

SOSIAALITYÖN OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA AMMATILLISTA OPPIMISTA TUKEVISTA TEKIJÖISTÄ KÄYTÄNNÖNOPETUSJAKSOILLA

Arja Jokinen: YTT, dosentti, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto

Katja Kuusisto: YTT, professori, Tampereen yliopisto

Erna Törmälehto: YTT, yliopisto-opettaja, Tampereen yliopisto

Anna Metteri: YTT, yliopistotutkija, Tampereen yliopisto

Riikka Korkiamäki: YTT, professori, Tampereen yliopisto

*arja.jokinen@tuni.fi; katja.kuusisto@tuni.fi; erna.tormalehto@tuni.fi;
anna.metteri@tuni.fi; riikka.korkiamaki@tuni.fi*

Janus vol. 32 (2) 2024, 170–188

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalityön opiskelijoiden kokemuksia tekijöistä, jotka tukevat heidän ammatillista oppimistaan käytännönopetusjaksoilla. Aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella, johon vastasi suomalaisen yliopiston sosiaalityön kandidaattiopintojen ja maisteriopintojen käytännönopetusjaksoilla 2019–2020 olleet opiskelijat. Analyysin kohteena ovat lomakkeen avovastaukset. Opintojen vaihe vaikutti keskeisesti oppimista tukeviin tekijöihin. Kandidaattivaiheessa tärkeinä pidettiin ohjaajalta saatua tukea ja käytännöllistä ohjausta sekä mahdollisuutta ohjaajan työn seuraamiseen ja tuettuun itsenäiseen tekemiseen. Maisteriopinnoissa painottui ohjaajan ammattitaito ja kokemus sekä ohjaajan lisäksi muun työyhteisön merkitys. Työtehtävien monipuolisuus sekä mahdollisuus keskittyä kokonaisuuksiin ja reflektoida työtä edistivät maisteriopiskelijoiden ammatillista oppimista. Molemmat ryhmät nimesivät myös käytännölliset puitetekijät oppimisen kannalta tärkeiksi tekijöiksi. Sen sijaan käsitteellinen reflektio oppimisen edistäjänä nousi esiin vain harvoin.


JOHDANTO

Sosiaalityöntekijän työ on laajaan yhteiskunnalliseen tietopohjaan ja asiantuntijuuteen perustuva ammatti. Yliopistollisen koulutuksen tehtävänä on tuottaa opiskelijoille monipuolisia teoreettisia, menetelmällisiä, eettisiä ja juridisia valmiuksia, joita tarvitaan vaativissa sosiaalihuollon asiakas- ja asiantuntijatehtävissä. Viimeaikaiset sosiaali- ja terveystalv palvelujärjestelmän muutokset ovat kuitenkin aktivoineet keskustelua ammatillisista osaamistarpeista sekä koulutusten tuottamista valmiuksista (esim. Konkola ym. 2021; Valtioneuvosto 2023). Keskustelu esimerkiksi sosiaalityön ammatillisen osaamisen kriteereistä, ammattitaidon arvioinnista ja tuotetun osaamisen val-

takunnallisesta yhdenmukaisuudesta on ollut esillä aiempaa voimakkaammin (Jaakola ym. 2019).

Sosiaalityön opiskelijoiden taitojen, kompetenssien, eettisen ymmärryksen ja ammatti-identiteetin on todettu kehittyvän erityisesti käytännön oppimiskokemusten kautta (Ching ym. 2007; Smith ym. 2015; Tham & Lynch 2014). Opiskelijat itse ovat arvioineet käytännöissä tapahtuvan oppimisen edistävän merkittävästi heidän ammatillista osaamistaan ja ammatillisen identiteettinsä kehittymistä (Cleak ym. 2016; Rouls-ton ym. 2018; Wilson ym. 2009). Sosiaalityön koulutuksen toteuttamisessa onkin pidetty tärkeänä, että opiskeluun nivoutuu työelämässä tapahtuvaa oppimista jo opintojen aikana (Lähteinen

Janus

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

ym. 2017). Tässä artikkelissa *tarkastelemme sosiaalityön opiskelijoiden kokemuksia siitä, mitkä tekijät tukevat heidän ammatillista oppimistaan käytännönopetusjaksoilla*.

Sosiaalityön opiskelijoiden orientaatioita ja oppimista on tutkittu muun muassa ohjausrakenteiden (Greenplatt ym. 2019), ohjaussuhteiden (Pehrson ym. 2009), tunteiden, jännitteiden ja kriittisen tietoisuuden kehittymisen (Barlow & Hall 2007; Marlowe ym. 2015) sekä oppimistulosten (Caspersen & Smeby 2021) näkökulmista. Yllättävää on, että käytännön oppimisen tunnustetusta merkityksestä huolimatta sosiaalityön opintojen käytännönopetusjaksojen aikaisia opetus- ja ohjausmenetelmiä, oppimisen tapoja ja oppimiskokemuksia on tutkittu melko vähän (Cleak ym. 2016; Roulston ym. 2018). Tätä voidaan pitää puutteena, sillä yhteiskunnalliset muutokset edellyttävät jatkuvaa ammatillisten valmiuksien sekä työelämässä tapahtuvan oppimisen tavoitteiden ja niiden saavuttamisen uudelleentarkastelua (Bogo 2015; Croisdale-Appleby 2014; Roulston ym. 2018). Lisäksi työelämän käytännöissä tapahtuvaan oppimiseen vaikuttavat monet koulutuksen ja työelämän hallinnollispoliittisista järjestelmistä irtautuvat, opiskelijoiden ja ohjaajien henkilökohtaisiin ja jaettuihin arvoihin, työyhteisön kulttuuriin sekä yleiseen yhteiskunnalliseen ilma- piiriin ja arvostukseen liittyvät tekijät (Venninen 2007). Nämä tekijät saattavat kytkeytyä kysymyksiin opintojen vaiheesta, oppimiseen kohdistuvista odotuksista ja totutuista oppimisen ja ohjauksen tavoista.

Työelämän käytännöissä tapahtuvan oppimisen tavoitteena on opiskelijan

amatillisen osaamisen vahvistuminen. Tätä on kuvattu muun muassa oppimisen sekä ammatillisen kehittymisen ja kasvun käsitteillä (esim. Venninen 2007). Ammatillinen oppiminen voi koskea yksittäisiä asioita, jotka vähitellen muodostavat toinen toisiaan selvittävä kokonaisuuden, jolloin oppiminen alkaa syventyä ammatilliseksi kehittymiseksi ja kasvuksi. Sosiaalityön koulutuksessa kandidaattivaiheen käytännönopetuksessa opetellaan sosiaalityöntekijän ammatin perusteita, mitä kuvaa parhaiten ammatillisen oppimisen käsite. Maisterivaiheen opiskelijoiden voidaan puolestaan olettaa hallitsevan perusasiat, jolloin oppimisprosessin tavoitteena on kartuttaa tietoja, taitoja ja muita valmiuksia, jotka mahdollistavat vastaamisen kulloisiinkin ammatitaitovaatimuksiin ja auttavat kehittymään kohti oman alan asiantuntijuutta (Venninen 2007; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Asiantuntijuuden kehittymistä ei kuitenkaan nähdä pelkästään tiedon hankintana ja prosessointina vaan myös osallistumisena työyhteisön kulttuuriin, sillä asiantuntijuus kehittyy työntekijöiden yhteisissä prosesseissa (Isoherranen 2005). Vaikka ammatillisen oppimisen rinnalla voitaisiin käyttää ammatillisen kehittymisen ja kasvun käsitteitä, käytämme tässä artikkelissa selkeyden vuoksi pelkästään ammatillisen oppimisen käsitettä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalityön opiskelijoiden oppimiskokemuksia sekä kandidaatin tutkintoon kuuluvan että maisteriopintoihin sijoittuvan käytännönopetusjakson yhteydessä. Tulokset kertovat paitsi opiskelijoiden oppimiskokemuksista myös opintojen eri vaiheeseen liittyvistä oppimistavoitteista ja odotuksista. Tutki-

mus tarjoaa tietoa siitä, millaisia seikkoja käytännönopetuksen järjestämisessä tulisi ottaa huomioon, kun yliopistossa kehitetään laadukkaita käytäntöjä osana sosiaalityön kentällä tapahtuvaa opetusta.

AMMATILLISTEN VALMIUKSIEN OPPIMINEN JA SOSIAALITYÖN KÄYTÄNNÖNOPETUS

Useiden tutkimusten mukaan työpaikoilla tapahtuvaa opetusta pidetään yhtenä sosiaalityön koulutuksen tärkeimmistä elementeistä (Wayne ym. 2010; Kanno & Koeske 2010; Bogo 2015). Käytännönopetusjaksoilla opiskelijat voivat harjoitella uusia taitoja, integroida teoretietoa käytäntöön ja tutkia omia arvojaan sosiaalityöntekijän ohjauksessa (Cleak & Wilson 2019). Työelämän käytännöissä tapahtuva oppiminen antaa opiskelijoille mahdollisuuden soveltaa ja yhdistää kokemuksellista, teoreettista, oikeudellista ja tieteellistä osaamista sosiaalityön asiakastyössä.

