



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201306171130>

Author(s): Korhonen, Vesa
Title: Kehittävää työelämäorientaatiota tukeva ohjaus
Main work: Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä
Editor(s): Nummenmaa, Anna Raija; Lairio, Marjatta; Korhonen, Vesa; Eerola, Satu
Year: 2005
Pages: 123-139
Publisher: Tampere University Press
Item Type: Article in Compiled Work
Language: fi
URN: URN:NBN:fi:uta-201306171130

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

Vesa Korhonen

KEHITTÄVÄÄ TYÖELÄMÄORIENTAATIOTA TUKEVA OHJAUS

Taustaksi

Tässä artikkelissa tarkastellaan koulutuksen ja työn rajavyöhykkeellä tapahtuvaa oppimista eli sitä, millä tavoin työelämäorientaatio voisi olla esillä yliopisto-opiskelun kuluessa. Kehittävällä työelämäorientaatiolla tarkoitetaan tässä sekä teoriaa ja käytäntöä yhteen kytkeviä oppimismuotoja formaalin koulutuksen oppimisympäristössä että käytännön harjoittelua ja muita työelämään perehdyttäviä tapoja osana opiskelua. Kehittävän työelämäorientaation taustalla on ajatus luoda koulutuksen aikana sellaista potentiaalista tietoperustaa ja työelämävalmiuksia, jotka perustuisivat reflektiiviseen asiantuntijuuteen ja kehittämissuuntautuneeseen toimintatapaan. Tässä näkökulma rajataan erityisesti kehittävää työelämäorientaatiota tukevaan ohjaukseen, ja mukaan otetaan kolme strategista näkökulmaa, jotka ovat viime aikoina olleet esillä. Ne kukin luovat erilaiset kehykset teoriaa ja käytäntöä integroiville opetuksen ja oppimisen muodoille, työssäoppimisjaksojen toteuttamiselle sekä tarjottavalle tuelle ja ohjaukselle.

Työelämään orientoivien opintojen merkitys on korostunut yliopistojen tutkinnonuudistuksessa. Yliopistoinstituutiolta ja eri tieteenaloilta edellytetään tieteellisen tutkimusosaamisen lisäksi sellaisen ydinosaamisen määrittelyä, jolla on riittävästi vastaavuutta työelämän kasvavissa osaamisvaatimuksissa (Opetusministeriö 2002). Vaatimus kohdistuu erityisesti alempiin

korkeakoulututkintoihin, jotka rinnastuvat yhä selvemmin ammattikorkeakoulututkintoihin. Kandidaattivaihe tähtää asiantuntijoiden kouluttamiseen työelämän kehittämisen-, asiantuntija- ja esimiestehtäviin. Sisällölliseen ydinainekseen perustuvan erikoisosaamisen ja tutkimusosaamisen lisäksi yliopistosta valmistuneilta asiantuntijoilta odotetaan myös maisteritutkinnossa entistä enemmän yleisiä työelämävalmiuksia. Tutkinnon rakenteellisen uudistuksen ohella olisikin mietittävä, miten monipuolisen asiantuntijuuden kehittymistä ja osaamisen harjoittelua voidaan tukea opinnoissa ja millaista pedagogista kehitystyötä tämä vaatii.

Aiemminkin on esitetty, että yliopistokoulutuksen ja työelämän maailmat ovat liian kaukana toisistaan ja kuilua olisi kavennettava (Kajaste 1996). Toki voidaan asettua puoltamaan yliopisto-opetuksen perinteisiä tavoitteita tutkimusorientaation painottamisesta ja itsenäisesti ajattelevien kriittisten tutkijoiden kouluttamisesta. Yhä enemmän ollaan koulutuksen eri tasoilla kuitenkin kiinnittämässä huomiota koulutuksen ja työn rajapintoihin ja siihen, kuinka voitaisiin paremmin tukea ja kehittää opitun tiedon ja osaamisen siirtovaikutuksia näiden eri ympäristöjen välillä ja parantaa näin tutkintojen vaikuttavuutta (ks. esim. Poikela, E. 2003; Tynjälä 2003). Koulutuksen oppimisympäristöt ehkä parhaimmillaan muodostuvat sellaisiksi avoimiksi ympäristöiksi, joilla on monipuolisia kontaktipintoja työelämän yhteyksiin.

Ohjauksen rooli koulutuksen ja työelämän yhteyksien löytämisessä

Työelämäorientaatiota tukevan ohjauksen rooli yliopisto- ja korkeakoulu-pedagogiikassa on ollut toistaiseksi marginaalinen muissa kuin sellaisissa oppiaineissa, jotka ovat selkeästi ammattialasuuntautuneita (esimerkkeinä lääkärikoulutus, opettajakoulutus, sosiaalityön koulutus ja psykologikoulutus). Muun muassa työharjoittelun ohjaukseen tai harjoittelupaikkojen kanssa tehtävään konkreettiseen yhteistyöhön on pystytty panostamaan entistä

vähemmän varsinaisen sisällöllisen ydinaineksen kustannuksella (ks. Talvitie ym. 2002; Forsberg 2002). Työelämäorientaatiota tukeva ohjaus vaatii toisaalta koulutuksen oppimisympäristöön tapoja integroida käytännöistä nousevia ongelmia tarkasteltaviksi sekä toisaalta opiskelijan omakohtaista työkäytäntöihin tutustumista. Talvitien ym. (2002) mukaan työkäytännöt oppimisen kohteena ovat kuitenkin erityisen ongelmallisia siinä, että vähäiset ohjausresurssit erilaisissa harjoittelutilanteissa johtavat opiskelijat pikemminkin perinteisten työtapojen ja vallitsevan työkuulttuurin kritiikittömään omaksumiseen. Ohjauksen suuri haaste onkin siinä, kuinka saada koulutuksessa opittu tieto kohtaamaan työelämässä arvostetut käytännölliset taidot ja muodostettua riittävää kehittyvää tietoperustaa tulevaisuutta varten.

