

”JOS MOTIVAATIO EI OLE KUNNOSSA, HYVÄKIN
TYÖSSÄOPPIMISPAIKKA ON HUONO ”

Ammattiopisto Lappian lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia työssäoppi-
misen onnistumiseen vaikuttavista asioista.

Pro gradu tutkielma

Annika Jokelainen 0126706 &
Marita Rantala 26731

Kasvatustieteen tiedekunta

Ohjaaja Kyösti Kurtakko

KEVÄT 2013

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Jos motivaatio ei ole kunnossa, hyväkin työssäoppimispaikka on huono”.
Ammattiopisto Lappian lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia työssäoppimisen onnistumiseen vaikuttavista asioista.

Tekijät: Annika Jokelainen ja Marita Rantala

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu-työ _x_ Laudaturtyö _ Lisensiaatintyö _

Sivumäärä: 70

Vuosi: 2013

Tiivistelmä:

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia työssäoppimista uudenaikaisena oppimisympäristönä. Työssäoppiminen on nykyään erittäin tärkeä osa ammattiopilaitosten koulutusohjelmaa. Tutkimme asioita, jotka auttoivat opiskelijoita niin työssäoppimisen onnistumisessa kuin työyhteisöön sulautumisessa. Tutkimuksemme selvitettiin mitkä tekijät vaikuttavat työssäoppimisen onnistumiseen ja miten opiskelijat kuvailevat näitä tekijöitä sekä niiden merkityksiä.

Tutkimuksen oppimisteoreettisena perustana ovat tekemällä oppiminen sekä yhteistoiminnallinen oppiminen. Tutkimus toteutettiin Ammattiopisto Lappian lähihoitajaopiskelijoille joulukuussa 2012. Tutkimusaineistona ovat kahdentoista lähihoitajaopiskelijan kirjoitelmat. Tutkimusmenetelmänä on laadullinen tutkimus ja aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysimenetelmällä. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille opiskelijoiden näkökulmaa työssäoppimisen onnistumiseen vaikuttavista asioista. Aineiston analyysin tavoitteena on, fenomenografian mukaisesti, kuvata ja ymmärtää opiskelijoiden kokemuksia. Tulosten perusteella opiskelijat kuvailivat sosiaalisen pääoman merkitystä sanoilla kuulluksi tuleminen, mukaan ottaminen, arvostus ja yhteistyö.

Tutkimuksemme mukaan sosiaalinen pääoma on sekä tavoite että lopputulos onnistuneelle työssäoppimiselle. Tutkimuksemme päätelmänä voimme pitää opiskelijoiden roolin tärkeyttä työssäoppimisen laadun kehittäjänä. Työssäoppimisen kehittämisen onnistumiselle on tärkeää opiskelijoiden mahdollisimman monipuolinen kuuleminen.

Avainsanat: luottamus, motivaatio, sosiaalinen pääoma, tekemällä oppiminen, työssäoppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen.

Muita tietoja:

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi _x_

Suostumme tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi _x_
(vain Lappia koskevat)

SISÄLTÖ

JOHDANTO	4
1 SOSIAALINEN PÄÄOMA.....	7
2 TYÖSSÄOPPIMINEN	16
2.1 Tekemällä oppiminen.....	19
2.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen.....	21
2.3 Opiskelijan rooli omassa oppimisprosessissa	23
2.4 Työpaikkaohjaajan ja oppilaitoksen ohjaajan rooli työssäoppimisessa.....	25
2.5 Työyhteisö oppimisympäristönä	28
3 AMMATILLINEN PERUSTUTKINTO.....	31
4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT.....	35
4.1 Fenomenografinen tutkimus	36
4.2 Fenomenografisen tutkimuksen toteuttaminen	38
4.3 Tutkimuksen kohderyhmä, aineisto ja sen kokoaminen	39
4.4 Tutkimusaineiston analysointi	41
4.5 Tutkimuksen luotettavuus	43
5 TYÖYHTEISÖÖN PÄÄSEMISEN KOKEMUKSET.....	44
5.1 Oppilaitoksen ja opettajan osuus työssäoppimisessa	44
5.2 Työpaikkaohjaajan osuus opiskelijoiden kokemana.....	47
5.3 Opiskelijan oma rooli.....	50
5.4 Opiskelijan sosiaalistuminen työyhteisöön.....	54
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	58
LÄHTEET:.....	64

JOHDANTO

1990-luvulla suomalaisen toisen asteen koulutuspolitiikkaan vaadittiin lisää työelämän ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. Tutkimustulosten mukaan työelämäyhteistyötä tarvitaan nykyäänkin lisää ja lisäksi se on ollut lähinnä oppilaitosvetoista. Toisaalta se on tapahtunut myös oppilaitosten ehdoilla. Määrällisen yhteistyön rinnalla huomiota tulee nykyään kiinnittää laatuun. (Uusitalo 2001, 15-17.) Mielestämme opiskelijoiden näkökulman esille tuominen on tärkeä osa työssäoppimisen laatua. Opiskelijoiden näkökulman huomioiminen ei tarkoita sitä, että opiskelu tehdään jotenkin helpommaksi, vaan sitä, että opiskelijoita kuunnellaan enemmän.

Tutkimuksen alussa perehdymme ammatilliseen koulutukseen yleisesti ja kerromme työssäoppimisen suhteesta ns. teoriaopetukseen. Perehdymme työssäoppimiseen, sen tavoitteisiin, menetelmiin ja päämääriin. Työssäoppiminen nähdään tavoitteellisena oppimisprosessina. Peilaamme työssäoppimisen asemaa lähihoitajatutkinnon kokonaisuuteen sekä tutkimme käsitteitä, jotka liittyvät läheisesti kyseiseen aiheeseen. Työssäoppimisen lähtökohtana työssämme ovat tekemällä oppiminen sekä yhteistoiminnallinen oppiminen. Liitämme työssämme tekemällä oppimisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen työssäoppimiseen sekä pedagogiikkana että oppimisympäristönä. Parhaimmillaan työssäoppiminen sisältää näitä molempia oppimisen muotoja. Oppiminen on kuitenkin paljon muutakin kuin mestari-kisälli -suhdetta ja konkreettisten asioiden tekemistä sekä mallista oppimista. Työssäoppiminen on tiiviisti sidoksissa inhimilliseen ja sosiaaliseen pääomaan. Sosiaalinen pääoma voidaan nähdä tavoitteena yhteiselle työssäoppimiselle. Työssäoppiminen laajentuu näin ollen sekä koko työyhteisöä koskevaksi kehittämiseksi että yhdessä oppimiseksi. Yhdessä tekemällä ja yhteistyössä toimimalla saamme aikaan yhä parempia oppimistuloksia niin työelämässä kuin muuallakin tapahtuvassa oppimisessa.

Tutkimuksemme käsittelee lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppimista ja työssäoppimisen onnistumiseen vaikuttavia seikkoja. Työssäoppiminen on suosittu tutkimusaihe ja olemme perehtyneet työtä tehdessämme myös aikaisempiin tutkimuksiin aiheesta. Aiheita ovat tutkineet aikaisemmin esimerkiksi koulutuksen arviointineuvosto vuonna 2006, Pentti Väisänen vuonna 2003 sekä Petri Pohjonen vuonna 2005. Olemme perehtyneet edellä mainittuihin tutkimuksiin työssämme. Lisäksi aiheesta on ilmestynyt useita muitakin tutkimuksia ja projekteja, joiden tuloksena on syntynyt mm. ”Työpaikkaohjaaja opiskelijan ohjaajana” - opas vuonna 2010. Työssäoppimisesta puhuttaessa mainitaan yleensä niin sanottu kolmikantayhteistyö, jolla tarkoitetaan oppilaitoksen opettajan, työelämän edustajan sekä opiskelijan välistä yhteistyötä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on keskitytty lähinnä opettajan ja työelämän ohjaajan näkökulmaan. Omassa tutkimukssamme mukana ovat kaikki edellä mainitut työssäoppimisen onnistumiseen vaikuttavat osapuolet.

Olemme kumpikin toimineet opiskelija- ja työuramme eri vaiheissa niin opiskelijan kuin työpaikkaohjaajan roolissa. Olemme suorittaneet työpaikkaohjaajan 1 ov:n kokonaisuuden. Toinen meistä tutkijoista on myös perehdyttänyt opiskelijoita työssäoppimiseen. Meillä on henkilökohtaista kokemusta käsittelemästämme aiheesta ja siksi aihe kiinnostaa meitä tutkijoina. Opiskelijan ohjaaminen omaan ammattiin on mielenkiintoinen ja antoisa kokemus. Parhaimmillaan se on yhteistä oppimista opiskelijan, ohjaavan opettajan sekä työpaikkaohjaajan välillä. Mikäli oppiminen pystytään laajentamaan koko työyhteisön yhteiseksi asiaksi, ollaan lähellä toimivan sosiaalisen pääoman saavuttamista. Lisäksi aihe on kiinnostava myös tulevaisuuden kannalta. Työelämä on nykyään jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä alue yhteiskunnassamme. Oppiminen on tuotu lähemmäksi työn tekoa ja työntekijät toimivat yhä enemmän myös toistensa vertaistukena.

Tutkimuksemme kohderyhmänä oli ammattiopisto Lappian sosiaali- ja terveydenhoitoalan perustutkintoa suorittavat lähihoitajaopiskelijat. Valitsimme opiskelijat sen perusteella montako työssäoppimisjaksoa heillä oli takanaan. Opiskelijat olivat kolmannen vuosikurssin opiskelijoita, joilla oli takanaan kolme tai neljä työssäoppimisjaksoa. Heillä oli kokemusta lähihoitajille tyypillisistä työssäoppimispaikoista: päiväkodeista, ikäihmisten hoivakodeista, mielenterveyskuntoutujien asumisyksiköistä sekä keskussairaalasta. Kirjoitelmien tekoon osallistui 12 opiskelijaa, jotka olivat iältään 19 - 27 -vuotiaita. Kaikki tutkimukseen osallistuneet vastasivat kirjoittamalla omakohtaisia kokemuksia siitä, mikä auttoi heitä niin työssäoppimisen onnistumisessa kuin työyhteisöön sulautumisessa.

1 SOSIAALINEN PÄÄOMA

Sosiaalinen pääoma tulee selkeästi esille tutkiessamme opiskelijoiden työssäoppimista ja siihen vaikuttavia asioita. Työssäoppimisessa ilmenevään sosiaaliseen pääomaan olemme perehtyneet Robert Putnamin ja Pierre Bourdieun ajatusten avulla. Heidän näkemyksensä sosiaalisesta pääomasta ovat erilaisia. Erilaiset näkökulmat ovat hyödyllisiä työssäoppimiselle, koska työssäoppimispaikat ja opiskelijat ovat erilaisia. Sosiaalinen pääoma näyttäytyy niissä myös erilaisena.

Yhteiskunnallinen muutos on saanut aikaan sen, että joidenkin ihmisten katseet ovat suuntautuneet taaksepäin ja saanut heidät kaipaamaan ”vanhoja hyviä” aikoja. Jotkut ihmiset puolestaan ovat kiinnittäneet huomionsa asioihin, jotka ennen muutosta olivat itsestäänselvyksiä. Muutoksen myötä niistä tuli näkyviä ja ongelmallisia. Näiden ihmisten huomio kiinnittyikin uuteen käsitteeseen, sosiaaliseen pääomaan. Sosiaalista pääomaa ei voida verrata taloudelliseen pääomaan, koska sitä ei voi irrottaa kantajistaan eikä näiden välisistä suhteista. Taloudellinen pääoma on helpommin liikuteltavaa kuin sosiaalinen, eikä sitä voi sijoittaa arvon kasvattamiseksi. (Ilmonen 2001, 10.) Inhimillisen pääoman voidaan sanoa ilmenevän yksilöissä kun taas sosiaalinen pääoma ilmenee ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa.

Perinteistä yhteisöllistä sosiaalista sidettä on määritelty yhteenkuuluvuuden tunteeksi. Tämä tarkoittaa, että yhteisöllisyydessä tärkeää on yhteisöön kuulumisen tunneperäinen kokemus. Klassisen sosiologian edustajille ongelmaksi modernisoitumisen suhteen muodostui kysymys siitä, mihin yhteisöllinen side ihmisten välillä voi perustua, kun perinteinen yhteisöllinen elämänmuoto saa rinnalleen uusia modernin yhteiskunnallisuuden muotoja. Tärkein kysymys oli millä tavalla yhteisöelämän muodot muuttuvat silloin, kun välitön ja paikallinen vuorovaikutus ei muodostakaan yhteiskunnallista yhteyttä yksilöiden välillä, vaan markkinamekanismien ja byrokraattisen hallinnon kautta. Modernisoitumista on tarkasteltu eri tavoin ja eri näkökulmista. Yksi yhdistävä ja olenainen perspektiivi nousi kuitenkin esille kaikissa näkemyksissä; modernisaatio on seurausta markkinatalouden laajentumisesta sekä yhteiskunnallisten suhteiden monimut-

kaistumista että monimuotoistumista. (Aro 2011, 38 - 39.) Ennen vanhaan elämä pohjautui maatalouteen ja kaupan käynti tapahtui toreilla. Yhteiskunnan monimuotoistuminen muutti sosiaalisia siteitä. Vaihdamatalous toi mukanaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Sosiaalinen pääoma liittyy ihmisten välisiin tunteisiin ja niiden muodostumiseen vuorovaikutuksessa. Se on tunnetta siitä, että kuulun tietyn ryhmän sisäpiiriin, kun ryhmään kuulumattomuus saa aikaan ulkopiiriin kuulumisen tunteen.

Modernisoitunut yhteenkuuluvuuden tunne syntyy esimerkiksi sosiaalisen median ja sähköisten viestimien kautta. Työssäoppimiseen sekä oppilaitoksissa tapahtuvaan oppimiseen kuuluu nykyään opiskelua sähköisissä oppimisympäristöissä. Myös näissä oppimisympäristöissä yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteiset näkemykset asiasta ovat tärkeitä. Voidaan sanoa, että yhteistä ja jaettua oppimista tapahtuu tässä tapauksessa uudenlaisessa ympäristössä.

Esi-isiemme voidaan todentaa olleen tiimipelaajia: olemassaolon taistelussa ihmisen sosiaaliset suhteet ovat olleet suuri etu. Sosiaalisten kykyjen kehityksen käännekohtaan sanotaan olleen silloin, kun esi-isämme siirtyivät puiden latvoista savannille – täällä keräilyn ja metsästyksen sosiaalisella koordinoinnilla he saivat suuria etuja. (Goleman 2000, 233.) Nämä yhteistyökyvyt nousevat konkreettisimmin esiin nykyaikaisessa organisaatiossa. Organisaatiot toimivat yhä enemmän tiimeissä tai ryhmissä, joissa yhteistyötaidot ja sosiaaliset taidot ovat välttämättömiä onnistumisen kannalta.

Tarkasteltaessa käsitettä yhteisö voidaan huomata sen merkityksellisyyden moninaisuus ja yksiselitteisyyden haastavuus. Käsitteenä yhteisön voidaan katsoa liittyvän traditioonaiseen elämäntapaan, jolle leimallista ovat pysyvyys, suhteiden kiinteys ja jatkuvuus, yhteenkuuluvuuden tunne, sitoutuminen fyysiseen paikkaan ja yhteinen historiallinen tarina, jonka jäsenet voivat jakaa. Yksilöllistymiskehitys on katsottu murentavaksi tekijäksi tämänkaltaista tapaa ymmärtää ihmisten sidokset toisiinsa. (Saastamoinen 2011, 80.) Nykyinen moderni elämä tuo mukanaan muutoksen jatkuvuuden ja pysyvyyden vähenemisen sekä yksilöiden elämäntapana että yhteiskunnan arvostuksena. Perhe-elämän yksilöllistyminen saa ihmiset viettämään aikaa yksin ja yhä harvemmin luonnollisissa verkostoissa sekä yhteisöissä. Elämähän ei ole pysyvää, vaan niin asuinpaikka

kuin ihmissuhteet ovat muuttuneet yhä lyhyempikestoisiksi ja pinnallisemmiksi. Nykyään yhteisöllisyyttä ei opita perintönä vanhemmilta, suvuilta tai perheiltä. Sosiaalisia taitoja ei tarvitse harjoitella sisarusten välisissä luonnollisissa tilanteissa.

Daniel Goleman (2000) puhuu kirjassaan sitoutumisen merkityksestä, sillä se on tunneasia. Mikäli omat tavoitteet ovat sopusoinnussa ryhmän tavoitteiden kanssa, niin silloin ne tuntuvat oikeilta. Ryhmän jäsenten arvostaessa ryhmän tehtävää, he antavat täysipainoisen työpanoksen ja ovat valmiita henkilökohtaisiin uhrauksiin. Lyhyen tähtäyksen uhraukset kertovat todellisesta sitoutumisesta, jos huomataan, että niistä on myöhemmin hyötyä. (Goleman 2000, 144.) Lämsä ja Hautala (2005) peilaavat sitoutumisen tunnetta ihmisen suhteessa työtään kohtaan. Sitoutunut työntekijä on vastuullinen sekä työstä että työyhteisön toiminnasta. (Lämsä & Hautala 2005, 91-94.) Arkielämässä tämä kuvaa sitä, että ihminen tulee mielellään töihin, tuntee vastuuta työstään ja hänen työskentely on tehokasta. Sitoutuminen erilaisiin ryhmiin saa aikaan mielekkyyden tunnetta tekemistään kohtaan. Se on keino saavuttaa mahdollisimman hyviä tuloksia yhdessä tekemällä. Toisaalta se voi olla myös tavoite, johon esimerkiksi työyhteisössä yhdessä tekemällä pyritään.

Ihmisten elämän muuttuminen yhä episodimaisemmaksi ja projekteista koostuvaksi on sanottu olevan eräs yksilöllistymiskehityksen piirre. Työsuhteita leimaa määräaikaisuus ja ihmissuhteet eivät ole entiseen tapaan vuosikymmenten mittaisia. Tämä vaikuttaa ihmisten arvioihin siitä, mitä he saavat sitoutumisellaan esimerkiksi työorganisaatioon. Mikäli työpaikan varmuus on kyseenalainen, eivät ihmiset tunne suurta lojaaliutta työantajaansa kohtaan. Yksilöllistymisen pessimistiseen näkemykseen liittyy ihmissuhteiden ”rapautumistulkinta.” Tämän voidaan sanoa heijastuneen ihmisten sosiaalisuuden muotojen organisoitumiseen ja näin ollen ne ovat lyhytkestoisia sekä välineellisiä. (Saastamoinen 2011, 82.)

Yksi tämän päivän eri yhteiskuntaelämän sektoreita puhuttava asia on luottamus. Pohjimmiltaan luottamus on organisaatioita yhteen liittävä ja rakentava tekijä. Luottamusta voisi kuvata yhdistävänä tunneperäisenä liimana. Tavallisesti luottamus liitetään ihmisten välisiin suhteisiin, mutta sitä koetaan myös julkisia instituutioita, yrityksiä tai erilaisia asioita kohtaan. (Savolainen 2011, 117 -118.) Luottamuksen syntymiseen liittyy olennaisesti me-henki. Työyhteisön toiminta tulisi olla yhteistä tekemistä ja yhteistä onnistumista. (Haslam & Reicher & Platow 2011, 45.) Luottamus, onnistuminen ja kehittäminen nähdään yhteisenä saavutuksena. Sen vaikutukset näkyvät heti työpaikan ilmapiirissä. Luottamus ei ole yksipuolinen prosessi, vaan vaatii kaikkien osapuolten panoksen. Yhteiseen onnistumiseen liittyvät olennaisesti koko työyhteisön osallistuminen ja vahva ryhmään kuulumisen tunne.

Puhuttaessa suhteista, niitä ei vahvista niinkään fyysinen läheisyys kuin psykologinen yhteys. Verkoston vahvimpia solmuja ovat ihmiset, joiden kanssa tulemme hyvin toimeen, joihin luotamme ja joista pidämme. Suhdeverkostot voidaan tulkita henkilökohtaiseksi pääomaksi. (Goleman 2000, 242 - 244.) Voidaan todeta, että mikäli ihminen osaa käyttää verkostoja, hän pystyy ratkomaan ongelmia paljon tehokkaammin kuin ne, jotka käyttävät hyväkseen yleistä tietoa. Menestyminen ammatissa on myös enemmän tai vähemmän riippuvainen muiden ihmisten muodostamasta verkostosta. Luottamus on eräs verkostojen luomisen edellytys. Verkostoitumisella voidaan sanoa olevan suora yhteys työelämän sosiaalisuuteen ja vastavuoroisuuteen. Tietoa jaetaan ja sitä myös luodaan yhteisissä verkostoissa.

Sanna Virtainlahden (2011) mukaan sosiaalinen pääoma voidaan määritellä yhteisön jäsenten kykyä toimia keskenään ja heidän luottamuksenaan toisiinsa. Se määritellään sosiaalisiksi rakenteiksi, jotka tuottavat luottamusta, hyvää tiedonkulkua ja tukevat kykyä toimia yhteiskunnassa. Sosiaalinen pääoma pitää sisällään sosiaaliset verkostot ja luottamuksen verkostojen jäsenten kesken, joka pitää heidät yhdessä sekä normatiiviset säännöt ja molemminpuoliset odotukset, jotka liittyvät luottamukseen. (Virtainlahti 2011, 36.) Nykypäivänä työyhteisöissä sosiaalinen pääoma ilmenee erilaisissa verkostoissa ja niiden välisissä vuorovaikutuksissa. Esimerkiksi asiantuntijuuden ympärille

voidaan muodostaa verkosto. Tällaisissa verkostoissa on useampi tietyn alan asiantuntija ja vuorovaikutuksen kautta heidän osaamisensa laajenee ja syvenee.