Vaikka käytännönopetusjaksojen oppimistuloksissa on havaittu vaihtelua (Bogo 2015; Cleak ym. 2016; Roulston ym. 2018), tutkijat jakavat näkemyksen, jonka mukaan sosiaalityön roolin ymmärtäminen ja kyky sosiaalityön tehtävistä suoriutumiseen ovat tärkeimpiä työssä oppimisen tuloksia ja ammatillisen identiteetin kehittymisen lähtökohтия (Furness & Gilligan 2004; Wilson ym. 2009). Oppimistulokset riippuvat erityisesti siitä, miten opiskelijat on valmennettu käytännönopetukseen, ja miten heidän sen aikana saamansa kokemukset integroidaan kontaktiope- tukseen (Caspersen & Smeby 2021). Näkökulma korostaa mielekkäitä suh-

teita tiedon eri aspektien ja eri areenoilla tapahtuvan oppimisen välillä.

Tarkasteltaessa sosiaalityön ammatillisten valmiuksien edistymistä käytännönopetusjaksoilla keskeiseksi nousee opiskelijan ja työelämässä toimivan ohjaajan välinen suhde (Briggs & Fronek 2023; Hicks & Egan 2023). Ohjaamisen käytännöt ja niiden kansallisen standardoinnin aste vaihtelevat kuitenkin suuresti (Cleak ym. 2016; ks. myös IFSW 2014; Fortune ym. 2001). Kansainvälinen vertailu on haastavaa, sillä toisin kuin Suomessa, sosiaalityöntekijän kelpoisuuteen pätevoittävät opinnot suoritetaan monissa maissa kandidaatin (*bachelor*) koulutuksen yhteydessä. Kansainvälisestä vaihtelusta huolimatta sosiaalityön käytännönopetuksen järjestelyt pohjautuvat kuitenkin poikkeuksetta tiiviiseen yhteistyöhön akateemisten ja käytännön työelämän toimijoiden välillä (Roulston ym. 2018).

Useat tutkijat ovat havainneet, että opiskelijan ja ohjaajan välisen yhteistyösuhteen laatu korreloi vahvasti sen kanssa, miten tyytyväinen opiskelija on oppimiseensa. Monet käytännönoppimisjakson oppimistehtävistä, kuten opiskelijoiden mahdollisuudet tarkkaila ohjaajan toimintaa ja saada rohkaisua ja palautetta, toteutuvat nimenomaan yhteistyösuhteessa ohjaajaan. (Cleak & Zuchowski 2019; Flanagan & Wilson 2018; Roulston ym. 2018.) Näin on erityisesti kandidaattivaiheen sosiaalityön koulutuksessa (Bogo 2015; Caffrey ym. 2020). Ammattitaitoisen ohjaajan vahva läsnäolo, opiskelijan asiakastyön havainnointi ja rakentavan palautteen antaminen opiskelijalle lisäävät selkeästi opiskelijoiden tyytyväisyyttä oppimi-

seen (Bogo 2006; Cleak & Smith 2012; Cleak ym. 2016; Roulston ym. 2018).

Opiskelijan ja häntä ohjaavan työntekijän keskinäisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan lisäksi oppimistilanteissa ovat läsnä muut opiskelijan siihen mennessä omaksumat tiedot ja taidot. Mingun Lee ja Anne E. Fortune (2013) havaitsivat, että ammatillisten käytäntöjen opiskelun alkuvaiheessa opiskelijat olivat riippuvaisia selkeistä oppimista tukevista rakenteista, kun taas maisteriopintojen vaiheessa opiskelijat olivat itsenäisempiä. Heidän itseymmärryksensä samoin kuin ymmärrys toimintaympäristöistä ja käytännön työn periaatteista sekä taitonsa oman työn kriittiseen tarkasteluun olivat lisääntyneet. Maisteriopiskelijoiden mielestä käsitteelliset kytkennät, kuten itsearviointi, yleistäminen ja työssä tapahtuva reflektointi, olivatkin oppimistulosten kannalta merkittävämpiä kuin toisten työn seuraaminen ja asiakasprosessien kirjallinen raportointi. Mitä enemmän maisteriopiskelijat paneutuivat työn käsitteellisiin kytkentöihin, sitä paremmaksi he arvioivat ammatilliset taitonsa ja sitä tyytyväisempiä oppimaansa he olivat jakson lopussa.

TUTKIMUSAINEISTO JA MENETELMÄT

Aineisto

Sosiaalityön käytännönopetus koostuu kolmesta kumulatiivisesta moduulista: kandidaattivaiheen perusopintojen (Käytäntö I), aineopintojen (Käytäntö II) ja maisterivaiheen syventävien opintojen (Käytäntö III) jaksoista (Jaakola ym. 2019). Moduulien toteuttamisen tavat vaihtelevat jonkin verran yliopis-

toittain. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opintojaksoja Käytäntö II ja III. Yliopistossa, jossa tutkimus toteutettiin, Käytäntö II suoritetaan sosiaalityön asiakastyössä. Opintojakson tavoitteena on sosiaalityön asiakastyön perustaitojen ja eettisten periaatteiden omaksuminen sekä valmius toimia erilaisissa asiakastyön vuorovaikutustilanteissa. Maisterivaiheen Käytäntö III jakson suurin osa opiskelijoista suorittaa asiakastyön syventävänä harjoitteluna, mutta sen voi myös suorittaa hallinto-, johtamis-, kehittämis- tai tutkimustyössä. Maisterivaiheen opiskelijat, jotka opintojensa ohella työskentelevät sosiaalityöntekijän tehtävissä, voivat suorittaa jakson omassa työssään. Opintojakson keskeisenä tavoitteena on, että opiskelija osaa hyödyntää tutkimus- ja ammatillista tietoa toimiessaan sosiaalityön asiantuntijana erilaisissa tehtävissä.

Artikkelin aineisto pohjautuu kyselytutkimukseen, jossa retrospektiivisellä poikittaistutkimusasetelmalla selvitettiin sosiaalityön opiskelijoiden kokemuksia tekijöistä, jotka tukevat heidän ammatillista oppimistaan käytännönopetusjaksoilla. Mukaan kutsuttiin yhden yliopiston sosiaalityön kandidaatti- ja maisteriopintojen opiskelijat, jotka suorittivat käytännönopetusjakson vuosina 2019–2020. Opiskelijoille välitettiin linkki sähköiseen kyselylomakkeeseen, jossa heille kerrottiin tutkimuksesta, osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja vastaajan anonymiteetin turvaamisesta. Kyselyyn vastaaminen ja sähköisen lomakkeen täyttäminen katsottiin suostumukseksi tutkimukseen. Opiskelijoilla oli oikeus keskeyttää ja perua osallistumisensa tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistui 95 vastaajaa, joista 51 oli kandidaattivaiheen käytännönopetusjakson suorittaneita ja 44 maisteriopintojen jakson tehneitä. Kokonaisvastausprosentti oli 56 jakson käyneistä opiskelijoista ($N=171$), mutta ryhmäkohtaisissa vastaajamäärissä oli eroja. Kandidaattivaiheen opiskelijoilla vastausprosentti oli erittäin korkea ($n=56$; 91 %) kun taas maisterivaiheen opiskelijoiden suhteellisen matala ($n=115$; 38 %). Syynä maisterivaiheen opiskelijoiden pienempään edustukseen lienee heidän vahva integroitumisensa työelämään. Vastaajien iän keskiarvo oli 32,5 vuotta, ja noin puolet vastaajista oli alle 30-vuotiaita. Valtaosa (88 %) vastaajista oli naisia.

Vastaajat olivat suorittaneet käytännönopetuksen monenlaisissa sosiaalityön organisaatioissa erilaisten asiakasryhmi- en parissa. Valtaosa opiskelijoista suoritti jakson kunnan tai kuntayhtymän organisaatiossa. Maisterivaiheen opiskelijoista muutamat olivat työskennelleet järjestöissä, tutkimuslaitoksissa tai ministeriössä. Kandidaattivaiheen opiskelijoilla käytännönopetus oli kaikilla täysipäiväistä, kun taas maisterivaiheen opiskelijoista muutama suoritti sen os aikaisesti.

Aineistomme rajoituksena voidaan pitää sitä, että se on tuotettu yhdessä suomalaisessa yliopistossa ja se perustuu yksin tämän opiskelijajoukon kokemuksiin. Lisäksi on syytä huomioda, että aineistossa kandidaattivaiheen opiskelijat ovat lievästi yliedustettuina verrattuna maisterivaiheen opiskelijoihin.

