

**TYÖSSÄOPPIMISEN MERKITYS AMMATILLISEN IDENTITEETIN
RAKENTUMISELLE SOSIAALI- JA TERVEYSALALLA**

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Pro gradu- tutkielma
Kasvatustiede
Maaliskuu 2008
Sanna Nuutinen

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
NUUTINEN, SANNA: Työssäoppimisen merkitys ammatillisen identiteetin rakentumiselle
sosiaali- ja terveysalalla
Pro gradu- tutkielma, 84 s., 3 liitesivua
Kasvatustiede
Maaliskuu 2008

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumista työssäoppimisjaksolla. Ammatillisen identiteetin rakentumista lähestytään oppimisteorioiden näkökulmasta: millainen oppiminen rakentaa opiskelijoiden ammatillista identiteettiä ja miten työyhteisö voi tukea oppimista. Teoriakehyksessä tuodaan esille käsityksiä ammatillisesta identiteetistä ja peilataan ammatillisen identiteetin rakentumista oppimisteorioihin. Ammatillisen identiteetin rakentumista tarkastellaan konstruktivisen, reflektiivisen ja sosiaalisen oppimisteorian kautta.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja tutkimusmenetelminä käytetään opettajien ja työpaikkaohjaajien teemahaastattelua ja opiskelijoiden narratiivista haastattelua. Narratiivisten haastattelujen avulla lähestytään opiskelijan kokemuksia heidän viimeisimmältä työssäoppimisjaksoltaan. Teemahaastatteluiden kautta tarkastellaan opettajien ja työpaikkaohjaajien näkemyksiä työssäoppimisjakson merkityksestä ammatillisen identiteetin rakentumiselle.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että yhteenkuuluvuuden tunne mahdollisti työyhteisön sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja merkityksistä neuvotteluun osallistumisen. Luottamuksen syntyminen edisti opiskelijan mahdollisuuksia osallistua työn tekemisen käytäntöihin ja osallistumista työyhteisön toimintaan. Olennaisiksi osoittautuivat opiskelijoiden mahdollisuudet reflektoida paitsi työnteon tilanteita myös ammatillisia ihanteitaan. Ammatillisten ihanteiden kautta tulkittiin muiden työntekijöiden toimintaa ja omaa soveltuvuutta alalle. Mahdollisuus keskustella työn tekemisen tilanteista ja niiden herättämistä tunteista saattoi tuottaa uutta ymmärrystä itsestä.

Työelämää ja koulutusta on pyritty lähentämään, mutta työpaikkoja tulisi kehittää myös sosiaalisina oppimisympäristöinä. Tällöin olennaista tulisi olla opiskelijan monipuolisten oppimismahdollisuuksien kehittäminen ja vastavuoroisten käytäntöjen luominen työpaikalle. Tämä vaatii koko työyhteisön osallistumista ohjaamiseen ja työtilanteiden yhteisöllisen reflektoinnin nivomisen osaksi opiskelijan ohjausprosesseja. Työyhteisöstä ei kuitenkaan välttämättä löytynyt tukea opiskelijan kokemusten arviointiin jatkuvan kiireen ja ohjausjärjestelmän puutteiden takia.

Avainsanat: ammatillinen identiteetti, työssäoppiminen, reflektio, konstruktivinen oppiminen, työpaikka, ohjaaminen, sosiaalinen oppimisteoria

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TYÖSSÄOPPIMINEN AMMATILLISEN IDENTITEETIN LÄHTÖKOHTANA	7
2.1 Työssäoppiminen ammatillisen koulutuksen osana	7
2.2 Lähihoitajan ammatti ja työssäoppiminen.....	8
3 AMMATILLINEN IDENTITEETTI PERSONALLISENA JA SOSIAALISENA KONSTRUKTIONA.....	10
3.1 Persoonallisen ja sosiaalisen suhteet ammatillisessa identiteetissä.....	10
3.2 Ammatillisen identiteetin rakentuminen työssä	13
3.3 Työyhteisö ammatillisen identiteetin rakentumisen tukena	15
3.4 Ammatillinen identiteetti ja socialisaatio	18
4 AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN OPPIMISTEORIOIDEN VALOSSA	19
4.1 Työpaikka identiteetin rakentumisen ympäristönä	19
4.2 Sosiaalinen teoria oppimisesta	21
4.3 Reflektio ammatillisen identiteetin kehittäjänä.....	24
4.4 Ammatillinen identiteetti konstruktiivisen oppimisteorian valossa.....	27
4.5 Ammatillisen identiteetin ja oppimisteorioiden suhteet.....	29
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	31
6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	33
6.1 Menetelmälliset valinnat	33
6.2 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu.....	35
6.3 Narratiivinen haastattelu kertomusten tuottajana työssäoppimisjaksolta.....	37
6.4 Teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä	39
6.5 Aineiston analysointi.....	40
7 TULOKSET	43
7.1 Ammatillisten mallien rakentuminen	43
7.1.1 Ammatillisten roolimallien ja ammatillisten ihanteiden vuorovaikutus.....	43
7.1.2 Työelämän toimijoiden ja ohjaajien suhtautuminen	46
7.2 Ammatillisen identiteetin oppiminen	48
7.2.1 Työyhteisön toimintaan osallistuminen	48
7.2.2 Työpaikan ohjausjärjestelmä opiskelijan tukena	51
7.2.3 Opiskelijan persoonallisten ominaisuuksien ja aktiivisuuden merkitys	54
7.3 Reflektiivisyyden merkitys ammatillisen identiteetin oppimisessa	57
7.3.1 Kokemukset ammatillisen identiteetin rakentajana.....	57
7.3.2 Opiskelijan reflektiivinen ajattelu.....	59
7.3.3 Työyhteisö sosiaalisen reflektion edesauttajana	61

8 POHDINTA	66
8.1 Johtopäätökset	66
8.2 Tutkimuksen luotettavuus	71
8.3 Jatkotutkimusaiheita	75
LÄHTEET	77
LIITTEET	85
Liite 1. Opiskelijoiden narratiivisten haastatteluiden runko	85
Liite 2. Haastattelurunko opettajille	86
Liite 3. Haastattelurunko työpaikkaohjaajille	87

1 JOHDANTO

Ammatillinen identiteetti on noussut viime vuosina ajankohtaiseksi aiheeksi kasvatustieteessä. Erityisesti jatkuvan oppimisen korostuminen sekä oman osaamisen tunnistamisen vaatimus ovat nostaneet pinnalle ammatillisen identiteetin (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27). Kysymyksiä ammatillisesta identiteetistä herättää myös huoli ammatillisuuden korvautumisesta markkinoiden tarvitsemalla joustavalla osaamisella. Tästä kertoo, että ammatillisen koulutuksen tavoitteiksi ovat nousseet erilaiset persoonalliset suuntautumistavat kuten joustavuus, aloitteellisuus ja yrittäjyysorientaatio. (Filander & Jokinen 2004, 29–30.) Ammattiin kiinnittymisen tarpeellisuus tunnustetaan, mutta samaan aikaan ollaan huolissaan mahdollisuuksista ammatillisen identiteetin rakentamiseen työpaikoilla.

Kysymys ammatillisen identiteetin rakentumisen ehdoista on tärkeä etenkin ammattiin opiskelun vaiheessa, jolloin opitaan omaan persoonallisuuteen ja ammatilliseen identiteettiin liittyviä ajattelu- ja toimintamalleja (Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005, 187–188). Työpaikoilla tapahtuvilla oppimisjaksoilla saadut kokemukset käytännön työn tekemisestä voivat vaikuttaa sekä halukkuuteen toimia ammatissa että sitoutua sen arvoihin. Lisäksi työpaikkojen oletetaan toimivan yhä enemmän oppimisympäristöinä, sillä työelämää ja koulutusta on pyritty viemään yhä lähemmäs toisiaan. Työssäoppimisen retoriikassa korostetaan oppimisen omaehtoista ja konstruktiiivista luonnetta, mutta samanaikaisesti on esitetty kriittisiä näkemyksiä työpaikoista oppimisympäristöinä. Pohdittavan arvoista on, tapahtuuko oppiminen vuorovaikutuksessa työyhteisön jäsenten kanssa vai onko ainoa hyväksytty oppimisen tulos sopeutuminen vallitsevaan työtodellisuuteen. (ks. Varila & Rekola 2003, 25.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisen kontekstin työssäoppimisjakso muodostaa ammatillisen identiteetin rakentumiselle. Ammatillisen identiteetin rakentumista tarkastellaan oppimisteorioiden näkökulmasta, joiden kautta lähestytään työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Oppimisteoriat ovat suuria teoreettisia rakennelmia, josta syystä on tärkeää, että kokonaisuuksista irrotetaan tutkimuskysymysten kannalta olennaisia osia. Oppimisen sosiaalisen teorian kautta tarkastellaan työyhteisöön osallistumisen merkitystä, kun taas reflektiivisen oppimisen lähtökohdissa otetaan huomioon opiskelijan kokemusten kriittinen arviointi (Ruohotie

1998, 112). Konstruktiivisen oppimisteorian avulla on mahdollista ottaa huomioon opiskelijan toiminta oppimistilanteiden merkitysten rakentajana.

Tarkastelen tutkimuksessani sitä, millainen oppiminen rakentaa sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden ammatillista identiteettiä, ja miten työyhteisö voi tukea oppimista. Työyhteisön tarkastelu liittyy siten siihen, miten opiskelija pystyy osallistumaan työyhteisön vuorovaikutukseen ja toimintaan. Tavoitteenani on lisätä ymmärrystä työssäoppimisen merkityksestä ammatillisen identiteetin rakentumiselle. Tutkimusmenetelmänä käytän sekä narratiivista haastattelua että teemahaastattelua. Narratiivisten haastatteluiden kautta tarkoituksena on antaa opiskelijoiden kertoa työssäoppimisjaksojen kokemuksistaan. Opettajien ja työpaikkaohjaajien teemahaastatteluiden avulla avataan heidän näkemyksiään ammatillisen identiteetin rakentumisesta työssäoppimisjaksolla.

Ammatillisen identiteetin peilaaminen oppimisteorioihin antaa mahdollisuuden tarkastella sitä, millaiset oppimiskokemukset rakentavat käsitystä itsestä työntekijänä. Kysymys on tärkeä, sillä se auttaa hahmottamaan, millaiseksi oppimisympäristöksi työpaikat tulisi suunnitella. Toisin sanoen, miten ammatillisen identiteetin rakentumista voitaisiin parhaiten tukea työyhteisössä. Erityisesti sosiaali- ja terveysalan työvoimapulan takia opiskelijoiden ammattiin sitoutumisen merkitys tulee yhä tärkeämmäksi. Näin ollen ammatillisen identiteetin rakentumista tukevien oppimisympäristöjen merkitys painottuu.

2 TYÖSSÄOPPIMINEN AMMATILLISEN IDENTITEETIN LÄHTÖKOH- TANA

2.1 Työssäoppiminen ammatillisen koulutuksen osana

Työssäoppiminen tarkoittaa ammatillisiin perustutkintoihin kuuluvia työssä tapahtuvia oppimisjaksoja. Tällöin työpaikka on valittu tietoisesti oppimisympäristöksi ja oppimisen tavoitteet on määritelty etukäteen. Tavoitteena on, että työssäoppijat oppivat tavoiteltavat taidot, tiedot ja asenteet. (Peltomäki & Silvennoinen 2003, 15; Uusitalo 2001a, 23.) *Työssä oppiminen*¹ erikseen kirjoitettuna puolestaan viittaa oppimiseen, jota tapahtuu päivittäin, kun työntekijät oppivat tai hankkivat uusia tietoja ja taitoja (Garrick 1998, 1,8). *Työssäoppimisen* yhteen kirjoitettuna voi siten käsittää *työssä oppimisen* alakäsitteeksi ja ammattikasvatuksen alueeseen kuuluvaksi omaksi alueekseen (Varila & Rekola 2003, 17).

Lasonen (2001, 30) määrittelee työssäoppimisen tarkoitukselliseksi ja reflektoivaksi ammatillisten toimintojen ja ajatteluprosessien oppimiseksi, joka perustuu aitoihin työn tekemisen tilanteisiin. Opiskelijan tulisi pystyä työssäoppimisjaksolla hankkimaan kokemuksia työstä, omasta itsestä työssä ja yhteistyöstä työyhteisön jäsenten kanssa (Uusitalo 2001b, 93). Työssäoppimisjaksojen tulee siten olla riittävän pitkiä ja monipuolisia sekä jaksolla tapahtuvan opiskelun tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua (OPH 2001, 143). Laki ammatillisesta koulutuksesta (L630/1998) edellyttää, että työssäoppiminen perustuu koulutuksen järjestäjän ja työpaikan väliseen sopimukseen. Opiskelijat eivät saa siten olla työssäoppimisjaksoilla työsuhteessa työnantajaan. Työpaikassa on myös kiinnitettävä riittävästi huomiota opiskelijan ohjaukseen ja palautteen antamiseen (OPH 2001, 144). Opiskelijalla tulee olla työpaikalla tukena työpaikkaohjaaja, joka on oman alansa asiantuntija ja tuntee työpaikan toimintatavat (Työssäoppimisen opas 1999, 38).

Työssäoppimisen kehittämisen taustalla ovat lähinnä työelämän haasteet, joihin on pyritty vastaamaan viemällä oppimisprosessi lähelle työelämää. Tämä on merkinnyt samalla sitä, että

¹ Ammatilliseen koulutukseen kuuluvaan työssäoppimiseen viitataan englanninkielisessä kirjallisuudessa *work-based learning* käsitteellä (Peltomäki & Silvennoinen 2003, 15). Sen sijaan satunnaisen ja epäviralliseen työssä oppimiseen viitataan englanninkielisessä kirjallisuudessa käsitteellä *workplace learning* (Boud & Garrick 1999, 5–6).

ammattillisille opettajille kuulunutta opetustyötä ja vastuuta oppimisesta on siirtynyt työelämän toimijoille. (Filander & Jokinen 2004, 103; Peltomäki & Silvennoinen 2003, 30.) Tarkasteltaessa työssäoppimisjaksoa ammatillisen identiteetin rakentumisen kontekstina, on syytä huomioida, että ammattikasvatuksen piirissä työssäoppiminen nähdään usein yksipuolisen positiivisesti. Työssäoppimisen päämääräksi nähdään usein ”hyvän tyypin” luominen, joka määritetään työelämästä ja sen tehokkuusvaatimuksista käsin. (Varila & Rekola 2003, 212.) Filander (2006, 47) käyttää käsitettä työelämäsuuntautunut aitousretoriikka, johon liittyy teoria, -koulu ja opettajakielteisyys. Työssäoppimisen taustalla olevan retoriikan pohjalta voidaan kysyä, millaisia ammatillisia toimintatapoja opiskelijoille halutaan välittää.

2.2 Lähihoitajan ammatti ja työssäoppiminen

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnosta valmistuu lähihoitajia sosiaali- ja terveydenhuollon perustason hoito- ja hoivatyöhön. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto syntyi 1990-luvun alkupuolella vastaamaan väestön muuttunutta palvelutarvetta. Työelämän tarpeiden pohjalta pyrittiin kouluttamaan ammattilaisia, jotka pystyivät työskentelemään joustavasti sosiaali- ja terveysalan eri sektoreilla. Tavoitteena oli osaamisen laaja-alastaminen, sillä koulutuksessa yhdistettiin toisistaan erotettuja tehtäviä uusiksi kokonaisuuksiksi. (Rintala & Elovainio 1997, 25–26.) Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto on laajuudeltaan 120 opintoviikkoa ja tähän sisältyy työssäoppimista vähintään 29 opintoviikkoa (OPH 2001, 15). Tarkempi tutkinnon rakenne on esitelty taulukossa 1.

Taulukko 1. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon rakenne.

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, 120 ov	
•	Yhteiset opinnot 20 ov
•	Tutkinnon yhteiset ammatilliset opinnot 50 ov
•	Koulutusohjelmittain eriytyvät ammatilliset opinnot 40 ov
•	Vapaasti valittavat opinnot 10 ov

Tässä tutkimuksessa valitsin opiskelijoiden kohdejoukoksi lähihoitajaopiskelijoita, jotka olivat valinneet koulutusohjelmittain eriytyviksi ammatillisiksi opinnoiksi sairaanhoidon ja huolenpidon vaihtoehdon. Valinta tehdään viimeisenä vuonna ja sen osuus koko tutkinnosta on 40 opintoviikkoa. (ks. Taulukko 1.) Sairaanhoidon ja huolenpidon koulutusohjelmasta valmistuneen

lähihoitajan tulee osata suunnitella, toteuttaa ja arvioida potilaan hoitoa ja huolenpitoa terveyskeskuksissa, sairaaloissa, kotisairaanhoidossa, vanhainkodeissa ja palvelutaloissa. Lähihoitajan työ on siten ihmisten auttamista, tukemista ja hoitamista. Työtehtävät voivat liikkua vanhusten, lasten, päihde- ja mielenterveysongelmaisten ja vammaisten hoitamisesta myös kuntoutuksen puolelle. Sosiaali- ja terveysalan työtä kuvataan moniammatillisena yhteistyönä, jota tehdään yhteistyössä muiden alan ammattilaisten kanssa. (OPH 2001, 12–14.)

Tarkasteltaessa ammatillista identiteettiä voidaan kysyä, mitä ammatti oikeastaan tarkoittaa. Henriksson ja Wrede (2004) mieltävät ammatin yhteiskunnallisina sopimuksina, jotka koskevat työtä ja työnjakoa. Ammattien muuttumista ja syntymistä muovaavat kulttuuriset ja yhteiskunnalliset voimat. (Henriksson & Wrede 2004, 9.) Edellä mainittua ammatin määritelmää voi kuvata sosiologiseksi, sillä yhteiskunnan muutosvoimien ajatellaan vaikuttavan ammattien järjestymiseen. Ammatin käsite voidaan ymmärtää myös subjektiivisemmin, jolloin tarkastellaan yksilön samastumista ammattiin (Räty 1987, 120–121).

Tutkintoon johtavan koulutuksen tavoitteet, tehtävät ja laajuus määritellään valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2001), joka osaltaan heijastaa yhteiskunnassa tapahtuvia muutostarpeita ja siten ammatin yhteiskunnallista ulottuvuutta. Ammatillisen identiteetin kannalta on huomioitavaa, että ammatillisen koulutuksen yhteisissä tavoitteissa mainitaan ammatillisen ja persoonallisen kasvun kiinteä yhteys (OPH 2001, 159, 163). Sosiaali- ja terveysalan ammattilaista kuvataan empaattisena, rehellisenä, luotettavana ja aidosti ihmisistä välittävänä. Tähän liittyy oman ammatin ja toisten ammatillisen osaamisen arvostaminen sekä oman ammatillisen osaamisen jatkuva kehittäminen. Työtä ohjaavina periaatteina nähdään elämän ja ihmisarvon kunnioittaminen, itsemääräämisoikeus, oikeudenmukaisuus sekä tasa-arvo. Lähihoitajan ajatellaan olevan ensisijaisesti vastuussa asiakkaalle ja potilaalle. (OPH 2001, 159.) Edellä mainittuja seikkoja voidaan pitää sosiaali- ja terveysalan ammatillista ihannetta määrittävinä ominaisuuksina.

Ammatillisuus mielletään sisäistettynä kurina ja kulttuurisena järjestyksenä, joiden avulla työtä arvotetaan. Erontekojen ja hierarkioiden kautta määritellään, mikä on oikeaa ammatillisuutta. (Henriksson & Wrede 2004, 15.) Erityisesti hoitotyössä ammatillisuuden merkitystä korostetaan. Ammatillisuuteen liitetään vastuullisuus, ajantasaiset tiedot, rajallisuuden tunnistaminen sekä ammattikunnan normit ja etiikka. Hoitajalta odotetaan kykyä empatiaan ja emotionaalisia valmiuksia. (Ketola, Kovasin & Suominen 1995, 11.) Ammatin oppiminen on kiinteästi sidok-

sisä työn sisältöön ja toimintaympäristöön (OPH 2001, 161), jolloin voidaan tarkastella, millaiset tekijät työpaikalla edistävät ammatillisen identiteetin rakentumista.

3 AMMATILLINEN IDENTITEETTI PERSOONALLISENA JA SOSIAALISENA KONSTRUKTIONA

3.1 Persoonallisen ja sosiaalisen suhteet ammatillisessa identiteetissä

Identiteetistä tehty tutkimus on nykyään runsasta ja sen monipuolinen tarkastelu ei ole tässä yhteydessä tarkoituksenmukaista. Tarkastelen ammatillisesta identiteetistä² tehdyn tutkimuksen ja keskustelun uudempia suuntaviivoja sekä käsitystä ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Identiteetin ymmärretään tarkoittavan yksilön tulkintaa itsestään ihmisenä, omaan tilaansa ja maailmaansa (Rönholm 1999, 23–25). Siten identiteetin käsitteeseen kuuluvat myös yksilön suhteet sosiaaliseen ympäristöönsä ja kulttuuriinsa (Saastamoinen 2006, 172).

Hall (1999) tuo identiteetistä käytävään keskusteluun yhteiskunnallisen näkökulman tarkastellessaan identiteetin muodostumista suhteessa eri aikakausien ominaispiirteisiin. Valistuksen subjektin ajatellaan omaavan yhtenäisen minuuden, joka säilyy samana jatkuvasti. Sosiologisen subjektin sisäinen ydin ei ole autonominen, vaan muodostuu suhteessa merkityksellisiin toisiin. Identiteetti muokkautuu suhteessa ulkopuolella oleviin kulttuurisiin maailmoihin, jolloin me-puheet ovat keskeisessä asemassa. Esimerkiksi ammatillisen identiteetin voi tulkita rakentuvan ammatillisiin yhteisöihin samastumalla. Nykyisin yksilöiden identiteettien ymmärretään olevan liikkuvia, jolloin yksilöllä ei ole olemuksellista tai pysyvää identiteettiä. Tämä on seurausta nykyisestä myöhäismoderniksi kuvatusta aikakaudesta, jolle on ominaista epäjatkuvuus, pirstoutuminen ja paikaltaan siirtyminen. Muutosten alla ihminen on jatkuvien valintojen edessä. (Hall 1999, 21–23.) Ammatillisen identiteettiin peilattuna voidaan kysyä, miten ammattiin sitoudutaan ja mikä on yhteisön merkitys, jos identiteetin nähdään rakentuvan yksilöllisten valintojen kautta. Näin kysymykset identiteetin rakentumisesta tulevat ajankohtaisiksi.

² Stenströmin (1993, 31) mukaan ammatti-identiteetti tarkoittaa työelämässä muotoutuvaa identiteettiä. Ammatillisen identiteetin käsite taas ymmärretään laajemmin, jolloin mukana voi olla myös koulutuksen aikana muovautuva identiteetti. Käytän tutkimuksessa ammatillisen identiteetin käsitettä, sillä tarkastelun kohteena ovat parhaillaan koulutuksessa olevat työssäoppimisjaksoa suorittavat opiskelijat.

G. H. Meadin teoriassa identiteetin nähdään muodostuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin ja sosiaalisiin ryhmiin. Kommunikoidessaan ihminen olettaa eräänlaisia ”yleistettyjä toisia” edustamaan yhteisöä ja sen asennetta, jolloin sosiaaliset tekijät vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ”yleistyneen toisen” harjoittaman kontrollin kautta. (Mead 1972, 154–156.) Sosiaalisilla tekijöillä on täten voimakas painotus, ja yksilön rooliksi jää lähinnä sosiaalisten tekijöiden sisäistäminen. Ammatillinen identiteetti voidaan ymmärtää myös yksilölähtöisemmin minuuden yhdeksi osa-alueeksi, mikä tarkoittaa yksilön ajattelun tasolla sitä, että analysoidaan itseä ja koetaan itse jonakin. Ammatin konteksti ja perinne, mutta myös tilannekohtainen ammatillinen toiminta, määrittävät ammatillisen identiteetin sisältöä. (Laine 2004, 52.)

Ammatillisen identiteetin nähdään usein sijoittuvan persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin välimaastoon. Tällöin ammatillinen identiteetti tulkitaan *persoonallisen* (kuka olen) ja *sosiaalisen* identiteetin (keitä me olemme) yhdistymisenä. Niiden keskinäinen suhde on myös noussut yhä enemmän mielenkiinnon kohteeksi. (Heikkinen 1999, 284–285; Rönholm 1999, 23–25; Varila & Rekola 2003, 92.) Jos identiteetin tulkitaan rakentuvan persoonallisten ja sosiaalisten tekijöiden vuorovaikutuksessa, tarkastelun kohteeksi tulevat sekä yksilön tietoisuus että sosiaaliset oppimisympäristöt (Vanttaja & Järvinen 2006, 27). Tästä seuraa, että identiteettiä ei tarkastella pelkästään psykologisesta tai sosiologisesta näkökulmasta. Sosiologisessa näkemyksessä ammatin omaksuminen on liittynyt ammatillisen sosialisointiin käsitteeseen, kun taas psykologiassa identiteettiä on tarkasteltu kehitysvaiheiden kautta (ks. Rätty 1987, 125–126).

Sosiaaliseen identiteettiin kuuluvat arvostus ja saavutetut statukset, esimerkiksi ammatit ovat tietyllä tavalla arvostettuja (Rönholm 1999, 24–26; Billett & Smith 2006, 142). Sosiaalinen identiteetti merkitsee siten ryhmien ja yhteisöjen kollektiivisella tasolla olevaa ryhmän ominaislaatua (Kaunistama 1997, 220). Tämä viittaa toisaalta siihen, miten ammattiryhmä kokee itse itsensä, eli ammatinharjoittajien tietoisuuteen omista pyrkimyksistään ja rooleistaan, ja toisaalta siihen, miten muut mieltävät tietyn ammatin (Stenström 1993, 38). Identiteetin sosiaalinen ulottuvuus syntyy identifioitumisesta eli samastumisesta suhteessa toisiin. Yksilö haluaa ymmärtää itsensä osaksi jotakin joukkoa ja erottautua toisista. (Saastamoinen 2006, 172.) Työssäoppimisjakson yhteydessä sosiaalisen identiteetin voi tulkita liittyvän työyhteisön kautta välittyviin ammatillisuuden malleihin.

Pidän ammatillisen identiteetin käsitteellistämistä pelkästään sosiaalisena identiteettinä riittämättömänä, sillä identiteettiä rakentava oppiminen perustuisi sosiaaliseen mallioppimiseen tai

ehdollistumiseen. Näissä teorioissa oppiminen käsitetään ulkoisen ja havaittavissa olevan käyttäytymisen muutokseksi, eli sosiaaliset ärsykkeet opitaan mallien kautta (Säljö 2001, 48). Samaten persoonallisten ideaalien ja ammattiin sitoutumisen merkitystä olisi käsitteellisesti vaikea tarkastella (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 37). Tämä siksi, että ammatin persoonallinen ulottuvuus typistyisi kollektiivisten arvojen tai ryhmän itseymmärryksen tasolle. Kuitenkin persoonalliset tavoitteet ja ideaalit ohjaavat sekä koulussa että työssä tapahtuvaa oppimista, ja rakentavat siten ammatillista identiteettiä (Eteläpelto & Saarinen 2006, 158; ks. myös Billett & Pavlova 2005, 208). Yhtä lailla yksilön aktiivisuus tulee esille oman ammatillisen elämänkerran luomisessa (Ropo & Gustafsson 2006, 73–74).

Ammatillisten toimintatapojen ja kulttuurin omaksuminen on siten myös persoonallinen identiteetti-projekti (ks. Ylijoki 1998, 211). Kysymyksiä ammatillisesta identiteetistä osana persoonallista identiteettiä herättää erityisesti hoitotyön luonne, jossa oma minuus ja tunteet ovat vahvasti mukana työn tekemisessä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 28). Ammatillinen identiteetti osana persoonallista identiteettiä liitetään itseytymiseen, johonkin kuulumiseen ja toisille olemiseen. Itseytyminen tarkoittaa ammatillisen identiteetin tekemistä itsensä löytämisenä, omistamisena työn kautta ja tunteena ammattiin soveltuvuudesta. Kuulumisen tunne puolestaan merkitsee johonkin kuulumista työntekijänä ja taitojen jakamista toisten kanssa. Toisia varten oleminen ymmärretään mahdollisuutena tehdä toisille hyvää ja omien tekojensa arvostamisena. (Heikkinen, Borgman, Henriksson, Korhokangas, Kuusisto, Nuotio & Tiilikkala 2001, 12, 171–174.)

Identiteetin persoonalliseen ulottuvuuden huomioivat myös Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26), jotka ymmärtävät ammatillisella identiteetillä sitä, millaiseksi ihminen käsittää itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi ammattilaiseksi hän haluaa tulla. Määritelmässä on mukana tulevaisuusorientaatio, jonka mukaan ottamista voi pitää tärkeänä, kun kyseessä ovat työuraansa aloittelevat opiskelijat. Tulevaisuusorientaatio tarkoittaa yksilön tavoitteita, päämääriä ja suunnitelmia, joihin liittyy toiveita joksikin tulemisesta tai jonkun saavuttamisesta. Myös yksilön motivaatiota oppimiseen suuntaavat ammatillista identiteettiä ilmentävät mielikuvat omasta ammatillisesta tulevaisuudesta. (Billett & Somerville 2004, 315–316; Ropo 1999, 158–159.) Kaunismaa (1997, 220) puolestaan tulkitsee persoonallisen identiteetin viittaavan yksilön subjektiviteettiin, joka tarkoittaa yksilön minuutta ja tunnetta omasta minästä (Billett & Smith 2006, 142). Siten ammatillisen identiteetin persoonalliseen ulottuvuuteen voidaan liittää käsitykset ammatin merkityksestä itselle ja näkemykset itsestä työntekijänä.

Ammatillista identiteettiä on kiintoisaa tarkastella persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin kautta, sillä ne mahdollistavat ammatillisen identiteetin tarkastelun oppimisen näkökulmasta. Yhtäältä ammatillinen identiteetti on sosiaalinen ilmiö, joka sijoittaa yksilön kulttuuriin sekä antaa hänen toiminnalleen merkityksen (Rönholm 1999, 23–26; Thunborg 2004, 119). Tällöin ammatillinen identiteetti tulkitaan yhtenä sosiaalisen identiteetin muotona, johon liittyy ammatillisen ryhmän itseymmärrys (Kaunismaa 1997, 220). Persoonallisen ja sosiaalisen ulottuvuuden huomioiminen tarkoittaa, että ammatilliseen identiteettiin voidaan tulkita kuuluvan käsitykset siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samaistuvansa sekä mitä hän pitää itse tärkeänä ja mihin hän sitoutuu ammatissaan (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26; Rönholm 1999, 23–24). Toisin sanoen työssäoppisjaksoilla tapahtuva oppiminen rakentaa tulkintakehystä, johon omaa ja muiden toimintaa voidaan peilata.

