väitöskirja. Justus-Liebig-Universität.
- Giddings, M.M., Thompson, K.H. & Holland, T.P. 1996. The relationship between student assessments of agency work climate and satisfaction with practicum. *Arete* 21 (2), 25-35.
- Glaser, B.G. 2001. *The Grounded Theory Perspective: Conceptualisation Contrasted with Description*. Mill Valley: Sociology Press.
- Goodge, P. 2000. How to manage 360-degree feedback. 360-degree feedback (Rating of employees). *People Management* 6 (4), 50-52.
- Goos, M. & Moni, K. 2001. Modelling Professional Practice: a collaborative approach to developing criteria and standards-based assessment in pre-service teacher education courses. *Assessment & Education in Higher Education* 26 (1), 73-88.
- Graig, C. & Olson, M. 2001. *Uncovering Cover Stories: Claiming Not to Know What We Know and Why We Do It*. Paper presented at the Annual General Meeting of the American Educational Research Association, 9.-13.4.2001. Seattle, WA.
- Greengard, S. 1999. Web-based Training Yields Maximum Returns. *Workforce* 78 (2), 95-96.
- Griffiths, T. & Guile, D. 1999. *Pedagogy in work-based contexts*. Teoksessa P. Mortimore (toim.) *Understanding pedagogy and its impact on learning*. London: Sage Publications.
- Griffiths, T. & Guile, D. 2001. *Work experience as an education and training strategy: new approaches for the 21<sup>st</sup> century*. (Wex21C) Final report. (1) Framework report. EU Fourth Framework: Targeted Socio-Economic Research.
- Grönroos, C. 1994. *Nyt kilpaillaan palveluilla*. 3.painos. Jyväskylä: Weilin + Göös.
- Grönroos, C. 2001. *Palveluiden johtaminen ja markkinointi*. *Ekonomia-sarja*. Porvoo: WSOY.
- Guile, D. & Fonda, N. 1999. *Managing Learning for Added Value*. London: Institute of Personnel and Development.
- Gummesson, E. 1999. *Productivity, Quality and Relationship Marketing in Service Operations*. Teoksessa B. Edvardsson ja A. Gustafsson (toim.) *The Nordic School of Quality Management*. Lund: Studentlitteratur, 252-276.
- Gummesson, E., Lehtinen, U. & Grönroos, C. 1997. Comment on "Nordic perspectives on relationship marketing". *European Journal of Marketing* 30 (1-2), 10-16.
- Hakkarainen, P. 1995. *Laadun ongelma korkeakouluopetuksessa*. Teoksessa P. Hakkarainen ja L. Lestinen (toim.) *Kokeilemalla laatua opettamiseen. Kokemuksia pedagogisista vaihtoehdoista korkeakoulutuksessa*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-34.
- Hakkarainen, K. & Järvelä, S. 1999. *Tieto- ja viestintäteknikka asiantuntijaksi oppimisen tukena*. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.
- Hammersley, M. 1995. *The politics of Social Research*. London: Sage.

- Harisalo, R. 1991. Henkilöstöpolitiikka innovaatiojohdetuissa kunnissa. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 4, 536-547.
- Harvey, L. 2002. The End of Quality? The Quality in Higher Education 8 (1),5-22.
- Harvey, L. & Green, D. 1993. Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18 (1), 9-34.
- HE 186/1996. Hallituksen esitys Eduskunnalle ammatillisen lisäkoulutuksen rahoitusta koskeväksi lainsäädännöksi.
- HE 62/1996. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi ammatillisista oppilaitoksista annetun lain muuttamisesta.
- Heikkilä, K. & Tikkamäki, K. 2005. Työ ja oppiminen kaupan, teollisuuden, uusmedian ja hoiva-alan organisaatioissa. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus- työ, oppiminen ja kasvatus*. Tampere: Tampere University Press, 77-97.
- Hibbard, J. 1998. Use of outcome data by purchasers and consumers: new strategies and new dilemmas. *International Journal of Quality in Health Care* 10, 503-508.
- Hokkanen, S. 2001. Innovatiivisen oppimisyhteisön profiili. *Ammattikorkeakoulujen tekniikan ja liikenteen koulutusalan näkökulmasta tarkasteltuna*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 15.
- Holbrook, M.B. & Corfman, K.P. 1985. Quality and Value in the Consumption Experience: Phaldrus Rides Again. Teoksessa J. Jacoby ja J. Olson (toim.) *Perceived Quality*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books, 31-57.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Opetushallitus. Helsinki.
- Hook, A.D. & Lawson-Porter, A. 2003. The development and evaluation of a fieldwork. *Educator's training programme for allied health professionals*. *Medical Teacher* 25 (5), 527-536.
- Howe, A., Crofts, D. & Billingham, K. 2000. Can nurses teach tomorrow's doctors? A nursing perspective on involvement in community-based medical education. *Medical Teacher* 22 (6), 576-584.
- Howieson, C. & Semple, S. 2000. The evaluation of guidance: listening to pupils views. *British Journal of Guidance & Counseling* 28 (3), 1-18.
- Huges, M. 2002. Making the grade. A report on standards in work-based learning for young people. London: Learning and skills development agency.
- Hulkari, K. 2001. Työssäoppimisen laatu lähihoitajakoulutuksessa. Hämeen ammattikorkeakoulu D:144. Hämeenlinna.
- Hulkari, K. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2004. Web-discussion and work-based learning in secondary level vocational education. *Hawaii International Conference on Education* 3.-6.2004. Honolulu, Hawaji.
- Hulkari, K. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2005a. Quality development tools for work-based learning in social and health care. *The 4th International Conference on Researching Work and Learning*. 11.-14.12.2005. Sydney, Australia.
- Hulkari, K. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2005b. Web Discussion as an Assessment Tool of Practical Nurse Students' Learning during Work-Based Learning. *The 4th International Conference on Researching Work and Learning*. 11.-14.12.2005. Sydney, Australia.
- Hämäläinen, K. 1998. Koulutusohjelman arviointi. Teoksessa K. Hämäläinen ja S. Moitus (toim.) *Laatua korkeakoulutukseen*. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 6. Edita. Helsinki, 30-36.

- Hämäläinen, K. 2002. Arvioinnin onnistumisen edellytyksiä. Teoksessa K. Hämäläinen & M. Kaartinen-Koutaniemi (toim.) Benchmarking korkeakoulujen kehittämistävälineenä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Edita. Helsinki, 7-9.
- Hämäläinen, K. 2005. Saatteeksi. Teoksessa Heikki K. Lyytinen & Anu Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä, 3-5.
- Hätönen, H. 1999. 360-arviointi. Teoksessa H. Hätönen (toim.) Opiskelijan arviointi työssäoppimisessa. Kehittyvä koulutus 5. Opetushallitus. Helsinki, 67-73.
- Hätönen, H. & Muukkonen, J. 1999. Oppia arvioinnista – menetelmänä 360-arviointi. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hölttä, T. & Savonen, M-L. 1997. Muutosvoimana laatujohtaminen. Helsinki: Edita.
- Idänpään-Heikkilä, U., Outinen, M., Nordblad, A., Päivärinta, E. & Mäkelä, M. 2000. Laatuksiteerit. Suuntaviivoja tekijöille ja käyttäjille. Aiheita 20. Stakes. Helsinki.
- Ihanainen, P. 1995. Tunteet ammattitaidon perustana. Teoksessa R. Turpeinen (toim.) Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Helsinki: Opetushallitus, 87-97.
- Illeris, K., Andersen, V., Bottrup, P., Klematide, B., Dirckinck-Holmfeld, L., Elkjaer, B., Elsborg, S., Hoyryp, S., Jorgensen, C.H., Kanstrup, A.M., Kjaer, C., Liveng, A., Pedersen, K. Stoltenberg, G., Warring, N. & Aarkrog, V. 2004. Learning in Working Life. Learning Lab Denmark. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Isokorpi, T. 2003a. Tunneälytöiden ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Isokorpi, T. 2003b. Ohjaus vuorovaikutuksena ammattikorkeakouluyhteisössä. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 111-128.
- Jalava, U. & Virtanen, P. 1996. Laatu, innovaatio ja projekti. Hyvinvointipalvelujen kehittämisen ydinkysymyksiä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J., 2004. Mixed Method Research: A research Paradigm Whose Time Has Come. American Educational Research Association. Educational Researcher 33 (7), 14-26.
- Jokinen, H. 1995. Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa H. Jokinen ja M-L. Stenström (toim.) Oppilaitokset puntarissa. Kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 15-23.
- Jones, R., Higgs, R., de Angelis, C. & Prideaux, D. 2001. Chancing face of medical curricula. Lancet 357 (9257), 699-704.
- Juran, J.M. 1989. Juran on Leadership. An Executive Handbook. New York: The Free Press.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Aavaranta-sarja 48. PS-kustannus. Juva.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Jørgensen, C. H. 2004. Connecting work and education: should learning be useful, correct or meaningful? The Journal of Workplace Learning 16 (8), 455-465.
- Kallio, J. 2000. Työpaikalla tapahtuva oppimis- ja koulutusprosessi. Teoksessa P, Ruohotie, J, Honka ja L, Mustonen: Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeen ammattikorkeakoulu D:126. Hämeenlinna, 29-40.
- Kallio, J. & Heinisuo, R. 2003. Koulutustoiminnan rutiinit hallussa e-lomakeohjelmiston avulla. ITK-kongressi 10.-11.4.2003. Aulanko, Hämeenlinna.

