

# Sosionomiopiskelijan monitahoiset oppimisympäristöt ammatillisen osaamisen kasvualustana

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Ammattikasvatus  
Ammatillinen lisensiaatintutkimus  
Kevät 2010  
Helena Hatakka

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Ammattikasvatus  
Helena Hatakka  
Ammatillinen lisensiaatintyö 40 op, 104 sivua, 2 liitettä  
Kevät 2010

Sosionomiopiskelijan monitahoiset oppimisympäristöt ammatillisen osaamisen kasvualustana

## TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opintojensa loppuvaiheessa olevien sosionomiopiskelijoiden kuvaamana sitä, millainen sosiaalialan koulutusohjelman oppimisympäristö on opiskelijan kokemuksen mukaan ollut. Tutkimuskysymykset ovat: millaiseksi sosionomiopiskelijat kuvaavat koulutuksen aikaisen oppimisympäristönsä ja miten oppimisympäristö vaikuttaa oppimiseen sekä millaiseksi sosionomiopiskelijat kuvailevat opettajan roolin oppimisympäristössä. Lisäksi halutaan selvittää millaisia oppimisympäristön kehittämistarpeita tutkimusaineistosta nousee esiin. Tutkimuksen teoreettinen tarkastelu keskittyy luomaan kuvaa sosionomikoulutuksesta Suomessa ja Lahden ammattikorkeakoulussa, sosionomin ammatillisesta osaamisesta, ammatin oppimisesta sekä monimuotoisesta oppimisympäristöstä. Lisäksi tarkastellaan opettajan roolia oppimisympäristössä.

Tutkimus on laadullinen ja sen tutkimusote on fenomenografinen. Tutkimuksessa on analysoitu ja kategorisoitu sosionomiopiskelijoiden käsityksiä oppimisympäristöstä ja opettajan roolista. Tutkimuksen empiirisen aineiston muodostavat 18 oppimisympäristökirjoitelmaa, jotka on toteutettu keväällä 2009 Lahden ammattikorkeakoulusta valmistumassa oleville sosionomiopiskelijoille.

Sosionomiopiskelijoiden kuvausten perusteella opintojen aikaisesta oppimisympäristöstä muodostuu monitahoinen kuva. Oppimisympäristö kuvattiin perinteiseksi, avoimeksi ja yksinäiseksi, ammatillista kasvua edistäväksi, sosiaaliseksi ja yhteistoiminnalliseksi sekä omaksi.

Perinteisen oppimisympäristön ytimen muodostavat oppilaitoksen tilat ja oppilaitoskulttuuri. Tässä oppimisympäristössä moniammatillisuuden ja moniammatillisten opintokokonaisuuksien pedagoginen kehittäminen tulevat kehittämisen kohteena esiin. Avoimen ja yksinäisen oppimisympäristön ytimen muodostavat oppiminen ja vuorovaikutus verkko-opinnoissa. Tässä ympäristössä kehittyivät opiskelijan itseohjautuvat opiskelutaidot. Myös verkko-opintojen pedagoginen kehittäminen vaatii tulevaisuudessa panostusta.

Ammatillista kasvua tukeva oppimisympäristö on opitun siirtoympäristö ja monien merkityksellisten siirtymien mahdollistaja. Tämä oppimisympäristö tarjosi ammatillisen osaamisen rakennusaineitakeskeisillä kompetenssialueilla. Tulevaisuuden kehittämishaasteena tässä oppimisympäristössä on ammatillisten harjoittelun kehittäminen työelämän kanssa yhdessä toteutettavien kehittämishankkeiden suuntaan. Sosiaalinen ja yhteistoiminnallinen oppimisympäristö muodostuu opiskelijaryhmän yhteisen toiminnan ympärille. Tässä oppimisympäristössä harjoitellaan tulevaisuuden työelämässä tarvittavia yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Opiskelijan oman

oppimisympäristön ytimen muodostivat läheisiltä saatu tuki ja kannustus. Opettajan rooli oppimisympäristössä on opiskelijoiden kuvausten perusteella keskeinen. Opettajan keskeisinä rooleina ovat asiantuntijan, artistin ja arkkitehdin roolit, joiden perusta on opettajan pedagogisessa osaamisessa.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että sosionomiopiskelijan oppimisympäristö on monitahoinen kokonaisuus, joka mahdollistaa ja tukee opiskelijan ammatillista kasvua ja sosionomin ammatillisen osaamisen kehittymistä. Tuloksia voidaan hyödyntää sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kehittämisessä.

Avainsanat: oppimisympäristö, ammatillinen kasvu ja osaaminen, sosiaalialan ammattikorkeakoulutus, ammatin oppiminen, opettajan rooli

University of Tampere, Faculty of Education, Vocational Education  
Helena Hatakka  
Licentiate's thesis 40 cr., 104 pages, 2 appendices  
Spring 2010

## Multiple Learning Environments of Bachelor of Social Services are Scaffolding Professional Competences

### ABSTRACT

In this research the point of interest is the learning environment of those students who are studying in the bachelor degree programme of social services. How do the last year students describe the environment where they have been studying for three and a half years. The aim of this study is to answer to the following questions: how do the students describe their learning environment during the studies and what kind of influences does the learning environment have in students' learning. The purpose is also to find out how the students describe the teacher's role in learning environment. Additionally to these mentioned above, the purpose is to clarify those developmental needs there are in the learning environment. The theoretical background is concentrating on general picture of the education of bachelor of social services in Finland and in Lahti University of Applied Sciences, professional competences, learning process of a profession in these days and varied learning environment.

This is a qualitative research in which the research approach is phenomenographical. An analysis and categorization have been made of those personal meanings that bachelor of social services students have of learning environment and teachers role in it. The data consists of 18 written descriptions of learning environment. The data was collected in spring 2009 from those bachelor of social services students who were graduating during the spring from Lahti University of Applied Sciences.

The findings point out that students have been studying in multiple learning environments during their studies. Learning environment can be described traditional, open and lonely, promotive of professional growth, social and co-operative and also students' own.

The core of traditional learning environment consists of learning facilities and culture of the faculty of social and health care. Multiprofessional co-operation and pedagogical development of multiprofessional learning modules are clear developmental points in this learning environment. The core of open and lonely learning environment consists of learning and interacting in web-based learning modules. In this learning environment students were able to gain skills for self-directive learning. Also web-based learning needs to be developed pedagogically in the future.

The role of the learning environment that promotes professional growth is to be a transfer environment for knowledge, skills and attitudes and make all meaningful transitions possible. In this learning environment students are developing their competences. Professional practice periods should be developed towards develop-

mental projects with professional actors in social work field.

Social and co-operative learning environment is built on the common working of the student group. It develops those social skills and competences that are needed in working life in the future. In student's own learning environment the essential thing is the support that is given to the student by his/her close persons. Teacher's role in learning environments is essential. The main roles of the teacher were expert, artist and architect. All roles are anchored in teacher's pedagogical expertise.

The results of this study create a picture of multiple learning environments. These learning environments are supporting and creating the professional growth and competencies of bachelor of social work students. The results can be utilized in developmental work of bachelor level social work education.

Key words: learning environment, professional growth and competences, bachelor level social work education, teacher's role

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	SOSIONOMIKOULUTUS SUOMESSA	4
2.1	Sosionomikoulutuksesta	4
2.2	Sosionomin (AMK) osaaminen	7
3	OPPIMISYMPÄRISTÖ TUTKIMUKSEN KOHTEENA	14
3.1	Ammatin oppimisen uusi paradigma	14
3.2	Monimuotoinen oppimisympäristö	20
3.3	Opettajan rooli oppimisympäristössä	32
3.4	Tutkimuksen täsmennetyt kysymykset	38
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38
4.1	Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut	38
4.2	Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimusaineistojen kokoaminen	42
4.3	Tutkimusaineiston analyysi	45
4.4	Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia	47
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	51
5.1	Monitahoinen oppimisympäristö	51
5.1.1	Perinteinen oppimisympäristö	51
5.1.2	Avoin ja yksinäinen oppimisympäristö	57
5.1.3	Ammatillista kasvua edistävä oppimisympäristö	61
5.1.4	Sosiaalinen ja yhteistoiminnallinen oppimisympäristö	66
5.1.5	Omat oppimisympäristöt	73
5.2	Opettajan roolit oppimisympäristössä	75
5.2.1	Ammattitaitoinen osaaja	77
5.2.2	Ilmapiirin luoja	79
5.2.3	Opiskelijan ohjaaja	80
5.2.4	Yksilöllisyyden huomioija	81
5.2.5	Oppimisympäristöjen luoja	83
6	YHTEENVETO TULOKSISTA	87
6.1	Sosionomiopiskelijan monitahoinen oppimisympäristö	88

6.2	Sosiaalialan opettajan monet roolit	95
7	POHDINTAA JA OPPIMISYMPÄRISTÖN KEHITTÄMISAJATUKSIA	97
	LÄHTEET	104
	LIITE ET	

## 1 JOHDANTO

Viime aikoina on käyty paljon pedagogista keskustelua siitä, millainen on oppijan oppimista tukeva oppimisympäristö. Keskustelua on käyty paljon varsinkin varhaiskasvatuksen alueella. Tässä keskustelussa oppimisympäristö on nähty laajana ja monipuolisena kokonaisuutena, jonka tarkoituksena on antaa lapsille parhaat mahdollisuudet yksilölliseen kasvuun ja oppimiseen. Pienten lasten oppimisympäristöissä painotetaan sitä, että oppimisympäristön tulisi olla joustava, monipuolinen ja oppimiseen innostava. Sen tulisi myös herättää oppijoissa mielenkiintoa, kokeilunhalua ja uteliaisuutta sekä kannustaa oppijaa toimimaan ja ilmaisemaan itseään. Oppimisympäristön suunnittelussa tulisi ottaa huomioon toiminnalliset ja esteettiset näkökulmat. Myönteinen ilmapiiri, turvallisuus ja oppijan hyvinvoinnin huomiointi ovat tärkeä osa oppimisympäristöä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 15 - 16.)

Myös aikuisopiskelijan oppimisympäristöstä on käyty pedagogista keskustelua. Painopiste keskustelussa on ollut verkko-oppimisympäristössä (Ozkan 2010; Wu, Tennyson & Hsia 2010) ja sen kehittämisessä palvelemaan entistä paremmin ammattiin oppimisen ja elinikäisen oppimisen vaatimuksia. Verkko-oppiminen on ollut paljon käytetty opetus- ja oppimistapa aikuiskoulutuksessa viime vuosina koulutusalasta riippumatta. Verkko-oppiminen ja verkko-oppimisympäristöt ovat olleet myös tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteina, mm. Susimetsä (2006) on tutkinut aikuisopiskelijan oppimista verkko-oppimisympäristössä. Ammattikorkeakouluopiskelijan oppimisympäristön tarkastelu on keskittynyt hankkeissa ja projekteissa oppimiseen, työelämässä suoritettavaan harjoitteluun oppimisympäristönä sekä verkkoon oppimisympäristönä. Oppiminen työelämän oppimisympäristöissä on ollut toinen keskustelujen painopiste (mm. De Weerd, Corthouts, Martens & Bouwen 2002) ja tutkimuksellisen kiinnostuksen kohde (mm. Vesterinen 2002; Karesvirta 2004).

Perinteisiä oppimisympäristöjä ovat peruskoulukontekstissa tutkineet Nuikkinen (2009) ja Piispanen (2008). Ammattikorkeakoulukontekstissa perinteistä oppimisympäristöä on tutkittu vähemmän ja se on myös jäänyt pedagogisissa keskuste-



luissa vähäiselle huomiolle. Kuitenkin suuri osa opiskelusta tapahtuu edelleenkin oppilaitoksen seinien sisäpuolella. Luokkahuonekontekstissa korostuvat oppimisympäristön fyysiset ja sosiaaliset elementit.

Käsitykset oppimisesta ja opettamisesta ovat muuttuneet paljon viimeisten vuosikymmenien aikana. Konstruktivistinen sekä sosiokonstruktivistinen käsitys oppimisesta, oppijan aktiivinen rooli oppimisprosessissa ja opettajan ohjaava rooli ovat nousseet opetustyön keskiöön. Mäki-Komsin (1999, 11) mukaan oppiminen on vuorovaikutustoimintaa, jossa osapuolet rakentavat omaa elämysmaailmaansa ja valmiuksiaan sosiaalisessa kontekstissa. Siksi myös verkko-oppimisessä painopiste tulisi siirtää oppijoiden keskeisen vuorovaikutuksen auttamiseen ja tukemiseen. Oppimisympäristö on laaja ja monimuotoinen kokonaisuus, joka toimii opiskelijan ammatillisen kasvun ja osaamisen kasvualustana, joka tarjoaa moninaisia mahdollisuuksia oppimiseen ja reflektioon.

Olen toiminut opettajana Lahden ammattikorkeakoulussa, sosiaalialan koulutusohjelmassa yli kymmenen vuotta. Nykyisen tutkijan mielenkiintoni sosionomiopiskelijan oppimisympäristöä kohtaan on saanut heräämään tuo varhaiskasvatuksen alueella käyty oppimisympäristökeskustelu ja varhaiskasvatuksen alalla tehdyt oppimisympäristötutkimukset (mm. Brotherus 2004). Pienten lasten oppimisympäristön oppimista tukevat elementit on selvitetty ja kirjattu valtakunnallisella tasolla ohjaamaan varhaiskasvatuksen toteuttamista. Kiinnostusta aikuisopiskelijan oppimisympäristöä kohtaan on lisännyt se, että sitä on viime aikoina tarkasteltu paljon verkko-oppimisympäristön ja työelämän oppimisympäristöjen kautta. Se on saanut oman tutkimuksellisen kiinnostukseni suuntautumaan oppimisympäristöön kokonaisuutena. Suomalaisen ja ulkomaalaisten opettajatovereiden kanssa käydyt ammattikorkeakouluoppimiseen liittyvät keskustelut ovat myös lisänneet mielenkiintoni oppimisympäristöilmiötä kohtaan. Näissä arkisissa keskusteluissa on pohdittu sitä, millainen on sosiaalialaa opiskelevan opiskelijan optimaalinen oppimisympäristö.

Hyvä oppiminen on asetettu Lahden ammattikorkeakoulun strategiseksi tavoitteeksi tuleville vuosille. Myös sosiaali- ja terveysalalla vuoden 2011 strateginen paino-

piste on hyvä oppiminen. Valmistuvalle opiskelijalle pyritään takaamaan parhaat mahdolliset tiedot ja taidot sekä pätevyys tulevaa työelämää varten (Tie kohti hyvää oppimista – välineitä oivaltavaan oppimiseen 2008, 3). Niemi (2000, 97) korostaa, että opettajien ja opiskelijoiden yhteisenä suurena haasteena on ylläpitää ja kehittää opettamisen ja oppimisen laatua. Oppimisympäristö on opiskelijoiden opintojen aikainen toiminta- ja opiskeluympäristö ja sen takia oleellinen osa opettamisen ja oppimisen laatua. Oppimisympäristön pedagogisten taustatekijöiden tulisi olla opiskelijoille läpinäkyviä, ja opiskelijoiden ääni oppimisympäristöjen kehittämisessä tulisi saada kuuluviin. Ammattikorkeakouluopiskelijan oppimisympäristö tulisi nähdä oleellisena osana opiskelijan opintojen aikaista kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tämä tutkimus pyrkii omalta osaltaan vastaamaan tähän haasteeseen.

Oppimisympäristötutkimuksen avulla selvitetään oppimisympäristöjen ja oppimisen vahvuuksia ja ongelmakohtia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata sosionomiopiskelijan oppimisympäristöä ja selvittää, miten oppimisympäristö vaikuttaa opiskelijan oppimiseen. Tutkimuksen toisena keskeisenä tavoitteena on kerätä tietoa opettajan roolista oppimisympäristössä. Tutkimuksen tulosten ohjaamana tavoitteena on myös kehittää ammattikorkeakoulutasoista sosiaalialan käytännön opetustyötä ja oppimisympäristöä. Opettajan on tärkeää olla tietoinen omasta roolistaan oppimisympäristön luoja. Opettaja toimii opetuskäytäntöjen kehittäjänä niin, että opetus ja oppiminen muodostavat mahdollisimman laadukkaan kokonaisuuden. Tästä syystä on tärkeää selvittää, miten oppimisympäristön avulla voidaan tukea aikuisen opiskelijan oppimista.

## 2 SOSIONOMIKOULUTUS SUOMESSA

Tässä luvussa esittelen yleisesti sosionomikoulutuksen tavoitteita, rakennetta ja sitä, millaisiin tehtäviin sosionomit (AMK) valmistuvat. Luon kuvaa sosionomiopinnoista yleisesti ja kuvaan myös sosionomin (AMK) ammatillista osaamista keskittyen niihin perusvalmiuksiin, joita koulutus opiskelijalle tuottaa.

### 2.1 Sosionomikoulutuksesta

Sosiaalialan ammatillinen koulutus kehittyi 1980-luvun opistoasteisen koulutuksen kautta ammattikorkeakoulutukseksi 1990-luvulla. Lahdessa vakinainen ammattikorkeakoulu aloitti 1.8.1996. Ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentumisen yhteydessä opistoasteen oppilaitoksia yhdistettiin ja niiden koulutusta kehitettiin (Mäkinen, Raatikainen, Rahikka & Saarnio 2009, 13). Myös Lahden sosiaalialan oppilaitos ja Lahden terveydenhuolto-oppilaitos yhdistyivät ja muodostivat yhden yhteisen koulutusalan, sosiaali- ja terveystieteiden alan. Fyysisesti opiskelu tapahtui Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden laitoksessa, jonka virallinen nimi on syksystä 2009 lähtien ollut sosiaali- ja terveystieteiden yksikkö.

Sosiaalialan korkeakoulutusta annetaan nykyisin 22 oppilaitoksessa ympäri Suomea. Sosionomi (AMK) tutkinnon tavoitteena on antaa opiskelijalle laajat teoreettiset ja käytännölliset perustiedot ja -taidot toimia sosiaalialan asiantuntijatehtävissä. (Mäkinen ym. 2009, 14, 18.) Laaja-alaisen ammattitaidon edellytyksenä on, että opiskelija tuntee ne inhimilliset, yhteisölliset, sosiokulttuuriset sekä yhteiskunnan rakenteisiin liittyvät tekijät, jotka vaikuttavat ihmisen hyvinvointiin ja toimintakykyyn. Koulutuksen aikana opiskelija kehittää toiminnallisia valmiuksiaan tukea yksilöiden, perheiden sekä yhteisöjen elämänlaatua ja selviytymiskykyä yhteistyössä erilaisten asiantuntijatahojen kanssa. Tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa sellaisen ammattitaidon, jossa yhdistyvät laadukas teoreettinen ja toiminnallinen osaaminen. Sosiaalialan koulutuksen yleisenä tavoitteena on, että tietäminen ja taitaminen liittyvät saumattomasti yhteen. (Opinto-opas 2005-2006/ Sosiaalialan koulutusohjelma.) Opintojen myötä opiskelijat saavat välineitä sosiaalialan kehityk-

sen seuraamiseen ja edistämiseen, valmiuksia jatkuvaan kouluttautumiseen sekä riittävät kieli- ja viestintätaidot. Opinnot antavat myös valmiudet osallistua sosiaalialan kansainväliseen toimintaan. Sosionomikoulutuksen tavoitteena on luoda edellytykset sosionomin ammatillisen kasvun tueksi siten, että hän osaa ylläpitää omaa oppimistaan koulutuksen jälkeenkin. (Mäkinen ym. 2009, 18.) Sosionomi (AMK) -koulutuksessa korostuvat ihmisen kasvun, arkielämän ja sosiaalisen toimintakyvyn tukeminen ja ohjaus sekä ihmisten erilaisten elinympäristöjen ja elinpiirien tunteminen (Horsma 2004, 97). Sosiaalialan ammattilaiset toimivat hoito- ja huolenpitytyössä kasvatuksen ja sosiaalisen tuen kentillä. Vuodesta 1999 lähtien sosiaalialalle valmistuvien tutkintonimike on ollut sosionomi (AMK). Sosiaalialalle voi valmistua myös tutkintonimikkeellä geronomi (AMK) tai kuntoutuksen ohjaaja (AMK). (Mäkinen ym. 2009, 13 - 14.)

Sosionomi (AMK) -tutkinnon laajuus on 210 opintopistettä. Pääosa opiskelijoista suorittaa tutkinnon kolmessa ja puolessa vuodessa. Sosionomikoulutus rakentuu perusopinnoista, ammattiopinnoista, harjoittelusta, opinnäytetyöstä ja vapaasti valittavista opinnoista. Ammattiopinnot jakautuvat yhteisiin ammattiopintoihin ja suuntautumisvaihtoehdon mukaisiin ammattiopintoihin. Harjoittelujen laajuus on 45 opintopistettä ja opinnäytetyön 10 opintopistettä. (Mäkinen ym. 2009, 15.) Lahden ammattikorkeakoulussa sosionomikoulutus rakentuu perusopinnoista, yhteisistä ammattiopinnoista, suuntaavista ammatillisista opinnoista, harjoittelusta, opinnäytetyöstä ja vapaasti valittavista opinnoista. Nuorisoasteen koulutuksessa on kaksi suuntautumisvaihtoehtoa: sosiaalipedagoginen lapsi- ja nuorisotyö sekä sosiaalipedagoginen aikuistyö. Molemmissa suuntautumisvaihtoehdoissa harjoittelut jakaantuvat kolmen opintopisteen orientoivaan harjoitteluun, 12 opintopisteen harjoitteluun ja kahteen 15 opintopisteen laajuiseen harjoitteluun. (Opinto-opas 2005-2006/ Sosiaalialan koulutusohjelma.)

”Pääsyvaatimuksena nuorisoasteen koulutusohjelmaan on lukion oppimäärä tai ylioppilastutkinto, International Baccalaurete-, Reifeprüfung- tai European Baccalaureate -tutkinto, opistoasteen tai ammatillisen korkea-asteen tutkinto, ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa (630/98) tarkoitettu ammatillisessa peruskoulutuksessa suoritettu, laajuudeltaan vähintään kolmevuotinen ammatillinen perus-

tutkinto tai sitä vastaava aikaisempi tutkinto, nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeilusta annetussa laissa (391/91) tarkoitetut vähintään kolmi-vuotiset yhdistelmäopinnot, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa (631/98) tarkoitettu laajuudeltaan vähintään kolmivuotinen ammatillinen perustutkinto tai edellä mainittuja tutkintoja vastaavat ulkomailla suoritettut opinnot”. (Sosionomi (AMK), sosiaalipedagoginen lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehto 2009.) Lahden ammattikorkeakoulussa, nuorisoasteen sosiaalialan koulutuksessa, opiskelevat opiskelijat ovat pääasiassa ylioppilastutkinnon suorittaneita nuoria 19 - 25 -vuotiaita naisia. Miehet ovat opiskelijoissa vähemmistönä. Nuorisoasteen opiskelijoista keskimäärin yli puolet tulee opintoihin suoraan lukiosta. Toisella puolella opiskelijoista on takanaan erilaista työkokemusta, joko sosiaalialalta tai muuta työkokemusta ja mahdollisesti myös aikaisempi sosiaali- ja terveysalan perusasteen tutkinto tai muu tutkinto.

Sosionomi (AMK) -tutkinnon voi opiskella myös aikuiskoulutuksena. Tämä tarkoittaa sitä, että opinnot järjestetään ilta- ja/tai monimuoto-opiskeluna ja ne toteutetaan siten, että opiskelijoiden on mahdollista samanaikaisesti sekä opiskella että käydä kokopäiväisessä työssä. Opinnot rakentuvat samalla tavalla kuin nuorisoasteen koulutuksessa, mutta toteutus poikkeaa harjoittelujen osalta siten, että harjoittelut suoritetaan kolmena 15 opintopisteen harjoitteluna. Lahden ammattikorkeakoulussa aikuisten tutkintoon johtavassa koulutuksessa suuntautumisvaihtoehtona on sosiaalipedagoginen työ. Pääsyvaatimuksena on joko pohjakoulutusvaatimus tai työkokemusvaatimus. Pohjakoulutukseksi vaaditaan sosiaali- ja terveysalan tai muun alan ammatillinen toisen asteen tutkinto. Työkokemusvaatimuksella tarkoitetaan vähintään kahden vuoden yleistä työkokemusta. (Sosionomi (AMK), sosiaalipedagoginen lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehto 2009.) Myös tutkintoon johtavassa aikuiskoulutuksessa opiskelijat ovat pääsääntöisesti naisia ja miesopiskelijat ovat vähemmistönä.

Sosiaalialan opiskelijoilla on opiskelemaan tullessaan takanaan hyvin erilaiset taustat. Tämä tekee ryhmistä heterogeenisiä ja haastavia. Erityisesti niille opiskelijoille, joilla on opiskelemaan tullessaan aikaisempaa työkokemusta, on yhteistä se, että heillä on halu uuden tiedon oppimisen avulla ymmärtää ja järjestää aikaisempia

kokemuksiaan sekä konstruoida uutta tietoa (Taylor 2000, 152). Tämän päivän ammattikorkeakouluopiskelijan oletetaan olevan autonominen ja itseohjautuva oppija (Nummenmaa 2002, 128). Tätä näkemystä tukee Lahden ammattikorkeakoulun hyvän oppimisen malli, joka kuvaa oppimista yksilön ja ympäristön väliseksi vuorovaikutteiseksi prosessiksi. Oppija on aktiivinen toimija, joka rakentaa itse valikoiden sekä tulkiten kuvaa ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään sen osana. Oppimisprosessin aikana opiskelija harjoittelee erilaisia toimintatapoja, omaksuu uusia sisältöjä ja merkityksiä sekä rakentaa todellisuutta uudelleen aikaisempien tietojen ja taitojen pohjalta. Tärkeä rakennusaine oppimisprosessissa on se palaute, mitä opiskelija saa toiminnastaan. (Tie kohti hyvää oppimista - välineitä oivaltavaan osaamiseen 2008, 4.)

Könnilä (1999) on tutkinut sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulutusta muuttuvassa yhteiskunnassa. Könnilän tutkimuksen tulokset tuovat esiin opettajien, opiskelijoiden ja työelämän edustajien esittämiä sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulutuksen kehittämisehdotuksia. Sekä opettajat että opiskelijat pitivät tärkeänä kehittämisen kohteena yhteistyötä sosiaali- ja terveystieteiden koulutusten välillä, kun taas työelämän edustajat eivät esittäneet tarvetta monialaisille yhteistyöhankkeille. Kaikki tahot puolestaan toivat kehittämiskohteina esiin koulutuksen ja työelämän yhteistyöhankkeet sekä teorian ja käytännön tasapainon.

## 2.2 Sosionomin (AMK) osaaminen

Tässä alaluvussa tarkastelen sitä osaamista, mitä sosionomin (AMK) oletetaan hankkivan koulutuksen aikana. Tarkastelun painopisteenä on muodostaa kuva sosionomin (AMK) osaamisesta ja pätevyydestä ja sitä kautta myös asiantuntijuudesta.

Asiantuntijaksi kehittyminen on opiskelijalle pitkä ammatillisen kasvun prosessi, joka alkaa heti opintojen alettua. Ammatillisen kasvun prosessissa opiskelijan ammatillinen minäkäsitys kehittyy, asenteet muuttuvat ja kriittinen arviointitaito sekä alan ammatitaidot kehittyvät. Ammatillinen kasvu on opiskelijan sisäistä kasvua. (Mäntylä 2007, 93.) Ammatillisen kasvun myötä yksilö hankkii tietoja ja taitoja

sekä valmiuksia, joiden avulla hän pysyy mukana nopeasti muuttuvassa työelämässä. Ammatillinen kasvu on oppimisprosessi, joka jatkuu läpi työelämän. (Ruohotie 2002b, 121.) Opiskelijan ammatillisen kasvun edistäminen ja tukeminen vaativat tavoitteellisuutta, systemaattisuutta sekä jatkuvuutta oppimisessa, ohjauksessa ja arvioinnissa. Lisäksi se vaatii, että opiskelijalla on mahdollisuus sosiaalistua erilaisiin oman alansa asiantuntijayhteisöihin, joista ensimmäinen on oma koulutusohjelma. Ammatillisen kasvun kannalta on myös tärkeää, että opiskelijalla on mahdollisuus osallistua oman ammattialansa erilaisiin toimintakulttuureihin ja oppia yhteisötoiminnassa alansa asiantuntijoiden kanssa ammattiin kuuluvaa käsitteistöä ja työmenetelmiä. Tämän vuoksi opiskelijan on tärkeää saada jo opintojen alkuvaiheessa näkökulma työelämään. (Mäntylä 2007, 93 - 95.)

Ammatillisen kasvun myötä opiskelija muodostaa omaa ammatillista identiteettiään. Sen kehittyminen on pitkä, koko elämän kestävä prosessi. Tämän prosessin aikana omaksutaan ammattialaan liittyvät tiedot ja taidot sekä ammattiin liittyvät arvot ja normit. (Mäntylä 2007, 92 - 93.) Ammatti-identiteetti on yksilöllinen käsitys ja ymmärrys omasta ammatillisuudesta ja itsestä ammatillisena (Mäkinen ym. 2009, 34). Opiskelija kehittää yksilöllistä ammatti-identiteettiään sosiaalistumisprosessissa siihen ammattiin, johon hän on kouluttautumassa (Mäntylä 2007, 93). Ammatti-identiteettiä muodostaessaan opiskelija pohtii itseään ja omaa toimintaansa suhteessa tulevaan ammattiin (Mäkinen ym. 2009, 34). Sosionomikoulutuksessa oppimisympäristön tulee omalta osaltaan tukea ja mahdollistaa opiskelijan ammatillista kasvua sekä sitä toimintaa, joka luo opiskelijalle mahdollisuudet saavuttaa ammatilliselta vaadittavan perusosaamisen tason opiskelujen aikana. Lisäksi oppimisympäristön tulee vastata niihin haasteisiin, joita sosiaalialalla tarvittavan ajantasaisen ammatillisen osaamisen kehittäminen vaatii.

Perusosaamisen kuvaaminen ja kompetenssityö ovat olleet viime vuosina sosiaalialan koulutuksen kehittämistyön keskiössä. Sosiaalialalla tarvittavaa perus- ja erityisosaamista on kuvannut sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston työvaliokunta ja kompetenssityötä on tehnyt usean ammattikorkeakoulun yhteinen kompetenssityöryhmä osana Sosiaalialan AMK-osaamisen alan työkentällä -hanketta. Edellä mainittujen työryhmien työn tuloksena sosiaalialan osaaminen ja kompetens-

sit on päivitetty. Päivitysprosessissa on otettu huomioon sekä Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys (NQF) että sosiaalialalla tapahtuneet muutokset (Esitys sosiaalialan koulutusohjelman, sosionomi (AMK) - tutkinnon kompetensseista 2010, 1). Koulutusohjelmien opetussuunnitelmatyö on keskittynyt modulaaristen, osaamisperustaisten opetussuunnitelmien rakentamiseen ja kehittämiseen. Opetussuunnitelmatyötä on koulutuksen tuottaman osaamisen osalta ohjannut Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Sen mukaan ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa tulee kuvata koulutuksen tuottama osaaminen tasolla kuusi. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija hallitsee laaja-alaiset ja edistyneet oman alansa keskeiset tiedot, käsitteet, menetelmät ja periaatteet sekä osaa olla kriittinen niiden suhteen ja arvioida niitä. Taidollisen osaamisen näkökulmasta opiskelija omaa asioiden hallintaa osoittavat edistyneet taidot ja osaa soveltavasti ja luovasti ratkaista ammattialan monimutkaisia ongelmia. Opiskelija kykenee työskentelemään itsenäisesti alansa asiantuntijatehtävissä sekä omaa kykyjä johtaa ammatillisia hankkeita. (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009, 18; 85.)

Ammatillisella osaamisella tarkoitetaan sitä, että yksilö hallitsee työn vaatimat tiedot ja taidot sekä osaa soveltaa niitä käytännön työtehtäviin ja erilaisiin sosiaalisiin konteksteihin. Yksilö muodostaa osaamistaan muodollisen koulutuksen, epämuodollisen kokemuksen ja yksilöllisen kehityksen kautta. Osaaminen tulee esiin yksilön ominaisuuksissa, se on joustavuutta, epävarmuuden sietoa, muutoshalukkuutta sekä kykyä jatkuvaan arviointiin ja kehittämiseen. Myös hiljainen tieto, tiedostamaton ja subjektiivisiin kokemuksiin perustuva ymmärrys, on osa osaamista. (Helakorpi 2005a, 5; Helakorpi 2005b, 58.) Osaaminen voidaan kuvata myös tietojen, taitojen ja pätevyyden yhdistelmäksi. Tällöin osaaminen on laaja-alaista kykyä hyödyntää tietoja, taitoja ja pätevyyttä sekä yhteiskunnan jäsenenä että työ- ja opintoasioissa. (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009, 18.) Sosionomikoulutus tuottaa sosiaalialalle ammatillaisia, joilla on laaja-alaista perusosaamista sosiaalialan asiantuntijatehtävissä toimimiseen. Sosiaalialan laaja-alainen osaaminen on samanaikaisesti sekä kokonaisvaltaista että erityistä. Sosiaalialan työssä tarvittava ammatillinen osaaminen muodostuu opiskelijalle niistä valmiuksista, joita hän hankkii koulutuksen aikana ja työkokemuksen kautta. Sosiaalialalla



tarvittava ammatillinen osaaminen on koulutuksen ja työkokemuksen muodostama kokonaisuus. (Sosiaalialalla tarvittava perus- ja erityisosaaminen 2009, 1, 7-8.)

Ammatillisella kompetenssilla voidaan tarkoittaa erilaisia kelpoisuus- ja ammattitaitovaatimuksia, työpaikan vaatimuksia, pätevyys- ja jatko-opintovalmiuksia tai yksilöllistä kapasiteettia ja pätevyyttä, jota yksilö voi työssään hyödyntää ja kehittää (Ruohotie 2002b, 109 - 110). Yksilölliseen kapasiteettiin liittyen kompetenssilla voidaan tarkoittaa myös yksilön valmiuksia, kykyjä, taitoja ja ominaisuuksia suoriutua tietystä tehtävästä (Mäkinen ym. 2009, 17). Pätevyyttä voidaankin tarkastella yksilön todistettuina kykyinä käyttää tietoja, taitoja sekä henkilökohtaisia, sosiaalisia ja/tai menetelmällisiä valmiuksia työ- tai opintotilanteissa sekä ammatillisen ja henkilökohtaisen kehityksen edistämiseen. (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009, 17.) Koska sosiaalialalla tarvittava ammatillinen osaaminen on kehittyvää ja muuntuvaa, tulee koulutuksen tuottaa opiskelijalle monipuolista pätevyyttä ja näin ollen taata tulevaisuuden työntekijälle valmiudet vastata oman ammattialansa muutoksiin ja haasteisiin sekä ammatillisella että henkilökohtaisella tasolla. Seuraavassa kuvaan sosiaalialan perusosaamisen kompetensseja tarkemmin.

Sosionomi (AMK) -tutkinnon keskeiset kompetenssialueet ovat: sosiaalialan eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen, tutkimuksellinen kehittämisosaaminen ja johtamisosaaminen. (Esitys sosiaalialan koulutusohjelman, sosionomi (AMK) -tutkinnon kompetensseista 2010, 1.) Sosiaalialan eettinen osaaminen edellyttää, että opiskelija on sisäistänyt sosiaalialan arvot ja ammattieettiset periaatteet ja hän on sitoutunut toimimaan niiden mukaisesti. Opiskelija kykenee sosiaalialan ammattien edellyttämään eettiseen reflektioon ja osaa ottaa huomioon jokaisen yksilön ainutkertaisuuden. Hän kykenee myös toimimaan arvoriistiriitoja sisältävissä tilanteissa. Sosionomi (AMK) edistää toiminnallaan tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta sekä pyrkii huono-osaisuuden ehkäisemiseen yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön tasolla. Asiakastyön osaaminen edellyttää, että sosionomi (AMK) osaa luoda ammatillisen ja asiakasta osallistavan vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteen. Hän ymmärtää asiakkaan tarpeet ja voimavarat kontekstisidonnaisesti ja osaa soveltaa asiakkaan tilanteeseen sopivia erilaisia teoreettisia lähestymistapoja ja työmenetelmiä tarkoi-

tuksenmukaisesti ja niitä arvioiden. Sosionomi (AMK) osaa tukea ja ohjata tavoitteellisesti erilaisia asiakkaita ja asiakasryhmiä heidän arjessaan sekä kasvun ja kehityksen eri vaiheissa että eri elämäntilanteissa. (Sosiaalialalla tarvittava perus- ja erityisosaaminen 2009 7-8.)

Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen koostuu siitä, että sosionomi (AMK) tuntee hyvinvointia ja sosiaalista turvallisuutta tukevan palvelujärjestelmän ja siihen liittyvän lainsäädännön ja tietojärjestelmät sekä osaa soveltaa niitä työssään. Sosiaalialan ammattilainen osaa ennakoida ja jäsentää hyvinvointipalveluiden muutoksia sekä pystyy osallistumaan palveluiden tuottamiseen ja kehittämiseen. Sosionomi (AMK) osaa arvioida eri elämäntilanteissa olevien asiakkaiden palvelutarpeita sekä hallitsee palveluohjauksen ja ennalta ehkäisevän työn lähtökohdat ja menetelmiä. Sosiaalialan ammattilainen osaa toimia sosiaalisen asiantuntijana moniammatillisissa työryhmissä ja verkostoissa. Hän osaa myös edistää asiakkaan turvaverkoston toimintaa. Kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen tulee esiin sosionomin (AMK) toiminnassa siten, että hän osaa analysoida epätasa-arvoa ja huonosuoruuksia tuottavia rakenteita ja prosesseja sekä alueellisesti, kansallisesti että kansainvälisesti. Hän osaa käyttää erilaisia rakenteellisen työn, yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja viestinnän keinoja. Lisäksi sosionomi (AMK) osaa tukea kansalaisten osallisuutta ja osallistuu vaikuttamistyöhön yhteistyössä asiakkaiden ja muiden toimijoiden kanssa. (Esitys sosiaalialan koulutusohjelman, sosionomi (AMK) -tutkinnon kompetensseista 2010, 1.)

Tutkimuksellinen kehittämisosaaminen on osa sosionomin (AMK) ammattitaitoa. Se tulee esiin sosionomin (AMK) sisäistämässä reflektiivisessä, tutkivassa ja kehittävässä työotteessa. Sosiaalialan ammattilainen osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida oman alansa kehittämishankkeita, ja hänellä on käytäntöpainotteista tutkimuksellista osaamista. Hän osaa tuottaa uutta tietoa. Johtamisosaaminen muodostuu sosionomin (AMK) talous- ja henkilöstöhallinnon tuntemuksesta, päätöksentekokyvystä ennakoimattomissa toimintaympäristöissä ja kyvystä kehittää sosiaalialan osaamista, työyhteisöjä ja palveluprosesseja. Hän osaa myös toimia työyhteisön lähiesimiehenä ja omaa perusedellytykset toimia itsenäisen yrittäjänä sosiaalialalla.

(Eesitys sosiaaalialan koulutusohjelman, sosionomi (AMK) -tutkinnon kompetensseista 2010, 1.)

Opiskelija rakentaa sosiaaalialan laaja-alaista osaamista opintojen aikana siten, että ensimmäisenä opiskeluvuotena hankitaan sosiaaalialan perusteiden osaamiseen liittyviä tietoja ja taitoja. Toisena ja kolmantena vuonna opiskelija rakentaa sosiaaalialan edistyvää osaamistaan. Valmiilla sosionomilla (AMK) on valmiudet sosiaaalialan soveltavaan ja kehittävään osaamiseen. (Eesitys sosiaaalialan koulutusohjelman, sosionomi (AMK) -tutkinnon kompetensseista 2010, 1.) Sosionomiopiskelija luo pohjaa omalle asiantuntijuudelleen ja ammattitaidolleen koko opintojen ajan. Hän kehittyi vaiheittain aloittelijasta ekspertiksi (Tuomi-Gröhn 2001, 30).

Reflektiivisyys on opiskelijan kykyä analysoida ja arvioida kriittisesti omaa toimintaa, sen perusteita ja seuraamuksia. Lisäksi se sisältää syventymisen omien tunteiden, ajatusten, asenteiden ja toimintojen tarkasteluun. (Ruohotie 2002a, 137, 146.) Reflektiivisyys on keskeinen osa sosionomin (AMK) ammatillista asiantuntijuutta. Reflektioprosessissa yksilö oppii näkemään vanhoja asioita uudella tavalla ja etsimään arjesta uusia ratkaistavia ongelmia. Reflektioprosessissa on keskeistä myös se, että yksilö osaa arvioida tilanteita ja sitä, millaisiin toimenpiteisiin kussakin tilanteessa tulisi ryhtyä. Reflektiossa keskeisellä sijalla on toiminnan eettinen ulottuvuus, sillä tehtävillä ratkaisuilla on vaikutusta sekä työntekijöihin että asiakkaisiin. (Ruohotie 2002a, 137, 146.) Mäkinen ym. (2009, 47 - 48) esittävät, että reflektiivisyyden avulla opiskelija saa etäisyyttä omaan arkielämään, suhteessa omaan toimintaansa ja sitä ohjaaviin tekijöihin. Reflektiivisyys ohjaa opiskelijaa entistä tietoisempaan toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Ammatillisen kasvun ja osaamisen kehittymisen näkökulmasta on oleellista, että opiskelija pysähtyy omaan kohtaisesti tarkastelemaan, käsitteellistämään ja arvioimaan opiskeltavia tietoja ja taitoja opintojen aikana.

Mäkinen ym. (2009, 52 - 56) kuvaavat tarkemmin reflektiivisyyttä osana sosionomin ammatillisuutta. Sosionomiopiskelijan on tärkeää oppia tarkastelemaan itseään auttajana. Hän saa mahdollisuuksia reflektoida omaa toimintaansa opintojen aikana erilaisien oppimistehtävien, portfolioiden ja oppimispäiväkirjojen avulla. Myös

ammattilliset harjoittelut ovat keskeinen keino harjaantua ammatilliseen reflektioon. Harjoittelutehtävissä opiskelijalta vaaditaan tiedon soveltamista ja kykyä reflektioon ja itsearviointiin (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 31 – 32).

Asiantuntijuus voidaan nähdä joko yksilöllisenä asiantuntijuutena tai yhteistoiminnallisena asiantuntijuutena (Tuomi-Gröhn 2001, 30). Yksilöllinen asiantuntijuus muodostuu yksilön henkilökohtaisista tiedoista, taidoista, kokemuksista ja osaamisesta ja se tulee esiin siten, että yksilö osaa toimia ja mukauttaa toimintaansa kulloisenkin tehtävän vaatimusten mukaisesti (Helakorpi 2005b, 57, 59). Engeström ja Launis (1999, 66) näkevät yksilöllisen asiantuntijuuden korostamisen tuottavan lähes ylivoimaisia yksilöön kohdistuvia kouluttautumis- ja oppimisvaatimuksia, siksi koulutuksen tuottaman asiantuntijuuden esittäminen erilaisina osaamisen haastelutoina ei heidän mielestään ole kannattavaa. Ruohotie (2004, 96 - 98) korostaa sitä, että kompetenssiperustainen koulutus mahdollistaa opiskelijalle omien kokemusten hyödyntämisen aidoissa ympäristöissä ja näin mahdollisuuden kehittää omia työelämässä tarvittavia valmiuksiaan. Yhteistoiminnallisen asiantuntijuuden tarkastelussa keskeisellä sijalla on verkostojen ja organisaatioiden kyky ratkaista uusia ja muuttuvia ongelmia (Launis & Engeström 1999, 64). Asiantuntijuus ei näin nähtynä ole vain yksilön ominaisuus tai yksilön toimintaa vaan asiantuntijuuteen vaikuttavat koko työyhteisön ratkaisut, ajatukset ja toiminta (Murtonen 2004, 78).

Yksilöllisen asiantuntijuuden näkökulmasta opiskelija voi opinnoissaan kehittää asiantuntijuuttaan niiden tietojen, taitojen ja kokemusten ohjaamina, joita hänellä kullakin hetkellä on. Samalla opiskelija tuo esiin kehittymässä olevaa asiantuntijuuttaan siten, että hän osaa toimia opintojen aikana vastaantulevien tehtävien vaatimusten mukaisesti joko ohjatusti tai itsenäisesti. Opiskelija kehittää yhteistoiminnallista asiantuntijuuttaan dialogissa opiskelutovereiden ja opettajien kanssa. Mahdollisuuksia dialogiin luovat opetuskeskustelut, ryhmätyöt ja toiminnallinen oppiminen erilaisissa projekteissa. Myös ammatillinen harjoittelu antaa opiskelijalle oppimismahdollisuuksia työyhteisön jäsenenä. Opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittymisessä yksilöllisellä ja yhteisöllisellä oppimisella, ajattelulla ja toiminnalla on yhtä tärkeä merkitys (Murtonen 2004, 78). Opiskelija kehittyy asiantuntijuudes-

saan sekä vertikaalisesti että horisontaalisesti. Opiskelijan käsitteellinen yleistämiskyky kehittyy ja hän oppii siirtyessään oppimisympäristöstä toiseen. Samanaikaisesti opiskelija kasvaa ammatillisesti ja hänen ammatti-identiteettinsä kehittyy. (Virolainen 2004, 216.)

### 3 OPPIMISYMPÄRISTÖ TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Seuraavassa tarkastelen sosiokonstruktivistista, konstruktivistista ja humanistista oppimiskäsitystä sekä kokemuksellista oppimista, jotka ovat olleet viimeisen vuosikymmenen ajan ammattikorkeakoulupedagogiikkaa ohjanneita oppimisenäkemyksiä. Tuon myös esiin näiden oppimisenäkemyksien merkitystä oppimisympäristöajatteluun sekä luon kuvaa oppimisympäristöstä eri elementtien näkökulmasta. Kuvaan myös ammattikorkeakouluopettajan roolia oppimisympäristössä.

#### 3.1 Ammatin oppimisen uusi paradigma

Ammattikorkeakoulutus lähensi 1990 -luvulla ammattitaidon opettamista ja ammatin oppimista uudelleen työelämään, ja työn tekeminen alettiin nähdä taas keskeiseksi oppimisen muodoksi sekä tietäminen ja tekeminen ammatin oppimisen perustaksi (Konkola 2001, 148; Salakari 2007b, 184). Nykypäivän ammatillinen osaaminen edellyttää monipuolista tietämistä ja taitamista, ammatillista osaamista, teknistä taitamista ja emotionaalista hallintaa. Silti taitamisen ja ammatillisen osaamisen näkökulmat ovat jääneet oppimisenäkemykseskusteluissa tietämisen näkökulman varjoon. (Kotila 2003, 16.) Koulutuksen tulisi tuottaa ammattilaisia, joilla on taitoja ja valmiuksia kehittää sekä itseään että työtään, sillä työelämä vaatii ammattilaisilta yhä enemmän tiedon käsittelyä, yhteistyötä, ongelmanratkaisutaitoja ja jatkuvaa oppimista. (Vertanen 2007, 186.) Tätä näkemystä tukevat myös Mackey ja Livsey (2006, 18 - 29), jotka toteavat, että tulevaisuuden työntekijällä on oltava kykyä kerätä ja erottaa tarpeellista informaatiota laajasta tietomäärästä sekä kykyä muuttaa tietoa toiminnaksi ja käyttää sitä toiminnan tueksi.

Ammatin oppimisen kuvauksessa keskeisiä käsitteitä ovat vuorovaikutteisuus, yhteistoiminnallisuus, verkostojen luominen ja hyödyntäminen sekä ammattiin opiske-

levan kyky liikkua yli organisaatorajojen sekä etsiä informaatiota ja välineitä sieltä, missä niitä on saatavilla (Tuomi-Gröhn 2001, 30). Vuorovaikutteisuus ja yhteistoiminnallisuus liittyvät sosiaalisiin valmiuksiin, joilla on suuri merkitys korkeatasoisen asiantuntemuksen kehittymisessä, sillä nykyhetken ja tulevaisuuden työtehtävistä selviytyminen vaatii työntekijältä tiedon hallitsemisen lisäksi sosiaalisesti jaettua osaamista (Häkkinen & Arvajan 1999, 206). Verkostojen luominen ja hyödyntäminen liittyy oppilaitoksen ja työelämän yhdessä muodostamiin toimintaympäristöihin ja opiskelijoiden mahdollisuuksiin toimia niissä edistäen omaa oppimistaan.

Ammattikorkeakoulutuksessa ammatin oppimisen perusajatuksena on, että ammatti opitaan läheisessä yhteistyössä työelämän kanssa. Tämä näkyy opetussuunnitelmissa panostuksena sellaisiin yhteistyömuotoihin työelämän ja koulutuksen välillä, joissa opiskelija on aktiivisessa roolissa. Tällaisia yhteistyömuotoja ovat ammatilliset harjoittelut, erilaiset projektit ja hankkeistettu opetus sekä opinnäytetyöt. Opiskelijan kyky liikkua yli organisaatorajojen informaatiota ja välineitä etsien liittyy sekä siihen, että näin opiskelija saa mahdollisuuksia siirtää aikaisempaa osaamista uusiin konteksteihin että siihen, kuinka opiskelijalla on mahdollisuuksia etsiä informaatiota uusista lähteistä. Opiskelija saa opintojensa ja oman mielenkiintonsa ohjaamana paljon tietoa helposti, mutta miten hän oppii soveltamaan tiedot taidoiksi. (Salakari, 2007b, 180.) Opiskelija tarvitsee moniulotteista oppimisprosessia asiantuntijuuden rakentamisen ja ammatin oppimisen tueksi (Fränti 2008, 86).

Sosiaalinen konstruktivismi korostaa vahvasti tiedon rakentumisen yhteisöllistä luonnetta (Heikkilä 2006, 62). Oppimisen keskeisiä tekijöitä ovat ryhmät ja sellainen ryhmän jäsenten välinen sosiaalinen vuorovaikutus, joka mahdollistaa jokaisen osallistumisen tiedon konstruointiin. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu yksilöllisen ja yhteisöllisen tietojen ja taitojen käsittelyn tuloksena. (Kauppila 2007, 113 - 114.) Yhteisöllinen oppiminen ja yhteisöllinen tiedonrakentaminen ovat kehämäisiä prosesseja, joissa oppijan hiljainen ymmärrys tulee näkyväksi. Oppijat keskusteleval paljon niillä käsitteillä, joita heillä jo on. He tarkentavat, täsmentävät ja neuvottelevat läpi oppimisprosessin, ja tavoitteena heillä on muodostaa uusi yhteinen ymmärrys aiheesta. (Arvaja & Mäkitalo-Siegel

2006, 128.) Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys sisältää ajatuksen verkostoituneesta, jaetusta asiantuntijuudesta. Oppijat nähdään aktiivisina tutkijoina eikä perinteiseen tapaan passiivisina asiasisältöjen vastaanottajina. Manninen ym. (2007, 49 -50) esittävät, että oppijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tukemiseksi opettamisen ja oppimisen kulttuuria on kehitettävä lähemmäs asiantuntijayhteisön toimintatapoja esimerkiksi tutkivan oppimisen avulla.

Laadukkaan sosiokonstruktivistisen opetus-oppimisprosessin osatekijöitä ovat konstruktiivisuus, intentionaalisuus, aktiivisuus, kontekstuaalisuus, reflektiivisyys, yhteistoiminnallisuus sekä siirtovaikutus. Konstruktiivisuudella tarkoitetaan sitä, että oppiessaan opiskelija rakentaa uutta tietoa ja ymmärrystä aikaisemman tiedon pohjalta. Hän on oppimisensa suhteen intentionaalinen, hän haluaa tietoisesti oppia asian. Opiskelija on aktiivinen ja hän ymmärtää, että oppiminen on hänen oman toimintansa tulosta. Oppimisessa on tärkeää, että opittava asia on liitettävissä todellisen elämän ilmiöihin ja kysymyksiin. Opiskelijat työskentelevät yhdessä ja muodostavat yhteistä ymmärrystä ja uutta tietoa yhteisen jakamisen pohjalta. Opiskelija osaa arvioida omaa oppimistaan koko oppimisprosessissa ja myös siihen vaikuttaneita tekijöitä. (Ruohotie 2002b, 124.) Sosiokonstruktivistinen oppimisympäristö rakentuu ryhmä- ja tiimityölle sekä sosiaalisen vuorovaikutukseen mahdollistaviin opetusmenetelmiin. Oppimisympäristö järjestetään tukemaan tutkivaa oppimista, asiantuntijuuden jakamista ja tiedon yhteistä prosessointia. (Manninen ym. 2007, 49 - 50.) Sosiokulttuurinen oppiminen on opiskelijoiden sosiaalistamista toimintakulttuureihin, siksi oppimisprosessissa on tärkeää kiinnittää huomiota oppimisympäristöjen ominaisuuksiin ja oppimiseen autenttisissa ympäristöissä (Helle, Tynjälä & Vesterinen 2004, 258).

Konstruktivismin näkemys oppimisesta sisältää yksilöllisyyttä painottavan konstruktivistis-kognitiivisen näkemyksen ja yhteisöllisyyttä painottavan situationaalisen näkemyksen. Yksilöllisyyttä painottava näkemys korostaa yksilöoppijan aktiivisuutta ja ainutkertaisuutta oppimisprosessissa, tietojen ja taitojen hankkijana, omaksujana ja rakentajana. Yksilö on opetuksen keskiössä ja opetuksen tavoitteena on auttaa oppijaa ymmärtämään itseään ja maailmaa. Situationaalinen näkemys painottaa oppimisen sosiaalista ja kontekstuaalista luonnetta. Oppiminen tapahtuu

ryhmän yhteistyönä. Tietoa tarkastellaan siinä sosiaalisessa prosessissa, jossa se on muodostunut. Opetuksessa painotetaan keskustelua, ryhmätöitä, yhteistoimintaa, osallistumista ja yhteisten merkitysten luomista. Oppiminen nähdään muutoksina yksilön käsityksissä ja siksi keskeisellä sijalla oppimisessa ei ole enää pelkkä opittujen ja omaksuttujen taitojen hallinta, vaan oppimisessa keskeisellä sijalla on osallistua monipuolisesti käytännön toimintaan ja kyseenalaistaa aikaisempia kokemusten sekä menettelytapoja. (Puolimatka 2002, 238 - 239.)

Oppimisen ymmärtäminen kognitiivisten rakenteiden konstruointina on vaikuttanut paljon ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmiin. Sillä on ollut vaikutuksensa myös hyviin opetuskäytäntöihin sekä oppimisen arvioinnin kohteeseen ja menetelmiin. (Kotila 2003, 14 - 15.) Oppimisen painopisteinä ovat opiskelijan tiedonmuodostus, ajattelun kehittyminen ja ongelmanratkaisun tukeminen (Helle ym. 2004, 257). Konstruktivistisen opetuksen tarkoituksena on tukea oppijan omia aktiivisia pyrkimyksiä rakentaa tiedollisia käsityksiään ja mallejaan (Wadsworth 1989, 10, 13). On tärkeää, että opiskelija saa oppimisympäristössä mahdollisuuden olla aktiivinen ja oppia tekemällä todellisissa tilanteissa (Helle ym. 2004, 257). Pragmaattinen konstruktivismi on yksilöllisistä oppimisteoreettisista suuntauksista se, joka on liitettävissä oppimisympäristöajatteluun. Suuntauksen mukaan tieto ei siirry oppijaan sellaisenaan, vaan oppija konstruoi uutta tietoa aiemman tiedon pohjalta. Opittavan asian merkitys syntyy siitä kontekstista, missä oppiminen tapahtuu. (Heikkilä 2006, 62.)

Humanistisen oppimiskäsityksen tunnuspiirteitä ovat oppijan yksilöllisyyden, itseohjautuvuuden, omaehtoisuuden ja aktiivisuuden korostaminen. Knowlesin andragogisessa aikuisten opettamisen mallissa keskeisellä sijalla on oppijan tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin perustuva ongelmanratkaisuprosessi. Aikuinen oppija on oppimisprosessissaan itseohjautuva, hän tietää ja tuntee vastuunsa omasta oppimisestaan. (Manninen & Pesonen 2003, 72.) Itseohjautuva oppija ei ole passiivinen tiedon vastaanottaja, vaan hän pyrkii oman tulkintansa kautta antamaan kaikelle oppimalleen merkityksen. Oppija rakentaa itselleen merkityksellistä kuvaa maailmasta. Hänen luomansa kuva on oikea, arvokas ja erilainen muiden oppijoiden luomiin kuviin verrattuna. (Puolimatka 2002, 252 - 254.)



Humanistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimista edistävällä ilmapiirillä on suuri merkitys oppimisprosessin onnistumiselle. Opiskelulle on tärkeää luoda mahdollisimman myönteinen psykologinen ilmapiiri ja samalla kiinnittää huomiota siihen, että myös opiskelutila olisi mahdollisimman mukava. (Manninen & Pesonen 2003, 72.) Humanistinen ihmiskäsitys opetustyön perustana tulee esiin esimerkiksi siten, että oppiminen nähdään opettajan ja opiskelijoiden välisenä tai opiskelijoiden keskinäisenä yhteisenä, vuorovaikutuksellisenä prosessina (Tie kohti hyvää oppimista - välineitä oivaltavaan osaamiseen 2008, 4). Nykyisten, opiskelijan omaa aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta korostavien, oppimiskäsitysten mukaisissa oppimistilanteissa vaarana voi olla se, että oppimisprosessin ulkoisiin ja sosiaalisiin tekijöihin kiinnitetään paljon huomiota ja tiedolliset tekijät jäävät vähäiselle huomiolle. Oppijoita ei saisi jättää yksin keräämään tietoa ja muodostamaan tietorakenteitaan, sillä oppijat tarvitsevat monipuolisia, pitkälle kehittyneitä tietorakenteita, jotta uuden tiedon oppiminen muodostuu mielekkääksi kokonaisuudeksi. (Puolimatka 2002, 252 - 254.)

Kokemuksellinen oppiminen perustuu ajatukseen, että opiskelija on aktiivinen toimija, kokemustensa kriittinen reflektioija, oman toimintansa ja käsitystensä kyseenalaistaja sekä käsitteellistäjä (Helle ym. 2004, 258). Jotta tieto olisi elävää, se pitää sitoa kokemukseen ja toimintaan aidoissa sosiaalisissa konteksteissa. Virikkeellisessä, haastavassa ja monipuolisessa oppimisprosessissa keskeisellä sijalla on kokemuksellinen oppiminen, joka mahdollistuu ammatillisten harjoittelujen ja projektiopintojen kautta. Luokkahuone tai luentosali on erilainen oppimisympäristö kuin työelämän asiantuntijayhteisössä suoritettava ohjattu harjoittelu (Kotila 2003, 14.) Tästä syystä tietojen ja taitojen opiskelussa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten opiskelijat pystyvät käyttämään ja soveltamaan niitä muissakin yhteyksissä kuin vain niissä missä ne on opittu (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 124).

Oppimisen siirtovaikutus eli transfer kuvaa sitä, miten opittuja tietoja ja taitoja on mahdollista hyödyntää muissakin olosuhteissa kuin niissä, missä ne on opittu (Salakari 2007b, 180). Kognitiivisesta näkökulmasta oppimisen siirtovaikutus on dy-

naaminen ja monitahoinen ilmiö, jota ohjaa oppijan kognitiiviset prosessit. Transferin myötä tieto muuttuu yksilölle merkitykselliseksi. Deklaratiivisen, käsitteellisen tiedon avulla opiskelija oppii teoreettista tietoa. Proseduaalisen tiedon kautta hän oppii tietämään kuinka ja strategisen tiedon avulla miksi. Transferprosessissa opiskelijan suorittaman reflektio on keskeisellä sijalla. (Leberman, Mc Donald & Doyle 2006, 13 - 14.) Lambert (2004, 105 - 106) kuvaa siirtovaikutusta organisaatioiden välisillä rajapinnoilla tapahtuvana ekspansiivisena oppimisena, jonka tarkoituksena on luoda ja rakentaa uutta yhteistä kohdetta. Tässä prosessissa koulun tehtävänä on toimia muutosagenttina, joka organisoii erilaisia kehittämishankkeita uuden tiedon ja toimintatapojen rakentamiseksi. Opetuksessa on kiinnitettävä huomiota transferin edistämiseen esimerkiksi opetusjärjestelyjen ja oppimistehtävien avulla. Myös opettajalla on myös keskeinen rooli transferin edistämässä (Salakari 2007b, 181.)

Kehittävä siirtovaikutus on koulun ja työelämän välisiä rajoja ylittävää kehittämistyötä, joka käytännössä tapahtuu erilaisten projektien, kehittämishankkeiden, opinäytetöiden tai ammatillisen harjoittelun kautta. Laaja tietopohja edellyttää vahvaa kokemusta, ja yksi tapa kokemuksen hankkimiseen on osallistua opiskelujen aikana erilaisiin käytännön projekteihin, joissa harjoitellaan monipuolisesti myöhemmässä työelämässä tarvittavia taitoja (Salakari 2007a, 65). Lambertin (2004, 114) mukaan koulun ja harjoittelupaikan välistä siirtovaikutusta pyritään tuottamaan ja tekemään näkyväksi harjoittelujaksoja varten laadituilla oppimistehtävillä. Harjoittelut ovat perinteinen ja keskeinen osa ammatillista koulutusta. Harjoitteluissa opiskelijat oppivat niitä tietoja ja taitoja, joita työelämässä tarvitaan. Harjoittelujen haasteita ovat koulussa opitun yhdistäminen käytäntöön ja käytännöstä ajantasaisen tiedon ja osaamisen tuominen kouluun. (Konkola 2001, 151.) Se, että opiskelija toimii ja työskentelee erilaisissa toimintakonteksteissa tarjoaa, oppimiselle merkittäviä mahdollisuuksia. Näihin erilaisiin oppimismahdollisuuksia tarjoaviin toimintakonteksteihin kuuluu myös opiskelujen ohella tehtävä palkkatyö. (Engeström 2001, 23.) Koulussa opitut tiedot ja taidot muuttuvat osaamiseksi, kun opiskelijat pääsevät soveltamaan oppimaansa aidoissa ympäristöissä (Salakari 2007b, 181). Oppimiseen liittyvistä prosesseista ja päämääristä on tärkeää antaa tietoa oppijalle, työelämän edustajille ja henkilöstölle. Edellä mainittujen toimijoiden yhteistyötä pidetään tär-

keänä, koska sen nähdään olevan olennainen osa hyvää oppimista. (Tie kohti hyvää oppimista - Välineitä oivaltavaan oppimiseen 2008, 3.)

Oppimiskäsitys viittaa opetussuunnitelmatyössä ja käytännön opetustilanteissa sovellettaviin oppimista koskeviin näkemyksiin ja käsityksiin (Kotila 2003, 13). Jonkin oppimiskäsityksen ylikorostuminen saattaa johtaa oppimisympäristöjen liialliseen yksipuolistumiseen (Manninen & Pesosen 2003, 67). Ammattikorkeakouluoppiminen on monipuolista ja sitä kuvaavia tekijöitä ovat kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus ja kollaboratiivisuus (Nummenmaa 2002, 128). Perinteinen luokkamuotoinen oppimisympäristö ja koulumaiset työskentely- ja toimintatavat eivät tue tulevaisuudessa tarvittavan asiantuntijuuden muodostumista. Oppimisympäristöjä pyritään kehittämään sellaisiksi, että ammattikorkeakoululle asetettujen tavoitteiden toteuttaminen koulutuksen arjessa mahdollistuu. Suunta on pois perinteisiin opetuskäytäntöihin pohjautuvista oppimisympäristöistä kohti monimuotoisia oppimisympäristöjä. (Fränti 2008, 88.) Seuraavassa luvussa luon kuvaa oppimisympäristöajattelun taustalla vaikuttavista elementeistä.

### 3.2 Monimuotoinen oppimisympäristö

Perinteisessä oppimisympäristömääritelmässä oppimisympäristön muodostavat tilat, oppijat, opettajat ja ne oppimisenäkemykset, joihin opettajat perustavat työskentelynsä sekä erilaiset oppimisessa käytettävät toimintamuodot ja käytetyt oppimislähteet (Paane-Tiainen 2000, 30). Oppimisympäristö on jokaiselle opiskelijalle erilainen, hänen omassa mielessään rakentunut malli ulkoisesta todellisuudesta, joka muodostuu oppijan ympäristönsä kanssa käymän vuorovaikutuksen seurauksena (Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager & Oksanen 2001, 23). Se millainen oppimisympäristö on, määrittelee yksittäisen opiskelijan mahdollisuuksia osallistua erilaisiin pedagogisiin prosesseihin, kuten käsiteltävien sisältöjen ja työskentelymenetelmien valintaan (Uljens 1997, 83). Oppimisympäristön rinnalla käytetään myös opiskeluympäristö-käsitettä. Opiskeluympäristö voidaan määritellä toimintaympäristöksi, jolloin tarkoitetaan kaikkia niitä fyysisiä olosuhteita, joissa opiskellaan. (Tella ym. 2001, 23.)

Perustyyppinä oppimisympäristö voi olla joko suljettu tai avoin. Oppimisympäristön suljettua tai avointa luonnetta voidaan tarkastella, kuten Wu ym. (2010, 156) esittävät, opettajajohtoisena, selkeästi ohjeistettuna ympäristönä, jossa vuorovaikutus opettajan ja oppijan välillä tapahtuu tässä ja nyt tai ympäristönä, joka edistää oppijan itseohjautuvaa oppimista. Suljetussa oppimisympäristössä opiskelijaryhmä opiskelee yhteisiä sisältöjä samaan aikaan ja samassa paikassa. Opiskelijaryhmä on yhdessä määrätyn ajanjakson ja heidän opiskelunsa tähtää päämäärään, jonka on asettanut kouluttaja, organisaatio tai yhteiskunta. (Manninen ym. 2007, 31.) Opiskelu perustuu kaikille yhteisiin oppisisältöihin ja hyväksyttävään suoritukseen edellytetään opiskelijan pakollista läsnäoloa. Opettajan rooli on jakaa tietoa, ja opiskelijan rooli on vastaanottaa sitä. Opetuksen menetelmälliset ratkaisut tukevat tiedon jakamisen tehtävää, ja opiskelijoiden omat kokemukset sekä aktiivisuus oman tiedon rakentajina jäävät opetuksessa hyväksikäyttämättä. Oppimisen arviointi on muodollista ja kontrolloivaa. Arviointi tapahtuu opintokokonaisuuden lopussa, ja opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuudet siihen ovat vähäiset. Opiskelija saa oppimiseensa vain vähän henkilökohtaista tukea. (Paane-Tiainen 2000, 30 - 31; Lonka & Paganus 2004, 238.)

Suljetussa oppimisympäristössä on samankaltaisia piirteitä kuin informaation välittämisympäristöissä. Informaation välittämisympäristöissäkin painottuu tiedon välittäminen oppijalle. Tiedonvälittämisen tavoite voidaan toteuttaa monella tapaa, kuten luennoimalla tai verkko-opetuksena. (Lehtinen, Vauras, Salonen & Kinnunen 2005.) Suljettu oppimisympäristö ja sen opettajajohtoinen opetus sekä selkeästi määritellyt sisällöt, tehtävät ja vaatimukset sopivat osalle opiskelijoista hyvin. Suljetusta oppimisympäristöstä hyötyvät ne opiskelijat, joiden itseohjautuvuus on vasta kehittymässä. (Veermans & Tapola 2006, 76.)

Avoimen oppimisympäristön tunnusmerkkejä ovat opiskelijakeskeisyys, selkeiden opetussuunnitelmien puuttuminen, prosessikeskeisyys, monimuotoiset opetusmenetelmät, opiskelijaa tukevat ohjauskäytännöt sekä opiskelijan aktiivisuus ja itseohjautuvuus opiskeluprosessissa (Manninen ym. 2007, 31). Avoimen oppimisen periaatteen mukaan oppiminen on oppijan kokonaisvaltaista toimintaa. Oppiminen on

merkitysten ymmärtämistä ja muuttumista, kulttuurin omaksumista ja kulttuuriin kasvamista. (Mäki-Komsi 1999, 12.) Avoimessa oppimisympäristössä opetukseen osallistuminen on osallistujille vapaaehtoista, ja opetustoiminta on kaikille avointa. Opiskelija laatii itse omat oppimistavoitteensa ja tekee niiden saavuttamista edesauttavan henkilökohtaisen oppimisen suunnitelman. Opiskelijalla on mahdollisuus valita paikka ja aika omalle opiskelulle omien tarpeidensa mukaisesti. Monimuoto-opetus ja -oppiminen mahdollistavat monipuolisten menetelmien ja välineiden käytön oppimisen tukena. (Paane-Tiainen 2000, 31.) Avoimet oppimisympäristöt ovat usein verkkopohjaisia ympäristöjä, joissa oppiminen on ajasta ja paikasta riippumatonta. Verkkopohjaiset ympäristöt mahdollistavat oppijoille yhteisöllisen oppimisen ja dynaamisen asiantutijuuden kehittämisen. (Koli & Siljander 2002, 27.)

Avoimessa oppimisympäristössä opiskelijoiden oppimispolut voivat olla erilaisia. Oppimispolkujen erilaisuus muodostuu siitä, että oppijalla itsellään on paljon vastuuta tavoitteiden asettamisesta ja niihin suuntautumisesta. Opettajat voivat rakentaa, suunnitella ja järjestää oppimistehtävät ja opintojaksojen sisällöt opiskelijoiden kiinnostuksen mukaan. Toteutettavat oppimistehtävät ovat monipuolisia ja niiden suorittamiseen opiskelijat voivat käyttää erilaisia työmuotoja, kuten ryhmäkeskusteluja ja -tehtäviä. Oppimisprosessissa pyritään tukemaan opiskelijan yksilöllisen kiinnostuksen heräämistä ja ylläpitämistä. (Veermans & Tapola 2006, 68, 75 - 76.) Opiskelijalla on itsellään tärkeä rooli oppimisen arvioinnissa (Manninen ym. 2007, 32). Opiskelijan suorittamalla reflektiolla on keskeinen merkitys oppimisprosessissa ja sen arvioinnissa (Rauste-von Wright ym. 2003, 63). Edetäkseen oppimisprosessissaan opiskelija saa tukea, apua ja ohjausta opettajan lisäksi myös muilta oppijoilta (Veermans & Tapola 2006, 76).

Ammattikorkeakoulun oppimisympäristössä suljetun ja avoimen oppimisympäristön piirteet sekoittuvat. Suljetun oppimisympäristön piirteitä löytyy, omaan työkokemukseeni ammattikorkeakouluopettajana pohjaten, selvimmin teoriaopetuksesta. Teoriaopetusta voidaan antaa tietylle opiskelijaryhmälle, tietynä aikana ja tietyssä paikassa. Myös läsnäolo lähiopetuksessa voi olla pakollista. Opetussuunnitelma asettaa kaikille yhteisen tavoitteen, johon opetuksessa pyritään. Opettaja arvioi

opiskelijan suorituksen niiden tehtävien perusteella, joita opintokokonaisuuteen on sisällytetty. Toisaalta teoriaopetuksesta löytyy myös avoimen oppimisympäristön piirteitä. Opiskelijat asettavat opiskeltavalle opintokokonaisuudelle omia oppimistavoitteitaan ja arvioivat kokonaisuuden lopussa myös niiden toteutumista. Lisäksi kirjalliset oppimistehtävät pyritään luomaan soveltaviksi ja opiskelijan omaa oppimista ja ajattelua tukeviksi. Teoriaopetuksessa käytetään aktiivisia luentoja, joiden avulla herätellään yhteistä keskustelua ja pyritään harjoittelemaan yhteistä tiedonmuodostusta. Avoimen oppimisympäristön piirteitä löytyy selvimmin verkko-opiskelusta, projektioppimisesta, opinnäytetyöprosessista ja ammatillisista harjoiteluista. Näissä korostuu opiskelijoiden suurempi itsenäinen vastuu sekä tavoitteiden asettamisesta että toiminnasta tavoitteiden suunnassa. Toisaalta taas verkkooppimisessa oppimistehtävistä löytyy suljetun oppimisympäristön piirteitä. Ne voivat olla hyvin selkeästi ohjeistettuja ja rajattuja myös tekoajan suhteen.

Oppimisympäristön keskeisistä elementeistä on olemassa monia näkökulmia. Näkökulmat kuvaavat niitä erilaisia mielikuvia, käsityksiä ja kokemuksia, joita eri ihmisillä on oppimisympäristöstä (Manninen ym. 2007, 35). Seuraavassa tarkastelen oppimisympäristön näkökulmia fyysisen, teknisen, paikallisen ja sosiaalisen näkökulman osalta.