3.2 Ammatillisen identiteetin rakentuminen työssä

Ammatillisen identiteetin tarkastelun tekee mielenkiintoiseksi työssäoppimisen konteksti, sillä työssäoppija liikkuu kahden eri ympäristön välillä. Yhtäältä identiteettiä määrittelee oppilaitos ja sen yhteisö ja toisaalta työssäoppimispaikassa työyhteisö ja organisaation toimintatavat. Kouluyhteisön tarjoama ammatillisen identiteetin malli tulee koetelluksi, kun opiskelija tulee uuteen työympäristöön. (Virolainen 2006, 19.) Millaisia mahdollisuuksia työympäristö sitten tarjoaa ammatillisen identiteetin rakentumiselle?

Työssäoppimisjaksolla opiskelija neuvottelee identiteettiään suhteessa työpaikan sosiaaliseen todellisuuteen. Ammatillisen identiteetin rakentumista kuvataan persoonallisen ja sosiaalisen vuoropuheluna, joskin opiskeluvaiheessa työyhteisöön sosiaalistuminen voi olla voimakasta, sillä opiskelijalta puuttuvat yhteisön jäsenten valta ja kontrolli. Ammatillinen identiteetti voi rakentua omaksumalla yhteisön arvostukset, vaikka opiskelijan uskomukset eroaisivat yhteisön arvostuksista. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 44.) Toisaalta jo ensimmäisen vuoden sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoilla voi olla vahva ammatillisen identiteetin kokemus (Adams, Hean, Sturgis, Macleod 2006, 60). Stenström (1993, 38) liittyy vahvaan ammatilliseen identiteettiin omien resurssien ja rajoitusten tunnistamisen sekä halukkuuden sitoutua ammatin arvoihin. Omia resursseja ja rajoituksia ei kuitenkaan aina osattu arvioida realistisesti, sillä opiskelijat saattoivat arvioida työssäoppimisjakson alussa osaamisensa liian hyväksi. Opiskelu työ-

paikalla lisäsi tietoutta työelämän todellisista vaatimuksista ja omista kyvyistä. (Väisänen 2003, 168–170.) Adamsin ym. (2006) tutkimuksessa ammatillista identiteettiä tutkittiin halukkuutena samastua ammatilliseen ryhmään ja sen tapoihin. Omien resurssien tunteminen ja halukkuus kuulua työyhteisöön voivat täten kuvata ammatillisen identiteetin erilaisia ulottuvuuksia.

Ammatillisen identiteetin vahvuus saattaa vaikuttaa siihen, miten työyhteisö voi parhaiten tukea identiteettiä rakentavaa oppimista. Varila ja Rekola (2003, 95) tuovat esille mielenkiintoisen kysymyksen, voiko ammatillisen identiteetin kokemusta pitää edes eettisesti oikeutettuna kasvatuksen päämääränä. Negatiiviset kuvaukset työpaikoilla tapahtuvasta oppimisesta voidaan tulkita pakotetuksi identiteettityöksi. Tällöin yksilö joutuu poisoppimaan arvokkaina pitämiään asioita ja uskottelemaan tunnekokemuksiaan vääriksi. Työelämän käytännöt näyttävät yksilölle pakottavina ja ainoaksi mahdollisuudeksi jää alistuminen ja sopeutuminen. (Mt. 99.) Identiteettityötä kuvataan tunnetyönä, sillä tunteiden kokemista pidetään edellytyksenä identiteetin rakentumiselle (Heikkinen 2001, 121).

Opettajien identiteetin oppimista tarkastelleet Geijsel ja Meijers (2005, 419–425) painottavat keskustelua tunteita herättävistä kokemuksista yhdessä työyhteisön jäsenten kanssa. Opiskelijoiden tulee saada työyhteisöstä tukea tunteidensa käsittelyyn, jolloin tunteiden ja kokemusten merkityksistä neuvotellaan yhteisöllisesti. Erityisesti hoitotyössä tunteiden merkitys korostuu, sillä hyvän hoitajan ihanteena pidetään kykyä tunnetyöhön: suhtautumistaitoja, empatiaa ja omien tunteiden hallintaa (Tedre 2004, 72; Riska & Wrede 2004, 56). Ammatillisten ihanteiden merkitys tuli esille myös Suomen (2002) tutkimuksessa sosiaaliohjaajiksi opiskelevien aikuisopiskelijoiden ammatti-identiteetin narratiivisesta rakentumisesta. Työpaikoilla tapahtuvilla harjoittelujaksoilla ei arvioitu vain konkreettista osaamista, vaan myös alan hyveiden mukaista sopivuutta, joka oli paitsi henkilökohtaisia ominaisuuksia myös vaikutelma alan mallitarinan hallitsemisesta. Tutkimuksessa löytyi mallitarinoita hyvästä työntekijästä, johon liitettiin sellaisia hyveitä kuten tasa-arvoisuus, itsenäisyys ja yhteistoiminnallisuus. (Suomi 2002, 151–155.) Tutkimus osoitti ammatillisen identiteetin olevan sidoksissa mielikuviin omasta soveltuvuudesta ammattiin ja käsityksiin itsestä (ks. myös Eteläpelto 2005, 152).

Työpaikka voi myös tarjota ristiriitaisia aineksia identiteetin rakentumiselle, mikä tuli esille Thunborgin (2004) tutkimuksessa terveydenhuollon ammattilaisista. Apuhoitajia, jotka vastaavat suomalaisia lähihoitajia, kuvasi potilas- ja sääntöorientoitunut toiminta. Heidän työssään

ilmeni ristiriitaisuuksia, sillä ammatin vaatimukset eivät realisoituneet työn tasolla. Ristiriidat näkyivät hoitajien hämmennyksenä omasta työnkuvastaan ja heidän kokemuksenaan siitä, että työssä ei saa käyttää osaamistaan. Ammatillisen identiteetin kuvattiin rakentuvan oman ammattiryhmän ja eri ammattiryhmien välisessä yhteistyössä sekä vanhempien ja nuorempien kollegoiden välillä. Ammatilliset identiteetit ovat jatkuvassa muutoksessa, sillä ne muotoutuvat ammattiryhmien kohtaamisissa ja yhteistyössä. (Thunborg 2004, 118–135.) Tällöin keskeisiksi tulevat työtilanteista tehtyjen tulkintojen merkitykset sekä suhteet muihin työyhteisön jäseniin.

Pohdittaessa identiteetin rakentumista nykyisiä työelämän vaatimuksia vasten voidaan kysyä, mihin tulevien ammattilaisten halutaan ylipäättään kiinnittyvän. Vakiintuneiden ammatti-ihmisten sijaan työelämässä kaivataan yhä enemmän joustavia moniosaajia, jotka kiinnittyvät ensisijaisesti työpaikkaan, jossa työskentelevät (Filander & Jokinen 2004, 29–30). Ammatillisen identiteetin muodostumisen muutosta voi kuvata organisaatioon sitoutumisena, ammattikuntaan liittymisen sijaan. Mahdollisuudet ammatillisen identiteetin rakentamiseen ovat vähenemässä, vaikka työelämässä korostetaan yksilöllistä osaamista ja kelpoisuutta. (Heikkinen ym. 2001, 173–174.) Identiteetin merkitys on mielestäni siinä, että sen kautta voidaan tarkastella, mihin opiskelijat kiinnittyvät ammatissa. Kysymys on tärkeä hoitotyössä, jossa erityisesti arvojen ja kulttuurin on osoitettu ohjaavan toimintaa ja päätöksentekoa työssä (Taylor & Care 1999, 35). Näin on tärkeää, miten työyhteisö tukee ammatillisen identiteetin rakentumista työssäoppimisjaksolla.

3.3 Työyhteisö ammatillisen identiteetin rakentumisen tukena

Työyhteisön merkitys tulee esille työssäoppimisen retoriikassa, jossa korostuu työelämän toimijoille siirtynyt velvollisuus ohjaamiseen (Filander & Jokinen 2004, 103). Kuitenkin organisaatiot odottavat uusien työntekijöiden tai harjoittelijoiden osaavan asettua rooliinsa sekä hallitsevan työtehtävänsä. Opiskelijoiden opastamiseen ei jää aikaa kiireisen työtahdin takia, vaikka työntekijöiltä saattaisi löytyä halukkuutta ohjaustyöhön. (Heikkinen ym. 2001, 172–173.) Työyhteisön tuki jää tällöin puuttumaan ja ammattiin kiinnittyminen voi jäädä heikoksi (Tuomisto 1997, 28). Eteläpelto (2005, 150) varoittaa, että työntekijöiden ammatillinen identiteetti saattaa rapautua, jos yhteisöön samastumisen ja kuulumisen ja niiden takana olevaa luottamuksen arvoa ei tunnusteta. Tästä syystä on oleellista, miten opiskelija pääsee osaksi työyhteisöä.

Yhteisöön kuulumista voi opiskelijan näkökulmasta tarkastella työyhteisöön sosiaalistumisena, jossa organisaatioon kuulumaton henkilö tulee työyhteisön jäseneksi joko määräajaksi tai pysyvästi (Uusitalo 2001b, 91). Sosiaalisaatiota on kuvattu hieman kriittisesti luonnonmukaisuuden tuottamiseksi, eli yksilön tulkitaan omaksuvan ryhmän asenteet ja arvot sellaisenaan (Varila & Lehtosaari 2001, 80). Jos ammatillista identiteettiä tarkastellaan oppimisen näkökulmasta, eikä pelkästään työyhteisöön sosiaalistumisena, tulee työpaikassa sallia toimintatapojen kyseenalaistaminen. Tämä liittyy työyhteisön toimintakulttuuriin, joka tarkoittaa yhteisössä vallitsevaa kollektiivista tapaa toimia ja antaa asioille merkityksiä. Toimintakulttuurissa määrittyy hyvän ja oikeana pidetyn toiminnan kriteerit. (Helakorpi 2005, 133.)

Työyhteisöön kuulumisen merkitys tulee esille myös Nonakan ja Takeuchin (1995) teoriassa tietämyksen luomisesta organisaatiossa ja hiljaisesta tiedosta. Hiljainen tieto tarkoittaa vain yksilön tavoitettavissa olevaa ja muille näkymätöntä osaamista. Hiljaista tietoa voidaan välittää ilman kielellistä ilmaisua sosiaalisaation kautta, joka tarkoittaa osallistumista työyhteisön vuorovaikutukseen. Hiljaista tietoa välittyy opiskelijalle esimerkiksi kokeneempien työntekijöiden työtä tarkkailemalla tai oppipoika-mestari asetelman avulla. Kielellisesti hiljaista tietoa eksplikoidaan esimerkiksi keskustelemalla työtilanteista ja niihin liittyvistä ongelmista. (Nonaka & Takeuchi 1995, 62–63, 85.) Hiljaisen tiedon jakamisen tila edellyttää vastavuoroisuutta sekä luottamuksellista ilmapiiriä. Tämän jälkeen tarvitaan dialogia, joka tapahtuu oppijan ja ohjaajan välillä. (Malinen 2000, 104.) Näissä keskusteluissa voidaan nostaa esille työn tekemisen taustalla olevia arvoja ja päämääriä. Teoria tuo oivallisesti esille työyhteisöön kuulumisen merkityksen, sillä mikäli opiskelija on eristetty työyhteisöstä, ammatin toimintatapojen ymmärtäminen voi olla vaikeampaa. Lisäksi on olennaista, miten ammatillista identiteettiä rakentavia kokemuksia tehdään tietoiseksi.

Laakkosen (2004) etnografinen tutkimus hoitokulttuurin merkityksestä ammatillisen kasvun ympäristönä osoitti, että tehtäväkeskeinen ja sääntöjen noudattamiseen orientoitunut kulttuuri ei tukenut työntekijöiden eikä opiskelijoiden kasvua asiantuntijuuteen. Lisäksi Pohjosen (2001) väitöskirjassa tuli esille, että työpaikkojen oppimista tukemattomat toimintakulttuurit estivät työssäoppimisen onnistumista. Tähän liittyivät työpaikkojen resurssien puutteet ja työntekijöiden kiireisyys, joiden takia opiskelijan ohjaus saattoi olla heikkolaatuista. (Pohjonen 2001, 159.) Toimiva ohjaus ja monipuoliset oppimismahdollisuudet osoittautuivat tärkeiksi myös hoitajaksi opiskelevien harjoittelujaksoilla; työn tekemisen kautta lisääntynyt itseluottamus edisti ammattiin sitoutumista. Ohjaajan ja opiskelijan välisen luottamuksen puute taas hanka-

loitti oppimista, sillä opiskelija joutui todistamaan soveltuvuuttaan ammattiin. (Löfmark & Wikblad 2001, 49–50.) Työyhteisön toimintakulttuuria heijastavat työntekijöiden asenteet opiskelijoihin ja oppimisen tukirakenteet määrittävät opiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua työpaikan toimintaan ja vuorovaikutukseen.

Erityisesti opiskelijoiden kokemuksissa painottui sosiaalisten suhteiden merkitys: työyhteisöön kuulumisen tunne, tasavertaisuus työyhteisön jäsenten kesken sekä opiskelijoiden osaamisen hyödyntäminen liittyivät positiivisiin kokemuksiin työyhteisöistä. Samaten työpaikalla oleva ohjaaja miellettiin tärkeäksi, ja keskustelut työpaikkaohjaajan ja opettajan välillä olivat hyödyllisiä. (Lasonen 2001, 38; Tynjälä ym. 2005, 205–207; Väisänen 2003, 119–124.) Opiskelijoiden menestymiseen työssäoppimisjaksolla olivat eniten yhteydessä positiiviset kokemukset työyhteisöstä, keskustelut työpaikan henkilöstön kanssa ja motivationaaliset orientaatiot (Virtanen, Tynjälä & Valkonen 2005, 67). Tätä voi selittää ammattikorkeakoulujen harjoittelua koskenut tutkimus, jossa opiskelijoiden ammatillisen identiteetin huomattiin vahvistuvan työyhteisön kulttuurin samastumisen kautta. Oman osaamisen soveltaminen, työpaikalla osoitettu luottamus ja opiskelijan saama tuki lisäsivät itseluottamuksen tunnetta sekä rohkaisivat itsenäiseen työskentelyyn. (Vesterinen 2002, 128–129, 176.)

Toisaalta voidaan kysyä, mieltävätkö opiskelijat, työpaikkaohjaajat ja opettajat työyhteisön roolin yhtä merkittäväksi osaksi työssäoppimista. Hulkarin (2006) väitöskirjassa ilmeni, että opettajat korostivat jaksojen suunnitelmallisuutta ja omaa rooliaan, kun taas opiskelijat ja ohjaajat painottivat toistensa persoonallisia ominaisuuksia ja vuorovaikutusta. Opiskelijat mainitsivat onnistuneen työssäoppimisjakson edellytyksinä positiivisen vastaanoton, vuorovaikutteisen sosiaalisen ympäristön, ohjauksen, palautteen sekä relevantit työtehtävät. Opettajat taas korostivat opiskelijalta vaadittavina ominaisuuksina itsenäistä työtettä ja vastuunottoa omasta toiminnasta. Lisäksi he painottivat opiskelijoiden työyhteisöön integroitumisen merkitystä. Ohjaajien näkemyksissä laatu oli yhteydessä opiskelijan ammatilliseen osaamiseen ja työelämätaitoihin, eli laatua tarkasteltiin lähinnä lopputuloksen näkökulmasta. (Hulkari 2006, 118–123.) Opettajien ja opiskelijoiden näkemyksissä korostui työyhteisön merkitys; työpaikkaohjaajat eivät pohtineet työyhteisön merkitystä niin vahvasti.

Sosiaalisten suhteiden merkitys työssäoppimisen onnistumisessa voi selittyä sillä, että työyhteisö on tärkeä yhteenkuuluvuutta ja sosiaalista identiteettiä vahvistava ympäristö (Boud & Garrick 1999, 5–6). Collin (2005, 109) huomauttaa, että työssäoppimisjaksoilla tulisi olla

enemmän osallistavia ja oppimista tukevia käytäntöjä niin, että työpaikkojen yhteisöllisyys voisi olla myös koulutuksen osa. Nykyistä enemmän tulisi siten kiinnittää huomiota työyhteisön toimintaan sekä opiskelijan omaan osallistumiseen, ja niitä koskevien tapausten havainnointiin (Collin & Valleala 2005, 418). Tällöin työyhteisön kautta välittyviä ammatillisuuden malleja voitaisiin kenties tiedostaa, ja myös arvioida omaa osallistumista työpaikan toimintaan.

3.4 Ammatillinen identiteetti ja socialisaatio

Poikelan (2005, 9) mukaan ammatin hankinnan yksinkertaisin muoto on ollut ammatillinen socialisaatio, jossa yhdistyvät työssä oppiminen, ammattiin identifioituminen ja ammatillinen kehitys. Ammattia ei pelkästään opittu, vaan siihen kasvettiin ammattikuntalaitoksen säätämässä järjestyksessä. Voidaan puhua ammattikulttuurista, joka tarkoittaa ammatin harjoittajien jaettua ymmärrystä ammatin tavoista ja periaatteista. Omaksuessaan ammatin, yksilö tulee osalliseksi ammatillisesta kulttuurista, joka suuntaa ammatinharjoittajien työssä tapahtuvaa toimintaa. (Harper & Lawson 2003, xi; Ammatikasvatuksen suunta 1982, 34.)

Socialisaatio tarkoittaa kokonaisvaltaista prosessia, jossa yksilö vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa kehittyy toimintakykyiseksi subjektiksi, riippumatta siitä, miten suunniteltuja nämä prosessit ovat (Siljander 1997, 10). Ammatillinen socialisaatio tarkoittaa nimenomaan työnjakoon perustuvien roolien omaksumista, jossa opitaan rooleja koskevia sanattomia sopimuksia sekä omaksutaan niitä koskevia arvostuksia ja tunnelatautumia (Berger & Luckmann 1994, 149–162). Rätty (1982, 38–39) pitää socialisaatiota ammatillisen identiteetin muotoutumisen ensimmäisenä vaiheena, joten identiteetin katsotaan muodostuvan sosiaalistumalla ammattiin. Opiskelijan toimintaa ammatillisen identiteetin rakentumisessa olisi vaikea tarkastella socialisaation käsitteen kautta. Tämän voi tulkita johtuvan käsitteellisistä eroista: socialisaation käsitteessä painottuu yhteiskunnallinen puoli, kun taas oppimisen käsite on enemmän yksilölähtöinen (Peltonen 1997, 16).

Socialisaation käsite herättää kuitenkin kysymyksen siitä, millaisia ammatillaisia opiskelijoista halutaan tehdä (ks. Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 7). Työssäoppimisen tuloksena voi olla sellaista, mikä ei koskaan näy suorituksina. Hoitotyötä koskevien näkemysten muodostuminen ja ammatillisen sivistymisen kehittyminen lienee tavoittelemisen arvoista, vaikka ne

eivät välttämättä näy mitattavina suorituksina. (Varila & Rekola 2003, 66–67.) Tämä johtaa pohtimaan, millaista oppimista työssäoppimisjaksolla halutaan edistää.

4 AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN OPPIMISTEORIOIDEN VALOSSA

4.1 Työpaikka identiteetin rakentumisen ympäristönä

Oppimisen yhteydessä kysymys identiteetistä nousi esille, kun oppimista ryhdyttiin tarkastelemaan osallistumista kuvaavista teorioista käsin. Oppimista tulkitaan tapahtuvan, kun yksilö osallistuu yhteisön merkityksellisiin toimintoihin. Yhteisöön kuulumisesta tulee täten merkittävä oppimisen voimavara. (Hakkarainen 2000, 86.) Billett (2004) tarkastelee työpaikkoja oppimisympäristöinä, joissa keskeistä on työyhteisön ja oppijan välinen vuorovaikutus. *Osallistavat käytännöt* (participatory practices) käsitteenä tarkoittaa, millaisia mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja toimintaan työpaikka tarjoaa oppijoille, ja toisaalta, kuinka oppijat osallistuvat näihin työpaikan toimintoihin. (Billett 2004, 312.)

Työpaikan tarjoamia osallistumisen mahdollisuuksia ovat esimerkiksi työtehtävien tekeminen yhdessä muiden työntekijöiden kanssa ja ohjauksen saaminen kokeneilta kollegoilta. Opiskelijoiden työpaikan käytäntöihin osallistumista säätelevät työpaikan normit ja kulttuuriset käytännöt sekä työyhteisön jäsenten halukkuus pitää yllä vakiintuneita tapoja tehdä työtä. Lisäksi opiskelijoiden mahdollisuuksiin osallistua työn tekemiseen vaikuttaa se, miten heidät hyväksytään osaksi työyhteisöä. (Billett 2002, 29,35–36; 2004, 314–317.) Osallistumisen mahdollisuudet työpaikan toimintoihin eivät siten välttämättä ole kaikille opiskelijoille yhtäläiset.

Työpaikan käytäntöihin osallistumista määrittää myös yksilön toimijuus, joka ymmärretään oppijan mielenkiinnon kohteiksi ja tavoitteiksi (Billett & Somerville 2004, 316–317). Toimijuus (agency) viittaa siten yksilön asemaan oppimisprosessissa: yksilöt toimivat aktiivisesti arvioidessaan, kuinka työpaikan tarjoamat osallistumisen mahdollisuudet tulkitaan ja mitä pidetään oppimisen arvoisena (Billett 2002, 29). Billett ja Somerville (2004) ovat tutkineet eri ammattialojen edustajien työssä oppimista identiteetin rakentumisen ja toimijuuden näkökul-

masta. He huomauttavat, että oppijat rakentavat aktiivisesti ammatillista identiteettiään osallistuessaan työhön. Esimerkiksi mekaanikot oppisopimuskoulutuksessa osallistuivat innokkaasti tehtäviin, jotka kuvastivat heidän kehittyvää identiteettiään mekaanikkoina. (Billett & Somerville 2004, 311–314.)

Billettin teoriassa työpaikkoja ei tule nähdä kaksijakoisesti sosiaalisista ja yksilöllisistä tekijöistä muodostuvina ympäristöinä. Sen sijaan keskeistä on työpaikan käytäntöjen ja yksilöiden välinen vuorovaikutus. Yksilöiden osallistuminen työhön on siten jatkuvasti uudelleen neuvoteltavissa. Ammatillisen identiteetin rakentumista ei voi pitää yksipuolisena omaksumisena, sillä yksilöt osallistuvat työpaikan käytäntöihin omien arvojensa pohjalta. Tätä kuvaa, että opiskelijat voivat etäännyä käytännöstä, jos ne ovat ristiriidassa heidän omien arvojensa tai intressiensä kanssa. (Billett 2004, 314, 320–321.) Yksilön tavoitteiden merkitys tuli esille myös Eteläpellon ja Saarisen (2006, 170–175) tutkimuksessa opettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Tärkeäksi osoittautui, millaisia resursseja työyhteisössä tarjoutui opiskelijan oppimistavoitteiden ratkaisemiseen tai edistämiseen. Etenkin ohjaajan sosiaalinen ja emotionaalinen tuki miellettiin arvokkaaksi.

Lewisin (1998, 221–223) tutkimuksessa hoitoalaa opiskelevien ammatillisen identiteetin kehittymisestä osoittautui, että opiskelijat tarvitsivat työyhteisön tukea rakentaessaan realistista käsitystä työstä. Näin siksi, että opiskelijoilla oli ristiriitaisia käsityksiä hoitajan roolista ja työhön liittyvistä tehtävistä. Opiskelijat saivat työyhteisöstä malleja toimintaansa, joten työpaikan sosiaaliset olosuhteet olivat tärkeitä. Lewisin (1998) ajattelu pohjautuu Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen. Tämä vyöhyke tarkoittaa taitoja, joita yksilö ei hallitse yksin, mutta osaa ne yhdessä kokeneen kollegan kanssa. Kehitysvyöhykkeen välimatka tarkoittaa etäisyyttä sen suhteen, mitä henkilö osaa tehdä itse ja mistä hän selviytyy muiden avustuksella. (ks. Säljö 2001, 120.) Lähikehityksen vyöhykkeen käsite korostaa ammatillisen identiteetin rakentumisen sosiaalista ulottuvuutta, sillä oppijoiden tulkitaan sisäistävän asenteet tai taidot sosiaalisessa vuorovaikutuksessa osaksi omaa osaamistaan (ks. myös Mead 1972, 154–156).

Ohjaajan rooliksi tulee siten oppimistilanteiden luominen ja opittavan sisällön esille nostaminen. Opiskelija voi tällöin päästä osalliseksi työtoimintoihin ja ymmärtää niiden merkityksen kokonaisuuden kannalta (Billett 2002, 30). Ammatillisen identiteetin kannalta on tärkeää, miten työpaikkaohjaajat tuovat esille omaa ammatillisuuttaan. Lasosen (2001, 87) tutkimus osoitti, että työpaikkaohjaajat pyrkivät asettamaan ammatillisuutta korostavia tavoitteita, joiden

kautta pyrittiin välittämään ammattiylpeyttä ja kunnioitusta ammatti-ihmisiä kohtaan. Osallistuminen työhön vuorovaikutuksessa kokeneempien työntekijöiden kanssa, on siten edellytys paitsi teknisen tiedon myös hoitotyötä ohjaavien uskomusten ja kulttuuristen normien oppimiselle (Taylor & Care 1999, 35).

Näin ollen työntekijöiden lähiohjaus mahdollistaa sellaisten arvojen ja toimintatapojen välittymisen, joita olisi vaikea oppia yksin. Työpaikan käsityksiä pyritään tekemään näkyviksi opiskelijoille, kun he osallistuvat työhön kokeneempien työntekijöiden kanssa. Epäsuora ohjaus tarkoittaa mahdollisuutta kuunnella ja havainnoida, kun taas suora ohjaus ymmärretään vuorovaikutukseksi työntekijöiden kanssa. Olennaista on mahdollisuus osallistua työtehtävien tekemiseen yhdessä muiden kanssa ja taitojen kasvaessa saada yhä vaativampia työtehtäviä. Ohjauksessa tulee ottaa huomioon yksilön oma-aloitteisuus ja motivaatio osallistua työpaikan tarjomiin mahdollisuuksiin. Tämä viittaa yksilön toimijuuteen. (Billett 2002, 30; 2004, 314–317.)

Ymmärrän Billettin teoriassa identiteetin rakentuvan yksilön toimijuuden ja työpaikan tarjomiin osallistumisen mahdollisuuksien vuorovaikutuksessa. Toimijuutta voi pitää lähtökohtaisesti yksilöllisempänä käsitteenä kuin ammatillista identiteettiä, joten niitä ei tule sekoittaa toisiinsa. Teorian vahvuutena voi pitää sen vuorovaikutuksellisuutta, joskaan siinä ei lopulta käsitellä, miten oppiminen tapahtuu. Toisin sanoen oppiminen pelkistyy osallistumisen käsitteeseen. Työpaikka muokkaa oppimista tarjoamalla mahdollisuuksia osallistua tiettyihin toimiin ja sulkemalla mahdollisuuden toisista. Vaikka yksilöt voivat päättää mihin toimintaan haluavat osallistua ja mitä opiskella, he eivät voi päättää mitä oppivat (Puolimatka 2002, 97–98). Tosin yksilöllistä ja sosiaalista puolta ihmisen toiminnassa on käytännössä vaikea erottaa; kyse on lähinnä tarkastelun näkökulmasta (Nicolini, Gherardi & Yanow 2003, 9).

4.2 Sosiaalinen teoria oppimisesta

Uusimmat työntekijöiden työssä oppimista koskevat tutkimukset nostavat esille oppimisen sosiaalisen ulottuvuuden: työpaikan sosiaaliseen toimintaan osallistuminen määrittää sitä, mitä työssä on mahdollista oppia (Collin 2005; Tikkamäki 2006). Oppimisen sosiaalisissa ja situatioteorioissa korostuvat oppimisen vuorovaikutukselliset prosessit ja aitoihin toimintakäytäntöihin osallistuminen (Säljö 2001, 19; Tynjälä & Collin 2000, 293). Situationaalisessa oppimiskäsityksessä painottuu sosiaalistuminen professionaaliseen kulttuuriin. Toiminta nähdään

sidottuna siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu (Tynjälä 1999, 170). Tilannesidonnaisissa käsityksissä kiinnitetään huomio lähinnä toimintaan ja osallistumiseen; sosiaalisissa teorioissa tarkastelun kohteena ovat niiden lisäksi sosiaalinen vuorovaikutus ja kulttuuri (Heikkilä 2006, 51; Säljö 2001, 12; Tynjälä 1999, 39).

Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoriassa lähtökohtana on identiteetin oppiminen sosiaalisissa yhteisöissä, jolloin tarkastellaan yhteisöihin osallistumista sekä yksilön ja yhteisön vuorovaikutusta. Wenger (1998) käyttää yhteisöistä puhuessaan käsitettä *käytännön yhteisö* (communities of practice). Käytäntö tarkoittaa jaettuja sosiaalisia resursseja ja viitekehyksiä, jotka ylläpitävät vastavuoroista sitoutumista toimintaan. Yhteisö syntyy tämän käytännön ympärille. Oppiminen tapahtuu osallistumalla sosiaalisten yhteisöjen toimintaan, jolloin oppijalle mahdollistuu identiteetin rakentaminen näissä yhteisöissä. Osallistuminen tarkoittaa sekä toimintaa että kuulumista yhteisöön eli suhteita muihin ihmisiin. (Wenger 1998, 4–6; Hakkarainen 2000, 93.)

Wengerin teoriassa identiteettiä ei käsitellä puhtaasti yksilöllisenä eikä sosiaalisena, mikä tulee esille tarkasteltaessa identiteetin rakentumista, jossa vuorottelevat samastuminen ja neuvottelu. *Samastuminen* määrittää jäsenyyttä yhteisössä, sitouttaa yhteisön toimintaan sekä synnyttää luottamuksen ja yhteenkuuluvaisuuden tunteita, ja määrittelee näin yhteisön rajoja. Samastuminen voi olla positiivista tai negatiivista: opiskelija voidaan ottaa mukaan yhteisöön tai sulkea sen ulkopuolelle. (Wenger 1998, 191–196.) *Neuvottelu* (negotiability) tarkoittaa mahdollisuutta vaikuttaa ja muokata merkityksiä sekä osallistua kokemusten merkitysten yhteiseen neuvotteluun. Neuvottelun avulla merkityksiä sovelletaan uusissa tilanteissa ja toimitaan yhteistyössä muiden kanssa. Samastumisen kautta saadaan aineksia identiteetin määrittelemiseen, kun taas neuvotteluvuuden avulla voidaan hyödyntää kyseisiä aineksia. (Wenger 1998, 197–200; Tikkamäki 2006, 211.)

Sosiaalisen oppimisteorian pohjalta lähihoitajaksi oppimisen voi tulkita tarkoittavan ammatillisen identiteetin muodostumista. Identiteetti rakentuu osallistumalla työyhteisöön ja neuvottelemalla jaksolla kohdattujen tilanteiden merkityksistä työyhteisön jäsenten kanssa. Oppiminen muuttaa identiteettiä vaihtamalla kykyä osallistua, neuvotella merkityksistä ja tapoja kuulua yhteisöön (Wenger 1998, 155–157). Suhde yhteisöön antaa yksilölle tietoa hänen omista heikkouksistaan ja vahvuuksistaan. Yhteisössä määritellään, millainen osaaminen tunnustetaan ja tehdään näkyväksi. (Hakkarainen 2000, 93–94.) Lave ja Wenger (1991, 36) käyttävät käsitettä

legitiiminen perifeerinen osallistuminen (legitimate peripheral participation). Perifeerisyys tarkoittaa, että oppija osallistuu yhteisön toimintaan aluksi rajatulla vastuulla ja hiljalleen taitojen kasvaessa lisääntyvällä vastuulla. Legitiimisyys kuvaa, että oppija hyväksytään osaksi yhteisöä. (Lave & Wenger 1991, 35–36, 111.) Sen sijaan marginaalisuus yhteisössä kuvaa tilannetta, jossa henkilö kokee kontribuutionsa toistuvasti torjutuksi ja ei siten pysty osallistumaan yhteisön toimintaan (Wenger 1998, 154–155).