- Kandampully, J. 1998. Service quality to service loyalty: A relationship which goes beyond customer services. *Total Quality Management* 9 (6), 431-443.
- Karjalainen, A. 2004. Koulutuksen laatu järjestelmän perusteet. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämisyksikkö. Saatavilla [www-osoitteessa http://tievie oulu.fi/arvioinnin\\_abc/laatu/koullaat.pdf](http://tievie oulu.fi/arvioinnin_abc/laatu/koullaat.pdf). 13.6.2005.
- Kasanen, E., Lukka, K. & Siitonen, A. 1991. Konstruktiivinen tutkimusote liiketaloustieteessä. *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 40 (3), 301-327.
- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa *Aikuisen oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimiskäsitystä*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 51-109.
- Kauppi, A. 1995. Monimutkaiset yritys ympäristöt avoimina oppimisympäristöinä. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauppi, A. 2004. Arvioinnin monet kasvot. Pääkirjoitus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3, 4-8.
- Kekäle, T. 1998. The Effects of Organizational Culture on Success and Failures in Implementation of Some Total Quality Management Approaches. Towards a Theory of Selecting Culturally Matching Quality Approaches. Vaasan yliopisto: *Industrial Management 1. Acta Wasaensia* 65.
- Kekäle, J. & Lehikoinen, M. 2000. Laatu ja laadun arviointi eri tieteenaloilla. Joensuun yliopisto. *Psykologian tutkimuksia* 21.
- Kelle, U. 1999. Introduction: An Overview of Computer-aided Methods in Qualitative Research. Teoksessa U. Kelle, G. Prein and K. Bird (toim.) *Computer-aided Qualitative data analysis. Theory, Methods and Practice*. London: Sage Publications, 1-17.
- Kelle, U. & Laurie, H. 1999. Computer Use in Qualitative Research and Issues of Validity. Teoksessa U. Kelle, G. Prein and K. Bird (toim.) *Computer-aided Qualitative data analysis. Theory, Methods and Practice*. London: Sage Publications, 19-28.
- Kemmis, S. 1985. Action research and the politics of reflection. Teoksessa D. Boud, R. Keogh, and D. Walker (toim.) *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page, 139-163.
- Kenway, M. & Reisenberger, A. 2001. *Self-Assessment and Development Planning for Adult and Community Learning Providers*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Kirby, J.R., Knapper, C.K., Evans, C.J., Carty, A.E. & Gadula, C. 2003. Approaches to Learning at Work and Workplace Climate. *International Journal of Training and Development* 7, 31-52.
- Kivimäki-Kuitunen, A. & Hedman, L. 1997. *Laatua tekevät ihmiset*. Jyväskylä: Mermerus.
- Kivinen, K. 1998. Äänetön ammattitaito pätevyyden osatekijänä. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Opetushallitus. *Arviointi* 2. Helsinki 72-82.
- Kitzinger, J. 1994. Focus groups: method or madness? Teoksessa M. Boulton (toim.) *Challenge and innovation: methodological advances in social research on HIV/AIDS*. London: Taylor and Francis, 159-75.
- Kitzinger, J. & Barbour, R.S. 1999. Introduction: the challenge and promise of focus groups In R.S. Barbour and J. Kitzinger (toim.) *Developing Focus Groups Research. Politics, Theory and Practice*. London: SAGE Publications, 1-20.
- Knight, C. 1996. A study of MSW and BSW students' perceptions of their field instructors. *Journal of Social Work Education* 32, 399-414.

- Kolb, D. 1984. *Experimental learning. Experiences as The Source of Learning and Development*. New York: Engelwood Cliffs.
- Koli, H. 2003. Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympäristöissä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 153-169.
- Koli, H. & Romppanen, B. 1999. Työssäoppimisen toteuttaminen ja opiskelijan arviointi. Teoksessa H. Hätönen (toim.) *Opiskelijan arviointi työssäoppimisessa. Kehittyvä koulutus 5*. Opetushallitus. Helsinki.
- Konold, K.E., Miller, S.P. & Konold K.B. 2004. Using Teacher Feedback to Enhance Student Learning. *Teaching Exceptional Children* 36 (6), 64-69.
- Koulutuksen arvioinnin uusi suunta. 2004. Arviointiohjelma 2004-2007. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 1. Jyväskylä.
- Kulmala, J. 1999. Benchmarking ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen toiminnan kehittämisen välineenä. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 663.
- Kulmala, J. 2000. Työssäoppiminen, sen monet muodot ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen (toim.) *Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle*. Hämeen ammattikorkeakoulu D:126. Hämeenlinna, 41-46.
- Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä TUKU-projektin loppuraportti. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 14.
- L 611/2005. Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 611/2005.
- L 630/1998. Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.
- Laakkonen, A. 2004. Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 996.
- Laiho, I. 2001. Työpaikkakouluttajat tulivat. Vuosien 1996-2000 työpaikkakouluttajakoulutus projektin laatuarviointia. Opetushallitus 2001.
- Lang, P. 1993. Research review of secondary students' views on school. *Children & Society* 7, 308-313.
- Lasonen, J. 2000. Oppilaitosten ja yritysten verkottuminen siltana ammatillisesta koulutuksesta työelämään. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3, 38-49.
- Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1-kokeilun) kokemuksista. Helsinki: Opetushallitus.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 1999. Legitimate peripheral participation in communities of practice. Teoksessa R. McCormick & C. Paechter (toim.) *Learning & Knowledge*. London: Paul Chapman Publishing, 21-35.
- Lecklin, O. 1997. Laatu yrityksen menestystekijänä. Yritysten tietokirjat, Enterprise Advicer-kirjasarja no 2. Gummerus. Jyväskylä.
- Lee, R. & Fielding, N. 1999. User's Experiences of Qualitative Data Analysis Software. Teoksessa U. Kelle (toim.) *Computer-aided Qualitative Data Analysis*. London: Sage, 29-40.
- Leung, C.K.L. 2005. School Accountability. Accountability versus School Development: Self-Evaluation in an International School in Hong Kong. *ISEA* 33 (1), 1-14.
- Levec, M.L. & Jones, C.B. 1996. The nursing practice environment, staff retention and quality of care. *Research in Nursing and Health* 19, 331-343.

- Lillrank, P. 1998. Laatuajattelu. Laadun filosofia, tekniikka ja johtaminen tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Otava.
- Lincoln, Y. 1995. Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry* 1 (3), 275-289.
- Lindström, K. 2002. Mikä muuttui kehittämisen aikana ja millä ehdoilla. Teoksessa G. Molander ja L. Multanen. (toim.) Muutos kaipuusta tulevaisuuden luomiseen. Helsinki: Työterveyslaitos, 139-151.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2002. Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa. Aikuiskoulutukseen osallistuminen ja siitä syrjäytyminen SIALS-aineiston valossa. Teoksessa M-L Stenström, P. Linnakylä, A. Malin, P. Nikkanen, E. Piesanen & S. Valkonen: Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa " Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää". Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. Opetusministeriö. Helsinki.
- Lisbon Strategy. 2002. Education And Training 2010 Diverse Systems, Shared Goals. Available: [http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html) 21.10.2005.
- Loader, B.D. (toim.) 1998. Cyberspace Divide: Equality, Agency and Policy in the Information Society. London: Routledge.
- Lohiniva, V. & Sarajärvi, A. 2004. Työpaikka oppimis-, tutkimus- ja kehittämissympäristönä. Teoksessa H. Kotila ja A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 177-195.
- Lord, M. 2001. They're online and on the job. *US News & World report* 131 (15), 72-75.
- Luoma, M. 2001. Laatu lainvalvontaan. Laadun ja osaamisen kehittäminen poliisihallinnossa. Poliisiammattikorkeakoulun tutkimuksia 12. Helsinki.
- Luomanen, J. & Räsänen, P. 2000. Tietokoneavusteinen laadullinen analyysi ja QSR NVivo-ohjelmisto. *Sosiologian tutkimuksia A 23*. Turun yliopisto, sosiologian laitos. Turku.
- Mace, J. (toim.) 2002. Self-Assessment. Take a look at yourself. London: Learning and Skills Development Agency.
- Maclaren, P. & Marshall, S. 1998. Who is the Learner? An Examination of the Learner Perspectives in Work-based Learning. *Journal of Vocational Education and Training* 50 (3), 327-336.
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Hulkari, K. 2001. The Quality of the Work-related Learning in the Practical Nurse Education. IVETA 2001 Annual Conference 31.7-2.8.2001. Montego Bay, Jamaica.
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Hulkari, K. 2003a. The pedagogical functions of simple web-discussion during work-based learning periods in vocational education. The American Educational Research Association, Annual Conference 21.-25.4.2003. Chicago, IL.
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Hulkari, K. 2003b. Can life be learning according to Finnish social and healthcare students? The Academy of Finland: INTERLEARN - Multidisciplinary approaches to learning, Conference 4.-5.12.2003. Helsinki, Finland.
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Hulkari, K. 2004. The 360 Degree Assessment and Web-Discussion as a Quality Methodology in Work-Based-Learning. The American Educational Research Association, Annual Conference 12.-16.4.2004. San Diego, CL.
- Malterud, K. 2001. Qualitative research: standards, challenges and guidelines. *Lancet* 8 (11), 483-488.

