

PUBLICATIONS OF  
THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

**Reports and Studies in  
Education, Humanities,  
and Theology**



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

**VEHVILÄINEN, SANNA; ENROOS, ROSI;  
JOKINEN, ARJA; JUVONEN, TARJA; KARJALAINEN, PILVI;  
NUUTINEN, ULLA; OKSANEN, TUULA;  
RUOTSALAINEN, ELINA; RYTKÖNEN, MARIANNE**

# **Ohjausosaaminen ja ammattillinen toimijuus**

Miten työssä opitaan oppimisen ohjaajaksi

# **Ohjausosaaminen ja ammatillinen toimijuus**

**Miten työssä opitaan oppimisen ohjaajaksi**

**Loppuraportti**

Vehviläinen, Sanna; Enroos, Rosi; Jokinen, Arja; Juvonen, Tarja;  
Karjalainen, Pilvi; Nuutinen, Ulla; Oksanen, Tuula;  
Ruotsalainen, Elina; Rytönen, Marianne

# **Ohjausosaaminen ja ammatillinen toimijuus**

**Miten työssä opitaan oppimisen ohjaajaksi**

Publications of the University of Eastern Finland  
Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, 25

University of Eastern Finland  
Joensuu  
2024

Sarjan toimittaja: Noora Heiskanen

ISBN: 978-952-61-5098-7 (PDF)

ISSNL: 1798-5641

ISSN: 1798-565X (PDF)



Vehviläinen, Sanna; Enroos, Rosi; Jokinen, Arja; Juvonen, Tarja; Karjalainen, Pilvi; Nuutinen, Ulla; Oksanen, Tuula; Ruotsalainen, Elina; Rytönen, Mari-  
anne

Guidance expertise and professional agency.

Joensuu: University of Eastern Finland, 2024

Publications of the University of Eastern Finland

Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, 25

ISBN: 978-952-61-5098-7 (PDF)

ISSNL: 1798-5641

ISSN: 1798-565X (PDF)

## **ABSTRACT**

Demanding expert work is largely learned at workplaces through various internships. Supporting learning at work has become one of the core tasks of all workplaces, but the tools and skills are not always available. Supervisors of internships at workplaces need guidance skills to support them. Various workplaces also need the ability to support learning as communities.

The initiation of the project was influenced by the great need for guidance skills in specialist fields. We therefore wanted to create a way of supporting guidance skills in ways that would support both students' learning and employees' cooperation and sense of community. The project relied on the generic model of guidance, the activity theory, and theories of professional agency. The project examined the supervision skills of professionals in two contexts, social work practical teaching and occupational health doctors' specialization training. With the help of a comparative setting, the general features of the supervisory learning at work were identified.

Regarding social work supervisor training, the material was collected in connection with the supervision training organized by the SOSNET network formed by five universities. The data included: an initial survey, reflection

diaries connected to two phases of the training, a recording of the training interaction in a group situation, and 15 individual interviews of social workers. Regarding occupational health interns and their supervisors, a questionnaire was used, which was answered by participants in several universities. Qualitative methods were used for analyses, mainly theory-driven thematic analysis, and content analysis.

The results of the project are 1) a model of the step-by-step accumulation of supervisory competence and concrete ways to support this accumulation, and 2) an analysis of the workplace's limited versus extensive supervisory agency. In the case of occupational health specialists, 3) the current status and perceptions of supervision identified by specialists and training doctors were also described. According to the results, supervision is perceived as a rewarding part of the job, but it is still characterized as the work of an individual supervisor, and the share of workplace cooperation can be strengthened. The project also shaped the 4) concept (key elements) of supervisory training for professional fields.

The project was financed by the Finnish Work Environment Fund between January 1<sup>st</sup> 2022 -- December 31<sup>st</sup> 2023.

**Keywords:** supervision skills, professional competence, guidance, internship, professional agency, social work practical training, occupational health internship, occupational health supervision

Vehviläinen, Sanna; Enroos, Rosi; Jokinen, Arja; Juvonen, Tarja; Karjalainen, Pilvi; Nuutinen, Ulla; Oksanen, Tuula; Ruotsalainen, Elina; Rytönen, Marianne

Ohjausosaaminen ja ammatillinen toimijuus. Miten työssä opitaan oppimisen ohjaajaksi.

Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2024.

Publications of the University of Eastern Finland

Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, 25

ISBN: 978-952-61-5098-7 (PDF)

ISSN: 1798-5641

ISSN: 1798-565X (PDF)

## **TIIVISTELMÄ**

Vaativaa asiantuntijatyötä opitaan suuressa määrin työpaikoilla erilaisten harjoittelujen kautta. Työssä oppimisen tukeminen on enenevästi kaikkien työpaikkojen yksi perustehtävistä, mutta välineitä ja osaamista ohjaamiseen ei aina löydy. Harjoittelujen ohjaajat työpaikoilla tarvitsevat tuekseen ohjausosaamista. Myös työpaikat tarvitsevat yhteisöinä taitoa tukea oppimista työssä.

Hankkeen taustalla vaikutti ohjausosaamisen suuri tarve asiantuntija-aloilla. Haluttiin sen vuoksi luoda ohjausosaamisen tukemisen tapa, joka tukisi sekä opiskelijoiden oppimista työpaikoilla että työntekijöiden yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä.

Hankkeessa nojattiin laaja-alaisen ohjaustoiminnan malliin, kohteellisen toiminnan teoriaan sekä ammatillisen toimijuuden teoreettisiin näkökulmiin. Hankkeessa tarkasteltiin ammattilaisten ohjausosaamista kahdessa kontekstissa, sosiaalityön käytännön opetuksessa ja työterveyslääkärien erikoistumiskoulutuksessa. Vertailevan asetelman avulla tunnistettiin ohjaustoiminnan yleisiä piirteitä.



Sosiaalityön ohjaajakoulutuksen osalta aineisto kerättiin viiden yliopiston muodostaman SOSNET-verkoston järjestämän ohjauskoulutuksen yhteydessä. Siinä kerättiin alkukysely, koulutukseen kytkeytyviä reflektiopäiväkirjoja, koulutuksen keskustelutallenne sekä 15 yksilöhaastattelua. Työterveyden kouluttajalääkärien ja erikoistujien osalta puolestaan kerättiin kyselyaineisto, johon vastattiin usean yliopiston piiristä. Hankkeessa hyödynnettiin laadullisia menetelmiä, lähinnä teoriaohjaavaa temaattista analyysiä ja sisälönanalyysiä.

Hankkeen tuloksia ovat 1) kuvaus ohjausosaamisen askelittaisesta karttumisesta sekä konkreettisista tavoista tukea tätä karttumista sekä 2) jäsenyys työpaikan rajoitetusta vs. laajasta ohjaustoimijuudesta. Työterveyden erikoislääkärien osalta kuvattiin myös vertaillen erikoistujien ja kouluttajalääkärien tunnistamaa 3) ohjauksen nykytilaa ja käsityksiä. Tulosten mukaan ohjaus koetaan antoisana työn osana, mutta se hahmottuu vielä korostuneesti yksilöohjaajan työnä, ja työpaikan yhteistyön osuutta voikin vahvistaa. Hankkeessa muovattiin lisäksi professioaloille 4) ohjauskoulutuksen konsepti. Hanketta rahoitti Työsuojelurahasto ajalla 1.1.2022-31.12.2023.

**Avainsanat:** ohjausosaaminen, ammatillinen toimijuus, ohjaustoimijuus, harjoittelun ohjaus, sosiaalityön käytännönopetus, työterveyslääkäriksi erikoistuvan ohjaus, kouluttajalääkäri

# Esipuhe

Hankkeemme virisi yhteisestä mielenkiinnostamme ohjausosaamisen kehittämiseen eri kentillä ja pitkästä kokemuksestamme tahoillamme ohjauskouluttamisesta aloilla, joissa harjoittelulla on merkittävä rooli asiantuntijaksi oppimisessa. Tarve osaamisen tukemiseen näkyi ja näkyy edelleen meille tutkijoina, tulevien ammattilaisten opettajina yliopistolla sekä kentällä työskentelevien ammattilaisten kouluttajina. Kiitämme lämpimästi hankkeeseemme ”Miten työssä opitaan oppimisen ohjaajaksi? Ohjausosaaminen ja ammatillinen toimijuus” osallistuneita sosiaalityöntekijöitä, työterveyslääkäreiksi erikoistuvia, heidän kouluttajalääkäreitään sekä hankkeen tutkimuksessa tarkasteltujen koulutusten kouluttajia innostuneesta panoksesta ohjauksen kysymysten äärellä. Ilman ohjaajien omistautumista ohjaustyölle ei näille vaativille aloille saada uusia ammattilaisia. Toivomme, että hankkeemme anti rohkaisee ohjausosaamisen kehittämiseen työpaikoilla ja monenlaisiin yliopistojen ja työpaikkojen välisiin kohtaamisiin. Työssä oppimisen ja ohjaamisen kysymykset yhdistävät ihmisiä yli ammatti- ja tieteenalajajojen, ja ohjaukselliset tilanteet vahvistavat yhteisöllisyyttä, ammatillista kasvua ja toimijuutta moninaisissa tehtävissä.

Kiitämme Työsuojelurahastoa hankkeen rahoittamisesta, palautteesta ja tuesta. Kiitämme lisäksi Itä-Suomen yliopiston Filosofista tiedekuntaa raportin ottamisesta sen julkaisusarjaan sekä Kasvatustieteiden ja psykologian osaston julkaisuvastaavaa Noora Heiskasta avusta julkaisun viimeistelyssä.

Kuopiossa

Loppiaisenä 6.1.2024

Sanna Vehviläinen, professori, hankkeen vetäjä

# SISÄLLYS

<b>Esipuhe .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Ohjausosaamista työpaikoille .....</b>	<b>12</b>
<b>2 Ohjaustoiminta ja ammatillinen toimijuus.....</b>	<b>16</b>
<b>3 Tutkimuksen kohderyhmät, aineistot ja tutkimuskysymykset .....</b>	<b>21</b>
3.1 Sosiaalityön käytännön opettajien koulutus SOSNET-verkoston toteuttamana .....	21
3.2 Työterveyshuollon erikoislääkärikoulutus työterveyshuollon virtuaaliyliopistossa.....	23
3.3. Tutkimuskysymykset.....	23
<b>4 Ohjaaminen ja ohjausosaaminen työterveyshuollon erikoislääkärikoulutuksessa .....</b>	<b>27</b>
<b>5 Sosiaalityön käytännön opetus: ohjausosaamisen askeleet.....</b>	<b>33</b>
<b>6 Miten rakentaa ohjausosaamista ja yhteisöllistä ohjaustoimijuutta? .</b>	<b>47</b>
6.1. Ohjaustoimijuus työyhteisössä.....	47
6.2. Ohjauskoulutuksen keskeiset elementit .....	50
<b>7 Lähteet .....</b>	<b>61</b>

## **TAULUKOT**

Taulukko 1 Kouluttajien ohjaustaitojen arviointia....	30
Taulukko 2 Rajoitettu ja laaja ohjaustoimijuus työpaikalla .....	48
Taulukko 3 Työssä oppimista tukevan ohjauskoulutuksen ainekset.....	59

## **KUVIOT**

Kuvio 1 Ohjausosaamisen karttumisen askelmerkit työssäoppimisen ohjaamisessa.....	34
Kuvio 2 Toimintajärjestelmän malli .....	51
Kuvio 3 Ohjauksen orientaatiot .....	55

# 1 Ohjausosaamista työpaikoille

Työssä oppimisen vaatimus nykyisessä työelämässä on intensiivinen. Työelämän ja työurien muutoksen ohella tätä vaatimusta ylläpitävät koulutuspoliittiset uudistukset; elinikäisen oppimisen politiikat ja jatkuvan oppimisen strategiat, sekä työttömyys ja toisaalta työvoimapula yhtäaikaisten yhteiskuntaa vaivaavina ongelmina. Monissa ammattiin valmistavissa koulutuksissa koulutuksen aikaiset työelämäjaksot ovat olennaisia ammattitaidon kehittämisen paikkoja. Työpaikoille se tarkoittaa odotusta omaksua aiempaa vahvempaa roolia pedagogisina toimijoina oman perustehtävänsä ohella (Airila ym. 2019). Työpaikat tarvitsevat tukea systemaattiseen oppimisen ohjaamiseen. Miten työpaikka voi olla oppimista tukeva ympäristö, miten työyhteisö osaa toimia pedagogisessa tehtävässä? Miten työpaikat ja koulutuksen tarjoajat onnistuvat yhteistyössään tämän pedagogisen tehtävän äärellä? Miten työpaikalla opitaan ohjaamaan oppimista?

Yliopistot ja muut koulutuksen tarjoajat järjestävät erilaisia ohjaajakoulutuksia kentän ammattilaisille, jotka ohjaavat työssä oppimista erilaisilla harjoittelujaksoilla. Hankkeessamme "Ohjausosaaminen ja ammatillinen toimijuus" olemme pyrkineet kuvaamaan tällaisten koulutusten yhteydessä työpaikan ohjausosaamista ja sen kehittymisen askelia. Lisäksi pohdimme mitä työyhteisö voi saavuttaa ohjausosaamistaan kehittämällä. Olemme hankkeella vastanneet kysyntään, johon olemme kouluttajakouluttajina, pedagogisina kehittäjinä ja ohjausosaamisen tutkijoina törmänneet erilaisissa aiemmissa tehtävissämme sekä tutkimuksissamme. Ohjausosaamisen kysyntä kasvaa koko ajan, mutta ohjauksen perustaitojen kouluttamista "kentälle" (siis ei-ohjausammattilaisille) ei ole selkeästi osoitettu minkään instituution tehtäväksi.

Ohjauksen yleisenä ihanteena voidaan pitää pyrkimystä vahvistaa ohjattavan – oppijan, opiskelijan, asiakkaan – toimijuutta (Vanhalakka-Ruoho 2014; Toiviainen 2022; Vehviläinen & Souto 2021, Leiman 2015). Tässä Työsuojelurahaston rahoittamassa hankkeessamme ”Miten työssä opitaan oppimisen ohjaajaksi? Ohjausosaaminen ja ammatillinen toimijuus” (1.1.2022-31.12.2023) olemme puolestamme olleet kiinnostuneita ohjausta harjoittavien ammattilaisten toimijuudesta. Tarkastelemme heidän toimijuuttaan toimintaympäristöissä, joissa ohjaus ei ole varsinainen ammatti eikä perustehtävä, vaan pikemminkin työmenetelmä. Ohjaus siis asettuu varsinaisen perustehtävän yhteyteen hoitamaan pedagogista tehtävää ja edellyttää siis työpaikalla oppimista.

Hyödynnämme tarkastelussamme kohteellisen toiminnan teorian näkökulmia (mm. Leiman 2015; Sannino & Engeström 2018) sekä ammatillisen toimijuuden käsitettä (Eteläpelto ym. 2013; Vähäsantanen ym. 2017; Toom, Pyhälä, Rust 2015, Edwards 2011). Sijoitamme tarkastelumme työssä oppimisen kontekstiin. Erilaiset työpaikat ovat toimineet oppimisen ympäristöinä kauan ennen kuin koulutusinstituutiot ovat vakiintuneet oppimiselle omistetuiksi ympäristöiksi (Billet 2010). Nykyisessä tietoyhteiskunnassa ensisijaistetaan koulutusinstituutiossa tapahtuva opiskelu oppimisen muotona, mutta työpaikka on jatkuvasti merkittävämpi oppimisen työssija. Työssä oppiminen yleisimmin toteutuu työpaikan ja koulutusinstituution rajavyöhykkeellä erilaisina työssä oppimisen jaksoina, joiden onnistuminen edellyttää toimintajärjestelmien välistä yhteistyötä (Gröhn & Engeström 2003; Ukkola-Mikkonen & Turtiainen 2016; Chydenius, Vehviläinen, Fonsén arvioitavana).

Harjoittelujaksot voivat olla varsin seuraamuksellisia alalle kiinnittymisen tai alalta siirtymisen kannalta (esim. Kahila ym. 2023). Koulutuksen ja työelämän rajapintoja voi tulkita kehittävinä rajavyöhykkeinä, joissa sekä koulutusinstituution että työpaikan edustajat voivat yhdessä kohdata oppivassa ja kehittävässä tilassa ja oppia kaikki yhdessä jotain. Tällainen rajavyöhykkeellä toteutuva toiminta voi kuitenkin tuottaa myös ongelmia, osaamattomuutta ja työn katkoksia. Niin paljon kuin oppivista organisaatioista puhutaankin,

ohjaustoiminnan taitaminen työn yhteydessä ei ole lainkaan itsestään selvää.

Työssä oppimista edistävästä työpaikan piirteistä on esitetty erilaisia jäsenyksiä (Unwin & Fuller 2003, Fuller ym., 2007; Jokinen ym. 2009; Virtanen & Tynjälä 2013; Rintala ym. 2015). Niissä viitataan mahdollisuuksiin

- a) hyödyntää sekä teoreettista tietoa että ammatillista tietoa, jota työkäytäntöihin on rakentuneena;
- b) sanallistaa hiljaista tietoa;
- c) kytkeä oppijan tekemiä työtehtäviä työpaikan työprosessien kokonaisuuteen;
- d) luoda monipuolisuutta työtehtäviin, -tilanteisiin ja kontakteihin;
- e) rakentaa oppijalle yhteisöön kuulumisen kokemusta ja vahvistaa oppijan omaa toimijuutta (ks. Billet & Pavlova 2005; Eteläpelto ym. 2013);
- f) tarjota henkilökohtaisen reflektion turvallisia paikkoja oppijalle; sekä
- g) tarjota osallisuutta yhteisölliseen oppimiseen.

Edellä kuvatut vaatimukset eivät ole mahdottomia tavoittaa, mutta niihin ei voi vastata ilman tietoista ja yhdessä mietittyä panostusta oppimisen ohjaamiseen. Ne kysyvät siis ohjauksellista osaamista työpaikalle. Työssä oppimisen yhteydessä ohjauksen ydintaitoihin kuuluvat ohjattavalle keskeisen ydinprosessin sekä tavoiteltavan osaamisen tunnistaminen, viitoittaminen ja rakentaminen. Samoin keskeistä on työn tavoitteiden kirkastaminen ja muokkaaminen, palautteen antaminen ja vastaanottaminen. Ohjaustaitoa vaativat myös erilaiset kytkevät ja jäsentelevät keskustelut ohjattavan tueksi; suhteen ottaminen työn ja työpaikan monenlaisiin ilmiöihin, hiljaisen tiedon sanallistaminen sekä kaikkea edellä kuvattua välittävänä ja kannattelevana tekijänä yhteisöllisten, turvallisten ja dialogisten tilanteiden rakentaminen (Vehviläinen 2014; 2021; Billett 2022; Virtanen & Tynjälä 2013).