Fyysisen oppimisympäristön muodostavat oppilaitoksen erilaiset opiskelukäyttöön tarkoitetut tilat ja rakennukset. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat keskeisesti tilojen turvallisuus, viihtyvyys, mukavuus ja terveellisyys. Fyysinen oppimisympäristö sisältää myös fyysisen ilmapiirin, joka syntyy esimerkiksi luokassa käytettäviä sosiaalimuodoista, valaistuksesta sekä pöytien ja tuolien tarkoituksenmukaisuudesta ja mukavuudesta. (Manninen ym. 2007, 16.) Thomas (2010, 504) toteaa, että oppilaitoksen oppimisympäristön tulisi herättää opiskelijassa tunteen siitä, että oppiminen tässä ympäristössä on jotain mitä kannattaa odottaa ja jonka eteen kannattaa ponnistella. Hyvin suunnitellussa koulurakennuksessa tulisi olla tiloja, jotka täyttävät seuraavat edellytykset. Tilojen tulisi olla joustavia ja ottaa huomioon opetuksen toteutusta ohjaavat pedagogiikat. Tilojen pitäisi olla myös tulevaisuuden kestäviä. Tällä tarkoitetaan sitä, että tilat ovat muunneltavissa tulevaisuuden tarpeisiin. Tilojen tulisi olla sellaisia, että niitä voidaan rohkeasti ja avoimesti arvioida

suhteessa siihen, miten ne palvelevat käytössä olevia opetuksen toteuttamistapoja. Edellä mainittujen lisäksi tilojen tulisi antaa opiskelijoille ja opettajille voimaa ja innostaa heitä toimimaan tiloissa sekä kehittää kaikkien opiskelijoiden oppimis- ja opiskelumahdollisuuksia. Oppilaitoksen tilojen vahvuuden tulisi olla myös se, että ne ovat muunneltavissa ja hyödynnettävissä muihin tarkoituksiin. Nuikkinen (2009) on tutkinut peruskoulurakennusta työ- ja opiskeluympäristönä. Tutkimuksessa yhtenä kiinnostuksen kohteena oli se, miten fyysinen oppimisympäristö vaikuttaa oppilaiden ja henkilökunnan hyvinvointiin. Oppilaitosympäristön vaikutus hyvinvointiin oli välillistä. Fyysinen ympäristö vaikutti opetuksen järjestämismahdollisuuksiin, sosiaalisten suhteiden muodostumiseen, ilmapiiriin, terveyteen ja turvallisuuteen. Fyysinen ympäristö vaikutti myös yksilön mahdollisuuksiin toteuttaa itseään. (Nuikkinen 2009, 95.) Thomas (2010, 504) korostaa, että oppilaitoksen tilojen tulisi avata opiskelijoille mahdollisuuksia oppimiseen.

Auvisen (2004) tutkimukseen osallistuneet ammattikorkeakouluopettajat kuvasivat fyysistä oppimisympäristöä pääasiassa koulun opiskelutiloina. Koulun opiskelutilat nähtiin lähinnä oman yksikön opetustiloina. Oppimisympäristönäkökulmasta opettajat pitivät opetustilojen tärkeinä ominaisuuksina rauhallisuutta, viihtyvyyttä, hyvää akustiikkaa ja ilmanvaihtoa. Opettajat pitivät tärkeinä myös pienryhmätiloja, tilojen muunneltavuutta, tietoteknistä välineistöä ja itsenäisen tiedonhankinnan mahdollisuuksia. Opettajien mielestä ammattikorkeakoulujen fyysiset opetustilat olivat yleisesti ottaen riittävät ja hyvin varustetut. Thomasin (2010, 502 - 503) näkemyksen mukaan perinteinen, fyysinen oppimisympäristö luokkahuoneineen ylläpitää tiettyjä tapoja opettaa ja oppia sekä näitä tukevia tiedonvälitykseen perustuvia opetusmentelmiä. Opiskelijat siirtävät tiedonvälitykseen perustuvaa mallia oppimisympäristöstä mukanaan ja se vaikuttaa heidän tapansa suhtautua oppimiseen uusissa oppimisympäristöissä sekä tiedollisella että käyttäytymisen tasolla. Ei ole ainostaan negatiivista, että opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset oppimisympäristöstä siirtyvät uusiin oppimisympäristöihin, mutta on tärkeää, että opettajat ja opiskelijat tiedostavat tämän.

Oppimisympäristön tekninen näkökulma korostaa uutta tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntäviä opetus- ja opiskelumenetelmiä sekä niihin tarvittavia välineitä. Ope-

tuskäytössä teknisten välineiden toivotaan olevan luotettavia, helppokäyttöisiä, ihmisläheisiä ja nopeita. (Manninen ym. 2007, 40.) Ozkan (2010, 500) kuvaa Internetiä tärkeimmäksi tulevaisuuden oppimisympäristöksi. Internet oppimisympäristönä on nopea, helposti saavutettava ja se mahdollistaa monipuolisen, kirjoitetun, suullisen ja visuaalisen, vuorovaikutuksen osallistujien välillä. Teknologinen oppimisympäristö voidaan jakaa sisään rakennettuihin oppimisympäristöihin ja teknologian hyödyntämiseen erilaisissa oppimisympäristöissä. Verkkopohjaisessa oppimisympäristössä opiskelijan on mahdollista etsiä erilaista informaatiota, hyödyntää valmiita oppimateriaaleja, osallistua verkkokeskusteluihin muiden opiskelijoiden kanssa, saada reaaliaikaista tai viivästettyä tukea, neuvontaa ja ohjausta opiskelutovereilta tai opettajalta sekä saada, työstää ja palauttaa erilaisia oppimistehtäviä. (Manninen ym. 2007, 74, 79.) Verkko-oppimisympäristöt muodostuvat hypertextirakenteista, hypermediasta, linkeistä, keskustelualueista ja muista vuorovaikutuskanavista kuten esimerkiksi reaaliaikainen chat (Nissinen 2003, 225). Opetuskäyttöön on kehitetty useita verkkopohjaisia oppimisympäristöjä, joiden avulla on pyritty uudistamaan opetusta ja edistämään oppimista (Arvaja & Mäkitalo-Siegel 2006, 135). Toisaalta Thomasin (2010, 505) näkemyksen mukaan strukturoidut, tarkasti ohjeistetut verkko-oppimisympäristöt muistuttavat perinteisiä oppimisympäristöjä.

Verkkoteknologian käyttöön sisältyy myös pedagogisia rajoitteita. Verkkopohjaisia oppimisympäristöjä voidaan käyttää opetuksessa hyvin erilaisiin tarkoituksiin ja erilaisiin tavoittein, siksi opetus- ja oppimistoimintaan on kiinnitettävä erityistä huomiota. Informaation helppo tekninen saatavuus ei yksinään johda entistä laadukkaampaan oppimiseen, vaan opettajan on huolehdittava, että pedagoginen ajatus ohjaa oppimistehtävien suunnittelua ja välittyy myös niiden toteutukseen. Verkko-opinnot mahdollistavat joustavan oppimisen ja antavat opiskelijalle mahdollisuuden vaikuttaa siihen, missä ja milloin opiskelee. Toisaalta verkko-opinnot mahdollistavat huonosti opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden kokemisen. (Veermans & Tapola, 2006, 67; Nissinen 2003, 225.) Myös Ozkan (2010, 501) on kiinnittänyt huomiota siihen, että verkkopohjainen oppimisympäristö ei mahdollista halutussa määrin rikasta ja vaihtelevaa vuorovaikutusta oppijoiden kesken.



Verkkovuorovaikutus voi olla synkronista tai asynkronista. Synkronisessa vuorovaikutuksessa osallistujat ovat verkossa yhtäaikaaisesti ja asynkronisessa vuorovaikutuksessa osallistujat osallistuvat keskusteluun eri aikoina. Verkkovuorovaikutus toteutetaan yleisesti tekstipohjaisena. (Arvaja & Mäkitalo-Siegel 2006, 135.)

Verkko-opiskelijat ovat riippuvaisia toistensa motivaatioista, sosiaalisista taidoista ja oppimis- ja työskentelystrategioista työskennellessään kohti yhteistä päämäärää (Susimetsä 2006, 96). Ozkanin (2010, 501) näkemyksen mukaan synkronisessa oppimisympäristössä vuorovaikutukseen käytetty aika vähenee sitä mukaan, kun osallistujien määrä kasvaa. Tämä voi johtaa opiskelijoiden opiskelumotivaation laskuun. Verkko-opintoihin osallistuvilta opiskelijoilta vaaditaan enemmän herkkyyttä tiedostaa toistensa läsnäolo, koska fyysinen yhteys puuttuu. Osallistujilta vaaditaan myös enemmän herkkyyttä tiedostaa se, miten oma osallistuminen ja toisten osallistuminen vaikuttavat yhteiseen toimintaan. (Arvaja & Mäkitalo-Siegel 2006, 136.) Wu ym. (2010, 156) tuovat esiin tekijöitä, jotka vaikuttavat negatiivisesti opiskelijan kokemuksiin opiskelusta verkko-oppimisympäristössä. Näitä tekijöitä ovat muun muassa vertaiskontaktien ja sosiaalisen vuorovaikutuksen puute.

Oppimisympäristön paikallinen näkökulma korostaa oppimista aidoissa tilanteissa, koulun ulkopuolisissa paikoissa, kuten työpaikoilla, luonnossa, kaupungilla tai museossa. Tarkoituksena on, että oppiminen tapahtuu mahdollisimman aidossa ympäristössä, sellaisessa jossa opittua voidaan myöhemmin soveltaa. (Manninen ym. 2007, 40 - 41.) Paikallisen oppimisympäristön näkökulma on keskeinen ammattikorkeakoulujen oppimisympäristöjen kuvaamisessa. Ammattikorkeakouluoppimisen näkökulmasta virikkeellisessä, haastavassa ja monipuolisessa oppimisympäristössä keskeisellä sijalla ovat ammatilliset harjoittelut ja projektiopinnot, jotka suoritetaan ohjatusti työelämän asiantuntijayhteisössä. (Kotila 2003, 14.) Paikallinen oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuksia elämykselliselle ja kokemukselliselle oppimiselle ja opetuksen toteuttamiselle (Manninen ym. 2007, 93). Koulutuksen ja työelämän välinen verkostoituminen ja sen kehittäminen ovat keskeisiä kehittämisen kohteita ammattikorkeakoulujen oppimisympäristöissä (Vesterinen 2003, 79). Thomas (2010, 503) korostaa myös informaalisten oppimisympäristöjen merkitystä oppimisessa. Informaalisilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan sellaisia ympäristöjä,

joita ei ole alun perin luotu oppimistarkoitukseen. Näiden merkitys on korostunut oppimisessa sen jälkeen, kun on vapauduttu siitä ajatuksesta, että oppimista tapahtuu vain oppilaitoksen seinien sisäpuolella.

Kun oppimisympäristöä kuvataa psyykkisestä näkökulmasta, kuvauksessa korostuvat yksilölliset kokemukset hyvinvoinnista tai pahoinvoinnista ympäristössä (Ikonen & Virtanen 2003, 156). Hyvinvointia ja pahoinvointia voidaan kuvata myös psykologisen ilmapiirin käsitteen kautta. Ilmapiiri muodostuu niistä käsityksistä, tunteista ja kokemuksista, joitka yksilö oppimisympäristöön liittyy. (Piispanen 2008, 19.) Sosiaalinen näkökulma kuvaa oppimisympäristöä oppijoiden välisen vuorovaikutuksen laadun kautta. Tarkastelun keskiössä on oppimiseen liittyvä vuorovaikutus. Oppimisympäristössä keskeisiä ovat sellaiset pedagogiset lähestymistavat, jotka saavat aikaan oppijoiden keskinäistä sekä oppijoiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Tässä tutkimuksessa psyykkistä, psykologista ja sosiaalista oppimisympäristöä tarkastellaan yhdessä sosiaalisen näkökulman kautta.

Sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristön näkökulma painottaa siis oppimista tukevaa ilmapiiriä ja sosiaalista vuorovaikutusta. Oppimisen kannalta keskeistä on se, millaisia ryhmäprosesseja, yhteistoimintaa, vuorovaikutusta, kommunikaatiota ja dialogia ympäristö mahdollistaa ja tukee. Sosiaalinen ulottuvuus sisältää näkemysten ryhmän roolista, vuorovaikutuksesta, keskinäisestä kunnioituksesta, yhteistyöstä ja mielihyvän ilmapiiristä. (Manninen ym. 2007, 16, 38 - 39.) Raustevon Wright ym. (2003, 64 - 65) korostavat oppimisympäristön toimintakulttuurin ilmapiiriä keskeisenä tekijänä, kun mietitään mitä ympäristössä on mahdollista oppia. Oppimisympäristö on luotava niin turvalliseksi, että opiskelijat uskaltavat ottaa riskejä, kyseenalaistaa omaa ja toisten ajattelua sekä kysyä vaikeita miksi-kysymyksiä. Sosiaalisesti laadukas oppimisympäristö varmistaa inhimillisen kanssakäymisen, yhteisöllisen ajattelun sekä vastuunoton itsestä ja toisista. Se mahdollistaa myös sen, että opiskelija voi muodostaa käsitystä itsestään suhteessa muihin.

Yksi sosiaalisen oppimisympäristön perusfunktioista on opiskelijoiden tapa osallistua vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen näkökulmasta ympäristö voi olla kommunikatiivinen siten, että opiskelijat osallistuvat opetuskeskusteluun rakentamalla

yhdessä ja aktiivisesti tavoitteita, ongelmia, merkityksiä, informaatiota ja onnistumisen kriteerejä. Kommunikatiivisissa ympäristöissä painottuu oppijoiden välinen vuorovaikutus, jonka tavoitteena on, että opiskelijat rakentavat yhdessä ymmärrystä erilaisista asioista ja ideoista. Keskustelu on oppimistilanteiden oleellinen osa. Keskustelu voi olla muodollista, jaettujen tehtävien mukaan etenevää tai epämuodollista jutustelua. Keskeistä ja tärkeää on se, että keskusteluun osallistuu koko ryhmä, sillä yhteinen keskustelu on tehokas oppimisen väline. Tämän ajan oppimiskeskustelu voi olla myös verkossa tapahtuvaa keskustelua. Toinen sosiaalisen oppimisympäristön perustehtävä on mahdollistaa opiskelijoiden osallistuminen opetukseen ja siihen liittyviin toimintoihin. Ongelmanratkaisuympäristöissä opiskelijoiden on mahdollista työskennellä projektien toteuttamiseksi ja ongelmien ratkaisemiseksi niin, että ajattelun taitojen oppiminen korostuu. Toteutetut opetukselliset ratkaisut pyrkivät lisäämään oppijoiden omaa ongelmanratkaisua valmiina välitettävän tiedon sijasta. Oppilaitoksen ulkopuoliset käytännön tilanteet tarjoavat puolestaan oppijoille omanlaisiaan ongelmanratkaisumahdollisuuksia. Nämä eroavat tyypillisistä oppilaitoksessa tapahtuvasta ongelmanratkaisusta siksi, että opetuksessa ratkaistavat ongelmat ovat usein hyvin rajattuja ongelmia, joihin on löydettävissä yksi ainoa ratkaisu. Harjaannuttamisympäristöissä opiskelijat tekevät harjoituksia, joiden tarkoituksena on tiettyjen taitojen ja tietojen kehittyminen. Kolmas perusfunktio on se, miten oppijat esittävät tuotoksiaan arvioitaviksi. Oppimisympäristöt voivat keskittyä suoritusten arviointiin. Toisaalta ympäristö voi olla demonstroiva tai testaava, jossa oppijat pääsevät esittelemään oppimiaan työskentelyn ja ongelmanratkaisun taitoja. (Lehtinen ym. 2005.)

Oppimisympäristöä voidaan tarkastella sosiaalista ja vuorovaikutusta korostavasta näkökulmasta fyysisen ja teknologisen ympäristön kautta tai yhteistoiminnallisuuden ja ryhmäytymiseen pohjautuvien menetelmien kautta. Kysymys on silloin siitä, miten ympäristö, fyysinen tila ja kalusteiden asettelu tai verkko-opetuksen erilaiset kommunikaatiomuodot mahdollistavat, ohjaavat ja säätelevät vuorovaikutusta tai kuinka paljon opetuksessa käytetään ohjausta, keskustelua ja yhteistoiminnallisia menetelmiä. (Manninen ym. 2007, 69.) Myös Thomas (2010, 503) korostaa opetuksen järjestämiseen liittyvien tekijöiden merkitystä siinä, kuinka ne mahdollistavat

ja rohkaisevat opiskelijaa sitoutumaan, olemaan aktiivinen ja osallistumaan yhteiseen jakamiseen osana oppimisprosessia.

Brotheruksen (2004) väitöskirjatutkimuksen tulokset osoittavat, että toteutettava pedagoginen toiminta asettaa ympäristölle omat vaatimuksensa. Ympäristössä olevat tiedostetut ja tiedostamattomat mahdollisuudet ja rajoitteet, kuten toimintatavat sääntöineen, erilaiset menettelytavat ja aikataulut sekä fyysinen ja pedagoginen ympäristö luovat edellytykset ja mahdolliset esteet toiminnalle ja oppimiselle. Ympäristön ja koulutustulosten välisen yhteyden ymmärtäminen on tärkeää. Yhteys osoittaa, miksi koulutus tuottaa tai ei tuota. Oppimisympäristöä voisi verrata työympäristöön siinä mielessä, että molemmissa ihmiset pyrkivät kehittymään. Yksilöt haluavat kehittää itseään omien kykyjensä mukaisesti, siksi ympäristön tulee tarjota yksilölle tukea, haasteita ja mahdollisuuksia kehittyä. Työympäristöllä on keskeinen rooli osaamisen kehittämisessä. Sama keskeinen rooli on myös oppimisympäristöllä suhteessa ammatillisen kompetenssin muodostamiseen ja kehittämiseen. (Ruohotie 2002a, 59.)

Ammattikorkeakoulujen oppimisympäristöjä kuvaaviksi tekijöiksi Nummenmaa (2002, 128) nimeää avoimuuden, työelämälähtöisyyden, projektikeskeisyyden, moniammatillisuuden, opiskelijakeskeisyyden ja modernin teknologian hyödyntämisen. Työelämälähtöisyyteen ja projektioppimiseen liittyen Karesvirta (2004) on tutkinut sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia oppimisesta työelämäprojekteissa. Tutkimuksen tulokset toivat esiin sen, että projektiopinnot edistivät opiskelijoiden mielestä käytännön taitojen ja laaja-alaisen tietämyksen oppimista. Opiskelijat arvostivat oppimaansa, erityisesti työn substanssin oppimista ja vuorovaikutustaitojen oppimista. Opiskelijat tarvitsevat kuitenkin lisää yksilökohtaista kehittymistä edistävää tukea yhteistyötaitoissa opiskelijatovereiden kanssa.

Könnilän (1999) tutkimuksen mukaan sosiaali- ja terveysalan koulutusten välinen yhteistyö oli yksi ammattikorkeakoulutuksen kehittämisen kohde. Moniammatillisuus ja sen kehittäminen on keskeinen elementti sosiaali- ja terveysalan oppimisympäristössä. Moniammatillisuus voidaan määritellä eri ammattiryhmiin kuulu-

vien asiantuntijoiden tavoitelliseksi yhteistyöksi ja yhdessä työskentelyksi. Moniammatillisuus ei ole sitä, että eri ammattiryhmien edustajat tekevät rinnakkain työtä yhteisen asiakkaan kanssa. (Pehkonen 2009, 101.) Iso-Britanniassa moniammatillisuuden rinnalla käytetään termiä interprofessionaalisuus. Termit eroavat toisistaan siten, että moniammatillisuus korostaa ammattilaisten lukumäärää, ei vuorovaikutusta ja interprofessionaalisuus korostaa juuri ammattilaisten välistä vuorovaikutusta. ( Miller, Freeman & Ross 2001, 3.) Moniammatillisuus edellyttää vahvaa oman profession mutta myös toisen profession arvostusta. Moniammatillisen työn toteuttaminen arjessa asettaa tekijöilleen monenlaisia haasteita, mutta parhaimmillaan se myös kehittää työtä ja luo uusia innovatiivisia toimintatapoja. (Pehkonen 2009, 101.)

Interprofessionaalinen koulutus (Interprofessional Education, IPE) tarkoittaa sitä, että sosiaali- ja terveysalan opiskelijat oppivat yhdessä toisiltaan ja toisistaan. Oppiminen voi tapahtua teorianunneilla tai työelämälähtöisissä oppimiskonteksteissa. Pääasia on, että eri ammattiin opiskelevat opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään näissä oppimistilanteissa. (Barr, Koppel, Reeves, Hammick & Freeth 2005, 1.) Interprofessionaalinen oppiminen on jaettua oppimista, jolla tarkoitetaan sitä, että ne opiskelijat, jotka ovat opiskelleet yhdessä toisen alan opiskelijoiden kanssa, ovat myös valmiita tekemään yhteistä työtä tulevilla työkentillä. ( Miller ym. 2001, 1.) Davys ja Beddoe (2008, 59) lisäävät interprofessionaalisen koulutuksen tarkasteluun näkökulmat siitä, että sen tavoitteena on parantaa laatua sosiaali- ja terveysalan asiakastyössä, ja että koulutuksessa tärkeämpää on oppimisprosessi kuin oppimistulokset. Miller ym. (2001, 206) toteavat, että jos halutaan kehittää opiskelijoiden moniammatillista ymmärrystä ja yhteistyötaitoja, toiminta pienryhmissä on kaikkein tehokkainta. Yhteenvetona voi todeta, että valmiudet, asenne ja osaaminen moniammatilliseen työhön luodaan koulutuksessa.

Interprofessionaalinen oppiminen asettaa haasteensa oppimisympäristölle, opetus suunnitelmille ja opetuksen käytännön toteutukselle. Lahden ammattikorkeakoulussa sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa yhteisiä monialaisia opintojaksoja on toteutettu vakinaisen ammattikorkeakoulun alkumetreiltä. Useita vuosia moniammatillisia opintokokonaisuuksia oli vain yksi. Se oli viiden opintopisteen sosiaa-

lialan, hoitotyön ja fysioterapian yhteinen opintokokonaisuus, Hyvinvoinnin tekijät ja haasteet, jonka nimi nykyisin on Constructors of Well-being. Opintokokonaisuus liittyy sosiaali- ja terveystieteiden yhteisiin perusopintoihin. Tämän neljän vuoden tutkimusprosessin aikana moniammatilliset opinnot ovat lisääntyneet sosiaali- ja terveystieteillä moninkertaisiksi siten, että kaikki opinnäytetyöhön liittyvät tutkimus- ja menetelmäopinnot opiskellaan moniammatillisissa ryhmissä. Näiden opintojen laajuus on kymmenen opintopistettä. Lukuvuonna 2009-2010 toteutettu opetussuunnitelmauudistus toi sosiaalialan, hoitotyön ja fysioterapian opetussuunnitelmiin uuden, moniammatillisen kahden opintopisteen opintokokonaisuuden, joka sijoittuu opinnoissa kolmanteen opiskeluvuoteen. Uusi opintokokonaisuus on nimeltään Constructors of Well-being, Family Perspective.

Ammattikorkeakoulujen oppimisympäristöjen rakentaminen perustuu kontekstuaaliseen oppimisympäristöajatteluun. Oppimisen lähtökohdaksi on nähty se, että oppimien tapahtuu todellisissa tilanteissa. (Manninen 2007, 33.) Tähän liittyen yhteenvetona oppimisympäristötarkastelusta voi todeta, että sosionomiopiskelijan oppimisympäristöä kuvaavat, opettajan lähtökodista tarkasteltuna, monet edellä esitetyt näkökulmat. Oppimisympäristössä on avoimen ja suljetun oppimisympäristön piirteitä. Fyysinen näkökulma on itsestään selvyyttä, annetaanhan iso osa opetuksesta oppilaitoksessa ja luokkahuoneessa. Teknologinen näkökulma on korostunut viimeisten viiden vuoden aikana. Useat opintokokonaisuudet toteutetaan kokonaan tai osittain verkossa. Oppimisympäristönä verkko tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia uusien oppimisympäristöjen luomiseen ja kehittämiseen, esimerkkinä Second Life 3D -virtuaalimaailma. Verkkoympäristöt haastavat opiskelijoita luopumaan vanhoista oppimiseen liittyvistä käsityksistään sekä oivaltamaan ja kokemaan oppimisen uusia mahdollisuuksia.

Samat haasteet koskevat myös tulevaisuuden oppimisympäristöjä, sillä sosionomiopiskelijoilla on jo opiskelemaan tullessaan vahva käsitys siitä, että heidän tuleva työnsä perustuu toisen ihmisen kohtaamiseen ja kasvokkaiseen vuorovaikutukseen sekä tähän liittyvään osaamiseen. Siksi sosiaalinen näkökulma, vuorovaikutus, yhdessä oppiminen ja näitä tukevat työskentelytavat, on keskeinen osa sosionomiopiskelijan oppimisympäristöä. Sosiaalialan kentällä toteutetut projektit, ammatil-

liset harjoittelut ja kokemuksellinen oppiminen kuvaavat oppimisympäristön paikallista näkökulmaa. Scales (2008, 92) toteaa, että oppimisympäristön tulisi olla oppimiseen virittävä ja luoda opiskelijalle mahdollisuuksia itseluottamuksen rakentamiseen, syväoppimiseen ja itsenäiseen oppimiseen.

### 3.3 Opettajan rooli oppimisympäristössä

Oppimisympäristön didaktinen näkökulma painottaa opettajan roolia tavoitteellisena toimijana ja oppimisympäristön kehittäjänä. Didaktinen lähestymistapa ja opettajan toiminta tekevät ympäristöstä oppimisympäristön. Opettajan tehtävä on suunnitella oppimisympäristö sellaiseksi, että se tukee erilaisten opiskelijoiden oppimisprosesseja ja ottaa huomioon opiskelijoiden erilaiset oppimistyylit. (Manninen ym. 2007, 16, 41.) Hyvä oppimisympäristö sisältää didaktisen ja pedagogisen ulottuvuuden (Piispanen 2008, 15). Oppimisympäristön pedagoginen näkökulma edellyttää opettajalta tietoisuutta niistä perusasioista, jonka varaan opetustyö rakentuu. Opettajan tulee ymmärtää toimintansa tavoitteellisuus ja hänen on tunnettava opettamansa ala ja aihe sekä itsensä opettajana. Opettajan on tärkeää tuntea myös opiskelijansa yksilöinä ja ottaa opetuksessa huomioon heidän yksilölliset tapansa oppia. Opettajan on oleellista tuntea ryhmän toiminnan lainalaisuuksia. Lisäksi opettaja tarvitsee arviointiin liittyvää tietoa ja myös oppimisympäristötietoutta. (Berthiaume 2008, 219 - 221.)

Opettaja luo opiskelijalle hänen itseohjautuvuuttaan, oppimistaan ja ammatillista kasvuaan tukevan ympäristön, kun hän osaa opetustoiminnassaan ottaa huomioon sen kehitystason, jolla opiskelija sillä hetkellä on. Lisäksi on tärkeää, että opettaja antaa opiskelijalle hänen oppimistaan edistäviä opetusmateriaaleja ja tehtäviä. (Piispanen 2008, 25.) Opettaja tarvitsee työssään, opettamisessa tai oppimisen ohjauksessa, pedagogista sisältötietoa siitä, miten luokan oppimisympäristö on hyvä järjestää. Tärkeää opettajalle on myös tieto siitä, miten on toimittava, jotta opiskelijalla on mahdollisuus opiskella itselleen sopivalla, parhaalla mahdollisella, tavalla. (Aho 1998, 23.) Oppimisympäristössä opettaja joutuu erilaisten oppisisältöjen kohdalla miettimään, niiden opettamiseen parhaiten soveltuvaa tapaa. Opettajan

tulisi oppimisympäristön suunnittelijana ottaa huomioon opetukselle asetetut tavoitteet, kohderyhmän yksilölliset erot, tarpeet ja erityispiirteet sekä se, että kaikki oppiminen ei noudata esimerkiksi konstruktivistisen tai humanistisen oppimiskäsitteiden periaatteita. Opettajan tulisi myös miettiä, millaista oppimista hän haluaa edistää ja hänen tulisi valita opetettavaan asiaan parhaiten soveltuva lähestymistapa. Opettaja voi toiminnallaan joko edistää tai estää oppimista. (Manninen & Pesonen 2003, 76 - 77.)

Samalla kun käsitys oppimisesta on muuttunut, on muuttunut myös opettajan työ. Opettajan työtä ei ole viime vuosina enää kuvattu opettamisena ja oppimisesta huolehtimisena vaan oppimisen ohjauksena. Opettajan asiantuntijan rooli on muuttunut. Aikaisemmin opettajan asiantuntijan rooli oli esittää ja järjestää valmiita tietoja ja valmiita oppimiskokemuksia opiskelijoille. (Aho 1998, 22 - 23.) Ammattikorkeakouluopettajan työssä opettajan asiantuntijan roolin muutos näkyy siinä, että opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja itsenäistä opiskelua korostetaan. Kontaktiopetuksen määrä on vähentynyt ja samalla itsenäisen opiskelun määrä on lisääntynyt. Opettajan työn painopiste on vaihtunut tiedon jakamisesta oppimisen ohjaamiseen. Opettaja ohjaa asiantuntijakontaktiopetuksen lisäksi oppijan itsenäistä opiskelua. Opettajan tehtävänä on luoda oppijoille itseohjautuvia oppimismahdollisuuksia ja tukea oppijan oppimisprosessia. Oppimisprosessin tukeminen on tärkeää, sillä itsenäisessä opiskelussa oppija kerää itse tietoa eri lähteistä ja konstruoi omaa tietämystään. Keskeinen tekijä opettajan osaamisessa on palautteen antaminen oppijan oppimisprosessin edistymisestä tai pysähtymisestä. (Laakkonen 2003, 276 - 277.)

Auvisen (2004) väitöskirjatutkimuksen tulokset kuvaavat ammattikorkeakouluopettajien roolien oppimisympäristön rakentajina koskevan henkisen ympäristön, myönteisen ilmapiirin, toisten kunnioittamisen ja ihmisten välisten suhteiden huomioon ottamista. Ammattikorkeakouluopettajien mielestä oppimisympäristöjen valinnassa ja rakentamisessa oli tärkeää ottaa huomioon opiskeltavan asian luonne. Opettajat kokivat, että erilaisten oppimisympäristöjen monipuolinen hyödyntäminen edellyttää heiltä mielikuvitusta, uudenlaisia yhteistyön taitoja ja oman ammatin työelämän todellisuuden tuntemista. Opettajan rooli oppimisympäristössä voi keskittyä myös siihen, että hän tekee omalla opettamistoiminnallaan opiskelijan



opiskeluympäristöstä mahdollisimman mielekkään (Tella 2001, 23). Opiskeluympäristön mielekkyys muodostuu osaltaan siitä, että opettajalla on vahva rooli sekä kontaktiopetuksessa että itsenäisen työskentelyn ohjauksessa. Manninen (2009) peräänkuuluttaa opettajilta toisenlaista tapaa suunnitella ja toteuttaa opetusta. Tässä toisenlaisessa mallissa opiskelua ja oppimista tarkastellaan kokonaisvaltaisesti opiskelijan näkökulmasta. Oppimisen suunnittelussa pääpaino tulisi olla opiskeluprosessissa ja sen tukemisessa. Opiskelu on parhaimmillaan tutkivaa, aktiivista, osallistavaa ja yhteistoiminnallista. Opiskelussa hyödynnetään erilaisia oppimisympäristöjä luokkahuoneiden ulkopuolella. Mackey ja Livsey (2006, 14) kuvaavat tätä toimintaa oppimisen muodonmuutokseksi, jota johtaa oppimisen arkkitehti, oppilaitosympäristössä opettaja.

Opettajan roolin muuttuminen valmiin tiedon jakajasta entistä ohjaavampaan asiantuntijan rooliin on muuttanut oppimisympäristöä kohti aiempaa oppijakeskeisempää, yhteisöllisempää ja tasa-arvoisempaa oppimisympäristöä (Manninenmäki 2004, 41 - 42). Opettajan ja opiskelijoiden välillä ei ole enää perinteistä hierarkiarakennetta, vaan opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus nähdään kaksisuuntaisena. Parhaassa tapauksessa molemmat oppivat toisiltaan. (Davis, Desforges, Jessel, Somekh, Taylor & Vaughan 1999, 15.) Oppimiskäsitykset luovat omat haasteensa opettajalle oppimisympäristön rakentajana. Opettajan keskeisenä tehtävänä, konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan, on edistää opiskelijoiden omaehtoista oppimista ja ohjata heitä tässä omaehtoisessa prosessissa (Nummenmaa 2002, 134). Konstruktivistinen oppimiskäsitys vaatii opettajalta joustavuutta ja kykyä ottaa opiskelijat huomioon sekä ryhmänä että yksilöinä omine yksilöllisine piirteineen ja aikaisempine tietoineen. Opettajan on tärkeää olla tietoinen konstruktivistisen oppimiskäsityksen moninaisuudesta, kun hän yrittää ymmärtää sitä, miten ympäristötekijät ja opetusmenetelmät tukevat oppimista. Kaikki oppijat eivät hyödy samoista menetelmistä ja ympäristöistä. (Susimetsä 2006, 32 - 33.)

Opettaja toimii opiskelijan oppimisen ohjaajana ja tukijana. Opettajan tehtävänä on tällöin tehdä sellaisia opetustekoja ja toimia siten, että opiskelijat ottavat vastuuta omasta oppimisestaan. Pedagogisesti hyvä oppiminen voi tarkoittaa sitä, että opettajan ja opiskelijan yrittäjämäistä työtä vahvistetaan ja opetusta kehitetään jat-

kuvasti. Tarkoituksena on, että opettaja tuo opetuksellaan lisäarvoa opiskelijan oppimiseen. Opettaja rakentaa opiskelijoille mahdollisimman laajan ja virikkeellisen oppimisympäristön. Opiskelijat oppivat helpommin, nopeammin ja laadukkaammin kuin aikaisemmin, jos opettaja opettaa ja ohjaa heitä tasokkaasti. (Tie kohti hyvää oppimista – välineitä oivaltavaan osaamiseen 2008, 4, 8.)

Yhteenvedona voi todeta, että ammattikorkeakouluopettajuuden keskeisiä elementtejä ovat pedagoginen ja didaktinen asiantuntijuus sekä yhteiskunnallinen tietoisuus ja oman alan kehityksen seuraaminen. Vertanen (2007, 190) esittää, että opettajan roolissa keskeisiä tekijöitä ovat opettajan aloitteellisuus, vastuullisuus, kyky uudistaa opetusta ja oppimista sekä koulutuksen ja yhteiskunnan kehittäminen. Näiden lisäksi keskeinen osa opettajuutta on osaaminen, joka sisältää asiantuntijana toimimista, opetussuunnitelman kehittämistä ja oppimisen ohjaamista. Opettajan osaaminen sisältää myös oppimisympäristöjen luomista. (Helakorpi ja Olkinuora 1997, 152.) Helakorpi (2006, 111 - 113) esittelee ammattikorkeakouluopettajan asiantuntijuuden osa-alueet. Näitä ovat substanssiosaaminen, korkeakoulupedagoginen osaaminen, kehittämis- ja tutkimusosaaminen ja työyhteisöosaaminen. Auvinen (2004) on tutkinut ammattikorkeakouluopettajan työn ja osaamisvaatimusten muutoksia 20 vuoden ajanjaksolla vuodesta 1990 vuoteen 2010.