Ohjauksen merkitys työelämäorientaatiota tukevassa oppimisessa on lähtökohdiltaan samankaltaista kuin esimerkiksi ura- tai elämänsuunnittelun ohjauksessa. Muun muassa Peavy (1999) määrittää ohjauksen tavoitteeksi oppijan valtauttamisen, mikä merkitsee tasapainon saavuttamista itsen ja ympäristön välillä sekä omien vahvuuksien ja mahdollisuuksien havaitsemista. Ammatillinen kasvu ja kehittyminen vaativat oppijalta sellaista reflektiivistä ja kehittämissuuntautunutta otetta, joka on yleensä tulosta tavoitteellisesta ja itsesäädellystä oppimisprosessista vastakohtana ulkoisesti säädelyyn toimintaan ja ympäristön tuottamiin kokemuksiin sopeutumiselle. Pohdittaessa erityisesti työelämään orientoitumista ja ohjattavan valtauttamista ohjauksen tavoitteena, on yksilötasolla tiedostettava edellä mainittuja asioita ja löydettävä oma ammatillinen identiteetti. Oppimisessa painottuu usein joko teoria tai käytäntö, vaikka niiden pitäisi kulkea käsi kädessä ja toisiaan täydentäen läpi opintojen. Lisäksi kokonaisvaltainen reflektion ja ammatillisen kasvun tukeminen ei yleensä ole kuulunut harjoittelun tai käytännöllisiä kysymyksiä sisältävien opintojaksojen tavoitteisiin. Liian harvoin on ollut tilaa ohjaajien ja opiskelijoiden väliseen kehittävään yhteistyöhön sekä vuorovaikutukseen työelämän kanssa. (Vrt. Vesterinen 2002.)

Ammattisuuntautuneessa opetuksessa ja oppimisessa on usein tuotu esille se seikka, että teoreettisen tiedon (kirjatieto, tutkimustieto, käsitteellinen tieto, teoria, abstrakti ajattelu) rinnalla toimintaa todellisuudessa ohjaa

ns. käyttöteoria, joka rakentuu työ- ja arkielämän ympäristöissä ja jossa on mukana vahva kokemuksellisen, intuitiivisen ja käytännöllisen tiedon osuus. Ilman tietoista tarkastelua ja käsitteellistämistä tällainen tieto ja osaaminen jäävät usein eksplikoimatta ja hiljaiseksi tiedoksi ja vain tiettyihin työyhteisöihin tai tilanteisiin sitoutuneeksi. Bransford ja Schwartz (1999) ehdottavatkin sitä, että opittujen tietojen ja taitojen tarkasteluun tulisi liittää tulevaisuusperspektiivi ja oppimisen tarkastelu valmiuksina vastata haasteisiin tulevaisuudessa muuttuvissa konteksteissa. Koulutuksen osalta voidaan puhua potentiaalisen tietoperustan rakentamisesta, joka olisi riittävän kannatettava tulevaisuuden toimintaympäristöjen muutos- ja kehittämishaasteita ajatellen (ks. Stähle & Grönroos 1999; Poikela, E. 2003). Potentiaalinen tieto ei ole ehkä vielä muuntunut yksilön tai yhteisön osaamiseksi, mutta se voi olla tavoitteellisen ajattelun ja toiminnan kohteena. Työelämäorientaatiota tukevan ohjauksen haasteena onkin tunnistaa orastavan potentiaalisen tietoperustan ainekset ja tukea oppijaa omakohtaisen potentiaalisen tietoperustan rakentamisessa. Tämä merkitsee huomion kiinnittämistä käyttöteorian syntyprosessiin. Poikelan (2003) mukaan se tarkoittaa oppimisen ja tiedon kaksisuuntaista vuorovaikutusta, eli teorian muodostus edellyttää kokeilua käytännössä ja käytännön ymmärtäminen vaatii tuekseen teoreettista ja käsitteellistä tietoa. Molemmat vaatisivat yliopistojen opintojen aikana oman tilansa ja ohjatun tukensa.

Oppimisympäristö teorian ja käytännön välistä suhdetta kehittäväksi

Teorian ja käytännön välistä suhdetta kehittäviä opetuksen ja oppimisen toteutusmuotoja on useita. Ne perustuvat siihen, että pyritään tukemaan opitun tiedon ja käytännöllisten ongelmien kytkeytymistä toisiinsa ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä, esimerkiksi ongelmanratkaisuvalmiuksia ja reflektiivisiä oppimaan oppimisen taitoja kehittämällä. Oppimisympäristöjä

tulisi kehittää oppijälähtöisemmiksi ja siinä tulisi käyttää ajattelua aktivoivia työtapoja. Myös pyrkimykset yhteisölliseen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämiseen oppimisympäristössä ovat liittyneet tähän (esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2003). Jaetulla asiantuntijuudella tarkoitetaan prosessia, jossa oppijat jakavat tietoihinsa, suunnitelmiinsa ja tavoitteisiinsa liittyviä älyllisiä voimavaroja saavuttaakseen yhdessä enemmän, mitä voisivat saavuttaa yksin. Asiantuntijuuden jakamisen arvo on erityisesti siinä, että vertaisoppijoiden palaute toimii uusien ajatusten testaajana. Ohjauksessa huomiota kiinnitetään oppimisympäristössä ongelmaratkaisun ja tiedon rakentamisen valmiuksien kehittämiseen.