Työpaikoilla tapahtuvaan oppimiseen liittyy runsaasti haasteita. Ammattilaisten ohjausosaaminen vaihtelee, samoin kiinnostus ohjaamiseen. Silti työssä oppimisen varassa rakennetaan varsin vaativia oppimisprosesseja.

Työssä oppimisen tutkimuksessa huomio on ollut työpaikan tarjoumissa, jotka muodostavat oppimisympäristön, toisaalta oppijan kyvyssä vastata näihin tarjoumiin, eli motivaatioissa, kiinnostuksessa, itsesäätelystä ja aktiivisuudessa (Billet 2006; Billet 2014; Eraut 2007; Unwin, Felstead & Fuller 2007; Mikkonen ym. 2017). Ohjaaja katsotaan keskeiseksi, mutta ohjaus toimintana saattaa jäädä implisiittiseksi. Ohjaaminen on pedagogisen ja auttamistyön ydinosaamista, mutta se ei itsestään selvästi kuulu muilla kuin ohjausaloilla toimivien työntekijöiden ammattitaitoon (Ruoranen ym. 2013; Airila ym. 2019). Oppimisen tukeminen työpaikalla -- olipa se perehdyttämistä, uusien menetelmien, välineiden tai ajattelutapojen opettelua tai harjoittelijan oppimisen ja kasvun tukemista -- on siksi usein käsityömäistä mestarikisälliopetusta.

Mestarikisällipedagogiikka on tapa järjestää oppimista useissa vaativien erityistaitojen ja asiantuntijuuksien opetuksessa. Se on vanha ja perinteinen opetuksen muoto, mutta edelleen käytössä osana koulutusjärjestelmäämme erilaisin painotuksin ja muunnoksina. Sitä luonnehtivat seuraavat piirteet: Opetustapana on työn tekeminen työpaikalla, nk. autenttisisissa olosuhteissa, yhteistyössä "mestarin" kanssa tai osana erilaisia ryhmiä, eri tavoin tuettuna. Oppijalta odotetaan vahvaa omaa motivaatiota ja innostusta, osaavuutta ja oma-aloitteisuutta. Usein mestarikisällipedagogiikkaa luonnehtii implisiittisyys: pedagogisia ratkaisuja ei ole aina kovin selvästi sanallistettu tai pohdittu työpaikalla. Ratkaisut nousevat enemmän perinteestä tai omista kokemuksista kuin pedagogisesta ymmärryksestä siitä, mitkä keinot auttavat parhaiten tavoitteeseen. Pedagoginen osaaminen saatetaan samaistaa ainoastaan substanssiosaamiseen. "Mestarin" henkilökohtainen panos ja valta oppimisympäristön muovaamisessa ja säätelystä ovatkin varsin suuret. Ohjaussuhde on henkilökohtainen ja keskeinen oppimisympäristöä muovaava tekijä. (Lancy 2012; Vehviläinen & Löfström 2016, Ruoranen 2020). Kun työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta lähdetään tietoisesti koulutuksella kehittämään, lähtökohtana on usein monenlaisia mestarikisällimäisiä käytäntöjä sekä myös niiden muutospyrkimyksiä.



## 2 Ohjaustoiminta ja ammatillinen toimijuus

Koska työpaikalla tapahtuva oppimisen ohjaaminen on toimintaa, johon työntekijöillä ei useinkaan ole koulutusta tai valmiita toimintamalleja, olemme hankkeessamme pohtineet tapoja luoda tilaa ja voimavaroja ohjaustoiminnalle työn lomaan. Ajatuksemme hankkeen alussa on ollut oletus, että ohjausta oppii parhaiten saamalla ensin itse osakseen ohjauksellista tukea ja kokemalla ohjauksellisen prosessin tiedolliset, sosiaaliset ja emotionaaliset ulottuvuudet. Ohjaukskirjallisuudessa on alkanut näkyä vahvana ajatus, että hyvää ohjausta ei voi rakentaa ilman vahvaa ohjauksellista tukea niille, jotka ohjaavat. Lisäksi tämän tuen on rakennettava paitsi yksilöiden osaamista, myös ohjaavaa yhteisöä ja vahvistettava sen kykyä kannatella ohjauksellisia prosesseja (Thomsen 2012; Vehviläinen 2014; 2015; Raetsaari 2023; Pukkila 2023). Onnistuessaan tämä panostaminen ohjausosaamiseen tukee siis sekä oppijoiden kasvupolkua että työyhteisön keskinäistä hyvää yhteistyötä. Käytämme tästä termiä **ohjauksen kaksoistehtävä**. Pohdimme seuraavaksi tämän tehtävän ohjausteoreettisia taustoja.

Tarkoitamme tutkimushankkeessamme **ohjauksella** erilaisten instituutioiden piirissä toteutettavaa yhteistoiminnaksi jäsentyvää toimintaa, jossa ihmisten kasvu-, elämänsuunnittelu- tai oppimisprosesseja sekä niihin kytkeytyviä työ- ja ongelmanratkaisuprosesseja tuetaan siten, että ohjattavan toimijuus vahvistuu ja toimijuuden esteet lievenevät (Vehviläinen 2014; 2021; Vehviläinen & Souto 2021; Leiman 2015). Ammatillisen työssä oppimisen ohjaamisessa tehtävänä on näin ollen ammatillisten tietojen ja taitojen kehittyminen opiskelijalle sekä hänen ammatillisen kasvunsa tukeminen työpaikalla toteutettavien työtehtävien yhteydessä. Oppimisen ohjaaminen on tietoista ja systemaattista opettajan toimintaa oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä eli sillä toiminnan alueella, joka on oppijalle mahdollinen, kun hän saa hänelle sopivaa apua (Vygotsky 1978; Waring 2015).

Ohjauksen onnistumista säätelee luottamuksellisen ja jaettuun tavoitteen perustuva yhteistyösuhde ohjaajan ja ohjattavan välillä (Vehviläinen 2014) sekä pyrkimys tavoittaa ohjattavan kokemusta, ymmärrystä sekä toimintahorisonttia (Hodkinson & Sparkes 1997) ja sovittaa ohjaustoimintaa siihen. Toisin sanoen: harjoittelun ohjaamisessa ohjaajan on pyrittävä tutustumalla, havainnoimalla ja keskustelemalla tunnistamaan, missä oppijan lähikehityksen vyöhyke (Vygotsky 1978; Raetsaari 2023) on, millaisia toimijuiden esteitä hänellä on ja miten ohjaaja voi työtehtävien yhteydessä tukea oppijan liikkumista tällä vyöhykkeellä.

**Toimijuuden** käsite viittaa useissa tieteellisissä keskusteluissa yksilön ja yhteiskunnan tai yksilön ja sosiaalisen rakenteen väliseen rajapintaan (mm. Giddens 1991). Se on yritys hahmottaa yksilön subjektiviteettia suhteessa sosiaalisten rakenteiden määräävyyteen. Sosiaalinen rakenne muovaa yksilön toiminnan ehtoja ja mahdollisuuksia. Samaan aikaan yksilöllä on myös mahdollisuuksia vaikuttaa ja valita, tehdä tai jättää tekemättä. Yksilöt yhdessä voivat ylläpitää tai muuttaa sosiaalisia rakenteita. Termi kuvaakin toimintapotentiaalia, joka yksilöllä on jossain sosiaalisessa yhteydessä.

Toimijuus voidaan näin määritellä toimijan osallisuuden ja toimintamahdollisuuksien tilaksi jossain sosiaalisessa kontekstissa, näiden toimintamahdollisuuksien edellyttämäksi oppimiseksi ja harjaantumiseksi sekä toisaalta pystyvyydeksi, vastuunkannoksi sekä tiedostamiseksi (Edwards 2011; Toom, Pyhältö & Rust 2015; Saari ym. 2021). Toimijuudessa liitytään toisiin toimijoihin (Edwards 2011) Samalla muutos toimijuudessa voi muokata ihmisen identiteettiä, eli mielikuvaa siitä kuka ihminen on, mihin hän kuuluu tai missä voi olla mukana. Toimijuus voi osallisuuden myötä tarkoittaa myös kriittistä, yhteiskunnallista tiedostamista; tietoiseksi tulemistä niistä sosiaalisista rakenteista, jotka muovaavat omaa toimintaa tai oletuksia sekä aktiivista toisin toimimista ja käytäntöjen muuttamista (esim. Hopwood 2022).

Työssäoppimisessa toimijuuden vahvistuminen näkyy paitsi ammattitaidon karttumisena ja kasvavana osallisuutena ja vastuunottona, myös

ammattillisen eetoksen viriämisenä, pystyvyyden vahvistumisena sekä tietoisuutena omien päämäärien ja ammattillisen toiminnan kytköksistä. Se voi siten merkitä myös olemassa olevien käytäntöjen vahvistumista ja kiteytymistä tai olosuhteiden kritiikkiä. Toimijuuden vahvistuminen kysyy kriittistä kykyä analysoida omaa toimintaa suhteessa tehtävään tai tavoitteeseen, mutta myös toimintaympäristöön, yhteiskuntaan sekä omaan elämäntilanteeseen. (Toimijuudesta kokoavasti esim. Eteläpelto ym. 2013; Sannino & Engeström 2018; toimijuudesta ohjauksen päämääränä Vehviläinen 2014; 2021; Vehviläinen & Souto 2021; Vanhalakka-Ruoho 2014; Toiviainen 2022). **Ammattillisesta toimijuudesta** puhuttaessa viitataan erityisesti ammattilliseen toimintaan ja ammattilliseen identiteettiin liittyvään kannanottamiseen, neuvottelemiseen tai tekoihin. Ammattillinen toimijuus rakentuu osaamisen, pystyvyyden, identiteetin sekä työpaikan tarjoumien ja mahdollisuuksien rajapinnassa. (Eteläpelto ym. 2013; Toom, Pyhältö & Rust 2015; Vähäsantanen ym. 2017) ja suhteissa toisiin työntekijöihin (Edwards 2011).

Kun puhumme **ohjaustoiminnasta**, tarkoitamme kohteellista yhteistoimintaa ohjauksen ydinprosessin – tässä tapauksessa ammattillisten taitojen oppimisen ja ammattillisen kasvun – äärellä. Ankkuroimme tarkasteluamme toiminnanteoreettiseen tapaan hahmottaa pedagogiikkaa oppimis- ja opettamistoimintoina. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian koulukunnan perinne on lähtöisin neuvostoliittolaisten psykologien L.S. Vygotskin ja A. Leontjevin toiminnan psykologiasta ja heidän työnsä jatkajien kehittelyistä. Tästä tavasta tarkastella psykologisia ilmiöitä ja oppimista puhutaan nyttemmin myös sosiokulttuurisena näkemyksenä. Siinä psykologisia prosesseja ja ilmiöitä tarkastellaan ihmisen ja ympäristön välisen suhteen kautta. Toiminta on henkistä ja materiaalista yhtä aikaa, ja yksilön mielelliset prosessit ovat perustaltaan sosiaalisesti rakentuneita ja kytköksissä yhteisöllisiin tapoihin toimia ja ymmärtää maailmaa.

Tutkimuksellemme erityisen tärkeitä ovat toiminnan teorian keskeiset perusoletukset. Ihmisen toiminta on intentionaalista eli suuntautunutta, se on ”jotakin varten” eli perusteiden ja päämäärien kehystämää, eli se tulee

ymmärrettäväksi suhteessa näihin pyrkimyksiin, vaikka pyrkimykset eivät aina onnistuisi. Toiminta on täten ihmisen aikaansaamaa ja tahdonalaista. Samalla se on sosiaalisesti määrittävää, sosiaalisista aineksista rakennettu sekä yhteiskunnallisten valtarakenteiden muovaamaa. Kaikki sen muovautumiseen vaikuttava ei ole tiedostettua tai yksilön saatavilla. Samalla hän on silti toimijana ja toimeenpanijana mukana. Siten hän on myös kykenevä kritisoimaan ja kyseenalaistamaan olosuhteitaan ja yhteiskunnan rakenteita.

Ajatus toiminnan kohteellisuudesta puolestaan tarkoittaa sitä, että toimintaa muovaa voimakkaasti se, mihin sen katsotaan kohdistuvan, koska toiminnan subjekti ja kohde vaikuttavat toisiinsa. Jos ohjauksen kohteeksi hahmotetaan esimerkiksi työsuorituksen mallintaminen, arvioiminen ja korjaaminen, tuloksena on laadullisesti hyvin erilaista toimintaa kuin silloin, kun ohjauksen kohteeksi hahmotetaan oppijan ammatillisen kasvun tukeminen sen prosessin kulussa. Työn kohteen muutos myös muovaa sitä, millaisia käsitteellisiä ja vuorovaikutuksellisia välineitä se vaatii tuekseen. Lisäksi toimintaa muovaavat ja välittävät keskeisellä tavalla merkki- ja merkitysjärjestelmät, joiden välityksellä kohdetta yhdessä pystytään käsittelemään. Ajatteleminen Mikael Leimanin (2015) tavoin, että tämä välityssuhde on ytimeltään semioottinen eli merkkeihin sitoutunut. Tärkein "välittäjäaine" on kieli.

Tutkimuksessamme olemme halunneet korostaa, että työssä oppimisen ohjaamisessa ohjaaja edesauttaa prosessia, joka on ajassa etenevä ja kehkeytyvä. Prosessi muovautuu suhteessa oppijan kokemukseen ja suhtautumisiin, oppija on itse aktiivinen ja suuntautuva, mutta hänellä voi myös olla erilaisia esteitä. Prosessi nivoutuu työn tekemisen toimintoihin ja sitä edistävät tai estävät työpaikan erilaiset käytännöt ja rakenteet. Ohjaajan tehtävä on tukea, mahdollistaa ja suunnata tätä prosessia yhdessä oppijan ja työpaikan kanssa. Prosessi on aina yksilöllinen, vaikka sitä viitoittavat osaamistavoitteet sekä työtoiminnan rakenteet ja vaatimukset. Jos ohjaaja tunnistaa toimintansa kohteen näin, hän saa monipuolisia vaikutusmahdollisuuksia oppijan prosessiin. Toisaalta hän tunnistaa myös sen, ettei ole yksin vaikuttamassa ja säätelemässä. Ohjaustyö voi olla varsin kuormittavaa, jos kokee

tekevänsä sitä yksin tai jos mieltää, ettei tiedä toimiiko ”oikein” tai ei tiedä vastauksia kaikkiin oppijan tiedollisiin kysymyksiin. Vahvaa ohjaustoimijuutta omaava ohjaaja sen sijaan rauhoittuu havainnoimaan oppijaa ja keskittyy toimimaan tilanteen mukaisesti parhaalla tavalla, siten kuin kulloinkin on mahdollista. Hän ymmärtää, että oppiminen rakentuu oppijan oman työskentelyn kautta ja hänen on lähdettävä etenemään omasta lähtökohdastaan käsin. Ohjaaja voi tehdä oman osuutensa, mutta ei oppijan osuutta.

Hankkeessamme toteutettu tutkimus tarjoaa jäsenyyksen siitä, miten ohjaustoimijuus yksilöiden oppimisprosessissa vahvistuu sekä siitä, millaista on niin sanottu rajoitettu ohjaustoimijuus, millaista puolestaan laaja tai yhteisöllinen ohjaustoimijuus työpaikalla. Näiden jäsenysten kautta on mahdollista tunnistaa ohjaustoimijuuden kehittymistä yksilöiden työskentelyssä mutta myös yhteisön konkreettisina toimina ja tarjoumina. Mallit tarjoavat mahdollisuuksia tunnistaa oman työpaikan tilannetta sekä kehittää ohjausosaamista eteenpäin. Mallin tiivistykset esitetään raportin loppuluvussa.

### **3 Tutkimuksen kohderyhmät, aineistot ja tutkimuskysymykset**

Hankkeessamme tarkastelimme kahta Valviran valvomaan ammattiryhmää: sosiaalityöntekijöitä ohjaamassa käytännön työelämäjaksoilla harjoittelevia opiskelijoita sekä työterveyshuollon kouluttajalääkäreitä ohjaamassa erikoistuvia lääkäreitä. Kumpikin ammattiryhmä on keskeinen väestön terveyden ja hyvinvoinnin kannalta, mutta ohjaustoiminnasta niiden piirissä tiedetään vain vähän.

#### **3.1 Sosiaalityön käytännön opettajien koulutus SOSNET-verkoston toteuttamana**

Sosiaalityö on asiakas- ja asiantuntijatyötä, jossa rakennetaan yksilön, perheen tai yhteisön tarpeita vastaava sosiaalisen tuen ja palvelujen kokonaisuus, sovitetaan se yhteen muiden toimijoiden tarjoaman tuen kanssa sekä ohjataan ja seurataan sen toteutumista ja vaikuttavuutta. Sosiaalityö on luonteeltaan muutosta tukevaa työtä, jonka tavoitteena on yhdessä yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen kanssa lieventää elämäntilanteen vaikeuksia, vahvistaa yksilöiden, ja perheiden omia toimintaedellytyksiä ja osallisuutta sekä edistää yhteisöjen sosiaalista eheyttä. (Sosiaalihuoltolaki 15 §.) Sosiaalityön ammattitaidon hankkiminen tapahtuu maisteritasoisessa yliopistokoulutuksessa. Valvira myöntää oikeuden harjoittaa sosiaalityöntekijän ammattia laillistettuna ammattihenkilönä ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneelle henkilölle, kun tutkintoon sisältyy tai sen lisäksi on suoritettu sosiaalityön yliopistolliset tai sitä vastaavat pääaineopinnot (Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä 817/2015, 7 §). Koulutukseen sisältyy lakisääteisesti merkittävän laajuisia työssä oppimisen jaksoja, joita ohjaavat nimetyt työpaikan edustajat eli käytännön opettajat. Oppimista säätelee oppiaineen opetussuunnitelma, sen pohjalta luodut osaamistavoitteet ja arviointikriteerit, sekä työpaikalla toteutuvan työn luomat puitteet. (Valtioneuvoston

asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista 794/2004, 15 §). Työelämässä suoritettavia käytännön opetusjaksoja sisältyy sekä kandidaatin että maisterin tutkintoon.