- Manka, M-L. 2000. Transformaatioprosessi: Kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie ja L. Mustonen (toim.) Ammattikasvatuksen haasteet 2000. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisu D:125. Hämeenlinna.
- Mann, C. & Stewart, F. 2001. Internet Interviewing. Teoksessa J. Gubrium and J. Holstein (toim.) Handbook of Interview Research. Context & Method. London Sage, 603-627.
- Manninen, J. 2000. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin. Aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa J. Matikainen ja J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutus keskus, 29-36.
- Manninen, J. 2004. Verkkolaatua parantamassa - mistä laatu muodostuu verkko-opiskelussa? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 6 (3), 35-42.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4, 267-274.
- Marshall, I.S. & Mill, M.L. 1992. Using learning contracts to enhance the quality of work-based learning. Teoksessa M. Shaw ja E. Roper (toim.) Quality in Education and Training. Aspects on Educational and Training Technology. Proceedings of the Association for Educational and Training Technology. London, 144-148.
- Marsick, V.J. & Watkins, K. 1990. Informal and Incidental Learning in the Workplace. London: Routledge.
- Maxwell, J. 1996. Qualitative Research Design. An Interactive Approach. London: Sage Publications.
- Mazelan, P.M., Green, D.M., Brannigan, C.R. & Tormey, P.F. 1992. Student satisfaction and perceptions of quality. Teoksessa M. Shaw ja E. Roper (toim.) Quality in Education and Training. Aspects on Educational and Training Technology. Proceedings of the Association for Educational and Training Technology. London, 76-81.
- Metsämuuronen, J. 2000. Maailma muuttuu miten muuttuu sosiaali- ja terveysala. Euroopan sosiaalirahasto. Tavoite 4-ohjelma. Helsinki: Edita.
- Miettinen, M. 1996. Yliopistosairaalan, terveyskeskuksen ja yksityisen lääkäriaseman innovatiivisuuden edellytykset. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 37.
- Milliman, R. & Zawacki, C. 1994. Companies evaluate employees from all perspective. Personnel Journal 73 (11), 99-103.
- Minkkinen, T. 1999. Oppilaitosyhteisö ja opettaja oppijoina ja työssäoppimisen edistäjinä. Teoksessa H. Hätönen (toim.) Opiskelijan arviointi työssäoppimisessa. Kehittyvä koulutus 5. Opetushallitus. Helsinki, 148-158.
- Mioduser, D., Nachmias, R., Lahav, O. & Oren, A. 2000. Web-based Learning Environments (WBLE): Current Pedagogical and Technological State (Research Report No. 54) Published in Journal of Research on Computing in Education 33 (1), 55-76.
- Morgan, D. 2001. Focus Group Interviewing. Teoksessa J.F. Gubrium and J. Holstein (toim.) Handbook of Interview Research Context & Methods. London: Sage Publications, 141-159.
- Morse, J. 1994. Critical Issues in Qualitative Research Methods. London: Sage Publications.
- Müller, D. & Funnel, P. 1992. Exploring learners' perceptions of quality. Teoksessa M. Shaw ja E. Roper (toim.) Quality in Education and Training. Aspects on Educational and Training Technology. Proceedings of the Association for Educational and Training Technology. London, 125-131.



- Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiiritekijät ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto kasvatustieteiden laitos. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Acta Universitatis Tamperensis 734.
- Määttä, M. 2001. Työssäoppiminen osana ammatillisen koulutuksen muutosta. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus ja koulutuskeskus D:139. Hämeenlinna.
- Määttä, V. & Törrönen S. 1999. Työssäoppimisen hyvää käytäntöä etsimässä. Työssäoppimisen pilottihankkeiden kokemusten tarkastelua. Kehittyvä koulutus 8. Opetushallitus. Helsinki.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H.K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University
- Olesen, H., S. 2003. Regenerating professional identity? Knowledge, work, and gender. Proceeding Book V. 3<sup>rd</sup> International Conference of Researching Work and Learning 25.-27.7.2003. Tampere, Finland, 140-149.
- Omar, P-L. & Liuhanen, A-M. 2005. A Comparative Analysis of Systematic Quality Work in Nordic Higher Education Institutions. Helsinki: Nordic Quality Assurance Network in Higher Education.
- OPH 1999a. Työssäoppimisen opas opettajille ja kouluttajille. Kehittyvä koulutus 7. Opetushallitus. Helsinki.
- OPH 1999b. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon, lähihoitajakoulutuksen laatustandardit- ja kriteerit. Itsearvioinnin tueksi. Opetushallitus 11/1999. Helsinki.
- OPH 2001; 1995; 1993. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto 2001. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Opetushallituksen määräys 7/011/2001 Helsinki.
- OPM 2004. Koulutus- ja tutkimus 2003-2008. Kehittämissuunnitelma. Julkaisuja 2004:6. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.
- Ovaskainen, M. & Ritsilä, J. 2000. Työssäoppimisen tulevaisuuden haasteet. Työelämäosaamisen suuntaviivat. (TEOS)- hankkeen loppuraportti. Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 74. Helsinki.
- Pakarinen, E. 2003. Opetushallituksen ESR-projektit työssäoppimisen kehittämisen välineenä. Työssäoppimisen Tavoite 3 -ohjelman ESR-projektien väliraportti 2000–2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. 1985. A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research. Journal of Marketing 49 (4), 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. 1988. Servqual: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. Journal of Retailing 64 (1), 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. 1994. Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: implementations for further research. Journal of Marketing 58, 111-123.
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoidon järjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Patton, M. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. Second Edition. Newbury Park: Sage.
- Patton, M. 1997. Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text. Edition 3. London: Sage Publications.

- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. Edition. London: Sage Publications
- Payne, M. 1991. *Modern Social Work Theory. A Critical Introduction*. London: Macmillan.
- Pegels, C.C. 1994. Total quality management defined in terms of reported practice. *International Journal of Quality and Reliability Management* 11(5), 6–18.
- Peltomäki, M. & Silvennoinen, H. 2003. Työssäoppimisen pedagogiset mallit ammatillisessa peruskoulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Perälä, M-L. 1995. Potilaan hoidon laadun arviointi: Laatumittarin (Qualpacs) validaatio. *Tutkimuksia* 56. Stakes. Helsinki.
- Pintrich, P.R. & Sinatra, G.M. 2003. Future Directions for Theory and Research on Intentional Conceptual Change. Teoksessa G.M Sinatra and P.R. Pintrich (toim.) *Intentional Conceptual Change*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, 429-443.
- Pirkkalainen, J. 2003. Työhön, työssä, työstä oppiminen. Toimijuus ja työn muutos. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 978.
- Pohjonen, P. 2000. Ammatillinen aikuiskoulutus palvelemaa työelämää. Teoksessa P, Ruohotie, J, Honka & L, Mustonen (toim.) *Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle*. Hämeen ammattikorkeakoulu D:126. Hämeenlinna, 122-133.
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppimien tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimuslaitos. *Acta Universitatis Tampereensis* 844.
- Poikela, E. 1998. Oppiminen arviointi ja osaaminen. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Arviointi 2. Opetushallitus. Helsinki, 35-46.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 675.
- Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo retoriikka, politiikka ja arviointi*. OKKA-säätiö. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 229-245.
- Ponkala, O. 2001. Terveysalan korkeakoulutuksen arvioinnin seuranta. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu* 11. Edita. Helsinki.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Raehalme, O. 2000. Pankkikonttorista oppimisympäristö. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto ja M. Mustonen (toim.) *Ammattikasvatuksen haasteet*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D: 125. Hämeenlinna, 67-77.
- Raivola, R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia*. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Gummerus. Jyväskylä, 21-60.
- Raivola, R. 2000. Paljon melua tyhjistä vai uusi koulutuskäsitys. *Pääkirjoitus*. *Aikuiskasvatus* 4, 274-275.
- Raunio, K. 1999. *Positivismi ja ihmistiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Richards, T. & Richards, L. 1999. Using Hierarchical Categories in Qualitative Data Analysis. Teoksessa U. Kelle (toim.) *Computer-aided Qualitative Analysis. Theory, Methods and Practice*. London: Sage Publications, 80-95.
- Robinson, N. 1999. The use of focus group methodology- with selected examples from sexual health research. *Journal of Advanced Nursing* 29, (4), 905-913.

- Rowan, M. & Huston, P. 1997. Qualitative research article: Information for authors and peer reviewers. *Canadian Medical Association Journal* 157 (10), 1442-1444.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. 2. uudistettu painos. Ammattikasvatussarja 8. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. & Koiranen, M. 2000. Yrittäjänä kasvaminen. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto ja L. Mustonen (toim.) Ammattikasvatuksen haasteet 2000. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisuja D:125. Hämeenlinna, 32-42.
- Ruohotie, P., Kulmala, J. & Siikaniemi, L. 1998. Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuutos – esteitä ja edistäjiä. *Kehittyvä koulutus* 3. Opetushallitus. Helsinki.
- Räisänen, A. 1998. Ammatillisen osaamisen arviointi. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2. Opetushallitus. Helsinki, 9-20.
- Räisänen, A. 2005. Kehittävään arviointiin. Teoksessa H.K. Lyytinen ja A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6, 109-127.
- Räikköläinen, M. 2005. Kontrollista luottamukseen - tilivelvollisuus arvioinnissa. Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press, 71-100.
- Saari, S. 2004. Laadunvarmistus- ja laadunhallinta eurooppalaisessa valinkauhassa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 6 (3), 9-17.
- Saarikoski, M. 2002. Clinical Learning Environment and Supervision. Development and validation of the CLES evaluation scale. *Turun yliopiston julkaisuja* 525.
- Saarikoski, M. & Leino-Kilpi, H. 2001. The clinical Learning environment and supervision by staff nurses: developing the instrument. *International Journal of Nursing Studies* 39, 1-9.
- Saarinen, T. 1996. Mitä laatu on? Opetuksen, koulutuksen ja yliopiston laatu laitosten näkökulmasta. *Kasvatus* 27 (4), 320-330.
- Sangster, A., Maclaran, P. & Marshall, S. 2000. Translating Theory into Practice: Facilitating Work-Based Learning through IT. *Innovations in Education & Training International*. 37 (1) 50-58.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio- utopia vai todellinen mahdollisuus. Ideaalimallin koettelua Pohjois-Karjalan oppimiskeskuksesta. Pohjois-Karjalan lääninhallitus, julkaisu 11.
- Savolainen, T. 1994. Laadun johtaminen: käsitteellinen tarkastelu ja laatu järjestelmän kehittämisprojektin käynnistämisen kuvaus esimerkkiyrityksessä. Jyväskylän yliopiston lisensiaattitutkimus no 93.
- Savolainen, T. 1997. Development of Quality-Oriented Management Ideology. A longitudinal Case Study on the Permeation of Quality Ideology in Two Finnish-Owned Manufacturing Companies. *Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics* 37. Jyväskylä.
- Schaefer, D. & Dillman, D. 1998. Development of a Standard E-mail Methodology: Results of an Experiment. *Public Opinion Quarterly* 62, 378-97.
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.
- Secret, M., Jordan, A. & Ford, J. 1999. Empowerment Evaluation as a Social Work Strategy. *Health & Social Work* 24 (2), 120-127.