Yhteisöön kuulumisen määrittäminen kolmella eri tavalla: sitoutumisena, kuvitteluna (imagination) ja yhteisten toimintojen koordinoimisen kautta (alignment). Sitoutuminen (engagement) tarkoittaa yhdessä tekemistä, keskustelemista ja mahdollisuutta osallistua merkitysten yhteiseen neuvotteluun muiden yhteisön jäsenten kanssa. Sitoutumiseen liittyy myös yhteinen toiminta. Kuvittelu (imagination) mielletään mahdollisuutena reflektointiin ja tulkittamiseen. Tällöin etsitään uusia mahdollisuuksia esimerkiksi tarinoiden kautta, jotka voidaan yhdistää osaksi identiteettiä ja muistaa henkilökohtaisina kokemuksina. Yhteisöön kuulumisen yhtenä muotona on tulkintojen ja näkemysten koordinoiminen (alignment), joka tarkoittaa merkitysten kohtaamista ja toimintojen yhteistä koordinoimista. (Wenger 1998, 173–179; Tikkanen 2006, 204.)

Oppimisen kannalta keskeistä on siten prosessi, jossa yksilö tulee yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi ja kykeneväksi kommunikoidaan yhteisön jäsenten kanssa (Wenger 1998, 165–167). Samalla opitaan organisaation kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja toimia (Tynjälä & Collin 2000, 296; Hakkarainen 2000, 286). Eteläpelto (2005) kysyy virkaanastujaisien puheessaan, millainen on hyvin toimiva, monialaista osaamista ja ihmisten erilaisuutta hyödyntävä yhteisö, mikäli oppiminen nähdään yhteisöihin nojaavana identiteetin rakentamisena. Erityisen tärkeä kysymys on ammattiin opiskelun vaiheessa: osallistuminen työyhteisön toimintaan ja vuorovaikutukseen määrittää opiskelijan mahdollisuuksia identiteetin rakentamiseen. Käytännön yhteisöt luovat epävirallista toimintakulttuuria, ja ne voivat siten toimia kehitystä edistävänä, mutta myös ihmisen kasvua vastaan (Hakkarainen 2000, 84).

Esimerkiksi Avis (2004, 211–212) kritisoi Wengerin käytännön yhteisön käsitettä sen uusintavan luonteen vuoksi: opiskelija on onnistunut työssään, kun hän sosiaalistuu ryhmään ja omaksuu yhteisön tavat ja normit. Yhteisössä voidaan oppia myös negatiivisia asioita, mikäli niitä pidetään yhteisöllisesti hyväksyttävänä ja ne edistävät yksilön mahdollisuutta osallistua yhteisön merkityksistä neuvotteluun. Ten Dam ja Blom (2006, 658) huomasivat, että pelkästään työyhteisön toimintaan osallistuminen ei saanut aikaan oppimista, vaan olennaisempaa oli osal-

listumisen laatu. Osallistumalla oppiminen vaati reflektiota; ammatillisen toiminnan pohjana olevien merkitysten ja tapojen pohdintaa. Vaikka tutkimus käsitteli opettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin rakentumista, voitaneen tuloksia verrata myös muiden ammattiryhmien ammatillisen identiteetin tarkasteluun, sillä tutkimus kiinnittyi työn kontekstissa tapahtuvaan oppimisjaksoon.

Ammatillisen identiteetin voi sosiaalisen teorian näkökulmasta tulkita tarkoittavan vastuun ottamista omista työtehtävistä ja sellaisten toimintatapojen oppimista, mitkä ovat relevantteja yhteisössä. Toisin sanoen työntekijä pystyy osallistumaan työn tekemiseen yhteisön jäsenenä (full participant), eikä toimi yhteisön reuna-alueilla (legitimate peripheral participation). Wengerin (1998) teoriassa ammatillista identiteettiä tarkastellaan siten lähinnä yhteisön toimintaan osallistumisen kautta syntyvänä oppimistuloksena (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 40). Ammatillinen identiteetti rakentuu kussakin yhteisössä sen normien ja ihanteiden pohjalta ja tilannekohtaisen ammatillisen toiminnan kautta. Vaikka Wengerin teoriassa identiteettiä ei nähdä yksilöllisenä tai sosiaalisena, jää yksilön oman toiminnan merkityksen tarkastelu huomiotta.

Sosiaalisen teorian heikkoutena voi pitää, että siinä ei juurikaan puhuta reflektoinnista, joka typistyy Wengerin (1998) teoriassa tarkoittamaan lähinnä kuvittelua (imagination). Epäselväksi jää niin ikään kysymys siitä, milloin identiteetin muovautuminen on muutosta ja milloin tapahtuu oppimista. Sosiaalisen oppimisen teoriassa ei siten anneta vastauksia siihen, miten yksilön merkitykset syntyvät ja miten hän neuvottelee identiteetin sosiaalisissa yhteisöissä (Salling Olesen 2006, 56). Mikäli oppimisen ei tulkita olevan vain yhteisöön sosiaalistumista, tulee olennaiseksi, millaisia mahdollisuuksia opiskelijoilla on arvioida kriittisesti työyhteisössä neuvoteltuja merkityksiä.

4.3 Reflektio ammatillisen identiteetin kehittäjänä

Reflektion merkityksen tuo esille Tynjälän ja Virtasen (2005) tutkimus ammattitaitojen oppimisesta työssäoppimisjaksolla. Työssä tapahtuvilla jaksoilla opittiin ammatillisten taitojen lisäksi työelämätaitoja, esimerkiksi vuorovaikutustaitoja ja itsenäistä työskentelyä. Etenkin sosi- ja terveystieteiden opiskelijat arvioivat kriittisen reflektion sekä ammatillisen identiteetin vahvistuneen. Kuitenkin työpaikoilla opittiin myös negatiivisia asioita, esimerkiksi alan haittapuolia ja huonoja toimintatapoja. (Tynjälä & Virtanen 2005, 28–31.) Sen tähden opiskelijoita tulisi

ohjata tarkastelemaan kriittisesti työyhteisön käytäntöjä, omia kokemuksia ja kykyjä. Samalla luodaan edellytyksiä ammatillisen identiteetin kehittymiselle. (Stenström 1993, 41–42.)

Kokemuksellisen oppimisen edustaja Kolb (1984, 42) määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa tietoa luodaan kokemuksen muuntamisen kautta. Kokemusta pidetään oppimisen lähtökohtana. Kokemus ei kuitenkaan automaattisesti johda oppimiseen, jolloin voidaan pohtia, mitkä ovat kokemuksesta oppimisen edellytykset. Tämä kysymys johtaa tarkastelemaan merkityksenannon käsitettä. Merkitysskeemat tarkoittavat totuttujen odotusten muodostamia kokonaisuuksia, jotka koskevat syy- ja seuraussuhteita. Merkitysperspektiivit puolestaan tarkoittavat olettamusrakennetta, johon uudet kokemukset sulautetaan, ja joka tulkinnan kautta voi myös muokata uusia kokemuksia. Oppimisen vahvat emotionaaliset puitteet vahvistavat yleensä merkitysperspektiivien sisältämiä odotustottumuksia, jolloin niitä on vaikeampi muuttaa. (Mezirow 1996, 18–20.) Miten merkitysperspektiivejä voidaan sitten muuttaa, jotta ammatillista identiteettiä rakentavia kokemuksia pystyttäisiin tulkitsemaan uuden viitekehyksen puitteissa?

Kokemuksesta oppimisen edellytykseksi mainitaan usein reflektion käsite, joka viittaa kokemusten kriittiseen arviointiin ja niistä tehtyihin tulkintoihin (Mezirow 1996, 17). Reflektio määrittelee, mitä kokemuksessa tapahtuu ja mitä tuo kokemus tarkoittaa itselle. Kokemukseen sisältyvää tietämystä voidaan tunnistaa ja myös arvioida, kun kokemuksille annetaan merkityksiä. Reflektio voi kohdistua sekä omaan että toisten toimintaan. (Ruohotie 1998, 112–113; 2000, 145–146.) Tämä tarkoittaa oman toiminnan ja arvojen pohdintaa sekä toisaalta sitä, miten opiskelija ymmärtää merkitykset muiden kommunikoimille arvoille, tunteille ja moraalisille päätöksille (Mezirow 1996, 23–25, 35–36). Siten ammatillisen toiminnan taustalla olevia tulkintasääntöjä tulee tehdä tietoisiksi, jotta niitä voidaan arvioida ja myös muuttaa.

Schön (1983) jakaa reflektion *toiminnan aikana* ja *toiminnan jälkeen* tapahtuvaksi reflektoinniksi. Toiminnan aikainen reflektio kohdistuu toimintaan, ja on luonteeltaan harkitsevaa ja pohtivaa. Toiminnan jälkeinen reflektio taas kohdistuu toiminnan (tunteiden, ajattelun, havaitsemisen) sisältöön ja ennako-olettamuksiin, joille toiminta perustuu. (Schön 1983, 49.) Ennako-oletuksiin kohdistuva reflektio on kriittistä reflektointia, joka tarkoittaa sellaisten tottumusten kyseenalaistamista, joilla olemme tottuneet tulkitsemaan tapahtumia ja omaa itseämme. Kriittisen reflektion syntyminen edellyttää pysähtymistä, jotta omien merkitysperspektiivien uudelleenarviointi olisi mahdollista. Kriittinen reflektio koskee ennen kaikkea miksi - kysymyksiä, ei niinkään toiminnan tapaa. (Mezirow 1996, 23, 28–30.)

Reflektion käsitetään olevan asteittaista itsetietoisuuden lisääntymistä ja ympäristön kriittistä arviointia. Kokemusten reflektointi voi synnyttää ahdistuksen tunteita, sillä opiskelija voi joutua kyseenalaistamaan omaa toimintaansa. (FitzGerald & Chapman 2000, 17.) Reflektion käsitettä ei tule siten typistää pelkästään kognitiivisiin ajatteluprosesseihin: reflektio liittyy paitsi ongelmanratkaisuun käytettyjen tapojen uudelleenarviointiin myös tunteiden ja havaintojen pohdintaan (Mezirow 1991, 107–108). Poikela (1999, 242) huomauttaa, että reflektion tulee kohdistua taustalla vaikuttaviin arvoihin, uskomuksiin ja olettamuksiin, ei vain toiminnan sisältöön. Identiteettiä on tunnettyä (ks. Heikkinen 2001, 121), joten omien tunteiden havainnointia ja arviointia voidaan pitää tärkeänä.

Ora-Hyytiäisen (2004) väitöskirjassa tuli esille reflektion merkitys sairaanhoitajan ammatillisen identiteetin kehittämisessä. Opiskelijat muokkasivat työssä syntyneet kokemukset ja tunteet merkityksiksi ammatin toimintakulttuurissa hyväksytyyn toiminnan pohjalta. Kuitenkin vasta kokemuksen reflektiivisen pohdinnan tuloksena tapahtui uuden ymmärryksen syntyminen näistä merkityksistä ja omasta toiminnasta. Oman toiminnan muuttuminen taas aiheutti tarpeen määritellä itsensä uudelleen toimijana. (Ora-Hyytiäinen 2004, 90–98.) Siten reflektion merkitys voidaan liittää jaksolla kohdattuja työtilanteiden jäsentämiseen ja omien päämäärien ja tunteiden uudelleenarviointiin. Reflektion avulla voidaan oikaista omia vääriä uskomuksia (Mezirow 1996, 17).

Yksilön reflektiivistä toimintaa voidaan kehittää tarkkailemalla työn käytäntöjä, katsomalla työtoimintaa uusin silmin sekä jakamalla työstä heränneitä ajatuksia ja tunteita muiden kanssa (Taylor 2000, 239–241). Tämä edellyttää, että ohjaaja haastaa opiskelijan käsitykset ja auttaa etsimään uusia näkökulmia ja toisaalta antaa sopivissa kohdin tukea (Reid 2001, 79). Dialogin kautta oppija voi oppia ymmärtämään, mikä toisten esittämissä ajatuksissa on pätevää ja yrittää saada omien väitteidensä pätevyys toteennäytetyksi (Mezirow 1996, 374–375). Oppimisen ymmärretään perustuvan jatkuvaan ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, johon viitataan reaaliaikaisen reflektion käsitteellä (Ruohotie 1998, 115). Ammatillisen identiteetin käsitteeseen reflektio tuo uudelleenrakentumisen ulottuvuuden: työn tekemisen tulkintakehys ja käsitys itsestä työntekijänä voivat rakentua toisella tavalla. Kuitenkin oman toiminnan pohdinta voi saada aikana ahdistusta, jolloin käsitys itsestä työntekijänä saattaa rakentua negatiivisesti.

Näin ollen olennaista on, tukeeko työyhteisö opiskelijan kokemusten reflektointia työssäoppimisjaksolla. Reflektion käsitteen peilaaminen Billettin (2004) teoriaan osallistavista käytännöistä tuo esille, että opiskelijan tulisi pystyä jaksolla arvioimaan kriittisesti myös omia tavoitteitaan, jotka voivat ohjata hänen halukkuutta osallistua työpaikan käytäntöihin. Omien tavoitteiden kriittinen pohdinta voi auttaa hahmottamaan työpaikan käytäntöjä ja oman toiminnan päämääriä. Tällöin puhutaan itsereflektiosta eli omien intentioiden tutkimisesta, jolloin voidaan saavuttaa omaa minää ja uskomuksia koskevaa tietoa (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 68). Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoriaan peilattuna ei riitä, että opiskelija reflektoi kokemuksiaan yksin, vaan tähän täytyy saada tukea myös työyhteisöltä, ja siten reflektoinnin sekä kyseenalaistamisen tulee olla työpaikassa sallittua.

Tikkamäen (2006) tutkimus työssä oppimisesta osoittaa, että jatkuva kiire ja työn vaatimukset eivät jätä aikaa oman työn reflektoinnille, joka on olennaista työssä tapahtuvan oppimisen kannalta. Toisin sanoen, vaikka työpaikoilla on tunnistettavissa suuri oppimisen ja kehittymisen potentiaali, käytännössä ilmenevät kehittymismahdollisuudet voivat olla rajalliset. Vieraantumisista työstä tapahtuu, kun ympäristössä ei ole mahdollisuuksia reflektoida toimintaa ja siten luoda toiminnalle merkitystä (Jarvis 1987, 83).

4.4 Ammatillinen identiteetti konstruktivisen oppimisteorian valossa

Konstruktivisen oppimiskäsityksen kautta voidaan tarkastella opiskelijan toimintaa työssä kohdattujen oppimistilanteiden merkitysten rakentajana (Puolimatka 2002, 82). Konstruktivinen oppimisteoria ei ole yhtenäinen suuntaus, vaan jakautuu erilaisiin alasuuntauksiin, joissa yksilön asema nähdään eri tavoin. Yksilökonstruktivismiin keskiössä on yksilöllisen tiedonmuodostuksen kuvaaminen, kun taas sosiaalisessa konstruktivismissa tarkastellaan tiedon sosiaalista konstruointia ja oppimisen yhteistoiminnallisia prosesseja. (Tynjälä 1999, 38–39.)

Heikkilä (2006, 60–67) jakaa väitöskirjassaan konstruktivismiin radikaaliin, sosiaaliseen ja pragmaattiseen konstruktivismiin. Näistä radikaali ja pragmaattinen konstruktivismi ovat yksilölähtöisiä, ja etenkin pragmaattinen näkemys liitetään oppimisen ja opetuksen suuntaukseen (Rauste-von Wright ym. 2003, 53). Tarkastelen tutkimuksessani lähinnä pragmaattista konstruktivismia, jonka lähtökohdat oppimisesta mainitaan työssäoppimisen taustalla (Uusitalo

2001a, 23). Huomioin lyhyesti myös sosiaalisen konstruktivismin, jossa oppiminen liitetään vahvemmin kulttuuriseen kontekstiin kuin pragmaattisessa suuntauksessa.

Pragmaattisessa konstruktivismissa oppiminen mielletään yksilön aktiivisuuden tuotteeksi; yksilö rakentaa tietoa aiemmin omaksumansa tiedon ja kokemusten pohjalta. Odotukset ja havainnot ohjaavat oppimista, joten esille tulee aiemmilla jaksoilla ja koulussa opitun tiedon merkitys ammatillisen identiteetin rakentumisessa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 53, 92; Tynjälä 1999, 38.) Opiskelijan aiemmat kokemukset voivat ohjata työtilanteista tehtyjen tulkintojen rakentamista. Tämä viittaa toimintaa ohjaaviin skeemoihin, jotka tarkoittavat yksilön kokemusten kautta rakentuneita sisäisiä malleja. Emootiot ovat osa skeemojen rakennusosia, joten tulkintaan vaikuttavat myös yksilön tunteet ja toiveet. (Rauste-von Wright ym. 2003, 53, 92.) Esimerkiksi opiskelijan pelot voivat vaikuttaa merkitysten rakentamiseen oppimistilanteista, ja siten myös käsitykseen itsestä työntekijänä.

Konstruktiiivisessa oppimisteoriassa oppimisprosessia pidetään tilannesidonnaisena; tiedon merkitys opitaan käyttämällä ja harjoittelemalla sitä aidoissa toimintatilanteissa. Oppiminen on sidoksissa siihen kontekstiin, kulttuuriin ja toimintaan, jossa tietoa opitaan ja käytetään. (Heikkilä 2006, 66.) Yksilön toiminnan automatisoituessa myös joustavuus vähenee, jolloin oppiminen ja muutokset toiminnassa vaativat automaattisiksi muotoutuneiden toimintatapojen purkamista (Rauste-von Wright ym. 2003, 54–55). Tällöin on olennaista, miten opiskelijan arvostuksia kyseenalaistetaan, jotta automaattisiksi muotoutuneita tapoja tulkita ja muodostaa merkityksiä voidaan muokata.

Konstruktivistisissa lähtökohdissa oppija ymmärretään aktiivisena merkitysten rakentajana, josta syystä oppimisesta käytetään yleensä rakentamismetaforaa. Hager (2004, 13–14) käsittää rakentamisen metaforan sisältävän opittavan sisällön rakentamisen, oppijan itsensä rakentamisen sekä ympäröivän ympäristön rakentamisen. Rakentamismetaphora valaisee konstruktiiivisen oppimisteorian antia ammatillisen identiteetin näkökulmasta, sillä opiskelija rakentaa oppimansa ja kokemustensa perusteella myös käsitystä itsestään työntekijänä. Rakentaminen tarkoittaa tapahtumien merkityksellistämistä, mikä tuo esille sen, että samoja tapahtumia voidaan merkityksellistää eri tavoin (Puolimatka 2002, 35–36, 42).

Sosiokonstruktivistisen käsityksen mukaan todellisuutta ylläpidetään ja muunnetaan ihmisten välisten keskusteluiden kautta. Yksilöiden osallistuminen yhteisten ongelmien ratkaisuun ja

tehtäviin sekä näistä käytäviin keskusteluihin määrittävät tiedon rakentumista. Tiedon rakentamista tarkastellaan sosiaalisen yhteisön, kulttuurin sekä yksilön tasolla. (Tynjälä 1999, 55–56.) Sosiaalisen vuorovaikutuksen ymmärretään ohjaavan kokemusten tulkintaa ja niille annettavia merkityksiä (Säljö 2001, 93–95). Opiskelijat, työpaikkaohjaajat sekä työyhteisön jäsenet voivat tuoda esille sosiaalisessa vuorovaikutuksessa omia näkökulmiaan ja rakentaa uusia tulkintoja (Heikkilä 2006, 66–68). Näin voidaan käsitteellisesti huomioida yhteisön sosiaalinen vuorovaikutus merkitysten rakentumisessa. Kokemuksille annettuihin merkityksiin vaikuttavat sekä työyhteisön toimintakulttuuri että opiskelijan tunteet.

4.5 Ammatillisen identiteetin ja oppimisteorioiden suhteet

Identiteetin yhteyttä oppimiseen kuvaa, että ihmisen käsitys itsestään ja siitä, mihin hän kokee kuuluvansa, on yhteydessä oppimisen sisältöihin ja tapoihin (Eteläpelto 2005, 142). Tätä voidaan peilata käsitykseen ammatillisesta identiteetin rakentumisesta; millainen oppiminen rakentaa käsitystä itsestä työntekijänä ja miten työyhteisöön osallistuminen voi tukea identiteettiä rakentavaa oppimista. Lisäksi on pidettävä mielessä oppimisen ja identiteetin vastavuoroinen suhde; ammatillinen identiteetti suuntaa työssä opittavaa, mutta työssä opittu vaikuttaa siihen, millaiseksi ammatillinen identiteetti kehittyy (Varila & Rekola 2003, 92). Esimerkiksi yksilön tavoitteisiin ja mielenkiinnon kohteisiin tulkitaan vaikuttavan yksilön elämänhistorian (Billett 2002, 38–39). Ammatillisen identiteetin tarkastelu oppimisteorioiden kautta on kuitenkin ollut toistaiseksi melko vähäistä. Lähinnä Wengerin (1998) teoria valottaa identiteetin rakentumista yhteisöllisestä näkökulmasta.

Sosiologisissa näkemyksissä identiteetin rakentumista myöhäismodernissa ajassa on kuvattu yksilölliseksi projektiksi, jossa yksilö rakentaa identiteettiään omien valintojensa kautta (Hall 1999, 22). Lisäksi on esitetty huolestuneita näkemyksiä vähenevästä yhteisön tuesta ja mahdollisuuksista ammatilliseen kasvuun työpaikoilla (Heikkinen ym. 2001, 177). Samanaikaisesti oppimisteorioissa yhteisölliset näkemykset ovat saaneet entistä enemmän painotusta. Uusimmat tutkimukset osoittavat työssä oppimisen olevan sidoksissa sosiaalisiin yhteisöihin (esim. Collin 2005; Tikkamäki 2006), ja myös työssäoppimisjaksojen onnistumista selittävät positiiviset kokemukset työyhteisöstä (Virtanen ym. 2005). Vaikka sosiologisia teorioita ja oppimisteorioita ei voi suoraan verrata toisiinsa, muodostavat ne kuitenkin kiintoisan kysymyksenaset-

telun ammatillisen identiteetin yhteydessä. Identiteetin oletetaan rakentuvan osallistumalla yhteisöön, mutta samanaikaisesti oppijalta odotetaan yksilöllisiä valintoja.

Miellän ammatilliseen identiteettiin kuuluvan yksilön käsitykset paitsi itsestään työntekijänä myös mielikuvat siitä, millainen ammattilainen hän haluaisi olla. Tämä johtaa tarkastelemaan ammatillisia ihanteita, jotka määrittävät hyvään ammattilaiseen liitettyjä ominaisuuksia. Billetin (2004) toimijuuden käsitteen kautta korostuu oppijan tavoitteiden ja ihanteiden merkitys. Etenkin persoonallista vuorovaikutussuhdetta vaativissa töissä yksilön toimijuutta korostuva puoli on keskeinen (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 40). Omat tavoitteet ja ammatilliset ihanteet voivat määritellä, miten työpaikkojen käytäntöihin halutaan osallistua ja millaisia mahdollisuuksia oppimiselle avautuu työyhteisössä.

Ammatillisen identiteetin tarkastelu oppimisen näkökulmasta nostaa esille kontekstuaalisuuden eli oppijan suhteet ympäristöönsä. Yksilön ja ympäristön suhteita ei voi kuvata yksisuuntaisena, vaan vuorovaikutteisina, mikä tulee esille useissa oppimisteorioissa. Wengerin (1998) sosiallisessa teorian mukaan identiteetti rakentuu samastumisen ja merkityksistä neuvottelun kautta, joita määrittää opiskelijan osallisuus yhteisössä. Osallisuus yhteisössä on kuitenkin yksipuolista, sillä yksilön oletetaan osallistuvan toimintaan yhteisön hyväksymisen pohjalta. Samalla voidaan oppia negatiivisia asenteita ammattilaisista. Toisaalta jos opiskelija marginalisoituu yhteisöstä, mahdollisuudet kehittää osaamista saattavat olla heikommat ja käsitys itsestä työntekijänä rakentua kielteisesti (ks. Wenger 1998, 155). Osallistumisen käsitteen kautta ei voida tarkastella sitä, miten opiskelijat reflektioivat omia kokemuksiaan. Tähän liittyy mahdollisuudet reflektoida omien ihanteiden tai uskomusten ja työyhteisön toimintatapojen välisiä ristiriitaisuuksia.

Reflektiiviseen ammattilaiseen liitetään tietoisuus oman toiminnan taustalla olevista arvoista, perusteista ja ristiriitaisuuksista (Raelin 1997, 536). Reflektio liittyy siten siihen, miten kokemuksia ja niiden herättämiä tunteita tehdään tietoisiksi ja miten opiskelija pohtii omia toimintatapojaan. Reflektiivisen pohdinnan voi tulkita antavan mahdollisuuksia uuden oppimiselle, kun tiedostetaan omia tunteita ja ennako-olettamuksia. Kokemusten ymmärtäminen saattaa siten vahvistaa ammatillista identiteettiä. Reflektointi vaatii oppijalta jatkuvaa motivaatiota arvioida itseään ja muita. Ammatillinen identiteetti saattaa kuitenkin rakentua seuraamalla työyhteisön toimintaa tai sellaisten kokemusten kautta, joita ei reflektoida.

Kysymys on myös siitä, miten opiskelijat antavat merkityksiä kohtaamilleen työnteon tilanteille ja omalle toiminnalleen näissä tilanteissa. Näkökulma viittaa konstruktiviseen oppimisteoriaan. Konstruktivisen teorian pohjalta painottuu ammatillisen identiteetin kontekstuaalisuus; käsitys itsestä työntekijänä voi rakentua yhteisön kulttuuriin ja toimintaan osallistumalla ja rakentamalla merkityksiä työn tekemisen tilanteista. Perinteisesti identiteettitutkimuksen taustateorianä on ollut sosiaalinen konstruktionismi, jossa on tarkasteltu kulttuurin tarjoamia tapoja kertoa itsestämme (Saastamoinen 2006, 175). Pidän konstruktivistisen oppimisteorian huomiointia tärkeänä, sillä sen kautta voidaan ottaa huomioon opiskelijan oma toiminta. Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohdissa taas yhteisöä pidetään ensisijaisena.

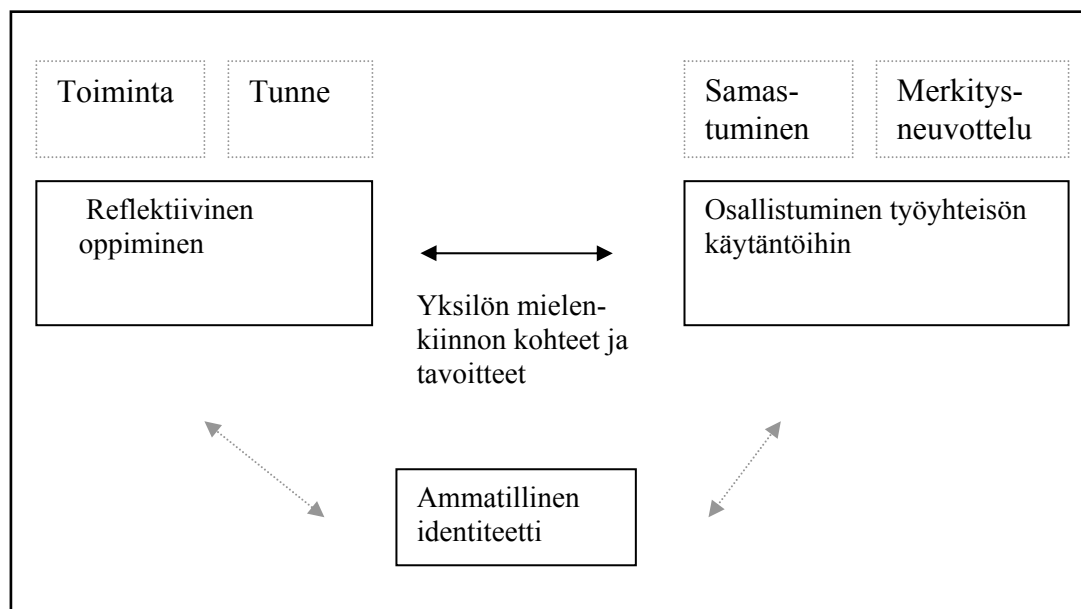
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää, millaisen kontekstin työssäoppimisjakso muodosti ammatillisen identiteetin rakentumiselle. Ammatillista identiteettiä tarkasteltiin oppimisteorioiden näkökulmasta, jolloin voitiin huomioida, miten työpaikalla tapahtuva oppiminen rakensi ammatillista identiteettiä. Identiteettiteorioihin tutustuminen nosti esille kysymyksen persoonallisen ja sosiaalisen suhteesta ammatillisessa identiteetissä. Työssäoppimisjakson yhteyteen liitettynä tämä tarkoitti, mikä oli opiskelijan oman toiminnan merkitys ja miten kokemusten merkityksiä rakennettiin työssäoppimisjaksolla. Toisin sanoen, perustuiko ammatillisen identiteetin rakentuminen konstruktiviseen ja refleктоivaan oppimiseen vai oliko se enemmän sopeutumista työyhteisöön. Tähän liittyi kysymys siitä, miten työyhteisö voi tukea jaksolla tapahtuvaa oppimista.

Koska keskeinen tutkimuskohde oli identiteetin oppimisprosessi, päädyin peilaamaan ammatillisen identiteetin käsitettä sekä yksilöllisiin että yhteisöllisiin teorioihin oppimisesta. Työssäoppimisjakso kontekstina tuo esille työyhteisön roolin, eli identiteetin oppimisen sosiaalisen ulottuvuuden. Tällöin voidaan tarkastella Wengerin (1998) teoriaa identiteetin rakentumisesta samastumisen ja merkityksistä neuvottelemisen prosesseissa. Identiteetin tarkasteleminen pelkästään sosiaalisena identiteettinä oli kuitenkin riittämätöntä, sillä opiskelijan omaa toimintaa oppimisessa olisi ollut käsitteellisesti vaikea tarkastella. Reflektiivinen oppiminen vaatii omien

ajattelutapojen ja tunteiden havainnoimista sekä kyseenalaistamista, ja siten oppijan motivaatiota pohtia työpaikalla kohtaamia tilanteita.