Analyysimenetelmät

Tarkastelumme kohteena ovat opiskelijoiden vastaukset seuraaviin kyselylomakkeen avokysymyksiin: 1) mikä oli kaikkein hyödyllisintä oppimisellesi työssäoppimisjakson aikana (vastaajien lukumäärä: $n=48$ /kandi, 41/maisteri), 2) mikä olisi edistänyt oppimistasi työssäoppimisjakson aikana nykyistä paremmin ($n=48$ /kandi, 36/maisteri), 3) mitä etuja liittyi siihen, että sinulla oli yksilöllisesti nimetty ohjaaja tai ohjaajia ($n=47$ /kandi, 38/maisteri), ja 4) mitä haasteita liittyi siihen, että sinulla oli yksilöllisesti nimetty ohjaaja tai ohjaajia ($n=44$ /kandi, 38/maisteri). Kokonaisuudessaan opiskelijat vastasivat lomakkeen avokysymyksiin varsin hyvin.

Aineiston analyysi eteni siten, että tarkastelimme erikseen vastauksia kysymyksiin 1 ja 2, minkä jälkeen yhdistettynä vastauksia kysymyksiin 3 ja 4. Vastausten merkityssisältöjä erittelevällä aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä avovastauksista rakennetut kategoriat koottiin ensin taulukkoon, jossa sarakemuuttujana käytettiin käytännön opetuksen vaihetta (kandidaatti/maisteri). Kunkin kolmen taulukon (kysymys 1, kysymys 2, kysymykset 3 ja 4) osalta analyysi eteni toisiinsa liittyvien alakategorioiden yhdistämisellä pääkategorioiksi. Laadullisen sisällönanalyysin lisäksi käytimme apuna kuhunkin kategoriaan kuuluvien ilmausten laskemista. Ilmausten lukumäärät muutettiin prosenttiluvuiksi, jolloin saimme paremman käsityksen kunkin pääkategorian ilmaantumisesta aineistossa. Pääkategorioiden ja niiden määrällisen osuuden visualisoinnissa käytämme polaarikoordinaatistoa (arvot 1–100), johon olemme sijoittaneet kandidaatti-

ja maisteriopiskelijoiden saamat prosentuaaliset arvot laadullisen analyysin tuloksena syntyneissä pääkategorioissa. Aineistoa analysoi rinnakkain kaksi tutkijaa, mikä lisäsi analyysin luotettavuutta sekä muodostettujen kategorioiden nimeämisen että niiden kvantifoinnin osalta.

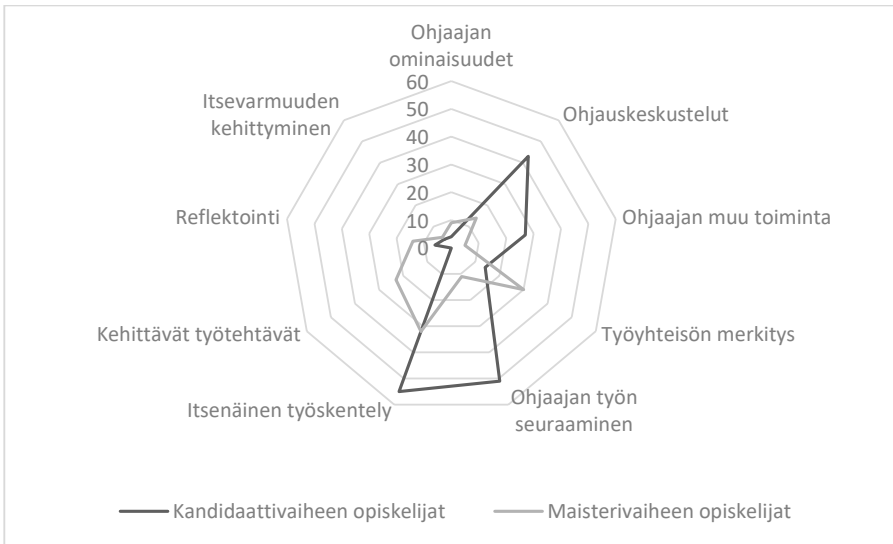
Käyttämäämme polaarikoordinaatistoa pidetään hyödyllisenä tutkimustulosten visualisoinnin menetelmänä (esim. Healy 2018). Se sopii havainnollistamaan eroja tutkittavien ryhmien välillä, kun kyseessä on moniulotteinen data ja useita muuttujia. Päädyimme tähän esitystapaan, koska havaitsimme kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijoiden vastauksissa merkittäviä eroja. Polaarikoordinaatistossa datapisteet sijoitetaan ympyrälle siten, että tutkittavien ryhmien kullekin muuttujalle (tässä: pääkategorialle) antamat arvot näkyvät erikseen. Niiden näkyminen samassa polaarikoordinaatistossa auttaa havaitsemaan poikkeamia ja trendejä ryhmien välillä. (ks. Healy 2018.) Analyysiprosessin kautta pystyimme visualisoimaan laadullisessa analyysissä esiin nousseet olennaiset sisällöt eli keskeiset kategoriat ja niiden prosentuaalisen osuuden, mutta myös havainnollistamaan eroja kandidaatti- ja maisteriopiskelijoiden vastausten välillä.

Ensimmäisessä tulososiossa keskitymme ammatillista oppimista tukeviin tekijöihin ensiksikin tarkastelemalla, mitkä asiat nousivat aineistossa tärkeimmiksi oppimista hyödyntäviksi te-

kijöiksi ja toiseksi kuvaamalla, millaisia asioita opiskelijat olisivat kaivanneet enemmän oppimisensa tueksi. Näitä tekijöitä ja niiden saamia painoarvoja eri vaiheen opiskelijoiden vastauksissa havainnollistamme esittämiemme polaarisaatiokaavioiden (kuviot 1 ja 2) sekä avovastauksista poimimiemme sitaattien avulla. Sen jälkeen siirrymme tarkastelemaan lähemmin nimetyn ohjaajan merkitystä ja ohjaukselle annettuja merkityssisältöjä polarisaatiokaavion (kuvio 3) sekä sitaattien¹ valossa kahden viimeisen avokysymyksen vastauksissa. Sitaatit havainnollistavat polarisaatiokaaviota vivahteikkaimmin pääkategorioita ja niiden välisiä eroja kandidaatti- ja maisteriopiskelijoiden vastauksissa.

SOSIAALITYÖN AMMATILLISTA OPPIMISTA TUKEVAT TEKIJÄT KÄYTÄNNÖNOPETUSJAKSOILLA

Tarkasteltaessa tekijöitä, joiden opiskelijat kokivat parhaiten tukevan oppimistaan käytännönopeutusjaksoilla, havaittiin yhtäläisyyksiä mutta myös eroja kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijoiden välillä. Näyttää siis siltä, että opiskelijoiden kokemus käytännönopeutusjakson hyödyistä muuttuu opintojen aikana. Myös kokemus ohjaajan ja ohjauksen merkityksestä muuttaa luonnettaan opintojen edetessä. Kuviossa 1 kandidaattivaiheen opiskelijoiden vastausten prosentuaaliset arvot on merkitty tummemmalla ja maisterivaiheen opiskelijoiden vaaleammalla kuvaajalla.



Kuvio 1. Oppimisen kannalta hyödyllisimmiksi koetut asiat käytännönopetusjaksojen aikana

Kandidaattivaiheen opiskelijoille erityisen merkityksellisiä itsekoetun oppimisen näkökulmasta olivat ohjaukseen ja ohjaajan toimintaan liittyvät seikat. Omalta ohjaajalta saatu ohjaus sekä ohjaajan muu toiminta, joka auttoi heitä kehittämään ammatillisia valmiuksiaan turvallisesti opiskelijan roolissa toimien, koettiin hyvin tärkeäksi. Etukäteen suunniteltujen ohjauskeskustelujen lisäksi opiskelijat kaipaivat mahdollisuutta kysellä ja keskustella ohjaajan kanssa asioista spontaanisti. Ohjaajan toiminnassa arvostettiin saatua palautetta ja tukea, jotka koettiin ammatillista itsetuntoa voimistavina. Toisaalta hyödyllisenä nähtiin myös kriittiseen ja eettiseen ajatteluun kannustaminen. Ohjaajan merkitys oli suuri myös käytännönopetusjakson suunnittelussa ja perehdytyksessä. Seuraavassa kandidaattivaiheen opiskelijan vastauksessa kysymykseen, mikä oli kaikkein hyödyllisintä oppi-

misellesi työssäoppimisjakson aikana, nousee esiin monia edellä mainittuja asioita:

Ohjaajiltani saama ohjaus, tuki ja palaute. Ohjaajat mahdollistivat jakson aikana tavoitteideni toteutumisen ja pääsin oppimaan asioista, joista halusin. Sain harjoitella esimerkiksi dokumentointia ja olla mukana asiakastapaamisissa, jotka opettivat paljon. Ohjaajat haastoivat minua tekemään uusia asioita ja osallistivat minua hyvin. Ohjauskeskusteluista pidettiin kiinni ja niissä puhuttiin asioista, joista halusinkin. K42