Suhde ja yhteistyö ovat leimallisia luottamukselle, sillä sen ajatellaan syntyvän ihmisten välisissä suhteissa. Käsitteenä luottamus on laaja ja monisyinen ja siitä on olemassa lukuisia määritelmiä. Luottamuksen on sanottu tarkoittavan osapuolten halukkuutta olla riippuvainen toisten osapuolten toiminnasta. Oletuksena on, että toinen tekee jonkun tietyn luottajalle tärkeän asian tai teon. Tässä ei kuitenkaan ole mahdollisuutta tarkkailla tai kontrolloida toista osapuolta. Luottamuksessa on siis riskinsä, riippuvuutensa ja haavoittuvuutensa. (Savolainen 2011, 119.) Mikään yhteinen toiminta ei voi kantaa pitkälle ilman ryhmän jäsenten välistä luottamusta. Luottamuksen voidaan sanoa kasvattavan motivaatiota kuulua tiettyyn ryhmään. Ryhmään kuulumisen sekä luottamus saavat aikaan yhdessä myös suvaitsevaisuutta erilaisia jäseniä kohtaan.

Psykologi Edward Thorndike (teoksessa Goleman 2007) loi määritelmän ”sosiaalinen äly”. Hänen luonnehdintansa mukaan sosiaalinen äly on kykyä ymmärtää ja johtaa. Ihminen on sosiaalisesti älykäs, kun hän sekä ymmärtää ihmissuhteitaan että toimii niissä älykkäästi. Sosiaalinen kanssakäyminen muovaa aivojamme. (Goleman 2007, 19- 20.) Sosiaaliseen kanssakäymiseen tarvitaan kykyä ylläpitää sosiaalisia suhteita että muodostaa sosiaalisia verkostoja ja tiimejä. Toimiminen tiimeissä ei vain opeta sosiaalisia taitoja vaan vaatii kehittyäkseen myös sosiaalista älykkyyttä.

Sosiaalinen pääoma sisältää organisaatiossa useita ulottuvuuksia, jotka luovat ja keräyttävät sosiaalista pääomaa ja arvoa organisaatiolle. Käytännön elämässä kyseessä ovat työyhteisössä toimivien ihmisten keskinäiset suhteet ja verkostot, johtamissuhteiden ja johtamisjärjestelmän selkeys, normien selkeys ja niiden yleinen hyväksyminen, arvojen yhteisyys, informaation kulku ja vuorovaikutuksen laatu mukaan lukien kommunikaatio. Yhteisön jäsenille turvallisuuden tunteen ja mahdollisuuden samaistua ryhmään luovat ihmisten välinen kommunikaatio ja normit. (Savolainen 2011, 119.) Yhteisen kommunikaation ja tiedonkulun osuus me-hengen ja sosiaalisen pääoman synnyssä on merkityksellinen tekijä. Ryhmän jäsenet puhuvat ikään kuin samaa kieltä. Tämä saa osaltaan aikaan ryhmään toimivuuden tunnetta. Kommunikaatio voi olla yhteistyötä

edistävä tai hidastava tekijä. Hidastavana tekijänä se nähdään silloin, kun tiedonkulku ei jostakin syystä toimi ryhmän jäsenten välillä. Siihen tulee kuitenkin kiinnittää erityistä huomiota. Neuvotteleva kommunikaatio toimii yhteistyötä edistävänä tekijänä. Luottamus kehittyy ihmisten välisten suhteiden perusteella ja lisäksi se on mahdollisuus luoda lojaaleja siteitä ja suhteita, jotka eivät helposti mene rikki. Luottamuksen rakentaminen ja ylläpitäminen on työpaikoilla haasteellista, koska se on riippuvainen niin monista tekijöistä, kuten myös tilannetekijöistä, eikä se voi ilmetä yksipuolisesti. Työyhteisöissä luottamuksen ”omistavat” kaikki yhteisöön tai verkostoon kuuluvat. Jokaisella on yhtä suuri osuus siitä ja kaikilla on myös velvollisuus rakentaa sitä. Luottamusta ei koskaan synnytetä pakottamalla, vaan se syntyy tekemisen vapaudesta. Eri näkemysten ja näkökulmien kuuntelu ja moniäänisyys, keskustelun vapaus ja erilaisuuden hyväksyminen kehittävät luottamusta. (Savolainen 2011, 121; 125 -126.) Luottamus joutuu työyhteisöissä nykyään koetukselle monestakin eri syystä. Elämme nykyään paljon ”tässä ja nyt” – kulttuurissa, jossa tapahtuu paljon muutoksia lyhyellä aikavälillä. Luottamuksen syntymiseen kuuluvat sekä hyvät johtamistaidot että hyvät tiimitaidot. Se tarvitsee aikaa kehittyäkseen eikä sitä voi kiirehtiä. Luottamuksen kehittyminen nykyisissä työyhteisöissä on haasteellista työelämän hektisyyden vuoksi.

Jorma Niemelä puolestaan (2002) nostaa esille sen seikan, kuinka viime vuosina sosiaalinen pääoma on noussut inhimillisen pääoman käsitteen rinnalle. Taloudellisen kehityksen ja hyvinvoinnin ehtoja on yritetty sen avulla selvittää. Yksilön ja yhteisön kannalta tietyt identiteetit tuottavat paremman lopputuloksen kuin toiset. Toisin sanoen sosiaalisen pääoman määrään ja sisältöön vaikuttaa ratkaisevasti yksilöiden identiteetti. Vastavuoroisesti yksilöiden identiteettiin vaikuttaa sosiaalinen pääoma. Toista ei voi ymmärtää ilman toista. (Niemelä 2002, 76.) Yksilöiden identiteetti kehittyy koko ajan. Siihen on todettu vaikuttavan sosiaaliset suhteet ja ryhmässä olemisen kokemukset. Voidaan sanoa, että esimerkiksi työssäoppimisessa tunne kuulumisesta työyhteisöön muovaa opiskelijan identiteettiä ja sen kautta myös käsitys omasta itsestä kehittyy.

Petri Ruuskanen (2002) mukaan laajempi yhteiskunnallinen kiinnostus sosiaalista pääomaa kohtaan syntyi 1990-luvun puolivälissä. Tuolloin julkaistiin yhdysvaltalaisen Robert Putnamin työryhmän tutkimusraportti, jossa sosiaalinen pääoma nousi esille. Sosiaalisella pääomalla on Putnamin mukaan hyvin laajoja vaikutuksia. Yhteisten ongelmien ratkaisu helpottuu sosiaalisen pääoman avulla. Myös Putnamin mukaan luottamus toisiin kansalaisiin ja järjestelmän toimivuuteen nousi tärkeäksi. Luottamuksen avulla ehkäistään vapaamatkustaminen, sillä näin saadaan yksilöt mukautumaan yhteisesti hyödyllisiin ratkaisuihin sen sijaan että he tavoittelisivat lyhyellä tähtämellä yksilöllistä etuaan. Sosiaalisen pääoman sanotaan olevan yhteisön toimintaa helpottava tekijä: ihmisten ollessa usein tekemisissä toistensa kanssa ja luottaessa toisiinsa, sosiaalinen vuorovaikutus helpottuu. Sosiaalinen pääoma on myös ymmärrystä siitä, että ihmiset ovat pohjimmiltaan riippuvaisia toisistaan. Osallistuvat ihmiset ottavat tekemisissään huomioon myös muut. Tämä vähentää myös kyynisyyttä ja lisää empatiaa. Sosiaalisella pääomalla parantuu myös informaation kulku, joka taas tehostaa talouden toimintaa sekä auttaa toimijoita päämääriensä saavuttamisessa. Sillä on vaikutusta myös ihmisen psykologiaan ja biologiaan, joiden kautta se parantaa ihmisten terveyttä ja elämänlaatua. Putnamin käsitystä sosiaalisesta pääomasta on kritisoitu, koska käsite on monimutkainen. Kriitikoiden mielestä sillä ei kuvata mitään konkreettista, mutta samalla selitetään kaikkea. Sosiaalisesta pääomasta on olemassa monia kilpailevia määritelmiä, jotka painottavat ilmiön ulottuvuuksia eri tavoin. Tämä on antanut uutta pontta kriitikoille. On osattava erottaa sosiaalisen pääoman yhteiskunnan jäseniä yhteensitovaa (Putnam) kuin sen sosiaalisesti jakavaa, konfliktista (Bourdieu) luonnetta. (Ruuskanen 2002, 6 - 8.)

Sosiaalisten suhteiden piirteistä erityisesti luottamus on Robert Putnamin mielestä sosiaalisen pääoman keskeinen käsite, koska se ylläpitää ihmisten yhteistoimintaa ja sosiaalisen vaihdon vastavuoroisuutta. Mikäli luottamuksen käyttökelpoisuutta halutaan arvioida, sen keskeiset piirteet tulee kuitenkin määritellä. Putnam ei tarkenna niitä, vaan viittaa käsitteellä tiedon perusteella vakiintuneisiin odotuksiin, toisinaan taas institutionaalisiin järjestelyihin. Nämä auttavat yksilöä ennakoimaan muiden toimintaa ja siten suunnittelemaan omaa tulevaisuuttaan. Putnam viittaa myös yhteisölliseen moraaliin sinänsä. (Ilmonen 2002, 136.) Putnamin sosiaalisen pääoman käsittelyissä painotetaan sosiaalisen pääoman yhteisöä kokoava ulottuvuus. Teorian mukaan sosiaalinen pääoma

muodostuu kansalaisaktiivisten ihmisten toiminnasta. Vakiinnuttuaan toiminta synnyttää yleistynyttä luottamusta ja toimii parhaimmillaan koko yhteiskuntaa kokoavana tekijänä. (Ruuskanen 2002, 15 - 16.)

Työpaikoilla ja työelämässä tapahtuvaa oppimistoimintaa voidaan tulkita Pierre Bourdieutä mukaillen asemista ja pääomista käytävien kamppailujen tai pelien näkökulmasta. Hänen kenttäteoriasa avulla voi pureutua työpaikan oppimiseen liittyvää toimintaa sävyttäviin kiinnostuksen kohteisiin ja strategioihin sekä analysoida näiden merkitystä oppimishalulle ja oppimiselle. Teorian avulla voidaan myös linkittää työssäoppiminen laajempaan kontekstiin. (Järvensivu 2006, 33.) Bourdieun ajatuksesta löytyy yhteys nykyajan työyhteisöjen tilanteeseen, jossa kilpailu työpaikoista ja asemasta työpaikoilla on arkipäivää.

Pierre Bourdieu on lähestynyt sosiaalisen pääoman käsitettä juuri erojen järjestelmän näkökulmasta. Yhteiskunta käsitetään kenttien kokonaisuutena, joilla toimijat kamppailevat taloudellisesta ja kulttuurisesta hallinnasta. Bourdieun mukaan tekijöitä, joita toimijat voivat käyttää resursseinaan kentillä tapahtuvassa kamppailussa ja erojen tekemisessä, ovat taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma sekä niiden kokonaismäärä ja koostumus. Bourdieun jaottelu sulauttaa pääoman kolmeen peruslajiin: taloudelliseen pääomaan, kulttuuriseen pääomaan ja sosiaalisiin suhteisiin kytkeytyvään sosiaaliseen pääomaan. (Ruuskanen 2002, 16.)

Yksilön jäsenyyteen samankaltaisten, toisiaan arvostavien henkilöiden tai organisaatioiden verkostoissa, liitetään sosiaalinen pääoma. Jäsenyys yhteisöissä, erottaa ryhmän jäsenen ulkopuolisista, ei-toivotuista henkilöistä. Sisäpiiriläisyyden saavuttanut henkilö saa osakseen arvostusta ja luotettavuutta, jotka voidaan tietyillä ehdoilla muuttaa taloudelliseksi pääomaksi. Yksilö (tai ryhmä) ei Bourdieuläisessä merkityksessä voi kuitenkaan vapaasti kasata sosiaalista pääomaa: hahmottaakseen ja kasatakseen sosiaalista pääomaa, on tajuttava sosiaalisen pääoman omanlainen logiikkansa. (Ruuskanen 2002, 16-17.)

Bourdieuun mukaan sosiaalinen pääoma yhdistetään eliittien sisäpiireihin. Katsantokannasta riippuen sosiaalinen pääoma voi olla menestysresurssi, selviytymisresurssi tai jopa väline syrjäytymiseen. (Ruuskanen 2002, 19 -20.) Markku T. Hyypän (2002, 50) kirjan mukaan pohjimmiltaan sosiaalinen pääoma on sallivuuden, ihmisoikeudet, oikeudenmukaisuuden ja täydellisen poliittisen ja taloudellisen osallistumisen takaava laajalainen yhteiskunnallinen ominaisuus. Se kiteyttää käsitteen napakasti ja ymmärrettävästi.

2 TYÖSSÄOPPIMINEN

Työssäoppimisella (yhteen kirjoitettuna) tarkoitetaan toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa vähintään 20 viikon opetussuunnitelman mukaista ammatin oppimisen muotoa. Se on aidossa työympäristössä tapahtuvaa tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua oppimista. Ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa tätä kutsutaan työharjoitteluksi ja ammatillisella toisella asteella työssäoppimiseksi. (Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen 2009, 12.) Kun käsite työ ja oppiminen kirjoitetaan erikseen, viitataan työpaikalla ja työyhteisöissä tapahtuvaan kaikkeen oppimiseen (Pyöriä 2007, 99). Työssäoppimisen tavoitteena on tutustua oman alan käytäntöön osallistumalla käytännön työelämään sekä ammatillisten valmiuksien parantaminen ja osaamisen laajentaminen niin työelämää kuin elinikäistä oppimista varten. Työssäoppimisen järjestäminen paikallisesti perustuu kirjalliseen sopimukseen oppilaitoksen ja työnantajan kesken. (Määttä 2001, 15.) Tarkoituksena on antaa opiskelijoille käytännön kokemusta sekä lisätä tietoa valitsemansa alan työmarkkinoista ja työelämän perussäännöistä. Alan työmarkkinoihin tutustuminen tuo mukanaan myös työllistymisen tavoitteen. Työssäoppiminen voi toimia siltana valmistumisen jälkeiselle työllistymiselle.

Työssäoppimista pidetään eräänlaisena uutena oppimisympäristönä perinteisen kouluympäristön rinnalla. Tärkeimpiä oppimisympäristöjä ovat sekä fyysiset työympäristöt että sosiaaliset ja yhteistoiminnalliset työyhteisöt. (Uusitalo 2001, 25.) Billett (2000) tunnistaa myös työssäoppimisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön. Hänen mukaan työntekijöiden muodostama sosiaalinen ympäristö on avain tekijä, joka mahdollistaa työssäoppimisen sujumisen ja yhteisen kehittymisen. Hänen mukaansa fyysisistä ympäristöä tärkeämpi työssäoppimisen sujumisen ennustaja on sosiaalinen ympäristö ja työyhteisön ja työntekijöiden valmius arvostaa kehittymistä ja uuden oppimista. (Billett 2000, 17.) Sosiaalisella ja yhteistoiminnallisella työympäristöllä tarkoitetaan työpaikan ihmisten muodostamaa yhteisöä. Sosiaalisia ympäristöjä ja työelämän ja oppilaitosten yhteistyömuotoja ovat lisäksi erilaiset tiimit ja työelämän projektit. Opiskelijat voivat esimerkiksi toteuttaa yhteistyössä työelämän kanssa projektityyppisen kehittämisprojektin. Monenlaisille kehittämisprojekteille on työelämässämme tilausta.

Väisänen (2003) mukaan työssäoppimiselle on olennaista informaalisuus ja satunnaisuus. Informaalinen oppiminen on kokemusperäistä ja se ei välttämättä tapahdu kouluympäristössä. (Väisänen 2003, 23.) Oppimisen satunnaisuuteen sisällytetään muun muassa oppiminen omista erehdyksistä, olettamuksista, uskomuksista ja arvoista. Lisäksi se tapahtuu yleensä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Voidaan todeta, että opiskelijat oppivat paljon jo pelkästään ollessaan tekemisissä erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten kanssa työn merkeissä. Fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ympäristö koostavat hyvän oppimisympäristön. Tosiasia on se, että todellinen oppiminen ja kehittyminen tarvitsevat myös ristiriitoja ja työyhteisön oman menetelmän kehittämisen käsittelyyn (Leppilampi 2002, 288). Rakentavan kritiikin arvostaminen näkyy myös johtajan ja alaisten suhteessa yhteiseen oppimiseen, jossa suorien vastauksien sijaan johtaja käyttää keskustelua ja päätöksen tekemistä yhdessä (Haslam & Reicher & Platow 2011, 216 - 217).

Useisiin ongelmiin ja kysymyksiin yritetään yhdessä löytää paras vaihtoehto. Salliva ja avoin psyykinen ilmapiiri kuuluvat hyvään oppimisympäristöön. Osaamisen kehittämisessä on kysymys yhteisen edun saavuttamisesta yhdessä oppimisen avulla. Sosiaalinen oppimisympäristö pitää sisällään sallivan ja huolehtivan ilmapiirin, joka tulee esille silloin kun työyhteisön jäsenet uskaltavat olla erimieltä tai pohtia asioita ääneen. Hyvän oppimisilmapiirin syntyminen vaatii aikaa. Tasavertainen, avoin, kannustava ja hyväksyvä toiminta edesauttaa asenteiden kehittämistä yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Johtaja ei puolestaan anna suorita vastauksia ja toimintatapaehdotuksia työyhteisössä vaan ohjaavalla ja kannustavalla otteella ohjaa koko työyhteisön yhdessä tekemiseen ja yhdessä kehittämiseen.

Ruohotien (2000) mukaan avoin ilmapiiri pitää sisällään rakentavan kritiikin lisäksi vuorovaikutusta sekä dialogia. Dialogin tavoitteena on uusi yhteinen ymmärrys asiasta. Dialogi ja keskustelut yhdistävät yksittäisten jäsenten näkemykset uudeksi yhteiseksi näkökulmaksi. (Ruohotie 2000, 233.) Pohjonen (2005) kuvaa dialogista ja reflektiivistä toimintaa ”uusintavaksi oppimiseksi”. Reflektoiminen vuorovaikutuksessa johtaa uusiin tapoihin toimia erilaisissa arjen tilanteissa. (Pohjonen 2005, 87.) Dialogi ei tarkoita sitä, että sinä yrität tuoda julki omat mielipiteesi muiden ymmärrettäväksi, vaan sitä, että tieto luodaan yhdessä. Sinä täydennät minun näkökulmaani ja päinvastoin. Tämä vaatii

opiskelijalta avoimutta ja rehellisyyttä itseään kohtaan. Olenko avoin uusille ajatuksille tai annanko toisille tilaa kehittää minun ideoitani? Dialogi ja keskustelu antavat uusia näkökulmia. Käytännössä ne ovat hyvää vuoropuhelua ja yhdessä ajattelua mahdollistaen reflektoinnin ja yhteisen tiedon jakamisen.

Mezirowin (1996) mukaan rakentavaa dialogia opetellaan työyhteisössä reflektiivisen ajattelun avulla. Harkitseva toiminta on reflektiivistä, mutta toimintaan sisältyy lisäksi kriittinen suhtautuminen omiin uskomuksiin. Mezirow (1996) puhuu myös kriittisestä reflektiosta, joka tuo esiin toiminnan taustalla piilevät ennako-oletukset ja houkuttelee oppijaa kyseenalaistamaan aikaisemmin opittua sekä muuttamaan asioiden perspektiiviä. Tämä edellyttää Mezirowin mukaan pysähdystä, jolloin uudelleen arviointiin on mahdollisuus. (Mezirow 1996, 22 - 23.) Lisäksi Ruohotie (1998) laajentaa reflektion niin sanottuun reaaliaikaiseen reflektioon, jonka taustalla on ajatus siitä, että oppiminen on tehokkainta silloin, kun se perustuu jatkuvaan ihmisten väliseen vuorovaikutukseen (Ruohotie 1998, 79). Harkitsevassa toiminnassa reflektointi edellyttää pysähtymistä arvioimaan tilannetta uudelleen kysymällä: Mitä tein väärin? Sekä työssäoppimisen että ammatillisen kasvun kannalta tämä on välttämätöntä. Reaaliaikainen reflektio voidaan yhdistää yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja tekemällä oppimiseen. Oppimiseen ei tällöin riitä, että opiskelija reflektoi yksin suoritustaan. Opiskelijan on saatava myös jatkuvaa ja rakentavaa palautetta. On eduksi jos tämä palaute tulee mahdollisimman useista lähteistä. Työssäoppimisessa palautetta saadaan niin työyhteisöltä, opettajalta kuin työssäoppimisen ohjaajalta. Opiskelijan on tällöin myös siedettävä saamansa palaute. Toisaalta palaute voi olla henkilökohtaista tai koko työyhteisöä koskevaa palautetta.