- SFS-EN ISO 9000. 2001. Laadunhallintajärjestelmät. Perusteet ja sanasto, Suomen Standardisoimisliitto.
- Sheehan, K. B., & Hoy, M. G. 1999. Using e-mail to survey Internet users in the United States: Methodology and assessment. *Journal of Computer Mediated Communication*, 4 (3). Available: <http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue3/sheehan.html> 10.1.2005.
- Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään. 2000. Hankkeen kuvaus ja kokemuksia 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Silvennoinen, H. 2005. Arviointitoiminta verkostoihin. Teoksessa Lyytinen & Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä, 27-38.
- Sim, J. 1998. Collecting and analysing qualitative data: issues raised by the focus group. *Journal of Advanced Nursing* 28, (2), 345-352.
- Sirotnik, K.A. & Kimball, K. 1999. Standards for standards-based accountability systems. *Phi Delta Kappan* 81 (3), 209-214.
- SiVM 3/1998. Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1998.
- Sivusuo, H. 2006. Laatuajattelun toteutus Suomen ilmavoimissa. Vaasan yliopisto. *Acta Wasaensia* No 152. Tuotantotalous 10. Universitas Wasaensis.
- Skule, S. 2003. Learning conditions at work: A framework to understand and measure informal learning in the workplace. *Proceeding Book III. 3<sup>rd</sup> International Conference of Researching Work and Learning 25.-27.7.2003.* Tampere, Finland, 159-169.
- Smith, R. & Betts, M. 2000. Learning as partners: realising the potential of work-based learning. *Journal of Vocational Education and Training* 52 (4), 589-604.
- Smithson, J. 2000. Using and analysing focus groups: limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology* 3 (2), 103-119.
- SOED 1992. Scottish Office Education Department. Using Ethos Indicators in Secondary School Self-evaluation. Taking Account of the Views of Pupils, Parents and Teachers. Edinburgh: SOEID.
- SOEID 1998. Scottish Office Education and Industry Department. Making it Happen Using Performance Indicators. Edinburgh: The Stationary Office.
- Solantie, J. 2001. Focusryhmät. Kvalitatiiviset ryhmäkeskustelut strategisen markkinointitutkimuksen apuna. Helsinki: Mainostajien liitto.
- Stavenga de Jong, J.A., Wierstra, R.F.A & Hermanussen, J. 2006. An exploration of the relationship between academic and experiential learning approaches in vocational education. *British Journal of Educational Psychology* 76, 155-169.
- Stenström, M-L. 2005. Quality Assurance and Practice-Oriented Assessment in Vocational Education and Training. Learning the skills. Special Edition of the Finnish Journal of Vocational and Professional Education. Helsinki: The OKKA Foundation for Teaching, 99-105.
- Stern, D., & Rahn, M. 1998. Design of work-based learning for students in the United States. *Youth & Society* 29 (4), 471-502.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory.* Second Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Stone, J. 1995. Cooperative vocational education in the urban school. *Education & Urban Society* 27 (3), 328- 352.
- Sureshcandar, G.S., Rajendran, C. & Kamalanabhan, T.J. 2001. Customer perceptions of service quality: A critique. *Total Quality Management* 12 (1), 111-124.

- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.
- Tan, K.C. & Kek, S.W. 2004. Service quality in Higher Education Using an Enhanced SERVQUAL Approach. *Quality in Higher Education* 10 (1), 17-24.
- Tannock, J. & Burge, S. 1994. The EPC model for quality assurance in higher education. *European Journal of Engineering Education* 19:3
- Tervonen, A. 2001. Laadun kehittäminen suomalaisissa yrityksissä. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. *Acta Universitas Lappeenrantaensis* 113.
- Tuomola-Karp, P. 2005. Laatu luottamuksen rakentamisena – laatukäsitys kansanopistossa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Turjanmaa, P. 2005. Laadun oppiminen pienissä yrityksissä. Mallin konstruointi ja kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 41.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-388.
- Tynjälä, P. 1999a. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 1999b. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY, 160-179.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö- pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 4, 293-305.
- Tynjälä, P., Kekäle, T. & Heikkilä, J. 2004. Työelämälähtöisyys koulutuksessa. Teoksessa E. Okkonen (toim.) *Ammattikorkeakoulun jatkotutkimus – toteutuksia ja kokemuksia*. Julkaisu 2. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 6-15.
- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi –tutkimus osa I. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Työssäoppimisen opas koulutuksen järjestäjille. 2002. Opetushallitus. Saatavilla [www-osoitteessa: http://www.edu.fi/julkaisut/tonetopas.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/tonetopas.pdf), 30.4.2004.
- Työssäoppimisen tilannekatsaus. 2005. Saatavilla [www-osoitteessa: http://www.minedu.fi/opm/koulutus/amatillinen\\_koulutus/tyossaoppimisen\\_tilannekatsaus\\_2005.pdf](http://www.minedu.fi/opm/koulutus/amatillinen_koulutus/tyossaoppimisen_tilannekatsaus_2005.pdf). Helsinki: Opetusministeriö ja Opetushallitus. 30.5.2005.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnaisoppiminen työpaikalla. Teoksessa P. Sallila ja T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki, 156-177.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 83-101.
- Van Der Vleuten, C.P.M., Scherpbier, A.J.J.A., Dolmans, D.H.J.M., Schuwirth L.W.T., Verwij Nen, G.M. & Wolfhagen, H.A.P. 2000. Clerkship assessment. *Medical Teacher* 2 (6), 592-600.
- Van Petegem, P. 1998. Towards a Stimulating Policy for Self-Evaluation in Schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association 13.-17.4.1998. San Diego, CA.
- Ward, P. 1995. A 360-degree turn for the better. *People Management* 1 (3), 20-22.
- Varila, J. & Viholainen, T. 2000. Työn ilo tutkimuksen kohteeksi. Mitä uusia tuulia ja virikkeitä työn ilon kokemukset tarjoavat henkilöstön tai organisaation kehittämiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 79. Joensuu.





# LIITTEET

## **Liite 1. Opettajan raporttilomake verkkokeskustelusta**

R:\yhteiset\menossa olevat projektit\Työssä oppimisen laadun kehittäminen tietoverkkosovellusten avulla\Lomakkeet\Opettajan verkkok.raporttilomake 1.9.2004 alkaen.doc

## **Työssäoppimisen laadun ohjaus tietoverkoissa, Opettajan raportti**

### **Ohjeet opettajalle:**

Täytä raporttia kokeilun kuluessa ja palauta se viimeistään kaksi viikkoa kokeilujakson päätyttyä. Keskustelun lähtökohtana ovat työssäoppimisjakson tavoitteet. Opettajan rooli keskustelun ohjaajana on dialogisen periaatteen mukainen. Samalla opettaja varmistaa työssäoppimisen laadun toteutumista verkkovuorovaikutuksen avulla jokaisen opiskelijan osalta. Opettaja huolehtii, että jokainen opiskelija osallistuu keskusteluun.

Opettajalle korvataan yhteensä 5 suunnittelutuntia yhtä työssäoppimisjaksoa kohti. Opettajan osallistuu keskusteluun ohjaajana ja lisäksi täyttää tämän raportin, kirjaa tuntinsa työpäiväkirjaksi ja tekee niistä (ammattikoulun ja käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksen opettajat) satunnaisten tuntien ilmoituksen tai (kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksen opettajat) tuntien siirtotositteen.

Täytä jokaisesta ryhmästä lomake sähköisenä, tallenna se ja lähetä liitetiedostona [Raili.Hakala@mail.vak.fi](mailto:Raili.Hakala@mail.vak.fi) tai sisäisessä verkossa rhakala.

### **Taustatietoja:**

Keskustelun lähtökohtana ovat työssäoppimisjakson yleiset tavoitteet ja niiden toteutuminen opiskelijoiden työssäoppimispaikoissa. Keskusteluun osallistuvat opiskelijat ja heidän työpaikkaohjaajansa.

### **Opettajan nimi:**

### **Työssäoppimisjakson nimi:**

### **Työssäoppimisjksn ajankohta:**

### **Opiskelijaryhmän nimi:**



## **Ryhmän opiskelijoiden määrä:**

Tietokoneiden saatavuus työpaikoilla (kirjaa kuhunkin kohtaan ko. opiskelijoiden määrä):

opiskelijalla oli käytettävissään tietokone työssä oppimisen kohteessa

opiskelija käytti kirjaston, oppilaitoksen tms. tietokonetta

opiskelija käytti omaa tietokonetta

opiskelijalla ei ollut mahdollisuutta käyttää säännöllisesti tietokonetta

2. Aikaisempia kokemuksia opiskelijaryhmästä (opiskelumenestys, keskinäinen vuorovaikutus lähiopetustilanteissa, kokemukset aikaisemmilta työssä oppimisen jaksoilta)

3. Kuvaa omia ajatuksiasi työssäoppimisen laadusta ja sen verkko-ohjauksesta ennen kokeilun alkua

4. Kokemukset tältä työssä oppimisen jaksolta (miten jakso meni, tapahtuiko jotain erityistä?)

5. Kuvaa kokemuksiasi tämän työssäoppimisjakson laadun varmistamisesta eri tavoin

6. Miten keskustelu kohdentui työssäoppimisen tavoitteisiin?

7. Miten jakson aikana käytettiin eri viestintätapoja työssäoppimisen laadun varmistamiseen (puhelin, henkilökohtaiset tapaamiset, verkko-ohjaus)

8. Muuttuiko työssä oppimisen ohjaukseen käyttämäsi kokonaisaika aikaisemmasta, jos, niin miten

9. Kuvaa ja arvioi verkko-ohjausta työssäoppimisen laadun kehittämisen välineenä, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien kannalta. Kerää opiskelijoilta palaute mieluiten henkilökohtaisessa palautekeskustelussa.