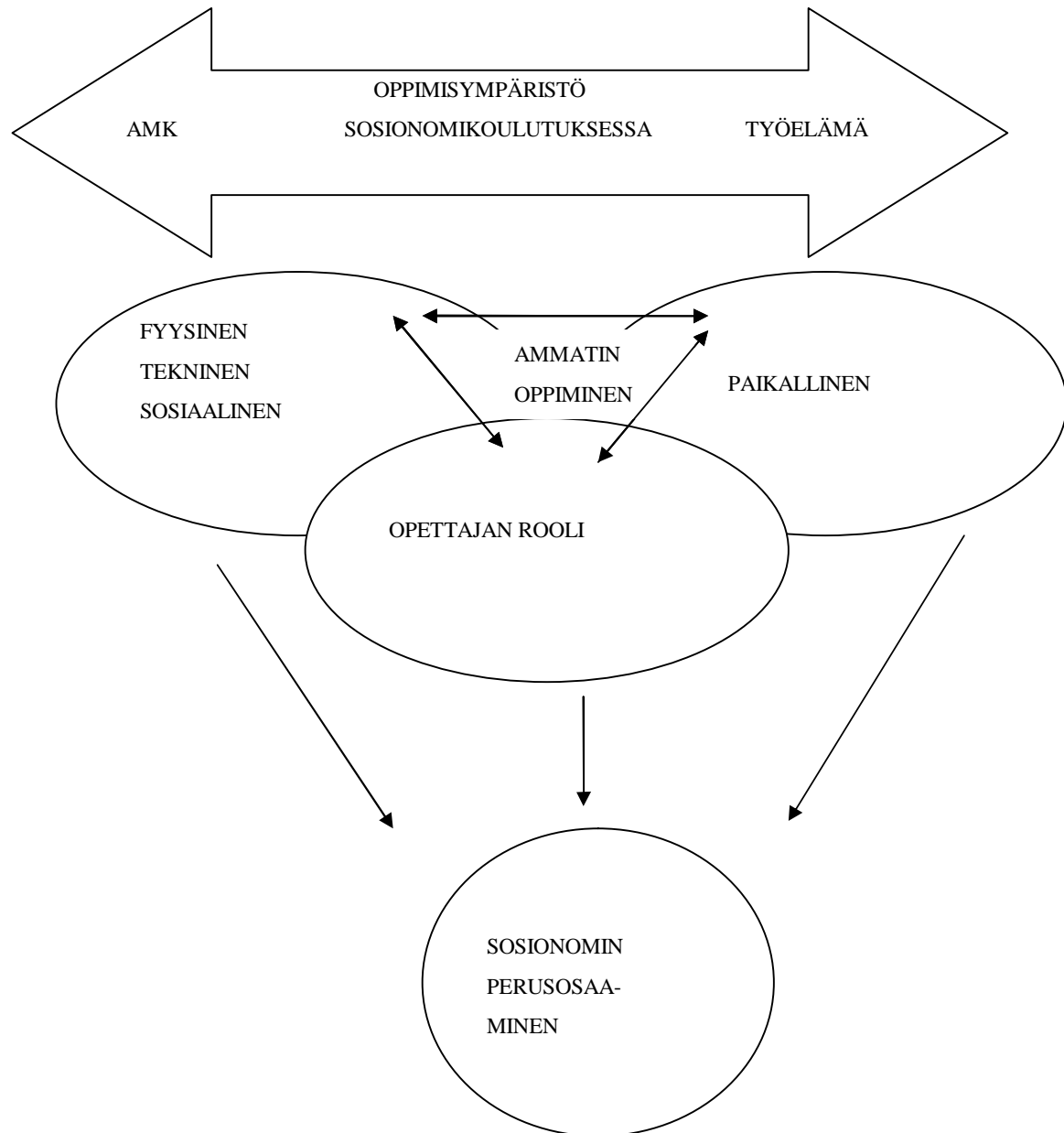
Opettajan rooli oppimisympäristön rakentajana mainitaan ainoastaan sisällöllisenä osaamisvaatimuksena hyödyntää työelämää oppimisympäristönä. (Auvinen 2004, 367.)

Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-opas (HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu, opinto-opas 2009 - 2010, 16 - 17) esittelee ammatilliselta opettajalta vaadittavat osaamisalueet. Osaamisen osa-alueet ovat pedagoginen osaaminen, substanssiosaaminen, kehittämisosaaminen ja työyhteisöosaaminen. Kyseisten osa-alueiden osaamistavoitteet eivät sisällä selkeää mainintaa opettajan oppimisympäristöosaamisesta. Ammatilliselta opettajalta edellytetään monipuolista osaamista. Ammatillinen opettaja on kasvattaja sekä oppimis- ja koulutustilanteiden ohjaaja ja organisoija. Hänellä on myös hallinnassaan alansa taitotieto ja hän tuntee työelämän pelisäännöt ja muutoksen haasteet. Opettaja on

myös osaamisensa, työnsä ja työorganisaatioiden kehittäjä. Hän on verkosto- ja tiimityön osaaja ja hallitsee työhönsä liittyvän talouden ja hallinnon.

Opettajan rooli oppimisympäristössä on keskeinen ja monitahoinen. Selvitäkseen roolistaan opettaja tarvitsee substanssiosaamista, monipuolista pedagogista ja didaktista osaamista sekä opettajan ammattitaitoa. Ammattikorkeakouluopettajan käden jälki näkyy oppimisympäristössä toimintaa ohjaavina oppimiskäsityksinä, oppimisympäristössä toteutuvana pedagogisena toimintana, teknologian hyödyntämisenä opetuksessa ja opettajan luovuutena ja ammattitaitona toteuttaa ja soveltaa toimintaa oppimisympäristössä.

Teoreettisen tarkastelun yhteenvedoksi esittelen tiivistetysti tätä tutkimusta ohjaavan viitekehyksen.



KUVIO 1. Yhteenvedo tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä Vesteristä (2002, 56) mukaellen

### 3.4 Tutkimuksen täsmennetyt kysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata sosionomiopiskelijan oppimisympäristöä sekä selvittää, miten oppimisympäristö vaikuttaa oppimiseen. Tutkimuksen toisena keskeisenä tavoitteena on kuvata opettajan roolia oppimisympäristössä. Tutkimuksen tavoitteena on myös kehittää käytännön opetustyötä ja oppimisympäristöä sekä koulutusta sosiaalialalla. Tutkimuksen täsmennetyt tutkimuskysymykset ovat:

Millaiseksi sosionomiopiskelijat kuvaavat koulutuksen aikaisen oppimisympäristönsä?

Miten oppimisympäristö vaikuttaa oppimiseen?

Millaiseksi sosionomiopiskelijat kuvailevat opettajan roolin oppimisympäristössä?

Millaisia oppimisympäristön kehittämistarpeita tutkimusaineistosta nousee esiin?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä pääluvussa kuvaan fenomenografista tutkimusotetta yleisesti ja sitä, miten olen soveltanut sitä tutkimusaineiston hankinnassa ja analysoinnissa. Kuvaan myös tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita. Arvioin myös tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä.

### 4.1 Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut

Luontevin valinta tutkimukseni lähestymistavaksi oli fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, joka ymmärtää ja selittää ihmisen käyttäytymistä. Ymmärtämisen ja selittämisen vaatimuksena on kuitenkin se, että tutkijan on tunnettava niiden ihmisten näkökulma, joiden käyttäytymisestä on kyse. Tutkimus suuntautuu selvittämään sellaisia asioita, jotka ovat keskeisiä ja tärkeitä ihmiselämän kannalta. (Puolimatka 2005.)

Fenomenografia on kvalitatiivisesti suuntautunut tutkimusote ja sen tavoitteena on kuvailla, analysoida sekä ymmärtää ihmisten käsityksiä eri ilmiöistä ja ilmiöiden keskinäisistä suhteista (Nummenmaa & Nummenmaa 1998, 65). Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin tutkimukseen osallistuvien henkilöiden mahdollisimman erilaisia kokemuksia ja käsityksiä tutkittavaan ilmiöön liittyen (Roisko 2007). Fenomenografia ei siis tutki jonkin ilmiön syvintä ja oikeinta olemusta vaan ihmisten erilaisia käsityksiä ilmiöstä ja ympäröivästä maailmasta. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ilmiöistä ja niiden sisältöjen kuvaamisesta. Fenomenografia kuvailee erilaisia tapoja, joilla jotakin koetaan sekä yleistää ja hierarkisoi nämä erilaiset tavat. Kokemukset voivat saada erilaisia merkityksiä siksi, että jokainen yksilö voi kokea asian omalla tavallaan. Fenomenografiassa keskeistä on juuri ihmisten käsitysten kokonaisvariaatio. Fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut siitä, miltä maailma näyttää eri ihmisten kokemana. (Järvinen & Järvinen 2004, 83.) Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on ihmisen arkiäjäntelä ja sen tavoitteena on kuvata, miten ihmiset ymmärtävät arkielämän ilmiöitä tai käsitteitä (Nummenmaa & Nummenmaa 1998, 66). Suhonen (2008, 63) kuvaa fenomenografian sopivan tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä sekä näiden käsitysten eroista ja yhtäläisyyksistä.

Tämän tutkimuksen kohteena olivat opintojensa loppuvaiheessa olevat sosionomiopiskelijat ja heidän erilaiset tapansa kuvata ja ymmärtää sitä oppimisympäristöä, jossa he olivat opiskelleet. Lähtöolettamuksena oli, että opiskelijoiden käsitykset oppimisympäristöstään olisivat samanlaisia, mutta myös toisistaan eroavaisia. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut vertailla opiskelijoiden käsityksiä oppimisympäristöstään toisiinsa eikä myöskään vertailla opiskelijoiden käsityksiä jonkinlaiseen sosiaali- ja terveysalan yksikön oppimisympäristön ideaaliin. Niikon (2003, 15) mukaan ei ole mahdollista löytää absoluuttista totuutta jostain todellisuudesta, koska todellisuus rakentuu yksilön kokemusten kautta. Tulkinta sosionomin oppimisympäristöstäkin muuttuu tulkitsijaryhmän mukaan.

Oppimisympäristö on käsitteenä hyvin monimuotoinen ja moniulotteinen. Olin tutkijana kiinnostunut tästä monimuotoisuudesta ja sen kuvaamisesta, millaisia sisältö-

jä opiskelijat antavat oppimisympäristölle. Halusin tuoda opiskelijan äänen esiin kuvailemalla, analysoimalla ja tulkitsemalla heidän laadullisesti erilaisia tapojaan käsittää ja kuvata nykyistä oppimisympäristöään. Kiinnostukseni kohteena olivat myös opiskelijoiden kuvaukset opettajan roolista oppimisympäristössä.

Kvalitatiivista tutkimusta suorittava tutkija kiinnittää huomionsa niihin merkityksiin, joita ihmiset liittävät päivittäisen elämänsä ilmiöihin (Taylor & Bogdan 1998, 7). Fenomenografisessa tutkimuksessa puhutaan toisen asteen näkökulmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat henkilöt käsittävät tutkittavan ilmiön tai käsitteen. Tutkija tiedostaa, että tutkittavien käsitykset ovat henkilökohtaisia ja ne ovat muodostuneet henkilökohtaisten kokemusten tuloksena. (Uljens 1989, 32.) Laadullista tutkimusta tekevän tutkijan on pyrittävä asetettamaan sivuun omat näkemyksensä tutkittavasta ilmiöstä ja suhtauduttava siihen, kuin kohtaisi sen ensimmäistä kertaa (Taylor & Bogdan 1998, 7).

Puolimatkan (2005) mukaan tutkija hahmottaa maailmaa oman horisonttinsa näkökulmasta. Tutkija on tietystä pisteestä ja ympäröivä kulttuuri antaa hänelle silmälasit, joiden kautta katsoa maailmaa. Näin ollen maailma näyttäytyy tutkijalle tietynlaisena. Tutkimuksen kohteena olevalla henkilöllä on myös oma pisteensä, josta hän katsoo ja tulkitsee maailmaa. Tutkijan tehtävänä on miettiä, miten hän pääsee käsiksi toisen horisonttiin. Toisen horisonttiin pääseminen ei ole koskaan kokonaan mahdollista, koska tutkijalla ei ole tutkittavan historiaa. Tutkija hahmottaa maailmaa oman horisonttinsa näkökulmasta, mutta hänen tavoitteenaan on laajentaa omaa horisonttiaan. Myös tulkintaan liittyvät ennakkokäsitykset muodostuvat kulttuurista ja perinteistä. Järvisen ja Järvisen (2004, 99) mukaan hermeneuttisen kehän periaate tarkoittaa sitä, että tutkija voi vähitellen ymmärtää monimutkaista kokonaisuutta lähtien ennakkokäsityksistä, joita meillä on osien merkitysten suhteen. Tutkija vaihtaa tarkastelukulmaa osista kokonaisuuteen ja päinvastoin. Tätä tehdään niin kauan kunnes käsitys osista on harmonisessa suhteessa käsitykseen kokonaisuudesta.

Fenomenografisella tutkimusotteella tehtyjä tutkimuksia voidaan kritisoida liiallisesta kognitivismista. Tällä viitataan siihen, että fenomenografiassa saatetaan ko-

rosta liian voimakkaasti niitä käsityksiä ja ajatuksia, joita ihmisillä on tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin se todellisuus, jota käsitykset koskevat, voi olla vaarassa jäädä toissijaiseksi. (Isotalo 2006, 172-173.) Fenomenografisessa tutkimuksessa suuntaudutaan ihmisten käsityksiin, kokemuksiin ja ajatuksiin ympäröivästä maailmasta toisen asteen näkökulman kautta. Tutkijan näkökulman painopiste on toisten ihmisten tavoissa kokea asioita ja ilmiöitä sekä omien käsitystensä ja kokemustensa sulkeistamisessa. Tutkija tuo esiin ilmiötä siitä näkökulmasta, josta tietty ihmisryhmä kuvaa ja käsittää sen. Yksilön kokemus ilmentää hänen käsityksiään kyseisestä ilmiöstä. (Niikko 2003, 25.)

Kritiikkiä on kohdistunut myös siihen, että ilmiöiden kuvailu jää liian yleiselle tasolle ja sitä kontekstia, jossa käsitykset ja kokemukset ovat syntyneet, ei oteta riittävästi huomioon. Tätä kritiikkiä vastaan on puolustauduttu korostamalla sitä, että ei ole olemassa absoluuttista varmuutta ihmisten ajattelusta ja käsityksistä erillisestä, objektiivisesta todellisuudesta. Todellisuus on usein ihmisten ja myös tieteen saavuttamattomissa. Havaitsemiamme todellisuuksia voidaan ymmärtää ja muuttaa sellaisten käsitysten kautta, jotka konstruoivat todellisuutta lisää ja auttavat ymmärtämään sitä entistä paremmin. Kontekstin huomioiminen tai huomiotta jättäminen riippuu paljon tutkijasta ja siitä, miten hän onnistuu lopullisessa kategoriakuvauksessaan säilyttämään kontekstin. Tutkittavien käsityksistä heijastuu joka tapauksessa aina se todellisuus, kulttuuri ja konteksti, jossa tutkittava on käsityksensä muodostanut. (Isotalo 2006, 172 - 174.)

Tässä tutkimuksessa olin kiinnostunut siitä, millaiseksi opiskelijat kuvasivat opiskelujen aikaista oppimisympäristöään. Kiinnostukseni kohteena olivat ne käsitykset, joita opiskelijat olivat kokemustensa kautta saaneet ja luoneet oppimisympäristöstä. Pyrin ottamaan huomioon sen kontekstin, jossa opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset olivat syntyneet ja kuvaamaan sitä. Opettajana minulla oli olemassa oma käsitykseni yksikkömme oppimisympäristöstä ja jonkinlainen kokemuksen tuoma näkökulma niistä tekijöistä, jotka mahdollisesti vaikuttivat siinä opiskelijan oppimiseen. Oppimisympäristöä ja opiskelijoiden oppimisympäristölle antamia merkityksiä oli mahdollista ymmärtää, sillä omaa käytäntöön perustuvaa kokemustani tukemaan löytyi teoreettista tietoa oppimisympäristöistä ja ammattiin oppimisesta. Olin siis



ennakkokäsityksieni kanssa osa tutkittavaa ilmiötä. Pyrin kuitenkin sulkeistamaan omat kokemukseni ja käsitykseni erilleen tutkimuskohteesta. Pohdin paljon sitä, miten voin astua opettajuudesta opiskelijoiden maailmaan ja ymmärtää sitä miten opiskelijat jäsentävät todellisuuttaan. Pyrin tietoisesti välttämään sitä, että tulkitsin opiskelijoiden näkemyksiä omasta opettajuudestani käsin. Opiskelijoiden näkemykset olivat tutkimuksessa keskeisiä ja tärkeitä. Pyysin aineiston analyysin loppuvaiheessa tutkimukseen osallistunutta opiskelijaa antamaan palautetta siitä, miten hyvin analyysin tulokset vastasivat opiskelijan näkökulmaa. Saamani palautteen perusteella olin onnistunut kuvaamaan ja jäsentämään oppimisympäristöä ja sen osatekijöitä selkeästi ja realistisesti sekä tuomaan opiskelijan näkökulmaa esiin.

#### 4.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimusaineistojen kokoaminen

Käytin tutkimuksen kohdejoukon valinnassa harkinnanvaraista otantaa. Se mahdollisti sellaisten informanttien valinnan, joilla on paljon tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Patton 2001, 243). Näin ollen tutkimuksen kohdejoukoksi valikoituivat ne opiskelijat, jotka olivat valmistumassa sosiaalialan koulutusohjelmasta keväällä 2009. Tällä opiskelijajoukolla oli eniten kokemuksia oppimisympäristöstä sosionomikoulutuksen ajalta. Opiskelijat edustivat kahta erillistä opiskelijaryhmää, joista toinen oli nuorisoasteen opiskelijaryhmä, joka opiskeli sosiaalipedagogisen lapsi- ja nuorisotyön koulutusohjelmassa. Heidän opintonsa toteutettiin päiväopintoina. Opiskelijoita ryhmässä oli tutkimuksen toteuttamishetkellä 18. Toiset opiskelijat olivat tutkintoon johtavassa aikuiskoulutuksessa opiskelevia opiskelijoita sosiaalipedagogisen työn suuntautumisvaihtoehdosta. Heidän opintonsa toteutettiin iltaopintoina. Tässä ryhmässä oli opiskelijoita tutkimuksen toteuttamishetkellä 17. Opiskelijoista 33 oli naisia ja kaksi miestä.

Peräkylän (2005, 869) mukaan haastattelu on ehkä käytetyin tiedonkeruumenetelmä laadullisessa tutkimuksessa. Haastattelujen avulla tutkija voi päästä käsiksi sellaiseen todellisuuteen, joka muuten voisi jäädä saavuttamatta. Tällä todellisuudella tarkoitetaan ihmisten subjektiivisia kokemuksia ja asenteita. Haastattelun hyvä puoli on myös se, että sen avulla voidaan käsitellä sekä menneitä että nykyisiä tapah-

tumia. Haastattelumateriaalin haastavuus on osittain siinä, että puhuttuihin ja kirjoitettuihin sanoihin jää aina kaksiselitteisyyttä ja epäselvyyttä siitäkin huolimatta kysymykset on muotoiltu ja vastaukset on raportoitu huolellisesti (Fontana & Frey 1994, 361). Fenomenografista haastattelututkimusta ammattikorkeakoulukontekstissa ovat tehneet mm. Suhonen (2008) ja Lahtinen (2009). Myös tässä tutkimuksessa ensimmäisenä ajatuksena oli kerätä tutkimusaineisto haastattelemalla opiskelijoita. Opiskelijoiden teemahaastattelu tuntui aluksi luontevalta vaihtoehdolta, olinhan käynyt opettajan roolissa monia erilaisia ja erimuotoisia keskusteluja opiskelijoiden kanssa opiskeluvuosien aikana. Kävin keskusteluja esimerkiksi substanssiopettajan, ryhmätutorin, pienryhmätutorin tai harjoittelua ohjaavan opettajan roolissa. Lopulta juuri tämä roolien moninaisuus haastoi minut miettimään aineiston hankintatapaa uudelleen.

Erilaisia kirjoitettuja dokumentteja on käytetty aineistona laadullisissa tutkimuksissa pitkään, vaikka länsimaisessa sosiaalitieteessä on totuttu arvostamaan enemmän puhuttua kuin kirjoitettua tekstiä. Tämä johtunee siitä oletuksesta, että puhuttu kieli vie meidät lähemmäksi ymmärrystä. Tekstejä voidaan käyttää hyväksi myös muun aineiston rinnalla tuomaan ymmärrystä ilmiöiden eri puolista. Kun sanat muutetaan kirjoitettuun muotoon kuilu kirjoittajan ja lukijan välillä kasvaa. Samalla kasvaa myös mahdollisuus moniin erilaisiin tulkintoihin. Erilaiset tekstit tulisi ymmärtää siinä kontekstissa, missä ne on tuotettu ja luettu. Kirjoitetussa tekstissä kirjoittajan on helpompi kontrolloida sekä kieltä että merkityksiä. (Hodder 1994, 393 – 394.) Uskalsin valita kirjoitetut tekstit aineiston keruumuodoksi, koska ymmärrykseni siitä kontekstista, josta opiskelijat kirjoittivat, perustui ammatilliseen osaamiseeni.

Ihmisten erilaisia tapoja kuvata ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä voidaan fenomenografisessa tutkimuksessa selvittää myös muilla aineiston hankintatavoilla. Aineiston hankintatavoiksi sopivat esimerkiksi myös kirjoitetut tekstit (Piensoho 2001), avoin kyselylomake (Piispanen 2008) tai avoin sähköpostikysely (Isotalo 2006). Tässä tutkimuksessa päädyin kirjalliseen aineiston keruutapaan haastattelujen sijaan, koska kirjoittaminen antaa opiskelijalle enemmän aikaa miettiä omia kokemuksiaan

sekä sitä, mitä ja miten niistä kirjoittaa. Ajatusten ja kokemusten kirjoittaminen rauhassa voi olla monelle opiskelijalle helpompaa kuin niistä puhuminen tutkija-opettajalle haastattelutilanteessa. Perustelen kirjallista aineiston keruutapaa myös sillä, että opiskelija keskittyy kirjoituksessaan kuvaamaan ja pohtimaan omia kokemuksiaan ja jättää yhteisten tai toisten kokemusten kuvailun vähemmäksi. Sosionomiopiskelijat ovat opintojen loppuvaiheessa tottuneita kirjallisten tehtävien tuottamiseen ja näin ollen en ajatellut kirjoittamisen rasittavan opiskelijoita kohtuuttomasti.

Tutkimusaineiston kokoamiseen anoin tutkimusluvan Lahden ammattikorkeakoulun hyvinvointitoimialan koulutusjohtaja Erja Katajamäeltä (ent. Muurinen) keväällä 2007 (LIITE 1).

Sosionomiopiskelijat kokosivat opintojen loppuvaiheessa Ammatillinen kasvu - opintokokonaisuuteen liittyen omaa ammatillista kasvuaan kuvaavan ja esille tuovan portfolion. Päätin liittää tutkimusaineiston hankinnan osaksi portfolioprosessia sen jälkeen, kun olin kartoittanut satunnaisesti valituilta opiskelijoilta heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen ja kirjoittaa kokemuksistaan opiskelijana erilaisissa oppimisympäristöissä portfolioprosessin rinnalla. Ajankohta oli erittäin hyvä tutkimusaineiston hankintaan, sillä opiskelijat olivat joka tapauksessa miettimässä, pohtimassa ja kuvaamassa omaa opiskelu- ja oppimispolkuaan koko opintojen ajalta. Laadin opiskelijoille yhden sivun mittaisen ohjeen (LIITE 2), jossa kerroin mitä olen tutkimassa ja mitä toivon heiltä. Pyysin opiskelijoita kuvaamaan kirjoituksissaan sosionomiopiskelijan oppimisympäristöä sellaisena kuin he sen kokivat. Pyysin opiskelijoita myös pohtimaan niitä tekijöitä, jotka oppimisympäristössä vaikuttivat oppimiseen. Kolmantena asiana opiskelijat kuvasivat millaiseksi kokivat opettajan roolin oppimisympäristössä. Korostin opiskelijoille sitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. En halunnut asettaa oppimisympäristökirjoitusta sellaiseksi kriteeriksi, että portfoliotehtävän suoritusmerkintä olisi voinut olla kiinni sen palauttamisesta. Esitetasin ohjeen kolmella toisen vuoden sosionomiopiskelijalla. Heiltä saamani palautteen jälkeen hioin vielä intrukstiota ja palautteen rohkaisemana lähetin ohjeen saatesanoilla varustettuna sähköpostilla 35 opiskelijalle maaliskuussa 2009.

Kirjoitelmien palautuspäivän sijoitin huhtikuun loppuun 30.4.2009. Opiskelijoilla oli kuukausi aikaa työstää kirjoitustaan. Palautuspäivään mennessä kirjoitelmia palautui vain kahdeksan. Heti toukokuun alussa lähetin opiskelijoille muistutuksen, jossa pyysin heitä palauttamaan kirjoitelmansa viimeistään 15.5.2009. Lopulliseen palautuspäivään mennessä kirjoitelmia palautui 18 kappaletta. Kirjoitelmat palautettiin joko sähköpostilla tai paperiversiona suoraan minulle. Opiskelijoista 17 ilmoitti, ettei palauta kirjoitelmaa. Syitä, joita opiskelijat ilmoittivat siihen, että eivät osallistu tutkimukseen olivat esimerkiksi kiire, väsymys, ylikuormituuneisuus opintojen loppuvaiheessa ja siirtyminen työelämään. Kirjoitelman ajoittaminen johonkin toiseen ajankohtaan olisi saattanut lisätä tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden lukumäärää.

Palautetut kirjoitelmat olivat keskimäärin kahden ja puolen sivun mittaisia. Sivumääräisesti aineistoa oli 46 sivua (riviväli 1,5 ja kirjasinkoko 12). Kirjoitelmat olivat sisällöllisesti samantyyppisiä, tiiviitä ja asiaan keskittyviä. Kuva siitä, että samat teemat toistuivat kirjoitelmasta toiseen, syntyi melko nopeasti. Kirjoitelmissa oli nähtävissä myös opiskelijoiden kokemusten vaihtelu. Oppimisympäristöä kuvattiin sekä samanlaiseksi että erilaiseksi. Myös kokemukset oppimiseen vaikuttavista tekijöistä vaihtelivat.

Eskolan ja Suorannan (1999, 63) mukaan saturaation saavuttamisen näkökulmasta tutkijan täytyy olla selvillä siitä, mitä hän aineistosta hakee. Saturaation kannalta aineisto on riittävän monipuolinen silloin, kun tutkija voi tuoda esiin tutkimuskohteen sisältämän teoreettisen peruskuvion. Vastauksia tarvitaan yksilöllisesti juuri se määrä, mikä on aiheen ja teoreettisen peruskuvion esille tuomisen kannalta välttämätöntä. Järvisen ja Järvisen (2004, 84) mukaan saturaatiopiste saavutetaan silloin, kun uudet tutkittavat henkilöt eivät tuo enää esiin uutta tutkimuksen kannalta oleellista tietoa.

### 4.3 Tutkimusaineiston analyysi

Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkija tutustuu aineistoon lukemalla sitä läpi useaan kertaan tarkoituksenaan löytää tekstistä tutkimustehtävien kannalta merkityksellisiä ilmaisuja. Samalla tutkijalle muodostuu kokonais käsitys siitä, miten tutkittavat hahmottavat tutkimuksen kohdetta. (Niikko 2003, 33.) Aloitin tutkimusaineiston käsittelyn tutustumalla aineistoon, tavoitteenani oli saada yleiskuva aineistosta. Luin kaikki palautetut kirjoitelmat läpi useaan kertaan. Näin syntyi hyvä yleiskäsitys siitä, millaisista asioista opiskelijat oppimisympäristöihin liittyen kirjoittivat.

Analyysin toisessa vaiheessa tutkija etsii, lajittelee ja ryhmittelee tutkimustehtäviin liittyviä merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi (Niikko 2003, 34). Käsitelin aineistoa seuraavaksi siten, että muodostin aineistolähtöisesti käsitekartat, jotka rakentuivat luonnollisesti oppimisympäristön eri osa-alueiden ympärille. Käsitekartat ryhmittelivät merkityksellisiä ilmauksia ja tekivät ne näkyviksi. Käsitekartat muodostuivat aluksi fyysisen oppimisympäristön, sosiaalisen oppimisympäristön, paikallisen oppimisympäristön ja teknisen oppimisympäristön ympärille. Lisäksi muodostui oma käsitekartta oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Viimeinen käsitekartta muodostui opettajan roolin/pedagogisen oppimisympäristön ympärille. Käsitekartat havainnollistivat aineistoa hyvin ja ne toimivat hyvänä merkityksellisten ilmaisujen vertailun välineenä. Niiden avulla opiskelijoiden kuvauksista löytyi sekä samanlaisuuksia että eroavaisuuksia. Käsitekartat liittyivät sisällöllisesti tutkimustehtäviin. Niikon (2003, 34) mukaan analyysin toisen vaiheessa etsitään jo merkityksellisiä ilmaisuja tutkimuskysymyksiin liittyen sekä muodostetaan merkityksellisistä ilmaisuista ryhmiä tai teemoja. Toisen vaiheen ytimenä on etsiä merkitysten joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia.

Analyysin kolmannessa vaiheessa keskityin määrittelemään aineistosta muodostuvia kategorioita. Vertailin, rajasin, yhdistelin ja tulkitsin merkitysisältöjä ja muodostin näin samansisältöisiä ajatuskokonaisuuksia tai merkitysryhmiä. Nämä merkitysryhmät muodostivat ensimmäiset kategoriat. Pyrkimyksenä oli luoda sellaiset kategoriat, että niistä jokainen tuo esiin jotakin erilaista oppimisympäristöstä ja etteivät kategoriat asettuneet limittäin toistensa kanssa. Kategoriat hioutuivat sisältöjen ja rajojen suhteen analyysin edetessä. Vertailin, yhdistelin ja tulkitsin kategorioita

vielä uudelleen ja näin muodostuivat parhaiten opiskelijoiden kuvauksia esiin tuovat luokitukset.

Luokittelun tavoitteena on, että viimeisen vaiheen luokitukset kuvastavat parhaiten eri ryhmien käsitysten merkityssisältöjä. Nämä luokitukset ovat kuvauskategorioita ja ne ovat sinällään tutkimustuloksia. Analyysin viimeisessä vaiheessa yhdistin samansisältöisiä kategorioita edelleen, teoreettisia lähtökohtia hyödyntäen, laajalaisemmiksi kuvauskategorioiksi. Kuvauskategoriat ovat käsitteellisiä yhteenvetoja tutkittavien käsitysten ominaispiirteistä (Niikko 2003, 36 - 37). Tässä vaiheessa etsin kuvauskategorioille myös teoreettisia yhteyksiä. Tarkastelin opiskelijoiden käsityksiä oppimisympäristöstä horisontaalisesti. Horisontaaliset kuvauskategoriat ovat Uljensin (1989, 47) mukaan keskenään yhtä tärkeitä ja samanarvoisia. Kategorioiden kehittäminen on keskeinen vaihe fenomenografisessa tutkimuksessa (Järvinen & Järvinen 2004, 85).

Kirjoitettujen tekstien analyysissä pyritään Järvisen ja Järvisen (2004, 84) mukaan säilyttämään kunkin kirjoitelman tyypillisimmät piirteet ja ominaisuudet. Tässä tutkimuksessa analyysin tarkoituksena oli tuoda esiin opiskelijoiden käsitysten ja kokemusten yhtäläisyyksiä ja erilaisuuksia sekä muodostaa niistä sisällöllisesti erilaisia ryhmiä. Olin kiinnostunut selvittämään ja tuomaan esiin kaikki opiskelijoiden erilaiset tavat kuvata oppimisympäristöä. Korjasin, tarkistin ja arvioin muodostamiani ryhmiä koko aineiston analyysin ajan. Aineiston analyysiprosessi on jatkuva aineiston lukemisen, merkityksellisten ilmaisujen ja reflektoinnin kehä. Analyysiprosessissa tutkijan on oltava tietoinen omista lähtökohdistaan, esiyymmärryksestään ja ennako-oletuksistaan suhteessa tutkittavaan ilmiöön, jotta hän voi päästä tutkittavien maailmaan. (Niikko 2003, 34 - 35.)

#### 4.4 Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Kun arvioidaan tutkimuksessa saatujen tulosten luotettavuutta, ei fenomenografiasa pyritä absoluuttiseen totuuteen. Tutkimuksessa tehtyjen ratkaisujen perustelussa ja arvioinnissa sovelletaan totuuden koherenssikriteeriä. (Niikko 2003, 39.) Tynjä-

län (1991, 388) mukaan koherenssiin liittyy näkökulma, jonka mukaan tosi ei voi olla ristiriidassa itsensä kanssa. Väitteiden tai ajatusten kulkujen totuutta pitää arvioida niiden loogisuudesta ja käsitteellisyydestä käsin (Uljens 1989, 52). Väite on totta, mikäli se on johdonmukainen tai yhtäpitävä muiden väitteiden kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 132). Totuuden korrespondenssikriteeriä puolestaan sovelletaan silloin, kun arvioidaan tehdyn tulkinnan ja raaka-aineiston välistä suhdetta (Niikko 2003, 39). Tynjälän (1991, 388) mukaan korrespondenssi liittyy väitteen tai teorian ja objektiivisen maailman vastaavuuteen. Mikäli väite tai teoria vastaa objektiivista maailmaa, se on tosi. Väitteen tai teorian totuus arvioidaan siis sen kautta, kuinka hyvin se vastaa todellisuutta (Uljens 1989, 52).

Tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti arvioitu reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden kautta olettaen, että on olemassa vain yksi ainoa todellisuus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa olettamuksena on, että todellisuuksia voi olla useita. Tutkimuksen avulla voidaan tuottaa tietty näkökulma ilmiöstä, ei koko objektiivista totuutta. (Tynjälä 1991, 390.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella seuraavien kriteerien kautta: uskottavuus tai vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus tai varmuus ja vahvistettavuus. Uskottavuudella selvitetään sitä, että vastaavatko tutkijan tekemät tulkinnat ja käsitteellistäminen tutkittavien käsityksiä. Siirrettävyydellä puolestaan sitä, että voidaanko tutkimuksen tuloksia siirtää tutkimuskontekstin ulkopuoliseen vastaavaan kohteeseen. Tulosten siirrettävyyteen vaikuttaa se, miten samanlaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tutkijan on kuvattava aineistoaan ja tutkimustaan siten, että lukijan on mahdollista pohtia tulosten sovellettavuutta tutkimuksen ulkopuolisiin kohteisiin. Tutkija ei voi yksin tehdä johtopäätöksiä tulosten siirrettävyydestä. Luotettavuustarkastelussa selvitetään, onko tutkija ottanut huomioon tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavat ennustamattomat tekijät. Laadullisella tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia. Tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä tutkimusaineiston hankintamenetelmä, kuten haastattelu, voi toimia tiedostamisprosessina. Henkilön näkemykset tutkittavasta kohteesta voivat siis muuttua prosessin aikana. Siksi vastausten pysymistä samana ei voida pitää luotettavuuden kriteerinä. Vahvistettavuudessa on kysymys siitä, saavatko tutkijan

tekemät tulkinnot tukea toisista vastaavaa ilmiötä tutkineista tutkimuksista. Tutkijan on oltava tietoinen siitä, miten hänen oma viitekehysensä tai taustansa vaikuttaa mahdollisesti kenttätööhön. Tutkijan on dokumentoitava tutkimusprosessi ja sen vaiheet, jotta lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. Tutkija ei ole laadullisessa tutkimuksessa riippumaton, neutraali tai etäinen suhteessa tutkimuskohteeseen. Neutraalisuuden vaatimus onkin siirtynyt tutkijasta aineistoon. Aineiston neutraalisuutta voidaan arvioida esimerkiksi käyttämällä ulkopuolista arvioitsijaa tutkijan lisäksi. (Eskola & Suoranta 1998, 212-213; Roisko 2007; Tynjälä 1991, 390-392.)

Pätevyytarkastelu laadullisessa tutkimuksessa vaatii tutkimusprosessin täydellistä ja avointa selostusta. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijan on annettava kuvaus taustastaan, osallistujista, aineiston hankintatavasta ja siitä miten puolueeton tutkimusaineisto on kerätty. Lisäksi tutkijan on kuvattava sitä, miten hän on lähestynyt tutkimusaineistoa avoimin mielin ja kuvattava myös aineiston analyysitapa. Tutkijan pitää selostaa se prosessi, jota on käytetty tehtyjen tulkintojen valvontaan ja tarkastukseen analyysiprosessin aikana. Lopuksi luodut kategoriat on kuvattava täysin ja havainnollistettava lainauksin. (Roisko 2007.)

Olen kuvannut oman roolini sosiaalialan opettajana ja sitä kautta osana sosionomiopiskelijan oppimisympäristöä. Olen toiminut kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden opettajana jossain opintojen vaiheessa. Ajatus kirjallisesta aineistonkeruutavasta syntyi, koska olin opiskelijoille joko hyvin tuttu tai melko tuttu henkilö. Kirjalliseen aineiston keruutapa oli vapaa myös opettajan ja opiskelijan välisistä hierarkisista paineista. Opiskelijat palauttivat kirjoitelmat joko sähköpostilla tai paperiversiona suoraan tutkijalle, joten kenelläkään muulla kuin tutkijalla ei ole tietoa siitä, keitä opiskelijoita tutkimukseen osallistui. Pyysin opiskelijoita palauttamaan kirjoitelmat nimellä varustettuna siitä syystä, että tutkijalla oli mahdollisuus kysyä tarkennusta mahdollisiin epäselviin kohtiin. Näin myös tein yhden kerran. Aineiston analyysin jälkeen hävitin kirjoitelmat ja tutkimusmuistiinpanot silppurissa. Tutkimusaineiston keruutapa oli puolueeton ja opettajan roolini auttoi puolueettomuuden säilyttämisessä myös analyysivaiheen aikana. Tutkijana säilytin avoimen mielen opiskelijoiden oppimisympäristökuvauksia kohtaan, koska itse



toimin ja tutkailin oppimisympäristöä opettajan näkökulmasta. Tässä mielessä olin vapaa ennako-olettamuksista ja suhtauduin neutraalisti opiskelijoiden oppimisympäristöä koskeviin kokemuksiin.