Teoriaa ja käytäntöä voidaan kytkeä koulutuksessa toisiinsa. Kyse on viime kädessä yliopiston yksipuolista teoreettista opetusta ja ohjausta kannattavien asenteiden muuttamisesta. Tynjälä (2003) on nimittänyt integraatiiviseksi pedagogiikaksi lähestymistapoja, joilla teoreettista, käytännöllistä ja itsesäätelyvalmiuksiin liittyvää tietoperustaa kehitetään koulutuksessa. Se voi tarkoittaa muodollisen kirjatiedon ja ekspertin epämuodollisen tiedon yhdistämistä ongelmanratkaisussa sekä erilaisten välittävien välineiden (kirjoittamalla reflektointi, keskustelut, tutorointi, mentorointi, valmennus ja ohjaus) käyttöä itsesäätelyyn liittyvien valmiuksien kehittämiseksi. Tämä voi kehittää uusia ajattelumalleja ja käsityksiä yksilöllisellä tasolla, mikä heijastuu parempina valmiuksina toimia uusissa tiedon soveltamisen ja tuottamisen yhteyksissä. Bereiterin (1995) mielestä opitun siirtovaikutus toteutuukin tilanteiden tasolla, eli koulutuksen yhteydessä opittu ajattelu- ja toimintatapa voi ohjata oppijaa hakemaan ja luomaan samanlaista ajattelutapaa tuottavia tilanteita myös työssä. Toisaalta Bereiter ja Scardamalia (1993) ovat puhuneet myös asiantuntijuutta kehittävistä oppimisesta, joka rakentuu laajemmista oppijan henkilökohtaisista päämääristä ymmärtää asioita, ratkaista askarruttavia ongelmia, täyttää aukkoja tietämyksessä sekä selvittää asioiden kokonaisuutta. Koulutuksessa opittujen tietojen ja taitojen siirtovaikutuksen perusta palautuu tällöin oppijan ominaisuuksiin ja luonteenlaatuun, jotka näkyvät omaa osaamista ja kehittymistä palvelevina orientaatioina oppimisessä. Kriittinen kohta on erityisesti se, että oppijat orientoituvat kovin eri ta-

voin oppimiseensa eivätkä läheskään kaikki suuntaudu siihen asiantuntijuutta kehittävästi. Se aiheuttaa haasteita oppimisympäristöjen kehittämiseksi ja tarjottavalle tuelle ja ohjaukselle.

Ongelmaperustainen oppiminen (problem-based learning, PBL) on tuonut mahdollisuuden kehittää opetussuunnitelmaa teoriaa ja käytäntöä yhdistelväksi, kehittää oppimisympäristöä opiskelijalähtöiseksi sekä tarkastella oppijan tietoperustan kehittymistä oppimisprosessissa potentiaaliseen tiedon näkökulmasta (esim. Poikela, E. 2003). Ongelmaperustaisuus tarkoittaa tiedon ja oppiminen organisoitumista lähtökohtana olevien ongelmien ympärille ja oppijalle ainakin periaatteessa avautuvia mahdollisuuksia hankkia kokemuksia todellisista asiantuntijoiden ongelmanratkaisuprosesseja muistuttavista tilanteista. Oppimisen sisältö ja tavoitteet kumpuavat käytännön ongelmatilanteiden oppimiskohteista ja oppijoiden tämän pohjalta määrittelemistä oppimistavoitteista eivätkä opetussuunnitelmista johdetuista ja tarkoin ennalta määritellyistä kohteista. Täysin autenttisia ongelmanratkaisutilanteet eivät välttämättä ole, vaan esimerkiksi opettaja määrittelee ne. Ongelmaperustaisen pedagogiikan opetussuunnitelmassa oleellista on kuitenkin tiedonalojen yhdistely käsiteltävänä olevien ongelmien ratkaisemiseksi. Ne integroituvat osaksi oppimisprosessissa tarvittavaa tietoa. Tietämyksen rakentamisen tavat ja keinot poikkeavat ainejaotteluun perustuvasta opetussuunnitelmasta, jossa jokaista oppiainetta tavallisesti opiskellaan yksittäisenä kokonaisuutena ja erillään tiedon soveltamisen kontekstista. (Schmidt 1993; Poikela, S. 1998; 2003.)

Kokoavaksi periaatteeksi PBL-toteutuksissa on muodostunut oppimisprosessin kytkeminen joko vaiheittaiseen ongelmanratkaisun etenemiseen tai niin sanottuun oppimissykliin, jossa painotetaan tietämyksen askelittaisista syvenemistä ja vuoroin tapahtuvaa yksilöllistä ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Opetusohjelmaan sisältyy säännöllisiä pienryhmissä tapahtuvia ongelmanratkaisuprosessin eri vaiheita toteuttavia istuntoja (tutoriaaleja), joissa opiskelijat keskustelevat annetuista ongelmista, määrittelevät oppimistavoitteita ja prosessoivat hankittua tietoa. Avoimen ongelman perustalta rakentuu oppimisprojekteja, joissa on tutoristuntoja, luentoja, ryhmätöitä,

pienryhmäopetusta, käytännöllisten taitojen harjoittelua ja itseopiskelua. Ongelmaperustaisen oppimisen oppimisympäristössä luentomaisen tiedon välittämisen tarve vähenee ja omatoimisen tiedonhankinnan ja ongelmanratkaisun merkitys kasvaa. (Poikela, S. 1998; 2003.) Keskeiseksi tulee se, kuinka oppimisympäristö tukee tiedonhankinnan, käsitteellistämisen, itse tuottamisen, yhdessä jakamisen ja reflektoinnin prosesseja. Kriittiseksi kohdaksi jää ehkä se, kuinka opitut ongelmanratkaisutaidot siirtyvät koulutuksesta työelämään, sillä ongelmaperustaisen pedagogiikan tuottamista opitun siirtovaikutuksista on vielä kovin vähän tutkimusperustaista tietoa. Ongelmaperustaiseen oppimiseen siirtyminen edellyttää yleensä koko oppilaitoksen sitoutumista, mikä on monissa tapauksissa hyvin jännitteinen ja vaikea lähtökohta.