Uusitalon mukaan (2001) jyrkkää eroa työssäoppimisen ja kouluoppimisen välille ei tulisi tehdä. Oppiminen on samaan aikaan tilanteesta ja ympäristöstä riippuvaa sekä toisaalta rajoja ylittävää ja vapaata toimintaa. Tärkeän osan omasta oppimisesta muodostaa kyky prosessoida tietoa monista eri lähteistä. (Uusitalo 2001, 26.) Myös Ruohotien mukaan kokemukset sinänsä eivät opeta, vasta kokemuksen reflektointi tekee sen (Ruohotie 2000, 216). Opiskelija sekä muokkaa tietoa eri lähteistä että suhtautuu siihen kriittisesti. Kriitikki tulisi kohdistaa sekä omaa että koko ryhmän toimintaa kohtaan. Kriittisen tarkastelun kohteena ovat toiminnan takana olevat käsitykset, uudet koke-

mukset ja ryhmän sosiaaliset taidot. Voidaan sanoa, että monilla aloilla työn tekeminen kehittyy sekä syventyy työtä tekemällä ja työstä saadut kokemukset ja ongelmat edellyttävät opiskelijalta ajattelua ja ongelmanratkaisua. Tehokkaalle oppimiselle voidaan sanoa olevan olennaista oppimisen itseohjautuvuus ja tietoinen itsesääteily. Oppija säätelee ja ohjaa omaa oppimistaan refleктоimalla eri tilanteista ja ympäristöistä saatua tietoa. Hän peilaa tietoa omiin tavoitteisiin ja päämääriin sekä mukauttaa sitä omaan käyttäytymiseen soveltuvaksi. Opiskelijan työssäoppimisen voidaan sanoa olevan hyvin yhteisöllistä, yhteistoiminnallista ja yhteistyöhön perustuvaa toimintaa.

2.1 Tekemällä oppiminen

Työssäoppimisen ”isänä” pidetty John Deweyn oppimiskäsitys on tekemällä oppiminen, ”learning by doing”, joka kuvaa oppimisen yhteyttä työssäoppimiseen. Hänen mielestään oppimisen yksilöllinen näkökulma on liian suppea, joten hän laajensi oppimista pelkästä luokkahuoneessa kuuntelemisesta tekemällä oppimiseen. Lisäksi hän korosti kokemuksen kriittistä tarkastelua. (Dewey 1938/1997, 18; 38.) Oppimisessa on keskeistä kokemuksen, oppimisen ja toiminnan kokonaisuus. Kaikki osapuolet tukevat toisiaan. Sekä opiskelijan omaa että koko ryhmän yhteistä käytännön kokemusta tulee tarkastella kriittisesti ja tarkastelun lähtökohtana tulee olla aikaisemmat kokemukset. Aikaisemmin opittua laajennetaan tai muutetaan uutta oppimalla. Oppiminen tapahtuu yhdessä tekemällä ja kokemuksista oppimalla.

Deweyn mukaan (1938/1997) tekemällä oppiminen perustuu kahdelle kulmakivelle, jotka ovat tekemisen jatkuvuus sekä vuorovaikutus. Työssäoppimisessa on tärkeää huolehtia kokemusten jatkuvuudesta. (Dewey 1938/1997, 33.) Salakari (2009) korostaa myös motivaation tärkeyttä tekemällä oppimisessa. Hänen mukaansa tekemällä oppimista ja motivaatiota edistää tilanne, jossa uuden oppimisesta on hyötyä. Opiskelijan hyvä oppimismotivaatio on kaikkein keskeisin tekijä oppimisen syntymiselle. (Salakari 2009, 182.) Kokemuksen jatkuvuus takaa osaltaan sen, että seuraavalla kerralla asian voi tehdä toisin. Jatkuvuuden näkökulma ottaa huomioon opiskelijan aikaisemmin opittuun ja pohjaa uuden oppimisen tähän aiemmin opittuun. Näin ollen opiskelijan ”historian” tunteminen ja tietäminen on tärkeää. Työssäoppimisen jatkuvuudesta huolehditaan

työelämän ja oppilaitoksen tiiviillä yhteistyöllä. Haastetta voidaan sanoa olevan jokaisen opiskelijan tieto-taitotason tunnistamisessa. Tekemällä oppiminen on kuitenkin tehokkainta silloin, kun uusi tieto rakentuu aikaisemmin opitun päälle. Hyöty-näkökulma tulee esille silloin, kun oma prosessi koetaan tärkeäksi osaksi yhdessä tekemistä. Työtehtävien tulisi olla todellisia ja merkityksellisiä työtehtävän kannalta. Hyödyllisyys ja tarpeellisuus saavat yhdessä aikaan motivaatiota sekä työn tekemistä, uuden oppimista että tehtävässä onnistumista kohtaan.

Jatkuvuuden ja motivaation lisäksi oppimiselle tyypillistä on vuorovaikutus. Opiskelijoita kannustetaan ymmärtämään oma merkityksensä sosiaalisessa yhteisössä eli työyhteisössä. (Vaso 2001, 54.) Reflektio, ideoiden vaihto ja aikaisemmat kokemukset ovat tärkeitä elementtejä yhteistyössä (Pohjonen 2005, 86). Oppimista voidaan sanoa edistävän kokeneemman työntekijän sekä opiskelijan ohjaus-suhde. Kokemuksen reflektointi kehittyneemmän työntekijän kanssa saa aikaan oppimista. Pelkkä tekeminen ei oppimiseen riitä vaan lisäksi tarvitaan reflektiota, joka parhaimmassa tapauksessa saa aikaan monipuolisempaa näköalaa tekemäänsä kohtaan. Vähitellen opiskelija kehittyi itsenäiseksi toimijaksi ja kykeneväksi itsenäiseen harkintaan. Työssäoppimista tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta.

Pohjosen mukaan (2005) oppimista edistävät asiaan liittyvien syiden ja vaikutusten sekä keinojen ja seurausten ymmärtäminen. Työssäoppimisessa olisikin syytä kiinnittää huomiota siihen, että opiskelija ymmärtää tehtävän tarkoituksen ja sen, että tekemisellä on selkeät tavoitteet. (Pohjonen 2005, 87.) Salakari (2009, 185) näkee opiskelijan oman toiminnan tarkoituksen lisäksi tärkeänä konkreettiset tavoitteet, suunnitelmat, odotukset sekä epäonnistumiset ja selitykset. Opiskelija kokee tehtävän mielekkääksi ja oman osansa tehtävän onnistumiselle tärkeäksi. Ohjaajan tehtävänä on opiskelijan ohjaaminen omien kokemusten hyödyntämiseen ja kokonaisuuden hahmottamiseen. Omien kokemusten hyödyntäminen vaatii opiskelijalta oman toiminnan aktiivista reflektiota. Sen voidaan sanoa määrittävän, mitä kokemuksessa itse asiassa tapahtuu ja mitä siitä opitaan. Omaa kokemusta ja uuden oppimista peilataan yhteisten tavoitteiden, jaettujen kokemusten ja epäonnistumisien avulla. Tämä kohdistuu sekä omaan tekemiseen että yhteiseen tekemiseen ja oppimiseen.

2.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallisen oppimisen juuret sijoittuvat John Deweyn ajatuksiin tekemällä oppimisesta. Se vakiintui kuitenkin opetusalan termiksi vasta 1970-luvulla. Sen voidaan sanoa tarkoittavan pedagogisia toimintatapoja, joiden päämääränä on pienryhmässä tapahtuva toiminta ja yhteinen oppiminen. Yhteistoiminnallinen oppiminen korostaa pienryhmässä tapahtuvaa oppimista, jossa tärkeinä tekijöinä ovat vuorovaikutus ja keskinäinen riippuvuus ryhmän jäsenten kesken. (Sahlberg & Sharan 2002, 10-11.)

Pienryhmissä tapahtuva yhteistoiminnallinen oppiminen on opiskelua yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tavoitteena on sitouttaa eri osapuolet osallistumaan oppimisprosessiin aktiivisesti ja ohjata heitä kantamaan vastuuta sekä omasta että koko työyhteisön oppimisesta. Lisäksi työyhteisössä kannustetaan yhdessä oppimisen toimintakulttuuriin ja tiedon jakamiseen yksinoppimisen, tiedon pönttämisen ja kilpailun sijaan. (Sahlberg & Sharan 2002, 10-11.) Yhteistoiminnallisuus on työyhteisön yhteistä toimimista, yhdessä oppimista ja yhteistä pätevyöitymistä. Ihanteellinen työyhteisö on sellainen, jossa kaikki työntekijät osallistuvat aktiivisesti työssäoppimisen ohjaamiseen, kantavat yhdessä vastuuta opiskelijan ohjaamisesta ja kannustavat opiskelijaa yhteistoimintaan. Tällainen toiminta parantaa samalla työyhteisön yhteistyötä.

Yhteistoiminnallisissa ryhmissä huomiota kiinnitetään vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus tulee olla samanaikaista vuorovaikutusta, jossa jaetaan ajatuksia ja tietoa yhtä aikaa kaikkien ryhmäläisten kanssa. Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaisesti tavoitteet ja päämäärät tulee suunnitella niin, että ryhmän menestyminen on koko ryhmän ja jokaisen sen jäsenen etu. (Kagan & Kagan 2002, 42.) Työyhteisöissä perinteinen ryhmätyö ja yhteistoiminnallinen oppiminen eroavat toisistaan laadullisesti. Työyhteisön edun mukaista on auttaa toisia, jotta yhteisestä tuloksesta tulisi mahdollisimman hyvä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa korostuu sekä työyhteisön ja työssäoppimisen sujumisen yhteisvastuullisuus että opiskelijan yksilöllinen vastuu.

Työyhteisö koostuu yhteisistä arvoista, asenteista sekä ammattitaitoisesta henkilökunnasta. Tiettyjen aikojen kuluttua yhteistoiminnallisen työyhteisön eri henkilöiden rooleja on täsmennettävä ja vastuisiin liittyvät odotukset tarkennettava, jotta tavoitteet voidaan saavuttaa. Käytännön odotuksista keskusteleminen vaikuttaa myös ihmisten asennoitumiseen tai ainakin poistaa väärinkäsityksiä ja vääriä oletuksia. Työnteon perusedellytysten ollessa selviä, työyhteisöön syntyy yhteenkuuluvuuden tunnetta ja positiivinen yhteisöllisyys näkyy ”yhteen hiileen puhaltamisena” ja erilaisuuden hyväksymisenä. (Havunen & Lavikkala 2010, 21.) Työssäoppijoiden kannalta oppimisen ja väärinymmärryksen korjaaminen, niin työyhteisöltä kuin johtajalta, on tärkeää (Väisänen 2003, 25.)

Yhteistoiminnalliseen ryhmätyöhön kuuluu olennaisesti positiivinen keskinäinen riippuvuus. Positiivista keskinäistä riippuvuutta syntyy silloin, kun yhden jäsenen menestyminen hyödyttää myös toisia ryhmän jäseniä. Jokainen ryhmän jäsen on vastuussa sekä omasta että yhteisestä oppimisesta. (Kagan & Kagan 2002, 41 - 42.) Positiivinen riippuvuus muista ryhmänjäsenistä saa aikaa yhteisöllisyyden tunnetta ja yhteistä yrittämistä. Ryhmä menestyy yhdessä ja onnistumisesta hyötyvät kaikki yhdessä. Näin yksin yrittämisen tunne muuttuu yhteiseksi yrittämiseksi. Yrittäminen ja erehtyminen ovat sallittuja ja jopa toivottuja toimintatapoja. Myös erehtymisistä ja virheistä voidaan oppia ja kehittyä yhdessä yhä paremmiksi työntekijöiksi tai työssäoppijoiksi. Ryhmäläiset toimivat ja tekevät työtä ryhmän eteen. Vapaaamatkustajia ei yhteistoiminnallisessa ryhmätyössä sallita. Tämän vuoksi jokainen on myös henkilökohtaisesti vastuussa yhteisestä tekemisestä ja yhteistyöstä. Jokainen on tietoinen ryhmän tavoitteista, keinoista ja tekemisestä.

Yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää ryhmäläisten sosiaalisia taitoja. Sosiaaliset taidot sisältyvät olennaisesti yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Ne sisältävät oman ja ryhmän osaamisen lisäksi taidon kuunnella. Epäonnistumiset ja ristiriidat nähdään mahdollisuutena oppia jotain uutta. (Kagan & Kagan 2002, 47.) Erilaisten tiimien johtamistaitojen, keskinäisen luottamuksen ja toisten arvostamisen lisäksi vaaditaan tarkkaavaisuutta kuuntelua, neuvottelua ja päätöksen tekoa sekä ristiriitojen selvittämistä. Epäonnistumisista opitaan ja siksi ne rohkaisevat jokaista kokeilemaan ja ottamaan riskejä aluksi

yhdessä, myöhemmin yksinkin. Jatkuva yhdessä tapahtuva reflektointi toimii uuden luomisen voimavarana. Yksilöt huomioidaan itsenäisesti ajattelevina, itseohjautuvina ja tahtovina persoonina, joille annetaan vastuu omasta toiminnasta ja sen etenemisestä. Kehittäminen sisältää vastuun sekä yksilön omasta että yhteisön yhteisestä toiminnasta

2.3 Opiskelijan rooli omassa oppimisprosessissa

Opiskelijan tärkein rooli työssäoppijana on olla oman oppimisensa asiantuntija (Uusitalo 2001, 66). Opiskelijan tulee perehtyä sekä kyseessä olevan työn tekemisen lainalaisuuksiin että työyhteisöä koskeviin toimintatapoihin. Tulevaisuuden työelämässä ammattilaisilta ei odoteta vain tietämistä ja taitamista vaan myös kykyä toimia muuttuvissa olosuhteissa. Salakari (2009, 178) puhuu koulun ja työyhteisön yhdistetystä roolista nimityksellä ”oppimisen transfer eli siirtovaikutus”, jolla tarkoitetaan sitä, miten opittu taito siirretään uuteen tilanteeseen. Työssäoppimisessa tärkeän osan omasta oppimisesta muodostaa kyvykkyys yhdistää tietoa monista eri lähteistä omaan kokemukseen soveltuvaksi. Työssäoppiminen vaatii opiskelijalta toisenlaista toimintakykyisyyttä kuin koulussa tapahtuva oppiminen. Se edellyttää usein kykyä olla vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa ja olla osana erikokoisia työyhteisöjä (Uusitalo 2001, 26.) Vuorovaikutuksen harjoittelu koululuokassa vaatii erilaista taitoa kuin aidossa työyhteisössä toimiminen. Työssäoppimisen ja kouluoppimisen yhteisenä tavoitteena tulisikin olla valmistaminen muuttuviin tilanteisiin. Positiiviset kokemukset työssäoppimisesta kannustavat opiskelijaa yrittämään ja ottamaan vastaan uusia haasteita.

Opiskelijan kehittymiselle osaksi työyhteisöä on tärkeää tunne siitä, että työyhteisön jäsenet tarvitsevat toisiaan työtehtävien suorittamisessa mahdollisimman hyvin. Työyhteisön jäsenet tarvitsevat toisiltaan sekä henkilökohtaista että sosiaalista tukea. (Clarke 2002, 83.) Työyhteisön jäsenillä on erilaisia vahvuuksia, kiinnostuksen kohteita, kokemusta, tietoa, näkökulmia ja luonteenpiirteitä, joiden avulla he pystyvät saavuttamaan parempia tuloksia. Nämä tulokset ylittävät ne tavoitteet, joihin kukin heistä yksin pystyisi. Ryhmän jäsenet huomaavat tunnetasolla, että he ovat liittyneet yhteen ja yhteinen menestyminen on tärkeää ja motivoivaa.

Työpaikoilla käytetään hyväksi tiimejä, joissa on mahdollisimman paljon erilaisia ajattelutapoja ja näkökulmia. Tällöin erilaisuus koetaan rikkautena.

Ihmisten oppimistavat ovat persoonallisia. Oppimisen kannalta erittäin tärkeä tekijä on motivaatio, joka kohdentuu sekä työn tekemiseen että muutokseen. Ihmisen asenteen ollessa hukassa, on hyvin todennäköistä, että myös motivaatio puuttuu. Motivaatio on se liikkeelle paneva voima, joka saa ihmisen jatkamaan eteenpäin ja motivaation synnyttää motiivi eli tarve tehdä jotain. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 213 - 215.) Työmotivaatio voidaan luokitella sekä sisäiseen että ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio kertoo siitä, mikä on henkilölle henkilökohtaisesti tärkeää ja merkityksellistä. Ulkoinen motivaatio koostuu yksilön ulkopuolisista tekijöistä, kuten palkkioista ja rangaistuksista. (Lämsä & Hautala 2005, 81.) Onnistumiset vaikeassa tehtävässä lisäävät itseluottamusta ja tietoa siitä, että jos ahkeroi, niin pärjää. Ponnistelu ja yrittäminen nähdään osana oppimista. Ihmisellä voi olla päämääriä, mutta jos yritys puuttuu, se ei johda merkittäviin tuloksiin.

Pekka Ruohotie puhuu kirjassaan (2000) siitä että motivaatio ja tahto liittyvät läheisesti oppimisen itsesäätelyyn. Itsesäätelyllä tarkoitetaan oppimisen kontrollia, oman toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua sekä arviointia. (Ruohotie 2000, 75.) Myös Uusitalon mukaan (2001, 26) tehokkaalle oppimiselle voidaan sanoa olevan olennaista oppimisen itseohjautuvuus ja tietoinen itsesäätely. Oppija säätelee ja ohjaa omaa oppimistaan reflektoimalla eri tilanteista ja ympäristöistä saatua tietoa omiin tavoitteisiinsa ja päämääriinsä. Työssäoppimisessa tärkeän osan omasta oppimisesta muodostaa kyvykyys käsitellä tietoa monista eri lähteistä omaan kokemukseen soveltuvaksi. Opiskelijan työssäoppimisen voidaan sanoa olevan yhteisöllistä, yhteistoiminnallista ja yhteistyöhön perustuvaa oppimista. Itsesäätely liittyy oman itsensä hallintaan sekä oppimistehtäviin ja olennaiseen ainekseen keskittymiseen. Hyvä itsetuntemus auttaa suuntaamaan ja ylläpitämään keskittymistä ja tarkkaavaisuutta. Itsesäätelykykyä tarvitaan myös vuorovaikutussuhteiden onnistumiseen.

Koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2006 (Tynjälä ym. 2006) teettämän tutkimuksen mukaan opiskelijoiden henkilökohtaiset valmiudet työssäoppimisen onnistumiseen ovat keskeisiä. Voidaan puhua sekä tiedollisesta, taidollisesta että asenteellisesta valmiudesta. Nämä valmiudet ovat vaihtelevia. Opiskelijat eivät aina näe työssäoppimisen merkitystä oppimiselleen sekä myöhemmälle työllistymiselle. Tutkimuksen mukaan opiskelijat koetaan kuitenkin yleensä motivoituneina ja aktiivisina toimijoina koko työssäoppimisjakson ajan. Heidän ammattiosaamisensa syvenee ja ammatti-identiteetin luominen mahdollistuu näin samalla. Myös yrittäjyyden näkökulma tuli esille. Työssäoppimisen todettiin motivoivan opiskelijoita ja vähentävän opintojen keskeyttämisää. Joissakin tilanteissa työssäoppiminen on auttanut syrjäytymisvaarassa olevaa opiskelijaa. (Tynjälä ym. 2006, 102 -107.)

2.4 Työpaikkaohjaajan ja oppilaitoksen ohjaajan rooli työssäoppimisessa

Työpaikkaohjaajan voidaan katsoa olevan todella suuressa roolissa työssäoppimisen onnistumiseksi. Tämän vuoksi työpaikkaohjaajille järjestetään koulutuksia oppilaitosten toimesta. Koulutuksen suunnittelun pohjana käytetään Työpaikkaohjaajien koulutusohjelman perusteita (Anon. 2004). Perusteiden mukaan työpaikkaohjaajat tulee perehdyttää muun muassa ammatillisen koulutuksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön, opiskelijälähtöiseen ohjaamiseen, työssäoppimisen toteuttamiseen sekä opiskelijan arviointiin työpaikalla. Erityisteemoja ovat Friskin mukaan (2007) erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat, haastavien ohjaustilanteiden käsittely, kulttuuritietoisuus sekä yrittäjyyden tukeminen. (Frisk 2007, 23.)

Työpaikkaohjaaja vastaa opiskelijan perehdyttämisestä sekä työtehtäviin että työyhteisöön. Hän perehtyy opiskelijan työssäoppimisen tavoitteisiin, toteuttamissuunnitelmaan sekä oppimistehtäviin. (Väisänen 2003, 39.) Työpaikkaohjaajan ohjaamiskäsitykseen vaikuttavat muun muassa käsitys ihmisestä, nuoresta, itsestä työntekijänä ja työyhteisön jäsenenä, omat oppimiskokemukset, kouluttautumisen taso, oma osaaminen, ohjaajan persoona sekä yhteistyön sujuminen sekä opiskelijan että oppilaitoksen kanssa (Santala 2001, 62 - 65). Hän opettaa, ohjaa ja antaa aikaa ohjattavalle opetella työn tekemistä sekä ohjattuna että oma-aloitteisesti. Opiskelija oppii tekemällä, mutta myös tarkkaile-

malla kokeneemman työntekijän prosessia. Samalla hän reflektoi työhön liittyviä teoreettisia tietoja ja omia työkokemuksiaan.