Myös maisteriopiskelijat pitivät säännöllisesti toteutuvaa ohjausta tärkeänä, mutta sen merkitys oli vähäisempi kuin kandidaattivaiheen opiskelijoilla. Lisäksi muita ohjaajan toimintaan liittyviä mainintoja oli vähemmän pidemmälle opiskelleiden vastauksissa. Vastausten prosenttiosuuksista on havaittavissa,

että maisterivaiheen opiskelijat kiinnostivat kuitenkin kandidaattiopiskelijoita enemmän huomiota ohjaajan ominaisuuksiin ja osaamiseen. Vastauksissa näkyi kokeneen, motivoituneen, ohjaukseen sitoutuneen ja ohjaajakoulutuksen käyneen ohjaajan merkitys:

Ohjaajani oli käynyt yliopiston järjestämän ohjaajakoulutuksen, joten hän tiesi, mitä asioita pitää ja on hyvä harjoittelun aikana käydä läpi. M23

Työyhteisön rooli oppimisen edistäjänä oli maisteriopiskelijoiden vastauksissa vahvemmin esillä kuin kandidaattivaiheessa. Kandidaattivaiheessa työyhteisöä arvioitiin erityisesti ohjauksen näkökulmasta: opiskelijat arvostivat tiivistä työyhteisöä, jossa kannettiin ja ettua vastuuta ohjauksesta. Tämä mahdollisti keskustelut muidenkin kuin oman ohjaajan kanssa sekä tilaisuudet seurata myös muiden työskentelyä:

Työn perusta on vahvasti vuorovaikutuksessa, ja eri työntekijöillä on erilaisia asennoitumistapoja vuorovaikutustilanteisiin, joten koin tärkeäksi päästä seuraamaan näitä, ja kenties omaksuin joitakin työtapoja myös omaan kehittyvään ammatilliseen identiteettiini. Tämä myös ehkäisi sellaisen kuvan syntymistä, että olisi olemassa vain yksi oikea työskentelytapa. K40

Maisteriopiskelijoille käytännönopetuspaikan sosiaalityöntekijät näyttäytyivät ennen kaikkea työtovereina, joiden kanssa työskenneltiin samassa tiimissä ja joiden kanssa saattoi tarvittaessa keskustella ja kysyä neuvoa.

Kandidaattiopiskelijat pitivät tärkeänä päästä havainnoimaan sosiaalityöntekijän työtä monipuolisesti eri tilanteissa, min-

kä katsottiin auttavan työnkuvan, sosiaalityöntekijän roolin, asiakasprosessien ja yhteistyöverkoston toiminnan ymmärtämisessä. Erityisesti asiakasvastaanottotilanteiden seuraaminen mainittiin oppimista edistävänä tekijänä. Maisterivaiheen opiskelijoilla oli jo kokemusta asiakastyöstä, ja heidän vastauksissaan nousi esiin moniammatillisten verkostojen, johtavien sosiaalityöntekijöiden työnkuvien sekä palaverien havainnointi. Näiden kuvattiin tuottavan mahdollisuuksia syventää omaa osaamista.

Kandidaattivaiheen opiskelijoille yksittäiseksi merkittävimmäksi oppimista edistäväksi kategoriaksi nousi mahdollisuus päästä osallistumaan työskentelyyn ja saada tehdä asioita myös itse. Asiakastyöhön osallistuminen, mahdollisuus kohdata ”omia asiakkaita” sekä hoitaa kirjauksia mainittiin asioina, joita opiskelijat toivoivat pääsevänsä harjoittelemaan tuetun itsenäisesti.

Kaikkein hyödyllisintä oli päästä seuramaan eri työntekijöiden työskentelyä ja lopulta päästä itsekin toimimaan. Käytännön työskentely, kuten kirjauksien laatiminen ja itsenäinen asiakastyö, olivat mielestäni kaikkein hyödyllisimpiä oppimistapoja. K7

Myös maisteriopiskelijat mainitsivat itsenäisen työskentelyn tärkeyden, mutta he kiinnittivät enemmän huomiota saamiensa työtehtävien ominaisuuksiin. Ammatillisen kehittymisen näkökulmasta arvokkaiksi koettiin erityisesti monipuoliset työtehtävät, monenlaiset asiakastilanteet, monipuolisen tiedon karttuminen sekä laajempien kokonaisuuksien hahmottamista edistävät tehtävät. Toisaalta tärkeäksi mainittiin myös mahdollisuus keskittyä ja saada kokonaiskuva tietystä asiakastyön alu-

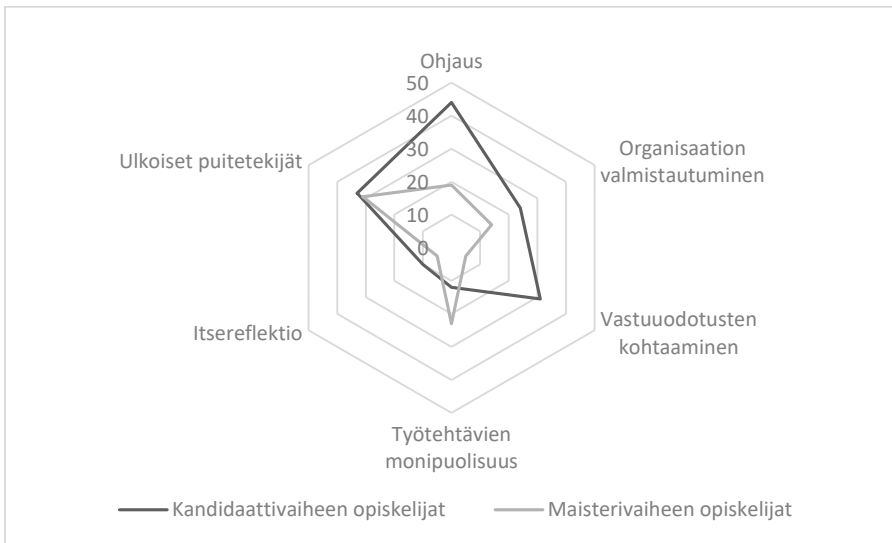
eesta sekä mahdollisuus tutustua itselle uuteen sosiaalityön sektoriin.

Itsenäinen selvitystyö [xx] oli kaikista antoisin osuus minulle ja kehitti ammatillista osaamistani merkittävästi. M22

Kun peilasimme edellä esitettyjä, opiskelijoiden oppimisensa kannalta hyödyllisinä pitämiä tekijöitä niihin, joita opiskelijat kuvasivat kaivanneensa enemmän toteutuneella käytännönoppimisjaksolla (kuvio 2), totesimme niiden olevan monilta osin yhteneviä.

Kandidaattiopiskelijat olisivat halunneet lisää samoja asioita, jotka he olivat kokeneet hyödyllisiksi toteutuneella jaksolla: lisää ohjausta ja toisaalta lisää vastuuta ja luottamusta tehdä asioita itse. Lähes puolet vastanneista kandidaattiopiskelijoista olisi toivonut ohjaajalta enemmän rakentavaa palautetta omasta oppimisestaan ja kehittymistarpeistaan.

Olisin voinut saada vielä enemmän palautetta ja päästä ottamaan vielä enemmän keskustelijan roolia asiakastapaamisissa. K42



Kuvio 2. Tekijät, jotka olisivat edistäneet oppimista käytännönopetusjaksojen aikana nykyistä paremmin

Lisäksi esitettiin toivomuksia, että sovitusta ohjauskeskusteluista olisi pidetty paremmin kiinni ja että ohjaus olisi edennyt suunnitelmallisemmin. Noin kolmasosa uskoi, että oppimista olisi tukenut se, että ohjaaja olisi antanut heille enemmän vastuuta tai että he olisivat itse asettaneet omat tavoitteensa korkeammalle ja uskaltaneet rohkeammin kokeilla eri asioita. Näissä tilanteissa eivät vastuudotukset siis täysin kohdanneet.

Myös maisteriopiskelijoiden toiveet resonoiivat heidän hyödyllisinä pitämiensä seikkojen kanssa. Osa maisteriopiskelijoista arvioi, että heidän oppimistaan olisi tukenut parempi suhde ohjaajaan tai kokeneempi ohjaaja. Osa olisi kaivannut myös enemmän ohjausta ja mahdollisuuksia henkilökohtaiseen keskusteluun erityisesti haastaviin tilanteisiin liittyen. Vastauksissa näkyi myös toive isomman vastuun saamisesta tietystä kokonaisuudesta ”silppuhommien” sijaan.