Oppimisympäristön autenttisuuden lisääminen

Viime aikoina on korostettu kontekstuaalisesta näkökulmasta, että tieto oppimisen kohteena tai käyteaineena on hyvin tilanne- ja kontekstisidonnaista (Lave & Wenger 1991; Kauppi 1996). Tiedon situationaalisuuden lähtökohdasta korostetaan oppimisen, ajattelun ja merkitysten sitoutuneisuutta oppimistilanteisiin, ja tilanneyhteys sekä sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti vaikuttavat olennaisesti oppimisprosessissa rakentuvaan tietoon ja näin myös mahdollisuuksiin yleistää tietoa muihin yhteyksiin. (Brown, Collins & Duguid 1989, Lave & Wenger 1991; Lave 1997.) Tämän johdosta usein kyseenalaistetaan ns. kouluoppiminen eli yleisten, kaikille elämänalueille ja kaikkiin tilanteisiin yleistettävien tietojen ja taitojen oppiminen. Tieto koulutuksen oppimisympäristössä jää asioiden soveltamisen kannalta usein liian abstraktiksi ja irralliseksi.

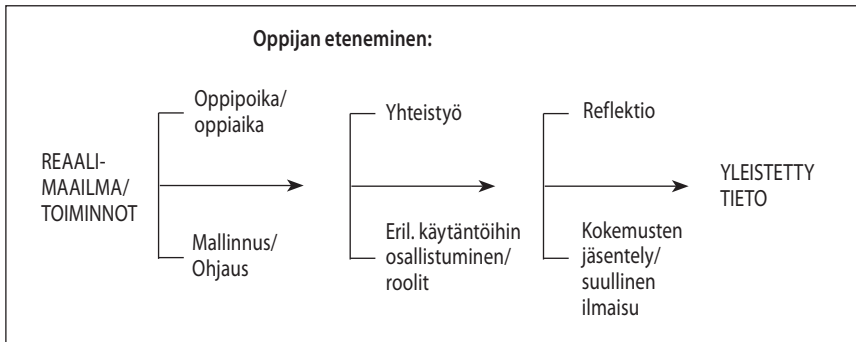
Situationaalisen kognition teoria painottaakin sitä, että yksilölle merkityksellinen oppiminen on perinteisesti tapahtunut aina jossakin toiminnallisessa, sosiaalisessa ja kulttuurisessa oppimisympäristössä ja opitut taidot ovat

sovellettavissa lähinnä vain samanlaisiin tilanteisiin tai ympäristöihin (Billet 1996; Lave 1997). Oppimisen tilannesidonnaisuuden ylittämistä ja opitun tiedon soveltamista on pohdittu näkökulmista, joissa oppiminen tulkitaan tavoitteiden ohjaamaksi toiminnaksi, jonka tulisi tapahtua mahdollisimman autenttisissa tiedon käytön olosuhteissa ja ympäristöissä (Billett 1996). Oppimisympäristöä ja toimintatapoja pyritään monipuolistamaan sellaisiksi, että ne muistuttavat mahdollisimman paljon reaalimaailman luonnollisia toimintatilanteita, joissa opittua on tarkoitus myöhemminkin soveltaa. Toinen lähtökohta on tuoda oppimisympäristöön oppimiskohteita, projekteja ja käytänteitä hyödyntämällä työelämäyhteistyötä tai käytännön työssäoppimiskasjoja. Näin pyritään ylittämään tiedon siirrettävyyden ja yleistettävyyden kuilua. Kognitioiden tilannesidonnaisuutta ja tiedon liikkumattomuuttahan¹ on Laven (1997, 18) mukaan pidetty perinteisen koulumaisen opetuksen erityisenä ongelmana.

Koulutuksessa on mahdollista siirtyä sellaisiin opetuksen ja oppimisen organisoinnin muotoihin, joiden avulla voidaan luoda oppimiselle mahdollisimman autenttinen ja mielekäs ympäristö. Tämä voi tarkoittaa harjoitusympäristöjen kehittämistä ja tekemällä oppimisen lisäämistä. Tietämisen, ajattelemisen sekä ymmärtämisen katsotaan saavan alkunsa käytännön harjoittelusta. Laven (1997) mukaan tulisi pyrkiä siihen, että oppijat saisivat mahdollisuuden itse kehittyä opeteltavissa asioissa, eikä heille tulisi jakaa tietoa valmiiksi pureskeltuna. Heidän tulisi antaa toimia opiskelu- tai harjoittelutilanteessa tasavertaisina jäseninä asiantuntijoiden ja edistyneempien kanssa; näin he samalla saisivat mahdollisuuden kehittää vuorovaikutustaitojaan. Perinteisestä oppisisältöihin pohjaavasta ja opettajajohtoisesta opetussuunnitelma-ajattelusta siirrytään yhä enemmän sellaiseen oppimisympäristöajatteluun, jossa oppimisen ja toiminnan kohteet nousevat todellisen elämän tilanteista ja haasteista.

¹ Tiedon liikkumattomuudella (inert knowledge; ks. Renkl, Mandl & Gruber 1996) viitataan ilmiöön, jossa olemassa olevaa ja hankittua teorial tietoa ei käytetä hyödyksi ongelmanratkaisutilanteissa, ts. ei pystytä tiedon soveltamiseen.