Ohjauskoulutukset käytännön opettajille ovat kohtaamisia, jossa pedagogisten taitojen käsittelyn ohella jäsennetään ammatillisen osaamisen luonnetta, kehitystä ja vaatimuksia kollegiaalisen keskustelun kautta. Sosiaalityön yliopistokoulutusta toteuttaa Suomessa kuusi yliopistoa: Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Lapin, Tampereen ja Turun yliopistot. Nämä yksiköt muodostavat SOSNET- verkoston. Verkoston yhteistyönä rakennettiin viiden opintopisteen laajuinen ohjauskoulutuksen verkkokokonaisuus sosiaalityöntekijöille, jotka ohjaavat sosiaalityön opiskelijoita käytäntöjaksoilla. Ohjaajakoulutus koostui seuraavista osioista:

- I Käytännön opetus sosiaalityön koulutuksessa
- II Ammatillinen identiteetti ja osaamisen kehittyminen
- III Taitavan ohjauksen elementit ja reflektioivat ohjauskäytännöt
- IV Teoria ja käytäntösuhde sosiaalityössä ja ohjauksessa
- V Ohjaus, organisaatiot ja työhyvinvointi
- VI Arviointi ja palaute työssäoppimisen kontekstissa

Ohjaajakoulutuspilotti toteutettiin lokakuun 2021 ja helmikuun 2022 välisenä aikana. Koulutukseen sisällytettiin kolme yhteistä verkkokohtaamista alussa, puolessa välissä ja lopussa. Pitkittäisyyden katsottiin tuovan monipuolisemman otteen oppimisprosessiin kuin kertaluonteiset koulutuspäivät. Opiskelijat tapasivat omissa vertaispienryhmissään koulutusosioiden aikana, keskustelivat ja tekivät välitehtäviä. Materiaalien perehtyminen tehtiin oman aikataulun mukaisesti ja kunkin osion jälkeen kirjoitettiin itsenäisesti reflektiopäiväkirjaa. Kaikki koulutukseen osallistuneet sosiaalityöntekijät (35) antoivat luvan käyttää koulutuksen aikana käytyjä keskusteluja ja reflektioitaan osana tutkimusta. Koulutuskokonaisuuden pedagogiset elementit tiivistyvät seuraaviin tekijöihin:

- Dialogisuus ja reflektiivisyys koulutuksen lähtökohtana ja koulutuksen opetusmetodeina.

- Tutkitun tiedon ja käytännön vuoropuhelu sosiaalityön tutkimus- ja koulutuskontekstissa.
- Kokemustiedon pedagoginen käyttö opetusmateriaaleissa (opiskelijoiden, ohjaajien ja opettajien näkökulmat).

### **3.2 Työterveyshuollon erikoislääkärikoulutus työterveyshuollon virtuaaliyliopistossa**

Työterveyslääkärin työn tavoitteena on työntekijöiden terveyden, työ- ja toimintakykyisyyden säilyttäminen ja edistäminen sekä työhön liittyvien sairauksien ja tapaturmien ehkäisy yhteistyössä työntekijöiden ja työnantajan kanssa. Työterveyshuollon erikoislääkärikoulutuksessa erikoistuvien lääkärin työssä oppimista ohjaavat yliopiston koulutuspaikoiksi hyväksymissä työterveyshuoltoyksiköissä toimivat kouluttajalääkärit. Kaksivuotisen työterveyshuoltojakson aikana erikoistuja saa henkilökohtaista ohjausta vähintään kaksi tuntia viikoittain. Ohjauksen tavoitteena on erikoisalalle spesifien tietojen ja taitojen ohjaamisen lisäksi tukea erikoistuvan lääkärin ammatillisen toimijuuden vahvistumista. Erikoislääkärikoulutusta säätelevässä asetuksessa (STM 55/2020) linjataan, että erikoistuvan lääkärin tulee koulutuksen aikana muun osaamisen lisäksi saada valmiudet oppimisen ohjaamiseen ja osaamisen arviointiin työyhteisössään. Kouluttajalääkärin ohjaustyötä on tuettu viiden yliopiston yhteistyössä Työterveyshuollon virtuaaliyliopiston kautta pedagogisena koulutuksena jo useiden vuosien ajan, mutta kouluttajalääkärin ohjaustaitoja ja erikoistuvien lääkäreiden ohjauksen toteutumista on tutkittu vähän. Osatutkimuksemme tarkoituksena oli kartoittaa ohjausosaamista työterveyshuollon erikoislääkärikoulutuksessa sekä ohjauksen toteutumista moniammatillisessa työyhteisössä.

### **3.3. Tutkimuskysymykset**

Ohessa ovat tutkimuskysymykset siinä muodossa, kuin ne alussa esitimme. Pääkysymys purkautuu konkreettisemmiksi alakysymyksiksi:



**1. Miten sosiaalityöntekijöiden ohjausosaaminen kehittyy koulutuksen tuloksena?**

- Miten sosiaalityöntekijät rakentavat ja muuttavat tulkintojaan ohjauksesta yhteisessä keskustelussa?
- Miten sosiaalityöntekijät kuvaavat ohjausosaamista ja sen muutoksia työnsä kontekstissa koulutuksen jälkeen?

**2. Miten työterveyden kouluttajalääkärien ohjausosaaminen muuttuu yhteiskehittelyn tuloksena?**

- Miten kouluttajalääkärit kuvaavat alansa ydinosaamista ja sen arviointia?

**3. Miten ohjausosaamisen kehittyminen vaikuttaa ammatilliseen toimijuuteen?**

- Mitä toimijuuden muutoksia näkyy hankkeen koko aineistossa?

Tutkimuskysymykseen 1 vastataan luvussa 5 ja tutkimuskysymykseen 3 koostavasti luvussa 6. Tutkimuskysymykseen kaksi vastataan puolestaan luvussa 4. Työterveyden kouluttajalääkäreitä koskevan osahankkeen osalta tutkimuskysymys tosin muotoutui uudelleen hankkeen myötä. Työterveyden osahankkeessa suunnitelmassa esiintynyt painotus osaamisen arviointiin vaihtui kentän tarpeiden myötä vahvempaan ohjausosaamisen painotukseen paitsi kouluttajalääkäreille myös erikoistuville. Työterveyden erikoistumiskoulutuksen osaamistavoitteet sisältävät nimittäin nykyisin myös ohjausosaamisen. Työterveyshuollon erikoislääkärikoulutus (kuten kaikkien alojen erikoislääkärikoulutus) muuttui 2020 alkaen osaamisperustaiseksi aiemman aikaperustaisuuden suhteen. Uudistus on vaatinut laajaa valtakunnallista yhteistyötä sen implementoimiseksi käytäntöön. Hankehakemuksen aikaan arvelimme, että opas osaamisen arviointiin olisi hyvä työkalu. Arviointi tehdään EPA-matriisin pohjalta, jossa arvioidaan "entrustable professional activities" (EPA) -osaamista (esim. työpaikkaselvityksen tekeminen, työterveysneuvottelun läpivieminen) koko koulutuksen aikana. Hankkeen alussa tutkimussuunnitelman mukaisesti tehdyssä kyselyssä meille kuitenkin selvisi, että opas ei riitä, on mentävä syvemmälle ja etsittävä keinoja arviointiin työelämässä eli käytännössä siihen, miten erikoislääkärit

ohjaavat erikoistuvia lääkäreitä. Kävi ilmi, että ohjaamiseenkaan ei ole keinoja. Arviointitaitojen syventäminen on vaikeaa, jos ohjausosaaminenkin on vähäistä. Siksi päädyimme keskittymään ohjaamisen osaamisen vahvistamiseen. Niinpä työterveyden kouluttajalääkärien osatutkimuksessa selvitettiin kyselytutkimuksella sekä erikoistujien että kouluttajalääkäreiden näkemyksiä siitä, **millaista ohjausta työterveyshuoltoon erikoistuva lääkäri työssään saa, millaista sen tulisi olla ja miten osaamisen kehittymistä arvioidaan**. Vastaajilta tiedusteltiin, mitä ohjaus heidän näkemyksensä mukaan on ja miten se on osa heidän työtään. Lisäksi kysyttiin kokemuksia ohjauksen haasteista ja antoisista puolista sekä moniammatillisen työyhteisön osallistumisesta ohjaukseen. Työterveyden kouluttajalääkärien kyselyaineisto auttoi täsmentämään ohjausosaamisen merkitystä sekä kouluttajalääkärien sekä erikoistujien näkemysten eroja.

Kevään 2022 aikana lähetettiin kysely noin 300 kouluttajalääkärille ja lähes tuhannelle erikoistuvalla lääkärillä yliopistojen postituslistojen kautta sähköpostitse. Kyselyyn vastasi 64 kouluttajalääkärinä ja 42 erikoistuvaa. Lisäaineistona käytettiin työpajatyöskentelyn materiaalia. Erikoislääkärikoulutuksen valtakunnallinen seminaari järjestettiin 7.6.-8.6.2022 Kuopiossa, 140 erikoistujaa ja kouluttajalääkärinä mukana. Sen yhteydessä järjestettiin ohjausosaamista käsittelevä kahden tunnin työpaja, johon osallistui 18 kouluttajalääkärinä ja erikoistujaa. Työpajassa syvennettiin kyselyn vastauksia.

Sosiaalityön käytännönopettajien laadullinen aineisto mahdollisti puolestaan oppimismuutosta kuvaavan "askelmallin" kehittelyn sekä työyhteisön ohjaustoimijuuden edellytysten tarkastelun. Aineisto käsitti koulutukseen osallistujien alkukyselyn, yhden tallennetun ryhmäkeskustelun ohjausvuorovaikutus-jakson jälkeen, reflektiotekstit ohjausvuorovaikutusjaksosta, sekä koko koulutuksen loppureflektiotekstit. Tämän lisäksi toteutettiin 15 yksilöhaastattelua koulutukseen osallistuneille sosiaalityöntekijöille jonkin aikaa koulutuksen päättymisen jälkeen. Aineiston eri osilla on hieman erilaiset tuotantoehdot. Koulutuksen aikana kerätty materiaali kytkeytyi intensiivisesti koulutusprosessiin. Oppimistehtävinä tuotetuissa aineistoissa on

luonnollisesti mukana oppijan intressi osoittaa oppimistaan ja ymmärrystään. Koulutuksen päätyttyä aineistoa sen vuoksi täydennettiin yksilöhaastatteluilla, joissa sosiaalityön ja ohjauksen kysymyksiin palattiin vielä uudemman kerran. Kaikkia aineistoja hyödynnettiin tässä raportoidussa analyysissä. Aineistositaatit sisältävät koodin, joka ilmaisee, onko kyse haastattelusta, reflektiokeskustelusta, reflektiotehtävästä vai alkukyselystä.

Seuraavassa kahdessa tulosluvussa kuvaamme ensin työterveyden osahankkeen tuloksia ja etenemme sosiaalityötä koskeviin tuloksiin. Viimeisessä yhteenvetoluvussa kuvataan hankkeen kokonaisuuden pohjalta keskeisiä sovelluksia: ohjaustoimijuutta työyhteisössä sekä suosittamiimme ohjauskoulutuksen keskeisiä elementtejä.

## 4 Ohjaaminen ja ohjausosaaminen työterveys- huollon erikoislääkärikoulutuksessa

Työterveyshuollon erikoislääkärikoulutusta koskevaan kyselyyn vastasi 64 kouluttajalääkärinä ja 42 erikoistujaa viiden eri yliopiston alueelta. Vastaajien mukaan ohjaus erikoislääkärikoulutuksessa on erikoistuvan lääkärin oppimisen ja ammatillisen kasvun tukemista sekä tärkeä osa kouluttajan työtä ja erikoistujan työn tukea. Käytännössä ohjaus on sekä valmisteltua, suunnitelmallista toimintaa että reaktiivista arjen haasteisiin vastaamista. Ohjaustapaamisten säännöllisyyden merkitys korostui erikoistujien vastauksissa, ja tapaamisissa tärkeänä koettiin yhteiset keskustelut ja asioiden yhteinen pohtiminen sekä kokemus koulutettavan rinnalla kulkemisesta. Kouluttajalääkäreiden näkemys ohjauksesta oli erikoistujia laaja-alaisempi, ja he kokivat ohjauksen olennaiseksi osaksi työtään. Erikoistujat pitivät tärkeänä vastauksia kysymyksiinsä, pohdintaa ja keskustelua sekä potilastapausten käsittelyä.

Sekä erikoistujia että kouluttajalääkäreitä pyydettiin kyselyssä arvioimaan kouluttajalääkärin ohjaustaitojen eri osa-alueita asteikolla yhdestä viiteen. Erikoistuvat lääkärit arvostivat korkealle kouluttajalääkärinsä ohjaustaitoja (arvioiden keskiarvo 4.3). Erikoistujien mukaan kouluttajalääkäreiden merkittävimmät taidot olivat kuunnella aktiivisesti ohjattavaa, kyky osoittaa myötätuntoa sekä taito huolehtia turvallisesta yhteistyösuhteesta ja yhteisymmärryksestä. Vastaavasti alhaisimmat arviot, jotka nekin varsin hyvät, olivat moniammatillisen työyhteisön hyödyntäminen ohjaustehtävässä, ryhmäohjaus, ohjauksen arviointi yhdessä erikoistujan kanssa ja taito reflektoida omaa toimintaansa.

Kouluttajien arviot oman ohjaustaidon tasosta jäivät keskimäärin hieman heikommiksi kuin erikoistujien mielestä. On mahdollista, että ohjauskoulutus tuo kriittisyyttä ja nostaa rimaa ja itsekriittisyyttä. Voidaan myös pohtia,

miltä osin erikoistujan on ylipäänsä mahdollista tavoittaa kouluttajalääkäriin osaamista. Tulokset kertovat heidän osaltaan joka tapauksessa koetusta ohjauksen mielekkyydestä ja kohdallisuudesta, ymmärretyksi ja kohdatuksi tulemisesta.

Vahvuuksinaan kouluttajat kokivat kuuntelun ja aktiivisen ohjaamisen sekä myötätunnon osoittamisen taidot. Epävarmuutta kouluttajat kokivat osaamisen arvioinnin lisäksi ryhmän ja moniammatillisen yhteistyön ohjaamisessa sekä erikoistujan etenemisen tukemisessa. Saman tyyppisiä kysymyksiä hyödyntänyt #Paraskoulu -hanke (Forsström ym. 2022), jossa yhdessä osahankkeessa selviteltiin mm. aineenopettajien käsitystä ohjaustaidoistaan, antoi ohjauskoulutuksen alkuvaiheessa kiinnostavasti samankaltaisen tuloksen. Opettajat arvioivat vahvimmiten juuri kohtaamisen ja myötätunnon taidot, heikoimmiksi yhteisöohjaamisen taidot (Vehviläinen 2022, 17-18). Ihmisten kohtaaminen on tuttua ja arkista sekä lääkäreille että opettajille. Toisaalta kohtajana ei kukaan ole koskaan täysin valmis. Lisäksi mielikuvat kohtaamisesta ja myötätunnosta ovat usein epämääräisiä, ja erilaiset ammatilliset kohtaamisen taidot voivat vaatia konkretisoimista silloinkin, kun on oltu työelämässä jo pitkään. Yhteisötason hahmottaminen ohjauksessa lienee useimmissa työpaikoissa vieraampaa. Ohjaus hahmottuu lähes aina ensin mestarikisällimallin mukaiseksi yksilökohtaamiseksi ja usein näkemys yhteisöllisestä vastuusta ohjauksesta on jäsentymätön.

Kysymysten tulokset toistuivat sanallisten vastausten laadullisessa arvioinnissa. Erikoistuvan lääkärin ohjaustehtävän luonteen voi kokea olevan lähellä lääkärikunnalle tyypillistä konsultointitehtävää, jossa työssä eteen tulevien ongelmien ratkaisemien ja yhdessä pohtiminen korostuvat. Tämän tyyppistä ongelmalähtöistä toimintaa toivoivat erityisesti erikoistuvat lääkärit. Kouluttajalääkärien kriittisempi suhtautuminen omien ohjaustaitojen arviointiin voi pohjautua osaltaan myös laaja-alaisempaan ohjauskäsitykseen, jossa ohjauksen tavoite on kokonaisvaltaisemmin erikoistujan toimijuuden ja ammatillisen identiteetin vahvistuminen.

Erikoistujien mielestä ohjauksessa oli antoisaa etenkin keskustelu ja oppimisen kokemus sekä avun, tuen ja konkreettisten neuvojen saaminen. Keskustelua pitivät tärkeänä sekä kouluttajat että erikoistujat. Kouluttajalääkärien mukaan erityisen antoisaksi koettiin erikoistujan kehittymisen seuraaminen ja myös itse ohjauksen aikana oppiminen ja kehittyminen. Ohjauksen haasteista kysyttäessä erikoistujien vastauksissa ongelmia nousi esiin vain vähän, lähes ainoina ajoittaiset aikatauluhaasteet. Osa kouluttajista koki haasteena epävarmuutta ohjauksen tavoista. Lisäksi palautteen antaminen ja arviointi koettiin haastavana.

Kyselyssä kartoitettiin myös kokemuksia etäyhteyksin toteutettavasta ohjauksesta. Suurin osa kouluttajista toimi yleensä tai ainakin osittain samassa toimipisteessä kuin erikoistuja. Sekä lähi- että etäohjausta hyödynsi puolet kouluttajista ja pääasiassa etäyhteydellä ohjausta toteutti viidennes vastanneista kouluttajalääkäreistä. Etäohjauksesta saadut kokemukset olivat suurimmalla osalla hyviä tai erittäin hyviä. Vuorovaikutuksen erilaisuuden etäohjauksessa mainitsi joka kymmenes vastaaja.