Ammatillisen identiteetin rakentumista tarkasteltiin työyhteisön toimintaan osallistumisen ja reflektiivisen oppimisen välisen vuorovaikutuksen kautta. Käytän käsitettä reflektiivinen osallistuminen, jolla tarkoitan opiskelijan mahdollisuuksia reflektoida kokemuksiaan työssäoppimisjaksolla (ks. Ten Dam & Blom 2006, 658). Toisaalta opiskelijan omat tavoitteet ja mielenkiinnon kohteet saattavat vaikuttaa halukkuuteen osallistua työyhteisön toimintaan tai kokemusten reflektointiin. Hahmotan tutkimuksen teoreettista viitekehystä alla olevan kuvion avulla. (ks. Kuvio 1.)



Kuvio 1. Tutkimuksen teoria.

Näiden teoreettisten pohdintojen kautta lähdin selvittämään, millaisen kontekstin työssäoppimisjakso muodostaa ammatillisen identiteetin rakentumiselle. Tutkimustehtävä jakaantui kahdeksi alakysymykseksi:

- 1) Millaiset oppimisprosessit rakentavat ammatillista identiteettiä?
- 2) Miten työyhteisö voi tukea ammatillisen identiteetin rakentumista työssäoppimisjaksolla?

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Menetelmälliset valinnat

Tutkimuksessa haluttiin lisätä ymmärrystä ammatillisen identiteetin rakentumisesta työssäoppimisjaksolla, joten tällöin tarvittiin lähestymistapaa, joka tuo esille tutkittavien tulkinnat ja näkökulmat. Ammatillista identiteettiä tarkasteltiin oppimisteorioiden näkökulmasta: millainen oppiminen rakentaa ammatillista identiteettiä ja millaista oppimista työssäoppimisjaksolla ilmenee. Näkemyksenä oli, että ammatillinen identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Siten keskeistä oli ottaa huomioon opiskelijoiden kokemukset työssäoppimisjaksoilta sekä opettajien ja ohjaajien näkemykset ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Tavoitteena oli ymmärtää ammatillisen identiteetin rakentumista ja antaa keskeinen sija tutkittavien tulkinnoille. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa painotetaan tutkittavien kokemuksia, dialogisuutta ja narratiivisuutta (Kvale 1996, 11). Näin ollen laadullista lähestymistapaa voi pitää perusteltuna tutkimani ilmiön kuvaamiseen (ks. Eskola & Suoranta 1998, 13–15).

Opiskelijan kuvataan työssäoppimisjakson aikana oppivan vuorovaikutuksessa työpaikan materiaalsen, kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa (ks. Tynjälä & Collin 2000). Miten näihin yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksellisiin suhteisiin voidaan sitten päästä käsiksi? Hahmotelin aluksi aineiston keräämistä osallistuvan havainnoinnin kautta, jolloin työyhteisön ja opiskelijan vuorovaikutuksellisia käytäntöjä oppimisessa olisi ollut mahdollista tutkia. Osallistuva havainnointi olisi kuitenkin ollut haastavaa toteuttaa; opiskelijan ja ohjaajan suhde on luottamuksellinen, joten aitoihin toimintatilanteisiin pääseminen olisi ollut vaikeaa ajallisten resurssien puitteissa. Lisäksi tarkasteltaessa ammatillisen identiteetin rakentumista, tulevat esille yksilön omat oppimiskokemukset ja -tilanteet sekä näille annetut tulkinnat. Näiden tulkintojen huomioiminen on olennaista, jos oppijan oletetaan antavan merkityksiä työssäoppimisjakson tapahtumille, ja näin rakentavan kuvaa kohtaamistaan ilmiöistä sekä omasta itsestään (ks. Tynjälä 1999, 38).

Opiskelijoilta kerättiin aineistoa työssäoppimisjakson kokemuksista narratiivisen haastattelun avulla, jossa haastateltaville annetaan mahdollisuus selostaa käsityksensä ja kokemuksensa omin sanoin. Narratiiviseen haastatteluun liittyy subjektiivisen merkityksenannon käsite, eli haastateltavien oletetaan antavan merkityksiä kohtaamilleen tapahtumille. (Heikkinen 2001,

189; Hatch & Wisniewski 1995, 116–117.) Opiskelija työskentelee osana työyhteisöä ja sen kulttuuria, joten hänen voidaan tulkita rakentavan kokemuksensa perusteella kertomuksen työssäoppimisjakson tapahtumista. Näin ollen narratiivisuus muodosti hedelmällisen lähtökohdan aineiston keräämiselle (ks. myös Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191–192). Narratiivisten haastatteluiden avulla tarkoitus oli huomioida ammatillisen identiteetin rakentumisen kontekstuaalisuus. Viitataan kontekstuaalisuudella opiskelijoiden kokemusta työssäoppimisjaksolla muokkaaviin tilanteisiin ja toimintaympäristöön.

Opiskelijoiden haastatteluissa esille tulleita asioita syvennettiin opettajien ja työpaikkaohjaajien näkemyksillä. Pidin opettajien ja ohjaajien näkökulmien huomioimista tärkeänä, sillä yhteistyön sujuvuuden koulun ja työpaikan välillä on todettu vaikuttavan työssäoppimisen onnistumiseen (Tynjälä ym. 2005, 205–207). Lisäksi opiskelijan, opettajan ja ohjaajan yhteistyötä työssäoppimisen ohjauksessa ja sisältöjen suunnittelussa pidetään tärkeänä (Lasonen 2001, 32). Opettajien ja työpaikkaohjaajien teemahaastatteluiden avulla tarkoituksena oli saada esille heidän näkemyksiään työpaikalla tapahtuvan oppimisen merkityksestä ammatillisen identiteetin rakentumiselle. Laadin teemahaastattelurungot teoreettisen viitekehyksen ja opiskelijoiden haastatteluissa ilmenneiden teemojen pohjalta, siksi opettajien ja työpaikkaohjaajien teemahaastattelut tehtiin ajallisesti opiskelijoiden haastattelujen jälkeen. Teemahaastatteluissa rajattiin enemmän haastattelun etenemistä kuin narratiivisessa haastattelussa, sillä aineistoa kerättiin etukäteen jäsennettyjen haastatteluteemojen avulla.

Narratiivisten haastatteluiden ja teemahaastatteluiden kautta tarkoituksena oli saada esille monipuolisempi kuva tutkittavasta ilmiöstä. Tähän viitataan menetelmien komplementaarisuudella; usealla tiedonkeruun menetelmällä saadaan tutkittavasta ilmiökokonaisuudesta moniulotteisempaa tietoa (Moran-Ellis, Alexander, Cronin, Dickinson, Fielding, Sleney & Thomas 2006, 48). Samalla tutkimuksen luotettavuus paranee (Hirsjärvi & Hurme 2001, 38–39). Narratiivisten haastatteluiden kautta tarkoituksena oli saada esille opiskelijoiden kokemuksia ja tunteuksia työssäoppimisjaksoilta. Narratiivisessa haastattelussa ei pyritä yleiseen, objektiiviseen tietoon vaan paikalliseen, subjektiiviseen tietoon (Heikkinen 2001, 129–130; Hatch & Wisniewski 1995, 118). Tosin myös opettajien ja ohjaajien käsitykset perustuivat heidän omiin kokemuksiinsa, joskaan ne eivät liittyneet niin vahvasti juuri tietyn työssäoppimisjakson kontekstiin.

6.2 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotakin ilmiötä, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Näin ollen on tärkeää, että tutkimuksen informantit tietävät mahdollisimman paljon tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87–88.) Pyrin tähän ottamalla huomioon kaikkien työssäoppimisen osapuolten näkemykset. Tutkimusaineisto koostuu siten kuuden sosiaali- ja terveysalan opiskelijan, neljän työpaikkaohjaajan ja kahden opettajan haastatteluista.

Valitsin tutkimuksen kontekstiksi sosiaali- ja terveysalan, sillä ammattiin sitoutumisen merkitys korostuu työvoimapulasta kärsivissä terveydenhuollon töissä (Hämäläinen 2007, 6). Lisäksi lähihoitajan ammatti on vielä varsin nuori; se synnyttiin 1990-luvun alussa yhdistämällä useita sosiaali- ja terveysalan ammatteja yhdeksi koulutusohjelmaksi (Rintala & Elovainio 1997, 25–26). Wrede ja Henriksson (2004, 220) huomauttavat, että lähihoitajat eivät ole vielä vakiinnuttaneet paikkaansa työpaikoilla, vaan heidän asemansa saattaa olla ristiriitainen sairaanhoitajien ja kouluttamattomien työntekijöiden välissä. Tämä tilanne voi asettaa haasteita ammatillisen identiteetin rakentumiselle työssäoppimisjaksolla.

Opiskelijoiden kohdejoukoksi valitsin viimeisen vuoden opiskelijoita, sillä heidän kuvataan olevan koulutuksen ja työelämän rajapinnoilla. Koulutuksesta työelämään siirtymisen vaihe on tärkeä, koska silloin muodostuvat pysyvämmät työskentelytottumukset (Rintala & Elovainio 1997, 29). Toisena mahdollisuutena olisi ollut kerätä aineistoa eri vuosien opiskelijoilta, mutta tarkoituksena ei ole tutkia ammatillisen identiteetin kehityksellisiä prosesseja. Viimeisen vuoden opiskelijoilla oli myös kokemuksia useista työssäoppimisjaksoista, joten he voivat halutesaan verrata jaksoja keskenään. Haastatellut lähihoitajaopiskelijat olivat sairaanhoidon ja huolenpidon suuntautumisvaihtoehdon valinnoita.

Aineiston keräämiseen tarvittavat yhteystiedot sain Tampereen ammattiopiston sosiaali- ja terveysalan rehtorilta, jolta sain myös luvan haastattelujen toteuttamiseen. Informoin tutkimukseni ensiksi opettajia, joiden kanssa sovimme, että voin kysyä keväällä valmistuvasta ryhmästä opiskelijoita haastatteluun. Lähetin opiskelijoille tietoa sähköpostitse, jossa kerroin tutkimuksen tarkoituksesta ja haastattelujen toteuttamisesta. Haastateltavien valinnassa tärkeimmäksi kriteeriksi asetin, että opiskelija oli suorittanut viimeisen työssäoppimisjaksonsa keväällä. Painotin myös haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuutta. Sain kaiken kaikkiaan yhdeksän

vastausta, joista valitsin kuusi opiskelijaa haastatteluun. Käytin valintaperusteena myös ikää, eli valitsin mahdollisimman eri-ikäisiä ja erilaisen pohjakoulutustaustan omaavia henkilöitä. Lähetin opiskelijoille ennen haastattelua sähköpostitse ennakkotietoa haastattelun tarkoituksesta ja toteuttamistavasta, eli toin esille haastattelujen kertomuksellista luonnetta. Informoin haastattelujen myös perustuvan opiskelijoiden viimeisimpään työssäoppimisjaksoon.

Opiskelijoiden haastattelut toteutin keväällä 2006 sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksessa. Haastattelut tehtiin heti työssäoppimisjakson päättymisen jälkeen, jotta opiskelijoilla olisi jakson kokemukset mahdollisimman hyvin muistissa. Opiskelijat kertoivat haastatteluissa viimeisimmästä kuusi viikkoa kestäneestä työssäoppimisjaksostaan, jonka he olivat suorittaneet joko sairaalassa tai terveyskeskuksen vuodeosastoilla. Haastattelut toteutin erikseen varatussa luokahuoneessa, millä pyrin luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin luomiseen. Tämä mahdollisti haastattelujen etenemisen häiriöttömästi ja rauhallisesti. Ennen haastattelujen aloittamista kerroin vielä tutkimuksen tarkoituksesta, ja painotin haastatteluiden luottamuksellisuutta ja haastateltavien anonymiteetin säilyttämistä. Kaikilta haastateltavilta pyydettiin myös lupa nauhurin käyttöön. Haastattelijan roolissa tarkoitukseni oli rohkaista opiskelijoita kertomaan mahdollisimman vapaasti kokemuksistaan työpaikalla. Opiskelijoiden haastattelut kestivät keskimäärin tunnin; lyhyin haastattelu kesti 40 minuuttia ja pisin 80 minuuttia.

Haastateltaviksi työpaikkaohjaajiksi ja opettajiksi valitsin haastattelemini opiskelijoiden ohjaajina ja opettajina toimineita henkilöitä. Työpaikkaohjaajien ja opettajien haastattelut toteutin keväällä ja kesällä 2006. Työpaikkaohjaajien haastattelut tein yhtä lukuun ottamatta heidän omilla työpaikoillaan. Yhden haastattelun tein yliopiston ryhmätyöhuoneessa, jonka varasin etukäteen haastattelua varten. En pitänyt tarpeellisena haastatella kaikkien kuuden opiskelijan ohjaajia, sillä työpaikkaohjaajien haastatteluissa alkoivat toistua samat asiat. Tämä viittasi satu-raatioon, eli uudet tapaukset eivät enää tuottaneet tutkimusongelman kannalta uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 62). Tätä ratkaisua puolsi myös, että työpaikkaohjaajien ja opettajien haastattelut toimivat opiskelijoiden haastatteluja täydentävinä. Opettajien haastattelut tein heidän omissa työhuoneissaan. Työpaikkaohjaajien ja opettajien haastattelut kestivät keskimäärin 50 minuuttia, lyhyin haastattelu kesti 40 minuuttia ja pisin 80 minuuttia. Kerroin vielä ennen haastatteluja tutkimuksen tarkoituksesta ja painotin haastateltavien anonymiteetin säilyttämistä.

Kaikki haastatellut opiskelijat olivat naisia ja he olivat iältään 18 vuodesta 30 vuoteen. Opiskelijoiden keski-ikä oli 22 vuotta. Kuudesta opiskelijasta neljä suoritti lähihoitajan tutkinnon pe-

ruskoulupohjalta. Kaksi opiskelijaa oli puolestaan suorittanut ylioppilastutkinnon, ja toisella heistä oli takanaan myös muita ammatillisia opintoja. Kaksi työpaikkaohjaajista oli peruskoulutukseltaan lähihoitajia ja kahdella työpaikkaohjaajilla oli perushoitajan tutkinto. Perushoitajia valmistui ennen 1990-luvun koulutus uudistusta, jossa sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittaneiden nimike muuttui lähihoitajaksi. Lähihoitajien ja perushoitajien työtehtävät vastasivat työpaikoilla toisiaan.

Kysyin työpaikkaohjaajilta ja opettajilta iän sijasta työkokemuksen määrää, sillä kokemustaustalta alalta ja opiskelijoiden ohjaamisesta voi vaikuttaa, miten he pystyvät keskustelemaan työssäoppimisjaksoista. Haastateltujen työpaikkaohjaajien kokemus hoitoalalta vaihteli 7 vuodesta 29 vuoteen. Keskimääräinen työkokemus alalta oli 16 vuotta, joten haastatellut työpaikkaohjaajat olivat melko kokeneita. He olivat myös toimineet lukuisia kertoja opiskelijoiden työpaikkaohjaajina työuransa aikana. Ainoastaan yksi haastatelluista työpaikkaohjaajista oli toiminut opiskelijoiden ohjaajana vasta muutaman vuoden ajan. Työpaikkaohjaajat eivät kuitenkaan toimi työpaikoillaan jatkuvasti ohjaajina, sillä kaikissa työpaikoissa ohjausvuoro vaihtelee työyhteisön jäsenten välillä. Yksi ohjaajista oli suorittanut opintoja aikuiskoulutuskeskuksessa ohjaajana toimimiseen liittyen. Kumpikin haastatelluista opettajista oli pohjakoulutukseltaan sairaanhoitajia ja terveydenhuollon maistereita. Toinen haastatelluista opettajista oli toiminut opettajana 7 vuotta ja toinen 23 vuotta.

6.3 Narratiivinen haastattelu kertomusten tuottajana työssäoppimisjaksolta

Narratiivisuutta kuvataan laajana ja väljänä viitekehyksenä, jolle on ominaista huomion kohdistuminen kertomuksiin todellisuuden tuottajana ja välittäjänä (Hänninen 1999, 126; Heikkinen 2001, 186). Narratiivisessa haastattelussa käytetään usein rinnakkain kertomuksen ja tarinan käsitteitä (Hatch & Wisniewski 1995, 125–126). Hänninen (1999, 16) käyttää tarinallisuutta ja narratiivisuutta suhteessa kuulijaan siten, että kertomus on lähinnä itsensä ilmaisemista muille ja tarinalla pyritään vaikuttamaan muihin. Käytän tutkimuksessa kertomuksen käsitettä, jolla tarkoitan tarinan esittämistä ja ilmaisemista haastattelun vuorovaikutuksessa (Hänninen 1999, 19–20). Narratiivisten haastatteluiden kautta tarkoituksena oli antaa haastateltaville mahdollisuus kertoa kokemuksistaan työpaikoilla, ja saada siten heidän äänensä kuuluville. Keskeistä on haastattelijan kyky kuunnella haastateltavan kertomusta ja lähteä siihen mukaan

(Löyttyniemi & Hyvärinen 2005, 203–204). Tällöin haastattelutilanne tulee laatia sellaiseksi, että se houkuttelee tarinoiden kertomiseen (Eskola & Suoranta 1998, 23).

Kuitenkin epätarkat narratiiviset kysymykset voivat tuottaa kertomuksia, jotka ovat yleisiä ja sisältävät asiaankuulumatonta tietoa (Flick 1998, 104–105). Lisäksi narratiivinen haastattelu on haastava toteuttaa: yksilöiden kyvyt tuottaa kertomuksia eroavat toisistaan, sillä persoonalliset ominaisuudet vaikuttavat kykyyn kertoa tarinoita. Flick (1998, 109–110) viittaa tähän yksilön kykyyn tuottaa kertomuksia narratiivisen kompetenssin käsitteellä. Kerrontaa helpottamaan haastattelut jaoteltiin erillisiin ajallisiin jaksoihin, jossa kussakin haastateltavalle esitettiin aloituskysymys ja haastattelua ohjattiin ja syvennettiin lisäkysymyksillä. (ks. Liite 1.) Nämä ajalliset jaksot haastatteluissa liittyivät työssäoppimispaikkaan saapumiseen, päivittäiseen työskentelyyn työyhteisössä sekä työssäoppimisjakson loppumiseen. Tällä tavoin haastatteluja pyrittiin jäntevöittämään ja rajaamaan, joten myös tutkija on vaikuttanut kertomusten rakenteeseen. Haastattelun alussa opiskelijoilta kysyttiin taustatietoja ja heitä pyydettiin myös kertomaan ammatin valinnastaan.

Opiskelijoiden haastatteluja voi kuvata työpaikalla tapahtuneista episodeista koostuviksi rakennelmiksi, jotka on tuotettu dialogissa tutkijan kanssa. Yksi kertomus sisältää useita tarinoita työssäoppimisjaksolta, josta johtuu sen monitulkintaisuus (Hänninen 1999, 20). Opiskelijoiden haastatteluissa oli piirteitä myös teemahaastattelusta, sillä etukäteen oli määritelty kysymyksiä liittyen opiskelijan ihannekuvaan hyvästä ammattilaisesta. Näillä kysymyksillä haluttiin tarkentaa haastatteluissa esille tulleita viittauksia siitä, miten hyvä ammattilainen toimii. Kysymykset hyvästä ammattilaisesta otettiin esille vasta haastattelun lopussa. Narratiiviselle haastattelulle on ominaista, että vuorovaikutus voi vaihdella haastattelijan kuuntelusta siihen, että tutkija haastaa haastateltavan keskusteluun (Kujala 2007, 19). Näin ollen kysymysten määrä voi vaihdella yhdestä useampaan. Haastattelujen vuorovaikutuksellisuutta kuvaa, että kertomukset eivät muodosta yhtenäistä kokonaisuutta. Opiskelijat tekivät haastatteluissa myös vertailuja aiempiin jaksoihin, mikä tuli esille siten, että esimerkiksi työyhteisöön saapumista verrattiin aiempien jaksoiden kokemuksiin.

Narratiivista aineistoa kuvaa yleisellä tasolla kertomusten juonellisuus ja kokemuksellisuus. Kertomusten juonellisuus liittyy tapahtumien kulkuun ja kehityksellisiin prosesseihin. Tällöin kertomuksessa erotetaan kolme osatekijää: alkuperäinen asiantila, toiminta tai tapahtuma ja kolmanneksi toiminnasta seurannut asiantila. Kertomukseen voi sisältyä myös jossain määrin

tapahtumien syitä ja perusteluja. (Czarniawska 1998, 2-3; Flick 1998, 100.) Haastatteluihin juonellisuus liittyi siten, että kertomukset työssäoppimisjaksoista etenivät ajallisina jatkumoina jakson alusta loppuun. Kokemuksellisuus taas viittaa kertomusten kokemuksia välittävään luonteeseen; ohjaavien kysymysten kautta haastateltavia kannustettiin kokemustensa jakamiseen (Kujala 2007, 20).

Narratiivisessa haastattelussa tavoitteena on yksilön ainutlaatuisen näkökulman ymmärtäminen. Tällöin pyrkimyksenä on muodostaa tutkijan ja tutkittavan välille intersubjektiivinen ymmärrys, jossa kertoja antaa merkityksiä omalla äänellään. (Hänninen 1999, 34; Hatch & Wisniewski 1995, 113–115.) Narratiivista haastattelua ei tule kuitenkaan romantisoida, sillä haastattelussa ei päästä käsiksi aitoihin kokemuksiin tai tapahtumiin. Merkitysten tulkinta jää aina kuulijalle. (ks. Lipponen 1999, 54.) Kertomus sijoittuu johonkin sosiaaliseen strukturiin, aikaan ja paikkaan, johon viitataan haastattelun kontekstuaalisuudella. Sen tähden kertomusten ymmärtäminen ja tulkinta vaativat kertojalta ja kuulijalta jonkinlaisia yhteisiä taustatietoja sekä pyrkimystä yhteisymmärrykseen kommunikaatiossa. (Mt. 53–54.) Tässä on myös yksi tämän tutkimuksen haasteista: yhteisen kokemusmaailman puuttuminen haastateltavien kanssa. Pohdin tämän seikan merkitystä tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun yhteydessä.

6.4 Teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä

Toisen osan tutkimukseni aineistoa muodostavat opettajien ja työpaikkaohjaajien teemahaastattelut. Teemahaastattelu soveltui aineistonkeruun menetelmäksi, sillä sen kautta voidaan välittää kuvaa haastateltavien ajatuksista, kokemuksista ja käsityksistä. Haastattelijan tehtävänä on selvittää, miten haastateltavan jonkin asiantilan tai ilmiön merkitykset rakentuvat. Teemahaastattelussa ihminen nähdään merkityksiä luovana ja aktiivisena subjektina. Tästä johtuu, että haastattelussa korostuu haastateltavien elämismaailma ja heidän määritelmänsä tilanteista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41, 48.)

Teemahaastattelu antaa liikkumavaraa keskusteluihin, mutta samalla rajaa niitä tutkittavan aiheen kannalta olennaisiin seikkoihin. Tällöin on tärkeää, että haastattelu etenee tutkimuksen kannalta keskeisten teemojen varassa (mt. 48). Teema-alueita voidaan kuvata teoreettisten pääkäsitteiden spesifisinä alakäsitteinä tai luokkina. Lisäksi mietin jokaisesta teema-alueesta valmiiksi myös tarkempia kysymyksiä (ks. Liite 2 ja 3). Teemojen tarkoituksena oli ohjata kes-

kustelu olennaisiin aiheisiin, mutta antaa samalla haastateltavien tuoda esille omia näkemyksiään. Kaikki teemat käytiin läpi kaikkien haastateltavien kanssa, joskin teemojen järjestys vaihteli haastatteluissa. Tämä on ominaista teemahaastattelulle, josta puuttuvat kysymysten tarkka muoto ja järjestys, eikä vastauksia ei ole sidottu valmiisiin vaihtoehtoihin. Haastateltavat voivat vastata vapaasti omin sanoin, millä tavoitellaan tutkittavien äänten esille pääsemistä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48; Eskola & Suoranta 1998, 87–88.)

Teemahaastattelu aineistonkeruumuotona perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen, ja varsinkin keskustelunomaisissa haastatteluissa vuorovaikutuksen merkitys korostuu. Siten haastattelu on konteksti- ja tilannesidonnaista, josta syystä on pidettävä mielessä, että tuloksiin sisältyy aina tulkintaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001 11–12.) Tutkimuksen kohde ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja siksi teemahaastattelut tulee käsittää tutkijan ja haastateltavan yhteistyön tuloksiksi (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 29). Tämä yhteistyö ilmeni haastatteluiden etenemisenä haastateltavien ehdoilla siten, että jokaista haastattelua voi kuvata omanlaisena vuorovaikutustilanteenaan.

6.5 Aineiston analysointi

Kvalitatiivisen aineiston analyysissä aineiston kerääminen, tulkinta ja raportointi limittyvät toisiinsa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136). Kaikki tehdyt haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti, sillä aineiston analyysimenetelmä ei ollut vielä purkuvaiheessa selvillä. Haastattelumateriaalia kertyi kaikkiaan 126 liuskaa rivivälillä 1. Haastateltavien toisistaan erottamisessa käytän numeromerkintää, jota ennen ilmaisen, onko kyseessä opiskelija, työpaikkaohjaaja vai opettaja. Olen liittänyt tulkintojen oheen lainauksia haastateltujen puheesta. Otteet on merkitty kursiivilla. Sitaateissa paikoin esiintyvät kaksi viivaa (--) tarkoittavat, että sitaatista on poistettu tuosta kohdasta sanoja. Silloin sanat ovat olleet kokonaisuuden kannalta epäolennaisia. Käytän aineiston litteroinnissa ja tulosten esittelyssä lisäksi seuraavia litterointimerkintöjä: (epäselvä sana) = epäselvä sana suluissa; (...) = tauko puheessa.

Purettuani kaikki haastattelut, luin ne läpi useaan kertaan ja tein samalla merkintöjä sekä alleviivauksia. Merkitsin samalla eri aihealueisiin liittyviä vastauksia omalla värillään. Luin aineiston niin useasti, että hahmotin sitä kokonaisuutena paremmin. Aineiston analyysin merkitys on tärkeä, sillä tulkintoja ei tule perustaa satunnaisiin poimintoihin aineistosta (Eskola & Suoranta

1998, 216). Pohtiessani aineiston analysoinnin tapaa, narratiivisten haastatteluiden ja teema-haastatteluiden erilainen luonne tuli jossain määrin esille. Teemahaastattelussa esiintyi enemmän työpaikkaohjaajien ja opettajien selityksiä, ja niiden sisältämä puhe oli luonteeltaan käsitteellisempää. Sen sijaan opiskelijoiden haastatteluissa kontekstuaalisuus tuli vahvemmin esille opiskelijoiden kuvauksina omista kokemuksistaan ja tuntemuksistaan. Analyysivaiheessa tämä askarrutti tutkijaa: miten tuoda erilaisilla haastattelumenetelmillä tuotettu aineisto yhteen analyysivaiheessa.

Erityisesti narratiivisen aineiston yhteydessä tulee pohtia, käytetäänkö narratiivisuutta aineiston hankinnan tapana vai analyysimenetelmänä. Tässä tutkimuksessa narratiivisuus tarkoittaa nimenomaan aineiston hankinnan tapaa. Lisäksi pohdittaessa narratiivisen aineiston analyysin tapaa, toisistaan tulee erottaa narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi. Narratiivisessa analyysissä keskitytään kertomuksen juonen etsimiseen tai analysoidaan kertojan ja tutkijan välistä yhteistyötä kertomuksen tuottamisessa tai vaihtoehtoisesti tutkitaan erilaisia kerronnan tapoja. Sen sijaan narratiivien analyysi tarkoittaa analyysitapaa, jossa narratiiveja tematisoidaan ja luokitellaan. (Polkinghorne 1995, 12.) Tässä tutkimuksessa narratiivisten haastattelujen analyysissä on kyse narratiivien analyysistä eli aineistoa teemoitellaan. Toisena mahdollisuutena olisi ollut aineiston analysoiminen narratiivisesti, jolloin aineistosta olisi esimerkiksi voinut etsiä juonellisia polkuja työyhteisön roolista erilaisissa kertomuksissa.

Tutkimustehtävän kannalta teemoittelu muodosti hedelmällisen lähtökohdan. Näin opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien näkemyksiä voitiin verrata toisiinsa. Toisin sanoen sekä narratiiviset haastattelut että teemahaastattelut analysoitiin teemoittelun avulla. Teemoittelu analyysimenetelmänä tarkoittaa, että aineistosta tarkastellaan sellaisia esiin nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Teemat voivat pohjautua teemahaastattelun teemoihin, joiden lisäksi aineistosta tulee tavallisesti esille uusia teemoja. Analyysistä esille nostetut teemat pohjautuvat kuitenkin aina tutkijan tulkintoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173.) Lisäksi voidaan pohtia aineiston analysoinnin suhdetta teoreettiseen taustaan. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 81) puhuvat teoriaohjaavasta analyysistä. Tällöin analyysissä on aikaisemman tiedon vaikutusta, mutta tulokset eivät ole vain aikaisemman teorian testaamista. Analyysissä on siten vaikutteita aikaisemmista teorioista, jotka määrittävät käytettäviä käsitteitä ja sanavalintoja. Aineiston analyysissä olen kuitenkin pyrkinyt löytämään ne tekijät, joiden pohjalta teemoittelu on tapahtunut. Teemahaastattelujen teemat toimivat ensimmäisenä karkeana teemoittelun väli-

neinä. Narratiivisissa haastatteluissa alustavat teemat muodostuivat lukemalla litteroituja haastatteluja.

Alustavan teemoittelun jälkeen järjestelin aineistoa uudelleen siitä nousevien merkitysten perusteella. Keräsin merkitykset erikseen ja kokosin ne alustavien pääkategorioiden alle. Pääkategoriat sisälsivät sellaisia piirteitä, jotka olivat yhteisiä usealle haastateltavalle. Tarkoitukseni oli löytää käsitteitä, jotka kuvasivat jokaisen pääkategorian sisältöä. Tämän jälkeen tarkastelin uudelleen koottua aineistoa ja jäsensin pääkategorioita uudelleen. Luokkien tai teemojen keskeisyys voidaan varmistaa tekemällä teemoittelu kahteen kertaan (Koskinen, Alasuutari & Peltonen 2005, 232). Testasin luomieni kategorioiden toimivuutta lukemalla aineistoa uudelleen ja hahmottelemalla kategorioiden sopivuutta aineistoon. Tämän jälkeen tarkastelin jokaisen kategorian sisällä löytyviä teemoja.

7 TULOKSET

7.1 Ammatillisten mallien rakentuminen

7.1.1 Ammatillisten roolimallien ja ammatillisten ihanteiden vuorovaikutus

Opiskelijoiden kertomuksissa tuli esille *ammattillisten roolimallien ja ammatillisten ihanteiden* vuorovaikutus. Ammatillisen ihanteeseen kuuluivat määritelmät hyvän hoitajan ominaisuuksista, tavoista tehdä työtä ja arvostuksista; toisin sanoen hyvän hoitamisen kriteereistä. Kertoessaan hoitoalalle hakeutumisestaan opiskelijat arvioivat, olivatko valinneet lähihoitajan ammatin kutsumuksesta. Tämä heijasti aiempien kokemusten kautta rakentuneita mielikuvia, joissa hoitaminen liitettiin vahvasti kutsumustyöhön. Omia arvoja ja toiveita verrattiin hyvän hoitajan ominaisuuksiin, ja tätä kautta pohdittiin soveltuvuutta ammattiin.