Se, että työyhteisö olisi miettinyt etukäteen mitä tulen tekemään harjoittelupaikalle. Että olisin saanut työpaikalla selvityksen tms. isomman kokonaisuuden vastuulleni silppumaisten, toisiinsa liittymättömien nakkihommien sijaan. Että minun ja ohjaajan välille olisi muodostunut luottamus-suhde ja olisin uskaltanut kertoa jaksamisen ongelmistani ja ohjaaja olisi uskaltanut antaa minulle suoraa palauteta. M13

Työtehtävien monipuolisuuden merkitys nousi maisteriopiskelijoilla tärkeämmäksi kuin kandidaattiopiskelijoilla. Erityisen merkittävänä oppimisen näkökulmasta sitä pitivät jakson omassa työssään suorittavat. Heille uuden oppimisen kannalta olisi ollut tärkeää saada

sisällytetyksi toimenkuvaan enemmän uusia ja monipuolisempia työtehtäviä tai suorittaa jakso muussa kuin omassa työssään. Kandidaattiopiskelijoiden kohdalla monipuolisuus tarkoitti toiveita asiakaskontaktien suuremmasta määrästä sekä mahdollisuudesta vieraila useammassa sosiaalityön paikoissa ja nähdä vaihtoehtoisia tapoja tehdä sosiaalityötä.

Jakson aikana tulin entistä tietoisemmaksi, kuinka erilaisia paikkoja ja tapoja on tehdä sosiaalityötä. Olisinkin ehkä kaivannut enemmän vierailuja ja kurkistuksia täysin erilaisiin sosiaalityön ympäristöihin. K21

Reflektion merkitystä oppimisen tehostamisessa nosti esiin suhteellisesti melko harva opiskelija. Yllättävää on, että maisteriopiskelijat kuvasivat oman toimintansa merkitystä harvemmin kuin kandidaattivaiheen opiskelijat. Näissä maininnoissa tuotiin esille, että olisi ollut hyvä perehtyä syvällisemmin tilanteisiin sekä toteuttaa enemmän itsereflektiota asiakastapaamisten jälkeen ja ottaa itselleen aikaa ajatella.

Kandidaattiopiskelijoista noin neljäsosa koki, että heidän oppimistaan olisi edistänyt työpaikan parempi valmistautuminen ajoissa opiskelijan tuloon. Tämä koski erityisesti työn konkreettisia edellytyksiä eli laitteita, tunteita ja työhuoneita, mutta myös alkuperehdytystä ja käytännönopetusjakson etukäteissuunnittelua:

Alussa, kun en vielä itse tehnyt mitään, se aika, jolloin minua ei ehditty huomioida, olisi voitu suunnitella paremmin etukäteen. K2

Ulkoisista oppimista haittaavista puitetekijöistä kandidaattiopiskelijat mainitsivat erityisesti koronapandemian, joka hankaloitti käytäntöjakson suorittamista keväällä 2020. Maisteriopiskelijoiden oppimista puolestaan haittasivat monet erilaiset ulkoiset puitetekijät, joista keskeisimpinä työntekijöiden kuormittuneisuus ja kiire sekä käytännön-opetusjaksoon liittyvät oheistehtävät ja samanaikaiset muut opinnot. Oppimista olisi tukenut se, että työaikaa olisi voinut käyttää enemmän opiskeluun. Myös yliopistolta saatava lisäohjaus olisi ollut joidenkin mielestä tarpeen.

Työtahti on pienessä kunnassa ja tehtävien laajuuden myötä kova. Asiakkaat olettavat, että muistan heidän kaikkien asian ja että palvelua saa nopeasti. Organisaation toimintatapoihin, työttömiin, asiakastietojärjestelmän ja palvelurakenteeseen tutustumiseen

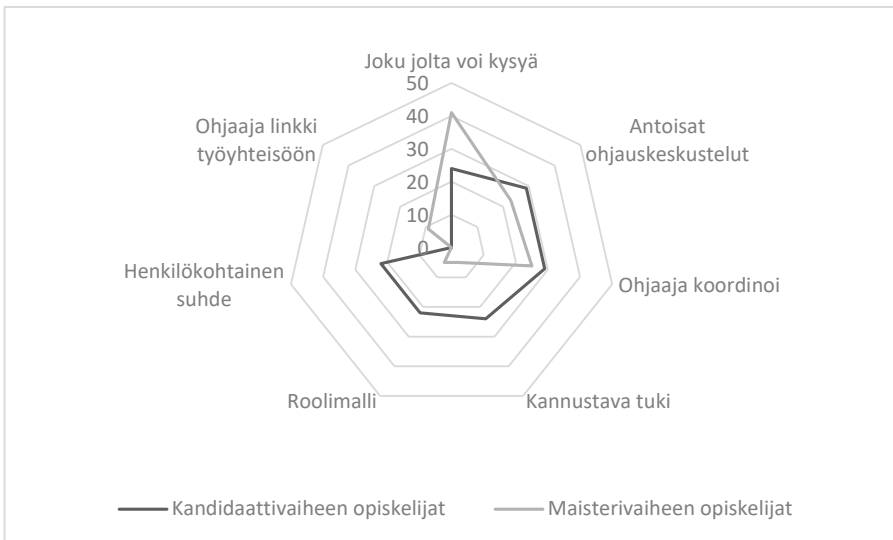
ja opetteluun meni kuitenkin oma aikansa, ja se hidasti työtä. Rästitöitä kasaantui, ja välillä tuntui, että aikaa ei jää harjoittelun kirjallisten töiden, asioiden pohtimisen ja reflektoinnin sekä oppimispäiväkirjan tekoon. Työ imee niin voimakkaasti mukaansa. M35

OHJAAJAN MERKITYS

KÄYTÄNNÖNOPETUSJAKSOILLA

AMMATILLISEN OPPIMISEN NÄKÖKULMASTA

Nimetyt ohjaajan tai ohjaajien merkitys oli suuri sekä kandidaatti että maisterivaiheen opiskelijoille. Ohjaajan merkitys ammatillisen oppimisen tukemisessa erosi kuitenkin toisistaan opiskelijaryhmien vastauksissa. Kuvio 3 havainnollistaa oman ohjaajan ja häneltä saadun ohjauksen merkitystä kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijoille.



Kuvio 3. Ohjaajan merkitys käytännönopetusjaksoilla

Molemmille opiskelijaryhmille oli tärkeää, että ohjaajaksi oli nimetty tietty henkilö, jonka puoleen saattoi tarvittaessa kääntyä, kysyä neuvoa ja jonka kanssa keskustella. Maisteriopiskelijoilla tämä nousi useimmin mainituksi kategoriaksi. Tärkeää oli, että oma ohjaaja oli opiskelijan saatavilla ja käytettävissä ilman tunnetta hänen häiritsemisestään. Kandidaattiopiskelijoilla puolestaan nimetty ohjaaja merkitsi erityisesti tukijaa ja kannustajaa. Oma ohjaaja näyttäytyi eräänlaisena henkisenä tukipilarina, joka piti opiskelijasta huolta:

Tiesin aina keneltä voin kysyä apua tai puhua mieltäni painavista asioista. Koen, että yksilöllisesti nimetyt ohjaajat loivat turvallisuuden tunnetta ja näin sain tarpeeksi tukea. K42

Kandidaattiopiskelijoille nimetty ohjaaja mahdollisti myös sen, että oli joku, jonka työtä pääsi seuraamaan lähes päivittäin. Ohjaajasta saattoi tulla opiskelijoille eräänlainen roolimalli, ja suhde ohjaajaan rakentui usein tiiviiksi, henkilökohtaiseksi ja luottamukselliseksi. Opiskelijat näkivät tämän luovan hyvät edellytykset yhteistyölle ja oppimiselle. Kandidaattiopiskelijoilla odotukset omaa ohjaajaa kohtaan latautuivatkin vahvemmin tunnetasolla kuin maisteriopiskelijoilla.

Etuna oli, että ohjaajani toimi henkilökohtaisena tukena ja roolimallina, joka kannusti ja auttoi minua kehittymään sosiaalityöntekijänä. Ohjaajani oli todella asiantunteva ja tulimme hyvin toimeen. K5

Oli turvallinen tunne mennä käytännön opetuspaikkaan, kun tiesi kenen luokse mennä ja kenen kanssa työskennellä. Yksilöllisesti nimetty ohjaaja mahdollisti myös

hänen kanssaan paremman tutustumisen, jonka koin tärkeäksi. Ohjaajan kanssa käytännön opetuksen edetessä muodostunut tiiviimpi suhde edesauttoi oppimista, sillä ohjaajalle puhuminen tuntui helpommalta ja luontevammalta. K51

Ohjaajan kanssa käydyt säännölliset ohjauskeskustelut korostuivat erityisesti kandidaattiopiskelijoiden vastauksissa. Ohjaajan nimeäminen takasi, että ohjaajalla oli vastuu ohjauksesta. Tällöin opiskelijat kokivat saavansa säännöllisempää ja parempaa ohjausta.