Collins, Brown ja Newman (1989) kehittivät niin sanotun cognitive apprenticeship -mallin (kognitiivinen oppiaika tai oppipoikeus) mukaisen ohjausidean käytettäväksi ongelmanratkaisua vaativissa tehtävissä ja käytännön harjoittelussa. Mallin perusidea perustuu ekspertti–noviisi-vuorovaikutussuhteeseen, jossa edetään ekspertin antaman tuen ja vihjeiden avulla asteittain kohti aktiivista ja omaehtoista ongelmanratkaisuprosessia tai toimintaa (ns. scaffolding idea ohjauksessa). Ydinajatuksena on, että käsitteellinen ajattelu ja käsitteillä operointi ovat samankaltaisia prosesseja kuin muutkin työvälineet ja niiden käyttö. Ne voivat tulla täysin ymmärrettäviksi vain todellisissa tai todellisenkaltaisissa tilanteissa. (Brown, Collins & Duguid 1989.) Kognitiivinen oppipoika -malli on jäsennettävissä mallintamisen, ohjauksen, tukemisen, suullisen ilmaisuuden, reflektion sekä oman toiminnan tutkimisen ja havainnoinnin vaiheista käsin (kuvio 1; Collins, Brown & Newman 1989, 480–486). Esimerkkinä oppipoikamallin soveltamisesta ovat muun muassa sellaiset työssäoppimisen projektit, joissa koulutuksen opetussuunnitelmaan on integroitu käytännön harjoittelua alkaen oppijan oman harjoittelun analysoinnista edeten kohti laajempia yhteistyöyrityksen työkäytäntöjen kehittämishankkeita (esim. Kauppi 1998).



KUVIO 1. Oppijan prosessin eteneminen kognitiivisessa oppipoikamallissa (Brown, Collins & Duguid 1989, 40)

Oppimisympäristön autenttisuuden lisäämisen ajatus on tuonut yksittäisten opetustoimien sijaan niitä toimintoja sekä ohjauksen ja yhteistyön muotoja kuten yhteisöllisyyttä, asiantuntijakulttuuria, eksperttien ajattelun ja ongelmanratkaisuprosessien mallintamista, joiden puitteissa oppimista tuetaan ja ohjataan. Tavoitteena on, että oppijoiden kokemusten karttuessa ja strategioiden kehittyessä lisätään vaatimustasoa ja asioiden monipuolista soveltamista ja omakohtaiset havainnot ja kokemukset nostetaan reflektion kohteiksi. (Korhonen 2003a.) Näin pyritään irrottamaan oppimista yhdestä kontekstista ja laajentamaan opitun sovellusmahdollisuuksia. Ohjaus näyttelee hyvin tärkeää osaa tällaisessa oppimisessä. Kaikkiin oppimisen kohteisiin toiminnallinen tai käytännöllinen harjoittelu ei kuitenkaan sovellu, eikä ekspertti–noviisi-vuorovaikutus ole aina toteutettavissa. Situationaalisen oppimisen malli kuitenkin on sovellettavissa erityisesti oppimisprojektien tai työn yhteydessä tapahtuvaan oppimiseen.

Oppimisympäristö rajoja ylittäväksi yhteistoimintaympäristöksi

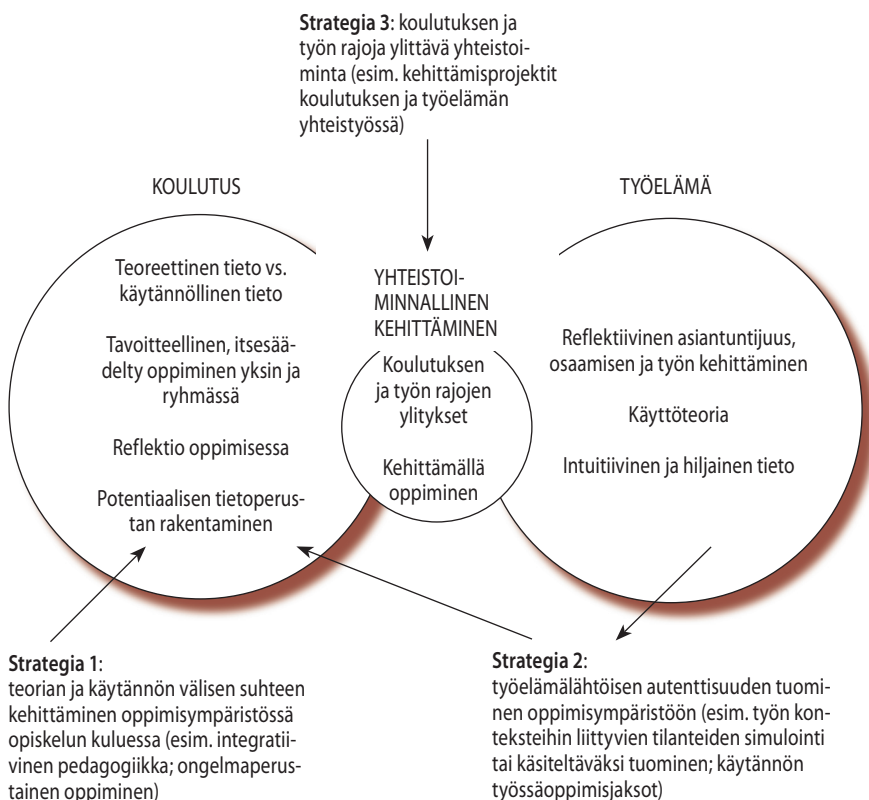
Kulttuurihistoriallisen suuntauksen maaperälle rakentuva toiminnan teoria ja kehittävä työntutkimus ovat tuoneet esille toimintajärjestelmän käsitteen (Engeström 1995). Oppilaitos (myös yliopisto) ja työyhteisö ovat toimintajärjestelmiä, joilla on oppimisen kannalta historiallisesti kehittyvä, yhteisöllinen ja artefaktien värittämä organisaatio ja toimintakulttuuri. Oppilaitosta oppimisympäristönä voidaan kehittää koulutuksen ja työn konteksteja yhdistäväksi rajanylityspaikaksi. Oppilaitos voidaan tätä taustaa vasten nähdä ideaalitalanteessa muutokseen pyrkivänä organisaationa ja ympäristönä, joka voi löytää yhteisiä intressejä ja tehdä yhteistyötä paikallisten työelämän organisaatioiden kanssa. Näin pyritään etsimään ja tuottamaan uusia koulutuksen ja työelämän yhteistoiminnan muotoja. Se voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että työssäoppimisen jaksojen yhteyteen integroidaan pienimuotoisia yhteistoi-