Työpaikalla tapahtuvilla jaksoilla kohdattiin kokeneempia kollegoja sekä muita terveydenhuollon ammattialojen edustajia. Työyhteisön jäsenten toimintaa tarkasteltiin erityisesti sen mukaan, miten sitoutuneesti ja innostuneesti heidän arvioitiin työtään tekevän. Eräs haastatelluista opiskelijoista ilmaisi olleensa pettynyt huomattessaan, että kaikki työntekijät eivät olleetkaan kutsumuksesta työssä. Erityisesti työntekijän piittaamattoman ja kyllästyneen asenteen tulkittiin kertovan ammattiin sitoutumattomuudesta.

*On auennu silmät sillekin, että myös on olemassa hoitajia, jotka ei niin välitä et-
tä sitä mä en osannu ollenkaan ajatella aikasemmin, että semmosia ihmisiä vois
tällä alalla olla, koska mä oon pitäny tätä alaa niin kutsumusammattina--
(Opiskelija 1)*

Omien ihanteiden ja jaksolla kohdattujen ammatillisten mallien välinen vuorovaikutus ilmeni myös opiskelijoiden pohdinnoissa hyvästä hoitajasta. Hyvään ammattilaiseen liitettiin ylimpänä arvona potilaan arvostava kohtaaminen, johon liittyi sellaisia piirteitä kuten ystävällisyys ja potilaan edun korostaminen. Lisäksi mainittiin reflektiiviset valmiudet, jotka tarkoittivat halua kehittää ja oppia uutta sekä oman osaamisen tunnistamista. Ammatilliset ihanteet hyvästä hoitajasta kuvastivat taustalla vaikuttavaa mallitarinaa, johon omaa ja muiden toimintaa jatkuvasti peilattiin.

Ammatillisia ihanteita hyvästä hoitajasta voi pitää kollektiivisina uskomuksina, sillä työpaikkaohjaajien ja opiskelijoiden näkemykset hyvän ammattilaisen ominaisuuksista olivat hyvin samankaltaisia. Työpaikkaohjaajat nimesivät potilaiden hyvän hoidon, reflektiiviset valmiudet sekä sosiaalisuuden hyvän ammattilaisen ominaisuuksiksi. Reflektiivisyys miellettiin valmiuksina tutkia omaa toimintaa työssä kohdatuissa tilanteissa sekä omia arvostuksia. Hoitotyö tulkittiin jatkuvaksi kasvamiseksi, jossa vaaditaan omien rajojen tunnistamista ja epäonnistumisten sietämistä. Ammatillisiin ihanteisiin liittyi myös persoonallisia ominaisuuksia, etenkin sosiaalisuus.

Avoimuus justiin rohkeus, sosiaalisuus se on tällä alalla hirveen tärkeä, aina tulee erilaisia ihmisiä ja omaisia sit semmonen terve itsetutkiskelu (-) kun tuossa äsken jo sanoinkin, että kaikkia ei pysty hoitamaan tai parantaa, että osaa ottaa niitä takapakkejakin ittellensä ja ei silti lamaannu niistä. (Työpaikkaohjaaja 1)

Työpaikkaohjaajien näkemyksissä painottui niin ikään hoitotyö kutsumusammattina, sillä työn raskaudesta selviämisen arvioitiin vaativan henkilökohtaista kutsumusta tehdä lähihoitajan työtä. Samaten työpaikkaohjaajat arvioivat opiskelijan toiminnan ja persoonallisuuden sopivuutta ammatillisiin ihanteisiinsa sekä hoitotyön vaatimuksia vasten. Hoitotyön mieltäminen kutsuustyönä saattoi selittää sitä, että opiskelijoiden innostuneisuutta ja aktiivisuutta pidettiin osoituksina ammattiin sitoutuneisuudesta. Ammatillisiin ihanteisiin liitettyjen ominaisuuksien kautta määriteltiin ja eroteltiin, millaista on hyvä ja oikea ammattilaisen toiminta.

Opiskelijoiden ammatillisissa ihanteissa tuli esille myös kiireettömyys, joka tarkoitti halua antaa potilaille aikaa, ja liittyi siten potilaan edun korostamiseen. Ihannekuva hoitajasta kiireettömänä potilaan huolenpitäjänä ilmensi kuitenkin työelämän käytäntöjen ja opiskelijan ihannekuvan välistä jännitettä. Tämä näkyi opiskelijoiden toiveissa, joissa haluttiin antaa potilaille aikaa, mutta samaan aikaan hyvää hoitajuutta raamittivat työelämän tehokkuusvaatimukset ja kiire, joita arvostettiin työelämässä.

Mä en kyllä halua olla semmonenkaan, joka tekee älyttömän hitaasti kaiken, keskivertohoitaja jos sen nyt jotenkin pystyy määrittelemään, niin ois ihan kiva saavuttaa, ja se että ei tosiaan tuu ikinä tiuskimaan kellekään tai huutaan tai haistattelemaan, mitä kaikkee on kuullu ja nähny niin jotain ihan muuta, että haluu olla hyvä hoitaja. (Opiskelija 4)

Kiireen kokemus tuli esille opiskelijoiden kertomuksissa päivittäisestä työskentelystä: työn tekemistä kuvattiin rutiininomaisena kiirehtimisena työtilanteesta toiseen. Kiire ja tehokkuus

esitettiin yleensä työpaikan toimintaa säätelevinä normeina, joihin valmennettiin jo koulussa. Toisaalta opiskelijoiden näkemyksissä kiire tulkittiin vastakkaisena potilaiden hyvän hoidon ihanteeseen nähden. Työelämän tehokkuusvaatimuksia vastaan esitettiin siten myös vastaväitteitä; opiskelijat mielsivät hoitajien tekevän varsinaisen raskaan työn, jonka takia suhtautuminen kiireeseen tulisi olla työpaikoilla toisenlaista.

Opiskelijat peilasivat lähihoitajana toimimistaan työyhteisön muiden jäsenten – usein työpaikkaohjaajan toimintaan. Tämä tuli esille kertomuksina tilanteista, joissa työyhteisön jäsenen tulkittiin toimineen epäammattimaisesti tai opiskelijan ihanteiden vastaisesti. Mielikuvien tasolla peilaaminen näkyi siten, että opiskelijat arvioivat, olisivatko he itse toimineet samoin vastaavissa tilanteissa. Näin voidaan tulkita, että ammatillisessa toiminnassa välittyi työyhteisön tapoja toimia, joita tulkittiin omien ammatillisten ihanteiden kautta. Työpaikalla tulisi siten löytyä mahdollisuuksia kuvittelulle ja sen pohtimiselle, millaisena hoitajana itsensä näkee. Työyhteisön kautta välittyvät mallit liittyivät ammatillisiin normeihin ja arvoihin sekä työelämän sääntöihin. Tällaisia olivat esimerkiksi tavat toimia työkavereiden ja potilaiden kanssa.

Työssäoppimispaikkaa arvioitiin sen mukaan, vastasivatko kokemukset ja työn tekemisen tavat opiskelijan arvostuksia ja uskomuksia hyvän työn tekemisen kriteereistä. Näin työssäoppimisjaksoilta saatujen kokemusten kautta pohdittiin tulevaisuuden työpaikkaa; kokemukset ja kohdatut roolimallit saattoivat muuttaa käsitystä työstä, jota halusi tulevaisuudessa tehdä.

--mulla on aina ollu semmonen kammo vanhustyötä kohtaan, että mä en halua tehdä sitä niin kyllä toi muutti niin paljon mun käsitystäni että voisin vaikka tehdäkin sitä. ” (Opiskelija 6)

Erityisesti ammatillisten mallien rakentumisessa tuli esille tulevaisuusorientaatio: työpaikoilla tapahtuvilla oppimisjaksoilla rakennettiin kuvaa siitä, millaiseksi työntekijäksi halusi tulla ja millaista työtä tehdä tulevaisuudessa. Opiskelijat tulkitsivat käsityksensä hyvästä hoitajasta ja pikemmin vahvistuneen kuin muuttuneen jaksojen aikana, vaikka toiveet työpaikasta saattoivat muuttua. Tämä voi johtua siitä, että toiveet joksikin tulemisesta ja omat ihanteet ohjasivat jaksolla tapahtuvaa oppimista, ja myös tulevan työpaikan tuli sopia näihin toiveisiin. Tosin on huomioitava, että haastatellut opiskelijat olivat viimeisen vuoden opiskelijoita, joilla luultavasti oli selkeämpi käsitys hyvästä ammattilaisesta kuin opintojensa alkuvaiheessa olevilla. Ammatillisten ihanteiden ja toiveiden arviointia ja niistä keskustelua tulisi kuitenkin edistää osana opiskelijan ohjausta.

Työpaikan ja koulun välinen ero ammatillisten mallien rakentumisessa tuli esille opiskelijoiden erilaisena suhtautumisena työpaikassa tapahtuvaan oppimiseen. Työssäoppimiseen orientoitumista ilmensi työelämän sääntöjen noudattaminen, jotka tuotiin esille ammatissa toimimista säätelevinä välttämättömyyksinä. Työssäoppimisjaksolla opiskelijat ottivat yleensä vahvasti hoitajan roolin ja orientoituivat toimimaan ammatillisten normien pohjalta. Opiskelijoiden kertomuksissa korostui niin ikään halu yrittää ja tehdä parhaansa työssäoppimisjaksolla. Tämä saattoi johtua siitä, että työpaikalla arvioitiin vahvasti omaa soveltuvuutta ammattiin. Tässä mielessä työssäoppimisjaksoa voi pitää ammatillisen identiteetin rakentamisen alkuvaiheena, sillä jaksolla saatuja kokemuksia ja palautetta verrattiin omia persoonallisia ominaisuuksia ja ihanteita vasten.

7.1.2 Työelämän toimijoiden ja ohjaajien suhtautuminen

Tarkasteltaessa työssäoppimisjakson merkitystä ammatillisen identiteetin rakentumiselle, tulee huomioida, miten lähihoitajaopiskelijoiden lähin viiteryhmä työpaikalla, eli oman alan kollegat arvostavat ammattiaan. Yhtä lailla tähän liittyy, miten työpaikan muiden ammattialojen edustajat mieltävät lähihoitajan ammatin. (ks. Stenström 1993, 38.) Työntekijöiden asenteet lähihoitajiin viestivät opiskelijoille työelämän arvostuksesta ammattia kohtaan.

Työyhteisön jäsenten omaamat asenteet ilmenivät heidän suhtautumisenaan lähihoitajien ammatilliseen osaamiseen. Erityisesti opettajat ilmaisivat huolensa työelämän väheksyvistä asenteista lähihoitajiin. Tämä näkyi työelämän asettamina rajoituksina ammatilliselle toiminnalle, ja näin määritti lähihoitajaopiskelijoiden työnkuvaa. Osaamista arvotettiin negatiivisesti ja tarkasteltiin sen kautta, mitä opiskelijat tai valmistuneet lähihoitajat eivät osaa. ”--monessa yksikössä tulee tämmösiä kommentteja ei saa tai osaa, no eihän ne saa ja osaa, jos ei ne pysty missään harjottelemaan tai tekemään niitä asioita--” (Opettaja 2)

Toisin sanoen työyhteisön osoittama arvostus ja asenteet lähihoitajan ammattiin määrittivät sitä, miten opiskelijan osaaminen ja kompetenssit tehtiin työyhteisössä näkyviksi (ks. Wenger 1998, 153). Työyhteisössä ei välttämättä tunnustettu ammatillista osaamista, jolloin mahdollisuudet näyttää tai kehittää osaamista olivat heikommat. Tästä seurasi, että opiskelijat eivät välttämättä saaneet mahdollisuuksia käyttää koulussa opeteltuja taitoja, mikä saattoi estää myön-

teisen käsityksen rakentumista itsestä työntekijänä. Tämä siksi, että mahdollisuus tehdä omien oppimistavoitteiden mukaisia työtehtäviä lisäsi luottamusta omaan osaamiseen. Lähihoitajien työnkuva ja arvostus saattoivat myös vaihdella huomattavasti eri työpaikoissa. Tämä ilmeni kertomuksissa työssäoppimajakson alkupäivistä, joissa tulivat esille opiskelukavereilta kuultujen kokemusten kautta syntyneet pelot työpaikan mahdollisesta lähihoitajavastaisuudesta.

Lähihoitajaopiskelijoiden asemaa työyhteisössä määritti heidän suhde sekä oman ammattialan kollegoihin että sairaanhoitajiin. Etenkin muiden ammattialojen työntekijöiden epäilevä suhtautuminen ammattiin ilmeni siten, että lähihoitajiin liitettiin alempiarvoinen status suhteessa sairaanhoitajiin. Tämä näkyi sairaanhoitajan ammatin suurempana arvostuksena ja lähihoitajien osaamisen vertaamisena sairaanhoitajien osaamiseen. Luottamusta omaan osaamiseen saattoi olla työpaikalla vaikea saavuttaa, ja siksi opiskelijat joutuivat todistamaan olevansa luottamuksen arvoisia.

--aika nopeesti tuli semmonen tunne siellä, että minua arvostettiin ihmisenä mutta minun ammattia ei arvostettu yhtään ja tai ainakaan mun koulutusta, että ei luotettu siihen että mulle on opetettu asioita. (Opiskelija 3)

-- oon kyllä huomannu kun on mennä harjottelupaikkoihin että aijaa aiotko sä jatkaa sairaanhoitajaks, että sitten ne jotenkin että täytyy jatkaa sairaanhoitajaks ja näin että semmosta ne ihmiset jotenkin odottaa, että on jotenkin semmonen käsitys että lähihoitaja vain. (Opiskelija 2)

Työpaikkaohjaajat sen sijaan toivat esille ammatin arvoa korostamalla lähihoitajan roolia potilaiden hoitajina ja huolenpitäjinä. He pyrkivät myös toimimaan työtilanteissa ammatillisten ihanteiden mukaan, ja pitäytymään negatiivisista tunteen ilmaisuista etenkin opiskelijoiden ollessa paikalla. Tämä tuli esille tilanteissa, joissa työ koettiin raskaana, mutta kokemusta ei haluttu välittää opiskelijoille. Opiskelijoille haluttiin välittää ammattiylpeyttä ja korostaa ammatin positiivisia puolia, joskaan ohjaajat eivät mieltäneet toimivansa esikuvina tai roolimalleina. Kollegojen ja muiden työyhteisön jäsenten välittämät asenteet ammatista olivat tärkeitä, sillä opiskelijat rakensivat jaksolla kuvaa ammattialansa arvostuksesta. Väheksyvä suhtautuminen ammattiin vaati opiskelijalta itseltään löytyvää vahvempaa ammatillisuutta, sillä työyhteisön jäseniltä ei välttämättä löytynyt tukea rakentuvalle ammatilliselle identiteetille.

7.2 Ammatillisen identiteetin oppiminen

7.2.1 Työyhteisön toimintaan osallistuminen

Tarkasteltaessa työyhteisön merkitystä ammatillisen identiteetin rakentumisessa, on tärkeää ottaa huomioon, miten opiskelija tulkitsee pystyvänsä osallistumaan yhteisön toimintaan. Työyhteisöön liittymistä voidaan tarkastella esimerkiksi Laven ja Wengerin (1991) legitiimisen perifeerisen osallistumisen kautta, jossa oppija on aluksi yhteisön reuna-alueilla, mutta siirtyy vähitellen kohti yhteisön täysivaltaista jäsenyyttä. Tosin opiskelijasta ei ole työssäoppimisjakson aikana tulossa varsinaisesti yhteisön täysivaltaista jäsentä.

Työyhteisön toimintakulttuuriin liittyi, miten avoimesti työyhteisö asennoitui opiskelijoihin. Tätä voi nimittää opiskelijamyönteiseksi tai -vastaiseksi asenteeksi. Työssäoppimisjakson alkupäivinä korostuivat pelot huonosta ohjaajasta ja toimimattomasta työyhteisöstä, jotka olivat syntyneet joko aiemmillä jaksoilla tai opiskelijatovereilta kuultujen negatiivisten kokemusten kautta. Opiskelijoiden tunteita kuvasivat niin ikään epätietoisuus ja avuntarve, ja etenkin jakson alussa tulkittiin voimakkaasti työyhteisön ilmapiiriä. Työyhteisön vastaanottavaa ilmapiiriä kuvasi tervehtiminen ja avunantaminen, mitkä helpottivat opiskelijoiden jännitystä.

Työyhteisön kiinnostumattomuus opiskelijasta hankaloitti jakson alkua, sillä työn tekemiseen oli hankalampi päästä mukaan. ”--se alko vähän silleen takkuillen ja kun ne ei lukenu niitä lähtötasoviestejä mitä koululta sai, että mitä me ollaan opiskeltu ja kuinka pitkällä me ollaan--” (Opiskelija 4) Työpaikkaohjaajat eivät kyseenalaistaneet vastaanottamisen käytäntöjä, sillä he näkivät vastuun työyhteisöön osallistumisessa olevan lähinnä opiskelijalla itsellään. Hyvän vastaanoton merkitys ilmeni kuitenkin siten, että opiskelijalle syntyvä turvallisuuden tunne rohkaisi luomaan sosiaalisia suhteita työyhteisössä, ja edisti siten työn tekemisen käytäntöihin mukaan pääsemistä.

Opiskelijan osallistumista työyhteisöön voitiin karkeasti peilata kahden ulottuvuuden avulla. Toisistaan voitiin erottaa *sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne* tai *työn tekemisen* kautta yhteisöön kuuluminen. Nämä yhteisöön osallistumisen tavat viittaavat siihen, millaiseksi opiskelijan asema työssäoppijan ja työntekijän välimaastossa kehittyi. Toisin sanoen, sallittiinko työpaikalla opiskelijan rooli ja siihen liittyvää ammatillista kokeilua, vai odotettiin opiskelijan osallistuvan työn tekemiseen työntekijän roolissa (ks. Heikkinen ym. 2001, 172–173). Jako työnteon

tilanteisiin ja muihin työyhteisön sosiaalisiin tilanteisiin osallistumisen välillä ei ollut toisiaan poissulkeva. Tarkastelu liittyi pikemminkin siihen, miltä perustalta opiskelija oli ensisijaisesti osa työyhteisöä.

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne tarkoitti, että opiskelija hyväksyttiin jakson alusta alkaen osaksi työyhteisöä. Tällöin olennaista oli työpaikkaohjaajan tuki, sillä hän perehdytti opiskelijan muuhun työyhteisöön, ja edisti siten turvallisen ilmapiirin syntymistä. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta synnyttivät erityisesti työyhteisön jäsenten teot, jotka liittyivät opiskelijan aktiiviseen mukaan ottamiseen työyhteisön toimintaan. Opiskelijat mielsivät etenkin yhteisiin kahvi- ja ruokataukoihin mukaan pääsemisen tärkeänä. Yhteenkuuluvuuden tunnetta synnyttivät niin ikään työnteon ongelmallisista tilanteista keskusteleminen ja työyhteisön jäsenten keskinäinen avunanto. Kokoavasti voi sanoa, että opiskelija sai työyhteisöstä sosiaalista tukea työn tekemisen ongelmallisissa tilanteissa. Wengerin (1998) termin perifeerinen asema työssä ei ollut ristiriidassa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen kanssa. Työyhteisössä pystyttiin keskustelemaan myös omista tunteista ja hankalista tilanteista työssä.

-- siellä mentiin yhdessä kahville, lähdettiin yhdessä syömään, et oli sitä semmosta yhteistoimintaa, et siellä ei jokainen käyny erikseen kahvilla, vaan sit se pidettiin se kahvihetki ja rupateltiin siinä ja purettiin kiukkua, jos oli syytä siihen, että pysty purkaa niitä tunteita työyhteisön kanssa. (Opiskelija 1)

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne sitoutti opiskelijaa ammattiin; yhteisten keskustelujen ja tekemisen kautta tutustuttiin ammatin perinteisiin ja luotiin yhteisöllisyyttä ammatin edustajien kanssa. Tällöin opiskelijat pystyivät harjoittelemaan koulussa opeteltuja taitoja ja kokeilemaan erilaisia tapoja tehdä työtä, sillä työyhteisöstä sai tukea epäonnistumisen tilanteissa. Työyhteisön toimintaa seuraamalla ja havainnoimalla opiskelijat pyrkivät hahmottamaan yhteisön toimintatapoja, joten sosiaalisissa tilanteissa vietetty aika oli niin ikään oppimistilanne. Yhteisten keskustelujen kautta kuultiin työntekijöiden tarinoita ammatissa kasvamisesta ja työnteon tilanteista. Näihin tarinoin voi verrata myös omaa toimintaa vastaavissa tilanteissa. Tarinoiden tulkintojen kautta voitiin peilata, millainen ammattilainen halusi itse olla.

Työyhteisöön kuulumisen merkitystä kuvaa, että osallisuuden tunne työyhteisössä erotti toisistaan onnistuneita ja epäonnistuneita työssäoppimisjaksoja. Epäonnistuneita jaksoja kuvasi vieraantuneisuuden ja yksinäisyyden tunne työyhteisössä. Opiskelijoiden asema työyhteisöstä erillisenä jäsenenä osoitettiin erontekojen kautta, jotka liittyivät erillisiin fyysisiin tiloihin tai

opiskelijoiden käskyttämiseen. Tällöin mahdollisuudet osallistua työyhteisön merkityksistä neuvotteluun olivat vähäiset, sillä opiskelijalla ei ollut mahdollisuutta tuoda esille mielipiteitään tai osallistua potilaiden hoitoa käsitteleviin keskusteluihin. Myös haastatellut opettajat painottivat yhteisten sosiaalisten tilanteiden merkitystä, joiden he katsoivat edistävän opiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua työyhteisön toimintaan.

Työpaikkaohjaajat painottivat, että opiskelijat eivät saa olla yksin vastuussa työtehtävistä. Sen sijaan he korostivat työssäoppijoiden mahdollisuutta saada ohjausta ja tukea työpaikalla. Kuitenkin opiskelijan asema saattoi määrittyä työyhteisössä negatiivisesti, jolloin osallistuminen työpaikan sosiaaliin tilanteisiin ja vuorovaikutukseen oli hankalaa. Esimerkiksi eräs opiskelija kuvasi, että opiskelijoita ei otettu mukaan työyhteisön sosiaaliin tilanteisiin. Erillisen tilan merkitys välittyi opiskelijalle ulkopuolisuuden tunteena ja suljettuina mahdollisuuksina osallistua työyhteisön epäviralliseen vuorovaikutukseen. Näin mahdollisuudet kuulla työntekijöiden neuvotteluja ja kertomuksia työnteon tilanteista olivat vähäisempiä. Opiskelija saattoi kuitenkin päästä osalliseksi työyhteisöön oman osaamisensa kautta ja osoittamalla tarpeellisuutensa työntekijänä.

--sitten kun rupes menee ja tekee ite kun ei kukaan auttanut eikä neuvonut että katto vaan papereista niin sit tultiin vähän siihen tulokseen siellä niinku itestä ainaki tuntu että rupes sit ole jo työvoiman puolella. (Opiskelija 4)

Pelkästään työn kautta yhteisöön kuulumisen tarkoitti, että opiskelija osallistui työyhteisön toimintaan lähinnä työntekijän roolissa. Tällöin ei ollut mahdollisuutta keskustella omista tuntemuksista tai työnteon hankalista tilanteista. Toisin sanoen työyhteisön sosiaalinen tuki saattoi jäädä puuttumaan. Erityisesti epäonnistuneiden työssäoppimisjaksojen yhteydessä opiskelijaa kuvasi enemmän täyden osallistujan asema, jolloin osallistuttiin työn tekemiseen työvoimana, ilman sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Omia oppimistavoitteita oli vaikeampi edistää ja mahdollisuudet uuden oppimiseen olivat heikommat. Tämä johtui siitä, että opiskelijan täytyi pyrkiä osoittamaan ammatillista osaamistaan, joten mahdollisuudet ammatillisiin kokeiluihin olivat vähäisemmät. Toinen haastatelluista opettajista puolestaan ilmaisi huolensa siitä, että joskus halu kuulua työyhteisöön saattoi olla este oppimiselle. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voi tulkita, että mikäli opiskelija hyväksyttiin jakson alusta alkaen osaksi yhteisöä, hänen ei välttämättä tarvinnut erikseen osoittaa tarpeellisuuttaan työyhteisölle.

Näin ollen on olennaista, kuinka työpaikoilla pystyttiin edistämään opiskelijoiden oppimistavoitteita tuottamalla positiivisia työkokemuksia. Opiskelijan kokemukseen myönteisestä työssäoppimisjaksosta vaikuttivat erityisesti osallisuuden tunne työyhteisössä, mahdollisuus saada sosiaalista tukea ja omien oppimistavoitteiden mukaisten työtehtävien tekeminen. Varsinkin osallistuminen työyhteisön epäviralliseen vuorovaikutukseen miellettiin tärkeäksi, sillä opiskelijalla oli tällöin mahdollisuus vaikuttaa yhteisöllisten merkitysten rakentamiseen.

7.2.2 Työpaikan ohjausjärjestelmä opiskelijan tukena

Työpaikan resurssit liittyivät siihen, miten työyhteisössä oli järjestetty opiskelijoiden ohjaus. Tämä tarkoitti sekä *virallista ohjausjärjestelmää* että *epävirallisempaa ohjausta*, jota kutsun työyhteisön jäsenten vastuuseen ohjaamisesta. Työyhteisön rooli työssäoppimisjaksolla osoitautui tärkeäksi; työyhteisö määrittäi opiskelijan osallistumista työn tekemisen käytäntöihin luomalla oppimistilaisuuksia.

Työssäoppimispaikassa puitteet ohjaamiselle antoi virallinen ohjausjärjestelmä, jossa vastuu ohjaamisesta määriteltiin tietylle henkilölle kuuluvaksi. Useimmiten tämä tarkoitti nimettyä työpaikkaohjaajaa sekä hänelle nimettyä varaohjaajaa. Sekä työpaikkaohjaajat, opettajat että opiskelijat korostivat ohjausjärjestelmän merkitystä, joskin osapuolten näkemykset erosivat toisistaan sen luonteesta. Opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien näkökulmasta ohjausjärjestelmä merkitsi selkeää vastuunjakoa ohjauksesta vastaavien henkilöiden välillä. Opettajat puolestaan painottivat, että työyhteisön esimiehen tulee antaa riittävästi aikaa ja henkilöstöresursseja ohjaamiseen, jotta se toimisi riittävän hyvin.

Virallinen ohjausjärjestelmä saattoi kuitenkin olla väärällä tavalla nimetyn ohjaajan vastuuta korostava, jolloin muut työyhteisön jäsenet eivät nähneet vastuuta ohjaamisesta. ”-- *toiset tavallaan olettaa että se on sun opiskelija.*” (työpaikkaohjaaja 2) Opettajat ja opiskelijat korostivat koko työyhteisön merkitystä ja vastuuta ohjaamisessa, kun taas työpaikkaohjaajista yhtä lukuun ottamatta kaikki mielsivät opiskelijoiden ohjaamisen lähinnä ohjaajalle kuuluvaksi.

Ohjausjärjestelmän syntymisessä ja kehittämisessä myös opettajan rooli voi olla merkittävä. Opettajat näkivät omana tehtävänä keskustelun edistämisen työyhteisön kanssa, ja ajatus siitä, että opiskelijoiden ohjaamisen käytäntöjä voitaisiin kehittää yhteistyössä työyhteisön kanssa, nähtiin tavoitteena. Keskustelulla pyrittiin lisäämään yhteisöllistä pohdintaa siitä, miten

työyhteisössä voitaisiin edistää opiskelijan oppimista. Ohjaamiseen liitettyjen asenteiden tulkittiin kehittyvän työyhteisössä samalla myönteisemmiksi. Tällainen *epävirallinen ohjaus* määritteli opiskelijoiden mahdollisuuksia saada oppimistilaisuuksia jopa enemmän kuin virallinen ohjaus. Tämä johtui siitä, että ohjaaja ei ollut yksin vastuussa ohjaamisesta, vaan myös työyhteisö osallistui siihen aktiivisesti antamalla nimetyille ohjaajalle aikaa ja tukea sekä asennoitumalla myönteisesti opiskelijoihin.

Opiskelijat puolestaan liittivät epäviralliseen ohjaukseen työyhteisön jäsenten aktiivisuuden, mikä tarkoitti tiedon antamista ja neuvomista sekä työssäoppijoiden mukaan ottamista työn tekemiseen. Lisäksi työyhteisön vastuu ohjaamisesta ilmeni siten, että työntekijät pohtivat omien työtehtäviensä kautta relevantteja työtehtäviä opiskelijalle.”--*mun annettiin tehdä mua jakettiin ohjata niinku jokaisen taholta ei pelkäästään nimettyjen ohjaajien--*” (opiskelija 1) Työyhteisön osallistumista osoitti niin ikään ajan antaminen opiskelijaa askarruttaviin kysymyksiin ja yhteinen ongelmanratkaisu, eli työssä kohdattujen tilanteiden merkityksiä rakennettiin yhteisöllisesti. Epävirallisen ohjauksen voi tulkita opiskelijoiden näkemyksissä liittyvän Billettin (2002; 2004) osallistavien käytäntöjen käsitteeseen eli työpaikan tarjoamiin oppimismahdollisuuksiin.

Erityisesti sosiaali- ja terveysalalla työyhteisön aktiivista roolia ohjauksessa voi pitää tärkeänä, sillä vuorotyön takia ohjaajan ja opiskelijan työvuoroja saattoi olla hankala sovittaa yhteen. Mikäli vastuu ohjaamisesta oli kokonaan määritetty viralliselle ohjaajalle, työyhteisön asema oppimisen tukijana kaventui ja näkyi opiskelijoiden negatiivisina kokemuksina työyhteisöstä. Tällaisia lähtökohtia oppimiselle kuvasi erään haastatellun opiskelijan kertomus, jossa tulivat esille työntekijöiden negatiiviset asenteet opiskelijoihin ja ohjausjärjestelmän puutteet. Työyhteisön jäsenten haluttomuus osallistua ohjaamiseen ilmeni työtehtävien ja neuvojen panttaamisena. Tällöin opiskelija jäi yksin ja ilman työyhteisön tukea.

-- se oli vähän semmosta kun ei tienny mistään mitään, ja sit kysy joltain joltain ja silleen että voinko kulkea sun matkassa, niin siitä tuli vähän semmonen taistelu siellä että otatko sää opiskelijan kun mä en halua-- (Opiskelija 4)

Ammattiin kiinnittyminen saattoi vaarantua, sillä yhteisön tuki jäi puuttumaan ja vastuuta opiskelijasta ei haluttu ottaa. Työyhteisön jäsenten vastuuta ohjaamisesta voi kuvata epäsuorana ohjauksena, jossa mahdollisuus päästä tekemään erilaisia työtehtäviä sekä kuunnella ja havainnoida muiden työntekijöiden toimintaa olivat merkityksellisiä (ks. Billett 2002, 30). Näin

opiskelijalle välittyi ammatillisia toimintatapoja, joiden merkityksestä voitiin parhaimmillaan keskustella ohjaajan tai muun työyhteisön kanssa. Samalla opiskelijalle syntyi kokemus työn tekemisestä yhdessä muiden kanssa, mikä luo pohjaa ammatillisen identiteetin rakentumiselle osallistumisen mahdollisuuksien kautta. Muiden työyhteisön jäsenten merkitys tuli esille myös siten, että heillä oli käytännön kautta kertynyttä kokemusta eli niin sanottua hiljaista tietoa.