10. Miten työpaikkaohjaajien osallistuminen keskusteluun vaikutti keskustelun sisältöön?

11. Mahdolliset ongelmat, suositukset ja ehdotukset seuraavaa kokeiluryhmää varten

## Liite 2. Työssäoppimisen laadun 360-arviointilomake

Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitos  
lisätietoja: kirsti.hulkari@mail.vak.fi

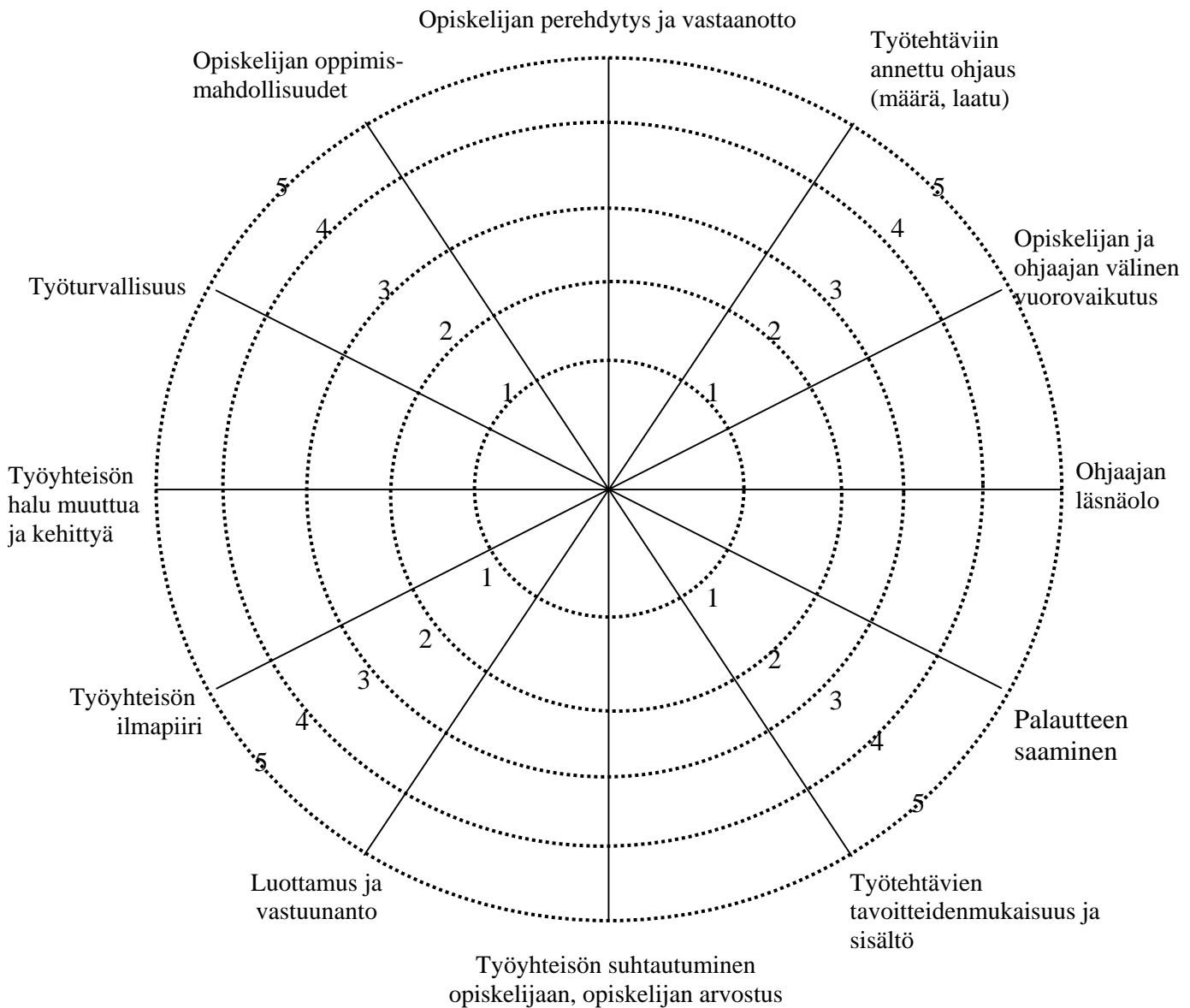


### Työyhteisö opiskelijan ammatillisen kasvun tukena – projekti Työssäoppimisen laadun arviointi

Työyhteisö

Päiväys

Arvioi viimeistä työssäoppimisjaksoasi työssäoppimisen laadun kannalta. Millä tavoin työssäoppimisen laadun eri osa-alueet toteutuivat työssäoppimisjaksoasi aikana?  
Asteikko: 5 = kiitettävä, 4-3 = hyvä, 2-1=tyydyttävä



### **Liite 3. Työssäoppimisjaksojen perehdytysaineisto**

#### ***Työssäoppimisen laadun kehittäminen tietoverkkosovellusten avulla -projekti***

Opiskelijan valmentaminen työssäoppimisen jaksolle Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksessa elokuusta 2005 alkaen

Työssäoppimisjakson ohjaava opettaja tai ohjaavat opettajat yhdessä järjestävät opiskelijaryhmälle perehdytystilaisuuden ennen jakson alkua. Jokaisen opiskelijan on osallistuttava perehdytystilaisuuteen, mikä on työssäoppimisjaksolle menemisen edellytys.

Perehdytystilaisuudessa kiertää osanottajaluettelo, johon opiskelija kirjoittaa oman nimensä. Osanottajaluettelo arkistoidaan monistushuoneen hyllyssä olevaan mappiin, jonne se jää vakuudeksi siitä, että opiskelija on oppilaitoksessa asianmukaisesti perehdytetty työssäoppimiseen.

#### **Perehdytystilaisuuden sisältö:**

1. Opiskelijoille jaetaan työssäoppimisjaksoon liittyvät asiakirjat (jakson yleiset tavoitteet, arviointilomake ja arviointikriteerit, työssäoppimisen sopimus, työajan seurantalomake). Tavoite- ja arviointiasiakirjat on toimitettu työpaikalle opiskelijan työpaikkaohjaajalle. Opiskelija tekee työssäoppimisen sopimuksen, johon hän ottaa työpaikkaohjaajan ja ohjaavan opettajan allekirjoituksen. Kullekin osapuolelle jää sopimuksesta yksi kappale.

2. Käydään läpi työssäoppimisjakson yleiset tavoitteet ja arviointikriteerit.

Opiskelija laatii työssäoppimisjaksolleen henkilökohtaiset oppimistavoitteet, joissa on huomioitu työssäoppimisjakson yleiset tavoitteet ja ennen jaksoa tiedossa olevat työpaikan erityispiirteet. Tavoitteet kirjataan työssäoppimisen sopimukseen. Sovitaan päivämäärästä, johon mennessä opiskelija toimittaa työssäoppimissopimuksensa ja siihen sisältyvät henkilökohtaiset tavoitteensa kirjallisena ohjaavalle opettajalle. Tavoitteensa opiskelija voi viedä myös Moodle´en omalle kotisivulleen. Opiskelija tarkentaa henkilökohtaisia oppimistavoitteitaan tarvittaessa tutustuttuaan tarkemmin työpaikkaan.

3. Opiskelija saa työpaikan yhteystiedot (nimi, osoite, puhelinnumero, yhteyshenkilö) ja työpaikkaohjaajan yhteystiedot, jos työpaikkaohjaajan nimi on ennalta tiedossa.

4. Opiskelija ottaa ennen jakson alkua yhteyttä työpaikkaan ja sopii ensimmäisen työpäivän alkamisesta ja työpaikan edellyttämistä käytännön asioista (työvaatteet, ruokailumahdollisuus yms.).

5. Työaika ja sen noudattaminen.  
työajan seurantalomake ja sen palauttaminen ohjaavalle opettajalle jakson päättyttyä  
Laki nuorista työntekijöistä; vuorotyö ja ylityö

6. Koulumatkatuki, hakumenettely.

7. Ateriakorvaus, hakumenettely. Jos opiskelija käy työpaikkaruokailussa, hän huolehtii ruokamaksuista itse.

8. Pukeutuminen työpaikalla.

9. Käyttäytyminen työpaikalla.

10. Työturvallisuuden noudattaminen, työsuojelusta ja terveydestä huolehtiminen  
henkilökohtainen hygienia  
elintarvikehygienia  
aseptinen työskentely  
ergonominen työskentely  
sähkö- ja paloturvallisuudesta huolehtiminen  
suojavaatteet ja henkilösuojaimet  
työvaatteet ja -jalkineet  
työturvallisuusasioihin, työsuojelu- ja työturvallisuusohjeisiin perehtyminen työpaikalla  
opiskelijan velvoitteet työturvallisuuslain mukaan: ...noudatettava työnsä ja työolosuhteiden edellyttämää turvallisuuden ja terveellisyuden ylläpitämiseksi tarvittavaa järjestystä ja siisteyttä sekä huolellisuutta ja varovaisuutta. Näiden yleisten velvollisuuksien lisäksi työturvallisuuslaissa säädetään vioista ja puutteellisuuksista ilmoittamisesta sekä henkilösuojainten, työvälineiden ja vaarallisten aineiden sekä turvallisuus- ja suojalaitteiden käytöstä.

11. Opiskelijan tapaturmavakuutus. Tapaturman sattuessa vakuutuskorvauksen edellytyksenä on, että opiskelija on hakeutunut lääkärin hoitoon ja toimittaa tapaturmasta lääkärinlausunnon oppilaitokseen.