He olivat täydellisen sitoutuneita ohjaamiini. He pitivät puoliani ja oppivat tuntemaan minun vahvuudet ja kehityskohdat, sekä toimimaan rakentavasti niiden pohjalta. K43

Myös maisteriopiskelijat arvostivat ohjauksessa toimivaa vuorovaikutussuhdetta ohjaajan kanssa. Lisäksi arvostettiin ohjaajan rauhallisuutta, kokeneisuutta ja rohkaisevaa asennetta. Heille ohjaussuhde oli usein kollegiaalinen vertaissuhde, jossa yhdessä haettiin tietoa ja pohdittiin asioita. Myös ohjaajan toimiminen linkkinä muuhun työyhteisöön ja yhteistyöverkostoihin nähtiin tärkeäksi.

Kuljimme suurimman osan ajasta yhdessä työtehtävissä, joten meillä oli runsaasti aikaa keskustelulle myös ohjausaikojen ulkopuolella. Olimme työyhteisössä ainoat juuri [xx]työhön perehtyneet työntekijät, joten pallottelimme paljon ajatuksia keskenämme ja haimme yhdessä myös muualta tietoa ja kokemuksia. M71

Keskustelin paljon viikoittaisissa työtiimeissä muiden sosiaalityöntekijöiden kanssa, ja sain heiltäkin tarvittaessa neuvoja. M86

Molempien opiskelijaryhmien vastauksissa nimetyn ohjaajan etuna mainittiin, että ohjaaja koordinoi ja huolehti käytännön asioista ja siitä, että opiskelijalla oli ”järkevää tekemistä”. Kandidaattiopiskelijat nostivat esiin ohjaajan vastuun oppimisen edistämisestä: ohjaaja pitää lankoja käsissään ja vie prosessia suunnitelmallisesti eteenpäin. Maisterivaiheen opiskelijat puolestaan pitivät tärkeänä, että oli joku, joka tiesi opiskelijan käytännönjaksoon liittyvistä asioista ja näki hänen tilanteensa kokonaisuutena.

Nimetty ohjaaja piti viikoittaiset ohjauskeskustelut ja ikään kuin koordinoi koko oppimisprosessia. Vaikka myös muut työntekijät osallistuivat ohjaamiseen, juuri nimetty ohjaaja huolehti pääosin käytännön asioista. K7

Säännölliset ohjausajat toteutuivat ja ainakin yksi ihminen tiesi, millaisia tavoitteita ja toiveita olin harjoittelujaksolleni asettanut. Ohjaajani myös huolehti mm. siitä, että minulla oli heti harjoittelun alusta kunnossa kaikki käytännön asiat (työhuone, puhelin, tunnukset, avaimet jne.). M63

Vaikka nimetty ohjaaja nähtiin varsin yksituumaisesti ammatillista oppimista edistävänä tekijänä, yhden nimetyn ohjaajan käytäntöön liittyi myös joitain haasteita. Erityisesti maisteriopiskelijat mainitsivat ohjaajan poissaolot tai työkiireet, jotka vaikuttivat ohjauksen saatavuuteen. Ongelmia aiheutui myös, jos ”kemat eivät kohdanneet” ja ohjaajan kanssa ei syntynyt luottamuksellista suhdetta. Lisäksi ohjaajan rooli saattoi hämärtyä tilanteissa, joissa jakso suoritettiin omassa työssä sosiaalityöntekijän sijaisuudessa. Haasteita saattoi aiheuttaa myös se, että ohjaajana toimi esihen-

kilö tai jos ohjaaja toimi eri tehtävissä tai tiimissä kuin sijaisena työskentelevä opiskelija.

Kandidaattiopiskelijat mainitsivat yhden nimetyn ohjaajan haasteena sen, että opiskelija mahdollisesti pääsi näkemään vain yhden tavan tehdä sosiaalityötä ja riippuvuus ohjaajalla meillä olevista työtehtävistä saattoi rajoittaa mahdollisuuksia monipuoliseen osallistumiseen. Lisäksi muu työyhteisö saattoi jäädä vieraaksi, jos aikaa vietettiin lähinnä oman ohjaajan kanssa. Osa opiskelijoista kantoi myös huolta ohjaajan jaksamisesta. Useamman nimetyn ohjaajan etuna kandidaattiopiskelijat mainitsivatkin, ettei harjoittelu ollut niin riippuvainen yhdestä ihmisestä eivätkä he kokeneet rasittavansa ohjaajia niin paljon. Toisaalta usean nimetyn ohjaajan malli saattoi aiheuttaa työntäi vastuunjakoon liittyvää epäselvyyttä tai aikataulutuksen haasteita, mikäli ohjaajien välinen yhteistyö ja tiedonkulku ei toiminut kunnolla.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet sosiaalityön opiskelijoiden kokemuksia siitä, mitkä tekijät tukevat heidän ammatillista oppimistaan käytännönopetuksen jaksoilla. Näin otamme osaa keskusteluun tulevien sosiaalityöntekijöiden oppimisen turvaamisesta suhteessa heidän kentällä havaitsemiinsa osaamistarpeisiin. Artikkelimme kiinnittyy siten myös keskusteluun sosiaalityön käytännönopetuksen valtakunnallisen kehittämisen tarpeesta ja sosiaalityön koulutusyliopistojen käytännönopetuksen ohjaajakoulutuksen kehittämisestä ja vakiinnuttamisesta

(Jaakola ym. 2019). Ohjaajakoulutuksen näkökulmasta on hyödyllistä tietää, millaiset tekijät opiskelijat kokevat ammatillista oppimista edistävinä opintojen eri vaiheissa sekä miten kentällä toimivan käytännönopetuksen ohjaajan rooli heille oman kehittymisensä näkökulmasta näyttäytyy.

Sosiaalityön kandidaatin ja maisterin opintoihin kuuluvien käytännönopetusjaksojen osaamistavoitteet ja toteutusjärjestelyt poikkeavat luonnollisesti toisistaan. On selvää, että ammatillisia taitoja harjoitellaan ensin ohjatusti asiakastyössä, minkä jälkeen niitä syvennetään maisterivaiheessa. Maisterivaiheessa myös ammatillinen osaaminen laajenee sosiaalityön moniulotteisella tehtäväkentällä erilaisissa asiantuntija-tehtävissä toimimiseen. Nämä opetusohjelman eriytyvät tavoitteet ja järjestelyt näkyvät selvästi tuloksissamme.

Kandidaattivaiheen käytännönopetuksessa opiskelijat kokivat tärkeäksi konkreettisen kuvan saamisen sosiaalityön tehtävistä. Sosiaalityöntekijän työskentelyn havainnointi eri tilanteissa auttoi opiskelijoita tunnistamaan sosiaalityön roolia palvelujärjestelmässä ja antoi heille tiedollisia ja taidollisia valmiuksia erilaisissa asiakastyön vuorovaikutustilanteissa toimimiseen. Opiskelijoiden mahdollisuus tarkkailla kokeneen ammattilaisen toimintaa onkin todettu erityisesti kandidaattivaiheen koulutuksessa yhdeksi olennaisimmista oppimistavoista käytännön opetuksessa (Bogo 2006). Taidollisia valmiuksia tarjosi lisäksi tuettu itsenäinen työskentely, jonka kandidaattiopiskelijat näkivät olennaisena oppimiselleen ja johon he olisivat toivoneen mahdollisuuksia toteutunutta enemmänkin. Tulos on

linjassa useiden kansainvälisten tutkimusten kanssa (esim. Smith ym. 2015; Cleak ym. 2016; Domakin 2014).

Maisterivaiheen opiskelijoiden vastauksissa korostuivat monenlaisia asiakas-tilanteita ja laajempia kokonaisuuksia sisältävät työtehtävät sekä kollegiaalinen työyhteisöön kiinnittyminen. Niiden kautta opiskelijat kokivat kartuttaneensa monipuolista tietoa ja hahmottaneensa muun muassa asiakasprosessien johtamisessa ja arvioinnissa tarvittavia kokonaisuuksia. Nämä seikat tukivat opetusjaksolle asetettuja tavoitteita tutkimustiedon ja ammatillisen tiedon integroimisesta. Myös aikaisemman tutkimuksen mukaan maisterivaiheen opiskelijat olivat käytännön jaksossa sitä tyytyväisempiä, mitä enemmän se tarjosi mahdollisuuksia vaihteleviin työtehtäviin, kokonaisuuksien hahmottamiseen ja reflektointiin (Lee & Fortune 2013) sekä opintojen vaihetta ja opiskelijan kokemusta huomioivien relevanttien työtehtävien tekemiseen (Smith ym. 2015).