Työyhteisön epäviralliseen ohjaukseen liittyi mahdollisuus tutustua työpaikan muihin työyhteisöihin tai toimipisteisiin. Opiskelijat saattoivat päästä katsomaan tutkimuksia, joihin lähihoitajat eivät perinteisesti päässeet. Näin sallittiin yhteisöjen välisiä rajojen ylityksiä, jotka antoivat monipuolisia mahdollisuuksia rakentaa ammatillista identiteettiä. Tämä siksi, että opiskelijat saattoivat nähdä erilaisia tapoja tehdä työtä ja havainnoida yhteistyön tekemistä eri ammattiryhmien kesken (ks. Wenger 1998, 109). Työyhteisössä neuvoteltuja ja opittuja merkityksiä voitiin parhaimmillaan soveltaa uusissa tilanteissa.

Työpaikkaohjaajien näkökulmasta työyhteisön aktiivinen rooli ohjaamisessa merkitsi vastuun jakamista. Tämä vaati työntekijöiden yhteistä sitoutumista opiskelijoiden ohjaamiseen ja työympäristön kehittämiseen sosiaalisena oppimisympäristönä. Olennaista oli, että työyhteisön toimintakulttuuri tuki opiskelijoiden ohjausta.

--muun työyhteisön tuki ja ymmärrys ja semmonen mahdollistaminen että juurikin se työyhteisö antas sitä aikaa ettei kukaan kattos sit kelloo että kauanko ne istuu tuolla kopissa juttelemassa vaan mahdollistaa sen että tarpeen vaatiessa otetaan sitten vaikka lisäkäsia täällä se toimii hyvin-- (Työpaikkaohjaaja 1)

Työyhteisö voi parhaimmillaan toimia ohjaamisen kumppanina, vaikka nimetty työpaikkaohjaaja olisi edelleen päävastuussa ohjaamisesta. Virallisen ohjauksen ohella keskeistä oli, millaisia asenteita ohjaamista kohtaan työyhteisössä oli ja millaiseksi työyhteisön vastuu ohjaamisessa määrittyi. Työyhteisön roolia ohjaamisessa tulee myös pitää yllä ja kehittää. Joissakin paikoissa oli kyllästytty opiskelijoihin liian suurten opiskelijamäärien takia, ja myös lähihoitajien eli potentiaalisten ohjaajien määrä saattoi olla vähäinen. Tämä aiheutti kuormitusta työntekijöille, ja toisaalta opiskelijalle tarjoutui vähemmän ammatillisia malleja.

Toisen haastattelun opettajan mukaan tavoitteena on, että työpaikkaohjaaja ottaisi enemmän vastuuta työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. ”--tavallaan työpaikkaohjaaja ottaisi vastuuta siitä kokonaisuudesta eikä pelkästään yksittäinen opettaja.” (Opettaja 1) Tämän voi tulkita

kuvastavan työelämän toimijoiden lisääntyntä vastuuta opiskelijoiden ohjaamisesta (ks. Finlander & Jokinen 2004, 103). Työpaikkojen vähenevien ohjaajien määrä saattaa näin muodostaa uhkan ammatillisen identiteetin rakentumiselle.

7.2.3 Opiskelijan persoonallisten ominaisuuksien ja aktiivisuuden merkitys

Opiskelijoiden persoonallisten ominaisuuksien ja aktiivisuuden merkitys korostui opiskelijan ja työyhteisön välisen luottamuksen syntymisessä. Luottamus määritti opiskelijoiden osallistumista työyhteisön toimintaan ja siten myös mahdollisuutta saada oppimistavoitteiden mukaisia työtehtäviä. Luottamuksen syntymistä voi pitää tärkeänä, sillä mikäli opiskelijat eivät pystyneet osallistumaan työn tekemiseen, myös mahdollisuudet kehittää ammatillista osaamista olivat heikommalla tasolla. Luottamusta ei yleensä saanut automaattisesti, vaan opiskelijan täytyi itse ansaita se. Työyhteisön jäsenet puolestaan arvioivat, olivatko opiskelijat luottamuksen arvoisia.

Työyhteisön jäsenet arvioivat opiskelijan *persoonallisia ominaisuuksia* ja toisaalta hänen *amatillista osaamistaan*. Etenkin työpaikkaohjaajat toivat esille opiskelijan arkuuden pohtiesaan työyhteisön ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta sekä hyvää ammattilaista kuvaavia ominaisuuksia. ”-- *kuinka jotkut on arkoja mutta kumminkin on hakeutunu tälle alalle, vaikka on sillain arkoja.*” (Työpaikkaohjaaja 3) Arkuutta ei pidetty sinällään negatiivisena luonteenpiirteenä, mutta sitä verrattiin sellaista työntekijän ihannetta vasten, johon kuuluivat avoimuus ja rohkeus.

Opettajat puolestaan toivat esille huolensa siitä, että arka opiskelija saattoi jäädä helpommin syrjään työyhteisössä ja saada vähemmän ohjausta. Työpaikkaohjaajien näkemyksissä arkuus taas tulkittiin helpommin ammatista kiinnostumattomuudeksi ja työyhteisössä syrjään jääminen miellettiin opiskelijan epäaktiivisuudeksi. Opiskelijan odotettiin olevan itse aktiivinen ja hakevan omatoimisesti ohjausta.

Opiskelijat puolestaan irrottivat itsensä arkuuden ominaisuudesta, ja sen merkitys tuotiin esille luomalla mielikuvia tai vaihtoehtoisia kertomuksia siitä, miten jaksolla saattaisi käydä, jos olisi arka. Näissä mielikuvissa arkuus tuotiin esille samankaltaisina näkemyksinä kuin opettajilla eli huolena siitä, että työyhteisöstä saattaisi jäädä tällöin helpommin syrjään ja työn tekemiseen mukaan pääseminen olisi hankalampaa. Sosiaalisuuden arvioitiin edistävän työyhteisöön osal-

listumista, mutta sitä ei peilattu hoitajuuden ammatillista ideaalia vasten. Näin ollen opiskelijoiden kertomuksissa arkuus määrittyi enemmän työyhteisössä arvostettavana ominaisuutena, kun taas työpaikkaohjaajien näkemyksessä arkuuden merkitystä peilattiin ammatillisten ihanteiden kautta.

Opiskelijan ja työyhteisön välisen luottamuksen syntymisessä tärkeäksi osoittautui myös opiskelijan ikä. Nuoret joutuivat usein todistamaan osaamistaan enemmän ansaitakseen työyhteisön luottamuksen. Eräs haastatelluista opiskelijoista huomautti hieman vanhemmasta iästään olleen etua, mikä näkyi hänen mukaan parempina mahdollisuuksina osallistua työn tekemiseen.

-- ettei tuu semmosta oloa että minua vahditaan ja kytätään et osa saman tien kun ne kuulee mun iän niin ne luottaa siihen että mä pystyn tekemään. (Opiskelija 3)

Nuorempien opiskelijoiden kuvaukset iän merkityksestä olivat erilaisia: vanhempien opiskelijoiden nähtiin olevan enemmän tasavertaisia työyhteisön jäseniä, mikä ilmeni aikuisopiskelijoiden erilaisena kohteluna ja mahdollisuutena saada vaativampia työtehtäviä.”-- näyttää että ne aikuisopiskelijat oli enemmän tasavertasia työkavereita kun me taas ollaan sellasia pikkulapsia joita pitää paapoo--” (Opiskelija 6) Etenkin nuorten opiskelijoiden ja opettajien haastatteluissa liitettiin työyhteisöön sosiaalistava rooli; opettajat mielsivät nuorten opiskelijoiden tarvitsevan tukea ja ohjausta työelämän sääntöjen oppimisessa, kun taas nuorten näkemyksissä tämä saattoi tarkoittaa holhousa. Opiskelijat eivät kuitenkaan pohtineet syitä sille, miksi työyhteisössä suhtauduttiin epäilevästi nuoriin. Pikemminkin tällainen suhtautumistapa tuotiin esille itsestään selvänä asiana.

Toinen haastatelluista opettajista puolestaan arvioi, että aikuisten oletetaan tuntevan työelämän säännöt ja normit paremmin kuin nuorempien opiskelijoiden. Työpaikkaohjaajat puolestaan eivät antaneet iälle painoarvoa: heidän mukaansa iällä ei ollut merkitystä siihen, miten opiskelijoihin suhtauduttiin työyhteisössä. Tosin nuorten vähäisten kokemusten arveltiin voivan häiritä vaikeista ja negatiivisia tunteita herättävistä tilanteista selviytymistä. Näin voidaan varovasti tulkita, että nuoruus liitettiin jossain määrin ammatillisuuteen. Hoitamista pidettiin vastuullisena ja sitoutumista vaativana ammattina, joka opitaan vasta työtä tekemällä. Toisaalta yksi haastatelluista työpaikkaohjaajista toi esille, että nuoret olivat usein innokkaampia ja aktiivisempia oppimaan kuin aikuisopiskelijat. Tämä osoitti, että oman aktiivisuuden kautta voi

saada luottamusta osakseen, sillä innokkuus oppia tulkittiin halukkuudeksi sitoutua ammatin arvoihin ja sääntöihin.

Opiskelijan persoonalliset ominaisuudet eivät siten yksistään määritelleet luottamuksen syntymistä: työyhteisössä huomioitiin opiskelijan ammatillinen osaaminen jakson edetessä. Kysyessäni työpaikkaohjaajilta opiskelijan ammatillisen osaamisen merkityksestä tuli esille, että kyse ei ole niinkään siitä, miten osaava ja pätevä opiskelija on, vaan siitä, kuinka aktiivisesti ja innostuneesti hän tarttuu töihin.

--se oma aktiivisuus kaiken puolen, että ei pelkää tehdä sitä työtä ja kysyy ja kyseenalaistaa tehtäviä on mukana aktiivisesti. (Työpaikkaohjaaja 4)

Tässä yhteydessä ammatillinen osaaminen tulee käsittää laajasti siten, että siihen sisältyi myös aktiivisuus oppia ammattia ja rohkeus tarttua työhön. Vaikka opiskelija oli arka, hän saattoi aktiivisuudellaan ja osaamisellaan lunastaa työyhteisön luottamuksen.

Opiskelijalta vaadittiin myös oman osaamisen tunnistamista, johon liittyi työpaikan toimintatavoista kyseleminen ja oman osaamisen puutteiden huomioiminen. Eräs haastatelluista opiskelijoista mielsi, että toimintatavoista kyseleminen oli tärkeää etenkin potilaan hyvän hoidon toteutumisen takia. Työpaikkaohjaajille tämä kertoi opiskelijan ammatillisten toimintatapojen omaksumisesta ja niiden mukaan ohjautuvasta toiminnasta. Opiskelijat puolestaan eivät pohtineet ammatillisen osaamisen merkitystä, joskin aktiivisuus ja rohkeus tarttua työhön arvioitiin keinoiksi, joilla saattoi itse vaikuttaa luottamuksen syntymiseen. Työpaikkaohjaajat korostivat myös työelämän sääntöjen noudattamisen merkitystä luottamuksen syntymisen edellytyksenä.

Näin ollen luottamus liittyi sekä työelämän sääntöjen noudattamiseen että ammatissa toimimiseen siinä vallitsevien ihanteiden ja sääntöjen pohjalta. Luottamuksen syntymisen tärkeys oli siinä, että opiskelija pääsi paremmin mukaan työyhteisöön ja työn tekemiseen, mikäli hän osoitti olevansa ”luottamuksen arvoinen”. Opiskelija sai myös oman ammatillisen viiteryhmänsä tuen. Luottamuksen ja vastuun saamisella oli noidankehävaikutelma; luottamuksen saaminen lisäsi mahdollisuuksia osallistua työn tekemiseen, mikä taas lisäsi luottamusta omaan osaamiseen. Tähän liittyi myös työyhteisöön kuulumisen tunne, joka osaltaan lisäsi myönteistä kokemusta omasta osaamisesta. Luottamuksen puute taas hankaloitti oppimista, sillä opiskelijan mahdollisuudet osallistua työtehtävien tekemiseen olivat vähäisemmät.

7.3 Reflektiivisyyden merkitys ammatillisen identiteetin oppimisessa

7.3.1 Kokemukset ammatillisen identiteetin rakentajina

Opiskelijoiden työssäoppimisjaksojen kertomuksissa limittyivät toisiinsa onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset. Tämä tuli esille siten, että työn tekemisen tilanteita muisteltiin onnistumisten ja epäonnistumisten valossa. Ammatillisen identiteetin rakentumisessa onnistumisten kokemukset olivat tärkeitä, sillä niiden kautta voitiin rakentaa positiivista käsitystä itsestä työntekijänä ja omista vahvuuksista. Epäonnistumisen kokemuksista taas saatettiin oppia uusia tapoja toimia, joskin tämä vaati opiskelijalta kriittistä arviointia toiminnastaan.

Onnistumisten kokemusten ehtona olivat opiskelijoiden mahdollisuudet tehdä oppimistavoitteiden mukaisia työtehtäviä ja saada niihin tarvittaessa tukea työyhteisöltä. Onnistumisen kokemukset johtivat tunteeseen työssä pärjäämisestä ja itseluottamuksen kasvamisesta. Itseluottamuksen kasvamista ilmensi rohkeus ottaa potilaisiin kontakteja ja lisääntynyt itsenäisyys työtehtävien suunnittelussa ja tekemisessä. Onnistumisten kokemusten merkitys liittyi niiden herättämiin positiivisiin tunteisiin omasta osaamisesta ja soveltuvuudesta ammattiin. Identiteetti rakentui osaltaan työn tekemisen ja onnistumisten kautta, joten myöskään työyhteisöltä saadun positiivisen palautteen merkitystä ei voi vähätellä.

Opiskelijoiden kertomuksissa onnistumisen kokemukset liittyivät tilanteisiin, joissa pystyi käyttämään uusia taitoja tai opettamaan muita työyhteisön jäseniä. Työssäoppimisjaksolla opiskelijat kuvasivat oppineensa uusia hoidollisia toimenpiteitä tai ”temppeja”, jotka opittiin tekemällä työtä yhdessä ohjaajan kanssa. Työpaikkaohjaajat eivät niinkään korostaneet onnistumista yksittäisissä tehtävissä. Sen sijaan he mielsivät itseluottamuksen kasvamisen edellytykseksi koulussa harjoiteltujen taitojen opettelemisen ja mahdollisuudet tehdä itse. ”-- *kyl se luottamus itteensä opiskelijoilla kasvaa mutta just sen kautta että annetaan mahdollisuus tehdä eikä tehdä puolesta.*” (Työpaikkaohjaaja 1) Myös opettajat painottivat itseluottamuksen lisääntymisen merkitystä.

Onnistumisten kokemusten esteenä saattoivat olla liian suuret vaatimukset tai pelot, jolloin omia onnistumisia työssä oli vaikea nähdä. Näin käsitys itsestä työntekijänä rakentui negatiivisesti oman osaamisen puutteiden kautta. Etenkin työpaikkaohjaajat painottivat, että opiskelijan

arkuus ja pelot voivat olla esteenä osaamisen kehittämisessä, mikä näkyi työtilanteiden välttelmisenä ja haluttomuutena kokeilla koulussa harjoiteltuja taitoja. Eräs haastatteluista opiskelijoista kuvasi liian suurten vaatimusten merkitystä siten, että positiivista palautetta oli vaikea hyödyntää, sillä hän vertasi omaa työtään kokeneen työntekijän työhön.

--ois jotenkin pitäny olla jo kovin hyvä kaikessa, että ois pitäny osata jo ja ois pitäny jo vaikka ties mitä, ja ois pitäny saman tien sillä tavalla osata toimia just niin kun pitää, että ei antanu itellensä ollenkaan aikaa ajatella että tässä nyt menee aikaa (--) se että semmonen kasvaminen tapahtuu pikku hiljaa että antaa itellensä anteeksi niitä virheiden tekemisiä. (Opiskelija 3)

Lisäksi opiskelijoilla saattoi olla epärealistisia käsityksiä hoitajan työstä, mikä näkyi siten, että omia työtehtäviä ja osaamisen tasoa ei aina osattu hahmottaa. Näiden käsitysten purkamiseen tarvittiin työyhteisön reflektiivistä tukea, joka tarkoitti epärealististen mielikuvien kyseenalaistamista. Epäonnistumisen kokemukset saattoivat saada opiskelijan epäilemään soveltuvuuttaan alalle, sillä työpaikalla arvioitiin voimakkaasti omaa sopivuuttaan ammatin vaatimuksiin. Tämä näkyi siten, että työssäoppimisjaksojen epäonnistumisiin suhtauduttiin raskaammin kuin koulussa tapahtuviin epäonnistumisiin. Työssä tapahtuneiden epäonnistumisten käsitteleminen saattoi osoittautua koulussa vaikeaksi, mikä osaltaan kuvasi työssäoppimisen merkitystä opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumisessa.

Työpaikkaohjaajat tulkitsivat hoitotyön jatkuvaksi oppimiseksi, johon liittyy myös epäonnistumisen kokemuksia. Sen tähden epäonnistumiset työssä tulisi nähdä mahdollisuuksina uuden oppimiseen ja hoitajana kehittymiseen. Opiskelijoiden kertomuksissa osoittautui, että epäonnistumisen kokemukset saattoivat olla reflektion pohjalla, mutta tämä edellytti arviointia tilanteen syistä. Epäonnistumisen syitä ja niihin liittyviä tunteita pystyttiin tekemään tällä tavoin tietoisiksi. Tosin opiskelijan oma suhtautuminen epäonnistumisiin määritteli sitä, miten näistä tilanteista oltiin valmiita keskustelemaan. Epäonnistumisista oppiminen vaati sen hyväksymistä, että kaikessa ei voi onnistua, jolloin ei jäädä kiinni tilanteen herättämiin kielteisiin tunteisiin.

Onnistumisten kokemusten eräs tärkeä ehto oli riittävän pitkät työssäoppimisjaksot. Etenkin työpaikkaohjaajat ja opiskelijat arvioivat jaksojen olevan hieman liian lyhyitä, sillä jo työyhteisöön sopeutuminen vie aikaa. Tällöin pitkät jaksot takaavat sen, että opiskelija ehtii oppia työpaikan toimintatavat ja voi saada onnistumisen kokemuksia myös työn tekemisen tilanteista.

7.3.2 Opiskelijan reflektiivinen ajattelu

Reflektio tarkoitti oman toiminnan arviointia työtilanteissa ja toisaalta työtilanteiden herättämien tunteiden pohdintaa. Haastateltujen opettajien mukaan ammatillisen identiteetin vahvistuminen vaati työn tekemisen perusteiden ja omien työtapojen miettimistä. Reflektoinnin ehtona oli, että opiskelija halusi itse kehittyä ja pohtia jaksolla kohtaamiaan tilanteita. Kutsun tätä *reflektiiviseksi ammattilaisuudeksi*. Näin opiskelijalta edellytetään sen pohtimista, millaisena hoitajana hän itsensä näkee sekä omien kehittämiskohteiden arvioimista ja tunnistamista. Reflektio edellytti siten opiskelijalta halukkuutta pohtia omaa ammatillisuutta; mitä ammatti merkitsee itselle ja mitkä ovat omat arvot ja päämäärät. Kuitenkaan opiskelijalla ei aina välttämättä ollut kiinnostusta tai motivaatiota pohtia oppimistaan.

--alko oikein ahdistaa se loppuarviointi kun tiesi, että se oikein tenttaa että mitä sä olet oppinut ja missä sä olet ollut hyvä ja missä huono, niin en mä tiedä siis onhan se toisaalta hyvä semmosiakin asioita miettiä mut sit taas stressaavaa että en mä nyt jaksa tollasia miettiä. (Opiskelija 2)

Mahdollisuus toteuttaa työpaikalla omia oppimistavoitteita määritti työssäoppijan halukkuutta osallistua työn käytäntöihin ja myös motivaatiota reflektoida omaa toimintaa. Oppimistavoitteet asetettiin ennen työssäoppimisjakson alkua, ja yleensä niistä keskusteltiin jakson alussa työpaikkaohjaajan ja opettajan kanssa. Opiskelijat arvioivat etenkin työssäoppimisjakson alussa, miten hyvin he pystyivät edistämään tärkeiksi katsomiaan oppimistavoitteita työpaikassa. Tärkeäksi osoittautui tavoitteiden pohtiminen etenkin työpaikkaohjaajan kanssa, sillä tällöin pystyttiin arvioimaan tavoitteiden toteuttamisen realistisuutta työpaikan tarjoamiin oppimismahdollisuuksiin nähden.

Opiskelija ei aina päässyt haluamaansa työpaikkaan, jolloin tärkeiksi arvioituja oppimistavoitteita ei välttämättä pystynyt edistämään. Oppimistavoitteiden toteutumattomuus liittyi joko liian helppoihin työtehtäviin tai sellaisten tehtävien tekemiseen, joiden ei mielletty kuuluvan lähihoitajille. Tästä syystä motivaatio työssäoppimisjaksolle saattoi olla alhainen. Lisäksi omat ennakkoluulot työpaikkaa kohtaan saattoivat hankaloittaa jakson alkua. Haastatteluissa osoittautui, että oppimistavoitteita käytiin läpi lähinnä jakson alussa, mutta jakson aikana niistä keskusteltiin harvemmin.

Reflektio tarkoitti myös opiskelijan arviointia omasta toiminnastaan työtilanteissa. Etenkin työtilanteissa reflektointi liittyi usein virheiden tekemiseen, sillä epäonnistumisen pohdinta saattoi mahdollistaa uuden oivalluksen syntymisen tilanteesta. Tosin virheistä oppiminen ei ollut automaattista, vaan vaati motivaatiota pohtia omaa toimintaa. Tällöin olennaista oli toiminnan jälkeinen reflektio, joka tarkoitti pohdintaa virheiden syistä ja työpaikkaohjaajan kanssa keskustelua tilanteesta. Näin pystyttiin pohtimaan vaihtoehtoisia tapoja tehdä työtä ja tulkitsemaan omaa toimintaa työtilanteissa.

Opiskelijat kuvasivat oppineensa työpaikoilla etenkin vuorovaikutustaitoja, jotka liittyivät tapoihin kohdata potilaat sekä yhteistyön tekemiseen muiden työntekijöiden kanssa. Yhteistyötaitoja ja potilaiden kanssa toimimisen taitoja voi pitää osittain hiljaisena tietona, sillä niiden oppimisen tapoja oli vaikea sanallistaa. Lähinnä näitä taitoja kuvattiin opittavan havainnoimalla ja seuraamalla työyhteisön jäsenten toimintaa työtilanteissa. Näin voidaan pohtia, sisäistettiinkö toimintatavat osaksi rutiininomaista toimintaa, vai tarkasteltiin niiden merkitystä yhdessä ohjaajan kanssa. Kysymys liittyy siihen, miten tällaista ammatillista identiteettiä rakentavaa hiljaista ja ei-sanallista tietoa tuotiin esille. Havainnoinnin lisäksi vaadittiin dialogia, jotta toimintatapojen merkityksiä voitiin kyseenalaistaa ja tuoda esille omia persoonallisia arvostuksia. Kuitenkin vuorovaikutustaitoihin liittyvistä oppimisen tilanteista keskusteltiin yhdessä ohjaajan kanssa harvoin, sillä työn tekemisen kiireisyys ei jättänyt aikaa tilanteiden pohittamiselle aikaa.

Reflektiivisen pohdinnan merkitys tuli esille etenkin negatiivisia tunteita herättävien kokemusten yhteydessä. Tunteet ohjasivat opiskelijoiden suhtautumista työssä kohdattuihin tilanteisiin, mikä tuli esille kertomuksina tilanteista, joissa opiskelijalla oli pelkoja esimerkiksi jonkin toimenpiteen tekemisestä. Emotionaaliset kokemukset liittyivät usein epäonnistumisten tilanteisiin tai vaikeiden potilastilanteiden kohtaamiseen, joissa opiskelijoilta puuttuivat ammatilliset mallit siitä, kuinka toimia. Tilanteita kuvasivat ahdistusta herättävät tunteet, sillä opiskelijat joutuivat pohtimaan suhtautumistaan ahdistusta herättävään tilanteeseen ja omaa soveltuvuuttaan alalle. Nämä pohdinnat herättivät kysymyksiä siitä, millaisena työntekijänä itsensä näkee ja millainen hoitaja haluaa tulevaisuudessa olla.

Näin ollen omien tunteiden reflektointi saattoi auttaa hahmottamaan omia vahvuuksia ja suhtautumistapoja sekä asiakkaisiin että omaan itseän. Eräs haastatelluista opiskelijoista kuvasi jaksolla kohtaamiaan ahdistavien tilanteiden työstämistä tunnetyönä, jossa joutui pohtimaan

soveltuvuuttaan alalle. Kuitenkin tämän pohdinnan tuloksena voidaan tulkita opiskelijoiden ammatillisen identiteetin vahvistuneen, sillä oma tulevaisuusorientaatio hyväksi hoitajaksi oppimisesta vahvistui.

--mä jouduin tekemään aivan hirvittävästi töitä...että siitä selvisi jouduin käsittelemään sitten myöskin omia tunteita hirveen paljon ja käymään läpi sitä mikä sen aiheuttaa(--)) että mä epäilin onko musta hoitajaks ollenkaan kun mä en pysty tähän että tavallaan se käsittelin siellä jo alta pois ja totesin että kyllä musta sittenkin on (hoitajaksi)--. (Opiskelija 3)

-- sitä omaa käyttäytymistä ja omaa itseensä on ehkä ruvennu enemmän tutkii ja kuuntelee sitten että miten ilmasee asiat ja mitenkä ottaa vastaan. (Opiskelija 5)

Omien tunteiden ja ennako-asenteiden pohdinta kuvasi kriittistä reflektiota, sillä opiskelija joutui tarkistamaan käsityksiään itsestä hoitajana. Tämä saattoi myös muokata ammatillisia toiveita tulevasta työpaikasta. Huomioitavaa on, että tällaisen pohdinnan syntymisen ehtona olivat kokemukset työn tekemisen tilanteista, jotka saivat opiskelijan pohtimaan omaa toimintaansa. Eräs haastatelluista työpaikkaohjaajista korosti reflektiivisyyden merkitystä osana lähihoitajan ammatillista identiteettiä. Työtä tehdään koko persoonalla, joten hoitotilanteiden pohdinta voi auttaa kehittymään ammatissa.

7.3.3 Työyhteisö sosiaalisen reflektion edesauttajana

Ammatillisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta oli ensiarvoisen tärkeää, miten opiskelijoiden reflektiivisyyttä ja omaa pohdintaa jaksolla tuettiin, jotta he pystyivät tarkastelemaan kriittisesti paitsi omaa myös muiden työyhteisön jäsenten toimintaa. Työyhteisön tuki oli sekä sosiaalista tukea hankalissa tilanteissa että opiskelijan reflektiivisyyden tukemista. Keskeistä oli auttaa opiskelija pohtimaan ammatillista toimintaansa. Kyse oli *reflektiivisen ammattilaisuuden* edistämisestä.

Työyhteisön reflektiivinen tuki tarkoitti keskustelua opiskelijan toiminnasta työtilanteissa. Tätä voi kuvata työyhteisön ja opiskelijan välisenä *dialogina*, jossa opiskelija saattoi kyseenalaistaa jaksolla kohtaamiaan käytäntöjä ja saada palautetta toiminnastaan. Dialogin syntyminen edellytti luottamusta opiskelijan ja työyhteisön välillä, jotta pystyttiin puhumaan myös epäonnistumisen kokemuksista ja niiden herättämistä tunteista.

Työyhteisön tuki opiskelijan reflektiolle oli osittain riippuvaista opiskelijan mahdollisuuksista osallistua käytännön työn tekemiseen. Tämä siksi, että konkreettiset arjen tilanteet olivat usein reflektiivisen pohdinnan aikaansaajana. Opiskelijalla tuli olla mahdollisuus sekä seurata toimintaa että tehdä itse ja myös keskustella toiminnasta yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa. Työpaikkaohjaaja pystyi edistämään reflektiivistä pohdintaa kysymällä opiskelijalta perusteluja sille, miksi työtilanteissa toimittiin tietyllä tavalla ja tuomalla esille teoreettisia kysymyksiä. Opettajat painottivat, että ohjaajan tulisi edistää opiskelijan omaa ajattelua, eikä antaa vastauksia suoraan opiskelijaa askarruttaviin kysymyksiin.

Työyhteisön jäsenten täytyi olla halukkaita pohtimaan omia toimintatapojaan ja olla valmiita oppimaan myös opiskelijoilta, jotta työyhteisössä pystyttiin tukemaan opiskelijan reflektiota. Tämä siksi, että opiskelijan reflektion aikaansaajana saattoivat olla koulun ja työpaikan välisten työtapojen eroavaisuudet ja ristiriitaisuudet. Olennaista oli, että opiskelija sai mahdollisuuksia kyseenalaistaa työpaikassa vallitsevia käytäntöjä ja ammatillisia toimintatapoja. Näistä mahdollisista ristiriitaisuuksista tuli myös pystyä keskustelemaan työyhteisön tai ohjaajan kanssa. Tämä näytti toteutuvan useimmiten hyvin, sillä opiskelijoiden mukaan työpaikassa ja koulussa opeteltujen toimintatapojen eroja voitiin tuoda esille.

Toimintatapojen kyseenalaistamisen lisäksi olennaista oli vaihtoehtoisten toimintatapojen yhteisöllinen pohdinta. Tämä tarkoitti opiskelijan ja työyhteisön yhteistä pohdintaa toiminnan perusteista ja ammatillisen toiminnan takana olevista päämääristä ja ihanteista. Mikäli työyhteisössä ei sallittu yhteistä dialogia ja vaihtoehtoisten tapojen pohdintaa, työpaikan käytäntöihin osallistumista voitiin kuvata lähinnä sosiaalistumisena ja sopeutumisena vallitseviin toimintatapoihin. Pelkästään se, että ohjaajat arvostivat toimintatapojen kyseenalaistamista, ei riittänyt, vaan vaihtoehtoisten toimintatapojen pohtimisen täytyi olla sallittua myös työyhteisön toimintakulttuurissa. Tällöin työpaikkojen käytännöt eivät näyttäytyneet pakottavina, vaan voitiin hyväksyä erilaiset arvostukset ja tavat tehdä työtä.

Opiskelijoiden kertomuksissa kuitenkin osoittautui, että vaihtoehtoisten toimintatapojen tai omien ideoiden esille tuominen saattoi olla hankalaa. Työyhteisön käytännöt saattoivat määrittellä tarkasti, millaista ammatillista toimintaa sallittiin. Eräs haastateltu opiskelija kuvasi tällaista tilannetta, jossa omat ammatilliset arvostukset ja ihanteet erosivat työyhteisön arvostuk-

sista ja tavoista tehdä työtä, ja myöskään vaihtoehtoisten työtapojen pohdintaa tai uusia ideoita ei sallittu työpaikan kulttuurissa.