12. Vahingonkorvausvastuu esine- tai henkilövahingon sattuessa työpaikalla. Oppilaitoksella on vastuuvakuutus työssäoppimisjaksojen ajalle. Jos vahinko on aiheutettu tahallisesti, opiskelija on korvausvelvollinen.

13. Salassapitovelvollisuus ja sen rikkomisesta aiheutuvat seuraukset.

14. Työssäoppimisen ohjaus  
työpaikkaohjaaja, työyhteisökeskeinen ohjaus  
ohjaava opettaja  
tavoitekeskustelu työpaikalla työssäoppimisjakson alussa, opiskelijan tehtävät tavoitekeskustelussa  
yhteydenpitomahdollisuus ohjaavaan opettajaan, yhteydenpitotavoista sopiminen

15. Työssäoppimisen arviointi  
arviointikeskustelu työpaikalla työssäoppimisjakson päättyessä  
opiskelijan itsearviointi  
työpaikkaohjaajan arviointi  
ohjaavan opettajan tehtävä arviointikeskustelussa

16. Työssäoppimisjakson portfolio; oman toiminnan arviointi ja perusteleva suhteessa työssäoppimisen tavoitteisiin  
opiskelija esittelee portfolionsa arviointikeskustelussa ohjaavalle opettajalle ja työpaikkaohjaajalle  
portfolion vaikutus arviointiin

17. Verkkokeskusteluun osallistuminen  
verkkokeskustelu työssäoppimisen laadunhallinnan välineenä  
lähtökohtana työssäoppimisen tavoitteet  
verkkokeskustelun vaikutus arviointiin

18. Työssäoppimisen laadun arviointi Internetissä E-lomakkeella

19. Palautekeskustelu työssäoppimisesta omassa ryhmässä jakson päätyttyä

Perehdytys toteutettu:

Opiskelijaryhmä                      Työssäoppimisjakso

Perehdyttäjä

Päiväys

Allekirjoitus

Liitä muistioon aina läsnä olleiden opiskelijoiden nimiluettelo ja jokaisen henkilökohtainen allekirjoitus.

#### **Liite 4. Focusryhmähaastattelujen kysymykset**

Keskustele oman opintoryhmäsi kanssa ennen haastattelutilannetta siitä, millä tavoin työssäoppimisen laadun eri osa-alueet ovat toteutuneet työssäoppimisjakson aikana.

Focusryhmien keskustelunaiheet ovat:

1. Miten sinut perehdytettiin ja vastaanotettiin työssäoppimisjakson alussa?
2. Minkälaista oli työtehtäviin annettu ohjaus?
3. Minkälaista oli vuorovaikutus ohjaajanne kanssa?
4. Minkälaisena koitte ohjaajan läsnäolon työssäoppimisjaksojen aikana?
5. Minkälaista oli työssäoppimisjaksonne aikana saatu palaute laadultaan ja määrältään?
6. Millä tavoin luonnehtisitte teille annettujen työtehtävien sisältöä, niiden määrää, laatua ja tavoitteidenmukaisuutta?
7. Millä tavoin teihin työyhteisöissä suhtauduttiin?
8. Millä tavoin luottamus ja vastuun antaminen tulivat esille työssäoppimisjakson aikana?
9. Minkälainen oli työyhteisön ilmapiiri?
10. Millä tavoin työyhteisön muuttumis- ja kehittymishalukkuus tuli esille jakson aikana?
11. Millä tavoin kuvailisit työturvallisuutta työssäoppimispaikassasi?
12. Minkälaiset olivat oppimismahdollisuudet työssäoppimisjakson aikana?
13. Minkälaiset olivat kokemuksesi focusryhmähaastatteluun osallistumisesta?
14. Minkälaista palautetta haluat antaa oppilaitokselle työssäoppimisen laadun kehittämiseksi?

## Liite 5. 360-arvioinnin palautelomake

Palaute työssäoppimisen laadun 360-arvioinnista

Olen Opettaja/ Työpaikkaohjaaja/ Opiskelija

### 1. Minkälaiset ovat kokemuksesi 360-arviointimallin käytöstä?


### 2. Mitkä ovat mielestäsi 360-arvioinnin vahvuudet/hyvät puolet työssäoppimisen laadun kehittämisessä?


### 3. Minkälaisia kehittämistarpeita/ tai kielteisiä piirteitä työssäoppimisen laadun 360-arviointiin liittyy?


## **Liite 6. Työpaikkaohjaajien arviointilomake.**

*Hyvä työpaikkaohjaaja!*

Oppilaitoksessamme tehdään jatkuvaa työssäoppimisen laadun kehittämistyötä ja seurantaa. Tätä tarkoitusta varten olemme laatineet nettikyselyn työssäoppimisen laadun arvioinnista, jonka löydät [www-osoitteesta](http://pirtaelomake.tampere.fi/elomake2/lomakkeet/156/lomake.html):

<http://pirtaelomake.tampere.fi/elomake2/lomakkeet/156/lomake.html>

Toivomme, että työpaikkaohjaajana teet itsearviointin omasta ohjaustyöstäsi ja oppilaitoksen toiminnasta työssäoppimisjakson päätyttyä ja vastaat kyselyymme. Vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti.

Kiitos Sinulle jo etukäteen vaivannäöstäsi ja osallistumisestasi oppilaitoksemme yhteiseen laadun kehittämiseen!

Terveisin,  
Kirsti Hulkari  
p. 040-8340460 e-mail: [kirsti.hulkari@mail.vak.fi](mailto:kirsti.hulkari@mail.vak.fi)

Työssäoppimisen yhteyshenkilöt oppilaitoksessamme:

Tarja Lylynperä. 03- 5193697 e-mail: [tarja.lylynperä@mail.vak.fi](mailto:tarja.lylynperä@mail.vak.fi)  
Sosiaali- ja terveysala

Raija Tala  
p.5193589 e-mail: [raija.tala@mail.vak.fi](mailto:raija.tala@mail.vak.fi)  
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala



**Liite 7. Opettajien palautelomake laatutyöstä**

**OPETTAJIEN PALAUTELOMAKE**

Nimi: \_\_\_\_\_

**1. Minkälaiset ovat kokemuksesi työssäoppimisen laatutyöstä? Mitkä ovat laatutyön hyödyt oman työsi ja itsesi kannalta?**


**2. Minkälaisena olet kokenut oman osallistumisesi laatutyöhön. Mikä siinä on ollut helppoa, mikä vaikeaa?**


**3. Mitkä ovat mielestäsi kehitetyn työssäoppimisen laadunvarmistamisen mallin kehittämistarpeet/ hyvät puolet?**


## **Liite 8. Työpaikkaohjaajien ohjeistus laadun osa-alueisiin**

### **Opiskelijan perehdyttäminen ja vastaanotto**

Työssäoppimisen jakson onnistumisen kannalta on tärkeää, että opiskelijat kokevat olevansa tervetulleita työyhteisöön. Opiskelijalle uusi tilanne on jännittävä ja monelle nuorelle se on ensimmäinen kontakti työelämään ja alalla toimiviin henkilöihin.

Opiskelija tulee perehdyttää työpaikkaan kuten uusi työntekijä. Tilojen ja henkilöstön esittely helpottaa opiskelijan sopeutumista uuteen työpaikkaan ja luo myönteisen asenteen. Työssäoppimisjakson aikana opiskelijan tulisi saada kokonaiskuva sekä työyhteisön toiminnasta että omista työtehtävistään. Myös työpaikan omia sääntöjä, periaatteita ja toiminnan tavoitteita on syytä korostaa.

Henkilökohtaisen opastuksen lisäksi apuna voidaan käyttää työpaikan toiminnasta kertovaa perehdytyskansiota tai työyhteisön www-sivuja. Erityistä huomiota opiskelijan perehdyttämisessä tulee kiinnittää työturvallisuuteen. Myös työpaikan työajoista, taukojen pituudesta ja poissaoloilmoituskäytännöistä on syytä kertoa opiskelijalle. Hyvin hoidettu perehdytys ja vastaanotto on ensimmäinen askel tavoitteelliseen oppimiseen ja yhteistyöhön.

### **Työssäoppimisen ohjaus**

Ohjauksella tuetaan opiskelijan ammatillista kehittymistä. Ammatillisen kasvun prosessissa opiskelija tarvitsee osaavan henkilön tukea. Laadukkaan työssäoppimisen edellytyksenä on turvallinen oppimisympäristö, joka huomioi opiskelijan yksilölliset ohjaustarpeet ja tarjoaa riittävästi haasteellisia tehtäviä.

Ohjaajan ja työyhteisön halu ja motivaatio neuvoa ja opastaa opiskelijaa luovat pohjan oppimiselle. Laadukas ohjaus on perusteltua ja rakentavaa ja se auttaa opiskelijaa pohtimaan kriittisesti omia oppimiskokemuksiaan. Työpaikkaohjaaja toimii opiskelijalle usein roolimallina tai esikuvana. Hyvä ohjaaja on ammatillisesti pätevä ja persoonana avoin ja helposti lähestyttävä.

Ohjauksen tarpeeseen vaikuttaa opintojen vaihe. Oppijat ovat keskenään erilaisia, osa oma-aloitteisia, helposti innostuvia ja uusiin asioihin ripeästi tarttuvia, toiset arempia ja enemmän ohjausta vaativia. Opintojen alkuvaiheessa opiskelija odottaa ohjaajalta läsnäoloa sekä selkeitä ohjeita työtehtävistä ja niiden suorittamisesta. Työssäoppimisen edetessä työpaikkaohjaaja voi toimia enemmän opiskelijan valmentajana. Työtehtäviä voi suunnata opiskelijan taipumuksien ja mielenkiinnon mukaan. Ohjaaja motivoi opiskelijaa tekemään tuottavaa ja laadukasta työtä kannustaen ja rohkaisten opiskelijaa yhä parempiin suorituksiin. Opintojen loppuvaiheessa ohjauksen tarve vähenee ja ohjaajan rooli muuttuu työtaitojen opastajasta ja neuvojasta oppimisen tukijaksi ja rinnalla kulkijaksi. Ohjaaja voi kysymyksiä ja vaihtoehtoisia toimintatapoja esittämällä ohjata opiskelijan

oppimisprosessia. Opiskelija tarvitsee ohjaajaa myös asiantuntijaksi keskusteluun ja ajatusten vaihtoon.