Opiskelijan ja ohjaajan välinen suhde käytännön opetusjaksoilla on tutkimuksissa nostettu keskeiseksi tekijäksi sosiaalityön ammatillisten valmiuksien kehittämisessä (Bogo 2015, Cleak & Zuchowski 2019; Flanagan & Wilson 2018; Roulston ym. 2018). Erityisesti kandidaattivaiheen opiskelijoiden osalta tutkimustuloksemme vahvistavat näitä aiempia tuloksia. Opiskelijan ja ohjaajan välille muodostuva luottamuksellinen suhde ja turvallinen ilmapiiri, joka mahdollistaa opiskelijalle vapauden omasta opiskelijan roolistaan käsin kyseillä rohkeasti ja keskustella spontaanisti tukee selvästi oppimista. Kuten Audrey Roulstonin ja kumppaneiden

(2018) tutkimuksessa, myös omien tulostemme mukaan ohjaajan toivotaan antavan rakentavaa palautetta ja toimivan henkisenä tukena ja kannustajana. Myös maisterivaiheen opiskelijoilla ohjaussuhde on tärkeä, mutta ohjaajan lisäksi muun työyhteisön merkitys ammatillisia valmiuksia edistävänä tekijänä korostui vastauksissa. Maisterivaiheen opiskelijat kuvasivatkin onnistunutta opiskelijan ja ohjaajan välistä suhdetta kollegiaaliseksi suhteeksi, jolloin ohjaaja toimi myös linkkinä työyhteisöön ja yhteistyöverkostoihin. Lisäksi heidän odotuksensa ohjaajaa kohtaan latautuivat vähemmän tunnetasolla kuin kandidaattivaiheen opiskelijoilla. Ohjaajan ominaisuuksista tärkeiksi nousivat ammattitaitoisuus, motivoituneisuus ja sitoutuminen ohjaukseen. (ks. Cleak & Smith 2012; Roulston ym. 2018.)

Tutkimukseemme osallistuneet opiskelijat osoittivat myös asioita, joita he toivoivat käytännönoppimisjaksoilla kokevansa enemmän. Nämä olivat pääasiassa samoja, joiden he mielsivät edistäneen ammatillista oppimistaan jo päättyneellä käytäntöjaksolla. Kansainvälisestikin tarkasteltuna suomalaiset sosiaalityön opiskelijat vaikuttavat varsin tyytyväisiltä oppimismahdollisuuksiinsa. Tähän saattaa vaikuttaa se, että toisin kuin joissakin muissa maissa (ks. esim. Cleak & Smith 2012; Cleak & Zuchowski 2019), Suomessa ohjaajina toimivat sosiaalityön ammattilaiset, joiden työtä – ja usein myös muiden sosiaalityöntekijöiden työtä – opiskelijat pääsevät hyvin seuraamaan.

Varsinaisia oppimista haittaavia tekijöitä nousi tutkimuksessamme esiin melko vähän. Opiskelijat kuitenkin korostivat valmistautumisen merkitys-

tä käytännönopetuspaikoissa. Tärkeäksi koettiin, että opiskelijoiden tuloon varauduttaisiin huolehtimalla työvälineiden ja -tilojen asianmukaisuudesta sekä varaamalla aikaa perehdytykseen ja jakson suunnitteluun. Näillä tekijöillä saattaa olla suuri merkitys oppimismahdollisuuksien ja oppimismotivaation näkökulmasta. Lisäksi oppimisedellytyksiin vaikutti paikoin ohjaajan kuormittuneisuudesta, kiireestä ja tavoittamattomuudesta johtuvat tekijät, jotka korostuivat erityisesti maisteriopiskelijoilla, joiden odotetaan toimivan jo melko itsenäisesti. Osa maisteriopiskelijoista olisi kuitenkin kaivannut ammattitilanteita syvällisemmin reflektioita keskustelua kokeneen ohjaajan kanssa. Kandidaattivaiheen opiskelijat näyttävät pääsääntöisesti saavan hyvin tukea ohjaajaltaan, ja he saavat toimia maisteriopiskelijoita selkeämmin opiskelijan roolissa (ks. myös Caffrey ym. 2020). Erityisesti tehdessään harjoittelun omassa työssään tai sijaisena maisteriopiskelijat eivät aina tule riittävästi huomioituksi opiskelijanäkökulmasta ja siihen liittyvistä ammatillisen kehittymisen tarpeistaan.

Maisteriopiskelijoiden vastauksissa huomiomme kiinnittyi toiveeseen, että käytännönopetuksessa työaikaa olisi saanut käyttää myös opiskeluun. Tämä yhdistyy havaintoon, että kuvatessaan ammatillisista oppimista edistäviä asioita opiskelijat eivät juurikaan kommentoineet käytännönopetusta tukevaa teoreettista opetusta tai tuoneet esille sosiaalityön käytännön teorioihin liittyviä keskustelua ohjaajan kanssa. Myös saman aineiston kvantitatiivisia kyselyvastauksia aiemmin analysoidessamme (Kuusisto ym. 2022) totesimme, etteivät opiskelijat maininneet käytännön kokemustensa käsit-

teellistä reflektiota erityisen hyödyllisenä harjoittelunaikaiselle oppimiselleen. Vastaava teorian ja käytännön etäisyys toisistaan käytännönopetuksessa on havaittu myös kansainvälisissä tutkimuksissa (Smith ym. 2015, 527; Cleak ym. 2016). Osittain kysymys voi olla sosiaalityön yleisesti problemaattiseksi kuvatusta teoriasuhteesta (Smith ym. 2015; Wells ym. 2012), mutta myös käytännönopetuspaikan kulttuurilla ja ohjaajan ymmärryksellä teoriasta työtään ohjaavana tekijänä voi olla merkitystä.

Kaksijakoinen ajattelu, jossa teoreettinen opetus tapahtuu yliopistolla ja käytäntö opitaan työtä tekemällä, ei nähdäksemme kehitä opiskelijoiden tai sosiaalityöntekijöiden ammatillisia valmiuksia parhaalla mahdollisella tavalla. Teoreettisten orientaatioiden tunnistaminen niin omaa ammatillista sosiaalityötä kuin käytännönohjaajana toimimista suuntaavana tekijänä voi olla yksi sosiaalityön käytännönopetuksen ohjaajakoulutuksen anti, joka hyödyttää paitsi opiskelijoita myös ammatissa jo toimivia oman työnsä kehittämisessä. Lisäksi yliopiston rakenteet työssäoppimista edeltävälle ja työssäoppimisen aikaiselle reflektiolle voivat tukea opiskelijaa käytännön työnsä käsitteellisten kytkeiden tekemisessä (Caspersen & Smeby 2021).

Sosiaali- ja terveystieteiden siirtymä hyvinvointialueille sosiaalityön toteutusta ja sen ohjausta koskevat rakenteet ovat muutoksessa. Tämä tuottaa käytännöllisiä haasteita, mutta tarjoaa samalla uusia mahdollisuuksia käytännönopetusta koskevien järjestelyjen kehittämiseen. Tutkimuksemme tulosten perusteella voidaan

esittää, että nykyiset käytännönopetukselle asetetut osaamistavoitteet vastaavat hyvin opiskelijoiden kentällä kokemia osaamisen ja ammatillisen kehittymisen tarpeita. Sosiaali- ja terveydenhuollon uudistus ja sosiaalityön tehtävien siirtyminen hyvinvointialueille voivat kuitenkin tuottaa uudenlaisia, esimerkiksi monialaisuuteen ja sote-integraatioon, liittyviä osaamisen tarpeita (Valtioneuvosto 2023). Opintojen vaiheeseen liittyvien oppimistarpeiden ja tavoitteiden erilaisuus, ohjauksen merkityksen ymmärtäminen sekä käytännön ja teorian välisen yhteyden vahvistaminen käytännönopetuksen aikaisessa kenttätöissä ovat tekijöitä, joita voidaan edistää esimerkiksi ohjaajan roolin vahvemman tunnistamisella organisaatiossa sekä ohjaajakoulutuksen laajemmalla mahdollistamisella. Lisäksi yliopistojen, hyvinvointialueiden ja kuntien monialainen tutkimusyhteistyö vahvistaa tutkivan otteen ja käsitteellisen reflektion keskeisyyttä ammatillisessa sosiaalityössä ja sen opiskelussa. Siksi osaamistavoitteiden ja oppimistulosten jatkuva tarkastelu yhdessä kentän ammattilaisten ja opiskelijoiden kanssa on tarpeen.

VIITE

1 Tulosluvun sitaateissa kandidaattiopiskelijat on merkitty K- ja maisteriopiskelijat M-kirjaimella sekä juoksevalla numeroinnilla. [xx] merkintä kertoo, että otteesta on poistettu tekstiä tunnistamisen estämiseksi.