-- sitten kun yritti (--)-kun siellä ei kauheesti ohjelmaa, niin kehittää kaikkee mahdollista niin sitten siitakin tuli sanomista, että kun yrittää keksiä ohjelmaa, vaikkei siis oo mitään töitä sillä hetkellä tehtävänä, niin yrittää keksiä vaan kaikkee ajankulua niille vanhuksille. (--)- jos on vapaa-aikaa että miks se pitää istua siellä kahvihuoneessa, miksei sitä saa pistää potilaisiin. (Opiskelija 6)

Opiskelijat saivat onnistumisen kokemuksia, mikäli he saivat tuoda esille ideoitaan ja osallistua työyhteisön neuvotteluihin. Lisäksi toimintatapojen kyseenalaistaminen ja niiden yhteisöllinen pohdinta sanallistivat työyhteisön jäsenten hiljaista tietoa ja toiminnan perustalla olevia arvoja. Parhaimmillaan tilannetta voi kuvata sosiaalisena reflektiona, jolloin opittiin pohtimalla yhdessä nykyisiä tapoja toimia.

Oppimisen kannalta merkityksellisiksi osoittautuivat palautteen antamisen käytännöt. Palautteen saaminen edisti opiskelijan omien päämäärien ja tavoitteiden pohdintaa, sillä opiskelija sai tietoa omasta edistymisestään. Palaute toimi vasta lähtökohtana, sillä palautteesta tuli pystyä myös keskustelemaan yhdessä ohjaajan kanssa. Opiskelijoiden kertomuksissa palautteen saaminen työpaikkaohjaajalta liittyi usein opiskelijan hoidollisten toimenpiteiden suorittamiseen ja toimintaan työtilanteissa.

Palautteen antamista voi kuvata vuorovaikutuksellisenä käytäntönä, sillä opiskelijan täytyi olla halukas ottamaan palautetta vastaan ja työyhteisön antaa palautetta rakentavalla tavalla. Eräs haastatelluista opiskelijoista kuvasi ohjaajaan tapaa antaa palautetta koko työyhteisön kuullen, jolloin opiskelijalle tilanteesta syntyvät negatiiviset tunteet estivät palautteen käsittelemistä. Opiskelijat mielsivät rauhalliset keskusteluhetket työpaikkaohjaajan kanssa työtilanteista ja niiden herättämistä tunteista liian vähäisiksi. Palautteen merkitys oli tärkeä, sillä työpaikkaohjaajan tai työyhteisön antama palaute saattoi muuttaa opiskelijan käsitystä itsestään työntekijänä.

-- sanoin että nyt kyllä tulee ihan toisenlaista palautetta tässä kun hän sitten näytti kuinka hän uskaltaa tarttua töihin pahoihinkin tilanteisiin niin että löytyikin itsestään ihan uusia puolia että eihän ookaan sellainen hissukka kuin luuli. (Työpaikkaohjaaja 3)

Palautteen antaminen liittyi toisaalta työn tekemisen tilanteiden yhteyteen, jolloin ohjaaja neuvoi ja antoi ohjeita esimerkiksi hoitotoimenpidettä suoritettaessa. Toisaalta palaute saattoi liittyä toiminnan jälkeiseen pohdintaan, jossa opiskelija ja ohjaaja kävivät työnteon tilanteita läpi yhdessä keskustellen. Tällöin voitiin pohtia syvällisemmin työn tekemisen tapoja ja opiskelijan omaa toimintaa työtilanteissa. Työyhteisön roolia opiskelijan reflektion tukijana ja palautteen antajana hankaloitti työpaikkojen kiireisyys. Työpaikkaohjaajat ilmaisivat haastatteluissa huolensa liian vähäisistä mahdollisuuksista opiskelijan reflektiivisyyden tukemiseen. Jatkuvan kiireen takia ohjaajien saattoi olla vaikea paneutua sekä ohjaamiseen että omien töiden tekemiseen. Tämä näkyi joidenkin ohjaajien vaikeuksissa sovittaa yhteen työn tekeminen ja opiskelijoiden ohjaus. Eräs työpaikkaohjaaja toi esille, että opiskelijoiden ohjaaminen vie aikaa varsinaiselta työn tekemiseltä eli potilailta ja muilta työkavereilta.

Työpaikkaohjaajat tulkitsivat kiireen johtuvan henkilöstöressurssien puutteesta. Jatkuvan kiireen takia ei jäänyt aikaa käydä jälkikäteen läpi opiskelijan kanssa työpaikalla kohdattuja tilanteita. Tämä olisi vaatinut erillisen palautehetken organisointia, johon työpaikkaohjaajilta ei kuitenkaan välttämättä löytynyt halukkuutta. Opiskelijoiden kertomuksissa tuli esille, että työsäoppimisjaksoilla keskusteltiin ohjaajan tai työyhteisön jäsenten kanssa enemmän ammattitaitoon liittyvistä seikoista. Samaten työpaikkaohjaajien näkemyksissä ohjaaminen liitettiin ammattitaitojen opettamiseen ja ammatillisten ihanteiden merkitystä pohdittiin harvemmin. Ammatillisten ihanteiden merkitys tuli esille lähinnä piiloisesti siten, että sekä ohjaajat että opiskelijat arvioivat toistensa ammatillista toimintaa omia ihanteitaan vasten.

Opiskelijat kuitenkin arvostivat työpaikkaohjaajan tukea paitsi ammattitaitojen oppimisessa myös emotionaalisesti vaikeissa tilanteissa. Keskeisiä olivat ohjaajan ja opiskelijan väliset keskustelut, joissa puhuttiin opiskelijan tuntemuksista ja vaikeuksista työtilanteissa. Tällöin keskustelut eivät liittyneet pelkästään teknisiin ammattitaitoihin, vaan niissä pohdittiin opiskelijan käsitystä itsestään lähihoitajana. Työpaikkaohjaaja saattoi tuoda esille uusia näkökulmia opiskelijan suhtautumistavoista ja opettaa näkemään uusia puolia negatiivisia tunteita herättävistä tilanteista. Tunteiden merkityksistä neuvoteltiin yhteisöllisesti, eli pohdittiin syitä kokemusten herättämille tunteille ja opiskelijoiden näkemyksiä itsestään hoitajana. Tähän liittyi sekä työpaikkaohjaajan emotionaalinen että reflektiivinen tuki: opiskelijaa tuettiin vaikeissa tilanteissa, mutta samalla etsittiin uusia näkökulmia omiin tunteisiin ja niiden syihin. Tämä liittyi myös siihen, millainen tunteiden ilmaisu oli sallittua, ja miten omia epävarmuuden tunteita työnteikijänä voitiin tuoda esille.

-- se oli niin hurja kokemus, että mä oisin todellakin jättänyt koulun kesken ihan varmasti jos ohjaaja ois ollu huono tai vähänkään siis semmonen, et se ei ois ollu kannustava ja tukenu(--)) meillä oli säännöllisin väliajoin näitä keskusteluhetkiä jossa me käytiin sitä läpi miltä musta tuntuu, miks musta tuntuu siltä, ja sit se että hän tosiaankin autto mua näkemään ja anto niitä työkaluja--” (Opiskelija 3)

Työpaikkaohjaaja toimi parhaimmillaan opiskelijan lähikehityksen vyöhykkeellä; opiskelija sai mahdollisuuden tehdä itse, mutta samalla työpaikkaohjaaja tai työyhteisön jäsen toimi tukena. Ohjaajan toiminta lähikehityksen vyöhykkeellä korostui etenkin, jos opiskelijalla oli pelkoja jonkin asian tekemisestä. Työntekoon liittyvissä epävarmuuden tilanteissa reflektiivinen tuki osoittautui tärkeäksi, sillä työpaikkaohjaaja saattoi tarjota uusia näkökulmia opiskelijan suhtautumistavoista omaan itseän.

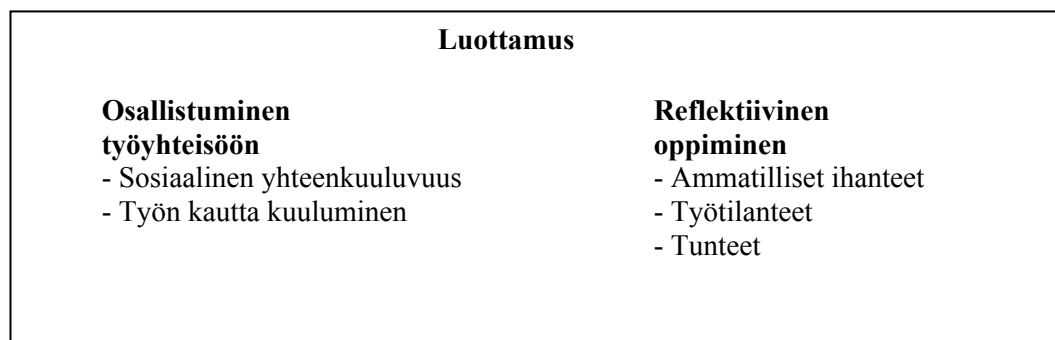
Myös opettajan asema työssäoppimisjaksolla oli tärkeä. Opettajalta odotettiin lähinnä jälkikäteistä reflektointia jaksolla opituista tilanteista. Reflektion välineinä toimivat opiskelijoiden vapaaehtoisesti pitämät oppimispäiväkirjat, joista saatettiin keskustella opettajan kanssa ajallisten resurssien salliessa. Opettajat halusivat nähdä oman roolinsa nimenomaan pedagogisen puolen asiantuntijana, jonka tehtävä on tukea sekä opiskelijaa että työpaikkaohjaajaa. Parhaimmillaan opiskelija, opettaja ja työpaikkaohjaaja keskustelivat yhdessä opiskelijan jaksolla kohdatuista tilanteista. Näin voitiin ottaa huomioon sekä koulussa opetettu että työelämän käytännöt, jolloin mahdollisista ristiriitaisuuksista työn tekemisessä voitiin keskustella.

Ongelmalliseksi osoittautui yhteisen ajan puute, sillä opettajat kävivät vain kaksi kertaa opiskelijan työssäoppimispaikassa. Tällöin opettajan, ohjaajan ja opiskelijan kesken ei välttämättä löytynyt riittävästi yhteistä aikaa syvällisemmälle keskustelulle. Erityisesti työpaikkaohjaajat arvioivat yhteistyötä opettajan kanssa liian vähäiseksi. Tämä tuli esille myös siten, että työpaikalle saapuvasta opiskelijasta miellettiin saavan liian vähän etukäteistietoa, joten jakson suunnittelu oli hankalaa.

8 POHDINTA

8.1 Johtopäätökset

Tutkimuksessa haluttiin selvittää sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden ammatillista identiteettiä rakentavaa oppimista työssäoppimisjaksolla. Opiskelijoiden kertomuksissa korostuivat hoitajan rooliin liittyvät oppimisen tilanteet sekä omista vahvuuksista ja kehittämiskohteista oppiminen. Työpaikkaohjaajat ja opettajat liittyivät oppimisen opiskelijan itseluottamuksen kasvamiseen sekä omien kehittämiskohteiden tunnistamiseen. Ammatillisen identiteettiä rakentava oppiminen edellytti reflektiivisyyttä, jonka avulla syntyi uusia merkityksiä työpaikalla kohdattuihin tilanteisiin sekä omasta itsestä. Tällöin työssäoppimisessa tulee toteutua kaksi puolta: ohjaamisesta kiinnostuneen työyhteisön lisäksi vaaditaan opiskelijan omaa motivaatiota pohtia työpaikalla kohdattuja tilanteita ja omaa toimintaansa. Hahmotan tutkimuksen tuloksia alla olevan kuvion avulla (ks. Kuvio 2).



Kuvio 2. Ammatillisen identiteetin oppiminen työyhteisössä

Työyhteisöön osallistumisen tapa määrittäi opiskelijalle syntyviä oppimistilaisuuksia. Yhteenkuuluvuuden tunne ilmeni mahdollisuutena osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja opiskelijan hyväksymisenä osaksi työyhteisöä jakson alusta alkaen (ks. Wenger 1998, 191–193; Lave & Wenger 1991, 35–36). Työn kautta yhteisöön kuulumista kuvasti tilanne, jossa opiskelija pääsi mukaan työyhteisöön osoittamalla tarpeellisuutensa työntekijänä. Tällöin mahdollisuudet uuden oppimiseen olivat heikommat. Työyhteisöön osallistumisen kautta syntyneet kokemukset toimivat myös reflektion pohjalla. Reflektiivinen oppiminen liittyi ammatillisten ihanteiden, työtilanteiden ja niiden herättämien tunteiden arviointiin.

On huomattava, että opiskelijan ja työyhteisön välille syntyvä luottamus määrittäi opiskelijoiden osallistumista työyhteisön toimintaan ja reflektiiviseen oppimiseen. Opiskelijat arvioivat pystyvätkö puhumaan tuntemuksistaan ja kokemuksistaan, ja vastaavasti työpaikkaohjaajat arvioivat, pystyivätkö luottamaan opiskelijaan. Työpaikkaohjaajat arvioivat myös opiskelijan persoonallisia ominaisuuksia, esimerkiksi ikää ja sosiaalisuutta omaamiinsa ammatillisiin ihanteisiin nähden (ks. Hulkari 2006, 108). Opiskelijoiden kertomuksissa luottamuksen saaminen liittyi yhteisön jäseneksi tulemiseen ja osallistumiseen työyhteisön toimintaan (ks. Lave & Wenger 1991, 35–36; Vesterinen 2002, 194).

Työyhteisön sosiaaliseen vuorovaikutuksen kautta opiskelijat kuuluivat työyhteisön jäsenten kertomuksia ja neuvotteluita työn tekemisen tilanteista. Näiden tarinoiden kautta välittyi hiljaista tietoa ammatillisista tavoista, normeista ja ihanteista (ks. Nonaka & Takeuchi 1995). Tarinoiden kuulemisesta voi tärkeänä, sillä opiskelijat voivat pohtia kertomusten perusteella omaa toimintaansa vastaavissa työn tekemisen tilanteissa. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden vastakaista ulottuvuutta kuvasi yksinäisyyden tunne, jota voi Wengeriin (1998) viitaten kuvata marginalisaationa. Tämä ilmeni opiskelijoilta suljettuina mahdollisuuksina osallistua työyhteisön vuorovaikutukseen. Opiskelijat eivät tällöin pystyneet keskustelemaan työnteon tilanteita ohjaavista periaatteista, sillä työyhteisön ja opiskelijan välille ei syntynyt dialogia tai sen edellyttämää luottamusta. Taylorin ja Caren (1999) tutkimukseen viitaten osallistumista työyhteisön vuorovaikutukseen voi pitää edellytyksenä työtä ohjaavien ammatillisten toimintatapojen oppimiselle.

Ammatillisia toimintatapoja kuvattiin opittavan havainnoimalla ja seuraamalla työyhteisön jäsenten toimintaa. Tämä herättää kysymyksen, rakentuiko ammatillinen identiteetti myös sosiaalisen mallioppimisen kautta. Ammatillisen identiteetin rakentumista sosiaalisten mallien kautta voi selittää sillä, että havainnoimalla opittujen toimintatapojen soveltaminen työtilanteissa sai aikaan onnistumisen kokemuksia. Nämä taas rakensivat positiivisesti kuvaa itsestä työntekijänä ja lisäsivät itseluottamusta (ks. myös Vesterinen 2002, 128; Löfmark & Wikblad 2001, 49–50). Lisäksi ammatillisten toimintatapojen oppiminen edisti opiskelijan osallistumista työyhteisöön. Kuulumisen tunne taas on tuotu esille osana ammatillista identiteettiä (esim. Heikkinen ym. 2001, 12). Ammatillinen identiteetti voi tällöin rakentua omaksumalla yhteisön normit sellaisenaan (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 44). Toisaalta opiskelijat peilasivat työyhteisön jäsenten toimintaa omiin arvostuksiinsa ja ammatillisiin ihanteisiinsa, joten amma-

tillisen identiteetin rakentumista ei voi pitää pelkästään sosiaalistumisena (ks. Billett 2002, 29). Kysymys liittyy myös käsitteellisiin määrittelyihin; jos ammatilliseen identiteettiin liitetään omien kehittämiskohteiden tunnistaminen, vaaditaan opiskelijalta oman toimintansa arviointia.

Reflektointi liittyi paitsi työtilanteista suoriutumisen arviointiin myös työn herättämien tunteiden pohtimiseen. Lähinnä viitattiin toiminnan jälkeiseen reflektointiin (ks. Schön 1983). Omiin tunteiden reflektointi tuli esille etenkin epäonnistumisen kokemuksissa tai vaikeissa työtilanteissa, jotka saattoivat herättää ahdistuksen tunteita (ks. FitzGerald & Chapman 2000, 17). Opiskelijan tunteet ohjasivat työtilanteisiin suhtautumista, ja sitä millaisia merkityksiä niistä rakennettiin. Erityisesti tämä tuli esille tilanteissa, joissa opiskelijalla oli pelkoja työn tekemisestä. Oppimista voi kuvata tunnetyönä, jota kuvasi omien suhtautumistapojen ja alalle soveltuvuuden pohtiminen. Negatiivisia tunteita herättävissä tilanteissa tarvittiin tueksi dialogia opiskelijan ja työpaikkaohjaajan välillä, jolloin tunteiden merkityksiä rakennettiin yhteisöllisesti (Geijsel & Meijers 2005, 419–425). Tutkimuksessa vahvistui Ora-Hyytiäisen (2004) tutkimuksen tulos, eli reflektiivisen pohdinnan tuloksena syntyvä uusi ymmärrys saattoi tuottaa uutta ymmärrystä itsestä ja omista suhtautumistavoista.

Ammatillista identiteettiä rakentavassa oppimisessa tärkeiksi osoittautuivat opiskelijoiden ammatilliset ihanteet. Tässä tutkimuksessa ammatilliset ihanteet määrittyivät kollektiivisiksi uskomuksiksi, joiden pohjalta sekä opiskelijat että työpaikkaohjaajat arvioivat toistensa toimintaa ja ammattiin sitoutumista. Persoonalliset tavoitteet ja ihanteet ohjasivat jaksolla tapahtuvaa oppimista (Billett & Pavlova 2005, 208), mikä tuli esille siten, että epärealistiset ammatilliset ihanteet ja vaatimukset rakensivat kielteisesti kuvaa itsestä työntekijänä. Näin opiskelijoille muodostunut ammatillinen identiteetti voi muokata oppimista (Varila & Rekola 2003, 92).

Kuitenkaan työssäoppimisjaksoilla ammatillisista ihanteista ei juurikaan keskusteltu. Työpaikkaohjaajat painottivat enemmän ammatillisten taitojen opettamista: toimenpiteiden opettelu ja opiskelijan ammatillisten taitojen arviointi asetettiin etusijalle. Tämä voi liittyä siihen, että työpaikkaohjaajat ovat arvioineet työssäoppimisjaksojen laatua lopputuloksen eli opiskelijan ammatillisen osaamisen näkökulmasta (Hulkari 2006, 118–123). Toisaalta ammatillisuuden mallit voivat olla syvällä kulttuurissa, joten niistä puhuminen haastattelussa saattoi olla hankalaa. Lisäksi syynä voi olla haastateltujen valikoituvuus: opiskelijat olivat viimeisen vuoden opiskelijoita, joilla oli varsin vahva käsitys hyvästä ammatillisesta. Kysymys on kuitenkin tärkeä,

sillä ammatillisten ihanteiden tiedostaminen avasi uusia mahdollisuuksia tarkastella omaa toimintaa, ja rakensi siten ammatillista identiteettiä.

Haastattelut tehtiin vasta työssäoppimisjakson päätyttyä, josta syystä oli vaikea saada käsitystä, miten paljon reflektointia käytettiin jakson aikana. Tämä olisi voinut tulla paremmin esille osallistuvan havainnoinnin avulla, sillä toiminnan aikainen ja jälkeinen reflektointi olisi ollut helpommin tutkittavissa työssäoppimisjakson aikana. Toisaalta opiskelijat kävivät haastatteluisissa työssäoppimisjaksoaan läpi onnistumisten ja epäonnistumisten kautta. Tämä osoittaa, että kokemuksia oli jo reflektoitu, sillä opiskelijat nostivat kertomuksissaan esille tapahtumia, jotka nousivat heidän näkökulmastaan keskeisimmiksi työssäoppimisjakson aikana. Toisin sanoen narratiiviset haastattelut laittoivat opiskelijat tarkastelemaan työssäoppimiskokemustaan jälkikäteen ja miettimään mitä kokemuksesta oli opittu. Toisaalta on huomioitava, että tämä voi korostaa käsitystä ammatillisen identiteetin rakentumisesta aktiivisena oppimisprosessina ja painottaa opiskelijan oman toimijuuden merkitystä.

Ammatillisen identiteetin rakentumisessa olennaiseksi osoittautui työyhteisön reflektiivinen tuki. Tämä siksi, että opiskeluvaiheessa ammatillinen identiteetti voi rakentua sosiaalistumalla työyhteisöön (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 44). Mahdollisuudet ongelmien jakamiselle ja työtilanteiden kollektiiviselle reflektoinnille olivat tärkeitä. Näin voidaan puhua *reflektiivisestä osallistumisesta*, jonka Ten Dam ja Blom (2006) käsittävät ammatillisten toimintatapojen kriittiseksi arvioinniksi. Tällöin reflektion tuli olla sallittua työyhteisön toimintakulttuurissa siten, että opiskelija ja työntekijät pystyivät pohtimaan yhdessä vaihtoehtoisia toimintatapoja. Olennaista on, jätettiinkö reflektio opiskelijan oman aktiivisuuden varaan, vai organisoitiinko palautteen antamista ja työtilanteiden yhteisöllistä käsittelemistä edistävät tilanteet osaksi opiskelijan ohjausprosesseja. Oppimista edistivät vuorovaikutukselliset palautteen antamisen käytännöt, joissa pohdittiin opiskelijan työn tekemisen tapoja. Ongelmaksi osoittautui työpaikkojen kiireisyys, jolloin opiskelijalle ei jäänyt aikaa pohtia toimintaansa työtilanteissa. Toisaalta myöskään ohjaajalla ei välttämättä ollut aikaa paneutua ohjaamiseen.

Reflektiivistä oppimista edisti työpaikalle luotu ohjausjärjestelmä, joka tarkoitti useimmiten työpaikkaohjaajaa ja hänelle nimettyä varaohjaajaa. Työpaikkaohjaajien haastatteluissa virallisen ohjausjärjestelmän merkitys tunnustettiin, mutta koko työyhteisön vastuuseen opiskelijan ohjauksesta suhtauduttiin varauksellisemmin. Kuten aiemmissa työssäoppimista käsittelevissä tutkimuksissa opiskelijat puolestaan korostivat työyhteisön merkitystä etenkin oppimismahdol-

lisuuksien antajana (ks. Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005; Väisänen 2003; Hulkari 2006, 118–123). Tällaista työyhteisön osallistumista ohjaamiseen voi kuvata epävirallisena ohjauksena, mikä ilmeni opiskelijan mahdollisuutena tehdä erilaisia työtehtäviä sekä yhteisenä ongelmanratkaisuna. Kuitenkaan työpaikkojen osallistavat käytännöt eivät synny itsestään (Heikkinen ym. 2001, 175–176), vaan työyhteisön mukana oleminen opiskelijan ohjauksessa vaati työyhteisön jäsenten yhteistä sitoutumista työpaikan kehittämiseen sosiaalisena oppimisympäristönä. Näin myös opettajien ja työyhteisön välinen yhteistyön kehittäminen on tärkeää.

Työyhteisön toimintakulttuuriin osalliseksi tuleminen näyttäisi antavan lähtökohdan ammatillisen identiteetin rakentumiselle (ks. Tynjälä & Collin 2000, 301; Hakkarainen 2000, 86.) Toisin sanoen työyhteisön kulttuuriin samastuminen antoi aineksia identiteetin rakentumiselle. Opiskelijat pystyivät havainnoimaan ammatillisia toimintatapoja ja myös keskustelemaan havainnoistaan työyhteisön jäsenten kanssa (ks. Billett 2004, 314–317). Kuitenkin voidaan pohtia, vahvistuiko ammatillinen identiteetti automaattisesti kulttuuriin samastumisen kautta (vrt. Vesterinen 2002). Työyhteisön toimintakulttuurissa saattoi olla lähihoitajan ammattia kohtaan negatiivisia asenteita, jotka ilmenivät epäilevänä suhtautumisena lähihoitajien osaamiseen. Ammatillisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta voidaan kysyä, millaisia mahdollisuuksia opiskelijoilla oli neuvotella ammattiin liitetyistä merkityksistä, etenkin tilanteessa, jossa ammattiin suhtauduttiin negatiivisesti. Epäilevä suhtautuminen lähihoitajiin saattoi vaikeuttaa luottamuksen syntymistä, jolloin opiskelija joutui todistamaan soveltuvuuttaan ammattiin (Löfmark & Wikblad 2001, 49–50; ks. Wenger 1998, 153).

Opiskelijoiden kuvaukset kyvyttömyydestä käyttää koulussa harjoiteltuja taitoja työssä osoittavat, että osaamista saattoi olla hankala tehdä työyhteisössä näkyväksi. Tällöin ammatin vaatimukset ja ihanteet eivät realisoidu työn tekemisen tasolla (ks. Thunborg 2004). Ristiriita tuli esille myös siten, että opiskelijat painottivat ihanteenaan ajan antamista potilaille, mutta työpaikan käytännöissä korostuivat kiireen vaatimukset. Kiire voi toimia kulttuurissa rituaalina, jolla tehokkuuden arvoa vahvistetaan (Ketola, Kovasin & Suominen 1995, 33–34). Tämä herättää kysymyksen ammatillisen identiteetin rakentumisen ehdoista. Ammatin ihanteiden ja työpaikan käytäntöjen välisten jännitteiden tutkiminen edellyttäisi ammatillisen identiteetin tutkimista diskurssianalyttisestä näkökulmasta. Näin voitaisiin tarkastella, miten haastateltavat rakentavat ammatillista identiteettiään ja miten työelämän käytännöt ja ammatilliset ihanteet näyttäytyvät opiskelijoiden puheessa.

On huomioitava, että oppimisteorioiden kautta piirtyi esille erilaisia ulottuvuuksia ammatillisen identiteetin rakentumisesta työssäoppimisjaksolla. Sosiaalisen teorian kautta nousi esille osallistuminen työyhteisön toimintaan ja vuorovaikutukseen sekä mahdollisuudet neuvotella jaksolla kohdattujen tilanteiden merkityksestä. Toisaalta opiskelija osallistui toimintaan omien oppimistavoitteidensa ja ammatillisten ihanteidensa pohjalta. Reflektiivisen oppimiseen voidaan liittää tunteiden ja toiminnan kriittinen arviointi, jolloin käsitys itsestä työntekijänä voi muuttua. Tosin reflektiivisen oppimisen lähtökohdat piirtävät ammatillisesta identiteetistä toimijalähtöisen ja aktiivisen käsitteen. Kuitenkaan opiskelijoilla ei aina ollut halukkuutta reflektoida kokemuksiaan tai oppimistaan jaksolla. Tällöin voidaan pohtia, miten käsitys itsestä voi rakentua toisin, mikäli omaa toimintaa ei olla valmiita arvioimaan kriittisesti. Konstruktivisen oppimisteorian kautta tuli esille tunteiden merkitys, esimerkiksi tilanteiden herättämät tunteet saivat opiskelijan usein pohtimaan omaa toimintaansa. Tunteiden merkitystä erityisesti työpaikalla tapahtuvan oppimisen näkökulmasta on tutkittu vielä vähän (ks. Heikkilä 2006, 291).

Ammatillisen identiteetin rakentuminen ei rajoitu vain muodollisen koulutuksen ajalle, vaan jatkuu koulutuksen jälkeen työelämässä. Ammatilliseen identiteettiin liittyvä tulevaisuusorientaatio näyttäytyi työpaikoilta saatujen kokemusten peilaamisena omiin ammatillisiin ihanteisiin, joiden pohjalta rakennettiin kuvaa tulevaisuuden työpaikasta. Työpaikan tuli sopia omaan ammatilliseen identiteettiin, eli siihen millainen käsitys oli itsestä hoitajana sekä siihen, millaiseksi työntekijäksi halusi kehittyä. Kuitenkaan opiskelijoiden persoonallinen identiteetti, tarkoitettuna persoonallisena suhteena ja sitoutumisena ammattiin, ei niinkään tullut esille tutkimuksessa. Sen sijaan vahvemmin tuli esille opiskelijoiden suhde työtilanteisiin, työyhteisöön ja jossain määrin myös ammatillisuuden malleihin. Työpaikkoja tulee kehittää sosiaalisina oppimisympäristöinä, mikä vaatii koko työyhteisön sitoutumista opiskelijoiden ohjaamiseen.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on perinteisesti käytetty reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä, joista edellinen viittaa tutkimustulosten pysyvyyteen ja jälkimmäinen siihen, koskeeko tutkimus sitä, mitä sen odotetaan koskevan (Kvale 1996, 235). Laadullisessa tutkimuksessa, tilastollisen tutkimuksen piirissä syntyneitä reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä, on kritisoitu voimakkaasti (ks. mt. 231). Tynjälä (1991, 391–394) tarkastelee laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja validiteettia vastaavuuden, siirrettävyyden, tutkimustilanteen arvioin-

nin ja vahvistettavuuden kautta. Näissä käsitteissä korostuu tutkimusprosessin arvioinnin ja tutkimustilanteen kuvauksen merkitys; laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi tiivistyy tutkimusprosessin auki kirjoittamiseen. Reliabiliteetin käsite liittyy etenkin aineiston laatuun ja tutkijan toimintaan, kun taas validiteetin arvioinnissa olennaista on tutkijan tutkimuksen toteutuksen perustelu ja kuvaus (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189).

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on, että tutkija pohtii omia esioletuksiaan ja arvostuksiaan. Tutkimuksen objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden tunnistamisesta. (Eskola & Suoranta 1998, 17.) Peilasin ennakkokäsityksiäni tutustumiini teorioihin oppimisesta sekä ammatillisesta identiteetistä tehtyihin tutkimuksiin. Teorioihin tutustumisen kautta näkemykseni ammatillisen identiteetin rakentumisesta muuttui sosiaalista rakentumista korostavasta näkemyksestä identiteetin persoonallisen ja sosiaalisen ulottuvuuden tarkasteluun. Näin myös tutkimusasetelma rakentui teoreettisen viitekehyksen avulla erilaiseen suuntaan. Tutkimus tuottaa näkökulmia tutkimusasetelman asettamissa rajoissa, josta syystä viitekehyksen rajoitusten tunnistamista voidaan pitää tärkeänä (ks. Tynjälä 1991, 395).

Olennaista on myös, miten hyvin olen pystynyt kääntämään teoreettisen viitekehyksen tutkittavien kielelle ja toisaalta jälleen takaisin teoriaan, jotta empirian ja teorian vuorovaikutus toteutuu (ks. Eskola & Suoranta 1998, 78). Kyse on teoreettisten käsitteiden operationalisoinnista, ja toisaalta tulosten rekonstruoinnista teoreettisen viitekehyksen avulla. Palasin keräämääni teoreettiseen viitekehykseen sekä aineiston keruun että analysoinnin aikana. Tämä näkyi siten, että teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykset ohjasivat myös haastattelurunkojen laatimista. Näin olen pyrkinyt säilyttämään yhteyden teorian ja empirian välillä ja peilaamaan tuloksia teoreettista taustaa vasten.