Aineiston analyysiprosessia olen pyrkinyt kuvaamaan yksinkertaisesti ja totuudenmukaisesti. Aineiston vahvistettavuustarkastelussa voidaan käyttää rinnakkaisarvioitsijaa. Tässä tutkimuksessa aineiston tai kategorioiden analysoinnissa ei käytetty toista tutkijaa. Toisen tutkijan käyttäminen ei ollut mahdollista, sillä opiskelijoiden osallistuminen tutkimukseen perustui lupaukseen luottamuksellisuudesta ja anonyymisyyden säilyttämisestä. Kuten edellä jo kuvasin, pyysin kuitenkin yhtä tutkimukseen osallistunutta henkilöä arvioimaan kategorioita ja sitä, olinko hänen arviointinsa mukaan onnistunut luomaan totuudenmukaista kuvaa sosionomiopiskelijan oppimisympäristöstä. Kategorioiden sisältöä tuon esiin aineistolainauksin. Näistä lainauksista olen poistanut kaiken sellaisen, mikä voisi loukata tai vaarantaa tutkimukseen osallistuneen opiskelijan anonymiteettiä. Olen myös tehnyt tutkijana tietoisien päätöksen siitä, että käsittelem kaikkia tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita yhtenä ryhmänä, enkä erottele heitä miehiin ja naisiin tai nuorisosaasteen ja aikuiskoulutuksen opiskelijoihin. Tein tämän päätöksen siksi, että halusin varmistaa opiskelijoiden anonymiteetin säilymisen pienessä aineistossa.

Tämän tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät aineiston riittävyden ja saturaation kysymykset ovat tärkeitä arvioitavia asioita. Tutkimusaineisto on melko pieni ja tutkijan pohdittavaksi jää, tuoko tämän tutkimuksen aineisto esiin kaikki sosionomiopiskelijan oppimisympäristön piirteet. Tutkijana olen pohtinut sitä, olisiko oppimisympäristö näyttäytynyt monipuolisempana, jos kirjoitelmia olisi palautunut enemmän tai jos lisäaineistoa olisi hankittu muilla aineistonhankintatavoilla. Fenomenografia tutkimuksellisenä lähestymistapana pyrkii tuomaan esiin tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ymmärrystä, käsityksiä ja kokemuksia siitä maailmasta, jossa he elävät (Niikko 2003, 30 - 31). Lienee niin, että aivan kaikkia opiskelijoiden erilaisia tapoja käsittää ja ymmärtää oppimisympäristöä tämä tutkimus ei tuonut esiin. Se kuitenkin toi esiin opiskelijoiden kokemusten ja näkemysten samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia oppimisympäristöilmiöstä. Niikko (2003, 31) toteaa, että fenomenografinen tutkija etsii ilmiön merkitystä ja rakennetta. Tämä tutkimus

toi esiin oppimisympäristöilmion merkitystä ja rakennetta sekä tutkimuskohteen sisältämän teoreettisen peruskuvion.

## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Seuraavissa alaluvuissa tuon esiin sosionomiopiskelijoiden kuvauksia oppimisympäristöstään opintojen aikana. Tulosten kuvailu seuraa tutkimustehtäviä siten, että ensin kuvailen sitä, millainen sosionomiopiskelijan oppimisympäristö oli. Oppimisympäristökuvauksen yhteydessä tuon esiin myös ne tekijät, jotka opiskelijoiden mielestä vaikuttivat oppimiseen oppimisympäristössä. Lopuksi kuvaan niitä opettajan rooleja, joita opiskelijat kuvasivat opettajilla oppimisympäristössä olleen.

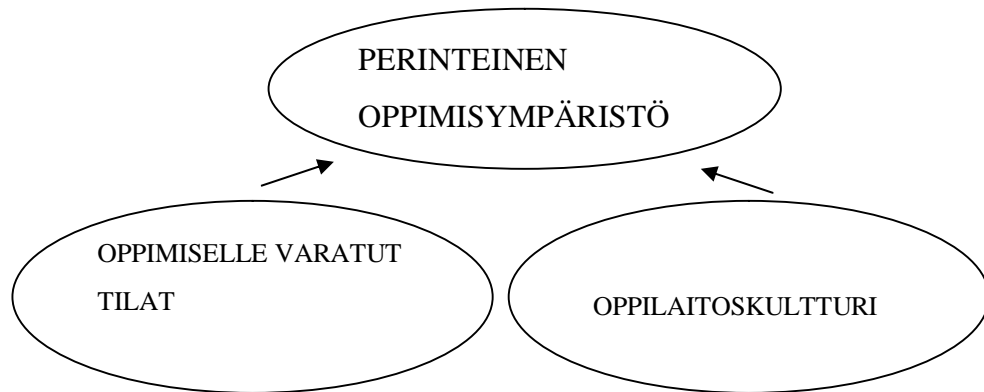
### 5.1 Monitahoinen oppimisympäristö

Tähän tutkimukseen osallistuneet sosionomiopiskelijat kuvasivat oppimisympäristön koostuvan useista osatekijöistä. Näitä osatekijöitä olivat oppilaitos tiloineen ja kulttuureineen, verkko-opinnot, työelämä sekä oma opiskeluryhmä. Seuraavassa kuvaan tarkemmin sitä, millaisiksi opiskelijat sisällöiltään kuvasivat nämä oppimisympäristön osatekijät.

#### 5.1.1 Perinteinen oppimisympäristö

Oppimisympäristön tarkastelu tiloina on perinteinen oppimisympäristön tarkastelutapa. Mielikuva koulutuskäyttöön tarkoitetuista tiloista on säilynyt pitkään muuttumattomana. Perinteisesti tilojen kuvataan muodostuvan ryhmäopetukseen tarkoitetuista luokkahuoneista, joissa on tietty istumajärjestys ja opettajalla keskeinen

rooli. (Manninen ym. 2007, 59.) Myös tähän tutkimukseen osallistuneet sosionomiopiskelijat kuvasivat oppimisympäristönsä muodostuneen oppilaitoksen erilaisista tiloista ja sosiaali- ja terveystalouden yksikön oppilaitoskulttuurista. Näistä kuvauksista muodostui perinteistä oppimisympäristöä kuvaamaan kategoriat oppimiselle varatut tilat ja oppilaitoskulttuuri.



KUVIO 2. Perinteinen oppimisympäristö kuvattiin oppimiselle varattuina tiloina ja oppilaitoskulttuurina

#### Oppimiselle varatut tilat

Sosionomiopiskelijat kuvasivat oppimiselle varattuja tiloja laajasti oppilaitoksen kaikkien tilojen näkökulmasta. Opiskelijoiden kuvaukset eivät rajoittuneet pelkästään luokkahuoneisiin, vaan he kuvasivat myös muita yksikön oppimiselle varattuja tiloja. Myös Piispasen (2008, 117) ja Thomasin (2010, 503) näkemys on, että koko koulu tulee mieltää oppimistilaksi.

*O17 Hoitajankadun rakennus sisältää kaiken tarvittavan: kirjastosta voi lainata/tilata tarvittavia oppikirjoja, tietokoneluokat ovat olleet ahkerassa käytössä erityisesti opinnäytetyön aikana, luokat ovat tarjonneet monipuolisia oppimistilanteista.*

*O15 En tiedä voiko ... kahvitaukoja tuntien välissä kuvailla oppimisympäristöksi, mutta itse olen ne sellaisena kokenut.*

Erilaiset luokkahuoneet muodostivat opiskelijoiden kuvauksissa perinteisen oppimisympäristön perustan. Tässä aineistossa luovan toiminnan luokka kuvattiin ympäristöksi, joka on rakennettu opiskeltavaan asiaan virittäväksi ja aktivoivaksi. Luovan toiminnan luokkaa kuvattiin viihtyisäksi sekä tilajärjestelyiltään toimivaksi ympäristöksi. Opiskelijat pitivät tärkeinä myös kaikkia niitä erilaisia materiaaleja, joiden avulla opetettavia asioita oli havainnollistettu opintojen aikana.

*O6 Luovan opetuksen luokka oppimisympäristönä on toimiva, koska se on eri tavoin järjestelty luokka. Tarvikkeet ovat konkreettisesti esillä vitriinikaapeissa, tekstiiliteos seinällä, värit sekä keinutuoli tuovat luokkaan erilaista arkiympäristön tuntua. Luokkatila tuntuu avoimemmalta, kotoisammalta ja viihtyisämmältä. Luokka on järjestelty niin, että istuessa voi nähdä toiset osallistujat, eikä edessä näe vain toisen opiskelijan selkää. Tilaan liittyen muistista nousee muutamia hetkiä, joissa pystyi toimimaan luovasti.*

Edellä olevassa aineistolainauksessa opiskelija kuvaa kokemuksiaan siitä, miten hän on kokenut perinteisen oppimisympäristön oppimiseen innostavaksi ympäristöksi. Myös Thomas (2010, 504) pitää innostavuutta tärkeänä fyysisen oppimisympäristön ominaisuutena. Myös Piispasen (2008, 119) mukaan opetettavien asioiden konkretisointi ja kiinnostuksen herättäminen vaativat avukseen erilaisia pedagogisia välineitä, materiaaleja sekä kodinomaisuutta tuovia sisustuksellisia ratkaisuja, jotka toimivat opettajan ja oppilaan apuna.

Piispasen (2008, 114) ja Niukkinen (2009, 95) tukevat tätä näkemystä ja pitävät hyvän oppimisympäristön perustekijöinä inhimillisiä, perustarpeiden tyydyttämiseen pohjautuvia asioita, joita ovat ruokailu, hygieenisuus, ergonomisuus sekä muut terveyttä, jaksamista ja turvallisuutta edistäviä tekijät. Näiden tekijöiden olemassaolo luo pohjan kouluviihtymiselle. Sosionomiopiskelijat kuvasivat sosiaali- ja terve-

ysalan yksikön tiloja fyysisenä oppimisympäristönä viihtyisiksi, yleissiisteiksi, moderneiksi ja teknisesti hyvin varustelluiksi. Näiden tekijöiden kuvattiin vaikuttaneen myönteisesti oppimiseen.

*O10 Fyysiset tilat kuitenkin vaikuttavat kouluviihtyvyyteen ja sitä kautta oppimiseen ja motivaatioon ja ovat siten osa oppimisympäristöä.*

Toisaalta opiskelijat kuvasivat sosiaali- ja terveysalan yksikön tiloja myös laitospäin, koulumäisiksi ja vähemmän viihtyisiksi. Opiskelijat kuvasivat oppimiseen varatuissa tiloissa olevia puutteita, joiden he kokivat vaikuttaneen estävästi oppimiseen.

*O16 Joissain luokissa ”penkki-pulpetti”-yhdistelmät olivat äärimmäisen epäergonomisesti suunniteltuja. Minun on ainakin myönnettävä, että minun on vaikea keskittyä olennaiseen, eli opetukseen, jos oloni on epämukava.*

*O10 Joskus huono ilmavaihto on voinut vaikuttaa esimerkiksi väsyttävästi ja heijastunut keskittymiseen.*

Manninen ym. (2007, 60) toteavat, että korkeakoulujen luokkarakenne on palvellut lähinnä tiedon siirtoa, eikä tarvetta keskustelun mahdollistaville tiloille ole ollut. Myös Thomas (2010, 503) toteaa, että perinteinen luokkarakenne ei luo sellaisia edellytyksiä opetus- ja oppimistoiminnalle, jotka rohkaisisivat opiskelijan sitoutumista aktiiviseen ja mielekkääseen oppimisprosessiin.

*O12 Luennot on aina luentoja, enkä fyysiselle ympäristölle osaa siitä näkökulmasta paljon toiveita esittää.*

Opiskelijat toivat esiin, että yhteistoiminnallisen ja keskusteleavan oppimisen kannalta on tärkeää, että sille oli oppilaitoksessa varattu tiloja tai tilat olivat muunneltavissa keskusteleavan opetuksen käyttöön.

*O10 Pöytiä ja tuoleja on mielestäni riittävästi, jotta esimerkiksi ryhmätehtävien tekeminen on mahdollista.*

Toisaalta kuvattiin, että erilaisia opetustiloja, kuten luovan toiminnan luokka ja hiljainen huone, käytettiin opetuksessa liian vähän hyväksi. Piispasen (2008, 121) tutkimuksessa oppilaat toivat esiin toivomuksia uudentlaisista luokkatiloista, jotka virittävät oppimaan. Tässä tutkimuksessa opiskelijat toivat esiin toivomuksen siitä, että oppimista virittävänä uudentlaisena oppimistilana tai -ympäristönä tulisi enemmän käyttää esimerkiksi läheisen ulkoilualan laavaa ja hyödyntää opetuksen toteuttamisessa läheistä metsää tai lammen rantaa.

Yhteenvetona sosionomiopiskelijoiden kuvauksista voi todeta, että opiskelijat pitivät oppimiselle varattujen tilojen merkitystä kouluviihtyvyyteen ja hyvinvointiin tärkeänä, mutta samalla he toisaalta toivat esiin, että tiloilla ei kaiken kaikkiaan ollut ollut kovin suurta vaikutusta oppimiseen. Opiskelijat eivät kohdistaneet tiloihin suuria muutostoiveita.

### Oppilaitoskulttuuri

Oppilaitoskulttuurikategoria muodostui oppimisympäristön kulttuurisista perusteista, joita tässä aineistossa olivat moniammatillisuus koko yksikön tasolla ja opetuksen järjestämiseen liittyvät rakenteelliset tekijät. Nummenmaa (2002, 128) toteaa, että erilaisilla oppimisympäristöillä on oma kulttuurinen perustansa, joka tulee esiin työkaluissa ja ympäristön fyysisessä suunnittelussa.

Katajamäen (2010) tutkimuksen mukaan moniammatillisuus tulee esiin arkisessa eri alojen välisessä kanssakäymisessä. Tässä aineistossa opiskelijat kuvasivat arkista eri alojen välisen kanssakäymisen puuttumista sanoilla yhteisöllisyyden puute ja moniammatillisen kanssakäymisen vähäisyys. Yhteisöllisyyden puuttumista kuvattiin

erilaisten yksikkötasoisten yhteisten tapahtumien puuttumisena. Erilaisia eri alojen yhteisiä tapahtumia toivottiin yksikköön lisää. Moniammatillinen kanssakäyminen eri koulutusalojen opiskelijoiden välillä kuvattiin vähäiseksi ja pinnalliseksi. Sosiaali- ja terveystieteiden yksikön arjessa eri koulutusalojen opiskelijoiden tiet eivät kohdanneet sosionomiopiskelijoiden mielestä riittävästi. Opiskelijoiden kuvaukset moniammatillisuudesta oppimisympäristössä eivät niinkään tuoneet esiin interprofessionaalista yhdessä oppimista, vaan sitä tarkasteltiin enemmän oman opiskelualan näkökulmasta. Miller ym. (2001, 207) toteavatkin, että opiskelijoiden ammatillinen mielenkiinto opiskelussa kohdistuu siihen alaan, jota he ovat opiskelemassa ja niihin valmiuksiin, joita kyseisellä alalla tarvitaan.

*O18 Optiimista saisi sosionomia palvelevan oppimisympäristön, mikäli sitä kehitettäisiin niin, että se tarjoisi sosionomeille tarkoituksenmukaisia projekteja.*

*O12 Sairaanhoidajat ja fysioterapeutit on helppo kuvitella tiloihin, mutta sosiaalialan opiskelijoille toivoisin enemmän sopivia tiloja.*

Opetuksen järjestämiseen liittyvät rakenteelliset tekijät vaikuttivat opiskelijoiden jaksamiseen ja motivaatioon. Jaksaminen ja motivaatio olivat osa opiskelijan kokemaa psyykkistä oppimisympäristöä. Sosionomiopiskelijoiden kuvauksissa psyykkistä oppimisympäristöä määrittivät opiskelijoiden kokemukset opintojen kuormittavuudesta. Kokemus kuormittavuudesta syntyi opintojen epätasaisesta jakautumisesta lukuvuoden aikana. Opintojen epätasainen jakautuminen sai aikaan sen, että lukujärjestykset muodostuivat myös epätasaisiksi. Lukujärjestys aikatauluttaa lähiovetusta ja välillisesti myös itsenäistä opiskelua. Seuraavassa lainauksessa opiskelijan kokemuksesta psyykkisestä oppimisympäristöstä hallitsevat negatiiviset kokemukset.

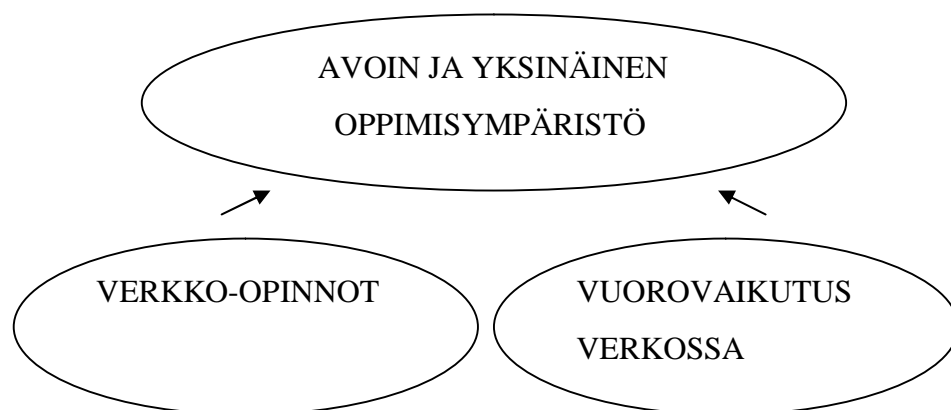
*O3 Monesti myös lukujärjestykset ovat olleet joko liian tiukkoja tai liian rikkonaisia. Välillä on ollut kamala stressi ja kiire ja vä-*

*lillä on oltu tosi rennosti. Kiire ja stressi vie ihmiseltä kaikki me-  
hut, kun taas rikkonainen aikataulu vie motivaatiota aika paljon.*

Opiskelijat kokivat kiireen, kuormittavuuden ja pitkien koulupäivien vaikuttaneen estävästi oppimiseen. Aineistosta tuli esiin myös opiskelijoiden yleinen toive siitä, että lähiopetuksen määrää ei saisi enää vähentää.

### 5.1.2 Avoin ja yksinäinen oppimisympäristö

Sosionomikoulutuksessa osa opinnoista toteutettiin verkko-opintoina verkkoympäristössä. Useimmat opiskelijat olivat saaneet ensikokemuksensa opiskelusta verkko-oppimisympäristössä sosionomikoulutuksen aikana. Sosionomiopiskelijoiden kuvaukset verkko-opinnoista ja vuorovaikutuksesta verkkoympäristössä muodostivat kuvan avoimesta mutta yksinäisestä oppimisympäristöstä.



KUVIO 3. Avoin ja yksinäinen oppimisympäristö kuvattiin verkko-opintoina ja vuorovaikutuksena verkossa

Verkko-opinnot



Opiskelijat toivat esiin monia verkko-opintojen myönteisiä piirteitä, joiden he kokivat vaikuttaneen edistävästi oppimiseen. Myönteiset piirteet liittyivät avoimen oppimisympäristön vahvuuksiin. Sosionomikoulutuksessa toteutetuissa verkko-opinnoissa näitä olivat opiskelijan aktiivisuuden, vastuullisuuden ja itseohjautuvuuden mahdollistuminen opiskeluprosessissa. Verkko-opinnot vaativat opiskelijalta itseohjautuvuutta ja motivaatiota, mutta tarjosivat samalla mahdollisuuden itsenäiseen ja aktiiviseen oppimisprosessiin. Opiskelijoiden oppimiseen vaikutti myönteisesti myös se, että opinnot saattoi tehdä joustavasti omissa aikatauluissa vuorokauden ajasta ja viikonpäivästä riippumatta. Tämä loi tunnetta oppimistapahtuman omistajuudesta ja verkko-opintojen hyödyllisyydestä. Veermans ja Tapola (2006, 73) toteavat myös, että verkko-opinnot mahdollistavat opiskelijalle kokemuksen oman oppimistapahtuman omistajuudesta niin sisällöllisesti kuin aikataulullisestikin. Seuraavissa aineistolainauksissa tulee esiin verkko-oppimisen avoin luonne.

*O14 Verkkoympäristössä tapahtuvasta opiskelusta minulla ei ollut aikaisempaa kokemusta ja muistelenkin suhtautuneeni siihen hieman epäluuloisesti, koska ajattelin, ettei verkko-opinnoissa voi mitään oppia. Oletukseni osoittautui kuitenkin vääräksi, koska sain huomata, että oppimistehtävien tekeminen ja palauttaminen verkon kautta on mitä opettavaisinta ja asioita joutuu opiskelemaan ja tietoa omaksumaan aivan samaan tapaan, jollei enemminkin, kuin perinteisemmällä opiskelumenetelmällä.*

*O17 Oppimistehtävien suorittaminen verkossa on aikuisopiskelijalle oiva tapa suorittaa opintoja. Ei ole väliä kellonajalla tai viikonpäivällä. Opiskella voi oman elämäntilanteen mukaan ja tehtäviä voi palauttaa vaikka yöllä.*

Tässä aineistossa korostui enemmän opiskelijoiden yksilöllinen kuin yhteisöllinen kiinnostus verkkokurssia ja sen sisältöä sekä suorittamista kohtaan.

Vuorovaikutus verkossa

Susimetsä (2006, 65) kuvaa, että oppiessaan ja oppiakseen verkkoympäristössä, oppijat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Vuorovaikutusta tapahtuu oppijan ja ohjaajan/opettajan välillä sekä oppijoiden välillä. Jokaisella vuorovaikutuksen tasolla tapahtuu todellisuuden sosiaalista konstruointia. Tässä aineistossa opiskelijat kuvasivat vuorovaikutustaan verkko-oppimisympäristössä eri tavoin riippuen siitä, millä tasolla vuorovaikutus tapahtui. Sosionomiopiskelijat kuvasivat oppijan ja ohjaajan/opettajan välistä vuorovaikutusta verkossa vain vähän. Näissä kuvauksissa opettaja toimi lähinnä palautteen antajana, kuten seuraava aineistolainaus osoittaa.

*O8 Verkkokursseissa on ollut hyvää palautteen saaminen opettajalta pikaisesti.*

Opettajan toimintaa tai palautteen sisältöä ei tässä aineistossa kuvattu tarkemmin. Vieläkin vähemmälle kuvaukselle tässä aineistossa jäi oppijoiden välinen vuorovaikutus. Susimetsän (2006, 65) mukaan oppijoiden keskinäinen vuorovaikutus on yhteistoiminnallisen oppimisen ydin. Toisaalta, kuten Wu ym. (2010, 156) toteavat, keskinäinen vuorovaikutus tai sen puute verkko-opinnoissa voi vaikuttaa opiskelijaan siten, että hän turhautuu, menettää kiinnostustaan aihetta kohtaan eikä löydä mieltä verkko-oppimisympäristössä opiskeluun.

*O18 Verkko-opintoja on kuulunut jonkin verran sosionomiopintoihin. En ole koskaan kokenut niitä itselleni hyödyllisiksi. Muihinkin opintoihin kuin verkko-opintoihin on kuulunut keskustelukanavat verkossa. Minulle nämä keskustelukanavat ovat jääneet pakkopullaksi. En ole myöskään ymmärtänyt sitä, että verkko-opintoihin on kuulunut ryhmätehtäviä.*

Ozkan (2010, 501) korostaa, että verkko-oppimisympäristössä on erittäin tärkeää kiinnittää huomiota opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen laatuun, määrään sekä vuorovaikutukseen käytettävään aikaan. Vuorovaikutusväylät olisi luotava sellaisiksi, että ne houkuttelevat vuorovaikutukseen. Kuten opiskelija edellä kuvaa, verkko-opintojen yhteisöllisen oppimisen luonne ja mieli eivät ole välittyneet toteutuksista

kirikkaana. Yksi syy oppijoiden välisen vuorovaikutuksen puutteeseen verkko-oppimisympäristössä voi olla osallistujien sosiaalisen etäisyyden lisääntyminen varsinkin, jos osallistujat jäävät toisilleen vieraiksi. Tämä tekee haasteelliseksi yhteisen perustan luomisen ja yhteisen ymmärryksen rakentaminen verkossa. (Arvaja & Mäkitalo-Siegel 2006, 136.) Tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat tuttuja toisilleen vähintäänkin jonkin verran. Verkko-opintoja toteutettiin myös ryhmäkohtaisesti.

Arvaja ja Mäki-Siegel (2006, 136) korostavat, että verkkokurssille osallistuvien opiskelijoiden on oltava herkkiä tiedostamaan oman toimintansa vaikutus muiden opiskelijoiden toimintaan ja samalla omattava herkkyyttä toisen läsnäolon tiedostamiseen, koska yhteydenpidosta puuttuu fyysinen elementti. Fyysisen elementin puuttuminen vuorovaikutuksesta tuli esiin tässä aineistossa oppimiseen vaikuttavana estävänä tekijänä, kuten opiskelija seuraavassa lainauksessa kuvaa.

*O7 Opintoihimme on kuulunut myös muutamia verkko-opintoja. Nämä kokemukset ovat olleet kaikkien huonoimpia koulutuksen aikana. Verkko-opinnoissa en myöskään ole kokenut saavani riittävästi tukea muilta luokkalaisiltani enkä opettajalta, koska työskentelystä on puuttunut kohtaaminen kasvotusten.*

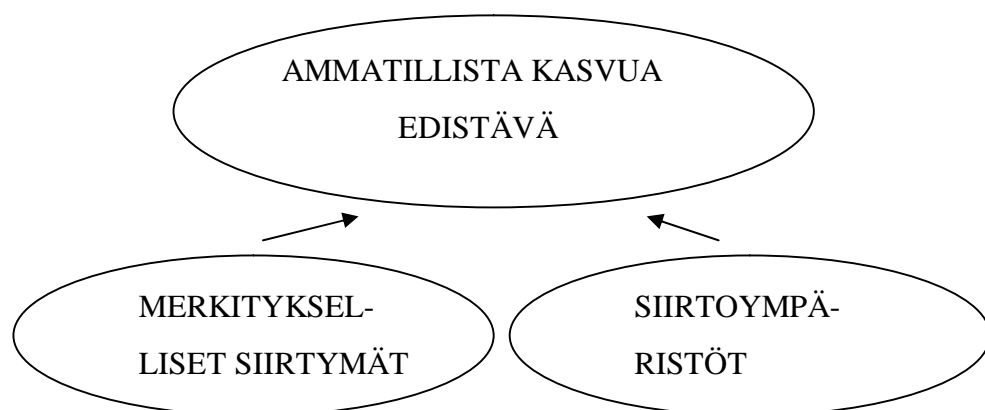
Opiskelija kokee tuen määrän verkko-oppimisympäristössä vähäiseksi. Myös Tella ym. (2001, 204 - 207) toteavat, että onnistunut verkko-opiskelu vaatii opiskelijalta luopumista vanhoista opiskeluun ja oppimiseen liittyvistä tavoista, tottumuksista ja odotuksista. Yhteisöllisessä oppimisessä tarvitaan erilaisia taitoja kuin perinteisessä yksilökeskeisessä oppimisessä. Opiskelijalle tulisi tarjota mahdollisuuksia opetella yhteisöllisessä oppimisessä tarvittavia taitoja koko koulutuksen ajan. Opiskelija ei osaa hyödyntää avoimen oppimisympäristön tarjoamia yhteisöllisen tuen mahdollisuuksia oman oppimisen tukena ilman harjoittelua. Tuen ja vuorovaikutuksen puute saa opiskelijan kokemaan verkko-oppimisympäristön yksinäiseksi.

Avoimen ja yksinäisen oppimisympäristön vahvuuksia olivat avoimuus ja itsenäisyys. Oppimiseen vaikutti myönteisesti se, että opiskelijalla oli mahdollisuus ohjata

ja omistaa omaa oppimisprosessiaan sekä sisällöllisesti että aikataulullisesti. Oppiminen tässä ympäristössä ei päästänyt opiskelijaa helpolla, vaan motivoi häntä tarttumaan tehtäviin ja niiden tuomiin haasteisiin. Oppimiseen vaikutti tässä oppimisympäristössä estävästi se, että opiskelijoiden opiskelu- ja oppimismallit sopivat paremmin suljettuun oppimisympäristöön sekä se, että he eivät kyseisessä opintojen vaiheessa tai tavassa olleet sitoutuneita yhteisölliseen oppimiseen. Myös heikot tietotekniset valmiudet ja taidot saattoivat vaikuttaa estävästi opiskelijan oppimiseen.

### 5.1.3 Ammatillista kasvua edistävä oppimisympäristö

Työelämästä muodostui sosionomiopiskelijalle merkityksellinen oppimisympäristö lähinnä ammatillisten harjoitteluiden, erilaisten teoriaopintoihin liittyvien projektien ja opintokäyntien näkökulmasta. Opiskelu työelämän tarjoamissa oppimisympäristöissä kuvattiin elämykselliseksi ja kokemukselliseksi. Opiskelijat kuvasivat tärkeiksi oppimista edistäviksi ympäristöiksi myös niitä työpaikkoja, joissa he työskentelivät opintojensa ohella. Työelämä tarjosi mahdollisuuksia oppimiseen aidoissa tilanteissa sekä opittujen tietojen ja taitojen transferiin. Työelämää oppimisympäristönä luonnehdittiin ammatillista kasvua edistäväksi ja sitä muodostuivat kuvaamaan kategoriat merkitykselliset siirtymät ja siirtoympäristöt.



KUVIO 4. Ammatillista kasvua edistävää oppimisympäristöä kuvattiin merkityksellisinä siirtyminä ja siirtoympäristöinä

#### Merkitykselliset siirtymät

Opiskelijat pitivät tärkeinä niitä monia koulutuksen aikana eteen tulleita mahdollisuuksia, jotka tarjosivat heille tilaisuuksia nähdä ja kokea sosiaalialan käytännön työtä. Opiskelijat kuvasivat merkityksellisinä siirtyminä erilaisia opintoihin liittyviä opintokäyntejä sosiaalialan toimipaikkoihin, pienryhmissä toteutettuja toiminnallisia projekteja, työelämälähtöisiä hankkeita ja ammatillisia harjoitteluita. Nämä siirtymät tarjosivat opiskelijoille monenlaisia mahdollisuuksia oppimiseen, rajanylityksiin ja ammatilliseen kasvuun. Samalla ne muodostivat varsinkin opintojensa alkuvaiheessa olevalle opiskelijalle kuvaa sosionomin ammatista ja tutustuttivat häntä sosiaalialan laajaan työkenttään. Seuraavissa lainauksissa tulee esiin se, miten käsitys tulevasta työkentästä alkaa hahmottua erilaisten siirtymien kautta.

*O13 Oppimisympäristöihin lukisin myös tutustumiskäynnit erilaisiin sosiaalialan paikkoihin. Tutustumiskäynneillä näkee mukavasti erilaisia paikkoja, joissa itse voisi tulevaisuudessa työskennellä, sekä kuulee kyseisen paikan toiminnasta ja työtavoista.*

*O18 Projektit ja harjoittelut ovat antaneet myös kuvaa siitä, mitä mikäkin työ käytännössä on.*

Ammatin oppimisen näkökulmasta opiskelijat kokivat tärkeiksi kaikki työkentältä saadut käytännölliset kokemukset. Opiskelijan ammatillisen kasvun kannalta merkityksellinen oppimiskokemus saattoi syntyä joko välillisesti opintokäynnin kautta tai suoraan oman toiminnan ja osallistumisen kautta. Sosiaalialan asiantuntijaksi kehitykseen opiskelijat kuvasivat tarvitsevansa näitä monipuolisia kokemuksia työkentältä ja monipuolisia kosketuspintoja tulevaan työhönsä. Kuten seuraavista lainauksista käy esille, ammatilliset harjoittelut ja erilaiset projektit tarjosivat opiskelijoille heidän kokemustensa mukaan oleellisia rakennusaineita ammatilliseen kasvuun.

*O18 Sosionomin oppimisympäristöön keskeisenä osana kuuluvat työelämän tarjoamat oppimisympäristöt, joissa toteutetaan projekteja ja harjoitteluita. Työelämälähtöinen oppiminen on kehittänyt itseäni ammatillisesti. Olen saanut luottamusta ja itsevarmuutta työn tekemiseen ja kokemusta lasten ja nuorten kanssa työskentelystä.*

*O16 Ammatillista kehittymistä tukevana oppimisympäristön ominaisuutena pidän erityisesti kokemuksellisuutta. Tämän vuoksi minun oppimiseni kannalta tärkeäksi ympäristöksi ovat muodostuneet työelämän paikat ja niistä erityisesti harjoittelut.*

#### Transfer koulusta työelämään

Sosionomiopiskelijat kuvasivat ammatillista kasvua edistävän oppimisympäristön tärkeäksi oppimisen siirtovaikutuksen esilletuojiksi. Tämä oppimisympäristö oli opiskelijan ammatillisen kasvun näkökulmasta tärkeä, sillä se mahdollisti tiedollisen ja taidollisen ammatillisen kehittymisen ja sen, että opittu tieto muuttui yksilölle merkitykselliseksi. Opiskelijoiden kokemusten mukaan työelämä oppimisympäristönä oli mahdollistanut tietojen ja taitojen siirtymisen sekä soveltamisen usealla tavalla. Vesterisen (2002, 193) tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat oppivat työelämässä ymmärtämään koulussa opittua syvemmin, tekemään työhön liittyviä asioita käytännössä ja oppivat aivan uusia tietoja ja taitoja. Tässä aineistossa eniten kuvattu transferin suunta oli koulutuksesta työelämään. Opiskelijat pitivät tärkeänä sitä, että he saivat koulusta ja oppitunneilta sellaisen teoriapohjan, joka antoi heille hyvät mahdollisuudet toimia ja soveltaa tietoja ja taitoja erilaisissa työelämän oppimistilanteissa. Seuraavassa lainauksessa opiskelija kuvaa tätä deklaratiivisesta proseduraaliseen -transferia (Haskell 2001, Salakarin 2007b, 181 mukaan).

*O16 Tietenkin myös luennoilla on oppinut paljon uutta, mutta merkittäväksi tämä tieto on muuttunut, kun sitä on päässyt soveltamaan käytännössä.*

*O11 Harjoittelussa oppimista edisti erityisesti se, että olimme koulussa käsitelleet harjoitteluun liittyvät teoria-asiat juuri ennen harjoittelun alkua. Itse harjoittelussa näitä pääsi sovelta-  
maan käytäntöön.*

Opiskelijat toivat mukanaan teoriatunneille työelämän oppimistilanteista paljon erilaisia oppimiskokemuksia, jotka auttoivat ja motivoivat heitä oppimaan teoreettisia asioita. Seuraavassa lainauksessa opiskelija kuvaa tätä proseduraalisesta deklaraatiiviseen -transferia (Haskell 2001, Salakarin 2007b, 181 mukaan).

*O15 Kaikkein merkityksellisimmäksi oppimisympäristöksi nostaisin ammatilliset harjoittelut, joiden ansiosta käytännön yleistäminen teorioiksi ja malleiksi tapahtui. Oppiminen omakohtaisten kokemusten kautta ja refleктоimalla opittua antoi opiskelulle konkreettista merkitystä ja motivoi opiskelemaan.*

Työelämän toimintaympäristöissä toimiminen ja oppiminen mahdollistivat opiskelijoiden kuvausten mukaan sekä teorian transformoinnin, soveltamisen käytäntöön että eksplikoinnin, käytännön yleistämisen teorioiksi ja malleiksi.

Tässä aineistossa opiskelijat toivat esiin ja kuvasivat sekä oppimistehtävien että harjoittelupaikan ohjaajan merkitystä oppimisen edistäjinä ammatillista kasvua edistävissä ympäristöissä. Ruohotie (2004b, 32 - 34) on todennut, että oppimisen siirtovaikutus ei tapahdu spontaanisti vaan sen edistämiseen tulee kiinnittää huomiota. Opettajan, ohjaajan ja harjoittelutehtävien merkitys transferin edistämässä on keskeinen, jotta opiskelijalla on mahdollisuus tehdä oppimistaan näkyväksi ja saada tukea reflektioprosessiin. Oppimistehtävät, ohjaava opettaja ja harjoittelupaikan ohjaaja olivat rajakohteita, joiden avulla opiskelijoiden oli mahdollista soveltaa oppimiaan tietoja ja taitoja sekä samalla reflektoida omaa kehittyvää ammatillista identiteettiään.