minnallisia kehittämisprojekteja, joista vastaa opiskelijan, opettajan ja työpaikkaohjaajan muodostama tiimi (esim. Tuomi-Gröhn 2000). Koulutuksen teoreettinen tieto kohtaa työpaikkojen arkikokemukset, ja parhaimmillaan syntyy hedelmällistä kehittävää vuorovaikutusta kahden järjestelmän välillä. Tätä nimitetään rajavyöhyketoiminnaksi, ja rajanylitystä varten kehitellään yhteiseen kehittämiskohteeseen liittyvää toimintatapaa. Rajoja voidaan ylittää työelämän toimintatodellisuudesta nousevista ongelmista rakentuvilla oppimistehtävillä. Yhteistyötä edistämään perustetaan esimerkiksi oppimistudioita, joissa päästään yhteistoiminnassa etsimään ja kehittelemään ratkaisuja ongelmiin (Tuomi-Gröhn 2001).

Kehittävän transferin eli siirtovaikutuksen käsite on otettu käyttöön kuvaamaan koulutuksen ja työelämän yhteistoimintaa, joka tähtää uusien ratkaisujen kehittelyyn työelämän kehittämistarpeisiin (Tuomi-Gröhn 2000; Engeström 2001). Kyse ei siis ole tiedon siirrosta tai yksilön käsitysten kehittymisestä, vaan kehittämällä oppimisesta. Kehittämisprojekteihin liittyvät oppimistehtävät toteuttavat myös laajemmin ekspansiivisen oppimisen ajatusta. Kehittävän siirtovaikutuksen ja ekspansiivisen oppimisen ominaispiirteitä tässä tapauksessa ovat mm. oppimisen organisoiminen eri toimintajärjestelmiä (oppilaitos ja työpaikka) yhteen kytkeviksi prosesseiksi ja oppimisen kohteen uudelleen hahmottaminen käsitteellistämisen avulla. Uudet käsitteet pyritään ottamaan käyttöön uusina toimintaa jäsentävinä välineinä tai malleina. (Engeström 2001, 24.) Tämä on lupaava malli oppilaitoksen oppimisympäristön monipuolistamiseksi. Kehittävä yhteistoiminta rajavyöhykkeellä vaatii kuitenkin prosessin osapuolilta, kuten oppijoilta, opettajilta ja työpaikkaohjaajilta, huomattavan määrän motivaatiota ja sitoutumista kehittämiseen. Lisäksi oppilaitoksen täytyisi suuntautua järjestelmänsä avaamiseen ja monipuolistamiseen ja etsiä työelämäyhteyksiä etsivä, mikä on hyvin haasteellinen lähtökohta ajatellen nykyisiä opetusresursseja yliopistoissa ja korkeakouluissa.

Työelämäorientaatiota tukevat ohjausstrategiat

Edellä kuvatuissa kolmessa strategiassa on erottavana piirteenä erityisesti se konteksti, jossa oppijat ja ohjaajat toimivat. Kehittävää työelämäorientaatiota voidaan opetuksellisesti ja ohjauksellisesti tukea koulutuksessa opintojen aikana, kentällä tapahtuvassa työssäoppimisessa ja oppilaitoksen ja työelämän yhteistoiminnallisissa kehittämisprojekteissa (kuvio 2). Opintojen aikana kehittävä työelämäorientaatio tarkoittaa muun muassa potentiaalisen tieto-



KUVIO 2. Kehittävän työelämäorientaation ohjausstrategiat

perustan aineksien rakentamisen ja reflektion huomioimista oppimisprosessissa. Oppimisympäristön autenttisuuden lisääminen ja työelämälähtöisten oppimiskokemusten huomioon ottaminen luo sellaista käyttöteoriaa ja asiantuntijuudelle ominaista intuitiivista ja hiljaista tietoa, jota erikoisosaamisessa usein vaaditaan ja joka on tyypillistä erityisesti työssä oppimiselle. Koulutuksen ja työelämän yhteistyössä kehittämällä oppiminen tuo ehkä kaikkein konkreettisimmin esille kehittämisen, uuden luomisen ja aktiivisen suhteen muuttuviin tilanteisiin. Opiskelijat saavat mahdollisuuden osallistua tiedon, palveluiden, työn tai organisaation kehittämiseen liittyviin oppimistehtäviin eli oppia aidosti kehittämällä.

Ensimmäinen strategia eli teorian ja käytännön välisen suhteen kehittäminen koskettelee koulutuksen oppimisympäristöä ja sitä, kuinka tätä voidaan monipuolistaa huomioimalla myös käytännöllisen tiedon ja oppijan itsesääteilyä tukevan reflektion roolit oppimisprosessissa. Yliopisto-opetuksessa on perinteisesti luennoitu, ja suosittu itsenäistä kirjallisuuteen tutustumista ja ohjattu seminaari- ja oppinnäytetöitä. Teorian ja käytännön suhteen kehittäminen merkitsee teoratiedon monopolin purkamista ja käytännöllisten ongelmien, esimerkkien ja tilanteiden huomioimista opetussisällöissä ja opintopolun rakentumisessa. Myös oppijan oman persoonallisen kehitysprosessin tarkastelu tulisi ottaa huomion kohteeksi. Oppiaineksen pilkkoutuminen moniin erillisiin opintojaksoihin ei näyttäisi tuottavan kovin integroitunutta tietoperustaa, ellei opetussuunnitelmaa ja ohjausta tarkastella kokonaisuutena. Näistä näkökulmista esimerkiksi teoreettisten kurssien ja metodiopetuksen tehokkaampi integrointi toisiinsa vaikuttaisi hedelmälliseltä. Integraatiivisen pedagogiikan mukaisesti toimittaessa opinnoissa tulisi olla riittävästi teoriaa ja käytäntöä toisiinsa kytkeviä sisältöjä ja työskentelytapoja sekä käyttää monipuolisesti erilaisia välittäviä välineitä. Välittävät välineet kuten henkilökohtaisen opintosuunnitelmien laatiminen ja tavoitteiden arvioiminen, oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen, portfolio työskentely, ja kehityskeskustelut voivat tuoda näkyväksi oppijan omaa ajattelua ja kehittymisprosessia. Ongelmaperustainen pedagogiikka johtaa puolestaan muokkaamaan ohjausta pienryhmien ongelmaperustaisen prosessin tueksi. Tavoitteena on harjaan-