Palaute ja suoritusten jatkuva arviointi jakson aikana ovat tärkeitä. Työpaikkaohjaajat kokevat arvioinnin sekä palautteen antamisen yhdeksi tärkeimmiksi teemoiksi kouluksessaan (Frisk 2007, 35). Oikeassa hengessä annettu palaute ja arviointi toimivat hyvänä kannustuksena opiskelijalle (Santala 2001, 64 - 65). Mikäli työpaikkaohjaaja ei anna palautetta eikä näe sitä merkityksellisenä, hän vie oppimisen mahdollisuuden opiskelijalta. Yleensä voidaan sanoa negatiivisen noidankehän syntyvän työyhteisössä ”sanomattomista sanoista” (Räkköläinen 2001, 125). Väisänen (2003, 39) mukaan työssäoppimisen arviointi kehittää myös opiskelijan itsearviointitaitoja. Arvioinnin ja palautteen merkitys opiskelijan identiteetin kehittymiselle on tärkeä. Arviointia ja palautetta saadaan työyhteisöissä esimerkiksi kehityskeskusteluissa. Kehityskeskustelussa voi olla mukana työntekijä ja esimies tai koko työyhteisö ja heidän esimiehensä. Viimeksi mainitussa tilanteessa palautteen ja arvioinnin kohteena on koko työyhteisö tai tiimi. Työssäoppimisen arviointitilanne voidaan nähdä myös kehityskeskusteluna, jossa ovat mukana opettaja, työpaikkaohjaaja sekä opiskelija. Työpaikkaohjaajan tehtävänä on rakentavan palautteen antaminen opiskelijalle sekä henkilökohtaisesti että yhdessä työyhteisön kanssa yhtenä sen jäsenistä. Tarvitsemme palautetta, jotta voimme suunnata toimintaamme oikein, oppia uutta ja sitä kautta muuttaa omia toimintamallejamme.

Arvioinnin yleisenä tehtävänä on oppimisen ohjaaminen ja oman toiminnan arvioinnin tukeminen. Tavoitteena on myönteisen minäkuvan tukeminen sekä ammatti-identiteetin vahvistuminen. (Väisänen 2003, 43 -44.) Arviointi voi lisätä motivaatiota tai toisaalta aiheuttaa opiskelun innon loppumisen. Palautteen ja arvioinnin tehtävänä on muodostaa lähtökohta kaikelle toiminnalle. Ne toimivat apuna opiskelijan toiminnan kehittämisesä. Tämän vuoksi arviointiin totutellaan yleensä jo oppilaitoksissa. Toisaalta arvioinnilla on myös ohjaava tehtävä, jolloin rakentava palaute ja arviointi suuntavat opiskelijan toimintaa oikeaan suuntaan.

Ohjauksen tavoitteena on eri tahoilta tulevasta palautteesta oppiminen. Palautteen antaminen ja sen vastaanottaminen ei ole helppoa. Palaute on niin sanottu interventio, jolla pyritään vaikuttamaan ja saamaan aikaan muutoksia. Onnistunut ohjaus pyrkii aktivoimaan opiskelijaa oman toimintansa reflektointiin ja reflektoinnin arvostamiseen. (Räköläinen 2001, 126 - 127.) Onnistunutta ohjausprosessia voidaan verrata tilanteeseen, jossa työyhteisö on arvioimassa omaa toimintaansa. Yhteistä molemmille on tilanteen sekä toiminnan kuvaileminen ja selittäminen. Tärkeää on pyrkimys avoimuuteen ja yrittämiseen. Ohjauksen tarkoituksena on sekä reflektointi että kokemusten yhteinen käsitteleminen.

Koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2006 teettämän tutkimuksen mukaan tietyillä aloilla on pulaa koulutetuista työpaikkaohjaajista. Voidaan sanoa, että tällä hetkellä joissakin paikoissa koulutetut ohjaajat ja yhteistyöhön positiivisesti suhtautuvat työpaikat eivät välttämättä kohtaa toisiaan. Useimmat tahot ovat järjestäneet koulutusta, mutta esimerkiksi pienistä työyhteisöistä on tutkimusten mukaan vaikea irrottautua koulutukseen. On vieläkin olemassa työpaikkoja, joissa ei ole ollut käytettävissä koulutettua työpaikkaohjaajaa. Vahvuutena tutkimuksessa tuli esille kuitenkin se, että koulutuksen järjestäjät ovat kehittäneet uusia ratkaisuja työpaikkaohjaajien koulutukseen silloin, kun ohjaajien on ollut vaikea osallistua koulutukseen. Jotkut järjestäjät ovat esimerkiksi liittäneet opettajien työelämäjaksoihin työpaikkaohjaajien kouluttamista. Tutkimuksen mukaan työpaikkaohjaajat kaipaavat koulutukselta tietoa erityisopiskelijoiden ohjaamiseen. (Tynjälä ym. 2006, 65 -67.)

Määttä mukaan (2001) ohjauksen ja valmentamisen voidaan sanoa alkavan opiskelijan aloittaessa opinnot ja päättyvän vasta silloin, kun opiskelija on suorittanut opinnot. Opiskelijoita tulisi ohjata itsearviointiin, omien tavoitteiden asettamiseen sekä havaintojen tekoon koko opiskelun ajan. Tavoitteena on elinikäinen oppiminen ja itsearvioinnin jatkuminen myös tulevassa työelämässä. (Määttä 2001, 35.) Väisäsen (2003, 29) mukaan ohjauksen tavoitteena on saada aikaan havainnointia, ajattelua ja toimintaa, jotta opiskelija kykenee itse näkemään yhteydet toimintatapojen ja eri teorioiden välillä sekä luomaan uusia ja luovia malleja toiminnalleen. Lisääntyvästä työelämäläheisyydestä johtuen opettajan työ on muuttunut opettamisesta enemmän ohjaamisen, neuvottelemi-

sen ja suunnittelemisen suuntaan. Ohjaajan roolissa ollessaan opettaja on valmiina ohjaamaan, neuvomaan ja tukemaan opiskelijaa. Yhtenä tärkeänä tavoitteena voidaan nähdä teorian tiedon ja käytännön tekemisen välisen yhteyden esille tuominen. Opettajan tehtävä on luoda suotuisia oppimistilanteita ja tukea näissä oppimista. Suotuisien oppimistilanteiden luominen vaatii opettajalta mielikuvitusta ja luovuutta.

Koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2006 teettämän tutkimuksen mukaan opiskelijoiden perehdyttäminen ja valmennus ovat kriittisiä tekijöitä työssäoppimisen onnistumiseksi. Myös yhteydenpito ohjaavaan opettajaan sekä yhteiset palaute- arviointikeskustelut koetaan tärkeäksi, jotta työssäoppimisen laatu voidaan varmistaa. Ohjauksessa opettajan vahvuutena nähdään asiantuntijuus, monipuolisuus, tavoitteellisuus ja opiskelijan kanssa toimeen tuleminen. Työssäoppimisen arviointiin kohdistui runsaasti haasteita; arviointi koettiin useasti pinnallisena, myöskään kolmikantaisuus ei aina toteutunut. (Tynjälä ym. 2006, 100- 104.)

Lähihoitajakoulutuksessa on tapahtunut muutos opiskelemaan hakeutuvien opiskelijoiden osalta. Opiskelija-aineksen voidaan sanoa muuttuneen Huhtalan (2003, 58-59) tekemän tutkimuksen mukaan motivoituneista ja alalle innostuneista opiskelijoihin, joihin kuuluu syrjäytymisvaarassa olevia, oppimisvaikeuksia omaavia tai motivoitumattomia opiskelijoita. Opiskelijoiden erilaisuuden ymmärtäminen on opettajan työn onnistumisen edellytys. Samalla sen voidaan sanoa lisäävän haasteellisuuden tunnetta: ”En opeta ryhmää, vaan yksilöitä”. Jokainen ryhmän opiskelija odottaa opettajalta jotakin, mutta ei välttämättä samaa. Miten kyetään vastaamaan kaikkiin odotuksiin?

2.5 Työyhteisö oppimisympäristönä

Työyhteisöstä nousevat työssä oppimisen keinot. Käsite tarkoittaa sitä, että kyseessä on oppimistapahtuma, jonka kontekstina toimii työympäristö. Työyhteisöä voidaan pitää tärkeänä oppimisympäristönä. Oppimista pidetään samanlaisena, vaikka se tapahtuu työpaikalla. Arkinen oppimistapahtuma, jossa tapahtumaympäristönä on työ, on työssäoppimista. (Salo 2010, 64.) Petri Lempisen artikkelin (2010) mukaan kyse on nykyään myös entistä enemmän kehittymisestä/kehittämisestä työssä ja muissa arjen tilanteissa.

Työn yhteydessä tapahtuu ammattitaidon parantumista tai kehittymistä, uusia laitteita tai menetelmiä opetellaan tai kehitetään. Lisäksi käytännön tilanteiden ja pulmien ratkaiseminen ovat paras keino työssä kehittymiseen. Se on myös aktiivista osallistumista, ei vain tiedon siirtämistä tai taitoihin harjaantumista. (Lempinen 2010, 148- 149.)

Työyhteisön yhteistyössä tapahtuvaa oppimista ei aina tiedosteta oppimiseksi vaan se ajatellaan tyypillisesti osaksi yhteistä työn tekoa tai hyvin tehtyä työntekoa (Boud & Middleton 2003, 194 - 195). Työyhteisön oppiminen on näin sulautunut työyhteisön käytäntöön ja auttaa tekemään työtä tehokkaasti ja samalla edesauttaa työyhteisön jäsenen osallisuutta. Parhaimmillaan työyhteisön oppiminen on osa normaalia työprosessia. Tätä ei saavuteta ilman tehokasta ja toimivaa yhteistyötä. Oppivan työyhteisön luomisessa on ennen muuta kysymys yhteistoimintaa estävien perinteisten rajojen ylittämistä.

Yhteistä ajattelu- ja toimintatapaa työyhteisössä sanotaan organisaatiokulttuuriksi. Lämssä ja Hautala (2005, 176) kuvaavat organisaatiokulttuuria sen jäsenten välisenä ”maailmantulkkinä”. Virtainlahden (2011) mukaan organisaatiokulttuuri näkyy työyhteisössä erilaisina tapoina ja normeina. Työilmapiiri puolestaan kuvastaa sitä, miten henkilöstö kokee organisaation ja sen toimintatavat. Arvot ilmentävät työyhteisön tahtotilaa sekä organisaation sisällä että ulkopuolella. Organisaatiokulttuuri on tärkeä osa tietämyksen hallinnassa. Se voi asettaa tiettyjä haasteita tai olla kokonaistoimintaa edistävä tekijä. Hiljainen tietämys tulee käytännössä esille erilaisina toimintatapoina. (Virtainlahti 2011, 37.) Organisaatiokulttuuri näyttäytyy työyhteisön yhteisinä ajattelu- ja toimintatapoina, jotka opitaan yhdessä elämällä ja yhdessä työtä tekemällä.

Oppimista edistävä ilmapiiri, johon sisältyy esimiehen ja kollegoiden kannustus ja luottamus, ovat hyvän työpaikan tunnusmerkkejä (Lempinen 2010, 149). Työpaikan arjen ja työtehtävien kehittämisen osana on oltava oppiminen. Oppimiselle on annettava myös aikaa. Kiire, pätkätyöt, henkilöstövaje ja työtehtävien siirto projekteihin ovat esteitä oppimiselle. Jos työskentelee yksin, ei voida olettaa, että tieto siirtyy muun henkilöstön käyttöön.

Opiskelijan sulautumista työyhteisöön voidaan pitää prosessina, jossa yhteisöön kuulumaton henkilö tulee työyhteisön jäseneksi. Tässä tilanteessa opiskelija sisäistää työyhteisön arvot, käyttäytymis- ja toimintatavat sekä muun sosiaalisen tiedon ja taidon, joka on välttämätöntä osallistumiselle työyhteisön toimintaan. (Uusitalo 2001, 91.) Kyse on uuden tiedon ja yhteisten asioiden oppimisesta. Itseohjautuva ja motivoitunut opiskelija kokoaa tietoa ympäristöstä monin eri keinoin: havainnoimalla ympäristöä, hakeutumalla tilanteisiin, kyselemällä ja asettamalla itselleen tavoitteita. Kuva työyhteisöstä muodostuu opiskelijalle jo ensimmäisinä päivinä. Oma rooli työyhteisössä muodostuu vähitellen.

Työyhteisöön sosiaalistumisprosessia voidaan helpottaa jo oppilaitoksissa. Ruohotien & Kulmalan & Siikaniemen mukaan (1998) mukaan oppilaitoksissa oppiminen ja työyhteisössä oppiminen täydentävät toisiaan. Työyhteisöön sosiaalistuminen alkaa näin jo oppilaitokselta ja työssäoppimisen valmentautumisesta. Heidän mukaansa työssäoppiminen on myös todennäköisintä silloin, kun henkilöt kohtaavat haasteellisia tilanteita. Ne antavat uusia oppimismahdollisuuksia ja motivoivat uuden oppimiseen. Motivointitekijät, odotukset, itsearviointi, itsemäärääminen ja tahtominen ovat tärkeitä niin yksilön kuin sitä kautta myös yhteisessä oppimisessä. (Ruohotie & Kulmala & Siikaniemi 1998, 5.) Boudin ja Middletonin (2003, 194 - 195) mukaan työpaikoilla tapahtuva systemaattinen oppiminen esimerkiksi työpaikkakoulutuksen muodossa on vähemmän tuloksellista ja merkityksellistä kuin toisilta työyhteisön jäseniltä saatu niin sanottu epävirallinen oppiminen. Suotuisin tapa opiskelijan työssäoppimiseen on epävirallinen, mutta vuorovaikutuksessa tapahtuva yhteinen oppiminen. Sosiaalinen osallistuminen työyhteisöön on näin avain uuden oppimiseen ja kehittämiseen. Työssäoppiminen on vuorovaikutusta ja edellyttää yhteistoiminnallisia taitoja, jotka vaativat kehittyäkseen edellä mainittuja sisäisiä tekijöitä. Parhaimmillaan työyhteisö luo mahdollisuudet ja edellytykset yhteistoiminnan kautta oppia jatkuvasti uusia taitoja.

3 AMMATILLINEN PERUSTUTKINTO

Työssäoppimista säätelevät laki ammatillisesta koulutuksesta L630/98 ja asetus ammatillisesta koulutuksesta A811/1998. Toteutumista säätelevät myös lukuisat lait ja asetukset, jotka koskevat esimerkiksi työturvallisuutta, työaika, työsopimusta, vahingonkorvausta sekä opintotukea. Työssäoppimista ohjaavat lisäksi työmarkkinoiden keskusjärjestöjen suositukset sekä alakohtaiset työsopimukset. (Tynjälä ym. 2006, 16.) Lain mukaan työssäoppiminen on noussut tärkeäksi ammatillisen kehittämisen välineeksi. Lainsäädännön mukaan ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja tukea elinikäistä oppimista. Ammatillisen koulutuksen tulee ottaa erityisesti huomioon työelämän tarpeet ja edistää työllisyyttä. Valtioneuvosto päättää osaltaan koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista sekä yhteisistä opinnoista ja niiden laajuudesta. Opetushallitus päättää koulutus- ja tutkinonaloittain opintojen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Koulutuksen järjestäjä taas hyväksyy koulutusta varten opetussuunnitelman. (Määttä 2001, 24.)

Viimeksi lakia ja asetusta ammatillisesta koulutuksesta on uudistettu niin sanotulla SORA-lainsäädännöllä, jonka tuomat muutokset tulivat voimaan 1.1.2012. Lainsäädäntö velvoittaa muun muassa opiskelijoita antamaan tietoa terveydentilastaan ja esittämään tarvittaessa sekä rikosrekisteriotteen että osallistumaan pyydettyä huumausainetestaukseen. Lainmuutoksella pyrittiin lisäämään koulutuksen järjestäjän mahdollisuutta puuttua opiskelijoiden soveltumattomuus- sekä turvallisuuskysymyksiin. (Anon. 2012.)

1990-luvulle asti voidaan ammatillista koulutusta niin Suomessa kuin monessa muussakin Euroopan maassa pitää oppilaitoskeskeisenä ammatillisena koulutuksena. Erityisesti nopea teknologinen kehitys aiheutti kuitenkin sen, että oppilaitoksissa tapahtuva työnopetus ja ammatillinen opetus ei kyennyt uusiutumaan yhtä nopeasti kuin työelämä muuttui. (Uusitalo 2001, 15.) Oliko osasyynä myös se, ettei opettajilla itsellään ole kovinkaan uutta työelämäkokemusta? Ammatillinen koulutus ja työelämä ovat kuitenkin Suomessa toimineet näihin päiviin asti melko etäällä toisistaan.

Koulutuksen ja työelämän tiiviimpi yhteistyö on 1990-luvulta lähtien noussut kaikissa teollisuusvaltioissa, Suomi mukaan lukien, kehittämisen kohteeksi. Nykyistä yhteistyömallia kutsutaan ”työelämän ja koulutuksen jatkuvaa vuorovaikutusta painottavaksi malliksi”. Tähän ovat vaikuttaneet työelämän jatkuvat muutokset ja nopea kehittyminen. Yksi kehityksen kohteista on ammatillinen osaaminen ja osaamisen laajentuminen. Muodoltaan se voi olla yksilöllistä osaamista, mutta yhä useammin myös yhteisöllistä osaamista. Lisäksi yleiset työelämävalmiudet kuuluvat osaamisvaatimukseen olennaisesti. Työelämävalmiuksia ovat muun muassa kyky tehdä yhteistyötä ja kyky sopeutua työelämän vaatimukseen ja normeihin. Työssäoppimisen tavoitteina on edellä mainittujen edellisten työelämävalmiuksien lisäksi itseohjautuvuus, aktiivisuus, kyky asettaa tavoitteita omalle oppimiselleen, itsesääätelytaidot, sosiaaliset taidot ja yhteistoiminnalliset taidot, reflektiivisyys sekä kokonaisuusien hahmottaminen. (Uusitalo 2001, 17 - 19.) 2000-luvulla on alettu kiinnittää huomiota työelämäyhteistyön määrään, laatuun sekä erilaisiin opiskelijoihin, josta esimerkkinä on aikaisemmin mainittu SORA-lainsaadantö. Työelämäläheisyydestä huolimatta oppilaitoksilla on oma tehtävänsä erityisesti perusammattitaidon opettamisessa. Tulemme varmasti myös tulevaisuudessa tarvitsemaan oppilaitoksia työelämän rinnalla.

Ammatillisen perustutkinnon tutkinnonperusteiden mukaan opetuksen järjestäjän tulee laatia ja hyväksyä opetussuunnitelma tutkinnonperusteisiin nojautuen. Opetussuunnitelman perusteissa työssäoppimisesta todetaan, että työssäoppimisen tulee olla tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua, työssäoppimisjaksojen tulee olla ammatinhalinnan kannalta riittävän pitkiä ja monipuolisia ja opiskelijan tulee saada tilaisuus oppia kokonaisuuksia ja pystyä näin ottamaan vastuuta työtehtävistään. Opetussuunnitelman osana tulee olla työssäoppimisen suunnitelma. (Anon. 2010, 7.) Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon opetussuunnitelman perusteet ovat muuttuneet viimeksi vuonna 2010. Opetussuunnitelman perusteissa on määritetty tutkinnon ja koulutusohjelman tavoitteet, tutkinnon muodostuminen, tutkinnonosien ammattitaitovaatimukset, arvioinnin kohteet ja kriteerit sekä ammattitaidon osoittamistavat. Tavoitteena on teoreettisen sekä käytännöllisen osaamisen yhdistäminen. (Tynjälä ym. 2006, 16.)

Opetussuunnitelmaperusteisessa tutkinnosta tietty osa arvioidaan koululla teoriaopetuksena ja tietty osa työssäoppimisjaksolla ns. kolmikantayhteistyönä. Kolmikantayhteistyöstä puhutaan silloin, kun arvioijana ovat oppilaitoksen opettaja, työpaikkaohjaaja sekä opiskelija yhdessä. Ammatillisen tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset on kuvattu konkreettisina oppimistuloksina, tietoina, taitoina ja osaamisina. Arvioinnin kohteet on ilmoitettu työprosesseina, työmenetelminä ja -välineiden ja materiaalin sekä perusteena olevan tiedon ja elinikäisen oppimisen hallintana. (Anon. 2010, 7.)

Työelämän tarpeisiin vastaamisen tulisi näkyä myös opetussuunnitelmien sisällöissä. Työssäoppiminen on keskeisessä roolissa sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon opetussuunnitelmassa. Oppilaitokset kehittelevät jatkuvasti opetussuunnitelmiaan työelämäläheisimmäksi ja etsivät uusia keinoja tehdä työelämäyhteistyötä. Myös opetussuunnitelmatyö tulisi tehdä oppilaitoksen ja työelämän yhteistyönä. Yhteinen opetussuunnitelmatyö lähentää koulumuotoista opetusta ja työssäoppimista toisiinsa. Esimerkiksi opetussuunnitelman opintokokonaisuudet voidaan muodostaa työelämän kokonaisuuksia vastaaviksi. (Anon. 2010, 14.) Lähihoitajan tutkinto sisältää yhteensä 120 opintoviikkoa, johon työssäoppimista sisältyy vähintään 20 opintoviikkoa. Työelämän yhä kiinteämpi yhteys osaksi koulutusta aiheuttaa oppilaitoksilta oman toiminnan jatkuvaa arviointia. Työssäoppimisen kautta oppilaitosten ja työelämän välille syntyy mahdollisuuksia erilaisiin yhteistyömuotoihin.