*O2 Harjoitteluun liittyi oppimistehtävien tekeminen kirjallisesti... Sain sanallisesti niitä vielä ”lihavoittaa” kun opettajan kanssa kävimme harjoittelutehtäviä ja palautetta läpi.*

*O15 Toiseksi keskeiseksi oppimisen vaikuttajaksi haluaisin nostaa työpaikkaohjaajan. Itselläni on ensimmäisen harjoittelun ajalta erityisen hyvä kokemus työpaikkaohjaajan tuesta. Hänen kanssaan kiireettä käydyt keskustelut sosiaalialasta, etiikasta ja auttamistyöstä auttoivat olennaisesti syventämään käsitystä valitusta ammatista. Pidän tätä työpaikkaohjaajaa edelleen yhtenä tärkeimmistä opettajistani.*

Myös Vesterinen (2002, 195 - 196, 198) toteaa, että ammatillisessa harjoittelussa oppimista voidaan tehostaa erilaisilla oppimismenetelmillä, oppimistehtävillä ja eri henkilöiden kanssa käytävillä oppimisen tunnistamiseen tähtäävillä keskusteluilla. Opiskelijan reflektiolle on annettava tilaa ja mahdollisuuksia.

Opiskelun mielekkyyden kannalta opiskelijat pitivät tärkeänä sitä, että koulutuksessa opittuja tietoja ja taitoja oli mahdollista tuoreeltaan soveltaa ja käyttää niillä sosiaalialan työkentillä, joilla opiskelijat työskentelivät rinnan opintojen kanssa. Oma työpaikka koettiin tärkeäksi oppimisympäristöksi, tietojen ja taitojen siirtoympäristöksi ja reflektioympäristöksi.

*O11 Työskentely opintojeni ohella kasvatti myös omaa ammatillisuuttani. Työpaikat toimivat omina oppimisympäristöinä, joissa harjoittelun tavoin pääsi yhdistämään teoriaa ja käytäntöä.*

Toinen keskeinen siirtovaikutuksen suunta oli tässä aineistossa työelämästä, työpaikalta tai harjoittelusta kouluun.

Transferia työelämästä kouluun

Opiskelijat kuvasivat oppimisen kannalta tärkeäksi rajanylitykseksi sitä oppimisprosessia mikä syntyy, kun aikaisemmat tai tällä hetkellä työelämässä hankitut tiedot ja



taidot mietitään ja reflektoidaan sosionomikoulutuksessa saadun uuden tiedon valossa. Osalla opiskelijoista oli takanaan pitkäaikaisia työkokemuksia sosiaalialan kentän eri osa-alueilta ja myös aikaisempaa koulutusta alalta. Aikaisemmin opitun ja koetun siirtovaikutus uusiin opittaviin asioihin koettiin merkitykselliseksi. Opiskelijat kuvasivat vertikaalista transferia, jolloin alemman tason oppimisen koetaan edistäneen korkeamman tason oppimista. Seuraavassa lainauksessa opiskelija kuvaa käänteistä transferia opinnoissaan. Käänteinen transfer muokkaa aiempaa osaamista uuden tiedon ohjaamana (Haskell 2001, Salakarin 2007b, 182 mukaan).

*O14 Aikuisopiskelijana ja aiempaa työelämäkokemusta omaavana koen, että omaa ammatillista kehittymistäni ja oppimistäni sosionomiopiskelijana tukenut erityisesti tämä aiempi käytännön työelämäkokemus sosiaali- ja terveysalalta. On vaikea ajatella, mitä tästä koulutuksesta olisi voinut saada irti, mikäli nyt koulussa opiskeltuja, erilaisia teoreettisia perusteita ei olisi ollut mahdollista peilata ja liittää omiin käytännön kokemuksiin.*

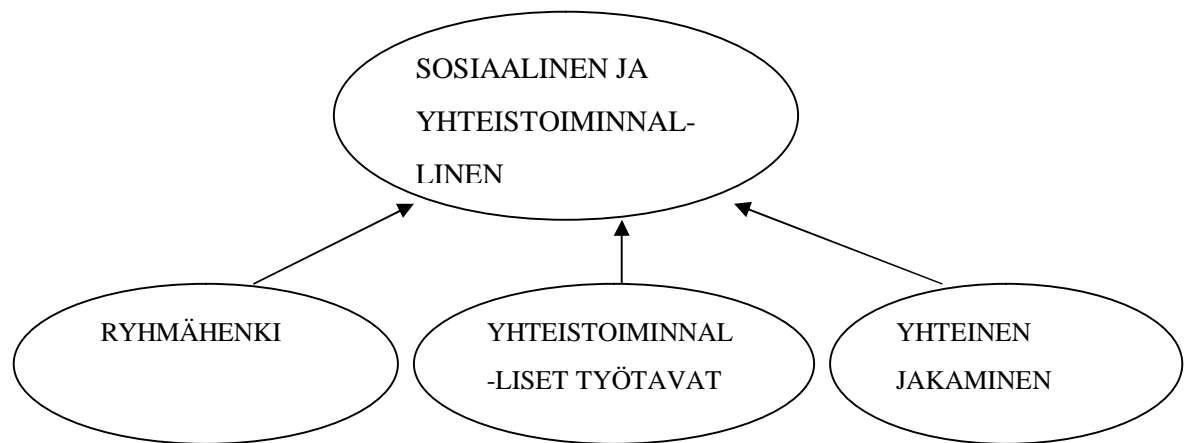
Omaa työpaikkaa ja sen tarjoamia oppimismahdollisuuksia kuvattiin tässä aineistossa lähinnä yksilöllisen ammatillisen kehittymisen ja asiantuntemuksen lisääntymisen näkökulmasta, ei työpaikan tai -yhteisön kehittämisen näkökulmasta.

*O8 Työpaikka oppimisympäristönä on ollut minun kohdallani tilaa kasvulla antava ja luovuuden käytön mahdollistava avoin oppimisympäristö. Nuorelle ennakkoluulottomalle sosionomin alkutaipaleelta harjoittelevalle opiskelijalle on annettu lähes vapaat kädet kehittää työtään... Yrityksen ja erehdyksen kautta olen saanut kasvaa omalla ammattialallani.*

Vaikka osalla opiskelijoista oli aikaisempaa koulutusta ja työkokemusta sosiaalialalta, yhteisöllisen asiantuntijuuden kehittäminen ei noussut esiin.

#### 5.1.4 Sosiaalinen ja yhteistoiminnallinen oppimisympäristö

Sosionomiopiskelijat kuvasivat oppimisympäristöä sosiaalisesti ja yhteistoiminnalliseksi. Näissä kuvauksissa keskeisellä sijalla oli toiminta omassa opiskeluryhmässä, yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. Sosionomiopiskelijan opinnot järjestetään ja toteutetaan pääsääntöisesti ryhmäkohtaisesti. Ryhmän perusrungon muodostavat samassa sisänotossa opiskelemaan valitut opiskelijat. Sosiaalisuuden ja yhteistoiminnallisuuden kuvaukset liittyivät ihmissuhteisiin, vuorovaikutukseen ryhmässä ja yhteistoimintaan pohjautuviin työtapoihin. Oppimisympäristöä sosiaalisena ja yhteistoiminnallisena muodostuivat kuvaamaan kategoriat ryhmähenki, yhteistoiminnalliset työtavat ja yhteinen jakaminen.



KUVIO 5. Sosiaalista ja yhteistoiminnallista oppimisympäristöä kuvataan ryhmähenkenä, yhteistoiminnallisina työtapoina ja yhteisenä jakamisena.

### Ryhmähenki

Se, millaiseksi opiskelija koki oman opiskeluryhmänsä ryhmähengen, vaikutti siihen, miten hän jaksoi opiskella ja viihtyi opinnoissa. Hyvä ryhmähenki kannusti ja motivoi opiskelua. Ryhmähengen liittyi kokemus turvallisesta ilmapiiristä ryhmän sisällä. Turvallisella ilmapiirillä koettiin olevan paljon myönteistä vaikutusta oppimiseen, sillä se vaikutti opiskelijoiden opiskelumotivaatioon ja koulussa viihtymiseen. Myös opiskelijaryhmässä solmitut ystävyys- ja toverisuhteet olivat tärkeitä motivaatioon ja jaksamiseen liittyviä tekijöitä. Kun opiskelija koki ilmapiirin opiskeluryhmässä turvallisesti, hän uskalsi olla oma itsensä ja tunti itsensä ja mielipi-

teensä hyväksytyiksi. Piispanen (2008, 176) tuo tutkimuksessa esiin sosiaalisia ja psykologisia turvallisuustekijöitä, kuten yksilön henkinen hyvä olo, turvallisuuden tunne, kokemus välittämisestä ja kokemus siitä, että tuntee itsensä hyväksytyksi. Seuraavissa lainauksissa kuvataan tämän aineiston esille tuomia turvallisuustekijöitä.

*O7 Oma luokkaryhmäni on ollut siitä hyvä oppimiseni kannalta, että siellä on saanut vapaasti tuoda mielipiteitään esiin ja ilmapiiri on ollut turvallinen, on uskaltanut olla oma itsensä.*

*O2 Opiskelukaverit löytyvät myös koululta, joiden kanssa voi jakaa ajatuksia liittyen esimerkiksi johonkin tehtävään. Myös opiskelijakaverit ovat tukeneet ja auttaneet ammatillista oppimistani. Myös sellaisilla hetkillä kun opiskelu on todella tuntunut raskaalta eikä motivaatiota ole tahtonut itseltä löytyä, on koululle mennessä saanut opiskelijakavereilta tsemppiä.*

Opiskelijat kokivat saavansa omalta opiskeluryhmältä tukea ja kannustusta opintojen aikana. Kasvuryhmät olivat toimineet yhtenä keskeisenä tuen foorumina. Opiskelijat pitivät tärkeänä kokemusta siitä, että kuuluvat ryhmään, saavat jakaa ajatuksiaan toisten kanssa eivätkä ole yksin opintojensa kanssa.

*O15 Oman opiskeluryhmän ja opiskelukavereiden vertaistuki on myös ollut ensiarvoisen tärkeää*

Kokemukset ilmapiiristä tai ryhmähengestä opiskelijaryhmässä jakoivat opiskelijoiden kokemuksia. Koettiin myös niin, että ryhmän ilmapiirissä ja ryhmähengessä olisi ollut parantamisen varaa, kuten seuraavassa lainauksessa kuvataan.

*O16 Jos luokan ryhmähenki on nolalukemissa ja luokkakavereiden välillä kitkaa, se vaikuttaa suoraan myös oppimisympäristöön negatiivisesti.*

Opiskelijat toivat esiin, että ryhmähenkeä olisi voinut olla enemmänkin oman opiskeluryhmän sisällä. Oppimiseen vaikuttavina kielteisinä ryhmäilmiöön liittyvinä tekijöinä tässä aineistossa tulivat esiin pahanpuhuminen ja silmienpyörittely. Näiden negatiivisten ryhmäilmiöiden kuvattiin heikentäneen turvallisuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta ryhmässä. Ryhmähenki ja ryhmän turvallisuustekijät ovat tärkeitä osatekijöitä mietittäessä mistä syntyy ne elementit, jotka luovat edellytyksiä sosionomiopiskelijan myönteiseen ammatilliseen kasvuun.

#### Yhteistoiminnalliset työtavat

Sosionomiopiskelijat tekivät yhdessä paljon erilaisia ryhmä- ja paritehtäviä opintojen aikana. Ryhmätehtävinä pidettiin paritehtäviä, pienryhmätehtäviä ja koko ryhmää koskevia tehtäviä. Tehtäviä oli tehty monissa erilaissa kokoonpanoissa. Tehtävät olivat olleet joko kirjallisia tai toiminnallisia. Pienryhmätyöskentely tai yhteinen toiminnallinen työskentely projekteissa oli opiskelijoiden kuvausten mukaan vaikuttanut edistävästi oppimiseen. Yhdessä työskentely oli luonut mahdollisuuden tekemällä oppimiseen ja tuonut esiin myös yksittäisen opiskelijan panoksen merkityksen. Pienryhmässä keskustelu ja ajatusten vaihto koettiin helpommaksi kuin suuressa ryhmässä. Varsinkin opintojen alussa pidettiin tärkeänä sitä, että ryhmätöitä tehtiin eri ihmisten kanssa ja samalla opittiin tuntemaan toisia. Toisaalta opiskelijat kuvasivat hyväksi sitä, että joissain pienryhmätöissä he saivat itse valita ryhmän, jonka kanssa töitä teki. Tämä helpotti ryhmätyöskentelyn käytännön järjestelyjä aikatauluineen ja työnjakoineen. Ryhmätöissä keskeisenä motivoijana oli ollut se, että tehtävää oli voinut tehdä yhdessä opiskelukavereiden kanssa mielipiteitä ja kokemuksia vaihdellen.

*O18 Pienissä ryhmissä on ollut myös mukavaa ja tehokasta työskennellä erilaisten projektien merkeissä. Myös muunlaiset ryhmätehtävät ovat olleet mielestäni ammatillisuutta tukevaa. Ryhmätehtävät ovat harjoittaneet yhteistyötaitoja.*

*O7 Pienryhmätyöskentely on edistänyt oppimistani. Usein pienryhmätyöskentely on käytännössä tarkoittanut joko erilaisia*

*ryhmätöitä tai projekteja. Pienryhmissä keskustelut ovat mielestäni olleet antoisampia, koska jokainen on päässyt sanomaan mielipiteensä ja tilanne on ollut jollakin tapaa intiimimpi, pienemmässä ryhmässä on helpompi tuoda omia ajatuksia julki. Pienryhmissä erilaisia aiheita tutkittaessa on oma panos tärkeää ja itse tekemällä ja tutkimalla onkin oppinut paljon.*

Edellä olevissa lainauksissa opiskelijat tuovat esiin sitä, että pienryhmässä työskentely koetaan turvallisemmaksi kuin isossa ryhmässä työskentely. Sosionomiopiskelijoiden kuvauksia pienryhmätyöskentelystä tukee Raustevon Wrightin ym. (2003, 64 - 65) esittelemät laadukkaan sosiaalisen oppimisympäristön piirteet. Parhaimmillaan ryhmätehtävissä korostui tasapuolisesti yksilöllinen ja yhteinen vastuu oppimisesta ja yhteinen tiedon muodostus.

Opiskelijat kuvasivat pienryhmätyöskentelyyn kielteisesti vaikuttavia tekijöitä. Parhimmillaan ryhmätehtävistä puuttui sekä yksilöllinen että yhteinen vastuu oppimisesta ja tällöin oppimisen kuvattiin jääneen pinnalliseksi ja ulkokohtaiseksi. Tällaisten tehtävien jälkeen opiskelijat olivat turhautuneita ja epämotivoituneita. Näissä tilanteissa tehtävien anti koettiin ammatillisesti vähäiseksi. Melko tavallista ryhmätöissä oli se, että toisten ryhmien aiheet olivat jääneet opiskelijoille vieraiksi ja vain omaan aiheeseen oli syntynyt hallinnan tunne. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan ryhmätyöillä oli vaikutuksena siihen, että opiskeluryhmän sisälle muodostui kuppikuntia. Kuppikunnat syntyivät, kun opiskelijat saivat itse valita ryhmänsä, jossa he työskentelivät. Eripuraa synnytti sekin, jos ryhmä ei toiminut demokraattisesti. Vallela ja Collin (2002, 135) toteavat, että tasa-arvoisuuden ja yhteisöllisyyden tunteet sekä mahdollisuus sosiaalisten taitojen oppimiseen ovat merkittäviä ammatin oppimiseen vaikuttavia piirteitä. Tässä aineistossa tasa-arvoisuuden kokemus tuotiin esiin tärkeänä tekijänä, joka sitoutti opiskelijoita tehtävään.

*O7 Toisaalta kun erilaisia aiheita, joita pienryhmissä olisi tarkoitus tutkia, on valittu, ei aina kaikkien mielenkiinto ole kohdistunut samaan aiheeseen. Toisinaan on ollut vaikeaa löytää kaikkia ryhmäläisiä kiinnostava aihe. Itseäni kiinnostamattomat ai-*

*heet ovat haitanneet omaa oppimistani, sillä silloin ei ole yhtä aktiivisesti jaksanut siihen panostaa ja saada kaikkea hyötyä irti.*

Joidenkin opiskelijoiden sitoutumattomuus yhteisiin tehtäviin ja yhteiseen oppimiseen aiheutti pienryhmissä konflikteja. Eripuraisten ja työläidenkin pienryhmätehtävien kuvattiin edistäneen ammatillista kasvua, sillä kaikki osaaminen liittyen ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoihin oli jouduttu ottamaan käyttöön tehtävien tekemisen loppuunsaattamiseksi. Lisäksi opiskelijat olivat joutuneet kiinnittämään erityistä huomiota omien näkökulmiensa esille tuomiseen ja perustelemiseen. Nämä konfliktitilanteet olivat haastaneet opiskelijat miettimään ja kokeilemaan erilaisia yhteistoiminnallisia strategioita tehtävien loppuunsaattamiseksi. Valleala ja Collin (2002, 133) korostavat, että konfliktitilanteissa tärkeää on, että yksittäinen henkilö pystyy säilyttämään kasvonsa tai pysymään omassa kannassaan. Sosionomiopiskelijat kuvasivat työstäneensä yhteisen työn synnyttämiä konflikteja tavoitteenaan sosiaalisen ilmapiirin ylläpito ja työrauha.

Työskentely erilaisten pienryhmä- ja paritehtävien parissa vahvisti oppimista, ammatillisuutta ja kehitti ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja. Valleala ja Collin (2002, 129 - 134) toteavat, että vuorovaikutuksessa toisten kanssa harjoitellaan ja opitaan kokemuksen kautta sellaisia vuorovaikutustapoja, joita työelämässä tarvitaan. Vuorovaikutustaitoja tarvitaan työn tavoitteiden saavuttamisessa ja yhteisöllisyyden sekä sosiaalisen ilmapiirin ylläpitämisessä. Sosionomiopiskelijat kuvasivat opintojen sisältäneen monia mahdollisuuksia työelämässään tarvittavien vuorovaikutustapojen ja - taitojen harjoitteluun. Samalla rakennettiin sosionomin (AMK) perusosaamista ja sosiaalista kompetenssia, sosiaalista ja sosiaalisen osaamista.

#### Yhteinen jakaminen

Oma opiskeluryhmä koettiin tärkeäksi dialogiseksi oppimisympäristöksi, joka loi mahdollisuuksia monenlaiseen yhteiseen jakamiseen. Yhtenä keskeisenä yhteisen jakamisen foorumina toimivat opetuskeskustelut. Kokemukset keskusteluista osana oppimistilanteita liittyivät opiskelijaryhmän kanssa käytyihin opettajan johtamiin

keskusteluihin. Keskustellen oppiminen koettiin tärkeäksi ja merkitykselliseksi tavaksi oppia. Opetuskeskustelujen vahvuuden koettiin olevan siinä, että keskustelut linkittyivät teoriaan ja kokemuksiin sekä työelämästä että yleensä elämästä. Opiskelijat toivat esiin, että käsitellyistä asioista oli tärkeä päästä keskustelemaan ja jakamaan ajatuksia. Opetuskeskustelut opettivat opiskelijoille omien valintojen perusteluja. Vähemmän aktiivisesti keskusteluun osallistuville opiskelijoille opetuskeskustelut antoivat pohtimisen aihetta. Niiden koettiin vaikuttaneen edistävästi oppimiseen ja omien mielipiteiden muokkautumiseen.

*O11 Tässä ympäristössä oppimistani tuki erityisesti avoin keskustelu, jota ryhmässämme harjoitettiin paljon. Suora kontakti ja yhteys opettajaan ja toisiin opiskelijoihin mahdollisti asioihin tarttumisen ja niistä keskustelemisen. Ammatillisen kehittymisen vuoksi oli tärkeää, että keskusteluissa täytyi perustella omat valinnat. Tämä taito kehittyi opiskelujen aikana. Asioita tuli pohtia pintaa syvemmillä.*

*O15 Muiden ryhmäläisten kokemukset sosiaalialan arjesta vuosien varrelta ovat toimineet minulle tärkeänä oppimisympäristönä.*

Edellä olevassa lainauksessa opiskelija tuo esiin näkemyksen siitä, miten toisten kokemuksista, esimerkeistä ja näkemyksistä voi oppia, kun opiskelijat jakoivat kokemuksia sosiaalialan erilaisilta työkentiltä. Opiskelijat jakoivat keskenään ajatuksia myös liittyen oppimistehtäviin. Tässä oppimisympäristössä yhteinen jakaminen sekä opiskelijatovereiden apu ja tuki vaikuttivat myönteisesti oppimiseen ja ammatilliseen kasvuun.

Toisaalta keskustelemissa oppimistilanteissa oman opiskelijaryhmän kanssa koettiin olevan myös paljon kehittämisen kohteita. Yhtenä keskeisenä asiana esiin nostettiin se, että keskustelut menettivät nopeasti oppimista edistävän merkityksensä, jos ne ajautuivat sivuraiteille. Toinen keskeinen esille nostettu asia oli opiskelijoiden eri-

laiset, toisistaan poikkeavat asenteet keskustelun ja toisilta oppimisen arvostamisen suhteen.

*O2 Välillä keskustelut rönsyilivät niin, ettei tunnin opetuksellisesta annista ollut ammatillisesti mitään hyötyä.*

*O3 Minua itseäni on häirinnyt myös se, että jotkut meidän ryhmäläiset ovat kieltäytyneet luentojen aikana keskustelemasta asioista joita ollaan käsitelty, koska heidän mielestä meidän pitäisi vaan kuunnella opettajaa ja tehdä muistiinpanoja*

Yhteinen jakaminen herätti kokemuksen myös siitä, että rehellistä ja avointa keskustelua oli ollut liian vähän. Opiskelijat olisivat halutessaan voineet oppia toisistaan ammatillisesti paljon enemmän.

*O12 Harmittaa, että olisimme voineet oppia toisiltamme, toistemme vahvuuksista ja heikkouksista, elämäkokemuksista jne. paljon enemmän, jos halua olisi ollut. Oppia kuuntelemaan, oppia ymmärtämään, oppia hyväksymään... Ehkä opetuksessa, keskusteluissa olisi voinut tähän kiinnittää huomiota.*

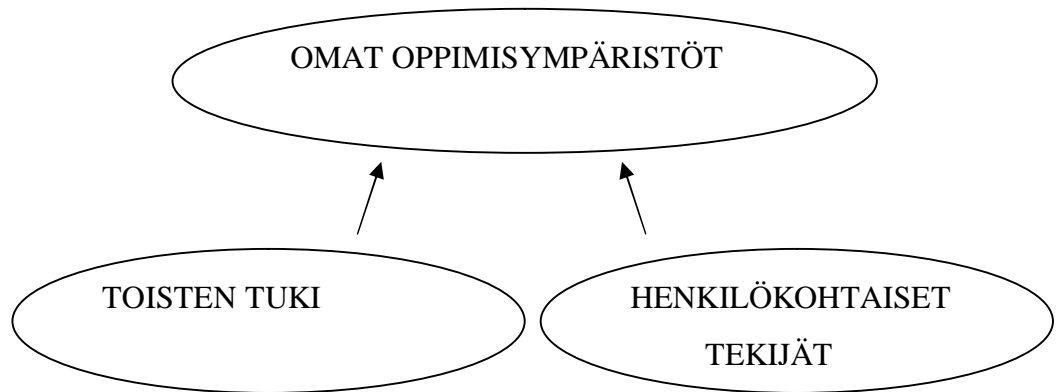
Myös Vesterisen (2002, 182) tutkimuksen tulokset tuovat esiin sen, että opiskelijat tarvitsevat keskustelevaa ohjausta, jotta erilaiset kokemukset rakentuvat oppimiseksi. Toisaalta esiin tulee myös se, että kaikki opiskelijat eivät koe yhteistä jakamista yhtä merkitykselliseksi oman oppimisensa näkökulmasta.

#### 5.1.5 Omat oppimisympäristöt

Kaikki sosionomiopiskelijoiden opiskelu- ja oppimistoiminta ei tapahdu oppilaitosympäristössä. Opiskelijat kuvasivat omaa kotia yhdeksi tärkeäksi oppimisympäristöksi. Omissa oppimisympäristöissä opiskelijoiden mielestä erityisen tärkeä oppimiseen vaikuttava tekijä oli läheisiltä saatu tuki ja kannustus. Näin muodostui



kategoria toisten tuki. Toisena keskeisenä kuvauksen kohteena olivat omiin oppimisympäristöihin liitetyt erilaiset henkilökohtaiset oppimiseen vaikuttavat tekijät.



Kuvio 6. Omat oppimisympäristöt kuvattiin toisten tukena ja henkilökohtaisina tekijöinä

#### Toisten tuki

Opiskelijat kokivat läheisiltä saadun tuen merkittäväksi oppimiseen vaikuttavaksi, tukevaksi tekijäksi. Tukea kuvattiin saadun perheenjäseniltä ja muilta läheisiltä ihmisiltä. Tuki oli ollut tärkeää varsinkin niinä hetkinä, jolloin opiskeluun liittyvä motivaatio oli ollut kadoksissa.

*O15 Myös se, että kotona on ollut tukea tarjolla, on edistänyt oppimista.*

Koti oppimisympäristönä vei opiskelijan ajatuksia hetkeksi pois opinnoista ja tarjosi mahdollisuuksia rentoutua ja jäsentää ajatuksia esimerkiksi kotitöitä tehden.

#### Henkilökohtaiset tekijät

Opiskelijan konatiivisen alueen tekijät olivat keskeisiä henkilökohtaisia oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Opiskelijan oppimista tukivat hänen oma motivaationsa ja

halunsa oppia ja kehittyä sekä oma päämäärätietoinen työskentely. Omaa oppimismotivaatiota piti yllä aktiivinen osallistuminen opiskelutoimintaan, kuunteleminen lähiopetuksessa ja oma tiedonhankinta.

*O1 Oma ammatillista kehittymistä ja oppimista on tukenut oma halu ja päämäärätietoinen työskentely oman ammattitaidon kehittämisen puolesta.*

Henkilökohtaiset oppimiseen vaikuttavat estävät tekijät liittyivät opiskelijoiden kuvaamiin fysiologisiin, psykologisiin ja sosiaalisiin tekijöihin. Fysiologisista tekijöistä mainittiin väsymys ja nälkä, psykologisista motivaation ja keskittymiskyvyn puute. Oppimista koettiin estävän myös sen, että opiskelija koki itsensä aloittelijaksi suhteessa muihin ryhmän opiskelijoihin. Myös kiire ja suorittamisen pakko veivät opiskelijoilta motivaatiota. Oppimista oli estänyt lisäksi opiskelijan kokemus siitä, että opiskelu oli kaiken kaikkiaan ollut yksinäinen prosessi.

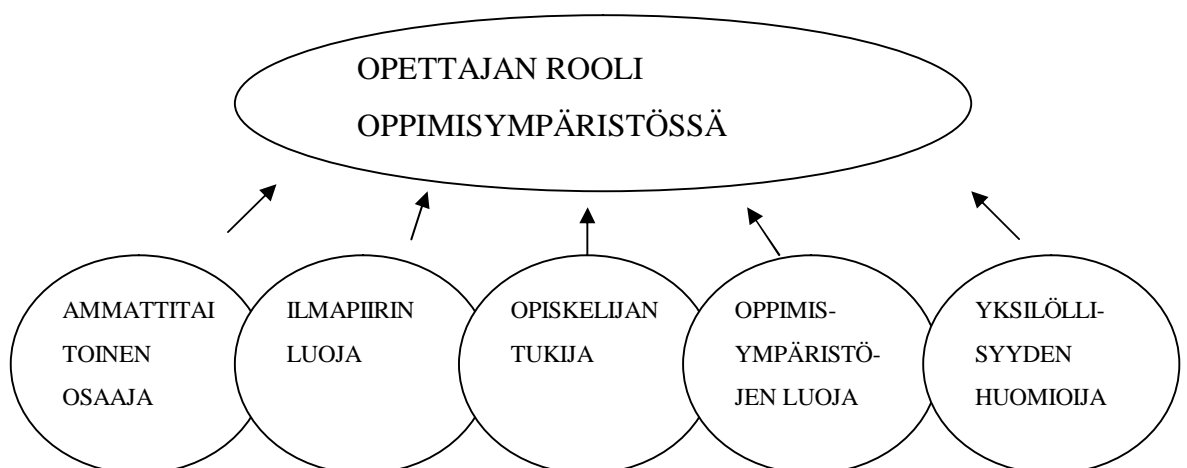
*O13 Joskus myös oma väsymys ja laiskuus ovat haitanneet oppimista, sillä aina ei ole helppoa istua tunneilla kahdeksasta neljään ja jaksaa vielä kuunnella ja oppia uutta tietoa.*

*O7 Toisaalta itsenäisessä työskentelyssä on omien ajatustensa kanssa aivan yksin, mikä on itsenäisen opiskelun haittapuoli mielestäni.*

## 5.2 Opettajan roolit oppimisympäristössä

Opiskelijat kuvasivat opettajan roolin oppimisympäristössä koostuvan useita erilaisista osarooleista. Yksi keskeinen opettajan rooliin liittyvä, opiskelijoiden esille tuoma asia oli opettajan ammattitaito. Ammattitaitoa kuvattiin tiedollisena ja käytännöllisenä ajantasaisena sosiaalialaan liittyvänä osaamisena sekä pedagogisena osaamisena. Helakorpi (2006, 114) kuvaa substanssiosaamisena, joka tulee esiin opettajan ammatillisena taitotietona ja työelämäosaamisena. Toisena keskeisenä

opettajan tehtävänä oppimisympäristössä opiskelijat pitivät oppimista edistävän ilmapiirin luomista. Kolmas keskeinen kuvauksen kohde oli opettajan rooli opiskelijan turvapaikkana ja ohjaajana opintojen aikana. Opiskelijat kuvasivat sitä, miten tärkeä rooli opettajalla on opiskelijan oppimisprosessin tukemisessa ja ohjaamisessa. Neljäntenä kuvauksen kohteena olivat opettajan opiskelijoille luomat yksilölliset kehittymisen ja oppimisen mahdollisuudet. Helakorpi (2006, 114) kuvaa näiden roolien kuuluvan osaksi opettajan korkeakoulupedagogista osaamista. Osaaminen tulee esiin opettajan pedagogisina ja ohjauksellisina taitoina. Viides opettajan keskeinen tehtävä oli luoda uusia oppimisympäristöjä. Opettajalla on korkeakoulupedagogista osaamista ja laajaa koulutusprosessin hallintaa (Helakorpi 2006, 114). Seuraavat kategoriat muodostuivat kuvaamaan opettajan roolia oppimisympäristössä: ammattitaitoinen osaja, ilmapiirin luoja, opiskelijan tukija, yksilöllisyyden huomioija ja oppimisympäristöjen kehittäjä.



KUVIO 7. Opettajan roolit oppimisympäristössä

### 5.2.1 Ammattitaitoinen osaaja

Persoonallisuuden kognitiivisen, konatiivisen ja affektiivisen alueen rakenteet ilmevät opettajan työssä yleisinä ja erityisinä persoonallisuustekijöinä (Ruohotie 2002a, 76 - 79; Vertanen 2007, 192). Vertanen (2007, 192) näkee persoonallisuuden ja sosiaalisuuden olevan opettajuuden merkittäviä voimavaroja. Konatiivinen alue on yhteydessä opettajan itsesäätelyvalmiuksiin, toiminnan kontrolloimiseen ja niihin persoonallisiin toimintatyyliin, joilla opettaja opetustyötään tekee. Affektiivinen alue puolestaan on yhteydessä opettajan temperamenttiin ja luonteenpiirteisiin sekä arvoihin ja asenteisiin. Opettajan sosiaaliset taidot ja tapa olla vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa ovat keskeisellä sijalla siinä, miten erilaiset opiskelijat käyttäytyvät ja toimivat opetuksen aikana. Kognitiivinen alue tulee esiin lähinnä opettajan substanssiosaamisessa. Ammattiopettajan työssä substanssiosaaminen korostuu, sillä opettajan on pysyttävä mukana oman ammattialansa tiedollisessa ja taidollisessa kehityksessä.

Opiskelijoiden kuvausten perusteella ammattitaitoisella osaajalla on vahva substanssiosaaminen ja hänellä on hyvät pedagogiset taidot. Pedagogisten valmiuksien ja taitojen näkökulmasta opiskelijat kuvasivat opettajan roolia keskeiseksi koko luokan yhteisissä oppimistilanteissa. Opettajat olivat oppimisen edistäjiä, he suunnittelivat kurssin sisällön, toteuttamistavan ja suorittamistavan. Opettajan pedagoginen ammattitaito tuli opiskelijoiden mielestä esiin siinä, että opintokokonaisuuksien sisällöt olivat oppimista edistäviä ja niihin liittyvät oppimistehtävät olivat selkeästi ohjeistettuja, asianmukaisia ja hyödyllisiä. Myös opettajan luovuus ja osaaminen erilaisten opetusmenetelmien suhteen kuvattiin osaksi pedagogista ammattitaitoa. Opettajan rooli opetuskeskusteluissa, keskustelun herättelijänä ja mahdollistajana, oli keskeinen.

*O6 Kuitenkin opettaja voi opetustilanteessa toimia niin, että itse tila jää merkityksettömäksi oppimistilanteessa, intoa herättävä opetustapa... Opettajan oman persoonan näkyminen opetustilanteessa on tärkeä, koska silloin opiskelija kokee, että opettaja on aidosti kiinnostunut asiasta ja haluaa todellakin, että opiskelijat*

*saavat monipuolista tietoa sekä oppilaiden huomioiminen todellisina toimijoina ja reflektioijina asian tiimoilta.*

Opettajan persoonallisuuden konatiiviset ja affektiiviset tekijät tulivat esiin, kun opiskelijat kuvasivat sitä, miten tärkeää on, että opettajat antavat omien persooniensa näkyä opetustyössä ja ovat kiinnostuneita sekä innostuneita omasta opetusalaan. Toisaalta opettajien erilaisuus, persoonalliset toimintatyyli ja tavat tehdä opetustyötä tulivat esille myös toimintana, jonka opiskelijat kuvasivat ”epäammattitaitoisena”. Opiskelijat kuvasivat epäammattitaitoista toimintaa opettajien pedagogisena ja didaktisena taitamattomuutena opetuksen suunnittelussa ja valitsemiensa opetusmenetelmien käytössä.

*O10 Joskus tuntui, että asiaa oli liikaa aikaan nähden, jolloin asiat käydään läpi pintapuolisesti tai ne jäävät käymättä. Joskus aikaa meni myös johonkin muuhun tai aiheet ja keskustelut menivät liikaa sivupuoleille.*

Lisäksi tuotiin esiin opettajan taitamattomuus antaa opiskelijalle henkilökohtaista palautetta. Opiskelija oli kokenut opettajan antaman palautteen loukkaavaksi. Palautteen annossa opettajan sosiaaliset ja persoonalliset tekijät ovat keskeisessä osassa. Edellä mainitut tekijät tulevat esiin myös toisessa epäammattitaitoisen toiminnan kuvauksessa. Siinä tuotiin esiin opettajien piittaamattomuus opiskelijoiden antamaa palautetta ja heidän esittämiään toiveita kohtaan. Tällaisen opettajien toiminnan kuvattiin tukevan suljetun oppimisympäristön piirteitä. Opiskelu ei näissä tapauksissa ollut opiskelijoiden mielestä osallistavaa.

*O8 Mutta aikuisopiskelijaa mielestäni aliarvioidaan, jos opettaja pyrkii osoittamaan valtaansa ja ylemmyyttään esimerkiksi rajoituksilla, opetusmenetelmien yksipuolisuudella toiveista huolimatta, tiukoilla läsnäolopakoilla ja joustamattomuudella tehtävien palautuksessa jota joskus olen ollut aistivinani.*

Opiskelijat kuvasivat palautteen antamisen kuuluvan tärkeänä osana opettajan pedagogiseen ja didaktiseen ammattitaitoon. Opettajan antama palaute koettiin tärkeäksi osaksi oppimista ja siksi kirjallisen tai suullisen palautteen saaminen opettajalta, omaan opiskelutoimintaan liittyen, oli tärkeää. Opettajien antamat henkilökohtaiset palautteet antoivat opiskelijoille kokemuksia ainutlaatuisuudesta. Esiin tuli myös näkökulma, jossa korostettiin sitä, että opettaja ei saa olla palautteen annossaan suurpiirteinen, jos hän samalla vaatii opiskelijoilta tarkkoja kriteereitä täyttäviä suorituksia.

*O8 Palautteen saaminen opettajilta omasta toiminnasta on ollut minulle tärkeää, tapahtuipa se tehtävien palautteiden tai suullisen esim. harjoittelupalautteen muodossa.*

Opettajan pedagogiseen ja didaktiseen ammattitaitoon liittyen opiskelijat toivoivat opettajien kiinnittävän huomiota palautteisiin, joita antavat erilaisista oppimistehtävistä ja lisäämään luovuutta opiskelutapojen ja oppimistehtävien muotojen suhteen. Lisäksi toivottiin opettajien järjestävän enemmän mahdollisuuksia yhteiseen jakamiseen opiskelijoiden kesken sekä harjoitteluissa että lähiopetuksessa. Vähien lähikerrojen vuoksi toisten opiskelijoiden osaamisen ja kokemusten hyödyntämisen koettiin jääneen liian vähäiseksi. Tämä tuli esiin opiskelijan kokemuksena siitä, että aina erilaisten oppimistehtävien purkuun ei käytetty riittävästä aikaa, vaan ne tehtiin kiireellä, ajatuksia vaihtamatta ja syventymättä esittäjien sanomaan.