### **Vuorovaikutus**

Työssäoppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa työpaikkaohjaajan, opiskelijan ja koko työyhteisön kanssa. Työssäoppimisen onnistumisen edellytyksenä on, että ohjaajan ja opiskelijan välillä vallitsee luottamuksellinen ohjaussuhde. Vuorovaikutuksen kautta ohjaaja tunnistaa opiskelijoiden ohjaustarpeita ja oppimiseen liittyviä vaikeuksia ja ongelmia. Vuorovaikutukseen kuuluvat puhumisen lisäksi aktiivinen kuuntelu, eleet, ilmeet, tunteet sekä kehon liikkeet ja asennot.

Ohjaaminen on opiskelijan kokonaisvaltaista huomioonottamista. Vuorovaikutus on toimivaa silloin, kun puhuja ja kuuntelija osaavat ja uskaltavat ilmaista itseään. Itseilmaisuus ja toisen huomioon ottaminen vaativat avoimuutta. Luontevan vuorovaikutuksen kannalta oleellista on tasavertaisuus sekä yhteinen kieli ohjaajan ja opiskelijan välillä. Kokemus ymmärretyksi tulemista lisää turvallisuuden tunnetta ja luo perustan oppimiselle.

### **Ohjaajan läsnäolo**

Opiskelijat kokevat ohjaajan läsnäolon turvallisuutta luovaksi tekijäksi. Alkuvaiheessa monet asiat ovat opiskelijalle uusia ja hän kaipaa työtehtäviinsä ohjausta. Jakson alkuun olisi hyvä varata yhteistä aikaa, jolloin käydään läpi tavoitteet ja sovitaan ohjauksesta ja siihen liittyvistä käytännöistä. Toivottavaa olisi, että opiskelija ja ohjaaja voisivat olla samassa työvuorossa ainakin ensimmäisen viikon ajan.

Työpaikkaan sopeutumista edistää, kun opiskelijalle on jo etukäteen nimetty ohjaaja. Kolmivuorotyötä tekevissä työyhteisöissä yhteiset työvuorot ohjaajan kanssa saattavat olla vaikeasti järjestettävissä. Työssäoppijalle tulisi tarjota riittävästi ohjausta myös niinä päivinä, kun ohjaaja ei syystä tai toisesta ole paikalla. Joissain työyhteisöissä on käytetty menestyksellisesti kahta työpaikkaohjaajaa, jotka yhdessä vastaavat opiskelijan ohjauksesta ja osallistuvat opiskelijan arviointiin. Työpaikkaohjaajat saavat tukea toinen toisiltaan ja samalla varmistetaan, että ohjaaja on opiskelijan saatavilla ja vastaamassa kysymyksiin.

### **Palautteen saaminen**

Palautteen saaminen motivoi ja parantaa oppimistuloksia. Ammatillisen kehittymisen kannalta palaute on tärkeää, koska sen avulla opiskelija voi jatkuvasti arvioida ja kehittää omaa osaamistaan. Myös käsitys itsestä täsmentyy saadun palautteen myötä. Palautejärjestelmän tehokkuus rakentuu välittömälle ja säännölliselle palautteelle sekä avoimelle kommunikaatiolle. Palautteen avulla syntyy motivaatio ja sitoutuminen työyhteisön yhteisiin päämääriin ja tavoitteisiin. Hyvä palaute innostaa ja suuntaa toimintaa toivottuun suuntaan.

Hyvä palaute perustuu tasavertaisuuteen, hyväksyntään ja toisen ihmisen kunnioittamiseen. Vastavuoroisuus palautteenannossa auttaa molempia osapuolia menestymään. Oleellista on tapa, jolla palaute annetaan. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen on taito, jota kannattaa harjoitella.

Työssäoppimisjaksoilta opiskelijat odottavat rehellistä, rakentavaa ja kannustavaa palautetta, joka annetaan heti työsuorituksen jälkeen. Tällöin omaa toimintaansa on mahdollista korjata. Palautteen antamisen käytännön järjestelyistä kannattaa sopia: mistä palautetta annetaan, milloin ja miten - puolin ja toisin.

Negatiivista palautetta kannattaa antaa kerroksittain, jolloin aloitetaan ensin positiivisella asialla, minkä jälkeen kerrotaan kehittämistä vaativat tai huonosti menneet asiat ja lopuksi kannustetaan jatkosuoritukseen. Tällöin palautteesta jää jäljelle hyvä maku ja nekin asiat, joissa opiskelijalla on vielä parantamisen varaa tulevat sanotuksi.

Hyvä palaute:

on suoraa ja rehellistä, avointa ja kannustavaa

annetaan tekemisestä ja toiminnasta, ei persoonasta.

Korjaavaa palautetta on hyvä antaa kahden kesken ja keskittyä asiaan ja sen vaikutuksiin syyllistämisen sijaan

annetaan säännöllisesti ja riittävän usein

perustuu palautteen antajan omiin havaintoihin

kuvaa tavoitetta, sitä mitä palautteen antaja toivoo tapahtuvan lisää tai enemmän

annetaan heti ja mieluiten yhdestä asiasta kerrallaan

### **Työtehtävien tavoitteidenmukaisuus**

Yksi työssäoppimisen laatuun vaikuttavista tekijöistä on opiskelijalle annetut työtehtävät. Opiskelijan on tarkoitus oppia työssäoppimisjakson aikana opetussuunnitelmaansa kuuluvia sisältöjä. Opiskelijat odottavat, että työtehtävät ovat haasteellisia, monipuolisia ja vaihtelevia. Toivottavaa on, että opiskelija voi osallistua omalla työpanoksellaan vaihtelevasti kaikkiin oman alansa työtehtäviin. Töiden laadun ohella oleellista on niiden riittävä määrä.

Oppimisen edistyminen helppoista vaativampiin ja itsenäisiin työtehtäviin koetaan mielekkäänä. Työssäoppimisjakson edetessä ohjaaja pyrkii tarjoamaan opiskelijalle yhä haastavampia tehtäviä ja auttaa opiskelijaa ratkaisemaan ongelmia. Opiskelijalle ei enää tarvitse antaa valmiita ratkaisumalleja, vaan opiskelijan on itse pyrittävä muodostamaan työtehtäviinsä ratkaisut, jotka ohjaaja hyväksyy.

### **Suhtautuminen opiskelijaan**

Laadukkaaseen työssäoppimiseen liittyy opiskelijan työyhteisöltä samaa arvostus ja huomioiminen työyhteisön tasavertaisena jäsenenä. Työssäoppimisen ohjaamisessa on tärkeää tukea ja edistää opiskelijan henkilökohtaista kasvua ja vahvistaa tervettä itsetuntoa. Tavoitteena on, että opiskelija kehittyy vastuulliseksi ja tasapainoiseksi ihmiseksi. Erityisesti arkaa ja hiljaista työssäoppijaa tulee tukea ja rohkaista

ilmaisemaan itseään. Epävarmuus omasta osaamisesta ja ammattitaidosta saattaa näyttäytyä uskalluksen puutteena ja vetäytymisenä syrjään työyhteisöstä.

Pitää myös muistaa, että opiskelija on vasta opettelemassa tulevaa ammattiaan eikä vielä suoriudu työtehtävistä yhtä ripeästi kuin ammattihenkilö. Vaikka ohjaus ja päivittäiset työtehtävät ovat ammattilaiselle jokapäiväistä työtä, on työssäoppimiskokemus opiskelijalle aina merkittävä ja ainutkertainen.

### **Luottamus ja vastuunanto**

Opiskelijan osakseen saama luottamus ja vastuu toimivat oppimisen kannustimina työssäoppimisjaksojen aikana. Ohjaaja voi antaa opiskelijalle enemmän vastuuta huomattessaan, että tämä pystyy suoriutumaan annetuista tehtävistä ja osoittaa työssään vastuuta ja sitoutuneisuutta. Opiskelijat suhtautuvat vastuullisiin ja haasteellisiin työtehtäviin kunnioituksella ja haluavat selviytyä niistä mahdollisimman hyvin.

Itsenäisellä opiskelijalla on halua ja kykyä ottaa vastuu omista tavoitteistaan ja työtehtävistään. Itsenäistä toimintaa kutsutaan usein itseohjautuvuudeksi. Itseohjautuvuus ja sen kehittyminen on paitsi yksilöllistä myös asia ja tilannesidonnaista. Monesti itsenäinen ja itseohjautuva opiskelija, aikuinenkin, saattaa työssäoppimisjaksonsa alussa olla riippuvainen ohjaajan tuesta ja opastuksesta. Itseohjautuvuus on taito, jota voi oppia ja opettaa.

Työpaikkaohjaaja voi tietoisesti pyrkiä lisäämään oppijan itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta. Ohjaajan tulisi pystyä joustavasti siirtymään erilaisiin ohjaajan rooleihin itseohjautuvuudeltaan erilaisten opiskelijoiden kanssa. Olennaista on, että opiskelijoiden kanssa ei jäädä koko ajaksi samalle tasolle vaan työpaikkaohjaaja kannustaa opiskelijaa itseohjautuvuuteen. Vastuu ja itsenäisesti suoritettavat työtehtävät antavat opiskelijalle kokemuksen siitä, että häneen luotetaan.