Opiskelijoiden työssäoppimista varten on oppilaitoksissa nimetyt työssäoppimisen ”koordinaattorit”, jotka suunnittelevat, valmistelevat ja kehittävät koko oppilaitoksen työssäoppimista. Koordinaattorin lisäksi käytännön järjestelyistä vastaa oppilaitoksen opettaja. Oppilaitoksen vastuulla on yhdessä opiskelijan kanssa järjestää työssäoppimisen mahdollinen paikka ja varmistaa työpaikan edellytykset toimia työssäoppimisen järjestäjänä. Oppilaitoksen tulisikin jatkuvasti pyrkiä valmentamaan työpaikkojen edustajia tarjoamalla esimerkiksi koulutustilaisuuksia. (Määttä 2001, 34.) Kaikenlainen yhteistyö oppilaitoksen ja työelämän välillä edistää toimivaa vuorovaikutusta. Oppilaitoksen opettaja valmistelee opiskelijat työssäoppimisjaksolle antamalla tarpeellista informaatiota tulevasta jaksosta ja tekemällä jokaisen opiskelijan kanssa henkilökohtaisen suunnitelman työssäoppimista varten. Samoin hän huolehtii työssäoppimisen toteutus-

suunnitelmasta, jonka allekirjoittavat opettaja, työpaikkaohjaaja sekä opiskelija. Oppilaitoksissa tapahtuva teoriaopetus nivotaan työelämälähtöiseksi, joka osaltaan auttaa opiskelijoita orientoitumaan tulevaan työssäoppimiseen. Opiskelijoita tulisi ohjata itsearviointiin, omien tavoitteiden asettamiseen sekä havaintojen tekoon.

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, sisältäen ajatuksen todellisuuden moninaisuudesta. Todellisuutta ei kuitenkaan voi pirstoa osiin ja tämä on huomioitava tutkimusta tehtäessä. Tapahtumat nivoutuvat ja muokkaavat yhtä aikaa toinen toisiaan, minkä johdosta on havaittavissa monensuuntaisia suhteita. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on kohteen kokonaisvaltainen tutkiminen. Arvot muovaavat sitä, miten ymmärrämme tutkittavia ilmiöitä ja näin ollen tutkija ei voi irtautua arvolähtökohdistaan. Perinteisessä mielessä ajateltuna myöskään objektiivisuus ei ole saavutettavissa, koska tutkija ja se, mitä tutkitaan, kietoutuvat saumattomasti toisiinsa. Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä onkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia (totuus) väittämiä. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2009, 161.) Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on erilainen kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Tutkija saa toimintaansa tietynlaista vapautta, joka antaa mahdollisuuden joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Laadullinen tutkimus vaatii tutkijalta paljon tutkimuksellista mielikuvitusta, kuten uusien menetelmällisten tai kirjoitustapaa koskevien ratkaisujen kokeilemistä. Ratkaisusta tulee kertoa myös tutkimuksen lukijalle, jotta tutkimus olisi arvioitavissa. (Eskola & Suoranta 1998, 20.)

Tutkimustarpeita säätelevät usein esimerkiksi käytännönläheisyys, työelämälähtöisyys ja ajankohtaisuus. Näin ollen työelämän käytännöt, jotka kaipaavat kehittämistä, muuttamista, ylläpitämistä tai peräti uusien käytäntöjen luomista, ovat tutkimuksen kohde-ryhmä. Tutkimuksen fokus kiinnittyy siihen, miten jo olemassa olevien tietojen yhdistäminen käytännössä onnistuu uudella tavalla. Teorian, kokemuksen ja ammattikäytäntöjen yhdistäminen on työelämän tutkimuksen tärkein tavoite. Yhdistäminen tehdään edistämällä ammatillisten asiantuntijoiden ja heidän sidosryhmiensä käytännöntaitoa sekä aluepoliittisesti, kansallisesti että kansainvälisesti. (Vilka 2005, 13.)

Kari Kiviniemen (2010) kuvauksen perusteella laadullisessa tutkimuksessa ominaispiirre on intensiivinen tutkimuskenttään perehtyminen. Yksilöllinen merkityksenanto, jota tutkittavat henkilöt eri ilmiöille antavat, on usein se mikä tutkijaa kiinnostaa. Laadullinen tutkimusprosessi on myös kuvattu tutkijan oppimisprosessiksi, jossa pyritään koko tutkimuksen ajan kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja sitä ohjaavista tekijöistä. Tutkimusmenetelmien sekä tutkimusprosessin muuttuessa aineistonkeruun ja tutkimusmenetelmien tulee mukautua tutkimusprosessin aikana tapahtuviin muutoksiin. Näin ollen aineiston keruuta koskevat ratkaisut eivät välttämättä ole ennakkoon kovin tarkasti määriteltyjä. (Kiviniemi 2010, 76 – 77.)

Tutkimustyö koostuu isoista ja pienistä kysymyksistä. Näihin ei ole olemassa kattavaa, säännöstöä, minkä vuoksi tutkijan on tehtävät ratkaisut itse. Mikäli tutkija tunnistaa eettisten kysymysten problematiikan, niin on todennäköisestä että hän tekee eettisesti asiallista tutkimusta. Tutkittavien ja tutkijan välillä ei saa vallita sellaista riippuvuussuhdetta, joka vaikuttaa olennaisesti tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen, esimerkiksi terapeutin ja potilaan välillä vallitseva suhde. Tutkimuksessa on kunnioitettava ihmisarvon periaatetta. On väärin aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkittavaa riippumatta tutkimuksen tarkoituksista. Jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on annettava tarpeellinen informaatio tutkimuksen luonteesta ja tavoitteista. Lisäksi on korostettava vastaamisen vapaaehtoisuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 52 - 56.)

4.1 Fenomenografinen tutkimus

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yksi yleisesti käytetty laadullinen lähestymistapa on fenomenografia. Erityisen suosittua kasvatustieteellisessä tutkimuksessa se on ollut esimerkiksi tutkittaessa kasvatusta, opetusta ja oppimista. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat arkipäivän asioita ja kokemuksia koskevat käsitykset ja erilaiset tavat ymmärtää niitä. Tutkittavien käsityksiä, kokemuksia ja merkityksiä tutkitaan tutkittavien luonnollisissa tilanteissa. Käyttäytymisen tutkimisesta on näin pystytty laajentumaan käyttäytymisen takana olevan ajattelun tutkimiseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 162.) Tutkimuksemme fenomenograafiseksi menetelmäksi valitsimme fenomenologisen fenomenografian, jossa kiinnostuksen kohteena ovat kokemukset (Tervakari 2005).

Niikon (2003) mukaan fenomenografia määritetään sekä tutkimuksen analyysiprosessiksi että metodologiseksi lähestymistavaksi. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jossa keskitytään ajattelun ja tiedon kohteen sisältöön. Siinä korostetaan erityisesti ihmisen toiminnan riippuvuutta toiminnan kohteesta. Virallisesti fenomenografia-termin otettiin käyttöön 1980-luvun alkupuolella. Professori Ference Martonia pidetään kyseisen lähestymistavan perustajana. Martonin mukaan (Niikko 2003) on olemassa rajallinen määrä tapoja, joilla ihmiset kokevat, käsittävät ja ymmärtävät ilmiöitä. Fenomenografian avulla on tarkoitus löytää ja kuvata tätä ajattelutapojen erilaisuutta. Martonin mielenkiinnon kohteena oli toisaalta opettajien lähestymistapa opettamista kohtaan ja toisaalta oppilaiden lähestymistapa oppimista kohtaan. Tavoitteena oli hankkia syvempää ymmärrystä oppimisesta. (Niikko 2003, 7-11.) Voidaksemme päästä selville kuinka ihmiset käsittelevät ongelmiaan, meidän on ymmärrettävä sitä tapaa, jolla he kokevat ongelmia, tilanteita ja maailmaa, jossa he toimivat. Kyky toimia tietyllä tavalla heijastaa kykyä kokea jotakin tietyllä tavalla.

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita niin sanotusta toisen asteen näkökulmasta, jolla tarkoitetaan toisen ihmisen kokemusten tutkimista. Toisin sanoen fenomenografia tutkii todellisuuden omakohtaista tulkintaa sekä tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutuksellista suhdetta. Toisen asteen näkökulma painottaa ihmisten tapaa kokea jotakin. Päätelmiä tehdään tutkittavien ajatuksista ympäröivästä maailmasta tai heidän kokemuksistaan siitä. Näkökulma korostaa todellisuuden rakentumista nimenomaan sosiaalisesti. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Ymmärrämme asiat aina suhteessa johonkin; maailma ei esittäydy meille sellaisenaan vaan sen henkilökohtaisesti koetun suhteen kautta, mikä meillä on tähän todellisuuteen. Tiedon ajatellaan olevan suhteellista, ja se sisältää jatkuvan vuorovaikutuksen ajattelun ja kokemuksen välillä.

Fenomenografian tausta-ajatuksena ovat ihmisten erilaiset kokemukset, selitykset ja merkitykset ilmiöille. Toisen asteen näkökulmassa ihmisten erilaiset kokemukset ja käsitykset syntyvät toisaalta heidän reflektionsa seurauksena. Toisaalta käsitykset ovat se peruste, josta käsin hahmotamme maailmaa. (Niikko 2003, 24-29.) Kasvatustieteessä ollaan kiinnostuneita esimerkiksi opiskelijoiden kokemuksista jostakin opetettavasta

sisällöstä tai aineesta. Fenomenografiassa ajatellaan, että ihmisten käyttäytyminen syntyy siitä, mitä he ajattelevat asioista ja asioiden välisistä suhteista (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Käsitusten ja toiminnan välillä ei nähdä kuitenkaan suoraa suhdetta. Käsitukset tulevat ilmi yksilöiden käyttäytymisenä. Niikon (2003, 24 -29) mukaan fenomenografisen tutkimuksen kohteena on näin tieteellisten totuuksien sijaan ihmisten arkielämä. Tutkijan tehtävänä on tuoda esille kokemusten sisäinen vaihtelu yksilöstä toiseen.

4.2 Fenomenografisen tutkimuksen toteuttaminen

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi kirjoitelmien tekemisen. Annoimme opiskelijoille valmiit, mutta avoimet teemat työssäoppimisen onnistumiseen vaikuttavista asioista kysymysten muodossa. Näiden kysymysten tehtävänä oli toimia opiskelijoiden kirjoittamisprosessin herättelijöinä. Avoimet kysymykset soveltuivat mielestämme hyvin valitsemiimme teemoihin. Kysymykset eivät olleet tarkkarajaisia. Kirjoitelmien avulla pystyimme kurkistamaan opiskelijoiden ajatusmaailmaan. Kirjoitelma aineistonkeruumenetelmänä sisältää ajatuksen siitä, että kirjoittajat kykenevät tai ovat parhaimmillaan ilmaistessaan itseään kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Kirjoitelman kirjoittaminen antoi opiskelijoille mahdollisuuden aiheen pohdintaan tekstin syntymisen myötä.

Fenomenografinen tutkija keskittyy kuvaukseen, kokemukseen ja ymmärrykseen tutkitavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 31.) Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysi ei ole luonteeltaan strukturoitu vaan jättää väljyyttä tutkijan omille huomioille. Analyysin voidaan sanoa jatkuvan koko aineiston keruun ajan ja analyysiprosessi on reflektiivinen prosessi. Aineisto jaetaan merkityksellisiin osiin unohtamatta kuitenkaan kokonaisuutta. Tuloksista löydetyt osatekijät luokitellaan sopiviksi, mutta tärkeää on kuitenkin sisällön erilaisten ulottuvuuksien jatkuva vertailu. (Niikko 2003, 32.) Analyysivaihe aloitetaan lukemalla tulokset huolellisesti läpi ja tutustumalla niihin tarkasti. Lukemisen tarkoituksena on löytää tekstistä tutkimuksen ongelman kannalta tärkeitä ilmaisuja.

Omassa kvalitatiivisessa tutkimuksessamme tutkimme lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppimista ja sen onnistumiseen vaikuttavia asioita. Aihetta varten pyysimme opiskelijoita tekemään kirjoitelman, jonka vastauksia käsitelimme fenomenografisella tutkimusotteella. Fenomenografisessa tutkimuksessa keskeistä on kysymyksen asettelun avoimuus (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Kyselyyn he vastasivat kirjoittamalla tekstiä, jossa he pohtivat asioita. Mielestämme tähän tutkimukseen on sovellettu avoimen haastattelun tekniikkaa, koska annoimme heille pelkästään aiheen, johon he saivat itse muotoilla vastauksen muodon. Tutkimuskysymyksemme ovat: ”Mikä auttaa lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppimisen onnistumista? Mikä sinua itseäsi auttoi siinä, että pääsit/ sukelsit osaksi työyhteisöä?”. Tarkastelemme kirjoitelmien vastauksia sekä työssäoppimiseen vaikuttavien seikkojen näkökulmasta että niin sanotun sosiaalisen pääoman näkökulmasta. Onko työssäoppimisen aikana (tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla on takana 3 tai 4 työssäoppimisjaksoa) mahdollista saavuttaa yhteistoiminnallista oppimista ja tämän kautta sosiaalista pääomaa? Miten opiskelijat kuvailevat tunteen, kun/ jos sosiaalista pääomaa eli yhteenkuuluvuutta, avoimuutta, vastuuta, kunnioitusta ilmenee tai toisaalta ei ilmene.

4.3 Tutkimuksen kohderyhmä, aineisto ja sen kokoaminen

Teimme kyselyn ammattiopisto Lappian lähihoitajaopiskelijoille, joilla oli takanaan 3 tai 4 työssäoppimisjaksoa. Opiskelijat olivat jo tehneet henkilökohtaisen suuntautumisvalinnan. Opiskelijoita oli yhteensä 12, joista jokainen osallistui kirjoitelmien tekemiseen. Kirjoitettua tekstiä saimme yhteensä noin 10 konseptia. Valitsimme kohderyhmän tarkoituksella, koska heillä oli kokemusta useasta erilaisesta työssäoppimispaikasta ja heidän suuntautumisvaihtoehto oli jo valittu. Saimme näin tietoa siitä, vaikuttiko onnistunut työssäoppiminen suuntautumisvaihtoehdon valintaan. Samoin halusimme tutkia, kuvaisivatko opiskelijat työssäoppimista prosessina eli olivatko kokemukset ensimmäisistä työssäoppimispaikoista erilaisia kuin seuraavista. Tapahtuiko opiskelijoilla oman toiminnan reflektiota ja miten sitä kuvattaisiin? Miten kuvataan tunnetta, kun työssäoppimispaikka on uusi ja vieras ja miten kuvaukset eroavat siitä, kun opiskelija on päässyt sisälle työyhteisöön?

Tutkittavat kirjoittivat kirjoitelmia nimettöminä, mutta tehtävää annettaessa ja tutkimuslupaa heiltä kysyttäessä, he mielestämme virittäytyivät aiheeseen kertomalla mieleen tulevia asioita työssäoppimisesta pääpiirteittäin. He ikään kuin reflektoivat työssäoppimistaan ääneen toisten opiskelijoiden kanssa. Aihe oli selvästi heille mielenkiintoinen ja läheinen. Osallistuimme keskusteluun ja kuuntelimme heidän kokemuksiaan, mutta muistutimme, että jokaisella on omat kokemukset ja ajatukset siitä mikä oli merkittävää työssäoppimisen onnistumiselle.

Yritimme tutkijoina pysyä objektiivisena ja olla vaikuttamatta heidän vastaamiseensa muistuttamalla, että toivomme jokaisen kertovan itselleen tärkeät ja merkitykselliset kokemukset työssäoppimisen onnistumisen ja työyhteisöön sukeltamisen suhteen. Ne voivat olla samanlaiset kuin opiskelukaverilla, mutta toiveena on, että jokainen voisi rehellisesti kertoa omista kokemuksistaan. Kysymyksiin ei kuitenkaan voinut olla reagoimatta, sillä tämä aihe kiinnosti heitä erittäin paljon ja he kokivat vastaamisen tärkeänä. Jotkut muun muassa kirjoitettuaan tekstin paperille halusivat tarkentaa, että oliko heidän ajatuksensa ymmärretty oikein. Vastasimme, että vastaukset oli ymmärretty juuri niin kuin hän oli sen tarkoittanut. Osa opiskelijoista halusi kertoa jokaisesta työssäoppimispaikasta erikseen. Joku lisäsi vielä tarkennuksen esimerkiksi toisen harjoittelun jälkeen tai harjoittelu tapahtui työpaikalla, jossa oli YT-menettely käynnissä.

Mikäli vastaukset olisivat olleet lyhyitä tai olisimme tarvinneet tarkennusta johonkin tiettyyn asiaan, olisimme voineet toteuttaa haastattelun myöhemmin. Kirjoittaessaan tekstiä opiskelijat pyysivät meitä katsomaan vastauksiaan ja pyysivät kommenttiamme siitä, olemmeko asian ymmärtäneet. Joihinkin kohtiin pyysimme tarkennusta väärinkäsitysten välttämiseksi. Tämä monesti innosti opiskelijoita pohtimaan tiettyä asiaa syvällisemmin. ”Kirjoitankin siitä vielä enemmän”. Joku kysyi myös, että ”Voinko kirjoittaa tästä, kun tämä oli niin negatiivinen kokemus?” Vastasimme, että näitä käsitellään luotamuksellisesti. Tietysti voi kirjoittaa negatiivisistakin kokemuksista. Tutkijana meitä mietitytti se, ettemme ohjaile vastauksia tai vaikuta kirjoitelmiin suuntaan tai toiseen. Siksi yritimme vastata mahdollisimman neutraalisti heidän vastauksiin. Vastaamisen ilmapiiri oli innostunut. Osa kirjoitti koko ajan, osa taas pohti pitkään ja suttupaperille

tuli paljon tekstiä, mutta varsinaiseen paperiin ilmestyi vain kiteytetyt lauseet ja yhteen-veto.

4.4 Tutkimusaineiston analysointi

Analyysivaiheen aloitimme tutustumalla aineistoomme huolellisesti. Niikko (2003, 33) on teoksessaan lainannut Larssonin ajatuksia, jonka mukaan ”ensimmäisessä analyysivaiheessa luetaan aineisto huolellisesti läpi niin monta kertaa, että se täyttää tutkijan ajatukset lähes kokonaan.” Luimme kyselyn vastauksia läpi ja keskityimme ilmauksiin eikä niitä tuottaviin henkilöihin. Analyysimme lähtökohtana on aineisto, fenomenografisen lähestymistavan mukaan. Analyysin tulkinta edellyttää (Niikko 2003, 35-39) tutkijan jatkuvaa keskustelua aineiston kanssa ja fenomenografian päätavoite on luonnehtia vaihtelevuutta ihmisten kokemuksissa sekä käsityksissä. Etsimme tulkinnassa opiskelijoiden erilaisia näkökulmia aiheeseen. Kävimme keskustelua aineiston kanssa. Yritimme näin sulautua mukaan tutkittavien elämismaailmaan. Tulosten luotettavuuteen pyrimme kuvaamalla tutkimuksen prosessia tarkasti ja reflektiivasti.

Seuraavassa vaiheessa purimme kirjoitelmien vastauksia etsimällä asioita, jotka opiskelijoiden mielestä koettiin merkityksellisiksi työssäoppimisen onnistumiselle. Tavoitteenamme oli saada esille opiskelijoiden käsitykset siitä, mikä vaikuttaa työssäoppimisen onnistumiseen. Näkökulmia oli useita ja listasimme ne yhteen. Analyysivaiheessa etsimme, lajittelimme ja ryhmittelimme merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi ja tämän jälkeen teemoiksi. Saimme tulokseksi työssäoppimisen ohjaajan, muun työyhteisön (sisältyi myös johtaja), oppilaitoksen, oppilaitoksen opettajan ja opiskelijan oman roolin. Perehdyimme jokaiseen edellä mainittuun teemaan erikseen.

Tutkimme myös miten opiskelijat kuvaavat eri tekijöiden vaikutusta työssäoppimisen sujumiseen. Etsimme asioiden kuvailuja ja merkityksiä ja kirjasimme nämä jokaisen. Lisäksi etsimme aineistosta samanlaisuuksia, erilaisuuksia, rajatapauksia ja pohdimme myös puuttuuko jokin aikaisemmista tutkimuksista esille noussut teema kokonaan. Teimme positiivisista asioista oman listan ja negatiivisista asioista toisen listan. Vedimme viivoja eri merkityksien välille eli oliko tietyllä asialla positiivista vai negatiivis-

ta merkitystä toiseen. Joihinkin asioihin tuli viiva kumminkin päin. Sisällön erittelyn lisäksi etsimme eri tilanteiden kuvailuja ja sitä, miltä tämä vaikutus opiskelijasta tuntui. Etsimme teemojen sisäisiä ja teemojen välisiä suhteita. Suhteiden lisäksi etsimme ajattelun ja siitä seuranneiden käsitysten suhteita. Reflektoimme näin tuloksia koko joukkona ja myös yksittäisinä tekijöinä.