Erikoistuvat lääkärit arvostivat korkealle kouluttajalääkäriensä ohjaustaidot, joita pyydettiin arvioimaan asteikolla yhdestä viiteen (ka 4.3, vaihteluväli 3.8-4.7). Erikoistujien mukaan kouluttajalääkäreiden merkittävimmät taidot olivat kuunnella aktiivisesti ohjattavaa, kyky osoittaa myötätuntoa sekä taito huolehtia turvallisesta yhteistyösuhteesta ja yhteisymmärryksestä. Vastavasti alhaisimmat arviot, jotka nekin varsin hyvät, olivat moniammatillisen työyhteisön hyödyntäminen ohjaustehtävässä, ryhmäohjaus, ohjauksen arviointi yhdessä erikoistujan kanssa ja taito reflektoida omaa toimintaansa.

Taulukko 1. Kouluttajien ohjaustaitojen arviointia

<b>Kouluttajien ohjaustaitojen arviointia (erikoistujat vs. kouluttajat) asteikolla 1-5</b>	<b>Erikoistujien arviot</b>	<b>Kouluttajalääkärien arviot</b>
Taito kuunnella aktiivisesti ohjattavaa	4,7	4,7
Taito osoittaa myötätuntoa	4,6	4,3
Taito suunnata työskentelyä yhteistyössä (vrt. erikoistumissuunnitelman tai lokikirjan osaamistavoitteiden läpikäyminen)	4,3	3,7
Taito ohjata pohdiskelevaa ("tutkivaa") keskustelua	4,3	3,6
Taito ohjata ongelmanratkaisua ja erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja	4,4	3,8
Taito valita tilanteeseen sopivia ohjauskeinoja	4,4	4,4
Taito ohjata ja tukea erikoistumisen etenemistä	4,3	4,3
Taito huolehtia turvallisesta yhteistyösuhteesta ja yhteisymmärryksestä	4,5	4,3
Taito reflektoida omaa toimintaansa	4,1	4,1
Taito arvioida ohjausta yhdessä erikoistujan kanssa	4,1	3,7
Taito ohjata yksilöä	4,4	4,4
Taito ohjata ryhmää	4,1	4,1
Taito ohjata moniammatillista työyhteisöä ohjaamaan erikoistuvia	3,8	3,5

Vastausten pohjalta selkeänä kehittämiskohteena nähtiin ohjaustaitojen systemaattisen kehittämisen tarve sekä kouluttajalääkärien että erikoistuvien lääkäreiden osalta, mihin jatkossa pyritään tarjoamaan tukea virtuaaliyliopiston kouluttajakoulutuksen lisäksi myös erikoistujille suunnatuin koulutuksin ja verkkokurssein.

Moniammatillisen työyhteisön rooli työssä oppimisen ohjauksessa on vastausten pohjalta vakiintumaton, vaikka esimerkiksi ohjaustapaamiset lue- taankin osaksi työyhteisön arkea. Erikoistujien kokemusten mukaan

ohjaukseen osallistuvat kouluttajan lisäksi mm. muut työterveyslääkärit ja työterveyshoitajat. Kouluttajien mukaan muiden kuin lääkärien osallistuminen ohjaukseen oli yleisempää kuin erikoistujien kokemana. Myös näkemys työyhteisön työnjaosta ohjauksen osalta oli positiivisempi kouluttajilla kuin erikoistujilla. Voidaan pohtia, liittyykö ero vastaajien erilaisiin ohjauskäsitteisiin. Vastausten mukaan kouluttajalääkärit hahmottavat ohjauksen erikoistujia laajemmin osana ammatillisen kasvun prosessia, kun taas erikoistujat kokevat ohjauksen selkeämmin kahdenvälisinä tapaamisina.

Kouluttajalääkäreiden ja erikoistujien yhteisessä valtakunnallisessa seminaarissa pidetyssä työpajassa osallistujilta pyydettiin näkemyksiä siitä, missä he hyödyntävät ohjausosaamista omassa työssään. Vastauksissa tuli esiin ohjausosaamisen hyödyntäminen laaja-alaisesti moniammatillisessa tiimissä ja lääkärin työssä, sekä potilasvastaanotoilla, asiakkuusneuvotteluissa että työterveyshuollon yritys yhteistyön tapaamisissa. Työpajaan osallistujat tunnistivat ohjausosaamisen hyödyn sekä oman työn kehittämisen näkökulmasta, että tärkeänä osana moniammatillisessa työyhteisössä toimimista.

Vastausten mukaan ohjausosaamisen tarve tunnistetaan ja Työterveyshuollon virtuaaliyliopiston tarjoamaa kouluttajalääkärien koulutusta on hyödynnetty. Pedagoginen koulutus tukee kouluttajalääkärien työtä ja se koetaan tarpeelliseksi. Lisää tukea kaivataan mm. arviointiin ja pedagogisiin taitoihin. Ohjaustaitoja koetaan tarvittavan työterveyslääkärin työssä hyvin laaja-alaisesti, mutta vain osa vastanneista koki saaneensa valmiuksia ohjausosaamiseen erikoislääkärikoulutuksen aikana.

Ohjausosaamisen hankkeen ja sen työterveyshuollon erikoislääkärikoulutusta koskevien tutkimustulosten pohjalta on rakentumassa erikoistuville lääkäreille tarkoitettu verkkokurssi Työterveyshuollon virtuaaliyliopiston kurssitarjontana Digicampus-alustalle. Kurssi vastaa erikoislääkärikoulutuksesta annetun asetuksen (STM 55/2020) tavoitteeseen, jonka mukaan erikoistuvan lääkärin on saatava valmiudet mm. oppimisen ohjaamiseen ja

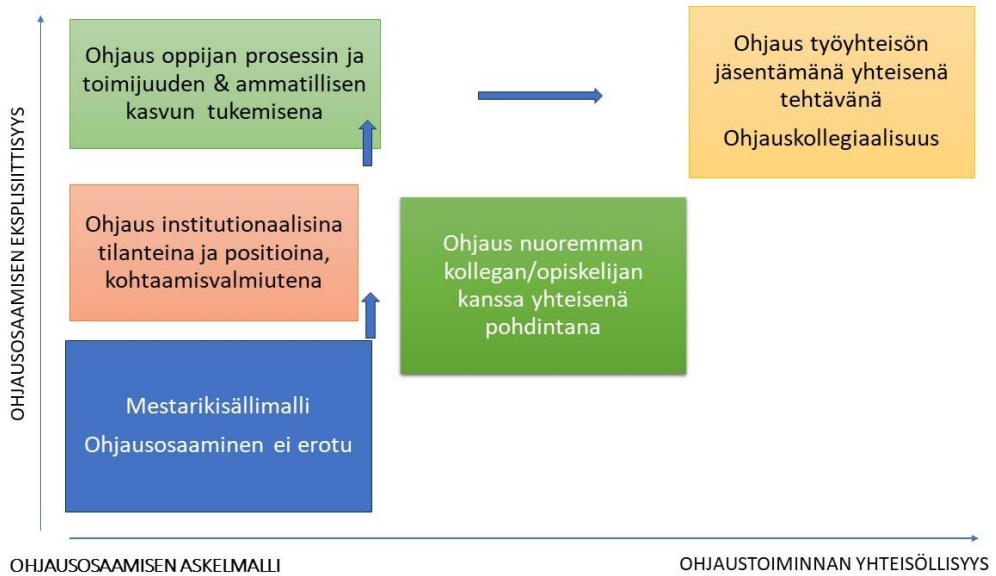


osaamisen arviointiin työyhteisössään. Erikoistuvien lääkärin lisäksi kurssi-  
aluetta voivat hyödyntää myös kouluttajalääkärit. Kurssin suorittamisen jäl-  
keen erikoistuja tietää, mitä ohjaus on ja missä ohjausosaamista työterveys-  
lääkärin työssä tarvitaan. Kurssilla opitaan tuntemaan työssä ohjaamisen  
näkökulmia ja soveltamaan niihin liittyviä menetelmiä. Tavoitteena on myös,  
että erikoistuja ymmärtää ohjausosaamisen merkityksen ja sen kehittämi-  
sen tärkeyden osana työtään. Kurssi valmistuu ja sen ohjattu pilottikurssi  
toteutetaan vuonna 2024.

## 5 Sosiaalityön käytännön opetus: ohjausosaamisen askeleet

Hyödynsimme sosiaalityön käytännön opettajien aineiston analyysissä teemaattista analyysiä (esim. Braun & Clarke 2019) teoriaohjaavasti. Tarkastelimme, miten keskustelujen, haastattelujen sekä oppimistehtävien ilmauksissa asemoidutaan suhteessa ohjaustoiminnan kohteeseen, opiskelijaan sekä työyhteisöön. Lisäksi on tarkasteltu erikseen ongelmallisia tai jännittäviä tilanteita kuvaavia otteita. Tarkastelu paljastaa askelittaisen kehityskäyrän, joka tässä kuvataan ideaalityyppien tapaan. Siirtymät esiintyvät myös vaihtuvina positioina ryhmäkeskusteluaineistoissa tai haastatteluissa. Kehityskulku muistuttaa työllisyyspalvelujen työntekijöiden ohjausosaamisen kehittymistä kuvaavaa mallia (Vehviläinen 2023), mutta siinä on omia painotuksiaan, jotka liittyvät työtoiminnan yhteyteen aseteltuun pedagogiseen tehtävään sekä erityisesti sosiaalityön taustaan.

Kuvaamme mallissa keskeisiä laadullisia siirtymiä tutkittavien ohjaustoimijuudessa. Ne ilmentävät liikahduksia perinteisestä mestarikisällimallista kohti ohjauksellisempaa, oppimisprosessia tukevaa ja viimein yhteisöllistä ohjauksen toimintatapaa. Askelerkit on jäsennetty kuvioksi (Kuvio 1), jossa lähtökohtana on mestarikisällityyppinen tapa jäsentää ohjaustoimintaa. Oppimisen edetessä toiminnan kohde jäsentyy uudella tavalla ja näkemys toiminnan subjektista muuttuu, koska ohjaus hahmottuu enemmän työyhteisön jakamana työnä. Kuviossa on kaksi akselia, jotka kuvaavat muutosta yhtäältä implisiittisestä eli jäsentymättömästä ja sanallistamattomasta pedagogiikasta kohti sanallistettua, eksplikoidumpaa toimintaa, sekä toisaalta siirtymää yksilöiden työstä kohti monipuolisempaa työpaikan yhteistyötä ohjauksessa.



Kuvio 1. Ohjausosaamisen karttumisen askelmerkit työssä oppimisen ohjaamisessa

Seuraavaksi avaamme askeleet yksi kerrallaan ja kuvaamme niihin liittyviä oppimishaasteita sekä ratkaisuja.

### Askel 1 "Mestarikisällimalli"

Mestarikisällimalliksi kutsumassamme toimintatavassa ohjauksen kohteeksi ymmärretään oppijan osaaminen tai suoritus, oikea tieto tai toimintatapa. Usein ohjaustoiminnan ja oppimisen alussa olevien jäsentämänä ohjausosaaminen ei erotu erilleen substanssiosaamisesta; ainoastaan substanssiosaamisen ajatellaan ratkaisevan ohjaussuhteessa. Ohjausosaaminen on implisiittistä ja sen ajatellaan syntyvän itsestään kokeneisuuden ja ammattitaidon myötä. Oma ammatillinen osaaminen asettuu itsestään selväksi malliksi oppijalle, ja ohjauksen keinovaranto hahmottuu kapeana.

Ohjaus on neuvontaa. Sanoisin, että yleensä se on eksplisiittistä eli sanalista/kirjallista. Mutta toisaalta ohjaus voi myös olla esimerkillä ohjaamista ja jossain määrin implisiittistä. Ohjaus on toki keskeistä työssäni, koska ohjaan asiakkaitani. Nyt, kun minulla on ensimmäinen ohjattava, niin ohjaus on myös tätä kautta osa työtäni. (..) Tässä kontekstissa ohjaamisen voisi nähdä tukemisenä tai auttamisena, mutta siinä mielessä että jatkossa ihminen osaisi toimia itsenäisesti asian tiimoilta. [Alkukys31]

Onnistumisen takeena nähdään usein ohjattavan valmiudet – osaavuus, aloitteellisuus ja motivoituneisuus. Ohjaus vaikeutuu, jos ohjattava on vaikeakapaa arka tai hänellä on muita toimijuuden esteitä tiellään. Oma ohjaustaito arvioidaan riittäväksi, jos ammattitaito alalla koetaan riittäväksi. Jos sen suhteen on epäilyksiä, ohjaajuuden kokemukseen on epävarma.

Alkukys15: ... Ohjaus voi olla vaikeaa, jos persoonat ovat hyvin erilaiset ja toimintatyyli. En koe ohjausta kuormittavaksi. Välillä ohjauksessa askarruttaa, osaako ohjata tarpeeksi ja onko tässä tehtävässä riittävän hyvä. [Alkukys15]

Mestarikisällimallille tyypillistä on ottaa annettuna, että oppija on kykenevä hyödyntämään oppimisympäristön tarjoamat. Osaava ja pystyväksi itsensä kokeva oppija usein selviääkin tästä, ja ohjauskokemus voi olla palkitseva molemmille. Koska ohjaus hahmotetaan mallina olemiseksi ja ohjaajan ammattitaidon altistamiseksi oppijan havainnoille, ohjauksen välineistö painotuu neuvoihin ja palautteisiin tai ylipäänsä reagointiin eteen tuleviin tilanteisiin, mahdollisiin kritiikin aiheisiin tai opiskelijan kysymyksiin.

Oppimishaasteena mestarikisällimallin mukaisen orientaation vallitessa on tunnistaa ohjausosaamisen erityisluonne, hahmottaa ohjaussuhde pedagogisena suhteena ja alkaa pohtia millaisia rooleja eri toimijoilla ohjausprosessissa voisi olla. Lisäksi haasteena on eritellä työtehtävien ja vaatimusten kirjoja suhteessa siihen mitä käytännön opetusjaksolla tavoitellaan. Tämän vuoksi koulutuksessa on niin tärkeää suoda aikaa sille, että ohjaajat saavat eritellä näkemyksiään ja kokemuksiaan ohjauksesta koulutuksen alussa ja suhteuttaa ajatuksiinsa myös osaamistavoitteisiin.

Ei ole yllättävää, että tämä orientaatio ei ollut sosiaalityön aineistoissa kovinkaan tavallinen, pikemminkin harvinainen. Sosiaalityö on ihmistyötä kuten ohjauskin, ja sosiaalityössä on muitakin ohjaustyötä muistuttavia elementtejä kuten asiakaslähtöisyys, holistisuus (elämäntilanteen kokonaisuuden huomioon ottaminen) ja prosessimaisuus. Sen vuoksi sosiaalityöntekijöiden tulkinnat ohjauksesta olivat lähtökohtaisesti lähempänä prosessimaista ohjausajattelua. Sen sijaan lääkäreiden ohjausosaamisessa mestarikisällityyppisen ajattelun on raportoitu olevan tavanomaisempi lähtökohta (esim. Ruoranen, Collin, Paloniemi & Eteläpelto 2013; Ruoranen 2020).

Työterveyden osahankkeen kyselyaineisto ei varsinaisesti mahdollista suoraa vertailua tämän aineiston kanssa. Kuten todettua, ohjauskoulutusta saaneiden kouluttajalääkäreiden näkemys ohjauksesta vaikutti kuitenkin monipuolisemmalla, orgaanisemmalla ja yhteisöllisemmältä kuin erikoistujien.

## **Askel 2 Ohjauksen erottuminen institutionaalisenä tilanteena**

Toinen jäsenyksen askelma kuvaa tilannetta, jossa ohjausosaaminen alkaa erottua substanssiosaamisesta, siinä halutaan kehittyä ja tulee myös tarpeelliseksi arvioida omaa osaamista ohjaajana uudelleen. Ohjaukselle on varattu institutionaalinen tila ja se mielletäänkin usein tällaisina nimettyinä kohtaamisina. Myös työterveyslääkäreiksi erikoistuvien kyselyssä näkyi erityisesti tulkinta, että ohjaus on toimivaa, kun sille on varattu systemaattisesti aikaa eli on järjestetty ohjaustapaamisia.

Tässä vaiheessa edellä kuvattu mestarikisälli-tyyppinen toimintamalli syystä tai toisesta kyseenalaistuu. Ohjausosaamisen kysymys herätetään koulutuksessa tai erilaiset arjen tilanteet nostavat sen esille, kun sosiaalityöntekijä ryhtyy ensi kertaa käytännön opettajaksi. Ohjaamisen ydintehtävä erottuu valvomisen, mallina olon ja tiedonjakamisen tehtävästä. Kyse on siis ohjaustoiminnan kohdetta koskevasta pohdinnasta ja uudelleen tulkinnasta. Usein puhutaan "rinnalla kulkemisesta" erotuksena direktiivisemmästä toimintatavasta tai sanotaan että "tietoa ei voi kaataa toisen päähän". Ei ole

kuitenkaan käytännössä aina helppo hahmottaa, mitä tämä konkreettisesti ohjaajalta edellyttää. Herää kysymys, miten ohjaustilanteiden vuorovaikutuksessa tulisi toimia. Tässä aineistossa tätä orientaatiota tuotiin esiin eniten aivan työskentelyn alussa.

Ohjauksen ydinluonnetta koskevat ideaalit voivat herättää ristiriidan. Tällöin ohjauksen sosiaaliset puitteet tulevat näkyviin: kiire, aikapaine ja työn vaativuus. Tunnistetaan myös mahdollinen jännite virallisten osaamistavoitteiden ja ohjattavan lähtötason, tarpeiden tai intressien välillä. Tämä voi tuottaa pulmia työskentelyyn. Erityisesti ohjaajia askarruttaa se, mitä tehdä, kun oppijat ovatkin keskenään erilaisia, heillä on keskenään erilaisia asennoitumisia ja motivaatioita tai ohjattava ei opikaan sillä tahdilla kuin on oletettu.