KIRJALLISUUS

Barlow, Constance & Hall, Barry L. (2007) 'What about feelings?': A study of emotion and tension in social work field education. *Social Work Education* 26 (4), 399–413. <https://doi.org/>

- org/10.1080/02615470601081712
- Bogo, Marion (2006) Field instruction in social work: A review of the research literature. *The Clinical Supervisor* 24 (1-2), 163–193. https://doi.org/10.1300/J001v24n01_09
- Bogo, Marion (2015) Field education for clinical social work practice: Best practices and contemporary challenges. *Clinical Social Work Journal* 43 (3), 317–324. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0526-5>
- Briggs, Lynne & Fronek, Patricia (2023) Student placement in a university social work health clinic: Key learning experiences, challenges encountered and perceived benefits of interprofessional practice. *Social Work Education* (2023), 1–14. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2187371>
- Caffrey, Bridget & Fruin, Helen & McHale, Julie B. & Ridgway, Victoria & Mchale, Rebecca, B. (2020) The use of photo elicitation to explore the impact of social work student's perceptions of placements on social work tutors and consider their role in practice learning. *Practice* 33 (3), 191–205. <https://doi.org/10.1080/09503153.2020.1859105>
- Caspersen, Joakim & Smeby, Jens-Christian (2021) Placement training and learning outcomes in social work education. *Studies in Higher Education* 46 (12), 2650–2663. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750583>
- Ching, Man Lan & Wong, Hung & Tse Fong Leung, Terry (2007) An unfinished reflexive journey: Social work students' reflection on their field placement experiences. *British Journal of Social Work* 37 (1), 91–105. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl320>
- Cleak, Helen & Smith, Debra (2012) Student satisfaction with models of field placement supervision. *Australian social work* 65 (2), 243–258. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2011.572981>
- Cleak, Helen & Roulston, Audrey & Vreugdenhil, Anthea (2016) The inside story: A survey of social work student's supervision and learning opportunities on placement. *British Journal of Social Work* 46 (7), 2033–2050. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv117>
- Cleak, Helen & Wilson, Jill (2019) *Making the most of field placement*, 4th ed. Cengage, Southbank.
- Cleak, Helen & Zuchowski, Ines (2019) Empirical support and considerations for social work supervision of students in alternative placement models. *Clinical Social Work Journal* 47 (1), 32–42. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0692-3>
- Croisdale-Appleby, David (2014) *Re-visioning social work education. An independent review*. London: Department of Health.
- Domakin, Alison (2014) Are we making the most of learning from the practice placement? *Social Work Education* 33 (6), 718–730. <https://doi.org/10.1080/02615479.2013.869315>
- Eteläpelto, Anneli ja Vähäsantanen, Katja (2006) Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Jussi Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*, Helsinki: Kansanvalitusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 26–49.
- Flanagan, Niamh & Wilson, Elaine (2018) What makes a good placement? Findings of a social work student-to-student research study. *Social Work Education* 37 (5), 565–580. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1450373>
- Fortune, Anne & McCarthy, Mary & Abramson, Julie (2001) Student learning processes in field education: Relationship of learning activities to quality of field instruction, satisfaction, and performance among MSW students. *Journal of Social Work Education* 37 (1), 111–124. <https://doi.org/10.1080/10437797.2001.10779040>
- Furness, Sheila & Gilligan, Philip (2004) Fit for purpose: Issues from practice placements, practice teaching and the assessment of students' practice. *Social Work Education* 23, 465–479. <https://doi.org/10.1080/0261547042000245053>
- Greenblatt, Andrea & Muskat, Barbara & Perlman, Illana (2019) 10 Years Later... – Are rotational field placements working. *Clinical social work journal* 47 (1), 43–52. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0694-1>

- Healy, Kieran (2018) *Data Visualization: A Practical Introduction*. New Jersey: Princeton University Press.
- Hicks, Haidee & Egan, Ronnie (2023) International students' experience of supervision during social work field placement: Troubling or transformative? *Social Work Education* (2023), 1-16. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2248991>
- IFSW International Federation of Social Workers (2014) Global definition of social work. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work>
- Isoherranen, Kaarina (2005) *Moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY.
- Jaakola, Anne-Mari & Jokinen, Arja & Jäppinen, Maija & Kekoni, Taru & Linakangas, Ritva & Mänttari-van der Kuip, Maija & Lähteinen, Sanna (2019) Sosiaalityön käytännönopetuksen osaamistavoitteet ja oppimisen arviointikriteerit. Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnet. <https://www.sosnet.fi/loader.aspx?id=8c930c59-4220-47c4-8d95-953101d04722>
- Kanno, Hanae & Koeske, Garey F. (2010) MSW students' satisfaction with their field placements: The role of preparedness and supervision quality. *Journal of Social Work Education* 46 (1), 23–38. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2010.200800066>
- Konkola, Riitta & Hauta-aho, Hanna & Hiilamo, Heikki & Karttunen, Markus & Niemi, Jyri & Tuominen, Miia & Huusko, Mira & Väätäinen, Hanna (2021). Sosiaali- ja terveysalan korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja, 14.
- Kuusisto, Katja & Cleark Helen, Roulston & Korkiamäki, Riikka (2022) Learning activities during practice placements: Developing professional competence and social work identity of social work students. *Nordic Social Work Research*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2022.2072942>
- Lee, Mingun & Fortune, Anne E. (2013) Patterns of field learning activities and their relation to learning outcome. *Journal of Social Work Education* 49 (3), 420–438. <https://doi.org/10.1080/10437797.2013.796786>
- Lähteinen, Sanna & Raitakari, Suvi & Hänninen, Kaija & Kaittila, Anniina & Kekoni, Taru & Krok, Suvi & Skaffari, Pia (2017) Sosiaalityön koulutuksen tuottama osaaminen. Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnet. <http://www.sosnet.fi/loader.aspx?id=198a1ca7-7692-4899-863d-154064f438b7>
- Marlowe, Jay M. & Appleton, Cherie & Chinnery, Shirley-Ann & Van Stratum, Sutibra (2015) The integration of personal and professional selves: Developing students' critical awareness in social work practice. *Social Work Education* 34 (1), 60–73. <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.949230>
- Pehrson, Kyle L. & Panos, Patrick T. & Larsen, Krista L. & Cox, Shirley E. (2009) Enhancement of social work field practicum student-supervisor relationship: Utilizing communication styles. *Journal of Practice Teaching & Learning* 9 (2), 72–92. <https://doi.org/10.1921/146066910X518111>
- Roulston, Andrea & Cleak, Helen & Vreugdenhil, Anthea (2018) Promoting readiness to practice: Which learning activities promote competence and professional identity for student social workers during practice learning. *Social Work Education* 54 (2), 364–378. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1336140>
- Smith, Debra & Cleak, Helen & Vreugdenhil, Anthea (2015) "What are they really doing?" An exploration of student learning activities in field placement. *Australian Social Work* 68 (4), 515–531. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2014.960433>
- Tham, Pia & Lynch, Deborah (2014) Prepared for practice? Graduating work students' reflections on their education, competence and skills. *Social Work Education* 33 (6), 704–717. <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.881468>
- Valtioneuvosto (2023) Sosiaali- ja terveysalan korkeakoulutuksen kehittäminen -hanke. Loppuraportti. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuja 2023:15. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-958-8>
- Venninen, Tuulikki (2007) "Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan

- ääneen mitä ajattelen”: ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsinki: Helsingin yliopisto, tutkimuksia 282. <http://hdl.handle.net/10138/20046>
- Wayne, Julianne & Bogo, Marion & Raskin, Miriam (2010) Field education as the signature pedagogy of social work education. *Journal of Social Work Education* 46 (3), 327–339. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2010.200900043>
- Wells, Melissa & Maschi Tina & Slater, Greta Y. (2012) Integration of Research and Practice: Innovations and Challenges in Social Work Programs. *Journal of Social Work Education* 31 (3), 331–346. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.551827>
- Wilson, Georg & O’Connor, Erna & Walsh, Trish, & Kirby, Margaret (2009) Reflections on practice learning in Northern Ireland and the Republic of Ireland: Lessons from student experiences. *Social Work Education: The International Journal* 28, 631–645. <https://doi.org/10.1080/02615470903027348>

ENGLISH SUMMARY

Arja Jokinen & Katja Kuusisto & Erna Törmälehto & Anna Metteri & Riikka Korkiamäki: Social work students’ experiences of factors supporting professional development during their practice placements.

The article examines social work students’ experiences of factors that support their professional development during their practice learning periods. The data were collected with an electronic questionnaire, of which this paper analyses the open-ended responses by students who completed their practice placements of bachelor’s and master’s studies in social work at a Finnish university in 2019–2020. The results show that the phase of studies was a key factor that affected the students’ professional development. During the bachelor program, practical guidance and support from the supervisor, the opportunity to follow the supervisor’s work, as well as supported independent work, were considered most important. In the master’s studies, the students emphasized the professional skills and experience of their supervisors and the importance of the workplace community. The versatility of the working tasks and the opportunity to focus on the entities and reflect on the work promoted the professional development of the master’s students. Both groups identified practical issues as factors that are meaningful for their learning and development, whereas conceptual reflection was rarely mentioned as promoting their learning.