### **Työyhteisön ilmapiiri**

Hyvällä yhteishengellä ja työpaikan myönteisellä ilmapiirillä suuri merkitys oppimiseen. Positiivinen ja turvalliseksi koettu ilmapiiri edistää opiskelijan sopeutumista työyhteisön kulttuuriin ja lisää vastavuoroisuutta ja yhteistyötä työyhteisön ja opiskelijan välillä. Hyvä oppimisympäristö on avoin, oppimaan innostava, myönteinen ja turvallinen.

Positiivinen ja kannustava ilmapiiri ei rajoitu ainoastaan työntekijöiden ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen vaan heijastuu laajemmin myös asiakkaiden kanssa tapahtuvaan yhteistyöhön. Myönteinen työilmapiiri ja kokemus yhteen hiileen puhaltamisesta luo ympärilleen työtyytyväisyyttä, hyvää mieltä ja edistää työssäjaksamista.

### **Työyhteisön halu muuttua ja kehittyä**

Oppivat ja kehittymishakuiset työyhteisöt tarjoavat työssäoppimiselle erinomaiset edellytykset. Kehittymishakuisissa työyhteisöissä tietoa jaetaan ja oppiminen on

yhteinen asia. Omaa ja työyhteisön toimintaa arvioidaan ja kehitetään jatkuvasti. Tällaisissa työyhteisöissä itsearviointi, palautteen antaminen ja vastaanottaminen on luonnollinen osa työkuultuuria. Oppivissa työyhteisöissä opiskelija on yhtenä tiedon saajana ja jakajana mukana kehittämistyössä.

Työyhteisön innovatiivisuus on eräs laadukkaan työssäoppimisjakson kriteereistä. Innovatiivisissa työyhteisöissä toiminta on joustavaa ja luovaa. Uusia ideoita kokeillaan yhdessä ja työntekijöiden erilaisuutta arvostetaan. Opiskelija odottaa, että hänet otetaan mukaan toiminnan kehittämiseen ja että hänen mielipidettään kuunnellaan. Vastavuoroinen toiminta auttaa opiskelijaa ja työyhteisön jäseniä oppimaan ja kehittymään yhdessä. Innovatiivisissa työyhteisöissä oppiminen on yhteinen ilo.

### **Työturvallisuus**

Opiskelija on työssäoppimisjakson alussa perehdytettävä työyhteisön työturvallisuus- ja työsuojeluohjeisiin. Työturvallisuuden parantaminen ja ylläpito on koko työyhteisön tehtävä. Opiskelijaa ohjataan huolehtimaan omasta, muiden työyhteisön jäsenten sekä asiakkaiden turvallisuudesta. Opiskelijan tulee käyttää asianmukaisia suojavälineitä ja tiedostaa työympäristön terveysvaaroja. Opiskelijaa ohjataan kiinnittämään huomiota turvalliseen työympäristöön ja työolosuhteisiin sekä torjumaan työtapaturmia, ammattitauteja ja muita työstä johtuvia fyysisen tai henkisen terveyden haittoja. Työturvallisuuden kehittämisessä jokainen työntekijä on aktiivinen toimija. Turvallisuusriskien torjunnassa ensisijaista on ennaltaehkäisy. Työturvallisuus kattaa sekä fyysisen, henkisen että sosiaalisen ulottuvuuden. Opiskelija on perehdytettävä työpaikan toimintatapoihin myös mahdollisten väkivaltatilanteiden varalta. Yksin työskentelystä aiheutuvia turvallisuushaittoja on pyrittävä välttämään.

### **Oppimismahdollisuudet**

Työssäoppimisjaksoihin sisältyvät positiiviset oppimiskokemukset ovat yhteydessä opiskelijoiden kokemaan työssäoppimisen hyvään laatuun. Oman ammatillisen kasvun tiedostaminen ja siitä saatu palaute lisäävät työssäoppimiskokemusten kohdistuvaa mielenkiintoa ja kannustavat eteenpäin.

Oppiminen työpaikalla vaatii työyhteisön, joka aktiivisesti tuottaa opiskelijalle mahdollisuuksia havaintoihin ja keskusteluun sekä erilaisten työkäytäntöjen kokeiluun yhdessä työyhteisön jäsenten kanssa. Tällöin oppiminen ei enää ole sidottu rutiinomaiseen ja entisiä käytäntöjä toistavaan toimintaan vaan antaa mahdollisuuden uudistavaan ja uutta tietoa luovaan oppimiseen.

Opintojen loppuvaiheessa olevat opiskelijat odottavat ennen kaikkea mahdollisuutta uusien asioiden oppimiseen. Kun ammatilliset perustaidot on opittu, voi opiskelijaa ohjata hakemaan lisätietoa opiskeltavista asioista tai tutustumaan yhteistyötahojen tai erityistyöntekijöiden toimintaan.

## Liite 9

### Työyhteisöprojekti 11.3.02

#### Opettajat/työpaikkaohjaajat/opiskelijat

1. Millä tavalla ymmärrät 360-mallin eri osa-alueet ja mallissa käytetyt käsitteet?

a) Opiskelijan perehdytys ja vastaanotto?

---

---

---

---

---

---

---

b) Työtehtäviin annettu ohjaus (määrä, laatu)?

---

---

---

---

---

---

---

c) Opiskelijan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus?

---

---

---

---

---

---

---

d) Ohjaajan läsnäolo?

---

---

---

---

---

---

---

e) Työyhteisön ilmapiiri?

---

---

---

---

---

---

---

f) Työyhteisön halu muuttua ja kehittyä?

---

---

---

---

g) Työyhteisön suhtautuminen opiskelijaan, opiskelijan arvostus?

---

---

---

---

h) Luottamus ja vastuunanto?

---

---

---

---

i) Palautteen saaminen?

---

---

---

---

j) Työtehtävien tavoitteidenmukaisuus ja sisältö?

---

---

---

---

k) Mahdollisuus toteuttaa omia ideoita?

---

---

---

---

l) Opiskelijan oppimismahdollisuudet?

---

---



---

---

---

---

2. Pitääkö 360-malliin lisätä/ poistaa joitain osa-alueita?

---

---

---

---

---

---

3. Arvioi 360 mallin avulla työssäoppimisen laadun eri osa-alueita. Miten laadun eri osa-alueet toteutuvat mielestäsi työpaikoilla keskimäärin?

4. Mitkä ovat mielestäsi työssäoppimisen laadun erityisiä ongelma-alueita? Miksi?

---

---

---

---

---

---

## Liite 10

### Opiskelijoiden, opettajien ja työpaikkaohjaajien eläytymismenetelmäaineistojen kehyskertomukset

Opiskelijat

Tarina 1

Palaat työssäoppimisjakson päätyttyä takaisin kouluun tyytyväisenä. Työssäoppimisjakso oli onnistunut; se oli ollut joka suhteessa hyvälaatuinen. Kuinkahan työssäoppimisjakso oli sujunut ja mitä sen aikana oli tapahtunut kun arviosi oli näin myönteinen? Kerro kokemuksistasi tai käytä mielikuvitustasi ja kirjoita työssäoppimisjakson tapahtumista pieni tarina tai kuvaus.

Opiskelijat

Tarina 2

Palaat työssäoppimisjakson päätyttyä takaisin kouluun pettyneenä. Työssäoppimisjakso oli epäonnistunut; se oli ollut joka suhteessa laadultaan huono. Kuinkahan työssäoppimisjakso oli sujunut ja mitä sen aikana oli tapahtunut kun arviosi oli näin kielteinen? Kerro kokemuksistasi tai käytä mielikuvitustasi ja kirjoita työssäoppimisjakson tapahtumista pieni tarina tai kuvaus.

Opettajat

Tarina 5

Ohjaamasi ryhmä on työssäoppimisjaksolla. Palaat erään ohjauksen jälkeen työhuoneeseesi tyytyväisenä. Työssäoppimisjakso oli onnistunut; se oli ollut joka suhteessa hyvälaatuinen. Kuinkahan työssäoppimisjakso oli sujunut ja mitä sen aikana oli tapahtunut kun arviosi oli näin myönteinen? Kerro kokemuksistasi tai käytä mielikuvitustasi ja kirjoita työssäoppimisjakson tapahtumista pieni tarina tai kuvaus.

Opettajat

Tarina 6

Ohjaamasi ryhmä on työssäoppimisjaksolla. Palaat erään ohjauksen jälkeen työhuoneeseesi pettyneenä. Työssäoppimisjakso oli epäonnistunut; se oli ollut joka suhteessa laadultaan huono. Kuinkahan työssäoppimisjakso oli sujunut ja mitä sen aikana oli tapahtunut kun arviosi oli näin kielteinen? Kerro kokemuksistasi tai käytä mielikuvitustasi ja kirjoita työssäoppimisjakson tapahtumista pieni tarina tai kuvaus.

Ohjaajat

Tarina 7

Olet lähihoitajaopiskelijan ohjaajana työpaikallasi. Eräs työssäoppimisjakso on juuri päättynyt. Jakso oli mielestäsi onnistunut; se oli ollut joka suhteessa hyvälaatuinen. Kuinkahan työssäoppimisjakso oli sujunut ja mitä sen aikana oli tapahtunut, kun arviosi oli näin myönteinen? Kerro kokemuksistasi tai käytä mielikuvitustasi ja kirjoita työssäoppimisjakson tapahtumista pieni tarina tai kuvaus.

Ohjaajat  
Tarina 8

Olet lähihoitajaopiskelijan ohjaajana työpaikallasi. Eräs työssäoppimisjakso on juuri päättynyt. Jakso oli mielestäsi epäonnistunut; se oli ollut joka suhteessa laadultaan huono. Kuinkahan työssäoppimisjakso oli sujunut ja mitä sen aikana oli tapahtunut, kun arviosi oli näin kielteinen? Kerro kokemuksestasi tai käytä mielikuvitustasi ja kirjoita työssäoppimisjakson tapahtumista pieni tarina tai kuvaus.