Raskasta on silloin, jos omia työtehtäviä on liikaa, jolloin ohjaukselle ei ole tarpeeksi aikaa. Kuormittavaa on myös ollut niissä tapauksissa, mikäli opiskelijaa on täytynyt tavallista enemmän rohkaista omatoimisuuteen, ajatuksien esiin tuomiseen ja aktiivisuuteen. Toki tiedostan, että opiskelijat ovat eri vaiheissa ja he tulevat erilaisilla kokemuksilla. [Alkukys 24]

Ohjaajalla voi olla halu opiskelijan kohtaamiseen ja ohjaussuhteeseen asetumiseen, mutta ohjaustoiminnan ydin on hahmottomaton. Toiminnassa voi olla vaikea edetä ristiriitaisessa tilanteessa, tai sitten työvälit - eli vuorovaikutuskäytännöt - eivät ole sille otollisia. Usein asiantuntija on tottunut hahmottamaan ohjauksen omaan tietämykseen perustuvien ratkaisujen joutuisaksi tarjoamiseksi opiskelijalle (ns. ongelmanratkaisuorientaatio, ks. Vehviläinen 2014). Ohjaustyössä tämä onkin keskeistä, mutta ei riitä ainoana orientaationa. Seuraavassa otteessa tunnistetaan, ettei opiskelijalle ole eduksi pelkkä ongelmanratkaisuorientaatio, vaikka sitä asiakkaitten kanssa viljelisikin usein:

Aattelin et just sitä et, et omas työssä on (--) niin siel se ongelmanratkasuo-  
rientaatio on aika vahvana. Ja sit jotenki tos meiän ryhmänki keskusteluis oli kiva  
huomata sitä et se vaikuttaa paljon et missä ympäristös me tehään sitä sosi-  
aalityötä nii se jollain taval voi heijastuu myös siihen opiskelijan ohjaukseen.

Et et että ei tavallaan niin kun lähde menemään väärille urille siinä et miten niinku asiakkaitten kanssa toimin niin opiskelija on niinku ihan eri asia. [RefIG]

Tässä oppimisen vaiheessa epävarmuus voikin viritä ja pystyvyydessä voi olla notkahdus. Tässä kohden ilmaistaan koulutustilanteissa usein tarvetta saada ”kättä pidempää”. On syntynyt mielikuva siitä, että ohjauksessa pitäisi tehdä jotain toisin kuin miten itseä on ohjattu tai mitä on aiemmin ajatellut ohjauksen olleen, mutta ei ole vielä mielikuvaa toiminnan jäsentymisestä. On ehkä avuton olo ja tarve saada konkreettisia ohjeita siihen, mitä ohjausvuorovaikutuksessa voi ja saa sanoa. Välineiden nälkä kuvaa siten tarvetta johonkin, joka mahdollistaisi toiminnan sujuvamman etenemisen ja ohjauskohtaamisten hallinnan ja vähentäisi omaa huolta ja kuormitusta.

Oppimishaasteena tässä vaiheessa on käsitellä ohjauksen institutionaalista jännitettä avoimesti ja tunnistaa ohjauksen luonne neuvottelevana ja tilanneherkkänä toimintana, jossa työskennellään oppijan merkitysmaailmasta käsin. Erilaiset ohjaajan kokemat jännitteet ohjaustoiminnassa – esimerkiksi ajanpuute, oppijoiden keskinäiset erot ja hankaluudet, epävarmuus omasta osaamisesta, työn alituinen muutos – tulisi ottaa keskusteluun, koska ohjauksen toimintamallien tulee olla realistisessa suhteessa työn käytännön ehtoihin. Oppimishaasteisiin kuuluu myös se, että työntekijä joutuu mahdollisesti kyseenalaistamaan omaa mielikuvaansa asiantuntijuudesta tai taitavuudesta. Ohjauksessa harjaantumisen tiellä voi olla tarve hallita jokaista tilannetta. Mielikuva ohjaukseen ajoittain kuuluvasta ”ei-tietämisestä” voi herättää hämmennystä. Vaikka tässä kohtaa ammattilaiset toivovat välineitä vuorovaikutukseen, on tärkeätä, että niitä ei käsitellä irrallisina kikkoina, vaan ne kytketään loogisesti näkemykseen ohjaustoiminnan ytimestä.

### **Askel 3 Ohjaus jäsentyy opiskelijan toimijuuden ja prosessin tukemisenä**

Kun kokemuksia karttuu ja niitä käsitteellistetään yhdessä uudella tavalla, ohjausosaaminen aletaan tunnistaa erityisenä ammattitaitona, jota voi harjoitella. Oleellista ajattelun muutoksessa on se, että ohjaustyön kohteeksi

tunnistetaan oppijan omistama prosessi. Ohjaajan tehtävä on nimenomaan tämän prosessin palvelukseen asettuminen rajatuksi ajaksi, vaikka myös muita rooleja tai tehtäviä olisi voimassa. Ohjaajalla on toki vastuu itse työstä ja sen prosesseista. Sosiaalityön harjoittelussa myös vastuu asiakkaan asiasta on keskeinen. Samalla ohjaaja tunnistaa, että ohjausroolissaan hän on mukana tukemassa ja edistämässä myös opiskelijan pedagogista prosessia: ammatillisten taitojen harjoittelua, ammatillista kasvua, eettistä reflektiota ja itseymmärrystä.

Minulle ehkä suurin oivallus tämän ohjaajakoulutuksen myötä oli ajattelun muuttaminen niin, että ohjauksen kohteena on ohjattavan itse omistama oppimisprosessi. Koska huomio ei enää kohdistu pelkästään yksittäisiin tilanteisiin, vaan käytäntöjakson aikana toteutuvaan oppimisprosessiin, sitä reflektoi opiskelijan kanssa yksittäisten asiakastapaamisten lisäksi myös sitä mitä ohjattava tuo tilanteeseen, ja mitä ohjattava omasta ajattelustaan ja toiminnastaan oppii. [Loppurefl Y]

Tässä yhteydessä myös ohjausosaamisen kytkennät ja erot omaan substanssiosaamiseen tunnistetaan. Sosiaalityöntekijät käsittelivät koulutuksen reflektiossa toistuvasti sitä, että heidän itse asiassa hyödyntävät ohjausosaamista jo sosiaalityön osaamisen kautta. Sosiaalityön arjessa tutut ammatilliset välineet ja orientaatiot (kuten tutkiva eli refleктоiva työote, yhteistyösuhteen rakentamisen ja luottamuksen keskeisyys, yhteisen tavoitteen neuvottelemisen prosessin alussa, empaattinen vastaanottavaisuus (vrt. ohjauksen orientaatiot, Vehviläinen 2014) saivat uutta sisältöä. Ne kyettiin siis tunnistamaan oman työn ohjaukselliseksi ulottuvuuksiksi. Tästä seurasi myös pystyvyyspuhetta: minähän osaan sittenkin, olenkin tehnyt ihan oikeita asioita. Myös työterveyden kouluttajaläkärit toivat työpajakeskusteluissa esiin, että he tunnistavat lähes kaikki työterveyslääkärin työtehtävät ja yhteistyötilanteet sellaisiksi, joissa ohjausosaamista tarvitaan.

Kun ohjauksen kohteeksi hahmotetaan opiskelijan ammatillisen oppimisen ja kasvun prosessi, ohjauksen toimintatavaksi jäsentyy väistämättä



kumppanuus ja neuvottelevuus, koska opiskelija on oman henkilökohtaisen työskentelynsä "asianomistaja". Ohjaustyön päämääräksi asettuu ohjattavan toimijuuden muutos, hänen kanssaan yhdessä merkityksellistettynä asiana. Tällainen orientaatio helpottaa suhtautumista opiskelijoiden erilaisuuteen ja ohjaukselle ominaiseen jatkuvaan neuvottelevuuteen. Lisäksi omaa ohjaustoimintaa on helpompi tarkastella jatkuvan harjoittelun ja ajoittaisen ei-tietämisen näkökulmasta ja arvostaa omaa persoonaa ohjaustyön yhtenä keskeisenä tarjoumana. Ohjaustaito ei riipukaan persoonasta eikä tarvitse olla tietynlainen osatakseen ohjata omassa työympäristössä.

Prosessin tukemisen keskeinen ulottuvuus on kyky tarkastella myös siihen kuuluvia tunteita. Toisen ihmisen ammatillisen kasvun tukeminen edellyttää sekä ohjaajan omien että oppijan tunteiden käsittelyä sekä kykyä jäsentää tunteita ja tunnetyötä ammatillisuuden ulottuvuutena (vrt. Hökkä ym. 20202). SOSNET-koulutus nosti tunteet esiin omana teemanaan, ja tema otettiin vastaan erityisen kiinnostavana ja antoisana. Loppurefleksioissa tunteisiin liittyviä kirjoituksia esiintyi yli puolessa (20/35) reflektiopäiväkirjassa. Tunteiden käsittelyä pidettiin useassa kirjoituksessa parhaimpana oppimisen kokemuksena. Tunteiden sanoittaminen ja näkyväksi tekeminen oli ollut opiskelujakson tärkeimpiä anteja. Tämä kytkeytyi havaintoon siitä, että ohjaajana työn kohteena on nimenomaan ammattiin kasvamisen ja identiteetin muovaamisen prosessi, johon tunnetyöskentely vahvasti kuuluu. Aineiston mukaan tunteiden käsittely nousi esiin sekä ohjaajan omien tunteiden tiedostamisen ja itsereflektion fokuksena että opiskelijan tunteiden käsittelyssä avustamisena. Ammatillisuus ei ole neutraalisuutta, vaan kykyä havaita, käsitellä ja säädellä omia tunteita.

[Haast MIKÄ] Kurssin päättymisen myötä huomaan palaavani useasti pohtimaan tunteet-osiota ja sitä miten vahvasti tunteet ovat läsnä ohjauksessa ja miten niitä voi työstää ja hyödyntää ohjauksen aikana. Vaikka olen jo aiemminkin pohtinut sosiaalityötä ja tunteita ja omaa suhdetta tunteisiin tällaisessa työssä, olen ohjauksen näkökulman myötä päässyt pohtimaan tunteita taas uudesta näkökulmasta. Olen saanut vahvistusta siihen, että tunteiden

käsittely ja niistä puhuminen on todella tärkeää työssä ja etenkin ohjauksen aikana.

Tunnettyö on sosiaalityön keskeinen ulottuvuus (esim. Forsberg 2002), mutta aineiston mukaan tunnettyön tarkastelu ohjauksen osana kirkasti tarvetta sisällyttää tunnettyö selkeämmin osaksi omaa sosiaalityön jaettua ammatillisuutta.

Sosiaalityö tunnettyönä on saanut tämän oppimisprosessin myötä aivan uusia oivalluksia minussa aikaan. Ymmärrän myös työyhteisön merkityksen entistä paremmin osana tunnettyötä. Työyhteisössä on oltava tilaa tunteille osana sosiaalityötä. [HaastZ]

Tässä kuvattu koulutuksen anti muistuttaa paljon työnohjauskellisista tilanteista tuttua ”palaamista perustehtävään”, eli sitä että yhdessä kirkastetaan, mikä tarkastelun alaisessa ammatissa on keskeistä ja ammatillisten arvojen mukaista. Tällaiseen pysähtymiseen ei usein ole työn arjessa aikaa, mutta sekä ohjauskoulutus että opiskelijan ohjaaminen voivat tarjota tällaisen perustehtävän kirkastamisen tilanteen.

Erityisenä oppimishaasteena tässä työskentelyvaiheessa on entistä monipuolisempi omien työskentelytapojen tiedostaminen, havainnoiminen ja puntaroiminen; reflektio ja yhteistyön mahdollisuuksien paikantaminen omassa työyhteisössä. Hyvän ohjauksen ”perustehtävän” ääreen pysähtyminen kääntää katseen väistämättä siihen, millaisen yhteistyön varassa työskentely lepää työpaikalla.

#### **Askel 4 Ohjaaminen yhteisön yhteisenä tehtävänä**

Neljäs ohjausosaamisen askel pyrkii usein esiin jo siinä kohtaa, kun kakkosaskeleen kysymyksiä aletaan yhdessä tutkia. Ohjaaminen ei lopulta voi olla vain yksittäisen käytännön opettajan asia. Askeleessa on tässä aineistossa kaksi ulottuvuutta: konkreettinen yhteistyö työyhteisössä ja suhde omaan ammattikuntaan. On tärkeätä hahmottaa, että harjoittelijan

tuleminen työyhteisöön ja harjoittelupolun tukeminen hahmotetaan yhteiseksi asiaksi, vaikka ohjaukseen onkin aina nimetty vastuulliset henkilöt. Toisaalta kysymys on koko professioon kohdistuvasta yhteisestä vastuunkannosta. On pyrkimys huolehtia siitä, että oma työpaikka olisi alalle sitouttava ja muodostaisi hyvän kokemuksen ja että ammattiin saataisiin hyviä motivoituneita työntekijöitä.

No ehdottomasti meillä vahvuus on se, että meillä on aika monta eri alan työntekijää tässä saman katon alla, ja me suhtaudutaan tosi myönteisesti opiskelijoihin, ja meillä on tapana ollut niin, että kun opiskelija tulee, niin hän on vastuuohjaajan kanssa tietyn ajan, mut et sitte sitä aika pitkälti aikataulutetaan, niin että hän näkee täällä paljon asioita ja paljon samaa, esimerkiksi vaikka meidän puolella, niin on eri työntekijöiden kanssa, tai lastensuojelun puolella on eri työntekijöiden kanssa, tai aikuissosiaalityössä, et niinku jaetaan sitä siitä, että näkee ja kokee erilaisia työtapoja ja eri työtehtäviä. Mut mä aattelen, et ehdottomasti se, mikä täällä on, niin se että me ollaan kaikki sitouduttu tähän ja meillä on tahtotila ottaa opiskelijoita ja se, että kun näitä aikatauluja esimerkiksi täällä tehdään, niin jos ei nyt oo ihan joku erikoistilanne (...) niin kyllä aina järjestetään, että ilman muuta voi tulla ja voin ottaa näinä päivinä ja näinä (...) Ja ihan niinku siis esimiehiä myöten, niin mä ajattelen, että siel on myös, se lähtee sieltä tavallaan, että meillä on lupa keskittyä tähän ja meillä on lupa ottaa ja meillä on lupa käyttää aikaa, olla opiskelijoiden kanssa ja sillä tavalla... [HaastT2]

Yhteisössä jaettu ohjaustehtävä tarkoittaa pedagogisen tehtävän arvostamista, tietoista asioista sopimista, työjärjestelyjä sekä ajan ja tilan tekemistä pedagogiselle tehtävälle. Se on ytimeltään myös sitä, että kaikki pitävät tärkeänä oppimista kannattelevan reflektion käymistä työn kysymyksistä ja myös vaikeista asioista. Lisäksi se edellyttää, että työntekijät arvostavat toistensa erilaisia osaamisia ja näkevät arvokkaana kaikkien osallistumisen harjoitteluun. Tärkeätä on myös se, että he arvostavat opiskelijoiden mukanaan tuomia näkemyksiä sekä ylipäänsä keskusteluyhteyttä yliopistoon ja tutkimukseen. Oppimishaasteena tässä työvaiheessa on löytää omaan yhteisöön ja sen tarjouiin sopivat tavat yhteiseen ohjaamiseen.

Varmasti semmonen, puhun taas reflektoinnista ja avoimesta keskustelukulttuurista, mutta se että opiskelija pääsee niihin työyhteisön tilanteisiin, missä (..) sitä työn tekemistä puhutaan ääneen, sitä meillä tehdään ainakin paljon. Niistä ei voi jäädä sivuun, koska siinä tapahtuu oppimista, kun pääsee kuulemaan, että miten muut reflektoi ja pääsee yhdessä mukaan reflektoimaan. Ja mitä semmonen keskustelevampi, pohtivampi, reflektoivampi työyhteisö, niin varmaan sitä enemmän tulee jotenkin sanotettua sitä työn tekemistä ääneen. Ja mä ajattelen ite, et se auttaa opiskelijaa oppimaan siitä työstä ja itsestä myös työntekijänä. Saa olla osallisena, saa myös mallista nähdä, että miten toiset pohtii sitä työtään ja tää on ainakin niin vaikeaa tää lastensuojelutyö, että ikinä ei kukaan voi valmis olla ja toisaalta juuri myös se, että opiskelija pääsee näkemään ja kuulemaan senkin, että ei täällä kukaan ole valmis ja oppimaan myös sitä, että ei tarvi ajatella itsestäkään, että kun mä nyt tän harjoittelujakson olen tässä tehnyt, niin mun pitää olla valmis. Semmonen, tietysti ne puhettavat, mitä työyhteisössä on, kun ne on tietynlaisia, asiakkaista, siitä työstä, yhdessä tekemisestä, niin se tietysti vahvistaa myös opiskelijoille omaa ammatillisuutta. [HaastG]

Neljäs askel paikantaa yhteisön ohjaustehtävän osaksi työpaikan toimintakulttuuria. Jos siinä on ongelmia, ohjaukselliset keinot – esimerkiksi perustehtävän pohtiminen, eettisten perusteiden kiteyttäminen, yhteisen tavoitteen kirkastaminen, toiminnan suunnittelu ja arviointi – toimivat myös keinoja pienin askelin luoda yhteisöllisyyttä tukevaa keskustelukulttuuria tai ainakin sen pieniä saarekkeita työn arkeen.

On myös todettava, että silloinkin kun työpaikan toimintakulttuuri ei ole erityisen ohjauksellinen, voi yksittäinen ohjaaja, työpari tai tiimi vaikuttaa vahvasti siihen, että ohjauskokemuksesta muodostuu tästä huolimatta hyvä ja antoisa. Yksittäiset työntekijät voivat kompensoida työpaikkansa puutteita ohjaustilanteissa tarjoamalla keskustelutilaa, avaamalla tilanteiden taustoja tai selventämällä työprosesseja. On kuitenkin pidemmän päälle kuormittavaa, jos ohjaajan välittäjärooli ylikorostuu tästä näkökulmasta.

## **Opiskelijan toiminta ohjausta rakentamassa**

Kuvioon 1 on sijoitettu keskelle kollegiaalinen keskustelu ohjaajan ja opiskelijan välillä. Tällainen kollegiaalinen, molemmille antoisa keskustelu työn kysymyksistä hahmotetaan useissa aineistoissa ohjaussuhteessa oppimisen ideaalina (mm. Vehviläinen & Löfström 2016). Tällaiseen tilaan on mahdollista päästä periaatteessa miltä ohjausosaamisen askelmalta tahansa, riippuen siitä miten kypsästi ja avoimesti opiskelija toimii. Opiskelijan toiminta vaikuttaa keskeisesti ohjaustoimintaan, koska opiskelija osallistuu vuorovaiikutustilanteiden muovaamiseen ja säätelyyn siinä missä ohjaajakin (Vehviläinen 2014; 2020). Lisäksi ohjaaja säätelää toimintaansa sen mukaan, miten oppija kykenee, uskaltautuu tai innostuu osallistumaan yhteiseen toimintaan ja missä määrin hän suuntaa tilannetta ja siten omaa oppimistaan omilla kysymyksillään ja kommentteillaan.