Teoreettisen viitekehyksen kääntäminen tutkittavien kielelle edellyttää, että tutkija ja haastateltava ymmärtävät käsitteet samalla tavalla (Tynjälä 1991, 393). Tähän liittyi tämän tutkimuksen haaste, eli yhteisen kokemusmaailman puuttuminen haastateltavien kanssa. Tarkoitan tällä yhteisen ammatillisen viitekehyksen puuttumista, sillä en ole terveydenhoitoalan ammattilainen, josta syystä haastateltavien paikoin käyttämä alan ammattikieli oli minulle vieraampaa. Yhteisen ymmärryksen saavuttaminen oli siten haasteellisempaa. En kuitenkaan miellä tätä täysin negatiivisesti: yhteisen ammatillisen viitekehyksen puuttuminen myös avasi uusia mahdollisuuksia, sillä pystyin kysymään haastateltavilta heidän näkökulmastaan itsestänselvyyksiä.

Pyrin haastatteluissa avoimuuteen ja objektiivisuuteen, ja tein tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Oma terveydenhuoltoalan ei-ammattilaisuuteni saattoi vaikuttaa myönteisesti luottamuksen syntymiseen opiskelijoiden kanssa. Opiskelijat kertoivat kokemuksistaan ja myös epäonnistumisistaan avoimesti, sillä en edustanut heille opettajaa tai heidän ammatillisuuttaan arvioivaa tahoja. Yleisesti haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja aihepiiri oli kaikille tuttu ja siitä puhuminen oli helppoa. Tämä näkyi haastatteluissa avoimena ja hyvänä ilmapiirinä, jota pyrin luomaan haastattelun alusta asti.

Opiskelijoiden narratiivissa haastatteluissa tuli esille haastattelutilanteeseen liitettyjen odotusten merkitys. Osalla haastateltavista oli, ennakkoinformaatiosta huolimatta, odotuksia perinteisestä kysymysten ja vastausten muodossa etenevästä haastattelusta. Tämä tuli esille siinä, että haastattelujen onnistuminen oli riippuvaista haastateltavan persoonallisista ominaisuuksista. Etenkin ujous ja varautuneisuus hankaloittivat kertomusten oma-aloitteista tuottamista. Tällöin vaarana oli, että joitain haastateltavia ohjattiin liikaa ohjaavien kysymysten avulla, mikä rikkoi haastateltavien mahdollisuutta tuoda esille omia kokemuksiaan. Näen kuitenkin ohjaavien kysymysten varmistaneen, että haastatteluissa onnistuttiin saamaan opiskelijoiden kokemukset esille, vaikka toiset haastattelut etenivät enemmän haastateltavien ehdoilla. Tosin kokemattomuuteni haastattelijana saattoi vaikuttaa siten, että en osannut aina luoda kertomusten tuottamiseen kannustavaa ilmapiiriä. Kertomuksen muoto ja sisältö määräytyvät aina haastattelun vuorovaikutuksessa, koska samat kysymykset eivät välttämättä aina tuota kertomuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi 2006, 214–215).

Narratiivisten haastatteluiden kautta saatava tieto on luonteeltaan paikallista ja subjektiivista, mikä rajoittaa yleistysten tekemistä (Heikkinen 2001, 130). Kertomuksia ei voi pitää suorina ja autenttisina kuvauksina työssäoppimisjakson tapahtumista, sillä kertomuksiin syntyy jatkuvasti uusia merkityksiä, kun tapahtumista keskustellaan muiden kanssa ja niitä tulkitaan uudelleen (Hyvärinen & Löyttyniemi 2006, 202). Toisin sanoen opiskelijat tulkitsivat tapahtumia uudelleen haastattelun vuorovaikutuksessa ja nostivat esille tiettyjä tapahtumia. Yksilön kertomuksen kautta välittyneitä ja syntyneitä merkityksiä voidaan pitää myös vahvuutena (Hatch & Wisniewski 1995, 118), sillä tarkoituksena oli yksittäisiä tapauksia tutkimalla tarkoituksena saada näkyville se, mikä ilmiössä oli merkittävää (Kvale 1996, 233). Kuitenkin tutkijan on nähtävä itsensä osana aineistoa ja tutkimuksen toteuttamista, joten narratiivisten haastatteluiden paikallisuus tulee ottaa huomioon.

Tulosten sovellettavuudelle asettaa ehtoja myös kohdejoukon valikoituvuus (Tynjälä 1991, 390; Kvale 1996, 233). Sairaala- ja terveyskeskus konteksteissa tapahtuneet työssäoppimisjaksot voivat muodostaa toisenlaisen ympäristön kuin jotkut muut terveydenhuollon toimipisteet, joissa on erilaiset kulttuurit. Lisäksi haastatellut opiskelijat olivat viimeisen vuoden sairaanhoidon ja huolenpidon koulutusohjelman valinnoita, joten tuloksia ei voi suoraan soveltaa eri suuntautumisvaihtoehdon valinneisiin tai opintojen alkuvaiheessa oleviin lähihoitajaopiskelijoihin. Näin siksi, että vaikka suuntautumisen vaihtoehto valitaan vasta viimeisenä vuonna, saattavat erilaiset valinnat jo lähtökohtaisesti ilmentää erilaista ammatillista identiteettiä. Lisäksi opintojen alkuvaiheessa työyhteisöltä saatetaan odottaa erilaista tukea oppimiselle, vaikka ammatillista identiteettiä rakentavassa oppimisessä voi olettaa olevan yleisiä piirteitä. Tosin miellän opiskelijoiden kokemusten useilta jaksoista parantavan luotettavuutta, sillä opiskelijat tekivät vertailuja aiempiin jaksoihin. Opettajien ja työpaikkaohjaajien haastatteluissa on niin ikään huomioitava mahdollisen kohdejoukon valikoituvuuden vaikutus, sillä he olivat haastateltujen opiskelijoiden työpaikkaohjaajia. Opettajien ja työpaikkaohjaajien runsaan työkokemuksen opiskelijoiden ohjaamisesta voi tulkita parantavan luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi aineiston kerääminen sekä teemahaastatteluiden että narratiivisten haastatteluiden avulla, sillä haastattelumenetelmät täydensivät toisiaan. Niiden kautta saatiin samasta ilmiöstä erilaista aineistoa; narratiivisiin haastatteluihin liittyi vahvasti kokemusten kautta tapahtuva kerronta, kun taas teemahaastatteluissa ominaisempaa oli selitysten hakeminen ja käsitteellisempi ilmaisu. Näin työssäoppimisjakson merkityksestä ammatillisen identiteetin rakentumisessa saatiin moniulotteisempi kuva, sillä haastattelut avasivat erilaisia näkökulmia työssäoppimisjaksoilta. Aineiston kattavuudesta kertoi, että samat teemat alkoivat toistua haastateltavien puheessa. Katson tutkimuksen luotettavuutta lisäävän myös opettajien, työpaikkaohjaajien ja opiskelijoiden näkökulmien vertailun.

Ammatillista identiteettiä rakentavien oppimisprosessien sisällöllinen tarkastelu oli jossain määrin hankalaa, sillä narratiivisen haastattelun ja teemahaastattelun kautta oli vaikea päästä käsiksi työyhteisön ja opiskelijan vuorovaikutukseen työssäoppimisjaksolla. Yhtenä mahdollisuutena voisi olla haastatella opiskelijoita työssäoppimisjakson alku- ja loppuvaiheessa. Tähän voisi yhdistää myös osallistuvaa havainnointia. Näin voisi olla mahdollista huomioida paremmin ammatillisen identiteetin rakentumisen kontekstuaalisuus eli opiskelijan kokemusta muokkaavat tilanteet ja niistä rakennetut tulkinnat.

Haastateltaville painotettiin heidän anonymiteettinsa säilymistä haastatteluissa, ja heille kerrottiin myös tutkimuksen tarkoituksesta ennen haastatteluja. Työpaikkaohjaajien anonymiteetin säilymistä varmistamiseksi heidän työpaikkojaan ei ole mainittu tutkimuksessa. Lisäksi tutkimuksen eettisyyttä tuki haastateltavien mahdollisuus tuoda esille mielipiteensä haastattelussa. Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu tutkittavien vapaaehtoisuus. Toisin sanoen tutkimusta ei saa tehdä salaa eikä vastoin tutkittavien tahtoa. (Kvale 1996, 111.) Pyrin tähän antamalla ennen haastatteluja riittävästi tietoa tutkimuksen tarkoituksesta sekä haastattelujen kestosta.

8.3 Jatkotutkimusaiheita

Työelämää ja koulutusta on pyritty jo vuosia määrätietoisesti viemään lähemmäs toisiaan. Tällöin voidaan kysyä, miten työpaikalla ja koulussa tapahtuva oppiminen rakentaa ammatillista identiteettiä. Esimerkiksi tämän tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä siitä, että työssäoppimiskaksoilla arvioidaan vahvasti soveltuvuutta ammattiin. Samankaltaisiin tuloksiin päätyi Väisänen (2003), jonka mukaan työpaikalla arvioitiin realistisemmin kuin koulussa omaa ammatillista osaamista. Konstruktivistisen oppimisteorian pohjalta voidaan tulkita, että realistisen käsityksen syntyminen omasta osaamisesta voi näkyä siten, että työtilanteita lähestytään eri tavoin ja samalla rakennetaan käsitystä itsestä hoitajana ja omasta soveltuvuudesta ammattiin.

Näin oleellista on tarkastella ammatillisen identiteetin kehittymistä koulun ja työelämän rajapinnoilla. Tähän liittyy myös kysymys siitä, missä opiskelija voi kyseenalaistaa työpaikan käytäntöjä ja asenteita. Kysymyksen voi tulkita liittyvän ammatin kulttuuriseen ulottuvuuteen, jossa ammatillisen identiteetin rakentumista voisi tarkastella työelämän ja koulun kulttuuristen käytäntöjen avulla. Esimerkiksi sosiaalisen oppimisteorian pohjalta voidaan huomioida yhteisöjen välisten rajojen ylitykset: miten ammatillinen identiteetti rakentuu koulun ja työelämän käytännöissä ja niiden rajapinnoilla. Etenkin jos ammatillinen identiteetti ymmärretään yhteisöön osallistumisen kautta syntyvänä oppimistuloksena (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 40), voidaan tarkastella, millaista ammatillisuutta koulussa ja työpaikoilla halutaan edistää. Yhtäältä tähän kytkeytyy laajempi kysymys ammatillisesta kulttuurista ja sen heijastumisesta yksilön identiteettiin. Osaltaan tämä kuvastaa ammatillisen identiteetin ja työssä opittavan vastavuoroista suhdetta (ks. Varila & Rekola 2003, 92).

Tässä tutkimuksessa ammatillisen identiteetin rakentumista on tarkasteltu poikkileikkausasetelmasta. Työssäoppimisjaksoista on pyritty saamaan moniulotteisempi kuva ottamalla huomioon opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien sekä opettajien näkökulmat. Tällöin ammatillisen identiteetin kehitykselliset prosessit jäävät huomiotta. Pitkittäistutkimuksen avulla voitaisiin ottaa huomioon opiskeluvaiheen merkitys ja ammatillisen identiteetin kehittyminen koulutuksen aikana. Samalla voitaisiin tutkia ammatillisen identiteetin persoonallista ulottuvuutta: ammattiin sitoutumisen merkitystä ja ammatin kehittymistä osaksi yksilön subjektiviteettia koulutuksen aikana. Erityisesti ammatin persoonallisen merkityksen kehittyminen koulutuksen aikana voidaan nähdä yhtenä tärkeänä tutkimuksen tarpeena. Kysymys on tärkeä työssäoppimisjaksojen kontekstissa, sillä työpaikoilla pohditaan omaa soveltuvuutta ammattiin sekä halukkuutta toimia lähihoitajana. Lisäksi sosiaali- ja terveystieteiden parhailaan työvoimapulasta, joten kysymykset ammattiin sitoutumisesta ja halukkuudesta jatkaa työssä tulevat oleellisiksi.

Vaihtoehtoisesti työssäoppimisjakson merkitystä ammatillisen identiteetin rakentumiselle voitaisiin tarkastella keräämällä aineistoa eri vuosien opiskelijoilta. Kysymyksenasettelun voi tulkitella liittyvän ammatillisen identiteetin sosiaaliseen ulottuvuuteen, sillä ympäristön ja yksilön suhteet tulevat tällöin vahvemmin esille. Esimerkiksi työssäoppimisjakso saattaa muodostaa erilaisen kontekstin ammatillisen identiteetin rakentumiselle opiskelun alku- ja loppuvaiheessa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voi arvella, että työpaikan kielteiset asenteet lähihoitajiin saattavat vaikeuttaa luottamuksen syntymistä opiskelijan ja työyhteisön välillä etenkin opintojen alkuvaiheessa.

Tulevaisuuden tutkimuksen haasteeksi voidaan nostaa myös sukupuolen huomioiminen ammatillisen identiteetin tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa sukupuolen merkitys ei noussut haastatteluissa esille, mikä voi johtua siitä, että kaikki haastatellut olivat naisia. Sukupuolen merkitystä on perinteisesti tutkittu sukupuolirooleihin sosiaalistumisena, joten oppimisen näkökulma voisi avata uudenlaisia tutkimusasetelmia. Osallistuvan havainnoinnin yhdistäminen haastatteluihin voisi nostaa esille uusia näkökulmia työssäoppimisjaksosta ammatillisen identiteetin oppimisympäristönä.

LÄHTEET

- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P. & Macleod, J. 2006. Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care* 5 (2), 55–68.
- Ammattikasvatuksen suunta. 1982. Ammattikasvatuksen kehittämisen yleiset lähtökohdat. Kirkon kasvatusasian keskus. Porvoo: WSOY.
- Avis, J. 2004. Work-based learning and social justice: "learning to labour" and the new vocationalism in England. *Journal of Education & Work* 17 (2), 197–217.
- Berger, P.L & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Billett, S. 2002. Toward a workplace pedagogy: guidance, participation and engagement. *Adult Education Quarterly* 53 (1), 27–43.
- Billett, S. 2004. Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning* 16 (6), 312–324.
- Billett, S. & Pavlova, M. 2005. Learning through working life: self and individual's agentic action. *International Journal of Lifelong Education* 24 (3), 195 –211.
- Billett, S. & Somerville, M. 2004. Transformations at work: identity and learning. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 310–326.
- Billett, S. & Smith, R. 2006. Personal Agency and Epistemology at Work. Teoksessa Teoksessa S. Billett, T. Fenwick & M. Somerville (toim.) *Work, subjectivity and learning*. Dordrecht: Springer, 141–156.
- Boud, D. & Garrick, J. 1999. *Understanding learning at work*. London: Routledge.
- Collin, K. 2005. Experience and shared practice: design engineers' learning at work. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 261. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Collin, K. & Valleala, U-M. 2005. Interaction among employees: how does learning take place in the social communities of the workplace and how might such learning be supervised? *Journal of Education & Work* 18 (4), 401–420.
- Czarniawska, B. 1998. *A narrative approach to organization studies*. Thousand Oaks: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2005. Aikuiskoulutus nousussa, miten siihen vastaa alan tutkimus?: tutkimus ammatti-identiteetin tukijana ja oppimisyhteisöjen rakentajana. *Aikuiskasvatus* 25 (2), 150–154.

- Eteläpelto, A. & Saarinen, J. 2006. Developing Subjective Identities Through Collective Participation. Teoksessa S. Billett, T. Fenwick & M. Somerville (toim.) *Work, subjectivity and learning*. Dordrecht: Springer. 157–175.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena projektina. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26 – 49.
- Filander, K & Jokinen, E. 2004. Tekemällä oppimisen kokeita: toimintatutkimus Opekon kehittämishankkeista. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskuksen työraportteja 70.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43 – 60.
- Flick, U. 1998. *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Garrick, J. 1998. *Informal learning in the workplace. Unmasking Human Resource Development*. London: Routledge.
- Geijsel, F. & Meijers, F. 2005. Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies* 31 (4), 419–430.
- Hager, P. 2004. Conceptions of learning and understanding learning at work. *Studies in Continuing Education* 26 (1), 3–17.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20 (2), 84–98.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Harper, D. & Lawson, H. 2003. Introduction. Teoksessa D. Harper & H. Lawson (toim.) *The Cultural Study of Work*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, xi-xviii.
- Hatch, J.A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 113–135.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. *Akateeminen väitöskirja*. Tampere: Tampere University Press.
- Henriksson, L. & Wrede, S. 2004. Hyvinvointityön ammattien tutkimus. Teoksessa L. Henriksson & S. Wrede (toim.): *Hyvinvointityön ammatit*. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.
- Heikkinen, A., Borgman, M., Henriksson, L., Korhakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. 2001. Niin vähän on aikaa – ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila? Tampereen yliopisto. *Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja*.

- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 175. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Helakorpi, S. 2005. Työn taidot: ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki; Yliopistopaino.
- Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa peruskoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1163. Tampere: Tampere University Press.
- Hämäläinen, H. 2007. Rekrytointiongelmien työvoimatoimistoihin ilmoitettujen paikkojen osalta, syyskuu 2007. Helsinki: Työministeriö. Saatavilla <http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/10_muut/rekryongelmat_syyskuu2007.pdf> Luettu 7.12.2007.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Jarvis, P. 1987. Adult learning in the social context. London: Croom Helm.
- Kaunismaa, P. 1997. Keitä me olemme?: kollektiivisen identiteetin lähtökohdista. Sosiologia 34 (3), 220–230.
- Ketola, O., Kovasin, M. & Suominen, T. 1995. Peiton alta: hoitaminen kulttuurisena ilmiönä. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kolb, D.A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.
- Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Tampere: Vastapaino.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värrä (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 13–39.

- Kvale, S. 1996. *Interviews: an Introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- L630/1998. Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.
- Laakkonen, A. 2004. Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 996. Tampere: Tampere University Press.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta- hankkeen (2+1- kokeilun) kokemuksista. Helsinki: Opetushallitus.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M.A. 1998. An examination of the role of learning environments in the construction of nursing identity. *Nurse Education Today* 18 (3), 221–225.
- Lipponen, L. 1999. Kertomus kulttuurisesti suuntautuneen psykologia ydinmetaforana. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Kulttuuri ja psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino, 49–76.
- Löfmark, A. & Wikblad, K. 2001. Facilitating and obstructing factors for development of learning in clinical practice. *Journal of Advanced Nursing* 34 (1), 43–50.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning: a reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mead, G. H. 1972. *Mind, Self and Society. From the standpoint of social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press. (Alkuperäisteos 1934.)
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. 1996. *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Moran-Ellis, J., Alexander, V.D., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Sleney, J. & Thomas, H. 2006. Triangulation and integration: processes, claims and implications. *Qualitative Research* 6 (1), 45–59.
- Nicolini, D., Gherardi, S. & Yanow, D. 2003. Introduction: Toward a practise-based view of knowing and learning in organizations. Teoksessa D. Nicolini, S.Gherardi & D. Yanow (toim.) *Knowing in organizations. A practise-based approach*. New York: Sharpe, 3–31.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

- OPH 2001. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2001. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Opetushallituksen määräys 7/011/2001 Helsinki.
- Ora-Hyytiäinen, E. 2004. Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi: ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1032. Tampere: Tampere University Press.
- Peltomäki, M. & Silvennoinen, H. 2003. Työssäoppimisen pedagogiset mallit ammatillisessa peruskoulutuksessa. Helsinki; Opetushallitus.
- Peltonen, J. 1997. Sosialisatio ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Helsinki: Gaudeamus, 14–31.
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 844. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen: oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 675. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Poikela, E. 2005. Työ ja kokemus oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampere University Press, 9–17.
- Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer Press, 5–23.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Raelin, J.A. 1997. A model of work-based learning. *Organization Science* 8 (6), 563–578.
- Rauste- von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Reid, B. 2001. The role of the mentor to aid reflective practice. Teoksessa S. Burns & C. Bulman (toim.) Reflective practice in nursing. Oxford: Blackwell Science, 79–105.
- Rintala, T. & Elovainio, M. 1997. Lähihoitajien työ, ammatti-identiteetti ja hyvinvointi. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus tutkimuksia 86. Helsinki: Stakes.
- Riska, E. & Wrede, S. 2004. Kuka on kestävä sairaanhoitaja? Teoksessa L. Henriksson & S. Wrede (toim.) Hyvinvointityön ammatit. Helsinki: Gaudeamus, 41–62.
- Ropo, E. 1999. Minuus, muutos ja oppiminen: Elinikäisen oppimisen lähtökohtien teoreettista tarkastelua. Teoksessa P. Houni & P. Paavolainen (toim.) Taide, kertomus ja identiteetti. Acta Scenica 3. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 149–165.

- Ropo, E. & Gustafsson, A-M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 50–76.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus, 22–56.
- Räty, O. 1982. Koulutus ammattiin. Helsinki: WSOY.
- Räty, O. 1987. Työ ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä: kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja Sarja C Scripta lingua Fennica edita 152. Turku: Turun yliopisto.
- Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti. Tampere: Tampere University Press, 170–180.
- Salling Olesen, H. 2006. Learning and Experience. Teoksessa Teoksessa S. Billett, T. Fenwick & M. Somerville (toim.) Work, subjectivity and learning. Dordrecht: Springer, 53–67.
- Schön, D.A. 1983. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books.
- Siljander, P. 1997. Kasvatus ja socialisaatio- johdatus aiheeseen. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja socialisaatio. Helsinki: Gaudeamus, 7–13.
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25- vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus, 31–45.
- Suomi, A. 2002. Ammattia etsimässä: aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittymisestä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 194. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Taylor, B.J. 2000. Reflective practice. A guide for nurses and midwives. Buckingham: Open University Press.
- Taylor, K.K. & Care, W.D. 1999. Nursing education as a cognitive apprenticeship: a framework for clinical education. Nurse educator, 24, 31–36.

- Tedre, S. 2004. Likainen työ ja virallinen hoiva. Teoksessa L. Henriksson & S. Wrede (toim.) Hyvinvointityön ammatit. Helsinki: Gaudeamus, 63–83.
- Ten Dam, G.T.M. & Blom, S. 2006. Learning through participation. The potential of school-based teacher-education for developing a professional identity. *Teaching & Teacher Education* 22 (6), 647–660.
- Thunborg, C. 2004. Yrkesidentiteter i rörelse. Teoksessa P-E. Ellström, & G. Hultman (toim.) *Lärande och förändring i organisationer*. Lund: Studentlitteratur, 117–136.
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, J. 1997. Työelämän muutos ja oppiminen. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu, 11–55.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387–398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö- pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 19 (4), 293–305.
- Tynjälä, P. & Virtanen, A. 2005. Mitä taitoja työssä opitaan? Opiskelijoiden kokemuksia työpaikalla oppimisesta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* (1), 24–33.
- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005. *Työssäoppiminen Keski-Suomessa*. Taitava Keski-Suomi tutkimus osa I. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Työssäoppimisen opas 1999. *Kehittyvä koulutus* 7. Helsinki: Opetushallitus.
- Uusitalo, I. 2001a. Työssäoppimisen ja kouluoppimisen vuorovaikutus. Teoksessa Rökköläinen & I. Uusitalo (toim.) *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Tammi, 13–27.
- Uusitalo, I. 2001b. Työyhteisöön sosiaalistuminen työssäoppimisessa. Teoksessa M. Rökköläinen & I. Uusitalo (toim.) *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Tammi, 89–101.

- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS- kustannus, 27–42.
- Varila, J. & Lehtosaari, K. 2001. Työnilo- ahkeruudella ansaittua, sattuman synnyttymää vai oppivan organisaation vaatimaa? Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 80.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen: teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 83.
- Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 196. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Virolainen, M. 2006. Osaamista rakentamassa. Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjinä. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselosteita 27. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen opiskelijoiden arvioimana Helsingin kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1.
- Wrede, Sirpa & Henriksson, Lea (2004). Kahden kerroksen väkeä: kotihoidon ammatillinen uusjako. Teoksessa L. Henriksson & S. Wrede (toim.) Hyvinvointityön ammatit. Helsinki: Gaudeamus, 210–234.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa: ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 83.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio. Tampere: Vastapaino.

LIITTEET

Liite 1. Opiskelijoiden narratiivisten haastatteluiden runko

Taustatiedot

- Missä suoritit viimeisimmän työssäoppimisjaksosi?
- Pohjakoulutus
- Ikä
- Kerro, miten päädyit opiskelemaan alaa?

Työssäoppimispaikkaan saapuminen

Miten kuvailisit työpaikalle saapumista ja ensimmäisiä päiviä työssäoppimispaikassa?

- Millaisia tunteita ensimmäiset päivät herätti?
- Miten kuvailisit työyhteisön vastaanottoa tullessasi työpaikkaan?
- Millaisia mielikuvia/tavoitteita sinulla oli työssäoppimisjaksosta?
- Mitä ajattelit ennen työpaikalle menoa?

Työskentely työyhteisössä

Kerro, millaista päivittäinen työskentely työyhteisössä oli?

- Millaisia ajatuksia työpäivät herätti?
- Millaisia tunteita työn tekeminen herätti?
- Millaisissa tilanteissa mielestäsi opit eniten?
- Miten kuvailisit työpaikalla tapahtuvaa oppimista?
- Miten kuvailisit työyhteisön toimintaa?
- Millaista yhteistyönne oli ohjaajasi kanssa?

Työssäoppimisjakson loppuminen

Millaisia ajatuksia sinulla oli työssäoppimisjakson päättyessä?

- Millaiset olivat sinulle merkittäviä oppimiskokemuksia?
- Miten kuvailisit työssäoppimisjakson merkitystä ammatissa kehittymisen kannalta?
- Kerro, poikkesiko tämä työssäoppimisjakso aiemmista työssäoppimijaksoistasi? Millaisia kokemuksia sinulla on aiemmista työssäoppimisjaksoista? Hyvä kokemus? Huono kokemus?

Ammatillinen ihanne työssäoppimisjaksoilla

- Millainen on hyvä alasi ammattilainen? Ovatko työssäoppimisjaksot muuttaneet käsitystäsi?
- Miten käsityksesi tulevasta ammatista ovat muuttuneet työssäoppimisjaksojen aikana?

Liite 2. Haastattelurunko opettajille

Taustatiedot:

- Koulutus
- Kuinka kauan opettajana
- Työkokemus alalta

Lähtökohdat työssäoppimisjaksolle

- Miten opiskelijat valmistautuvat työssäoppimisjaksolle?
- Kuinka tavoitteet asetetaan työssäoppimisjaksolle? Työpaikan, opiskelijan ja opettajan roolit?

Työssäoppijat osana työyhteisöä

- Miten työssäoppijat pääsevät osaksi työyhteisöä?
- Miten näet muun työyhteisön roolin opiskelijan työssäoppimisjaksolla?
- Millaiseksi opiskelijan rooli ihanteellisesti työssäoppimisjaksolla muotoutuu?
- Miten opiskelijaa pyritään tukemaan jaksolla? Mitä tuki konkreettisesti on?
- Miten työyhteisö voi mielestäsi tukea opiskelijoiden kehittymistä?

Työyhteisön tuki ammattilaiseksi oppimisessa

- Miten ohjauksen kautta voi tukea opiskelijoiden oppimista?
- Millaisia mahdollisuuksia opiskelijoilla on oman työnsä pohdintaan ja kuinka se toteutuu?
- Millaista on sinusta hyvä opiskelijan ohjaus? Hyvää ohjausta estävät ja edistävät tekijät?
- Miten opiskelijoiden ohjaus toimii työssäoppimispaikoissa?
- Millaisia tulevaisuuden ammattilaisia tällä hetkellä kasvatetaan?
- Millaiset valmiudet ovat mielestäsi tärkeitä tuleville alan ammattilaisille?
- Mitkä ominaisuudet ovat mielestäsi tärkeitä? Työssäoppimisjaksojen merkitys niiden oppimisessa?
- Millainen on sinusta hyvä alasi ammattilainen?

Työssäoppiminen osana ammatillista koulutusta

- Miten näet koulun ja työssäoppimisjaksojen roolit opiskelijan kehittämisessä?
- Miten näet yhteistyön toimivan koulun ja työssäoppimispaikkojen välillä?
- Miten näet työssäoppimisen roolin ammattilaiseksi kehittymisen prosessissa?
- Mitä ongelmia /kehitettävää näet työssäoppimisessa? Entä kouluoppimisessa?
- Millaisia esteitä näet työssäoppimisen kehittämisessä?

Liite 3. Haastattelurunko työpaikkaohjaajille

Taustatiedot

- Koulutus
- Työkokemus
- Kuinka kauan/usein olet toiminut työpaikkaohjaajana?

Lähtökohdat työssäoppimisjaksolle

- Miten opiskelijat otetaan yleensä vastaan työpaikassasi?
- Miten opiskelijoiden ensimmäiset päivät yleensä sujuvat?
- Miten opiskelija perehdytetään työtehtäviinsä?
- Kuinka tavoitteet asetetaan työssäoppimisjaksolle? Työpaikan, opiskelijan ja opettajan roolit?

Työssäoppijat osana työyhteisöä

- Miten työssäoppijat pääsevät osaksi työyhteisöä?
- Miten työssäoppijat löytävät paikkansa osana työyhteisöä?
- Miten muut työntekijät suhtautuvat opiskelijaan?
- Miten opiskelijaa pyritään tukemaan jaksolla? Mitä tuki konkreettisesti on?
- Miten työyhteisö voi tukea opiskelijan oppimista jaksolla?

Opiskelijan ohjaus

- Miten ohjauksen kautta voi tukea opiskelijoiden oppimista?
- Millaista on sinusta hyvä opiskelijan ohjaus? Hyvää ohjausta estävät ja edistävät tekijät?
- Millainen on onnistunut oppilas-ohjaajasuhde?
- Voitko kuvaila jonkun konkreettisen ohjaustilanteen?
- Millaisia mahdollisuuksia opiskelijoilla on oman työnsä pohdintaan ja kuinka se toteutuu?
- Kuinka tärkeänä pidät opiskelijan omaa toimintaa ja kokemusta oppimisessa?

Työssäoppimisjakson merkitys ammatilaiseksi oppimisessa

- Millainen on sinusta hyvä alasi ammattilainen?
- Millaiset valmiudet ovat tulevaisuuden alan työntekijöiltä tärkeitä?
- Millaisia tulevaisuuden ammatilaisia tällä hetkellä kasvatetaan?
- Millaisena näe työssäoppimisjaksojen roolin opiskelijan ammattiin oppimisessa?
- Työssäoppimisjakson suhde koulussa tapahtuvaan oppimiseen?
- Miten yhteistyö toimii koulun ja opettajan sekä työpaikan välillä?

- Voitko kertoa jonkun tarinan onnistuneesta työssäoppimiskokemuksesta? Miten opiskelija muuttui / kasvoi ja miten se näkyi työssä?