### 5.2.2 Ilmapiirin luoja

Vertanen (2007, 192) toteaa, että opettajalla ja hänen sosiaalisilla taidoillaan ja persoonallisuudellaan on suuri merkitys luokan ilmapiiriin. Myös tässä aineistossa opiskelijat kuvasivat opettajien roolia oppimisympäristön ilmapiirin luojaana keskeiseksi. He pitivät tärkeinä opiskeluilmapiiriin vaikuttavina tekijöinä opettajien halua ja kykyä motivoida opiskelijoita. Opiskelijat kuvasivat opettajien persoonallisten toimintaylien merkitystä opetuksen toteuttamiseen ja sitä kautta ilmapiiriin ryhmässä. Opiskelijoiden kuvausten mukaan opettajat vaikuttivat omalla olemuksellaan

laan, suhtautumisellaan ja ammattitaidollaan ilmapiiriin laatuun. Osana ilmapiiriä opiskelijat kokivat tärkeäksi myös opettajan halun kohdata opiskelijoita.

*O10 Opettajat ovat olleet helposti lähestyttäviä, avoimia ja kannustavia. Opettajat ovat olleet motivoivia ja luoneet positiivista ilmapiiriä.*

*O9 Itse pidin tiettyjen opettajien halusta kohdata opiskelijoita. Hymyilevä ”moikka” käytävällä ja ”tsemppaus” sai iloiselle mielelle ja se motivoi. Ymmärtävä ja kannustava asenne loi luottamusta ja koin sen myös tärkeäksi.*

Ryhmähengen luominen mainittiin yhdeksi opettajan oppimisympäristön ilmapiiriin liittyvistä tehtävistä. Opettajan panostivat ryhmähengen luomiseen varsinkin opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijat toivat esiin myös kokemuksen siitä, että opettajilla oli vaikeuksia puuttua opiskelijaryhmän sisäisiin ristiriitoihin.

*O1 Toisaalta koen opettajilla olleen vaikeuksia puuttua ryhmän sisäisiin ristiriitoihin, vaikka kovasti he ovat yrittäneet.*

### 5.2.3 Opiskelijan ohjaaja

Opiskelijoiden kirjoituksissa tuli vahvasti esiin opettajan rooli opiskelijan oppimisprosessin tukijana ja ohjaajana. Henkilökohtainen kontakti opettajaan oli opiskelijalle tärkeä. Varsinkin opintojen alussa opettaja koettiin tärkeäksi tukijaksi. Opiskelijat pitivät tärkeänä sitä, että opettajan ja opiskelijoiden väliset suhteet olivat välittömät. Sosiaalialan koulutusohjelman opettajien koettiin olleen helposti lähestyttäviä. Opettajat olivat kohdelleet opiskelijoita tasavertaisina yksilöinä. Opettajilta saatiin tarvittaessa tukea, kannustusta sekä neuvoja ja opiskelijat kokivat opettajien olevan lähellä opiskelijoita. Nevgi ja Niemi (2007, 69) esittävät, että avun pyytäminen on yksi keskeisistä opiskelijan oppimisen liittyvistä strategisista taidoista.

*O3 Ohjausta on suurimmaksi osaksi ollut tarpeeksi. Välillä tuntui, että oli hukassa mutta aina kun uskaltaa pyytää apua niin sitä on saanut.*

Tukea ja ohjausta opettajilta kuvattiin saadun erityisesti harjoittelun ohjaukseen, opinnäytetyön ohjaukseen, erilaisten oppimistehtävien tekemiseen ja ammatilliseen kasvuun liittyen. Opiskelijat kuvasivat saaneensa opettajilta tukea ja ohjausta omaan oppimisprosessiin kasvuryhmässä, harjoitteluihin liittyvissä pienryhmätapaamisissa, henkilökohtaisissa tapaamisissa tai sähköpostin kautta. Opiskelijat kokivat erityisen tärkeäksi omilta tutoropettajilta saamansa yleisen opintoihin liittyvän tuen.

*O2 Koko opintojen aikana koin saaneeni kaikkein eniten ohjausta ja tukea tehdessäni opinnäytetyötä. Tässä työssä koin tarvitsevanikin eniten tukea, joten tuki tuli tarpeeseen.*

*O 4 Varsinkin tutoropettajat ovat olleet todella lähellä meitä ja pitäneet meistä ja opinnoistamme hyvää huolta.*

Tuen ja ohjauksen tarve ja sen hyödyntäminen olivat opiskelijakohtaisia. Opettajien tehtävänä oli vakuuttaa opiskelijat siitä, että tuen ja ohjauksen pyytäminen hyväksyttävää ja luonnollinen osa koko koulutusohjelman toimintaa.

#### 5.2.4 Yksilöllisyyden huomioija

Opiskelijat pitivät tärkeänä sitä, että opettajat antoivat ja loivat mahdollisuuksia opintojen yksilöllistämiseen. Opiskelijat kuvasivat, että opintojen yksilöllistäminen oli sosiaalialan koulutusohjelmassa yleisimmin sitä, että heidän oli mahdollista tehdä opintokokonaisuuden suorittamiseen liittyviä tehtäviä yksilöllisesti vaihtoehtoisin tavoin. Opettajien joustavuus ja se, että kurssien suorittamisen tavoista ja aikatauluista oli voitu neuvotella yhdessä, koettiin tärkeiksi yksilöllisyyden huomioimisen tavoiksi.



*O8 Ryhmässä opettajat ovat yleensä huomioineet hyvin yksilölliset oppimistavat tarjoamalla esimerkiksi vaihtoehtoisia tapoja kurssitehtävien suorittamiseen, kuten tentin tai kirjallisten oppimistehtävien tarjoaminen vaihtoehtoisina mahdollisuuksina.*

Mahdollisuus opintojen yksilöllistämiseen voi olla oleellisen tärkeää opiskelijan hyvinvoinnin ja jaksamisen näkökulmasta. Jos opiskelijalla oli ollut vaikeuksia opiskelussa, hän koki, että opettajat olivat ottaneet hänen tilanteensa hyvin huomioon ja tukeneet mahdollisuuksien mukaan. Nevgi ja Niemi (2007, 69) esittävät, että opiskelija tarvitsee kykyä hallita aikaa ja omaa toimintaansa, menestyäkseen ja saadakseen onnistumisen kokemuksia oppimisprosessissa. Opettajan tulee tuntea opiskelijoiden yksilöllisiä ominaisuuksia ja elämäntilanteita, jotta yksilöllisiä ratkaisuja opiskelijan oppimisprosessiin on mahdollista löytää.

*O16 Erityisen tärkeänä olen kokenut sen, että ”meidän opettajat” ovat valmiita joustamaan ja neuvottelemaan kurssien suorittamisesta. Ilman tätä joustoa painiskelisin varmasti burn outin kanssa tälläkin hetkellä.*

Pääsääntöisesti opiskelijat kuvasivat opettajien ymmärtävän ja ottavan huomioon heidän yksilöllisyytensä oppijoina ja tästä johtuen opettajat osasivat suhtautua opiskelijoihin ja heidän oppimiseensa yksilöllisesti.

*O14 Opiskelijan yksilöllisyys ja sen huomioiminen tulee mielestäni esiin siinä, että minulla kuten jokaisella muullakin opiskelijalla on ollut mahdollisuus persoonalliseen pohdintaan ja sitä kautta omanlaiseen oppimiseen. Yhdenmukaisuuden vaatimuksia ei ole ollut.*

Toisaalta opiskelijat kuvasivat sitä, että yksilöllisten oppijoiden huomiointi ei korostunut tarpeeksi opettajien toiminnassa. Opettajat ylläpitivät omalla toiminnallaan suljettua oppimisympäristöä. Opiskelijoiden yksilöllisyyttä ja ammatillista kasvua ei

huomioitu riittävästi ja opiskelijoiden mahdollisuudet osallistua omaa oppimistaan koskeviin ratkaisuihin koettiin vähäisiksi. Opiskelijoiden mielestä opettajat olivat antaneet heille liian vähän vaikuttamismahdollisuuksia. Esiin nousi myös kokemus siitä, että opettajat eivät olleet mahdollistaneet riittävästi opiskelijoiden yksilöllistä kehitystä.

*O7 Annetut tehtävät ovat pääsääntöisesti olleet samat. Pieniä valintoja on toisinaan saanut tehdä, esim. tekeekö oppimistehtävän vai tenttiikö kirjan, mutta aika vähän mielestäni on annettu erilaisia mahdollisuuksia ja huomioitu erilaiset oppijat.*

*O12 Eli jos kysytään, miten opettajat ovat huomioineet erilaiset oppijat (erilaiset persoonat) niin, noh ehkä niin, että ollaan kohdeltu niin, ettei ketään olla menty puskemaan eteenpäin. Suupalteja ei olla laitettu kuuntelemaan mutta arkoja ei olla reilusti rohkaistukaan.*

Esiin nousi myös se, että opiskelija voi kokea opettajien liiallisella yksilöllisellä huomioinnilla olevan myös kielteistä vaikutusta hänen käsitykseensä itsestä opiskelijana.

*O4 Välillä opettajat ovat pitäneet minusta liikaakin huolta ja tämä on aiheuttanut sitä että olen ajatellut että minua pidetään avuttomana.*

Liiallinen opintoihin liittyvä tukeminen voi osaltaan hidastaa tai jopa estää opiskelijan ammatillista kasvua. Nevgi ja Niemi (2007, 68) toteavatkin, että yksilön luottamus omiin kykyihinsä on tärkeä tekijä opinnoissa etenemisessä ja menestymisessä. Opiskelijan opintojen ohjauksessa tavoitteena on opiskelijan itsetunnon vahvistaminen ja se, että opiskelija saa välineitä selviytyä opinnoista.

### 5.2.5 Oppimisympäristöjen luoja

Sosiaalialan opettajat näkivät avoimen oppimisympäristön mahdollisuutena tarjota opiskelijoille erilaisia oppimismahdollisuuksia ja -ympäristöjä. Opiskelijat kuvasivat, että opettajat olivat suunnitelleet ja toteuttaneet opetusta luovasti myös erilaisissa sosiaali- ja terveystieteiden yksikön ulkopuolisissa ympäristöissä. Näitä olivat mm. luonto ja metsä, elokuvateatteri, teatteri ja opintomatka ulkomaille. Näissä ympäristöissä opettajan rooli oli keskeinen, sillä opettajat loivat ympäristöistä oppimisympäristöjä oman toimintansa kautta. Näin opettajat loivat uusia, kekseliäitä, tavoitteellisia, menetelmällisiä ja opiskelijan oppimisprosessin huomioivia oppimismahdollisuuksia ja -ympäristöjä. Opiskelijat kuvasivat opiskelua näissä avoimissa, oppilaitoksen ulkopuolisissa ympäristöissä elämyksellisiksi.

Sosionomiopiskelijat kuvasivat luonnossa ja metsässä pidettyjä oppitunteja tai siellä toteutettuja projekteja merkityksellisiksi. Opiskelijat pitivät näitä luonnossa saatuja elämyksellisiä ja kokemuksellisia oppimiskokemuksia ammatillisesti tärkeinä. Sosiaali- ja terveystieteiden yksikkö sijaitsee Salpausselän ulkoilumaastojen välittömässä läheisyydessä, joten luonnon hyödyntäminen oppimis- ja opetustilana on mahdollista.

*O14 Elämyksellisiä oppimiskokemuksia olen saanut myös luonnosta, jossa pidimme tunteja erään kurssin yhteydessä.*

Seuraavassa lainauksessa tulee hyvin esille se, miten suunnitelmallinen ja integroitu sekä oppimista ja ammatillista kasvua edistävä luova ja oppilaitosympäristöstä irrotettu opintojakso tai sen osa voi olla.

*O6 Elokuviissa ja teatterissa käynti muunsivat perinteisiä rooleja opettajan ja oppilaan suhteen ja ryhmänkin toiminta muuntui. Niissä mielestäni yhdistyi juuri se aito kokeminen, tavoitteellisuus, asioiden ymmärtämisen ja näkemisen kannalta ja tietynlainen selkeys opittuna asioina muistiin. Käynnit eivät jääneet irrallisiksi, elokuvan jälkeen pohdittiin ryhmää koskevia asioita ja elokuvan kautta myöhemmin peilaamaan asioita aivan eri*

*opiskeluaiheen yhteydessä. Teatteriesityksestä nousseita tunte-  
muksia purettiin seuraavalla kerralla draaman keinoin draama-  
kouluttajan avulla, tätä kautta kokemuksellisuus tuli näkyväksi  
ja ammatillisesti auttoi näkemään erilaisten elämäntapahtumien  
vaikutuksen yksilöön. Tällaiset vaihtoehtoiset ja muualla olevat  
ympäristöt vapauttavat opiskelijan tietynlaisesta passiivisesta  
roolista pois ja kokemuksellisuus antaa tukea omalle kehityy-  
misele ja toimivat motivaattoreina jaksamisen suhteen. Toisaal-  
ta ne innostavat juuri opiskeluun, voidaan tehdä asioita eri ta-  
voin ja silti oppia.*

Edellä kuvatussa välittyi opettajien luovuus ja ammattitaito uudenlaisten, innovaatiivisten oppimisympäristöjen kehittämiseen ja tarjoamiseen opiskelijoille. Vertanen (2007, 188) toteaa, että oppimisympäristöjen avoimuus on riippuvainen siitä, kuinka paljon yksittäisillä opettajilla on intoa kehittää omaa työtään.

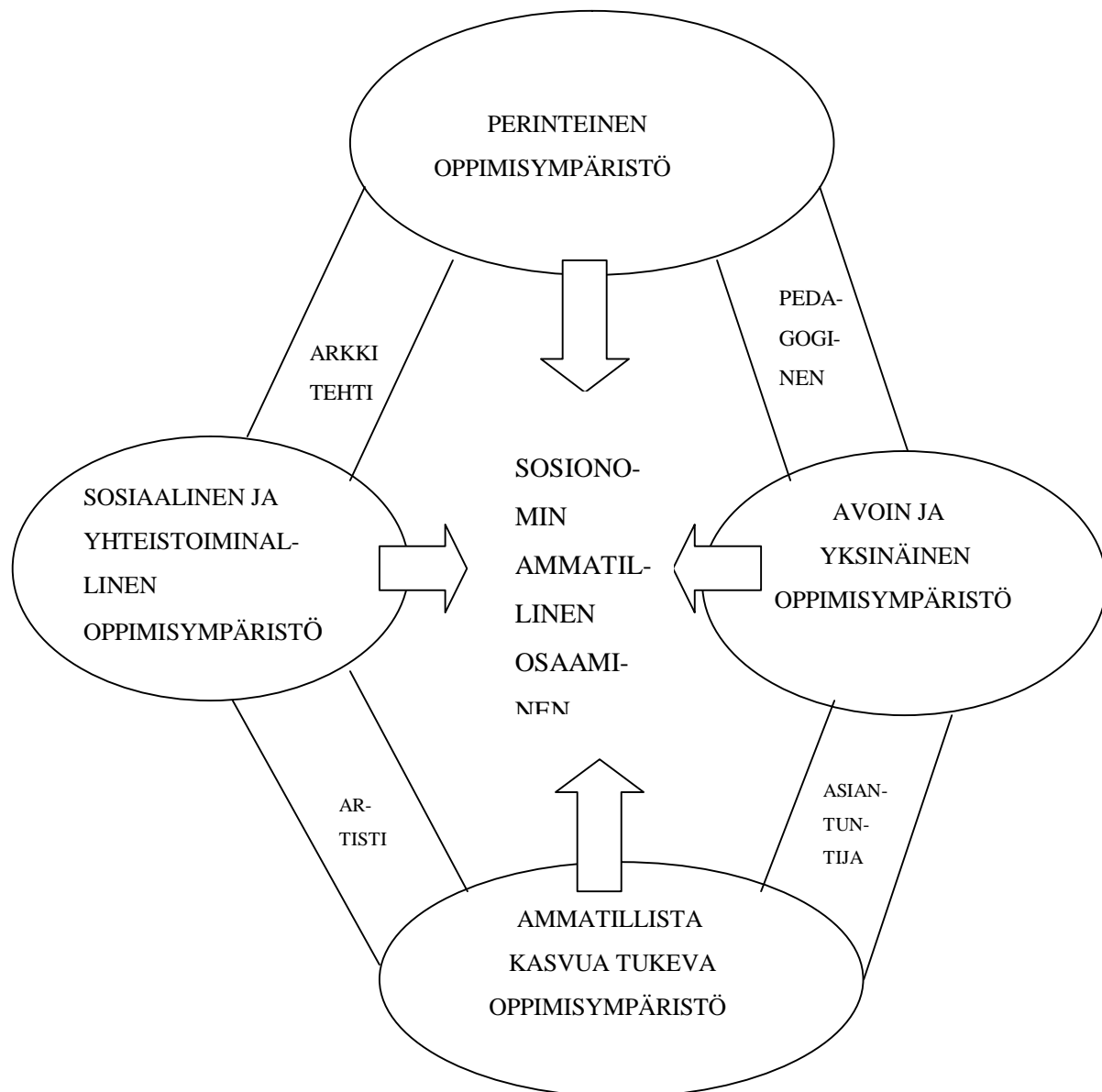
Ammattikorkeakouluopiskelijoille tarjotaan opiskelujen aikana myös monenlaisia mahdollisuuksia kansainväliseen opiskeluun erilaisten vaihto-ohjelmien tai yhteistyömuotojen, kuten intensiiviviikkojen tai opintomatkojen, kautta. Tässäkin aineistossa yhdeksi tärkeäksi oppimisympäristöksi mainittiin ulkomailla tapahtunut opiskelu. Seuraavassa aineistolainauksessa tulee esiin se, kuinka opettaja omalla toiminnallaan luo ulkomaille suuntautuvasta opintomatkasta oppimisympäristön.

*O6 Ehdottomasti yhtenä tärkeimmistä oppimisympäristöistä toimi ”matka”, kun olimme ryhmän kanssa viikon Saksassa. Mielestäni opettajan tuki tällaisessa tilanteessa oli merkittävä. Se kuinka opettaja pystyi omalla toiminnallaan vaikuttamaan asioiden oikeasuuntaiseen etenemiseen ja hyödyntämällä koko ryhmään kuuluvia henkilöitä. Opettaja kannusti ja tiedotti asioista oikealla tavoin, opiskelijana koki, että kannattaa laittaa niin sanotusti ”itsensä liikoon” niin matkasta sai paljon enemmän osaamis- ja muistireppuun.*

Opettajan toiminta vaikuttaa siihen, että opiskelija osaa nähdä opintomatkan oppimiskokemuksena.

## 6 YHTEENVETO TULOXSISTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut kuvata sosionomiopiskelijan oppimisympäristöä ja selvittää millaiset tekijät vaikuttavat opiskelijan oppimiseen kyseisessä oppimisympäristössä. Toisena keskeisenä tavoitteena on ollut kuvata sitä, millainen on ammattikorkeakouluopettajan rooli oppimisympäristössä. Kolmantena tavoitteena on ollut kehittää käytännön opetustyötä, oppimisympäristöä ja koulutusta sosiaalialalla. Alla olevassa kuviossa esitän tiivistetysti tämän tutkimuksen tuloksena syntyneen kuvan sosionomiopiskelijan oppimisympäristöstä ja opettajan roolista siinä.



KUVIO 8. Yhteenveto oppimisympäristöstä ja opettajan roolista

Seuraavassa tuon esiin ja tarkastelen tarkemmin tämän tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja esiin tulleita kehittämissajatuksia.

### 6.1 Sosionomiopiskelijan monitahoinen oppimisympäristö

Teoriassa oppimisympäristökäsite on hyvin monimuotoinen ja se koostuu monista erilaisista elementeistä. Oppimisympäristö näyttää omanlaiseltaan riippuen aina siitä näkökulmasta, mistä sitä tarkastellaan. Sama monimuotoisuus tulee esiin, kun tarkastellaan oppimisympäristöä käytännön opiskelutoiminnan näkökulmasta. Tapoja kokea ja kuvata oppimisympäristöä on lähes yhtä monta kuin on opiskelijaakin. Tutkimukseen osallistuneet sosionomiopiskelijat kuvasivat oppimisympäristöään sekä samanlaiseksi että erilaiseksi.

Perinteisesti oppimisympäristö on kuvattu oppilaitoksen tiloiksi ja fyysisiksi ominaisuuksiksi, niin tässäkin tutkimuksessa. Sosionomiopiskelijan oppimisympäristö oli perinteinen, muodostuen sosiaali- ja terveystieteiden yksikön tiloista ja oppilaitoskulttuurista. Oppilaitoksen tiloilla oli vaikutuksensa aikuisopiskelijan kouluviihtyvyyteen. Tämän tutkimuksen tulokset noudattavat Piispasen (2008) näkemystä siitä, että viihtyisä oppilaitosympäristö tuo opiskeluun viihtyvyyttä ja innostaa oppimiseen. Kun perinteistä oppimisympäristöä tarkastellaan niiden ominaisuuksien näkökulmasta, joita Thomasin (2010) mukaan koulurakennuksen tulisi pitää sisällään, voidaan todeta, että sosionomin perinteinen oppimisympäristö oli pääosin inspiroiva ja opiskeluun motivoiva ja ne tukivat käytössä olleita opetuksen toteuttamistapoja. Sosionomiopiskelijoiden kuvaukset sosiaali- ja terveystieteiden yksikön tiloista vahvistavat ajatusta, että kaikki oppilaitoksen tilat ja oppilaitoskulttuuri tulisi nähdä kokonaisvaltaisesti oppimista virittäviksi ja edistäviksi tekijöiksi (vrt. Thomas 2010, Piispanen 2008). Opiskelijat toivoivat, että lähiympäristöä hyödynnetäisiin enemmän opetuksen toteutuksen tiloina. Oppimiseen negatiivisesti vaikuttavina asioina tiloihin liittyen tuotiin esiin ergonomisuuteen ja terveellisyteen liittyviä tekijöitä.

Sosiaali- ja terveysalan yksikön oppimisympäristöä olisi pyrittävä kehittämään siten, että se tukee ammattikorkeakoulussa ja eri koulutusohjelmissa vallalla olevien oppimiskäsitysten mukaista oppimista ja toimintaa. Thomas (2010) pitää oppilaitoksen tilojen tärkeänä ominaisuutena sitä, että ne vastaavat ja ovat muunneltavissa käytössä olevien pedagogioiden tarpeisiin. Nuikkisen (2009) tutkimuksen mukaan fyysiseen oppimisympäristöön ei juurikaan kohdistettu odotuksia. Samansuuntainen on tämän tutkimuksen tuloksena syntynyt käsitys sosionomiopiskelijoiden perinteiseen oppimisympäristöön liittyvistä toiveista. Perinteisen oppimisympäristön merkitystä oppimiselle ei silti voi väheksyä, se on hyvän oppimisen tärkeä taustatekijä.

Oppilaitoksen perinteistä oppimisympäristöä ei juurikaan kuvattu moniammatilliseksi, vaikka yksikössä toimi ja koulutettiin hoitotyön, fysioterapian ja sosiaalialan ammattilaisia. Oppimisympäristö ja työkuulutit kuvattiin perinteisesti yksiallaisina. Kokemus moniammatillisuuden tai interprofessionaalisuuden puutteesta selittänee osaltaan myös sitä, että opiskelijat kuvasivat oppilaitosympäristöstä ja yksikön toimintatavoista puuttuvan yhteisöllisen otteen. Könnilän (1999) tutkimuksessa opettajat ja opiskelijat mainitsivat opetuksen kehittämisen kohteeksi moniammatilliset opinnot. Moniammatillisuus ei vielä tänäkään päivänä näy oppilaitoskulttuurissa selkeänä. Tämä kertonee moniammatillisen työn haastavuudesta.

Interprofessionaaliset valmiudet kehittyvät opiskelijoille opiskelujen aikana tilanteissa, joissa he pääsevät toimimaan vuorovaikutuksessa toisen alan opiskelijoiden kanssa, yhteisen asiakkaan tilanteen ratkaisemiseksi. Valmiudet interprofessionaaliiseen työhön luodaan opiskelujen aikana ja moniammatilliseen työhön tarvitaan vahvaa oman ammatin ymmärrystä ja osaamista, joka on opiskelijoilla vasta kehittymässä. Kuten Miller ym. (2001) toteavat, opiskelijan ammatillinen mielenkiinto opiskelussa kohdistuu siihen alaan, jota he ovat opiskelemassa ja niihin valmiuksiin, joita kyseisellä alalla tarvitaan. Pystyäkseen moniammatilliseen työhön tai opiskelemaan, opiskelijan tarvitsee ensin opiskella niitä tietoja ja taitoja, joita omassa tulevassa ammatissa tarvitaan. Yksikön henkilökunta on avainasemassa siinä, että yhteisöllisyys ja moniammatillisuus näkyvät oppilaitoksen arjessa. Moniammatillisuuden näkyminen arjessa välittää opiskelijoille sitä, että moniammatillisuutta arvostetaan ja kehitetään oppilaitosarjessa.



Moniammatillisten opintojaksojen yhtenä keskeisenä tavoitteena on mahdollistaa opiskelijoille kokemuksia interprofessionaalisesta toiminnasta ja oppimisesta. Moniammatillisen tai interprofessionaalisen jaetun oppimisen mahdollistaminen ja edistäminen sosiaali- ja terveystieteiden opintojen suunnittelussa ovat tulevaisuuden haasteita. Katajamäen (2010) väitöskirjatutkimuksen tulosten mukaan moniammatillisuus oli sekä yksilöllinen että yhteisöllinen käsite. Yksilöllisellä tasolla moniammatillisuus on niitä erilaisia taitoja, joita yksilö tarvitsee moniammatillisessa työssä. Kun moniammatillisuus nähdään yhteisölliseksi, se on yhteisön ja sen jäsenten välistä vuorovaikutusta. Jaettu oppiminen vaatii pedagogista ja didaktista kehittämistä, sillä pelkkä yhdessä opiskelu ei anna opiskelijoille interprofessionaalisia valmiuksia työelämää varten. Ammattikorkeakoulujen moniammatilliset oppimisympäristöt ovat suunnannäyttäjiä myös aluevaikuttamisen ja työelämän kehittämisen näkökulmasta.

Avoim ja yksinäinen oppimisympäristö kuvattiin itsenäiseksi ja innostavaksi sekä turhaksi ja yksinäiseksi. Tämä oppimisympäristö jakoi opiskelijoiden kokemukset selkeimmin kahteen, hyviin ja huonoihin. Avoimuus oli oppimisympäristön vahvuus ja yksinäisyys sen heikkous. Avoimuus oppimisympäristön vahvuutena tuli esiin siinä, että sosionomiopiskelijoiden mielestä oppimiseen vaikutti myönteisesti se, että verkkokurssien oppimistehtäviä oli mahdollista suorittaa itse valitussa paikassa ja itselle sopivana aikana. Veermansin ja Tapolan (2006) mukaan opiskelija voi saada verkko-opintojen kautta helpommin omistajuuden tunteen oppimistapahtumaansa. Omistajuuden tunteella on tärkeä motivationaalinen tehtävä oppimisessa. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa välittyi kokemus oman oppimistapahtuman omistajuudesta niin sisällöllisesti kuin aikataulullisestikin niiden opiskelijoiden kuvauksissa, jotka pitivät avointa oppimisympäristöä itselleen sopivana oppimisympäristönä. Nämä opiskelijat kokivat, että toimiminen avoimessa oppimisympäristössä oli motivoivaa ja oppimista edistävää.

Ne opiskelijat, jotka eivät olleet löytäneet mieltä verkko-opinnoista, kuvasivat avointa ympäristöä turhaksi ja yksinäiseksi. He olisivat toivoneet ja tarvinneet opiskeluun kasvokkaista vuorovaikutusta ja tukea opettajalta tai opiskelutovereilta.

Näiden opiskelijoiden suhtautumisessa verkkoon oppimisympäristönä tulee esiin Thomasin (2010) näkemys siitä, että käsitys oppimisympäristöstä siirtyy opiskelijan mukana oppimisympäristöstä toiseen. Verkkoa oppimisympäristönä peilataan siihen kuvaan, joka oppimisympäristöstä on aikaisemmissa opinnoissa luotu. Kun uusi oppimisympäristö ja sen edellyttämät valmiudet eivät vastaa vanhaa, totuttua kuvaa, opiskelija kokee hämmennystä. Kokemus oppimisympäristöstä muodostuu negatiiviseksi, tässä aineistossa yksinäiseksi.

Se, että opiskelu avoimessa ja yksinäisessä oppimisympäristössä ei vastannut opiskelijoiden aikaisempia käsityksiä oppimisesta ja oppimisympäristöstä, toi esiin opiskelijoiden kokemuksen siitä, että opiskeluun ei saanut riittävästi tukea muilta. Sitoutuminen yhteiseen oppimiseen ja verkkovuorovaikutukseen tuo opiskelijalle kokemuksen verkkoyhteisöllisyydestä ja muilta saadusta tuesta ja sitoutumattomuus tunteen siitä, että tukea ei ole riittävästi. Syy verkkoyhteisöllisyyden ja opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen puutteeseen voi olla Arvajan ja Mäkitalo-Sigelin (2006) mukaan se, että opiskelijat ovat vieraita toisilleen. Tässä tutkimuksessa verkkoyhteisöllisyyden tunteen syntymisen esteenä ei voida pitää sitä, että opiskelijat eivät tunne toisiaan. Sosionomiopiskelijat tuntevat toisiaan vähintään jonkin verran opiskeltuaan yhdessä koko koulutuksen ajan. Lisäksi osa verkko-opinnoista on toteutettu opiskelijaryhmäkohtaisesti. Tästä syystä mielenkiintoista tämän tutkimuksen tulosten valossa oli se, että sosionomiopiskelijat eivät tuoneet kuvauksissaan lainkaan esiin verkko-opintojen vuorovaikutuksellista ja yhdessä oppimisen mahdollistavaa luonnetta. Verkko-oppimisympäristössä tapahtuvalle opiskelijoiden keskinäiselle vuorovaikutukselle ei jostain syystä osattu antaa arvoa.

Opettajan ensisijainen tehtävä olisikin verkossa toteutettavan opintojakson aloitusluennolla tai aloitusosiossa tuoda esiin verkkokurssia ohjaava oppimisenäkemyks, yhteinen tavoite ja luoda osallistujille mahdollisuus tutustua toisiinsa. Opettajan tulisi jo verkkokurssin suunnitteluvaiheessa kiinnittää huomiota siihen mitä laadukas vuorovaikutus edellyttää opiskelijoilta ja opettajalta. Yhteisöllinen, jaettu oppiminen vaatii yhteistä keskustelua yhteisen tiedon ja ymmärryksen rakentamiseksi. Tätä näkemystä tukevat Rasku-Puttonen, Eteläpelto, Arvaja ja Häkkinen (2003, 43), jotka tuovat esille opettajan roolin tärkeää merkitystä opetuksen laatuun myös

avoimissa tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävissä oppimisympäristöissä. Opettajan tehtävä on ohjata opiskelijoita sellaiseen vuorovaikutukseen, joka mahdollistaa opiskeltavan asian syvällisen ymmärtämisen. Opiskelijoiden omaa ajattelua kehittävän ja yhteistä ymmärrystä rakentavaan vuorovaikutukseen opettajan tulisi löytää erityyppisiä ohjaavia toimenpiteitä ja mahdollisesti myös tutkitoimenpiteitä. Veermans ja Tapola (2006) esittävät, että opettajan olisi myös huolehdittava avoimissa oppimisympäristöissä siitä, että oppijan omat kiinnostuksen kohteet otettaisiin huomioon oppimistehtäviä suunniteltaessa ja niiden toteutusta mietittäessä. Näin tuettaisiin oppijan yksilöllisen kiinnostuksen heräämistä ja ylläpitämistä. Susimetsä (2006) korostaa, että opiskelijat ovat verkko-opinnoissa riippuvaisia toistensa motivaatiosta ja asenteista oppimista kohtaan sekä toistensa oppimisstrategioista. Sosionomiopiskelijat erosivat toisistaan näiden suhteen paljonkin. Eroavaisuudet oppimisstrategioissa ja motivaatioissa voidaan pitää osasyynä vuorovaikutuksen puutteeseen.

Oleellisinta syytä siihen, että sosionomiopiskelijat eivät kuvanneet verkko-opintoja laadukkaana yhteisöllisen verkko-oppimisen näkökulmasta, täytyy etsiä verkko-opintojen pedagogisesta suunnittelusta. Opintojen toteutuksen suunnittelussa opettajan on mietittävä, kuinka opiskelijoita voisi osallistaa ja motivoidaan verkko-opintoihin entistä paremmin. Keskeistä on kiinnittää huomiota siihen, mitä laadukas vuorovaikutus edellyttää opiskelijoilta ja opettajalta. Opettaja voisi ohjata opiskelijoita toimimaan lähikehityksen vyöhykkeellä siten, että opettaja ja/tai osaavampi ja itseohjautuvuudessaan kehittyneempi opiskelija toimisi opiskelijan tukena ja ohjaajana verkkoympäristössä (Rasku-Puttonen ym. 2003, 45). Hämäläinen ja Häkkinen (2006, 232) toteavat, että yhteisöllisiä verkko-opintoja suunniteltaessa opettajan on mietittävä, mitä lisäarvoa yhteisöllinen verkkotyöskentely oppimiseen tuo ja miten oppimista verkossa tuetaan. Näin varsinkin niiden opiskelijoiden kohdalla, joille verkko-oppimisen avoimuus ja itseohjautuvuus eivät sovi parhaalla mahdollisella tavalla. Tätä kautta avoin ja yksinäinen oppimisympäristö voisi kehittyä yhteistoiminnalliseksi, sosiaaliseksi ja dialogiseksi, jota se ei sosionomiopiskelijoiden kuvausten perustella nykyisellään ollut. Sen kuitenkin kuvattiin osaltaan kehittävän opiskelijan valmiuksia itseohjautuvaan oppimiseen ja opiskeluun.

Ammatillista kasvua tukeva oppimisympäristö kuvattiin kokemukselliseksi, merkitykselliseksi, monipuoliseksi ja ohjatuksi. Se tarjosi opiskelijoiden kokemusten mukaan merkittäviä mahdollisuuksia heidän oppimiselleen. Opintojen alkuvaiheessa kuva sosionomin työstä alkaa muodostua erilaisten merkityksellisten siirtymien seurauksena. Erilaisten toiminnallisten projektien ja ammatillisten harjoittelujen tarjoamien oppimiskokemusten myötä toimintaympäristön tuntemus lisääntyi entisestään. Samalla oppilaitoksessa, teorialunneilla hankittu tieto muuttuu merkitykselliseksi, kun sitä pääsee soveltamaan käytännön tilanteissa. Samanaikaisesti harjoitteluista siirtyy uutta tietoa ja uusia taitoja opiskelijoiden mukana takaisin oppilaitokseen ja teorialunneille. Uuden tiedon ymmärtäminen ja konstruointi on opiskelijoille helpompaa, kun tietoa voi peilata olemassa olevaan kokemukseen. Könnilän (1999) tutkimuksen tuloksissa opettajat, opiskelijat ja työelämän edustajat toivoivat sosiaali- ja terveystalalan ammattikorkeakoulutuksen kehittyvän työelämän yhteistyöhankkeiden ja teorian ja käytännön tasapainon osalta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voi todeta, että kehitystä on tapahtunut. Ammatillista kasvua tukeva oppimisympäristö on luotu yhteistyössä työelämän kanssa monisisältöiseksi kokemuksellisen oppimisen ja opitun siirtoympäristöksi.

Ammatilliset harjoittelut, opintokäynnit ja erilaiset toiminnalliset opintokokonaisuuksiin liittyvät projektit tekivät ammatillista kasvua tukevasta oppimisympäristöstä monipuolisen ongelmanratkaisuympäristön. Tässä oppimisympäristössä korostui kokemuksellinen ja tekemällä oppiminen. Ammatillista kasvua tukeva oppimisympäristö oli keskeisessä roolissa myös opiskelijan ammatti-identiteetin ja reflektiotaitojen kehittämisessä. Se oli tarjonnut opiskelijalle mahdollisuuksia sosiaalista erilaisiin asiantuntijayhteisöihin ja oppia yhteistoiminnassa oman alansa ammattilaisten kanssa (Mäntylä 2007, Mäkinen 2009.) Ammatillista kasvua tukeva oppimisympäristö teki osaltaan opiskelijoille näkyväksi sitä, miten he vaihe vaiheelta kehittyivät aloittelijasta kohti eksperttiyttä. Opiskelija hankkii osaamisen rakennusaineita sosionomin tutkinnon keskeisillä kompetenssialueilla. Oman toiminnan ja reflektion kautta koulutuksessa hankittu tieto muuttuu opiskelijalle askel askeleelta merkitykselliseksi.