Hyvin usein ohjaajat aineistossamme korostavat ohjauksen olevan ohjaajalle antoisaa siksi, että se tarjoaa heille mahdollisuuden kollegiaaliseen kohtaamiseen ohjattavan kanssa. Iloa tuottaa se, että ohjattavan kanssa voi keskustella kuin nuoren kollegan kanssa, vertaiskeskustelun tapaan, yhteisen kiinnostavan kohteen äärellä (Vehviläinen & Löfström 2016). Ohjattavalla ja ohjaajalla on tällöin siis selkeästi yhteisenä avautuva työskentelyn ja työstämisen kohde: itse työtehtävä tai -tilanne kysymyksineen. Molemmat pitävät työskentelyn kohdetta (esim. asiakastilanne) mielenkiintoa herättävänä sekä oman vastuun ja ongelmanratkaisun piiriin kuuluvana.

Lisäksi ohjaajalle on antoisaa, että ohjattavalta voi oppia, eli hänet nähdään toimijana, jolla on uudenlaista tietoa, ymmärrystä ja näkemyksiä. Noviisin esittämät kysymykset herättävät konkarin pohtimaan omaa työtä uudesta näkökulmasta ja saattavat hänet sanallistamaan ja kirkastamaan työnsä perusteita. Lisäksi opiskelija voi tuoda keskusteluun ohjaajalle täysin uusia näkökulmia ja teoreettisia kysymyksiä.

H: (M)itä se ohjaajana toimiminen antaa sulle itelles?

S: Se tuo aina niitä uusia tuulahduksia, koska sit opiskelija puhuu ehkä sitä yliopistoa, eli niitä teorioita ja luentoja on siellä taustalla. Niin se, että opiskelija kertoo, että hei, yliopistolla puhuttiin näin ja noin ja tämmöstä juttuu nyt oli, niin se uudistaa sitä omaa ajattelua ja ammatillisuutta. Et oli siinä opintojen aikana, kun puhuttiin näistä, eiks se ollut näissä opinnoissa, et oli näitä, jotkut keskusteluopintopiirit kävi aina uusimpiä tällasia tutkimuksia läpi ja niitä kävi yhdessä läpi. Niin kun ei semmosta oo meidän työyhteisössäkään tai yleensä (maakunnan alueella)) sosiaalityöntekijöille, niin sitä on silleen vähän pihalla, että siihen omaan työhön uppoutuu, eikä tule lukeneeksi mitään tällaista, uusimpia tieteellisiä juttuja. Niin ne opiskelijat on sitten osa sitä.

H: Niin, että sillä on ihan tämmöstä ammatillista merkitystä myös sitten.

S: On. Ja joka kerta kun tulee joku, siis ihan, jos tulee työyhteisöön uus työntekijä, niin sehän on se otollisin hetki, että se uus työntekijä näkee tyhmyydet, että pystyy vielä näkeen, et hei, miks te teette näin ettekä noin tai ootteko te kuullut, että voisitte tehdä näinkin. Niin opiskelija tuo sitä ihan samaa tuoreutta, kyseenalaistuksia. [Haast F]

Tällainen kollegiaalinen kohtaaminen on potentiaalisesti tarjolla, kun oppijalla on riittävästi osaamista, uskallusta ja aloittekykyä asettua keskustelemaan työn kysymyksistä ja ohjaajalla valmiutta ja mielenkiintoa siihen panostaa ja vastaanottaa avoimesti oppijan näkemyksiä. Mestarikisällimallin mukaisella orientaatiolla toimivakin ohjaaja voi kokea näitä hyötyjä, kun opiskelija on osaava ja uskaltava. Siksi on tyypillistä, että asiantuntijaympäristöissä saatetaan kokea, että ohjausosaamisen kehittäminen on turhaa, kun entisillään eväillä pärjää lahjakkaiden ja vastuuta ottavien opiskelijoiden kanssa. Sen sijaan mestarikisällimallin ohjaaja ei välttämättä tiedä miten toimia silloin, kun ohjattavalla ei olekaan vahvaa toimijuutta tai hänellä on toimijuuden esteitä, jotka vaikeuttavat yhteistä keskustelua.

Edellä kuvattu aktiivisen ja kyselevän oppijan herättämä antoisa reflektiivinen tila on työssä oppimisen kannalta keskeinen. Työssä oppimisen

tutkimuksissa ollaan kiinnostuneita tästä oppijan kyvystä kohdata työpaikan oppimisympäristö tarjoumana ja "herättää" sen potentiaali omalla aktiivisuudellaan (Billet 2014). Ohjauksen tehtävä on vaikuttaa siihen, että oppija voisi reflektoida tällä tavoin ja hyödyntää oppimisympäristön mahdollisuuksia. Ohjaajan ei tarvitse odottaa, että oppija osaisi tai tohtisi olla kaikessa aloitteellinen, vaan hän voi itse suunnata toimintaa työn perusteiden reflektioon tai hiljaiseksi jäävän tiedon selostamiseen. Tällaista toimintaa on nimetty työssä oppimisen tutkimuksessa kognitiiviseksi oppipoikamalliksi (Collins ym. 1991). Siinä ohjaajan tehtäväksi nähty erityisesti piiloon jäävän (ajattelussa ja hiljaisessa pohdinnassa tapahtuvan) päättelyn ja järkeilyn sallistaminen.

Tässä kuvaamamme ohjausosaamisen syveneminen auttaa tukemaan erilaisilla taidoilla ja toimijuuksilla varustettuja opiskelijoita ja antaa ohjaajalle monipuolisempia mahdollisuuksia vaikuttaa oppijan prosessiin. Päästään siis irtoamaan olettamasta, että oppija olisi aina itsestään selvästi lahjakas, motivoitunut, itseensä luottava ja aloitekykyinen. Ohjausosaaminen auttaa selviytymään sen kanssa, että ohjattavat ovat erilaisia, heidän toimijuutensa esteet ovat erityyppisiä ja he merkityksellistävät työtä ja oppimistaan eri tavoin.

## 6 Miten rakentaa ohjausosaamista ja yhteisöllistä ohjaustoimijuutta?

Edellä kuvatussa ohjausosaamisen kehittymistä kuvaavassa askelmallissa näkyy, että mitä syvemmin ohjausta hahmottaa ohjattavalle merkityksellisten prosessien tukemisena, sen selkeämmin tunnistetaan, että ohjaus on ytimeltään yhteistyösuhteeseen asettumista (Vehviläinen 2014). Työpaikalla tapahtuvaan työtoimintaan ja sen yhteydessä tapahtuvaan oppimiseen vaikuttavat muutkin tahot kuin ohjaaja, ja näin työssä oppimisen tutkimuskirjallisuus asiaa usein jäsentääkin (Billet 2006; Mikkonen ym. 2016).

### 6.1. Ohjaustoimijuus työyhteisössä

Aineiston tarjoama kuva ohjausosaamisen karttumisesta on mahdollista jäsentää myös ammatillisen toimijuuden näkökulmasta (mm. Eteläpelto ym. 2013). Tällöin ei tarkastella ajallista jatkumoa, vaan läpileikkauskuvaa siitä, millaiset ohjaustehtävää edistävät tarjoumat työpaikalla on tarjolla ja miten yksilöt niitä voivat hyödyntää. Jäsennämme tässä siis työpaikan **ohjaustoimijuutta**, joka joillain työpaikoilla voi olla vahvaa, joillain heikompa. Vahvaa ohjaustoimijuutta voi näin ollen rakentaa paitsi yksilöiden ohjausosaamista lisäämällä, myös työyhteisön toimintaan ja rakenteisiin vaikuttamalla. Ammatillinen toimijuus ei ole kiinni vain yksilön osaamisesta tai asenteesta, vaan myös työpaikan mahdollistamista sosiaalisista tarjoumista (ks. taulukko 2 alla). Kuten oheisesta taulukosta näemme, ohjaukselle suotuisat tarjoumat eivät vaadi mahdottomia, vaan kohenevat pienilläkin teoilla.



Taulukko 2. Rajoitettu ja laaja ohjaustoimijuus työpaikalla

<b>RAJOITETTU OHJAUSTOIMIJUUS</b>	<b>LAAJA t. YHTEISÖLLINEN OHJAUSTOIMIJUUS</b>
Ohjaustehtävä hahmotetaan ainoastaan yksilöiden tehtäväksi	Koko yhteisö on pedagoginen subjekti; työpaikalla tunnustetaan, että kaikki työntekijät sekä myös asiakkaat tms. ja koko toimintaympäristö muodostavat oppimisen tarjouman; toimitaan yhdessä tämän suuntaisesti
Ohjaaja kokee yksin jäämistä, avuttomuutta tai turhautumista ohjaustehtävässä	Työyhteisössä nähdään, että opiskelijoiden oppimisen tukeminen kentällä on yhteisesti tärkeä asia
Ohjaustehtävä koetaan kuormittavaksi, raskaaksi tai riesaksi	Työssä oppimisen tukeminen on suunnitelmallista ja siihen on neuvoteltu yhteiset pelisäännöt
Ohjaustehtävän vastaanottamiseen ja ajoittamiseen ei voi itse vaikuttaa	Asiakkaat hahmottavat riittävässä määrin työssä oppijoiden roolin ja paikan – eli oppiminen t. harjoittelu työpaikalla on näkyvä ja arkinen osa työtoimintaa
Opiskelijan toiminta työpaikalla jäsentyy heikosti tai ainoastaan omalle ohjaajalle	Opiskelija saa tutustua laajemmin työyhteisöön
Asiakkaalle on epäselvää, miten työssä oppiminen jäsentyy asiakaskohtaamisissa ja mikä kenenkin tehtävä on	Opiskelija otetaan vastaan tervetulleena, myönteisin perehdyttävien käytännöin
Ohjaaja ei hahmota, millaisia työskentelyvaiheita ohjaukseen voi kuulua ja millaisia vuorovaikutuksellisia keinoja niissä voi käyttää; siksi hyödyntää rajoittunutta repertuaaria (lähinnä neuvomista ja palautetta)	Ohjaaja ja opiskelija voivat yhdessä suunnitella ja säädellä ohjausta

<p>Ohjaajalla on vähän tai ei ollenkaan yhteyksiä koulutusta järjestävään tahoon - ääritapauksessa vain opiskelija viestii kahden toimintajärjestelmän välillä</p> <p>Opetussuunnitelman ja käytännön työn kytkökset ovat epäselviä</p> <p>Työyhteisössä ei koeta työssä oppijoiden mukanaoloa palkitsevaksi tai kiinnostavaksi</p>	<p>Ohjaaja ja opiskelija voivat yhdessä neuvotella ja työstää osaamistavoitteita ja muovata prosessia mielekkääksi</p> <p>Ohjaaja osaa toimia ammatillisesti ohjaustilanteissa ja hyödyntää ohjauksen perustaitoja</p> <p>Ohjaaja tietää miten toimia, jos ohjausprosessissa on vaikeuksia</p> <p>Työpaikan ja koulutuksen järjestäjän välillä on sujuvia yhteistyön muotoja ja keskustelumahdollisuus tarvittaessa</p> <p>Opiskelija vastaanotetaan nuorempana kollegana, jonka ajatuksista ja koulutuksesta tuomista näkemyksistä ollaan kiinnostuneita</p> <p>Työyhteisössä on mahdollisuuksia pohtivaan keskusteluun, jossa luodetaan työn perustehtävää, asiakastilanteita ja eettisiä kysymyksiä</p> <p>Työssä oppimisen tukeminen nähdään osaamista vaativana ja myönteisenä osana omaa ammatillista toimintaa ja kasvun mahdollistajana tuleville osaajille sekä ohjaajille itselleen</p>
---	---

Hahmotamme aineistomme pohjalta rajoitetun ohjaustoimijuuden sekä laajan eli yhteisöllisen ohjaustoimijuuden piirteitä (Taulukko 2 edellä). Taustalla jäsennyksessä on edellä kuvatun askelmallin jäsentämä ymmärrys sekä aiemmassa tutkimuksessa uraohjauksen kontekstissa rakennettu kolmiporainen jäsenitys (Vehviläinen 2023b), jonka suppeampi variaatio tunnistettiin myös tästä aineistosta. Käytännössä näiden piirteiden voi olettaa sekoittuvan, mutta jäsennyksen avulla työyhteisö voi tarkastella ohjausosaamista ja työssä oppimisen tuen tilaa ja etsiä pienin askelin siirtymää kohti yhteisöllisempää tapaa.

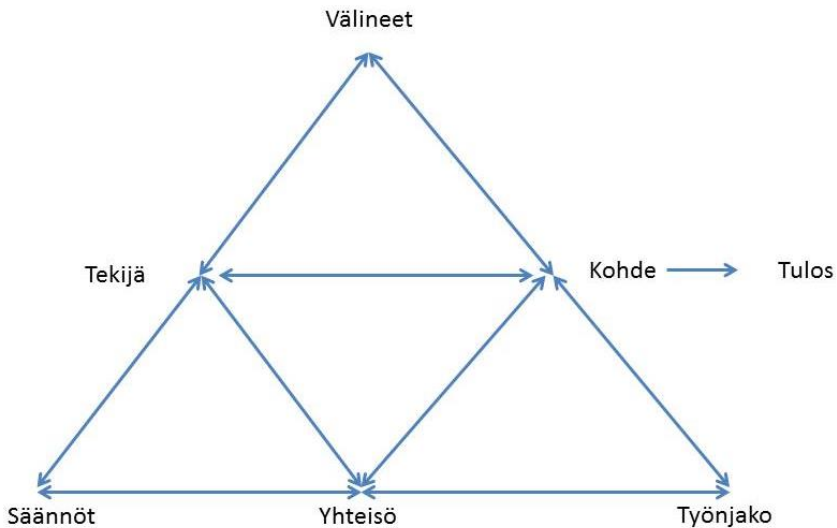
Työpaikan ohjaustoimijuuden jäsenitys kuvaa ääripäitä eikä suoraan mitään todellista työyhteisöä. Sitä voi lukea niin, että mitä enemmän rajoitetun ohjaustoimijuuden piirteitä työpaikalla on, sen raskaammaksi ohjaustehtävä muodostuu. Se ei tarkoita, ettei se voi onnistua, mutta sen edellytykset ovat yksilöitä suuresti kuormittavat ja opiskelijan näkökulmasta prosessissa on myös monia haavoittuvuuksia.

Jäsennyttä voi hyödyntää tarkastelemalla laajan eli yhteisöllisen ohjaustoimijuuden ulottuvuuksia. Ohjauskoulutusten järjestäjät voivat suunnitella niiden varaan koulutusrupeamia ja viestintää kentälle. Kentän edustajat ja esihenkilöt voivat puolestaan jäsentää työpaikan harjoittelukäytäntöjä, joita läpikäymällä myös perehdytystilanteet tulevat usein läpivalaistua. Tämä onnistuu esimerkiksi työpaikan kokouksissa, kehittämisrupeamissa tai työnohjauksessa.

## **6.2. Ohjauskoulutuksen keskeiset elementit**

Hankkeen yhteenvetona esitämme lopuksi vielä kehittävän työntutkimuksen piiristä tuttuun toimintajärjestelmän kolmiomalliin (esim. Engeström 2004, Sannino & Engeström 2018) tukeutuen ohjauskoulutusten keskeisten elementtien kuvauksen. Nämä ovat näkemyksemme mukaan toimivan ohjauskoulutuksen oleellisia elementtejä. Aineistomme tarjoaa näyttöä siitä,

että niiden suuntaisesti on pystytty osallistujien ymmärrystä ja koulutuksen toimintamalleja kehittämään.



Kuvio 3. Toimintajärjestelmän malli (Engeström 2004)

Ohjaustoiminta jäsenetään tässä mallissa **toimijoiden** (l. subjektien) intentionaaliseksi työskentelyksi jaetun **kohteen** äärellä, yhteiseksi hahmotetun päämäärän merkityksellistämänä, tiettyjen **työvälineiden** avulla. Lisäksi työtoiminnassa toimijat kuuluvat aina **työyhteisöön**, jossa vallitsevat tietyt normit ja **säännöt** sekä eriytynyt **työnjako**, joka jäsentää sitä, miten kohteen parissa työskennellään. Toimintajärjestelmän mallinnus pyrkii tavoittamaan työn muutosta, ja yksi lähtökohta siihen on se, että muutosta voi viritä toimintajärjestelmän osien ja niiden välisten ristiriitojen kautta.

Oppimisen myötä näkemys työn kohteesta kiteytyy, tulee jaetummaksi ja yhdessä ymmärretyksi ja sanallistetuksi. Joskus työn kohdetta koskeva ymmärrys muuttuu suurestikin. Tämän myötä myös uudenlaiset työvälineet ja yhteistyön muodot tulevat relevanteiksi ja myös toisten työntekijöiden ja tahojen osuus yhteisessä prosessissa kirkastuu.

Ohjauskoulutuksen näkökulmasta olemme pitäneet erityisen tärkeänä sitä, että koulutus ei tarjoa pelkkiä välineitä, vaan rakentaa tutkivan tilan, jossa työn kohdetta voidaan yhdessä jäsentää kasvuprosessin ja toimijuuden tukemiseksi, ja jossa toiminnassa esiintyviä vaikeuksia tulkitaan ristiriitoina, joita voi viritä uutta oppimista. Koulutuksessa opetetut työvälineet (eli ohjauksen vuorovaikutuskäytännöt) eivät siis tule tyhjästä vaan ovat loogisessa suhteessa siihen, miten ohjaustoiminnan kohde hahmotetaan.

Tässä hankkeessa laadullinen muutos kohdistui erityisesti tapaan, jolla toiminnan tekijä, kohde ja välineet hahmottuivat.