Mielestämme opiskelijat pystyivät hyvin sekä palauttamaan mieliin konkreettisia tapahtumia, ilmeitä, eleitä ja niihin liittyviä ajatuksia. Samoin he olivat realistisia esimerkiksi oman itsensä osuuden suhteen. Vastaukset olivat reflektiivisiä ja opiskelijat paneutuivat kirjoitelmien tekoon huolellisesti. He pohtivat eri asioita sekä kokonaisuuksina että yksittäisinä tapahtumina. Tulkitsimme vastauksia sekä yksittäisinä että kokonaisuuden osana. Myös opiskelijat olivat tulkinneet työssäoppimistaan niin kokonaisuutena kuin eri tekijöitä yksittäisinä työssäoppimisen onnistumiseen vaikuttavina tekijöinä.

Kirjoitelmat olivat yhtä erilaisia kuin kirjoittajatkin. Edellä mainitut teemat löytyivät melkein jokaisesta paperista, mutta niiden merkitys onnistuneelle työssäoppimiselle oli erilainen. Jotkut teemat toistuivat kaikissa kirjoitelmissa, jotkut taas vain osassa. Etsimme asioiden kuvailuja ja niiden erilaisia henkilökohtaisia merkityksiä opiskelijoille. Yllättäviäkin tekijöitä kirjoitelmista löytyi. Suurina kysymyksinä analyysissämme olivat eri teemat, jotka vaikuttavat työssäoppimisen onnistumiseen opiskelijoiden näkökulmasta. Niin sanotut pienet kysymykset olivat avoimia kysymyksiä, joiksi osoittautuivat sosiaalinen pääoma ja yhdessä tekeminen, miltä tuntuu kuulua ryhmään sekä yhdessä oppiminen ja kehittäminen. Näitä aineistoja kategorioidessamme löysimme vielä neljännen eli muun työyhteisön roolin. Työyhteisön roolilla ja sosiaalisen pääoman käsitteellä löytyi tiettyjä yhteneväisyyksiä.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Hirsjärvi & Remes & Sajavaaran (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijoiden mahdollisimman tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Aineiston tuottaminen, analyysin luokittelun alkujuuret, perusteet ja eteneminen kuuluvat tutkimuksen luotettavuuteen. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2009, 232.) Olemme tutkimuksessamme kuvanneet tarkasti tutkimustilannetta ja sen etenemistä sekä tutkittavien tarkentavia lisäkysymyksiä aiheesta. Pohdimme avoimesti omaa toimintaamme tutkimustilanteessa. Kuvasimme tutkittavien kysymyksiin vastaamista mahdollisimman tarkasti. Vastasimme heidän kysymyksiin neutraalisti, jotteivät meidän tutkijoiden mahdolliset ennako-oletukset vaikuttaisi tutkittavien käsityksiin työssäoppimisesta. Samoin korostimme tulosten käsittelyä nimettöminä sekä mahdollisuutta olla osallistumatta tutkimukseen.

Tutkimuksen analyysivaiheen kirjoitimme näkyviin mahdollisimman tarkasti. Niemeämämme kategoriat laitoimme tutkimukseen ja kategoriat toimivat tutkimuksemme sisällysluettelona. Kuvasimme tutkimustilanteen tapahtumia ja eri vaiheita. Lisäksi kuvasimme myös tutkijoiden omaa prosessia ja tutkimuksen teon etenemistä. Muun työyhteisön rooli muotoutui yhdeksi teemoista vasta huolellisen aineistoon perehtyneisyyden jälkeen, teemoittelun toisessa vaiheessa. Samoin sosiaalinen pääoma, opiskelijoiden jännittäminen sekä vierauden tunne liittyivät mielessämme yhteen vasta huolellisen aineistoon perehtymisen jälkeen. Tämä vaati meiltä tutkijoilta myös syvällisempää perehtymistä ja paneutumista sosiaalisen pääoman teoriaan. Se syntyi tutkimuksemme teoriaosuuden sekä opiskelijoiden kirjoitelmien tutkimisen vuoropuheluna.

5 TYÖYHTEISÖÖN PÄÄSEMISEN KOKEMUKSET

Työssäoppimisen onnistumiseen vaikuttaviksi osapuoliksi muodostuivat luokittelumme jälkeen oppilaitoksen opettaja, työssäoppimisen ohjaaja, työssäoppimisen työyhteisö sekä opiskelija itse. Työssäoppiminen on näiden osapuolten välistä vuorovaikutusta ja edellyttää toimiakseen hyviä yhteistoiminnallisia taitoja. Parhaimmillaan yhteisö luo mahdollisuudet ja edellytykset yhteisen oppimisen kautta jatkuvaan, elinikäiseen oppimiseen. Yhteinen kokemus on paras opettaja – jos vain otamme oppia siitä (Ruohotie & Kulmala & Siikaniemi 1998, 6). Hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi yhteistyön on oltava saumatonta. Työmarkkinoilla tapahtuva kehitys on haaste myös työssäoppimiselle sekä oppilaitoksille. Siksi eri tekijät ovat tulevaisuudessa yhä enemmän riippuvaisia toisistaan.

5.1 Oppilaitoksen ja opettajan osuus työssäoppimisessä

Sekä oppilaitoksen että opettajan osuus työssäoppimisprosessissa oli opiskelijoilla hyvin tiedossa. He tiedostivat sen, että oppilaitoksissa opittu teoriapainotteinen opetus liittyy käytännön työelämään eikä sitä koettu irralliseksi osuudeksi. Opiskelijat ymmärsivät teoriaosuuden tarkoituksen ja myös sen, että teoriaosuutta harjoitellaan käytännössä erilaisissa tilanteissa. Heidän mielestään teoria tuli ikään kuin näkyväksi työssäoppimisessä ja heidän mielestään ilman riittävää teoriaopetusta työssäoppimisestä ei saa kaikkea irti.

Oppilaitoksen opettajalta vaadittiin niin ohjaavaa ja auttavaa roolia kuin perinteistä opettajan roolia. Tutkimuksessamme nousi esille oppilaitoksen ja opettajan osuus niin ohjaajana ja nevojana kuin perinteisenä opettajana. Ohjaava rooli korostuu myös sekä yhteistoiminnallisessa oppimisessä sekä tekemällä oppimisen menetelmässä. Työssäoppimiseen sisältyi paljon käytännön asioita, joiden ohjeistukseen opiskelijat toivoivat ohjausta. Käytännön asioiden sujuminen painottui erityisesti ensimmäisinä päivinä ja työssäoppimisen alussa. Rutiinit ja käytännön sujuminen toivat mukanaan turvallisuutta ja helpottivat työssäoppimisen sujumiseen kohdistuvaa jännitystä. Näissä tilanteissa

toivottiin kokenutta opettajaa, joka tietää ja tuntee käytännöt sekä auttaa ja ohjaa konkreettisesti eri tilanteissa. Ohjaajan rooli tuli esille myös tilanteissa, joissa opiskelija joutui haasteellisiin tilanteisiin. Haasteellisia tilanteita opiskelijat kohtasivat yleensä ensimmäisillä työssäoppimisjaksoillaan. Näissä tilanteissa opiskelijat toivoivat opettajilta ohjaavaa ja opastavaa roolia. Ensimmäiset haasteelliset tilanteet jännittivät opiskelijoita eniten, mutta tämän jälkeen he näkivät nämä tilanteet mahdollisuutena oppia uusia toimintatapoja.

”Koulussa ohjattiin ja neuvottiin hyvin, se helpotti alkujännitystä.” (opiskelija numero 11)

Ohjaajan ja opastajan rooli koettiin tärkeäksi myös uuden työyhteisön kohtaamisessa. Näissä tilanteissa opettajalta toivottiin tukea ja apua siitä, miten tilanne tulisi kohdata. Esimerkiksi ristiriitatilanteet työyhteisössä koettiin tilanteiksi, joissa toivottiin opettajalta jämäkkää ohjaamista sekä määrätietoista otetta.

”Tuli voimaton olo, kun ei tiennyt keneen ottaa yhteyttä ja keneltä saisi apua.”(opiskelija numero 6)

Toisaalta tärkeäksi koettiin myös opettajan rooli perinteisenä opettajana eli tiedon jakajana. Opettajan roolia perinteisenä tiedonjakajana odotettiin silloin, kun opiskelija koki, että hän olisi tarvinnut enemmän aikaa ”koulun penkillä” oppiakseen työssäoppimisjaksolla tarvittavia asioita vielä paremmin ja syvällisemmin. Näissä tilanteissa opiskelijoiden vastauksissa näkyi selvästi teoreettisen tiedon arvostaminen. Teoreettista tietoa tarvittiin pohjaksi niin käytännön tilanteisiin, erilaisiin asiakkaisiin kuin muihin työyhteisön jäseniin suhtautumisessa. Opiskelijoiden mielestä on helpompi toimia tietyllä lailla silloin, kun tietää mihin tietty toiminta perustuu. Selkeyttä toi myös se, kun opiskelija tietää mitä häneltä odotetaan.

Opettajien vaihtuvuus herätti mielipiteitä opiskelijoissa. Opiskelijat kokivat, että kesken harjoittelun vaihtuva opettaja oli huono asia. Mikäli opettaja ei ole ennen opettanut kyseistä ryhmää, tämä aiheuttaa ylimääräistä hankaluutta työssäoppimisen sujumiselle. Ylipäätään opettajien vaihtuminen ja uusien opettajien mukaan tuleminen oli haasteellista. Haastetta opettajan vaihtumisessa on silloin, kun joudutaan käymään läpi uudet menetelmät ja työtavat. Toisaalta opettajan vaihtuminen voidaan joissain tapauksissa nähdä rikkautena. Rikkaudeksi vaihtuvuus koettiin tapauksissa, joissa uudeksi opettajaksi sattui välittävä ja huolehtiva opettaja. Mielestämme tämä oli osoitus siitä, että opettajan persoonalla on merkitystä. Opettajaksi toivottiin persoonaa, jonka puoleen on helppo kääntyä hämmentävissä tilanteissa. Opettajan persoonan lisäksi hänen inhimillisyytensä, lähestyttävyytensä ja kannustavuutensa koettiin tärkeänä työssäoppimisen onnistumiselle. Sillä, että opettaja oli helposti lähestyttävä ja ystävällinen oli suuri merkitys. Ilmeet, eleet ja jopa äänen sävy olivat tehneet joihinkin opiskelijoihin syvän vaikutuksen. Vaikutus oli ollut joko positiivinen tai negatiivinen.

Opettajan roolia työssäoppimisen arviointitilanteissa pohdittiin paljon ja opettajan rooli palautteen antajana koettiin merkittäväksi. Avoin ja rehellinen palaute opiskelijalle koettiin tärkeäksi sekä oman itsetunnon että oppimisen vuoksi. Eräs vastaajista koki, että negatiivisinta eräässä työssäoppimispaikassa oli ollut opettaja, joka otti arvioinnissa esille vain heikkoudet sekä huonot asiat. Ennen opiskelijan saapumista ensimmäiseen työssäoppimispaikkaansa, koulun opettajan tulisi antaa selkeät ohjeet myös työpaikkaohjaajalle, jotta ohjaajan opastaminen ei jäisi yksinomaan opiskelijan vastuulle. Vastuusten perusteella näinkin on käynyt. Opiskelijan yhtenä tehtävänä on perehdyttää koko työyhteisö omaan työharjoitteluun ja siihen, mitkä hänen henkilökohtaiset tavoitteensa ovat. Ensimmäisessä harjoittelussa edellä mainittu työpaikkaohjaajan ja työyhteisön opastaminen koettiin opiskelijalle liian haasteelliseksi tehtäväksi. Tämä oli myös asia, joka aiheutti usein ylimääräistä jännitystä opiskelijoissa.

”Yhdessä työssäoppimispaikassa inhottavinta oli eräs opettaja. Hän otti esille vain heikkoudet eikä sanonut mitään missä olisin ollut hyvä. Se kyllä lannisti minua. Muutkin opiskelijat sanoivat, että arviointikeskustelusta sai lähteä itku kurkussa.”(opiskelija numero 3)

Kannustava ja rakentava ote sekä arviointitilanteen kiireetön ilmapiiri koettiin tärkeäksi. Opiskelijoiden mieleen oli jäänyt opettaja, jolla oli ollut kiireellinen aikataulu, mutta aikataulusta huolimatta arviointitilaisuuden ilmapiiri oli ollut kiireetön. Hänen puoleensa oli ollut helppo kääntyä myös hämmentävissä tilanteissa. Häneltä oli saanut tukea ja turvaa ja oli ollut tunne, että opiskelija on tärkeä. Kiireellinen ilmapiiri arviointikeskustelussa herätti negatiivisia tunteita koko työssäoppimista kohtaan, jopa kyseistä alaa kohtaan. Opettaja ja työssäoppimisen ohjaaja olivat hakeneet opiskelijan arviointitilaisuuteen kesken opiskelijan ohjaustuokion ja ”*arviointia piti alkaa käymään kiireellä läpi*” (opiskelija numero 2). Opiskelija hämmentyi kiireestä niin, että koko oman toiminnan arvioiminen oli tuntunut vaikealta.

Tekemällä oppiminen koettiin tutkimuksemme mukaan hyväksi oppimismenetelmäksi silloin, kun opettajan persoona on helposti lähestyttävä ja suhtautuminen opiskelijaa kohtaan on kunnioittava. Opettajan rooli sekä oppimisen tukijana että myötäeläjänä, ohjaajana ja helposti lähestyttävänä persoonana koettiin tärkeäksi. Ydinkysymyksenä on kuitenkin opiskelijan oppiminen ja oppimisen tukeminen. Opiskelijat kokivat tässä tilanteessa konkreettisesti sen, että koko työharjoitteluaika on prosessi, jossa sekä kokeillaan teoretietoa käytännössä että opitaan uutta asiaa tietyltä alalta.

5.2 Työpaikkaohjaajan osuus opiskelijoiden kokemana

Työpaikkaohjaajan rooli onnistuneelle työssäoppimiselle nähtiin todella merkittäväksi. Hyvä työpaikkaohjaaja nähtiin tärkeäksi monesta syystä. Työssäoppimisen alussa hänellä oli sekä perehdyttäjän että ”ilmapiirin vapauttajan” tärkeä rooli.

”Hetimit ensi hetkestä näin olevani toivottu apu henkilökunnalle. Ohjaajani otti minut ovelta vastaan, esittäytyi ja halasi. Hän esitteli minulle talon, henkilökunnan ja lapset.. Eleet ja ilmeet olivat ystävälliset.” (opiskelija numero 2)

Perehdyttäminen keskustelemalla ja neuvomalla oli merkityksellistä sekä työssäoppimisen alussa että pitkin jaksoa. Perehdyttäminen nähtiin tärkeänä asiana ja jopa niin tärkeänä, että ilman perehdyttämistä opiskelija tuntee olonsa turvattomaksi. Perehdytys voi

puuttua kokonaan tai se voi olla puutteellista. Pehdyttäminen alkaa opiskelijoiden mielestä jo siitä, kuinka opiskelija otetaan vastaan. Joissakin paikoissa vastaanotto oli ollut aitoa ja innostavaa. Käytös, ilmeet ja eleet viestittävät paljon. Opiskelijoiden mielestä koko työssäoppimisen sujuminen riippuu pehdyttämisestä. Mikäli pehdyttäminen tehdään perusteellisesti, opiskelijan ei tarvitse arvailla mitä häneltä odotetaan. Opiskelija tietää mitä hänen tulee tehdä, mitkä tehtävät hänelle kuuluvat ja minne hänen pitää fyysisesti mennä. Pehdyttämisen epäonnistumisesta kertoo se, että opiskelijan mukaan häntä vaadittiin astumaan ”liian suuriin saappaisiin”.

”Mikäli pehdyttäminen ei toimi, niin esimerkkinä joku henkilökunnasta ns. ”pukkaa” minut jonkun mukaan, eikä kerro paikasta mitään.”(opiskelija numero 4)

Työpaikkaohjaajan rooli keskustelijana ja nevojana pitkin työssäoppimisjaksoa oli tärkeää. Asiaan kuuluva pehdyttäminen, ohjaaminen ja kannustaminen auttoivat opiskelijaa pääsemään mukaan uuteen työyhteisöön. Työyhteisöön pääseminen nähtiin yhteistyön sujumisen kannalta olennaisena tekijänä. Avoimuus, rehellisyys, ymmärtävä suhtautuminen opiskelijaan ja halu opettaa uusia asioita olivat työpaikkaohjaajalta toivotuimpia ominaisuuksia.

”Tämä ohjaaja jäi kyllä hyvin mieleen hänen olemuksensa vuoksi. Hän oli avoin, ymmärtäväinen ja halusi opettaa minulle mahdollisimman paljon asioita.”(opiskelija numero 12)

Merkitykselliseksi nostettiin se, että opiskelijan on saatava ohjaajalta aikaa, jotta hän voi kehittyä kokemustensa kautta. Ajan antaminen nousi esille tärkeänä asiana työssäoppimisen onnistumiselle ja työyhteisön jäseneksi pääsemiselle. Eräs opiskelija kuvasi työpaikkaohjaajan roolin merkitystä näin:

”Jotkut antaa opiskelijalle aikaa ja tilaa oppia itse.” (opiskelija numero 10)

Mielestämme opiskelijoiden vastuksista tuli esille se, että työpaikkaohjaajat olivat siistäneet oppimisen tapahtuvan opiskelijan oman toiminnan kautta. Oppiminen nähtiin tapahtuvan niin oppijassa itsessään kuin tietyssä aikataulussa. Työpaikkaohjaaja luo mahdollisuuksia ja tilaisuuksia oppimiselle. Mahdollisuudet ja tilaisuudet vaativat työpaikkaohjaajalta luovaa asennetta, aikaa sekä idearikkautta nähdä oppimiselle suotuisia tilanteita. Tilaisuuden ja tarpeen mukaan hän näyttää esimerkkiä ja mallia omalla toiminnallaan. Esimerkin näyttäminen sekä tilanteen refleктоaminen jälkeinpäin nähtiin oppimista edistävänä toimintana.

Suurimmalla osalla opiskelijoista oli hyviä kokemuksia työpaikkaohjaajista. He olivat sekä antaneet palautetta että neuvoneet oppimisessa eteenpäin. Ohjaajan olemus oli koettu avoimeksi ja ymmärtäväiseksi. Eräs opiskelija kertoi, että ohjaajasta näki heti hänen ammattitaitonsa. Ammattitaitoista työpaikkaohjaajaa arvostettiin paljon. Ammattitaito tuli opiskelijoiden mukaan näkyviin tavassa toimia sekä työtehtävissään että suhteessa asiakkaisiin. Arjen kiireistä huolimatta ohjaajan kanssa on pystynyt keskustelemaan siitä, miten työssäoppiminen on edistynyt ja missä vaiheessa työssäoppimisen tavoitteissa opiskelija oli. Ohjaajan käytös ja jopa ilmeet ja eleet nostettiin myös merkitykselliseksi asioiksi. Lisäksi ensimmäinen kontakti ja opiskelijan vastaanotto oli erittäin tärkeä.

”Ohjaajaksi sattui todella ihana ihminen, joka otti minut mukaan ja esitteli plus neuvoi asioissa.” (opiskelija numero 11)

Kaikki näkemykset työpaikkaohjaajista eivät kuitenkaan olleet positiivisia. Eräs opiskelija kertoi työpaikkaohjaaja vaatineen opiskelijalta asioita, joihin hän ei ollut perehtynyt koulussa ollenkaan. Tässä tilanteessa opiskelija koki, että sekä perehdytys ja teoriatieto ennen työssäoppimisen alkamista ovat todella tärkeitä. Joissakin työpaikoissa ohjaajaa ei ollut nimetty lainkaan tai ohjaaja ei kantanut vastuutaan omasta ohjausroolistaan.

”Ei ohjaajaa, ei mitään hajua mitä teen. Istuin vain siellä. Tuntui, että olen tiellä koko ajan.” (opiskelija numero 6)

”Jotkut kyttävät koko harjoittelun ajan selän takana.” ”Ohjaajani oli aika räiväsuisen, joten aluksi tuntui inhottavalta.” (opiskelija numero 6)

Negatiivisia tunteita aiheutti myös ohjaajan välinpitämättömyys ja epäluottamus opiskelijaa kohtaan. Epäluottamus kuvailtiin kyttäilyksi ja selän takana puuhailuksi. Osa ohjaajista koettiin väsyneiksi sekä työhönsä että opiskelijoiden ohjaamiseen. Osasta näki heti alussa, ilmeistä ja eleistä, ettei opiskelija ollut tervetullut ja hänen työpanokseensa ei luotettu.

Opiskelijan itsetuntoa nosti ohjaajan osoittama luottamus opiskelijaa kohtaan. On erittäin tärkeää, että opiskelija luottaa työpaikkaohjaajaansa. Suhde ja yhteistyö ovat leimallisia luottamukselle, sillä se syntyy ihmisten välisissä suhteissa. Toisin sanoen luottamus on osapuolen halukkuutta olla riippuvainen toisen osapuolen toiminnasta. Luottamuksen osoituksena pidettiin sitä, kun opiskelija otettiin huomioon työyhteisössä yhtenä työntekijöistä.

5.3 Opiskelijan oma rooli

Kuten tutkimuksemme nimestä ilmenee, opiskelijan oma merkitys onnistuneeseen työssäoppimiseen koettiin merkittäväksi. Opiskelijat tiedostivat oman roolin ja asenteen merkityksen oppimisprosessilleen. Opiskelijan oma rooli työssäoppimisprosessissa kuvattiin alkavan omasta asenteesta ja mielenkiinnosta kyseistä työtä kohtaan. Lähihoitajaopiskelijat valitsevat opintojensa aikana henkilökohtaisen suuntautumisvaihtoehdon, jota mietitään erityisen paljon juuri työssäoppimisen aikana. Työssäoppiminen toi varmuutta aikaisemmin tehtyyn päätökseen suuntautumisvaihtoehdosta ja omasta alasta. Yleensä suuntautumisvaihtoehto joko löytyi tai varmistui useamman työssäoppimisjakson jälkeen.