nuttaa opiskelijoita tehokkaammin jo opiskeluaikana ratkomaan sellaisia käytännöistä nousevia ongelmia, jotka ovat työelämän vaatimassa osaamisessa ja asiantuntijatoiminnassa tyypillisiä. Tämä edellyttää laitoksen kehittämistyötä opetussuunnitelmien integroimiseksi ja koko yhteisön opetus- ja oppimiskulttuurin uudelleenmuotoilemiseksi (Poikela, S. 2003).

Toisen strategian mukaisesti työelämälähtöisen autenttisuuden tuominen oppimisympäristöön edellyttää koulutuksen oppimisympäristössä työelämäkäytäntöjen simuloimista tai työn ja tiedon soveltamisen konteksteihin liittyvien toimintatilanteiden tuomista käsittelyn kohteiksi oppimisessa. Tätä voidaan tukea yksinkertaisimmillaan jo sillä, että saadaan käytännön ammatillaisia asiantuntijoiksi sekä tuetaan oppijoiden omakohtaisten käytännön kokemusten reflektointia. Perinteisempi vaihtoehto yliopisto-opetuksessa on integroida opiskeluun käytännön harjoittelujaksoja ja työelämäyhteistyötä esimerkiksi opinnäytteitä tehtäessä. Perinteinen ja tuttu esimerkki työssä-oppimisjaksosta on opettajakoulutukseen ja muihin pedagogisiin opintoihin integroitu opetusharjoittelu, jossa sovelletaan koulutuksessa läpi käytyjä teoreettisia tietoja ja taitoja käytäntöön koulussa oppilaiden parissa. Tavallisesti harjoittelujaksoissa kentällä on ohjaaja ohjaamassa harjoittelijoita opetuksen suunnittelusta alkaen. Tärkeä osa harjoittelua ovat palautekeskustelut ja muut reflektiota tukevat työskentelytavat. Tässä toteutuu situationaalisen oppimisen ja kognitiivisen oppipokamallin mukainen ohjausideaali ongelman tai tehtävän mallinnuksesta käytäntöihin osallistumisen kautta oppimiskokemusten reflektioon. Ohjauskäytäntöjen tavoitteena on tutkivan ja reflektiivisen työtavan tukeminen harjoittelu- ja opiskeluprosessissa, jotta opiskelija voi monipuolisesti, kriittisesti ja avoimesti tutkia harjoittelun tai esimerkkien kohteena olevaa tilannetta yhdessä muiden opiskelijoiden ja ohjaajien kanssa (esim. Väisänen & Silkelä 2003; Atjonen 2003). Atjosen (2003) mukaan tärkeää ohjaustilanteessa on pyrkiä saamaan opiskelija käsitteellistämään kokemuksiaan eli muuntamaan teoreettista tietoa käytännölliseksi ja päinvastoin. Ohjaajan tehtävänä on tarjota näitä tilanteita ja mahdollisuuksia sekä ohjata opiskelijan reflektioprosessia. Aito uudistuminen ja kehittävä työelämäorientaatio riippuvat muutoksista niissä ajattelun tiedostamattomissa viitekehyk-

sissä, jotka ohjaavat opiskelijan tulkintoja reaali maailman todellisuudesta (Väisänen & Silkelä 2003).

Kolmannen strategian eli koulutuksen ja työn rajavyöhykkeellä toimimisen ja rajoja ylittävän yhteistoiminnan organisointi edellyttää esimerkiksi projektiluonteista kehittämistoimintaa oppilaitoksen ja työelämän kanssa yhteistyössä. Yhteisöjen välisissä rajojen ylitysten verkostoissa tapahtuva oppiminen voidaan Engeströmin (1995; 2004) mukaan kuvata ekspansiivisena oppimisena eli sellaisena syklinä, jossa kyseenalaistamalla ja analysoimalla työelämän toiminnan käytänteitä pyritään löytämään uusia malleja toiminnan kehittämiseksi sekä ristiriitojen ja ongelmien ratkaisemiseksi. Tuomi-Gröhnin (2000) ajatuksia mukaillen voitaisiin oppilaitoksen ja työpaikan yhteistyössä toteuttamaa työssäoppimismallia kutsua yhteistyö- tai kehittämistiimiksi, kun pyritään etsimään ja tuottamaan kehittyneempiä työelämän työtapoja ja käytänteitä. Tämä strategiana istuisi erittäin hyvin yliopiston tutkivan ja kehittävän työelämäorientaation tukemiseen.