### **Ohjaustoiminnan subjektin jäsentymisen yksilöä laajemmaksi**

Ohjaustoiminnan subjekti jäsentyy koulutuksissa uudella tavalla kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin ohjauksen hahmottaminen opiskelijan merkityksellisenä pitämän prosessin tukemiseksi jäsentää väistämättä ohjauksen yhteistyösuhteeksi ohjaajan ja opiskelijan välillä. Opiskelijan omistaman prosessin tavoittaminen on mahdollista ainoastaan perehtymällä hänen ajatuksiinsa ja kokemuksiinsa ja rakentamalla yhteistä tavoitetta yhteistyössä. Osapuolilla on erilaiset tiedot, vastuut ja tehtävät, ja toimintaa ohjaavat sekä opetussuunnitelman että työn vaatimukset. Silti yhteisen tavoitteen pohdinta on tarpeen. Toimijoiden yhteisenä pyrkimyksenä on työssä oppimisen prosessin läpivieminen ja opiskelijan toimijuuden vahvistuminen. Ohjaus on ohjaussuhteessa tapahtuvaa yhteistyötä, jolloin ohjausta ei niinkään "anneta", vaan rakennetaan yhdessä.

Työssä oppimisessa opiskelija työskentelee itse aktiivisesti hyödyntäen oppimisympäristön tarjoumia. Tätä opiskelijan ja ympäristön välistä suhdetta kuitenkin välittää tietoinen ohjaustoiminta. Kaikki työntekijät voivat omalta osaltaan edistää opiskelijan työssä oppimisen prosessia, vaikka se ei olisi-kaan kaikkien nimetty tehtävä. Usein työpaikalla voidaan tehdä paljon sen eteen, että työn rakenteet tukevat oppimisprosesseja – olivatpa ne työntekijöiden työssä oppimista ja ammatillista kasvua, uuden työntekijän

perehtymistä tai harjoittelijan oppimista ja kasvua. Rakenteellisia seikkoja ovat esimerkiksi yhteinen keskustelu harjoittelusta ja sen päämääristä, selkeä tiedottaminen harjoittelijoiden tulosta työpaikalle, ja pelisäännöt perehdytykseen, tervetulleeksi toivottamiseen ja työntekijöihin tutustumiseen, erilaiset vuorottelut tai työparijärjestelyt työtehtäviin harjannuttamisessa, sekä yhteiset keskustelut, jossa saa pohtia työn tilanteita.

Oma aiempi ohjaukseni keskittyi paljolti asiakastyön vuorovaikutukseen ja jatkuvaan ammatillisen identiteetin kehittämiseen. Toki kävin läpi myös lainkohtia ja rakenteellista sosiaalityötä. Huomaan nyt, että ammatillisen identiteetin työstö ja ”refleksiiviseksi oppijaksi” oppiminen vaatii enemmän työyhteisöä ympärilleen, erilaisia näkökulmia. Jatkossa otamme mukaan väh. kaksi ohjaajaa, niin ettei harjoittelija ole yhden opettajan vastuulla. [Ref!]

### **Ohjaustoiminnan kohteen jäsentyminen prosessin tukemiseksi**

Yksi keskeisimpiä tuloksia ohjauskoulutuksesta oli askelmallissa kuvattu ohjauksen kohteen uudelleen jäsentyminen. Työn kohteeksi hahmottuu opiskelijan prosessin tukeminen ja toimijuuden vahvistaminen. Tällöin ohjaajan huomio kohdistuu eri asioihin eri vaiheissa ja hänelle mahdollistuu monipuolisempia keinoja vaikuttaa opiskelijan oppimisen ja ammatillisen kasvun prosessiin ja tunnistaa myös opiskelijalle vaikeita asioita tai enemmän tukea vaativia asioita. Aineistossa näkyy paljon kuvauksia tästä oivalluksesta. Samoin on oivallettu, että kohteen jäsentäminen prosessimaiseksi toimijuuden vahvistamiseksi edellyttää opiskelijan kuuntelemista ja hänen ajatuksiinsa tutustumista, ei ainoastaan ohjaajan äänessä oloa ja asiantuntevaa neuvomista. Prosessimainen työn kohde alleviivaa myös ohjaustoiminnan suunnitelmallisuuden merkitystä. Koulutuksissa onkin hedelmällistä käydä yhteistä keskustelua prosessin kulusta ja sen vaiheista sekä erityisistä haasteiden paikoista. Yhteistä polkua kannattaa suunnitella yhdessä opiskelijan kanssa ja sitä voi suunnata ja ennakoida myös työyhteisössä. Ohjauksessa tarvitaan näin ollen sekä proaktiivisuutta eli ennakointia ja viitoittamista, että reaktiivisuutta eli tilanneherkkää reagoitua siihen, mitä työskentelyn varrella tulee vastaan. Suunnitelmallisuuden näkökulma lisää ohjaajan

tunnetta siitä, että hän ei ole avuton ohjaustehtävän edessä, vaikka kaikkea ei olekaan tarvis hallita ja työssä tapahtuu aina ennakoimattomia asioita.

Lisäksi, kuten mainittua, ohjaustoiminnan kohteen hahmottuminen uudella tavalla tarkoittaa myös refleктоivan työskentelytavan ja tunteiden käsittelyn sisällyttämistä työskentelyyn. Nämä seikat eivät ole mitenkään uusia sosiaalityön ammattilaisille suhteessa asiakkaisiinsa, mutta monille oli silti iso oivallus tunnistaa nämä myös opiskeluprosessin osiksi. Ohjauskoulutusten keskeinen elementti onkin aina ohjaajien oma ohjauksellinen prosessi, jossa voi tarkastella itseä ja omia tuntemuksia. Tästä ulottuvuudesta on puhuttu viime aikoina tunnetoimijuuksena (Hökkä 2020).

Keskeinen näkökulma oppimisprosessin tukemiseen on paitsi ymmärrys oppimisprosessin säätelijöistä ja kulusta, myös arviointikriteereistä. Tämä näkökulma sysäsi erityisesti työterveyslääkärien hanketta liikkeelle, koska ns. EPA-prosessi edellyttää erikoistumisjakson osaamistavoitteiden uudenlaista kuvaamista. Sosiaalityön aineistossa arviointi puhutti myös. Työssä oppimiseen kuuluva arviointi on vastuullinen portinvartiointitehtävä, jonka toteuttaminen edellyttää kirkasta näkemystä ammatillisen osaamisen eri ulottuvuuksista. Sen vuoksi ohjauskoulutusten välttämätön ulottuvuus on myös palata ammatillisen osaamisen kriteerien äärelle ja tulkita niiden mahdollisia muutoksia yhdessä. Tässä asiassa harjoittelun ohjaaja voi kokea riittämättömyyttä ja ohjauskoulutuksen tehtävä on vahvistaa yhteistä tuntumaa näistä kriteereistä niin, että arviointitehtävä ei muodostu ohjaajalle liian vaativaksi.

### **Ohjaustoiminnan kohteen edellyttämät vuorovaikutukselliset välineet**

Odotukset ohjauskoulutuksille ilmaistaan usein sanomalla että ”kaipaamme välineitä työhön”, ”antakaa jotain kättä pitempää”. Yksi työhön liittyvän osaamisen ulottuvuus on tietty sujuvuuden ja pystyvyyden kokemus – tunne siitä, että tietää mitä tehdä ja mitä keinoja käyttää. Kun työssä tulee vastaan tilanteita, joihin ei ole välineitä, tuntuu avuttomalta ja kuormittavalta. Olisikin

kohtuutonta olettaa, että työtä on mahdollista tehdä ilman työvälineitä, mutta harjoittelun ohjaajiksi päädytään usein verrattain vähäisin välinein.

Henkisessä työssä välineet ovat usein käsitteellisiä ja näkyvät erityisesti vuorovaikutuskäytänteinä ja niiden tilanneherkkänä variaationa. Rajoittunut toimijuus näkyy kapeana työvälinevarantona. Tavallista on, että ohjauksessa tullaan käyttäneeksi lähinnä neuvoa tai korjaavaa palautetta. Tässä koulutuksessa ohjauksen vuorovaikutukselliset välineet jäsennettiin loogisina seurauksina ohjauksen peruserätyksistä: tarvitaan keskustelukeinoja luottamuksellisen yhteistyösuhteen rakentamiseen, yhteiseen ymmärrystä tukevaan reflektointiin sekä työtaitoa hiovaan ongelmanratkaisuun ja palautteeseen. Ohjauksen vuorovaikutuskeinot kuvattiin ns. ohjauksen orientaatioiden (Vehviläinen 2014, 2022) näkökulmasta - kannattelevana, tutkivana sekä ongelmanratkaisuorientaationa ja niihin kuuluvina keskustelukäytänteinä.

### Ohjausvuorovaikutuksen kolme ydinorientaatiota



#### Ongelmanratkaisuorientaatio

Suuntaudutaan ongelmien paikantamiseen ja usein nopeaan ratkaisemiseen, toiminnan esteiden poistamiseen ja uuden toimintatavan tuottamiseen.

**Neuvot, palautteet, ohjeet, ratkaisumallit (myös yhdessä kehitellyt)**



#### Tutkiva orientaatio

Suuntaudutaan asioiden ymmärtämiseen syvemmin, monipuolisemmin ei oleteta että asia on ilmeinen, pidetään sen tutkimista arvokkaana

**Tutkivat kysymykset, tulkinnat, kytkennät**



#### Kannatteleva orientaatio

Suuntaudutaan siihen, että nähdään "tilanne sellaisena kuin se on" Havaitaan mitä tapahtuu, mitä "todellisuudessa on"

Välitetään kiinnostusta, myötätuntoa ja keskittymistä

**Kuuntelu, minimipalautteet, validointi, nonverbaali viestintä**

Kuvio 4. Ohjauksen orientaatiot (Vehviläinen 2014)

Sosiaalityön koulutuksessa orientaatiot koettiin hyödylliseksi ja paitsi ohjausvuorovaikutusta, myös omaa sosiaalityön asiakastyötä jäsentäväksi.



Nimenomaan ohjauksen orientaatiot auttoivat myös tunnistamaan, miten paljon sosiaalityössä ja ohjauksessa on rinnakkaisuutta.

Ehkä ensimmäinen oivallus liittyy vuorovaikutukseen: ohjauksessa toteutuvat samat vuorovaikutuksen orientaatiot kuin asiakastapaamisissa. Toinen oivallus ehkä sitten onkin se, että orientaatioita voi tietoisesti miettiä ja vaihdella. Aikaisemmin tämä on tapahtunut intuitiivisesti (...) Käytännössä moni opiskelijan ohjaamiseen liittyvä kannustava ja kannatteleva orientaatio sopii myös hyvin suhteessa työkavereihin. En nyt varsinaisesti ”harjoittele heillä”, mutta silti suhtaudun aikaisempaa tietoisemmin myös työyhteisön sisäiseen vuorovaikutukseen [Refly]

Käsitteelliseksi työvälineeksi voi katsoa myös **opiskelijälähtöisyyden** - sen että opiskelijan ymmärrystä, ennakoiteja, tavoitteita ja tunteita pyritään saamaan keskustelussa esille, jotta voidaan tukea juuri hänen työskentelyään ja hänen prosessiaan sekä ymmärtää hänen ajatteluaan. Se auttoi myös hahmottamaan, miten yhteistyösuhteen rakentaminen käytännössä tapahtuu ja miksi kuuntelu ohjaajan työvälineenä on niin oleellinen oppimisen tukemisessa. Asiantuntijat ovat tottuneet edellyttämään itseltään tietämystä, ratkaisuja ja vastauksia kysymyksiin. On iso oivallus ymmärtää, että oppimisen tukeminen vaatii myös kuuntelua, sitä että oppija itse puhuu ja kertoo. Tämä oivallus on Arja Jokisen mukaan myös sosiaalityön opiskelijan asiakastyön opettelussa keskeinen (Jokinen 2017, 13). Hän toteaa, että tilan tekeminen asiakkaan kerronnalle ja kuuntelemiseen keskittyminen on toisenlainen tapa tehdä työtä ja ”saada aikaan” kuin työntekijän kysymyksiin perustuva haastatteluformaatti.

### **Ohjaustoiminnan yhteisö**

Kuten askeljäsenyyksessä nähtiin, ohjaustoiminnan subjekti hahmottuu yksilöä laajemmaksi yhteistyöksi sekä ohjaussuhteessa että työpaikalla. Ohjaustoiminnan taustaksi hahmottuva yhteisö ei varsinaisesti koulutuksen myötä muutu – yliopisto ja työpaikka toteuttavat pedagogista toimintaa edelleen yhteistyössä. Aineisto nosti kuitenkin esiin yhden kiintoisan

ulottuvuuden mielletyissä yhteisössä työssä oppimisen yhteydessä. Tätä on raportoitu myös muissa vastaavissa yhteyksissä (Chydenius, Vehviläinen, Fonsén, arvioitavana). Ohjaustoiminnan kollektiiviseksi tahoksi voidaan hahmottaa työpaikan ohella koko ammattikunta. Ohjaustoiminnan motiivina nähdään tällöin tarve saada alalle hyviä työntekijöitä ja vaikuttaa siihen, että alalle jäädään ja sitoudutaan. Tämä kietoutuu ammattietokseen: on kunnia-asia olla sellainen työyhteisö, johon halutaan tulla harjoittelemaan.

Toinen yhteisöä kiinnostavasti laajentava aineiston teema oli kiinnostus teoriatietoon ja tarve jatkaa keskustelua tiedeyhteisön kanssa ammatillisesti tärkeistä teemoista. Opiskelijat nähdään tällöin toimijoina, jotka tuovat "tuulahduksia" yliopistolta. Työssä oppiminen hahmotetaan tällöin kehittävänä tilana, jossa opiskelijat, kentän työntekijät ja tutkijat voivat yhdessä tutkia työtä ja tunnistaa uudenlaisten toimintatapojen mahdollisuuksia.

Ja tästä tulenkin sitten tutkimustietoon. Jotta olisin parempi käytäntöjakson ohjaaja, minun tulisi seurata alan tutkimuksia ja artikkeleita sekä pohjustaa omaa ohjaustani tieteellisen tiedon perustalle. [RefIK]

Tämän aineiston pohjalta ei kuitenkaan löydy suoranaista evidenssiä siitä, että harjoittelu sosiaalityössä olisi sillä tavoin kirjaimellisesti kehittävää, että tietoisesti luotaisiin täysin uusia työtapoja. Pikemminkin kehittävä asennoituminen on osa sosiaalityölle ominaista reflektiivisyyden ideaalia, johon voi katsoa kuuluvan myös jatkuvan kiinnostuksen tutkimustietoa ja yhteiskunnan muutosta kohtaan.

Aineistossa näkyvä mielenkiinto tutkimustietoon on kuitenkin tärkeä tieto yliopistolle ja siihen voisi tarttua erilaisin avauksin – tutkimusaamukahvein, seminaarein tai vastaavin tapahtumin. Voisikin ajatella, että harjoittelun ympärillä tapahtuva kohtaaminen voisi laajeta moninaiseksi yliopiston ja kentän väliseksi rajapinnaksi, jossa voi syntyä uudenlaista keskustelua, vaihtoa ja kehittämistyötä.

## **Pysyvät tekijät: työnjako ja säännöt**

Koulutus ei useinkaan muuta sellaisia tekijöitä, jotka ovat kiinni työn rakenteissa ja organisoitumisen tavoissa, eikä tässä hankkeessa sellaista pyrkimystä edes ollut. Työssä oppimisen ja harjoittelun käytännöissä säännöt nousevat opetussuunnitelmasta ja sen osaamistavoitteista sekä työtoimintaa säätelevistä yleisemmistä sekä paikallisista normeista ja työtä säätelevistä laeista. Sen vuoksi koulutuksella ei ole erityistä tarvettakaan vaikuttaa näihin asioihin. Koulutus voi kuitenkin tukea merkittävästi ohjaajien mahdollisuuksia ottaa erilaiset, väliin keskenään jännitteiset säännöt ja normit yhtäaikaaisesti huomioon, eli sovittaa annettuja osaamistavoitteita työn prosesseihin sekä opiskelijan henkilökohtaisiin tilanteisiin ja intresseihin. Ohjauskoulutus voi tuoda myös uskallusta käsitellä työn jännitteitä, eli esimerkiksi tilanteita, joissa työn arki ei mahdollista teoriassa käsiteltyjen ideaalien saavuttamista, tai jossa erilaiset ideaalit asettuvat keskenään ristiriitaan.

Työtoiminnan rakenteisiin ja prosesseihin valautunut työnjako ei myöskään varsinaisesti muutu sillä, että ohjaus aletaan mieltää kollektiivisemmin. Vastuuhjaajakäytäntö, yliopistolla valmistellut opetussuunnitelmat, harjoitteluhjeistukset ja arviointikriteerit sekä ohjauskoulutukset ovat jatkossakin tapa rakentaa yhteistyö kahden toimintajärjestelmän (yliopisto ja työpaikka) välille.

Oheisessa taulukossa 2 kokoamme lopuksi tiiviisti hankkeemme ohjauskoulutusten – toteutuneiden tai suunniteltujen – keskeiset periaatteet.