”Onko tämä sitä, jota haluan tehdä ”isona” vai onko työpaikkani täysin ikäkaaren toisessa päässä? Voin todeta, että työssäoppimispaikan henkilökunnan mielipide vaikutti, oman mielipiteen ohessa.” (opiskelija numero 6)

Hyvin sujunut työssäoppiminen nähtiin suuntaa antavana tulevaisuuden työpaikalle. Suuntautumisvaihtoehtoa opiskelijat nimesivät käsitteellä ”oma ala”. Osalle opiskelijoista työssäoppiminen toi varmuutta aikaisemmin tehtyyn päätökseen suuntautumisvaihtoehdosta ja omasta alasta. Opiskelijat kokivat, että aluksi oma ala tuntui olevan hukassa, mutta työssäoppimisen myötä ajatukset selkiytyivät. Opiskelijat kuvaavat tunteitaan aluksi ristiriitaisiksi. He kuvaavat ristiriitaiseksi tilannetta, jossa ala tuntui oikealta, mutta työyhteisö väärältä. Toisaalta myös päinvastaisia kokemuksia löytyi. Työssäoppiminen saattoi sujua hyvin ja opiskelijan omat tavoitteet toteutuivat kyseisellä jaksolla, mutta opiskelija itse koki kaikesta huolimatta, ettei tämä ala tulisi koskaan olemaan hänen tulevaisuuden alansa.

”Selvisin kuitenkin jaksosta hyvin, mutta sisälläni ajattelin, että en ikinä halua olla tämmöisessä paikassa töissä”. (opiskelija numero 11)

Omien ennakkoluulojen pohtimista ja reflektiivistä otetta oppimiseen arvostettiin niin oppimismetodina kuin oppimisen päämääränä. Reflektiivistä työtettä arvostettiin niin omaa toimintaa kuin omia asenteitakin kohtaan. Sen voi sanoa kasvavan sitä mukaa mitä useampi työssäoppimisjakso opiskelijalla oli takanaan. Pohtiessaan suuntautumisvaihtoehtoa, opiskelijat pystyivät muuttamaan omat ennakkoluulonsa voitoksi, esimerkiksi vammaisten parissa työskennellessään.

”Mieli muuttui totisesti kun tutustu niihin asukkaisiin. Ja ne asukkaat oli mukavia ja rentoja, ku aluks ajattelin, että ne on ihan erilaisia, ja et niitä vammaisia saa pelätä. Tosi positiivinen kokemus.” (opiskelija numero5)

Oman toiminnan ja itsensä reflektointi nähtiin merkityksellisenä osana oppimisprosessia. Oman oppimistoiminnan prosessoinnissa auttoi myös työpaikkaohjaajalta ja työyhteisöltä saatu rakentava palaute. Tärkeintä oli konkreettinen palaute hyvistä ja kehitettävistä asioista. Oman toiminnan reflektointi voidaan nähdä yhtenä työssäoppimisen tavoitteena. Toimintaa voidaan reflektoida sekä omasta näkökulmasta että koko työyhteisön yhteisestä näkökulmasta katsottuna. Parhaimmillaan reflektointi voi johtaa siihen,

että henkilö tiedostaa omat uskomuksensa ja käsityksensä sekä saavuttaa uudenlaista ymmärrystä maailmasta, jossa elää.

”Olen aina osannut melko hyvin toimia itsenäisesti, ja rohkeasti mennyt asiakkaiden kanssa toimimaan. Se on ollut vahvuuteni.” (opiskelija numero 11)

Opiskelijoiden mielestä oppimista tapahtuu parhaiten silloin, kun oma asenne on kohdallaan. Avoimuus, rehellisyys ja ennakkoluulottomuus uusia asioita kohtaan nähtiin tärkeäksi. Oivaltamisen ja tiedostamisen kyky liittyy pitkälti kykyyn olla avoin ja kyseenalaistaa asioita sekä itsessään että ulkopuolella, esimerkiksi työyhteisössä. Kyseenalaistaminen ilmeni kykyinä tarkastella omia ennakkoluuloja, valmiita ajatuksia ja tunteita. Tämä havahtuminen kuvattiin pysähtymisenä ja asioiden uudelleen tarkasteluna. Osa oppilaista nimesi tämän oivallukseksi.

Opiskelijat kokivat olevansa työssäoppimisjaksolla opettelemassa kyseistä alaa ja tämä tapahtuu parhaiten asettamalla realistisia tavoitteita omalle opiskelulle. Rohkea ja avoin asenne uuden oppimista kohtaan koettiin tärkeäksi ja asioiden sujumisessa huomiota kiinnitettiin juuri omaan aktiiviseen rooliin. Negatiiviset kokemukset käännetään usein joko työyhteisön tai työpaikan syyksi, jolloin opiskelija ei kykene näkemään mahdollista omaa negatiivista asennettaan oppimista kohtaan. Kiinnitimme huomiota siihen, että omassa tutkimuksessamme opiskelijat tunnistivat realistisesti oman roolin merkityksen. Ensimmäisessä työssäoppimisessä syytä etsittiin yleensä joko työyhteisöstä, ohjaajasta tai oppilaitoksesta, mutta oma merkitys tunnistettiin yleensä ensimmäisen työssäoppimisen jälkeen.

”Ohjaajani oli jonkun verran pois, joten otin itse vastuun oppimisestani”. (opiskelija numero 11)

Oman roolin arvostaminen tuli esiin oman aktiivisuuden, perehtymisen ja yrittämisen korostamisena. Myös oma asenne ja oma-aloitteisuus nimettiin tärkeäksi tekijäksi niin työssäoppimisen edistäjäksi kuin työssä viihtymiselle. Oman toiminnan tarkastelussa nähtiin tärkeäksi tavoitteiden lisäksi omat vahvuudet sekä kehittämisen kohteet. Omien

vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen nähtiin osaksi oppimisprosessia ja koettiin, että se on yhtä tärkeää kuin uusien työmenetelmien oppiminen. Arvioinnin ja palautteen merkitys oman toiminnan muuttamisessa ja kehittämisessä nähtiin tärkeäksi, vaikka ei aina niinkään helpoksi asiaksi.

”Kerrottiin missä olin hyvä ja missä oli kehitettävää. Se auttoi minua paljon”. (opiskelija numero 4)

”Ensimmäisinä päivinä, kun työssäoppiminen alkoi, niin jännitti ja oli aika epävarma olo ja mielti melkein kaikessa mitä teki, että tekeekö oikein. Väliarviointi tuli huomauttamatta. Arviointia piti käydä läpi. En ollut yhtään miettinyt arviotani, ei myöskään ohjaajani, en ollut palauttanut tavoitteita ohjaajalleni, eikä hän ollut osannut niitä pyytääkään. Sain arvioksi T1:sen, olin pettynyt. Myöhemmin ymmärsin, että kaikki arviointilaput ja koko työssäoppiminen oli molemmille uutta asiaa. Tuntui, että koko ensimmäinen työssäoppiminen meni ihan pieleen. Seuraavalla jaksolla uskalsin olla omalotteinen ja viihdyin työssäoppimisessa hyvin.” (opiskelija numero 2)

”Tähän mennessä olen ollut viidessä työssä oppimispaikassa ja jokaiseen työpaikkaan minut on otettu vastaan joko hyvin tai huonosti. Aina on varmasti suuressa merkityksessä ollut oma asenne.” (opiskelija numero 2)

Suurin osa opiskelijoista koki, että ensimmäinen yhteydenotto uuteen työssä oppimispaikkaan oli jännittävä kokemus. Lisäksi uuteen paikkaan meneminen koettiin jännittävänä, mutta tässä asiassa oma aktiivisuus, esimerkiksi kätelemine ja itsensä esittelemine pelastivat tilanteen. Meitä tutkijoina kiinnostusta ja myötätuntoa herättänyt asia oli se, että jopa puhelinsoitto ensimmäiseen työssäoppimispaikkaan koettiin todella jännittäväksi. Opiskelijat olivat löytäneet erilaisia keinoja kohdata jännittävät tilanteet, joiksi he nimesivät esimerkiksi ensimmäisen puhelinsoiton työssäoppimispaikkaan, työyhteisön ja asiakkaiden kohtaamisen, arviointikeskustelun sekä työkavereiden ilmeet ja eleet.

”On paljon kokemusta siitä työssäoppimispaikalle menosta, joka jännittää hirmuisesti. Siihen on voinut löytää joitakin ”niksejä” joilla helpottaa jännitystä!” (opiskelija numero 4)

”Siinä huomaa, millä mielin minut otetaan vastaan.” Onko se esim. ”taas opiskelija, vai kuuleeko äänensävyistä, että on tervetullut?” (opiskelija numero 4)

Tutkimuksemme opiskelijoilla kohdistui alkuvaiheessa valtavasti odotuksia työssäoppimisjaksoa kohtaan. Opiskelijat pyrkivät saamaan vastauksia asettamiinsa haastaviin tavoitteisiin ja tämän seurauksena osa opiskelijoista puolestaan pettyi yhteistyöhön työyhteisön kanssa. He toivoivat työssäoppimisessa tilanteita, joissa he olisivat voineet toimia haluamallaan tavalla. Osassa näistä tilanteista he eivät nähneet omaa osuuttaan osana työyhteisön yhtenä jäsenenä. Ihmisten tulisi ymmärtää paremmin omaa toimintaansa ja sen merkitystä osana kokonaisuutta. Asioilla on vaikutusta toisiinsa ja siksi ne on opittava näkemään kokonaisuutena. Työssäoppimisen voidaan sanoa olevan yhteistyötä. Opiskelijoiden haasteena on nähdä oman osuutensa vaikutus yhteistyön sujumiselle.

Opiskelijoiden osuus yhteistyössä palautteen antajana oli vähäinen. Opiskelijat olivat oppineet ottamaan vastaan palautetta omasta toiminnastaan sekä käyttämään sitä välineenä uuden oppimiselle ja uusien tavoitteiden asettamiselle. Heidän vastavuoroinen roolinsa palautteen antajana oli kuitenkin vähäinen.

5.4 Opiskelijan sosiaalistuminen työyhteisöön

Opiskelijat kokivat tärkeäksi sen, että he olivat osa työyhteisöä. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että uskaltaa ja on rohkeutta toimia osana työyhteisöä, toisten ihmisten kanssa sekä itsenäisesti yhdessä sovittujen toimintatapojen mukaan. Opiskelijat olivat halukkaita tekemään samanlaisia työtehtäviä kuin muutkin työyhteisön työntekijät ja he kokivat tärkeänä tätä kautta saamansa arvostuksen.

”Saa tehdä samanlaisia hommia kuin muutkin eikä pistetty tekemään vain ns. ”pikku hommia””. (opiskelija numero 3)

Opiskelijat kuvasivat työyhteisöön pääsyä prosessiksi joka meni vähitellen eteenpäin. Täydellistä työyhteisön jäsenenä olemista ei lyhyen ajan työssäoppimisen aikana ole realistista tavoitella. Kuitenkin tunne siitä, että opiskelija otettiin vastaan yhtenä työyhteisön jäsenenä tai häneltä kysyttiin neuvoa ja hänen toimintaansa arvostettiin, kuvasti hyvin sosiaalisen pääoman esiintyvyyttä työyhteisössä. Kunnioitus opiskelijan tekemää työtä kohtaan ilmeni sekä luottamuksena että arvostamisena. Luottamuksenosoitus kysymällä opiskelijan henkilökohtaista mielipidettä ja arvostamalla hänen työpanostaan osoittaa sen, että sosiaalista pääomaa alkoi löytyä. Opiskelijoilla oli kokemuksia myös siitä, kun työyhteisöön ei päässyt tai ei otettu mukaan.

”Pääsin hyvin tarttumaan työhön ja minulle riitti hommia. Olin korvaamaton apu välillä.” *”On myös työssä oppimispaikkoja, joissa ei ole päässyt/ei ole otettu mukaan koko 6 viikon aikana. Silloin työharjoittelusta ei saa kaikkea irti ja sinne on inhottava mennä. Opiskelija kaverin mukana olo helpottaa.”*(opiskelija numero 4)

Opiskelijoiden vastauksista ilmeni kuinka tärkeä asia ensivaikutelma on. He korostivat ensimmäisen yhteydenoton merkitystä ja sitä millainen kuva tulee kun ensi kerran soittaa paikkaan. Lisäksi johtajan myönteisyys opiskelijoita kohtaan pidettiin tärkeänä. Kuka tietää, hehän voivat olla tulevaisuuden työntekijöitä kyseisessä työyhteisössä. Työilmapiiri ja työyhteisön henkilöstön välisen ilmapiirin ”talon ulkopuolelta” tuleva opiskelija havaitsee heti; onko se toverillinen vai pakkopullaa? Toisten työntekijöiden tarkkailu ja arvostelu oli myös vastauksissa esille noussut seikka. Tämä koettiin ahdistavana ja työpaikan ilmapiiriä huonontavana tekijänä.

”Puhuttiin paha aina yhdestä ja samasta työkaverista. Se pisti miettimään puhutaanko minustakin tuohon sävyyn kun olen poissa?”(opiskelija numero 3)

Työntekijöiden asenne opiskelijaa kohtaan näkyi heti vastaanotettaessa uutta henkilöä. Osalla vastaanotto oli hyvä, osalla ei. Koettiin, että jotkut henkilöt olivat vaikeasti lähestyttäviä. Useissa vastauksissa kävi ilmi, se että opiskelijat olivat havainneet työyhteisön jäsenistä heti sen olivatko he tervetulleita vai eivät. Tämän arveltiin johtuvan mahdollisesti myös väsymyksestä ja siitä, että työpaikalla on kyllästytty ainaiseen opiskeli-

joiden perehdyttämiseen. Tällaisissa tapauksissa yleinen ennakoasenne opiskelijoita kohtaan on ”taas opiskelija”. Lisäksi syynä kireään ilmapiiriin saattoi olla tulossa olevat YT-neuvottelut. Asenne ei kuitenkaan ollut jokaisessa paikassa negatiivinen, vaan joukkoon mahtui myös hyviä kokemuksia. Työntekijät olivat antaneet positiivista palautetta opiskelijoille ja neuvoneet. Hyväksi ilmapiiriksi koettiin myös se, mikäli työntekijät kyselivät muistakin kuin työasioista. Positiivisen leimansa työyhteisön ilmapiirille antoi myös naisvaltaisella alalla työskentelevät miehet.

Tutkimuksemme tulosten perustella opiskelijoille koko työyhteisön osuus oli tärkeä ja mitä mukavampi työyhteisö oli, niin sitä helpompi oli päästä omasta alkujännityksestä sekä mukautua työyhteisön arkeen. Osaltaan mukautumista helpotti se, jos henkilökunnassa sattui olemaan entuudestaan tuttu ihminen. Opiskelijoita motivoi myös se, että työyhteisössä arvostettiin toimialan uusinta tietoa, mitä juuri opiskelijoilla on hallussaan. Kokonaisvaltainen perehdyttäminen alussa työhön ja henkilökunnan tavoille oli vastausten mukaan tärkeää. Mukaan ottaminen ensimmäiselle kahvitauolle ja muulle henkilökunnalle esittelemine oli opiskelijoiden mukaan ikään kuin ”hyväksyntä” työyhteisön jäseneksi. Eräs opiskelija kertoi, että harjoittelun päättyessä pidettiin juhla, jossa laulettiin ja kiitettiin kuluneista viikoista. Tästä jäi hänelle todella positiivinen kokemus ja tunne siitä, että häntä todellakin arvostettiin työyhteisön jäsenenä.

Tutkimuksemme havaintojen perusteella opiskelijan sosiaalistuminen ja osaaminen kehittyvät sillä edellytyksellä, että luottamuksellinen vuorovaikutus syntyy opiskelijan, työpaikkaohjaajan ja työntekijöiden välillä. Luottamuksen ja vuorovaikutuksen kehittyminen ei kuitenkaan yksin riitä, sillä osapuolten asiantuntemuksen ja identiteetin tulee olla riittävän vahvoja ristiriitoja avaavaan keskusteluun. Kokonaisvaltaisen perehdytyksen ja yhteistyön avulla työssäoppiminen voi merkittävästi parantaa opiskelijoiden osaamista ja oppimisprosesseja. Työyhteisöltä yhteistyö edellyttää tahtoa luoda oppimiselle suosiollinen asenne ja edellytykset.

”On tullut silloin hyvä tunne, kun on huomannut että työntekijät ovat mielissään uudesta työntekijästä.”(opiskelija numero 12)

”Pitää olla tunnelma, että mokaaminen ei haittaa”. (opiskelija numero 10)

”Uskalsi jo enemmän tuoda omia ideoita esille ja osallistua koko työporukan kanssa keskusteluihin”. (opiskelija numero 5)

”Se että minut on otettu niin lämpimästi vastaan (opiskelija numero 8)

”Sain luottamusta ja sain olla lasten kanssa yksin ja tehdä mm. toimintatuokion. Kokonaisuus tuntuu parhaimmalta tähän mennessä”. (opiskelija numero 6)

Tutkimukseemme osallistuneet opiskelijat onnistuivat tuomaan esille sen, kuinka työyhteisön ja oppimisprosessin välinen sisäinen jännite muodostuu luottamuksen ja vuoropuhelun sekä oppimisen yhteisvaikutuksesta. Mitä enemmän työyhteisössä on luottamusta ja vuoropuhelua, sitä kiinteämmiksi muodostuvat osallistujien sosiaaliset yhteistyösuhteet. Kuitenkin, mitä erilaisemmat ovat osapuolten arvostamat näkemykset, sen haavoittuvammaksi muodostuu molemminpuolinen luottamuksen kehittymisen eteneminen ja vuorovaikutteinen oppiminen.

Tulosten perusteella voidaan ehdottaa työyhteisöille alkuvaihetta rohkeampaa kumppanuusroolia suhteessa oppilaitoksiin: nostaa työyhteisöä enemmän esille vuorovaikutteisen tiedon luomiseksi. Koulutuksen ja oppimisen tavoitteen tulee nivoutua konkreettisiin olosuhteisiin ja osallistujien väliseen kehittyvään vuorovaikutukseen. Tässä on kuitenkin huomioitava myös epäonnistumisen mahdollisuus. Työyhteisössä jokainen jäsen kehittää omaa työtään. Tämä on samalla sekä vastuu, velvollisuus että etuoikeus.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkiessamme sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon työssäoppimista, tutkimus kohdistui sekä opiskelijan oppimiseen että koko työyhteisön oppimiseen. Oletimme opiskelijan menevän työssäoppimisjaksolleen oppimaan uusia työmenetelmiä, työprosesseja ja oikeita tapoja toimia erilaisissa tilanteissa. Mielestämme ensimmäisille työssäoppimisen jaksoille opiskelijat menevät yleensä näiden odotusten kanssa. Heillä on tarkat suunnitelmat ja tavoitteet joiden mukaan he etenevät ja ”suorittavat” monenlaisia työtehtäviä. Sosiaali- ja terveysalalla niin kuin yhä useammilla aloilla nykyään työhön kuuluu yhä enemmän oman työn kehittämistä, työyhteisön kehittämistä ja erilaisten näkökulmien etsimistä. Työssäoppiminen ei voi näin ollen olla pelkkää työprosessin osaamista ja sen hallintaa. Pelkkä työssäoppimisen suorittaminen ei enää riitä. Opiskelijaa kannustetaan yhä enemmän niin yhteistyöhön kuin kriittiseen ajatteluunkin työn tekemisen suhteen. Reflektiota ja kyseenalaistamista opetellaan niin oppilaitoksessa kuin työssäoppimisesakin. Myös työelämä vaatii niin työntekijän omaa reflektointia kuin yhteistä reflektointia koko työyhteisön kanssa. Työn kehittäminen luo osaltaan motivaatiota tehdä omaa työtään ja kokea sen mielekkääksi.

Mielestämme opiskelijoilla oli optimistisia odotuksia työssäoppimiselta ja työssäoppimisen ohjaajalta. Tämä kuvastui ensimmäisten työssäoppimiskokemusten kuvailuista. Ensimmäisen jakson jälkeen tavoitteet realistisoituivat ja ikään kuin ”palautuivat maan pinnalle”. Ensimmäisestä jaksosta alkaen opiskelijat pohtivat omaa suuntautumisvaihtoehtoa. Joskus tämä pohtiminen vei aikaa, joskus vaihtoehto vielä muuttui. Työssäoppiminen koettiin merkittäväksi suuntautumisvaihtoehdon tiennäyttäjäksi. Tutkimme myös positiivisten työssäoppimisen kokemusten yhteyttä asenteeseen tiettyä suuntautumisvaihtoehtoa kohtaan. Positiiviset kokemukset nousivat esille niin suuntautumisvaihtoehdon näyttäjänä kuin oppimisen edistäjänä. Negatiiviset kokemukset mainittiin siinä, että ne kyllä muistetaan pitkän aikaa ja niitä ei voi unohtaa. Positiivisista kokemuksista kuitenkin opittiin enemmän. Samoin positiiviset kokemukset työssäoppimisen ohjaajasta, oppilaitoksen opettajasta ja työyhteisöstä olivat vaikuttavia. Negatiiviset haluttiin

unohtaa ja korvattiin mielellään uusilla hyvillä kokemuksilla. Haluttiin varmistua siitä, että negatiivinen kokemus ei toistuisi.