Yliopisto-opetuksen sisältöjen kehittämisessä on jo pidempään nähty tärkeiksi sellaiset opiskelijoiden työelämäyhteydet, jotka tarjoavat elävän keskustuspinnan työelämään ja sen käytänteiden analysointiin (Kajaste 1996) vaikka todellisuudessa työelämäyhteydet vaihtelevat eri oppiaineissa suuresti. Yliopistoinstituution rajojen ylityksistä voi seurata se synergiaetu, että yliopisto saa nopeasti tietoa työelämän kehitymisestä ja muutoksista ja pystyy kehittämään opetustaan ja tutkimustaan. Yhteistoiminnallinen kehittäminen voitaisiin kytkeä alueellisiin ja organisaatiokohtaisiin kehittämishankkeisiin. Ohjauksen kannalta huomio kohdistuu kehittämistoiminnan luonteeseen ja kehittämisen organisoimiseen (esim. kehittämistiimit, oppimisstudiot). Oppiminen yhteiskehittelyn verkostossa voidaan Engeströmin (2004) mukaan kuvata sellaisena uuden kohtaamiseen valmiuksia tuottavana oppimisena, joka perustuu uusien välineiden, mallien ja käsitteiden kehittelyyn yhteistyössä. Yhteiskehittelyssä saavutetaan ja luodaan tietoa ja osaamista toimimalla ikään kuin sellaisella lähikehityksen vyöhykkeellä, joka merkitsee sekä kehittämistoiminnassa mukana olevien oman osaamisen ja ajattelun kehittymistä että kehittämiskohteena olevien käytänteiden, toimintamallien ja välineiden

kehittymistä. Kehittävän työelämäorientaation (vrt. kehittävä transfer; Tuomi-Gröhn 2000) tavoitteena on kehittää sekä työpaikan toimintoja että tuottaa opiskelijoille, ohjaajille ja opettajille välineitä muutoksien kohtaamiseen. Ohjauksellisesti työelämäyhteistyö ja yhteistoiminta vaativat suunnittelua, tavoitteiden luomista ja osallistujien sitoutumisen edistämistä. Kehittämistoiminnan välttämättömiä edellytyksiä ovat rakenteen luominen yhteistoiminnalle ja työnjaon ja yhteistyön tukeminen prosessin kuluessa. Tarve näyttäisi olevan erityisesti sellaisille kehittämissä kohteille, jonka kaikki yhteistyön osapuolet kokisivat itselleen merkitykselliseksi (Talvitie ym. 2002).

Yhteenvetoa

Edellä kuvatut kehittävää työelämäorientaatiota tukevat ohjauksen strategiat tuovat näkyvämmäksi niitä ohjaajan ja opiskelijan kohtaamisen rajapintoja, jotka liittyvät työelämäorientaation vahvistamiseen yliopisto-opiskelussa. Tärkeitä olisi tuoda ohjauksen huomion kohteeksi kokonaisvaltaisesti opiskelijan kehitysprosessia opintojen aikana sekä rakentaa mahdollisuuksia monipuoliselle työelämäyhteistyölle. Jos yliopisto-opetuksessa tietyssä oppiaineessa tai koulutusohjelmassa kehittävää työelämäorientaatio on vahvaa, on opinnoissa ja ohjauksessa todennäköisesti mukana elementtejä useammastakin tässä nimetyistä strategiasta. Esimerkkinä on opetussuunnitelman ja ohjauksen toteuttaminen ongelmaperustaisen pedagogiikan mukaisesti ja sisällyttämällä ohjattuja käytännön työssäoppimisjaksoja monipuolisesti osaksi opintoja, kuten Tampereen yliopistossa on tehty muun muassa lääkärikoulutuksessa, lastentarhanopettajakoulutuksessa ja luokanopettajakoulutuksessa. Jos työelämäorientaatio puolestaan on heikosti esillä koulutusohjelmassa, on opetussuunnitelmassa ehkä vain jokin yksittäinen irrallinen palanen työelämäyhteisyyden muodoista (esim. valinnainen harjoittelujakso jossain kohdin opintoja). Työelämäorientaatiota voidaan tietoisesti kehittää edellä kuvattujen strategioiden avulla, jolloin tavoitteena voi olla saada yliopisto-opintoihin

työelämäorientaatiota tukevaa oppimisympäristöä. Tällaiset oppimisympäristöt parhaimmillaan muodostuvat avoimiksi ympäristöiksi, joissa opiskelijoilla on monipuolisia kontaktipintoja tiedon soveltamiseen työelämässä.

Työelämässä tarvittava asiantuntijuus on erilaisten osaamisalueiden integroitunutta hallintaa. Akateemisen koulutuksen tuottama asiantuntijuus voisi olla sellaista korkeatasoista osaamista, joka näkyy joustavana, luovana, kehittävässä ja tietoisena toimintana uusissa ja haasteellisissa olosuhteissa (Soini 1999). Kuten asiantuntijuuden ja oppimisen tutkijat ovat korostaneet (mm. Bereiter ja Scardamalia 1993; Tynjälä 2003; 2004), koulutuksen kautta hankittu teoreettinen tieto muuntuu asiantuntijan käytännölliseksi tiedoksi ongelmanratkaisun ja kokemuksen kautta. Teoreettisen ja käytännön tiedon lisäksi kolmannen asiantuntijuuden osa-alueen eli reflektiivisen tietoperustan kehittäminen on erityisen tärkeää, jotta päästäisiin kohti integroitunutta asiantuntijuuden tieto- ja toimintaperustaa. Kehittävän työelämäorientaation taustalla on käsitys reflektiivisestä asiantuntijuudesta, joka merkitsee toiminnan sisältöihin, prosesseihin ja taustalla vaikuttaviin perusteisiin liittyvää uudistavaa oppimista (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000). Yliopistotutkimuksen suorittaneilta odotetaan korkeatasoista ja erikoistunutta osaamista, jolle on ominaista tutkiva, kehittävä ja itsearvioiva työtapo. Yliopistokoulutuksen kannalta ratkaisevaa on se, luodaanko työelämäorientaatiota ja työelämäyhteyksiä vahvistamalla sellaista potentiaalista tietoperustaa opintojen aikana, joka antaisi riittävästi aineksia reflektiiviselle asiantuntijuudelle sekä työn ja osaamisen kehittämiseen muuttuviin tiedon soveltamisen konteksteihin.