Taulukko 3. Työssä oppimista tukevan ohjauskoulutuksen ainekset

OHJAUKSEN YDINOLEMUS	KOULUTUKSEN SISÄLLÖT	KOULUTUKSEN TOTEUTUS
<p><b>Institutionaalista yhteistoimintaa, jossa tuetaan ohjattavalle merkityksellisiä prosesseja siten, että ohjattavan toimijuus vahvistuu</b></p>	<p>Allianssi eli yhteistyösuhde ohjauksen perustana, miten se rakennetaan</p> <p>Ohjaustoiminnan teoreettinen tausta: näkemys ohjauksesta kohteellisena toimintana, ammatillisen kasvun sekä toimijuuden tukemisena</p> <p>Opiskelijälähtöinen tapa työskennellä: miten ohjaus- ja oppimisteoria perustelee sitä ja miten se toteutetaan erilaisissa tilanteissa</p> <p>Ohjauksen orientaatiot (tutkiva, kannatteleva, ongelmanratkaisuorientaatio, ml. palaute)</p> <p>Muuttuvan ammatillisen osaamisen kuvaaminen ja kriteerit tutkimusperustaisesti</p> <p>Oman ohjausosaamisen kehittäminen osana ammatillista toimijuutta</p> <p>Oman työyhteisön ohjaustoimijuuden tunnistaminen</p>	<p>Rakentuu yhteistyössä koulutuksen tarjoajan ja kentän välillä</p> <p>Rakentuu ohjaukselliseksi prosessiksi eli tarjoaa ohjaajille kokemuksen ohjatuksi tulemisesta ja hyödyntää samoja periaatteita ja vaiheita kuin opiskelijan prosessi</p> <p>Perustuu dialogiin ja kytkeytyy ohjaajien omaan kokemukseen ja haasteisiin sekä onnistumisiin</p> <p>Tarjoaa kollegiaalisen vertaistuen tilanteita</p> <p>Mahdollistaa vuorovaikutuskäytänteiden harjoittelun</p> <p>”Palauttaa perustehtävään” eli mahdollistaa ammatillisen osaamisen kirkastamisen ja sanallistamisen</p> <p>Mahdollistaa keskusteluissa ja oppimistehtävissä opiskelijan oppimisprosessin kuvaamisen ja tutkimisen</p> <p>Kytkee keskusteluissa ja oppimistehtävissä ohjaajia omaan työyhteisöönsä ja auttaa tunnistamaan omaa työpaikkaa oppimisympäristönä</p>

Hankkeen kaksi osahanketta valitsivat keskenään erilaisia tutkimuskysymyksiä ja aineistoja, ja sen myötä niiden lopputuotokset muodostuivat myös erilaisiksi. Kahden erilaisen ammatillisen kontekstin vertailun hyödyksi, koitui ohjauksellisen ytimen kirkastuminen. Hankkeen webinaari huhtikuussa 2023, jossa esillä oli näiden ammattialojen lisäksi oppilaanohjaus, päättyi toteamukseen, että ohjauksen peruskysymykset ja huolet sekä myös ratkaisut ovat hämmästyttävän samankaltaisia alojen substanssieroista huolimatta. Ohjauksen kysymykset ovat monelta osin hyvin yleisiä, ja tätä yhteistä ydintä hankkeemme pyrki nostamaan esiin. Toiveenamme on, että mahdollisimman moni opiskelija ja erikoistuja saa hyvää ohjausta oppimisensa ja ammatillisen kasvunsa tueksi työpaikalla. Toivomme myös, että mahdollisimman moni työyhteisö voi nauttia hyvien ohjauskäytäntöjen tuomista eduista: suunnitelmallisuudesta, yhteisöllisestä keskustelusta, tavoitteen ja ammatillisten arvojen kirkastamisesta ja hyvästä, kohtaavasta vuorovaikutuksesta.

## 7 Lähteet

- Airila, A, Mattila-Holappa, P, Kurki, A-L. & Nykänen, M. 2019. Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksenaikakauskirja* 21(2): 24-41.
- Ala-Mursula L, Koivisto H, Toivonen A & Reijula K: Mitä ovat kouluttajalääkäriin toiminnot? – Uutta EPA-ajattelua kouluttajana kehittymisen tueksi. *Työterveyslääkäri* 2/2019 s. 70-72
- Andreassen, I. H; Einarsdóttir, S.; Lerkkanen, J.; Thomsen, R.; Wikstrand, F.. Diverse histories, common ground and a shared future: the education of career guidance and counselling professionals in the Nordic countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*; Dordrecht 19(3): 411-436.
- Billet, S. 2006. Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 38: 31-48.
- Billett, S. 2014. *Mimetic Learning at Work: Learning Through and Across Professional Working lives*. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Toim.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-Based Learning*. (s.887-914). Dordrecht: Springer.
- Billett, S. & Pavlova, M. 2005. Learning through working life: self and individuals' agentic action. *International Journal of Lifelong Education*, 24(3): 195-211
- Chydenius, H. Vehviläinen, S, Fonsén (E. arvioitavana). Opetusharjoittelun ohjaus harjoittelupäiväkodin työyhteisön toimintana.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American educator*, 15(3), 6-11.
- Edwards, A. 2011. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International journal of Educational Research*, 50: 33-39.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Eraut, M. 2007. Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education* 33 (4):403-422.
- Eteläpelto, A. Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10:45-65.

- Forsberg, H. 2002. Tunteet – sosiaalityötä harjoittelevan häpeä? *Aikuiskasvatus*, 22(4), 295-305.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford: Polity Press.
- Hopwood, N. 2022. Agency in cultural-historical activity theory: strengthening commitment to social transformation, *Mind, Culture, and Activity*,
- Hökkä, P., Ikävalko, H., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K. & Nordling, A. (toim.) 2020. *Tunnetoimijuus ja sen tuki työssä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jokinen, A. 2017. Tavoiteltavat sosiaalityöntekijän ominaisuudet ja vuorovaikutusasetelmat asiakkaan kohtaamisessa opiskelijoiden tulkitsemina. *Janus* 25 (3): 197-207.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen E. 2012. *Kategoriat, kulttuuri & moraalit: Johdatus kategorianalyysiin*. Tampere: Vastapaino
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen E. 2016. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Kerosuo, Hannele. 2014. Kollektiivinen muutostoimijuus, esimerkkinä solmutyökentelyrakennusalan kehittämishankkeessa. *Aikuiskasvatus* 34(3): 178-191
- Lancy, D.L. 2012. "First You Must Master Pain": The Nature and Purpose of Apprenticeship. *Antropology of Work Review* 33(2), 113-126.
- Leiman, M. 2015. *Dialoginen ohjaus*. Teoksessa Päivi Annika Kauppila, Jussi Silvenen & Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus, elämäntulkinta*. Publications of the University of Eastern Finland: Reports and Studies in Education, Humanities and Theology 11.
- Lähteinen, Sanna & Raitakari, S. & Hänninen, Kaija & Kaittila, A. & Kekoni, T. & Krok, S. & Skaffari, P. 2017. *Sosiaalityön koulutuksen tuottama osaaminen*. SOSNET julkaisuja 7. Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto, Rovaniemi
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P. & Postareff, L. 2017. Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review. *Empirical Res Voc Ed Train* 9, 9.
- Niemi-Murola L. Luotettavasti osoitettu pätevyys (EPA) uudistaa erikoislääkärikoulutuksenkäytäntöä. *Duodecim* 2017; 133: 77–83. 2
- Niemi-Murola L, Merenmies J. Peruskoulutuksen osaamistavoitteet uudistuvan erikoislääkärikoulutuksen perustana. *Duodecim* 2019; 135: 477 – 853
- Pukkila, P. 2023. *Monialaisen ohjauksen ja yhteistyön lähtökohdat sekä rakentumisen ohjauspalveluiden työmuodoksi: monimenetelmällinen tutkimus Ohjaamoista*. Jyväskylän yliopisto, JYU Dissertations 720.

- Raetsaari, K. 2023. Lukion keskeyttämisen äärellä : subjektitieteellisen psykologian näkökulma toimijuuden tukemiseen ohjauksessa. Acta Universitatis Oulensis. E, Scientiae rerum socialium, 228.
- Rantalaiho, Ulla-Maija (2012) Työnohjaus sosiaalityön opinnoissa. Teoksessa Tuohino, Noora & Pohjola, Anneli & Suonio, Mari (toim.) Sosiaalityön käytännönopetus liikkeessä. SOSNET-julkaisuja 5. Rovaniemi: Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto, 128–145.
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P., & Postareff, L. 2015. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 17(4), 9–21.
- Ruoranen, M., Collin, K., Paloniemi, S. & Eteläpelto, A. 2013. Challenges for surgical trainees' practice-based learning. Teoksessa J. Higgs, D. Sheehan, J. Baldry-Currens, W. Letts & G. Jensen (toim.) Realising Exemplary Practice-based Education. Rotterdam, The Netherlands: Sense, 101–110.
- Ruoranen, Minna. 2020. Oppimisen ohjaus kirurgikoulutuksessa. University of Jyväskylä, JYU Dissertations 29
- Sannino, A & Engeström, Y 2018. Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges. Cultural-Historical Psychology, vol. 14, no. 3, pp. 43-56
- Sosiaalityöntekijän ammattitaidon arviointi asiakasturvallisuuden näkökulmasta (2019) Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto. <https://www.sosnet.fi/loader.aspx?id=5bb67149-62e6-43d4-a513-9cb1c8936aa1>
- Sosiaalityön käytännönopetuksen osaamistavoitteet ja oppimisen arviointikriteerit (2019) Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto. Sosnet. <https://www.sosnet.fi/loader.aspx?id=8c930c59-4220-47c4-8d95-953101d04722>
- Thomsen, R. 2012. Career guidance in communities. Aarhus University Press.
- Toiviainen, S. 2022. Co-agency: reconsidering agency in guidance practice, British Journal of Guidance & Counselling, 50:4, 547-556
- Toom, A., Pyhältö, K. & Rust, F. O. C. 2015. Teachers' Professional Agency in Contradictory Times. Teachers and Teaching: Theory and Practice 21 (6): 615–623
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives Into Learning at the Workplace. Educational Research Review 3(2): 130–154.



- Ukkonen-Mikkola, T., & Turtiainen, H. 2016. Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti, Journal of early childhood education research, JECER* 5 (1), 44–68.
- Unwin, L., Felstead, A. & Fuller, A. 2007. Learning at work: towards more "expansive" opportunities. Paper prepared for the NIACE Commission of Inquiry into the future for lifelong learning.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2015. Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa P.A. Kauppila & J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 39-54
- Vehviläinen, Sanna. 2013. Opinnäytteen ohjauksen ulottuvuuksia: sovellus yliopistopedagogiseen koulutukseen. *Aikuiskasvatus* 3: 234-241.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudamus.
- Vehviläinen, S. 2014b. Työnohjaukselliset ryhmäinterventiot kohtaamispaikkana ja keskustelutilana: mahdollisuuksia ja riskejä. Teoksessa Heroja, T. ym. (toim.) *Parempaa työelämää tekemässä. Tutkiva ote työnohjaukseen*. UniPress.
- Vehviläinen, S. 2015. Yhteisöohjauksen solmukohdat - esimerkkinä opintojen ohjaus Tampereen yliopistossa ja Campus Conexus-hankkeen työssä. *Aikuiskasvatus* 35 (4): 292-296
- Vehviläinen, S. 2022. #Paraskoulu-hankkeen arviointia ohjausosaamisen näkökulmasta. Teoksessa S. Forsström, S. Hägg H. Koskela, J. Korkki (toim.) "Kun me harjoitellaan, niin me kaikki opitaan. Itä-Suomen #Paraskoulu -hankkeen lopporaportti. Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu, s.12-34.
- Vehviläinen, S. 2023. Ohjausosaamisen askeleet. Työkalu ESR-hankkeessa työllisyystoimijoiden ohjausosaamista kehittäneen hankkeen pohjalta.
- Vehviläinen, S. & Löfström E. 2016. "I wish I had a crystal ball". *Discourses and potentials for developing academic supervising. Studies in Higher Education*, 41(3): 508-524.
- Vehviläinen, S., Souto, A-M. 2021. How does career guidance at schools encounter migrant young people? Interactional practices that hinder socially just guidance. *Int J Educ Vocat Guidance* (2021).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (toim.) 2017. *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki*. Jyväskylän yliopisto. Adger D. &

- Ramchand, G. 2006. Dialect variation in Gaelic relative clauses. In McLeod, W. (ed.) *Rannsachadh na Gàidhlig*. Dunedin Academic Press, 1–15.
- Waring, H. Z. 2015. *Theorizing pedagogical interaction. Insights from conversation analysis*. London: Routledge.
- Wisman-Zwarter N ym. Transforming the learning outcomes of anaesthesiology training into entrustable professional activities. *Eur J Anaesthesiol*. 2016; 33: 559 - 67.
- Yliruka, L., Petrelius, P., Alho, S., Jaakola, A-M., Lunabba, H., Remes, S., Keränen, S., Teiro, S. & Terämä, A-M. 2020. Osaaminen lastensuojelunsosiaalityössä: Esitys asiantuntijuutta tukevasta urapolkumallista. Työpaperi 36/2020. THL.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2017. Ammatillinen toimijuus; rakenne, mittari ja tuki. University of Jyväskylä
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J. & Eteläpelto, A. 2009. Between school and working life: vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*48(6): 395-404.

**PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND  
REPORTS AND STUDIES IN EDUCATION, HUMANITIES, AND  
THEOLOGY**

1. Mervi Asikainen, Pekka E. Hirvonen ja Kari Sormunen (toim.). *Ajankohtaista matemaattisten aineiden opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa. Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Joensuussa 22.–23.10.2009*. 2010.
2. Sinikka Niemi och Pirjo Söderholm (red.). *Svenskan i Finland. 15 och 16 oktober 2009 vid Joensuu universitet*. 2011.
3. Johanna Lintunen. *Taide ja hoiva rajapinnoille. Selvitys taide- ja kulttuurisältöisten hyvinvointipalvelujen kysynnästä, tarjonnasta ja yhteistyöverkostoista Pohjois-Karjalassa*. 2011.
4. Hannu Kemppanen, Jukka Mäkisalo ja Alexandra Belikova (toim.). *Kotoista ja vierasta mediassa. Venäjistä suomeksi ja suomesta venäjäksi -workshop Joensuussa 7.–8.10.2010*. 2012.
5. Jani-Matti Tirkkonen & Esa Anttikoski (eds.) *Proceedings of the 24th Scandinavian Conference of Linguistics*. 2012.
6. Hannu Perho ja Merja Korhonen. *Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatytytyöäisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta*. 2012.
7. Ulla Härkönen. *Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice. Proceedings of the 10th international JTEFS/BBCC conference Sustainable development*. 2012.
8. Nike K. Pokorn and Kaisa Koskinen (eds.) *New horizons in translation research and education 1*. 2013.
9. Milka Kuismanen ja Leena Holopainen. *Daisy-äänioppikirjat opiskelun tukena. Selvitys äänioppikirjojen käytöstä ja mahdollisuuksista perusopetuksen oppilaiden opetuksessa Suomessa*. 2013.
10. Tamara Mikolič Južnič, Kaisa Koskinen and Nike Kocijančič Pokorn (eds.) *New horizons in translation research and education 2*. 2014.
11. Päivi Annika Kauppila, Jussi Silvonen & Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.). *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku*. 2015.
12. Merja Koivuluhta ja Päivi Annika Kauppila (toim.) *Toimijuuden tuki: dialoginen ohjaus*. 2015.
13. Kaisa Koskinen and Catherine Way (eds.) *New horizons in translation research and education 3*. 2015.
14. Mira Tuononen ja Marjatta Vanhalakka-Ruohon (toim.). *Ammatilliseen vai lukioon: Nuoren suunnanottoja perheen kehystämänä*. 2016.
15. Matti Kotiranta (ed.) *The Finnish and Estonian churches during the Cold War*. 2016.
16. Turo Rautaoja, Tamara Mikolič Južnič, and Kaisa Koskinen. *New horizons in translation research and education 4*. 2016.
17. Jouko Heikkinen, Antti Juvonen, Kati Mäkitalo-Siegl, Hanna Nygren ja Timo Tossavainen (toim.). *Taitoa, taidetta ja teknologiaa – kohti uutta opettajankoulutuksen mallia*. 2016.
18. Sari Havu-Nuutinen, Roseanna Avento and Leevi Leppänen. *Teachers of the future: FinnishNamibian collaborative teacher education*. 2018.
19. Risto Lehtonen. *Church in a divided world: The Encounter of the Lutheran World Federation with the Cold War*. 2019.
20. Marianna Virtanen, Saana Myllyntausta, Marika Kontturi, Petri Karkkola, Jaana Pentti, Prakash KC, Jussi Vahtera ja Sari Stenholm. *Parempaa unta – tutkimus työstä, kokonaiskuormituksesta, unesta ja palautumisesta ikääntyneillä työntekijöillä*. 2021.

21. Martin Ubani, Arto Kallioniemi, Kaisa Viinikka, Tuuli Lipiäinen ja Jasmin Riekkinen. *21. vuosisadan taidot, monilukutaito ja katsomusaineiden opettajankoulutuksen kehittäminen*. 2021.
22. Taina Hintsa, Aleksis Aronen, Emma Hietarinta ja Marja Kokkonen. *Hyvinvointia, työkykyä ja palautumista edistäviä tunteita työhämään. Ohjelma esihenkilöille, rehtoreille ja urheiluvämmen-täjille*. 2021
23. Sari Havu-Nuutinen, Riitta Korhonen, Ritva Rouvinen (toim.). *Tutkimuksesta ja kokemuksesta vahvuutta varhaiskasvatukseen*. 2023
24. Sari Havu-Nuutinen, Riitta Korhonen, Ritva Rouvinen (toim.). *Tutkimuksesta ja kokemuksesta vahvuutta varhaiskasvatukseen*. 2. korjattu painos. 2023
25. Sanna Vehviläinen, Rosi Enroos, Arja Jokinen, Tarja Juvonen, Pilvi Karjalainen, Ulla Nuuti-nen, Tuula Oksanen, Elina Ruotsalainen, Marianne Rytönen. *Ohjausosaaminen ja ammatilli-nen toimijuus : miten työssä opitaan oppimisen ohjaajaksi?* 2024.

**VEHVILÄINEN, SANNA;  
ENROOS, ROSI; JOKINEN, ARJA;  
JUVONEN, TARJA;  
KARJALAINEN, PILVI;  
NUUTINEN, ULLA; OKSANEN, TUULA;  
RUOTSALAINEN, ELINA;  
RYTKÖNEN, MARIANNE**

---

Työpaikat tarvitsevat enenevästi taitoa tukea oppimista työssä. Työsuojelurahaston rahoittamassa Ohjausosaaminen ja ammatillinen toimijuus -hankkeessa tutkittiin ammattilaisten ohjausosaamista kahdessa kontekstissa, sosiaalityön käytännön opetuksessa ja työterveyslääkärin erikoistumiskoulutuksessa. Hankkeessa luotiin kuvaus ohjausosaamisen askelittaisesta karttumisesta ja tavoista tukea oppimista, malli työpaikan ohjaustoimijuudesta sekä ohjauskoulutuksen malli.



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

**uef.fi**

**PUBLICATIONS OF  
THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND**  
*Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology*

ISBN: 978-952-61-5098-7 (PDF)

ISSNL: 1798-5641

ISSN: 1798-565X (PDF)