Yhtä tärkeää kuin reflektiotaito on hyvien kysymysten esittäminen. Hyvät kysymykset voivat toimia linkkinä yhteiselle kehittämiselle ja oppimiselle. Opiskelijan rooli uudessa työyhteisössä esittämällä ”hyviä” kysymyksiä on tärkeää. Opiskelija voi ikään kuin ulkopuolisen silmin nähdä asioita, joita on totuttu tekemään tietyllä tavalla sen enempää asiaa pohtimatta. ”Ei ole olemassa tyhmiä kysymyksiä”- on tärkeää sanoa ääneen, silloin kun halutaan saada aikaan parempia tuloksia tai kehittää työyhteisön toimintaa yhdessä. Yhteistoiminnallisessa työyhteisössä kannustetaan kriittiseen ajatteluun. Avoinuus luo opiskelijalle tunteen, että hän uskaltaa kyseenalaistaa totuttuja tapoja tehdä työtä.

Koulua pidetään jähmeänä instituutiona, jonka muuttumisen sanotaan vievän todella paljon aikaa. Työelämän täytyy kuitenkin pystyä muuttumaan nopeasti tekemällä nopeita ratkaisuja ja päätöksiä säilyäkseen kilpailussa mukana. Haasteena näemme näiden kahden tekijän kohtaamisen ja kehittymisen niin, että kumpikin osaltaan tukee toisen kehittymistä ja kehitty näin yhdessä vahvemmakeksi. Yhteinen kehittyminen, kohtaaminen ja kuulluksi tuleminen ovat yhteistyön tavoitteita. Tavoitteena on myös saada nämä osapuolet tarvitsemaan yhteistyötä kehittyäkseen ja menestyäkseen yhä paremmin omalla alallaan. Menestymisellä emme tarkoita pelkästään taloudellista menestymistä vaan lisäksi työyhteisön yhteistä hyvinvointia. Menestymistä voidaan mitata monella tavalla. Myös työntekijän alalla pysyminen tai kehittyminen voidaan nähdä menestystekijänä.

Mihin siis kasvatamme opiskelijoitamme? Työpaikoilla työntekijät, opiskelijat ja työtehtävät kehittyvät kokonaisuutena, kaikki vaikuttaa kaikkeen. Muutokseen sopeutuminen ja hyväksyminen sekä muutoksen näkeminen mahdollisuutena on helpompaa silloin, kun siihen varaudutaan yhdessä ja yhteistyössä koko työyhteisön kanssa. Toivottavasti opiskelijamme pääsevät osalliseksi työelämän muutosprosessiin, muutoksen hallintaan ja työn kehittämiseen. Oppiminen on tuloksekkaampaa silloin, kun oma rooli muutosprosessissa on mahdollisimman aktiivinen. Työtehtävät eivät pysy samanlaisina, emmekä pysty ennakoimaan tulevia työtehtäviä, niiden luonnetta tai muutoksen tuulia.

Koulutuksen ja työssäoppimisen tavoitteena voidaan pitää muutokseen varautumista, kehittyvää työtettä ja kriittistä suhtautumista olemassa olevaan käytäntöön.

Työssäoppimisen kehittäminen vaatii toteutuakseen korjaavan palautteen antamista ja kykyä sen vastaanottamiseen. Vuorovaikutteisempi käytäntö on tavoite, johon kannattaa satsata sekä työpaikoilla että opiskelijan työssäoppimisen aikana. Näin ollen työyhteisön jäsenet kuin opiskelijat ja oppilaitoksen edustajat uskaltavat tuoda osaltaan kortensa kekoon vuorovaikutteisempaan ja yhteistyön suuntaan. Syntyneen keskustelun tarkoituksena on tuottaa jotain uutta. Yhdessä oppiminen saa aikaan tutkimuksemme mukaan sosiaalista pääomaa. Tunnetta siitä, että kuulun tähän ryhmään ja oma sekä yhteinen suoritus ja myös oppiminen on tärkeää. Sosiaalisen pääoman voidaan sanoa olevan yhteisenä tavoitteena sekä työyhteisön kehittämisessä että työssäoppimisessa.

Tutkimuksessamme tulivat esille edellä mainitut seikat opiskelijoiden omin sanoin kerrottuna. Opiskelijat kuvailivat tilannetta kun sosiaalista pääomaa ei yhteisössä ole ja sitä, kun sosiaalista pääomaa alkaa löytyä. Ensimmäinen kontakti työssäoppimispaikkaan oli jännittävä kokemus ja työssäoppimispaikkaan meno jännitti myös kovasti. Heti ovelta näki otetaanko opiskelija hyvin vastaan, onko hän toivottu vai ikään kuin pakkopullaa työyhteisölle. Osa opiskelijoista oli ottanut käyttöönsä erilaisia tekniikoita ja stressinhallintakeinoja selvitäkseen jännityksestään. Tämä jännitys on varmasti tuttua meille kaikille aloittaessamme uudessa työpaikassa, kun niin sanottua sosiaalista pääomaa ei vielä ole. Emme ole uudessa paikassa ”kuin kotonamme” ja tilannetta voisi kuvailla vierauden tunteella. Voisiko ajatella, että opiskelijoiden jännitys aiheuttaa stressiä ja stressi sekä oppiminen eivät sovi yhteen? Mielestämme opiskelijat kuvasivat sosiaalisen pääoman puuttumisen hyvin peilatussa kokemuksiaan työssäoppimispaikkaan sukeltamisesta.

Ajateltaessa opiskelijoiden ihka ensimmäistä työssäoppimisjaksoa on selvästi nähtävillä kehitystä, joko suuntaan taikka toiseen. Sosiaalisen pääoman voidaan katsoa olevan myös eräänlaista ihmisenä kehittymistä. Tutkimuksemme tuloksista voidaan lukea opiskelijoiden kasvua ja kehittymistä niin ihmisenä kuin työntekijänäkin. Työssäoppimiskajson alussa saattoi olla ennakkokäsityksiä, pelkoja ja olettamuksia, jotka vaihtuivat

positiivisen vuorovaikutuksen kautta luottamukseen työpaikkaohjaajaa ja koko työyhteisöä kohtaan. Useimmilla tutkimuksemme vastaajista kokemukset olivat parantuneet, mikäli ensimmäinen työssäoppimisjakso ei syystä taikka toisesta ollut onnistunut. Positiivisella tavalla sosiaalinen pääoma kasvoi tapauksissa, joissa opiskelija oli tyytyväinen työssäoppisjaksoonsa ja kaikki meni hyvin. Mikäli työssäoppimisjakso ei ollut odotusten/tavoitteiden mukainen, oli havaittavissa, että sosiaalinen pääoma ei kasvanut opiskelijan, työpaikan ohjaajan eikä työyhteisön välillä.

Tuloksistamme on myös luettavissa se, että sosiaalisen pääoman tärkeimpien elementtien; luottamuksen ja vuorovaikutuksen sekä näiden kautta kehittyvän motivaation myötä, työssäoppisjakso oli erittäin positiivinen kokemus. Mikäli näitä ei ollut, niin se ilmeni negatiivisella tavalla suhtautua työssäoppimisjaksoon. Työssäoppimisjakso antoi myös hyvät ”eväät” opiskelijalle jatkaa tulevaisuuden suunnitelmiaan ammattinsa parissa, vahvoja kokemuksia sekä kasvattavaa näkemystä työelämästä. Joillekin se oli myös tilaisuus miettiä valitsemaansa alaa uudelleen. Asioiden laajamittainen pohtiminen jokaisesta näkökulmasta kasvatti tulosten perusteella opiskelijoiden sosiaalista pääomaa.

On yksilöllistä miten sosiaalinen pääoma kasvaa ja kehittyy kunkin opiskelijan kohdalla. Varmaa on kuitenkin se, että kehitystä tapahtuu, ennemmin tai myöhemmin, tavalla taikka toisella. Ihanteellinen tilanne olisi jos kaikki menisi ”nappiin” jokaisen opiskelijan kohdalla ja heidän sulautumisensa osaksi työyhteisöä olisi mahdollisimman joustavaa ja tuloksellista. Tällä tavoin saadaan säilytettyä opiskelijoiden innostus sekä motivaatio. Lisäksi he omalta osaltaan antavat työyhteisöstä positiivista palautetta muille ihmisille, eikä positiivinen palaute ole koskaan haitaksi. Sosiaalinen pääoma ja motivaatio sekä irrallisuuden tunne alkoivat muodostua tutkimuksessamme näkyväksi vasta huolellisen jaottelun sekä teemoittelun ja merkityksien etsimisen jälkeen. Jännitys ja stressin tunne muotoutuivat sosiaaliseen pääomaan liittyviksi loppuvaiheissa. Lottovoitto kuvasti taas sosiaalisen pääoman tunnetta silloin kun sitä löytyy.

Mikä helpottaa työyhteisöön pääsemistä/ sukeltamista ja irrallisuuden kehittymistä osallisuudeksi, luottamukseksi, yhteiseksi kehittymiseksi ja uuden oppimiseksi? Opiskelijan tavoitteena työssäoppimisessa ovat sekä työyhteisön jäsenenä toimiminen että ammattikäytännön sekä työtehtävien oppiminen. Tämä kaikki tapahtuu yhtä aikaa jatkuvana prosessina. Oppiminen on tavoitteellista toimintaa ja opiskelijan tavoitteet tehdään näkyviksi koko työyhteisölle. Opiskelija kirjaa tavoitteet, keinot ja menetelmät suunnittelemaan, jonka pohjalta tavoitteiden toteutumista arvioidaan. Yleensä tavoitteet kuvaavat opiskelijan omaa kehittymistä ja oppimista. Onko tämä ristiriidassa nykyisen työelämän kehittymisen kanssa? Nykyään työtä tehdään yhä enemmän tiimeissä ja erilaisissa ryhmissä, joiden tavoitteet ovat ryhmän yhteisiä. Toki tiimeissä tekemällä myös jokaisen oma henkilökohtainen panos on tärkeä ja ”vapaamatkustajia” ei sallita. Mutta yhä enemmän yhteisöllisyyden tunteen sekä yhdessä tekemisen, luottamuksen ja me-hengen luomista pidetään tavoitteena parempien tulosten vuoksi. Yhdessä tekeminen ja pätevyityminen ovat työyhteisön kehittymisen kulmakiviä ja avaintekijöitä parempiin tuloksiin, sekä henkisiin että aineellisiin.

Onko työyhteisöjen toimintakulttuuri sitten kehittynyt yhdessä tekemisen suuntaan ja yhteiseen oppimiseen sekä tekemällä oppimiseen, jossa päämääränä on mahdollisimman laaja sosiaalinen pääoma ja yhdessä tekemisen kulttuuri? Mikään ei maailmassa muutu elleimme me muuta toimintatapaamme käytännössä. Asioiden tiedostaminen ei vielä riitä, tarvitaan myös konkreettisia toimia muuttaa omaa ja työyhteisön yhteistä toimintatapaa. Tämä on yleisesti tunnustettu tosiasia, mutta yhtä tunnustettua on se seikka, että työyhteisön epäkohtiin puuttumisen kynnys on korkea.

Ammattiin kouluttautuminen on prosessi, joka vaatii onnistuakseen monen eri tahon yhteistyötä. Jopa oppilaiden tutustuminen oppilaitokseen ennen opiskelemaan hakeutumisesta on merkityksellinen tekijä opiskelijan motivaation ja asenteiden muodostumisen kannalta. Tuntuuko opiskelupaikan vastaanottaminen lottovoitolta, menenkö opiskelemaan kyseistä alaa, koska muuallekaan en päässyt vai koska kaveritkin tekevät niin tai muuten taloudellinen tilanteeni romahtaa? Edellä mainitut opiskelupaikan vastaanottamisen syyt ovat varmasti karrikoituja, mutta näitäkin todellisia syitä kohtaamme niin oppilaitoksissa kuin työssäoppimispaikoissa.

Valmiita vastauksia työssäoppimisen sujumiseksi mahdollisimman hyvin tai työyhteisöön pääsemiseen helpottavia keinoja tai kikkoja emme valitettavasti kykene antamaan vaan ne on jokaisen tässä työssä mainitun osapuolen itse löydettävä ja käytännön työssä kokeiltava. Kuitenkin eri asioiden huomioonottaminen ja niiden arvostaminen on ensimmäinen askel muutokselle ja kehittymiselle. Jokaisella osapuolella on kehitettävää työssäoppimisen sujumiseksi mahdollisimman hyvin. Valmiudet hyvään kehitykseen on kuitenkin olemassa silloin kun asiat tiedostetaan. Tämän vuoksi tutkimuksemme mukaan opiskelijoiden näkökulma työssäoppimisen kehittämisessä on tärkeä ottaa huomioon. Työssäoppimisen onnistumiseen ei enää riitä se, että jokainen eri osapuoli tekee oman osuutensa hyvin. Tämä on pohjana onnistuneelle työssäoppimiselle, mutta yhteistyön näkökulmaa ei voi unohtaa. Tämän yhteistyön onnistumisellekin tarvitaan foorumeita, jossa sitä pohditaan. Palaamme vielä John Deweyn ajatukseen tekemällä oppimisesta; työssäoppimisen onnistunutta toteuttamistakin opitaan tekemällä, joskus myös virheitä tekemällä ja niistä oppimalla.

LÄHTEET:

Anon. 2004. Työpaikkaohjaajien koulutusohjelman perusteet. 2/2004. Saatavilla www-muodossa:

http://www.oph.fi/julkaisut/2004/tyopaikkaohjaajien_koulutusohjelman_perusteet.

(Luettu 5.5.2013.)

Anon. 2010. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja 2010. Saatavilla www- muodossa:

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/ammattilliset_perustutkinnot/sosiaali_terveys_ja_liikunta_ala (Luettu 5.5.2013.)

Anon. 2012. Opetus - ja kulttuuriministeriö, Aineistot: Opiskeluun soveltumattomuuden ratkaisuja. (SORA) Saatavilla www – muodossa:

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/arkisto/sora/ (Luettu 7.4.2013.)

Aro, Jari. 2011. Yhteisöllisyys ja sosiaalinen side. Teoksessa Kangaspunta, Seppo. Yksilöllinen yhteisöllisyys. Avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen. 35 – 60. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere.

Asetus ammatillisesta koulutuksesta (A811/1998).

Billett, Stephen 2000. Guided learning at work. Journal of Workplace Learning. 12 (7) 272 – 285.

Boud, David & Middleton, Heather. 2003. Learning from others at work: communities of practice and informal learning. Journal of Workplace Learning. 15 (5) 194 – 202.

Clarke, Judy. 2002. Palapeli. Teoksessa Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 83 – 100.

Dewey, John. 1938/1997. *Experience & Education*. New York: Touchstone.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Frisk, Tarja 2007. *Työpaikkaohjaajien koulutuksen käytännön ratkaisuja*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Goleman, Daniel. 2007. *Sosiaalinen äly*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Goleman, Daniel. 2000. *Tunneäly työelämässä*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Haslam, Alexander S. & Reicher, Stephen D. & Platow, Michael J. 2011. *The new psychology of leadership. identity, Influence and Power*. New York: Psychology Press.

Havunen, Risto & Lavikkala, Anna. 2010. *Ongelmia ratkaiseva esimies*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Huhtala, Sinikka 2003. *Kohtaamisia lähihoitajakoulutuksen arjessa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteessä*. *Kasvatus* 2 / 2006.

Hyypä, Markku T. 2002. *Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Imonen, Kaj. 2001. *Sosiaalinen pääoma: käsite ja sen ongelmallisuus*. Teoksessa *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. Jyväskylä: Paino Kopijyvä Oy, 9 – 38.

Ilmonen, Kaj. 2001. Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: Paino Kopijyvä Oy.

Ilmonen, Kaj. 2002. Luottamus paikallisiin instituutioihin ja sosiaalisiin verkostoihin. Teoksessa Ruuskanen, Petri. Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 136 – 159.

Jokinen, Jyrki & Lähteenmäki, Lauri & Nokelainen, Petri 2009. Työssäoppimisen lumo. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Järvensivu, Anu. 2006. Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.

Kagan, Spencer & Kagan, Miguel. 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 24 – 47.

Kangaspunta, Seppo. 2011. Yksilöllinen yhteisöllisyys. Avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kiviniemi, Kari. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy. 70 – 85.

Kuusinen, Jorma & Lehtinen, Erno. 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Laki ammatillisesta koulutuksesta L630/ 1998

Lempinen, Petri. (2010) Näkökulmia oppimiseen työpaikoilla. Aikuiskasvatus (2), 146 -150.

Leppilampi, Asko. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 286 – 307.

Lämsä, Anna-Maija & Hautala, Taru. 2005. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. Helsinki: Edita Prima Oy.

Mezirow, Jack et al. 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor.

Määttä, Matti. 2001. Työssäoppiminen osana ammatillisen koulutuksen muutosta. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Niemelä, Jorma. 2002. Identiteettityö, sosiaalinen pääoma ja marginaalista murtautuminen. Teoksessa Ruuskanen, Petri. Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 76 -93.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.

Pohjonen, Petri 2005. Työssäoppiminen. Ammatillisen oppimisen perusta. Keuruu: PS - kustannus.

Puusa, Anu & Reijonen, Helen.(toim.) 2011. Aineeton pääoma organisaation voimavarana. Unipress.

Pyöriä, Pasi 2007. Väitöskirjoja työssä oppimisesta. Työpoliittinen Aikakauskirja 1/2007, 98-101.

Ruohotie, Pekka & Kulmala, Juhani & Siikaniemi, Lena. 1998, Työssäoppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos – esteitä ja edistäjiä. Helsinki: Hakapaino Oy.

Ruohotie, Pekka. 1998. Vuorovaikutteinen oppiminen. Teoksessa Ruohotie, Pekka & Kulmala, Juhani & Siikaniemi, Lena. Työssäoppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos – esteitä ja edistäjiä. Helsinki: Hakapaino Oy.

Ruohotie, Pekka. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

Ruuskanen, Petri. 2002. Sosiaalinen pääoma hyvinvointipoliittisessa keskustelussa. Teoksessa Ruuskanen, Petri. Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 5 - 27.

Ruuskanen, Petri. 2002. Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Räkköläinen, Mari. 2001. Työssäoppimisen ohjaus. Teoksessa Räkköläinen, Mari & Uusitalo, Ilkka (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampere: Tammer – Paino Oy, 104 – 135.

Räkköläinen, Mari & Uusitalo, Ilkka (toim.) 2001. Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampere: Tammer – Paino Oy.

Saastamoinen, Mikko 2011. Intensiivistyvä yksilöllistyminen ja sosiaalisuuden muuttuvat muodot. Teoksessa Kangaspunta, Seppo. Yksilöllinen yhteisöllisyys. Avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 61 – 91.

Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.

Santala, Helena. 2001. Työssäoppimisyhteistyö- sisältö, kokemuksia ja käytäntöjä. Teoksessa Räkköläinen, Mari & Uusitalo, Ilkka (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampere: Tammer - Paino Oy, 49 – 72.

Salakari, Hannu. 2009. Toiminta ja oppiminen- koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä. Helsinki: Hakapaino Oy.

Salo, Vappu. (2010). Työssä oppiminen kotipalveluhenkilöstön arjessa. Aikuiskasvatus (1), 64- 67.

Savolainen, Taina. 2011. Luottamusjohtajuus inhimillisen pääoman uudistamisessa. Teoksessa Puusa, Anu & Reijonen, Helen. (toim.) Aineeton pääoma organisaation voimavarana. Unipress, 117 – 141.

Tervakari, A.–M. 2005. Fenomenografia. Hypermedian jatko- opintoseminaari. Tampereen teknillinen yliopisto. Saatavilla www- muodossa: http://matriisi.ee.tut.fi/hmopetus/hmjatkosems04/liitteet/JOS_hypermedia_Tervakari180305.pdf. (Luettu 5.5.2013.)

Tynjälä, Päivi & Räisänen, Anu & Määttä, Veikko & Pesonen, Keijo & Kauppi, Antti & Lempinen, Petri & Ede, Rabbe & Altonen, Manu & Hietala, Risto. 2006. Työpaikalla tapahtuva oppiminen ammatillisessa perusopetuksessa. Arviointiraportti. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy.

Uusitalo, Ilkka. 2001. Työssäoppimisen ja kouluoppimisen vuorovaikutus. Teoksessa Rökköläinen, Mari & Uusitalo, Ilkka (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 13 – 27.

Vaso, Juha. 2001. Ammatillisen aikuiskoulutuksen työssä oppiminen ja laadun varmistaminen. Teoksessa Vertanen, Ilkka (toim.) Työssäoppiminen - haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 50 – 77.

Vertanen, Ilkka (toim.) 2001. Työssäoppiminen - haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle. Saarijärvi: Saarijärven Offset.

Vilka, Hanna. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Virtainlahti, Sanna. 2011. Hiljainen tietämys ja aineeton pääoma organisaation voimavarana. Teoksessa Puusa, Anu & Reijonen, Helen. (toim.) Aineeton pääoma organisaation voimavarana. Unipress, 30 – 42.

Väisänen, Pentti 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa opinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä kokemana. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.