Oppilaitoksen, opiskelijan ja työelämän väliset oppimishaasteita ja -mahdollisuuksia tarjoavat kehittämishankkeet, osana ammatillista kasvua tukevaa oppimisympäristöä, jäivät tässä aineistossa vaille kuvausta. Kehittämishankkeisiin tyypillisesti liittyvä eri osapuolten moniääninen neuvottelu ja erilaisten asiantuntijuuksien hyödyntäminen eivät tulleet myöskään esiin. Kehittämishanketyypiset harjoittelut voisivat tukea varsinkin tutkintoon johtavassa aikuiskoulutuksessa opiskelevien ammatillista kasvua ja osaamisen kehittymistä. Tämän tyyppisissä projekteissa opiskelijat pystyisivät ehkä nykyistä paremmin hyödyntämään aikaisempaa tiedollista ja taidollista osaamistaan ja kehittämään työyhteisöjen toimintaa. Moniäänistä ammatillista neuvottelua opiskelijoiden tulisi voida harjoitella jo opiskeluaikana. Tämä tulisi ottaa erityisesti huomioon moniammatillisia opintokokonaisuuksia suunniteltaessa ja toteutettaessa.

Sosiaalinen oppimisympäristö kuvattiin turvalliseksi ja yhteistoiminnalliseksi. Toisaalta opiskelijat kuvasivat sitä myös kuppikuntaiseksi ja erottavaksi. Tässä tutkimuksessa sosiaalisena oppimisympäristönä kuvattiin lähinnä omaa opiskelijaryhmää. Se, että opiskelija toimi osana opiskelijaryhmää, auttoi häntä hankkimaan ja kehittämään sosiaalista ja vuorovaikutuksellista osaamistaan. Sosiaalinen osaaminen vahvistui muun muassa joustavuuden ja yhteistyötaitojen osalta. Se, miten sosionomiopiskelijan sosiaalinen oppimisympäristö vastaa Rauste-von Wrightin ym. (2003) sosiaalisesti laadukkaan oppimisympäristön kriteerejä, on mielenkiintoista tarkastella. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voi todeta, että sosiaalinen oppimisympäristö luo edellytykset ja mahdollistaa inhimillisen kanssakäymisen. Se luo sosionomiopiskelijoille myös mahdollisuuksia yhteisölliseen ajatteluun ja sen harjoitteluun muun muassa erilaisten opetuskeskustelujen ja yhteisen jakamisen kautta. Myös vastuunottoa itsestä ja toisista opitaan yhteistoiminnallisten työtapojen kautta. Erilaiset kirjalliset ja toiminnalliset ryhmätyöt antavat opiskelijoille mahdollisuuden valmistaa heitä rakentavaan, työelämässäkin tarvittavaan sosiaaliseen kanssakäymiseen ja moniääniseen neuvotteluun ja ongelmanratkaisuun.

Koko ryhmän ja opiskelijan henkilökohtainen sosiaalinen hyvinvointi näyttäytyivät tämän tutkimuksen tulosten mukaan pääsääntöisesti positiivisessa valossa. Sosionomiopiskelijat kuvasivat sosiaalista oppimisympäristöä sellaiseksi, että he uskalsi-

vat olla ja toimia siinä omana itsenään ja uskalsivat myös luottaa opiskelijatovereihin. Sosiaalisessa oppimisympäristössä oli riittävästi sosiaalisia ja psykologisia turvallisuustekijöitä (Piispanen 2008, 176). Kuitenkaan sosionomiopiskelijan oppimisympäristössä eivät negatiiviset ryhmäilmiöt olleet vieraita. Tällaisissa konfliktitilanteissa kanssakäyminen kuvattiin opiskelijoiden taholta erottavaksi ja kuppikuntaiseksi. Toisaalta näissäkin vaikeissa tilanteissa opiskelijat näkivät ammatillisen kasvun mahdollisuudet ja käyttivät ne myös hyväkseen. Näissä tilanteissa opiskelijat harjoittelivat vuorovaikutus- ja viestintätaitojaan.

Omat oppimisympäristöt olivat opiskelijoille tärkeitä. Näissä ympäristöissä korostuivat läheisiltä saatu tuki ja kannustus. Tuella ja kannustuksella oli myönteinen vaikutus opiskelijan oppimiseen. Monet erilaiset, yksilölliset henkilökohtaiset tekijät vaikuttivat myös joko edistävästi tai estävästi oppimiseen.

## 6.2 Sosiaalialan opettajan monet roolit

Ammattikorkeakouluopettajuudessa on tyypillistä työn laaja-alaisuus. Vertanen (2007, 188 - 189) toteaa, että opettajille osoitetaan yhä enemmän työtehtäviä ja vaatimuksia. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan sosionomiopiskelijoiden näkemys opettajan monenlaisista toimintarooleista oppimisympäristössä saa tukea edellä esitetystä näkökulmasta. Sosiaalialan opettajan rooli oppimisympäristössä koostui ammattitaitoisen osaajan, ilmapiirin luojaan, opiskelijan ohjaajan, yksilöllisyyden huomioijan ja oppimisympäristöjen rakentajan rooleista. Nämä sosiaalialan opettajien roolit osoittavat opettajien vahvaa ammatillista kompetenssia toimia oppimisympäristössä. Opiskelijat kuvasivat sosiaalialan opettajien kontekstuaalisia taitoja, joista esiin tulivat erityisesti kommunikaatio- ja ihmissuhdetaidot sekä persoonalliset ominaisuudet (Remes 2007, 172).

Ammattispesifiset tiedot ja taidot omaavaa ammattitaitoista osaajaa voi tämän tutkimuksen tulosten valossa luonnehtia opettajaksi, jolla on ajantasaista substanssiin liittyvää tietoa ja taitoa ja hyvät pedagogiset taidot. Hänellä on kykyä, taitoja ja näkemystä toteuttaa opetusta monipuolisesti. Tutkimuksen tulosten perusteella

muodostuu kuva siitä, että sosiaalialan opettajalla on vahva osaaminen opetuksen toteuttamisessa. Opiskelijoiden mielestä se, että opettajan persoona näkyi opetuksen tai ohjauksen toteuttamisessa oli tärkeää. Myös De Weerd ym. (2002) kuvaavat opettajaa taiteilijaksi, joka tuo opetustyöhön mukaan oman persoonansa. Opettajan persoonalliset, konatiiviset taidot tulivat esiin opettajan kyvyissä innostaa ja motivoida opiskelijoita. Opettajan sosiaaliset taidot tulivat esiin siinä, miten hän suhtautui opiskelijoihin. Yleisesti ottaen sosionomiopiskelijat kuvasivat opettajia helposti lähestyttäviksi, tasavertaisiksi ja kohtaamistaitoisiksi. Toisaalta opettajan persoonallinen toimintatapa saatettiin opiskelijoiden keskuudessa tulkita ”epäammattimaiseksi” toiminnaksi, joka vaikutti kielteisesti oppimiseen. Näissä tilanteissa opiskelijat kokivat, että opettajan suhde opiskelijoihin ei ollut kunnioittava eikä tasa-arvoinen.

Sosiaalialan opettajat loivat oppimisympäristöön opetus- ja ohjaustoiminnallaan hallintakeskeistä ilmapiiriä (Nevgi & Niemi 2007, 70). Tämä tuli esiin siinä, miten opiskelijat kokivat voivansa pyytää apua ja tukea opintoihinsa. Tuen, ohjauksen ja avun pyytämisen suhteen opiskelijat kokivat opettajat helposti lähestyttäviksi ja kynnys lähestyä heitä oli matala. Opiskelijat pitivät tärkeinä myös opettajan ohjauksellisia taitoja. Opiskelijat eivät pelänneet pyytää apua tai tukea opintoihinsa. Oppimisympäristöstä välittyy melko tasa-arvoinen kuva opettajien ja opiskelijoiden kesken.

Opiskelijat esittivät opettajan rooliin liittyen kehittämiskohteena sitä, että opettajien tulisi kiinnittää enemmän huomiota palautteen antajan rooliinsa. Palaute määrää ja laatua pitäisi opiskelijoiden mielestä kehittää. Palaute on oleellinen osa opiskelijan ammatillisen kasvun prosessissa. Opiskelijat toivat esiin myös näkökulman siitä, että opettajalla ei ollut tarpeeksi mahdollisuuksia tai välineitä puuttua ryhmän sisäisiin ongelmiin. Tähän tulisi kiinnittää huomiota, sillä ryhmän ihmissuhteet ovat keskeinen osa opiskelijan opintojen aikaista hyvinvointia.

Sosiaalialan opettajista muodostui tämän tutkimuksen tulosten perusteella sellainen kuva, että he olivat olleet luovia ja rohkeita uusien oppimisympäristöjen luoja ja kokeilijoita. He olivat ennakkoluulottomasti hyödyntäneet opettamisessa ja oppimi-

sessä erilaisia oppilaitosympäristön ulkopuolisia oppimisympäristöjä. Sosiaalialan opettajaa voidaan kuvata oppimisen arkkitehdiksi (Mackey & Livsey, 2006), joka vastaa oppimisen uusiin haasteisiin tuottamalla opiskelijalle uudenlaisia oppimisympäristöjä ja edistämällä oppimista. Opiskelijoiden kuvausten perusteella nämä koekielut olivat olleet onnistuneita. Omalla toiminnallaan opettajat pyrkivät tuomaan opetusta lähelle todellisen elämän ilmiöitä ja näin tarjota opiskelijoille eväitä ammatilliseen kasvuun ja oman osaamisen kehittämiseen. Heittäytyminen uusiin oppimisympäristöihin luo opiskelijoille mahdollisuuksia rajan ylityksiin ja oppimisen kannalta merkityksellisiin siirtymiin.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voi todeta, että opettajan rooli oppimisympäristössä on oleellinen, oppimisympäristössä tarvitaan opettajaa. Yksittäisen opettajan ja opettajayhteisön toiminta luo edellytykset sille, miten ja mitä opiskelijan on ympäristössä mahdollista oppia. Opettaja on oppimisympäristössä ajatusten alullepanija ja samalla malli siitä, miten ammattilaiset omalla alalla toimivat. Opiskelu sosiaalialan koulutusohjelmassa välittyi opiskelijoiden kuvausten kautta monipuolisina oppimismahdollisuuksina. Opettajat olivat luoneet opiskelijoille mahdollisuuksia tutkivaan, aktiiviseen, osallistavaan ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Sosiaalialan koulutusohjelman opettajan monet roolit voi tämän tutkimuksen tulosten perusteella tiivistää pedagogisen asiantuntijan, artistin ja arkkitehdin rooleihin.

## 7 POHDINTAA JA OPPIMISYMPÄRISTÖN KEHITTÄMISAJATUKSIA

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella sosionomiopiskelijan oppimisympäristöstä muodostui monitahoinen kuva. Oppimisympäristö muodostui jokaisen opiskelijan yksilöllisistä kokemuksista, vaikka ne elementit, joista oppimisympäristö muodostui, olivat kaikille opiskelijoille samat. Oppimisympäristössä toimivat opiskelijat ovat yksilöitä tiedoiltaan, taidoiltaan ja oppimisstrategoiltaan. Tämän lisäksi he



tulevat kaikki omista elämäntilanteistaan ja heidän omat oppimisympäristönsä vaikuttavat oppimiseen. He kokevat oppimisympäristöt omanlaisinaan, aikaisempien kokemustensa ohjaamina. Opiskelijan käsitys oppimisympäristöstä muodostuu hänen yksilöllisistä kokemuksistaan. Toisaalta oppimisympäristö muodostuu myös yhteisöllisten kokemusten ohjaamana. Opiskelijaryhmällä, oppilaitoskulttuurilla ja oppilaitoksen henkilökunnalla on tässä keskeinen rooli. Tämänkin tutkimuksen tulosten valoss oppimisympäristöstä muodostui yhteisöllinen kuva, vaikka yhteisöllisyys oppilaitoskulttuurissa koettiin vähäiseksi. Yhteisöllinen kuva muodostui sitä kautta, että opiskelu tapahtui osana tiettyä opiskelijaryhmää ja myös osanan erilaisia toiminnallisen oppimisen yhteisöjä.

Sosionomiopiskelijan oppimisympäristö muodostui perinteisestä, avoimesta ja yksinäisestä, ammatillista kasvua edistävästä ja sosiaalisesta ja yhteistoiminnallisesta osasta. Lisäksi siihen kuuluivat opiskelijat omat oppimisympäristöt.

Oppimisympäristöä kuvattiin perinteiseksi, sillä osa opiskelusta tapahtui oppilaitosympäristössä. Oppilaitosympäristö otti huomioon ja mahdollisti opetuksen erilaisia toteuttamistapoja. Oppilaitosympäristö oli osittain oppimiseen innostava, mutta myös ergonomisista ja terveydellisistä, jaksamiseen vaikuttavista syistä oppimista estävä. Sosionomiopiskelijat kuvasivat koko oppilaitoksen oppimisympäristöksi. Oppimisympäristö kuvattiin myös avoimeksi ja yksinäiseksi. Avoin oppimisympäristö mahdollisti opiskelijalle itseohjautuvan, aktiivisen oppimisprosessin ja kokemuksen oppimisprosessin omistajuudesta. Osalle opiskelijoista tämä oppimisympäristö näyttäytyi yksinäisenä. He kaipasivat oppimisprosessiinsa toisten tukea, eivätkä kokeneet saavansa sitä ilman kasvokkaista kontaktia. Ilman tukea sitoutuminen opintoihin ja vuorovaikutukseen toisten opiskelijoiden kanssa oli hankalaa. Tässä oppimisympäristössä näkyi vahvimmin aikaisempien oppimisympäristökokemusten vaikutus opiskelijan toimintaan nykyisissä oppimisympäristöissä. Ammatillista kasvua edistävän oppimisympäristön muodostivat ne erilaiset oppimiskokemukset, joita opiskelijat olivat kokeneet sosiaalialan kentillä sekä opitun transferprosessi. Tämä oppimisympäristö oli merkittävä opitun siirtoympäristö sekä ammatillisen kasvun, reflektiotaitojen ja sosionomin perusosaamisen harjaannuttamisympäristö. Sosiaalisessa ja yhteistoiminnallisessa oppimisympäristössä opiskeli-

jat harjoittelivat vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja erilaisten yhteistoiminnallisten työtapojen avulla. Yhteisen jakamisen koettiin vaikuttaneen myönteisesti oppimiseen. Myös vastuunotto omasta ja toisten oppimisesta koettiin tärkeäksi. Tämä oppimisympäristö antoi opiskelijoille mahdollisuuden, erimielisyyksienkin kautta, harjoitella rakentavaa sosiaalista kanssakäymistä, moniäänistä neuvottelua ja ongelmanratkaisua. Oleellisen tärkeää oli, että opiskelija koki olonsa ryhmässä turvalliseksi.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että sosionomiopiskelijan oppimisympäristössä tulisi vahvemmin näkyä moniammatillisuus tai interprofessionaalisuus sekä mahdollisuus yksilöllisiin valintoihin liittyen siihen, että opiskelijalla olisi mahdollisuus enenevässä määrin valita itselleen sopivia opiskelutapoja ja -ympäristöjä. Avoimempia oppimisympäristöjä tulisi tarjota niille opiskelijoille, jotka ovat itseohjautuvampia ja suljetumpia oppimisympäristöjä niille opiskeleijoille, joiden itseohjautuva oppiminen on vasta kehittymässä. Näin oppimisympäristö mahdollistaisi paremmin yksittäisten opiskelijoiden oppimisen tukemisen ja yksilöllisten oppimisstrategioiden kehittämisen. Lisäksi oppimisympäristössä tulisi vielä vahvemmin näkyä yhteisöllinen oppiminen ja yhteinen jakaminen. Yhteisöllinen asiantuntijuus ja jaettu oppiminen sekä moniääninen neuvottelu ovat osa tulevaisuuden sosiaalialan ammattilaisten osaamista. Työelämän kanssa yhdessä luoduissa oppimisympäristöissä tulisi vahvemmin näkyä opiskelijan, opettajan ja työpaikan edustajan yhteinen, työelämää ja sosiaalialan koulutusta kehittävä toiminta. Hankkeistettu opetus ja sen pedagoginen kehittäminen voisi luoda mahdollisuuksia tähän kehittämistyöhön.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajan roolia oppimisympäristössä voidaan kuvata monitahoiseksi. Sosiaalialan opettaja on oppimisympäristössä pedagoginen asiantuntija, artisti ja arkkitehti. Näihin rooleihin kiteytyy ammattikokreakouluopettajan osaaminen (Helakorpi 2006). Opettajan ammatillinen taitotieto, työelämäosaaminen ja korkeakouluosaaminen tulevat esiin asiantuntijan roolissa. Koulutusprosessin hallinta tulee esiin arkkitehdin roolissa. Arkkitehtina opettaja luo ja kokeilee uudenlaisia oppimisympäristöjä ja vie opetusta oppilaitosympäristöstä oikeaan maailmaan. Artisti tuo opetuksessaan esiin oman persoonansa. Tätä opis-

kelijat pitivät pääsääntöisesti hyvänä asiana. Toisaalta opettajan persoonallinen tapa toimia saattoi myös vaikuttaa opiskelijan oppimiseen kielteisesti. Opettajan rooli oppimisympäristössä koostuu monesta osaroolista ja se vaatii opettajalta ammattikorkeakoulupedagogikan tuntemiseen pohjautuvaa ammattitaitoa. Asiantuntijan, arkkitehdin ja arstistin roolit ovat tulevat esiin kaikissa oppimisympäristöissä. Pedagoginen ja didaktinen osaaminen ohjaa kaikkia opettajan rooleja. Opettajan tehtävä on sitoa oppimisympäristön osat toisiinsa ja edistää opiskelijan ammatillista kehittymistä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli myös sosiaalialan koulutuksen, oppimisympäristön ja käytännön opetustyön kehittäminen. Tutkimuksen tulokset toivat esiin joitakin sosionomiopiskelijan oppimisympäristöön liittyviä kehittämisen kohteita. Tutkimuksen tulosten kautta on muodostunut kuvaa siitä, millainen ympäristö tuottaa opiskelijoille sosiaalista ja sosiaalisen asiantuntijuutta ja miten oppimisympäristöjä tulisi edelleen kehittää. On tärkeää, että opiskelijat ovat saaneet oman äänensä kuuluviin. Opiskelijoiden esille tuomien kehittämisen kohteiden lisäksi myös tutkija-opettajalle on tämän tutkimusprosessin aikana syntynyt monenlaisia ajatuksia siitä, miten sosiomoniopiskelijan oppimisympäristöä tulisi kehittää.

Ensimmäinen oppimisympäristön kehittämisajatus liittyy moniammatilliseen oppimisympäristöön. Tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat opiskelivat opintojensa aikana yhdessä hoitotyön ja fysioterapian opiskelijoiden kanssa viiden opintopisteen opintokokonaisuuden, joka sisältyy sosiaali- ja terveystieteiden yhteisiin perusopintoihin. Tätä yhteistä monialaista opintokokonaisuutta on toteutettu yksikössä jossakin muodossa vakinaisen ammattikorkeakoulun alkumetreiltä. Määrällisesti monialaiset opinnot ovat lisääntyneet viime vuosina paljon, mutta miten kehittää niitä edelleen niin, että opiskelijat oivaltavat moniammatillisten opintojen tärkeyden, oman substanssialan opintojen tueksi. Sosiaali- ja terveystieteiden yksikössä tulisi vakavasti miettiä sitä, millainen oppimisympäristö todella tukisi interprofessionaalista oppimista. Miten opiskelijat oppisivat sellaisia moniammatillisia tietoja, taitoja ja asenteita, että he harjaantuisivat katsomaan asioita yhteisesti asiakkaan näkökulmasta ja asiakkaan etuun keskittyen, eikä perinteisesti oman alansa näkökulmasta ja vielä mahdollisesti oman ammattialansa näkökulmaa puolustaen. Tässä olisi

myös sosiaali- ja terveystalouden yksikön mahdollisuus aluevaikuttamiseen ja työelämän kehittämiseen, tuottamalla kentälle uudenlaista jaettava osaamista hallitsevia ammattilaisia ja uudistaa moniammatillista työtä. Interprofessionaalisuus tulisi nähdä mahdollisuutena ja saada luonnolliseksi osaksi koko yksikön arkea.

Toinen keskeinen oppimisympäristöön liittyvä kehittämisenkohde on se, miten oppimisympäristö mahdollistaisi opiskelijoiden osallisuuden heitä koskevissa asioissa mahdollisimman hyvin. Vaikuttamalla omaan oppimiseen ja opiskeluun liittyviin asioihin, opiskelija voi harjoitella yhteiskunnallisessa vaikuttamistyössä tarvittavia taitoja. Opiskelijoille pitäisi tehdä mahdolliseksi osallistuminen sosiaali- ja terveystalouden yksikön erilaisiin opetuksen kehittämistyöryhmiin, joko jäsenyyden tai kuulustulemisen kautta. Heitä pitäisi myös osallistaa tai kuulla mahdollisuuksien mukaan yksittäisten opintokokonaisuuksien suunnittelussa.

Oppimisympäristöä tulisi kehittää myös siten, että se mahdollistaisi parhaalla mahdollisella tavalla opiskelijoiden yksilölliset tavat oppia ja samalla loisi heille mahdollisuuksia kehittyä opiskelijoina kohti itseohjautuvuutta. Oppimisympäristöön tulisi löytää sopiva määrä avoimuutta tukevia työtapoja, jotka mahdollistavat opiskelijan itseohjautuvuuden kehittymisen ja samalla sopiva määrä opettajan ohjausta ja mallia, jotta erilaiset oppijat saavat rakennusaineita ja haasteita omaan ammatilliseen kasvuunsa. Avoimessa oppimisympäristössä opiskelu vaatii opiskelijoilta harjoittelua ja tässä prosessissa he tarvitsevat tukea opettajilta ja oppimisympäristöltä.

Myös verkko oppimisympäristönä vaatii kehittämistä. Opettajien tulisi kiinnittää enemmän huomiota verkko-opintojen pedagogiseen suunnitteluun ja opintojen aloitukseen siitä näkökulmasta, että opiskelijoille tulee selväksi kurssin yhteiset tavoitteet ja se, millaista työskentelyä opintokokonaisuus opiskelijoilta vaatii. Näin opiskelijoiden sitoutuminen ja toiminta tavoitteen saavuttamiseksi on helpompaa ja selkeämpää. Opettajan tehtävänä on pyrkiä takaamaan opiskelijoille onnistumisen kokemuksia yhteisöllisen oppimisen kautta. Verkko-opintojen mielekkyyden ymmärtäminen ja kokeminen vaativat panostusta sekä opettajalta että opiskelijoilta. Varsinkin opiskelijoiden keskeisen verkkovuorovaikutuksen merkityksen esille tuomiseen ja tukemiseen on kehitettävä uusia keinoja. Sosiaalinen media ja sen

tarjoamat mahdollisuudet vuorovaikutukseen, facebookin tai Twitterin kautta, pitäisi tutkia ja miettiä pedagogisesta näkökulmasta. Lisäksi sosiaalialan koulutusohjelmassa on tarkoin mietittävä, millaisten sisältöjen opettamiseen ja oppimiseen verkko soveltuu ja mikä olisi optimaalinen verkossa suoritettavien opintojen opintopistemäärä.

Ammatillista kasvua tukeva oppimisympäristö oli opiskelijoiden kokemuksissa merkityksellisin oppimisympäristö. Tätä oppimisympäristöä tulisi opiskelijoiden mielestä kehittää siten, että kokemusten jakaminen esimerkiksi harjoitteluista olisi nykyistä enemmän mahdollista. Sosiaalialan koulutusohjelmassa onkin käyty keskustelua siitä, miten harjoittelukokemusten yhteinen jakaminen tulisi järjestää nykyistä paremmin. Tutkijaopettajalle tämä prosessi synnytti ajatuksen siitä, että sosionomiopiskelijoiden harjoitteluun liittyviä oppimistehtäviä tulisi kehittää sisällöllisesti siten, että ne palvelevat paremmin opiskelijan oman käyttöteorian muodostumista ja tekevät opitun siirtovaikutusta paremmin näkyväksi. Ajatus harjoittelutehtävien kehittämisestä koskee sekä nuorisoasteen että tutkintoon johtavan aikuis-koulutuksen opiskelijoita. Aikuisopiskelijoilla harjoittelut voisivat tulevaisuudessa olla sisällöltään enemmän työelämän kehittämishankkeita. Harjoitteluprosessi voisi edetä harjoittelusta toiseen niin, että kehittämishankkeelle ominainen näkökulma tulisi harjoittelujen edetessä enemmän esille. Tämä toisi opiskelijoille uusia haasteita myös omassa työyhteisössä tehtäviin harjoitteluihin ja lisäisi koulutuksen vaikuttamismahdollisuuksia alueellisesti.

Omaan opiskeluryhmään oppimisympäristönä liittyi sosionomiopiskelijoiden kokemusten mukaan vahvasti ryhmähenki ja yhteinen työskentely. Hyvään ryhmähenkeen, sen luomiseen ja ylläpitämiseen pitäisi vastaisuudessakin panostaa. Turvallisessa ryhmässä opiskelijan on hyvä olla ja opiskella. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajien on kiinnitettävä enemmän huomiota erilaisten opetus- ja työmenetelmien käytön suunnitteluun ja toteuttamiseen. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan varsinkin erilaisia ryhmätöitä tehtiin opintojen aikana liikaa ja niiden merkitys oppimisen kannalta saattoi jäädä vähäiseksi. Opettajien toteuttama pedagoginen yhteissuunnittelu liittyen opetuksen toteuttamis- ja suorittamistapoihin sekä aika- tauluihin liittyen on oleellista. Tällä on suora vaikutuksensa opiskelijan kokemaan

psykkiseen oppimisympäristöön, jos opintojen kuormittavuutta ja stressaavuutta onnistutaan yhteissuunnittelulla vähentämään.

Tämän tutkimusprosessin aikana syntyi monia ajatuksia siitä, miten sosiaalialan koulutusohjelmien ja ammattikorkeakoulujen oppimisympäristöjä voisi tulevaisuudessa tutkia lisää. Seuravassa esitän joitakin näistä jatkotutkimusaiheista.

Moniammatillinen oppimisympäristö vaatisi oman tutkimuksensa. Moniammatillista oppimisympäristöä voisi tutkia siitä näkökulmasta, millaisia valmiuksia opiskelija kokee saavansa moniammatilliseen työhön opintojensa aikana. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää opiskelijoiden oppimiskokemuksia moniammatillisista opintokokonaisuuksista ja muista moniammatillisista oppimisympäristöistä. Tutkimuksen kohteina voisivat olla vielä koulutuksessa olevat opiskelijat sekä jo työelämässä olevat sosionomit. Mielenkiintoista olisi myös selvittää millaisissa oppimisympäristöissä moniammatillista työtä opitaan työssä ja millaista moniammatillista työtä sosiaali- ja terveysalan kentillä tehdään.

Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe liittyy opettajan rooliin oppimisympäristössä. Olisi kiinnostavaa selvittää sosiaalialan opettajien kokemuksia oppimisympäristöjen rakentamisesta. Oppimisympäristöjen rakentamista ohjaa opetusministeriö, kun se jakaa pisteitään ammattikorkeakouluille esimerkiksi verkko-opintojen ja hankkeistetun opetuksen opintopistemääriin perustuen.

Mitkä ovat opettajien mahdollisuudet olla ennakoimassa tulevaisuuden oppimisympäristöille asetettuja vaatimuksia vai reagoivatko opettajat viiveellä oppimisympäristöjen kehittämisvaatimukseen? Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia millaisia valmiuksia opettajat kokevat omaavansa oppimisympäristöjen pedagogiseen suunnitteluun.

## LÄHTEET

Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uusittu painos. Porvoo: WSOY, 14–34.

Arvaja, M. & Mäkitalo-Siegel, K. 2006 Yhteisöllisen oppimisen kognitiiviset, sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät: verkkovuorovaikutuksen näkökulma. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen ja E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY, 125–146.

Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992 - 2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100.

Barr, H., Koppel, I., Reeves, S., Hammick, M. & Freeth, D. 2005. Effective Interprofessional Education. Argument, Assumption & Evidence. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Berthiaume, D. 2008. Teaching in the disciplines. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice. New York: Routledge, 215–225.

Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Väitöskirjatutkimus. Helsinki: Yliopistopaino.

Davis, N., Desforges, C., Jessel, J., Somekh, B., Taylor, C. & Vaughan, G. 1999. Can Quality in Learning be Enhanced through the Use of IT? In B. Somekh & N. Davis. Using Information Technology and Learning. Studies in Pre-Service and In-Service Teacher Education. London: Routledge, 14–207.

Davys, A. M. & Beddoe, L. 2008. Interprofessional learning for supervision: 'taking the blinkers off'. Learning in Health and Social Care 8 (1), 58–69.

De Weerd, S., Corthouts, F., Martens, H. & Bouwen, R. 2002. Developing Professional Learning Environments: model and application. Studies in Continuing Education 24 (1), 25–38.

Engeström, Y. & Launis, K. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 64–81.



Engeström, Y. 2001. Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 19–27.

Esitys sosiaalialan koulutusohjelman, sosionomi (AMK) -tutkinnon kompetensseista 2010.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.

Fontana, A. & Frey, J. H. 1994. Interviewing. The Art of Science. In N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications, 361–376.

Fränti, M. 2008. Oppimisympäristöt ja menetelmät. Teoksessa A. Jaroma (toim.) Virtaa verkostosta. Tutkimus- ja kehittämistyö osana ammattikorkeakoulujen tehtävää, AMKtutka, kehittämisverkosto yhteisellä asialla. A: Tutkimuksia ja raportteja 36. Mikkelin ammattikorkeakoulu, 84–111.

Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Juva: WSOY.

Helakorpi, S. 2005b. Työn taidot – Ajattelua, tekoja, yhteistyötä -. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2005. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2006. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Helle, L., Tynjälä, P. & Vesterinen, P. 2004. Työelämäprojekti oppimisympäristönä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa ja M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 255–273.

- Hodder, I. 1994. The Interpretation of Documents and Material Culture. In N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 393–412.
- Horsma, T. 2004. Sosiaalityö ja sosiaaliohjaus sosiaalihuollossa. Teoksessa *Sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämisprojektin loppuraportti*. Sosiaali- ja terveysministeriö. 87–173.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 206–221.
- Hämäläinen, R. & Häkkinen, P. 2006. Verkkotyöskentelyn vaiheistaminen yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen tukena. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen ja E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY, 230–246.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2003. Oppimisympäristö ja yksilö. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen. *HOJKS II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 155–166.
- Isotalo, P. 2006. Lehtori Janssonin kiusaus. Fenomenografinen näkökulma opettajien käsityksiin opettajien välisen työpaikkakiusaamisen syistä, seurauksista ja ennaltaehkäisystä. *Turun yliopiston julkaisuja sarja C 243*. Turku: Painosalama.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Karesvirta, P. 2004. *Oppiminen työelämäprojekteissa. Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisesta*. *Acta universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 70*. Väitöskirjatutkimus. Oulu: Oulu University Press.

Katajamäki, E. 2010. Moniammatillisuus ja sen oppiminen. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystalalla. [Julkaisematon väitöskirja] Tampereen yliopisto.

Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Koli, H. & Siljander, P. 2002. Verkko-oppiminen. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja D: 134.

Kotila, H. 2003. Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 13–23.

Konkola, R. 2001. Harjoittelun kehittämisprosessi ammattikorkeakoulussa ja rajavyöhyketoiminta uudenlaisena toimintamallina. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino.

Könnilä, P. 1999. Sosiaali- ja terveystalalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä. Acta Universitatis Tamperensis 646. Väitöskirjatutkimus. Tampere: Juvenes Print.

Laakkonen, R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 273–284.

Lahden Ammattikorkeakoulu Sosiaali- ja terveystalalan Laitos/ Sosiaalialan koulutusohjelman opinto-opas 2005 - 2006.

Lahtinen, P. 2009. Ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua ja osaamista tukeva johtaminen ammattikorkeakoulussa. Acta Universitatis Tamperensis 1432. Väitöskirjatutkimus. Tampere: Juvenes Print.

Lambert, P. 2004. Kehittävää siirtovaikutusta uusia välineitä rakentamalla. Teoksessa H. Kotila ja A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 102–127.

Leberman, S., Mc Donald, L. & Doyle, S. 2006. Transfer of Learning: Participants Perspective of Adult Education and Training. Hampshire: Gower Publishing Ltd.

Lonka, K. & Paganus, N. 2004. Ongelmalähtöinen oppiminen työelämään valmistajana. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa ja M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 237–254.

Mackey, D. & Livsey, S. 2006. Transforming Training. A Guide to Creating a Flexible Learning Environment. The Rise of the Learning Architects. London: Kogan Page.

Manninen, J. & Pesonen, S. 2003. Aikuisdidaktiset lähestymistavat. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen suunnittelun taustaa. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Helsinki: Palmenia-kustannus, 63–79.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Mannisenmäki, E. 2004. Verkko-ohjaajan tehtävät ja roolit. Teoksessa J. Matikainen (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsinki: Palmenia-kustannus, 41–54.

Miller, C., Freeman, M. & Ross, N. 2001. Interprofessional Practice in Health and Social Care. Challenging the shared learning agenda. London: Arnold.

Murtonen, M. 2004. Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehitymisessä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa ja M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–90.

- Mäki-Komsi, S. 1999. Opettaminen ja oppimisen muodot muuttuvat, muuttuuko oppimis- ja opettamiskulttuuri? – Heijastuksia opetuksen kehittämisprojekti Opin Netista. Helsinki: Opetushallitus.
- Mäkinen, P., Raatikainen, E., Rahikka, A. & Saarnio T. 2009. Ammattina sosio-nomi. Helsinki: WSOY.
- Mäntylä, R. 2007. Ammatillinen kasvu ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu, Professional Growth. Keuruu: Otava, 92–102.
- Nevgi, A. & Niemi, H. 2007. Metataitoja oppimiseen – Itseohjautuvuutta ja yhteis-työtä. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu, Professional Growth. Keuruu: Otava, 64–77.
- Niemi, H. 2000. Why is Active Learning so Difficult? In B. Beirsto & P. Ruohotie (ed.) Empowering Teachers as Lifelong Learners. Reconceptualizing, Restructuring and Reculturing Teacher Education for the Information Age. Helsinki: The Okka Foundation, 79–126.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 85.
- Nissinen, P. 2003. Verkkovälitteinen opetus ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kotila, H. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 222–238.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännön koke-muksia peruskouluarkkitehtuurista. Acta Universitatis Tamperensis 1398. Väitös-kirjatutkimus. Tampere: University Press.
- Nummenmaa, A. & Nummenmaa, T. 1998. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uusittu painos. Por-vo: WSOY, 64– 71.

Nummenmaa, A. 2002. Ammattikorkeakoulu oppimisympäristönä. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita, 128–141.

Opinto-opas 2009-2010. 2009. HAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Ozkan, H. 2010. Cooperative Learning Technique Trough Internet Based Education: A Model Proposal. *Education* 130 (3), 499 – 508.

Paane-Tiainen, T. 2000. *Oppijaksi aikuisena*. Helsinki: Edita.

Patton, M.Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3<sup>rd</sup>. ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.

Peräkylä, A. 2005. Analyzing Talk and Text. In N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. ( 3<sup>rd</sup>. ed.) Thousand Oaks: Sage Publications, 869–886.

Piensoho, T. 2001. Äitiyden alkumetrit. Naisten raskaudelle ja synnytykselle antamat merkitykset ja oppimiskokemukset. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 176. Väitöskirjatutkimus. Helsinki: Yliopistopaino.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Väitöskirjatutkimus. Kokkola: Gummerus Oy.

Pehkonen, A. 2009. Moniammatillisuus sosiaalityön toimintaympäristössä. *Janus* 17 (2), 101–103.

Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria*. Helsinki: Tammi.

Puolimatka, T. 2005 Tieteenfilosofia [luento]. Ammattikasvatuksen PD -ohjelma 9.9-10.9.2005 ja 16.9.-17.9.2005. Lahti.

Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus korkeatasoisen oppimisen edistäjänä innovatiivisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 34 (1), 43–55.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Remes, P. 2007. Ammatilliseksi opettajaksi oman ihanneopettajan innoittamana. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) *Ammatillinen kasvu, Professional Growth*. Keuruu: Otava, 171–179.

Roisko, H. 2007. Laadullinen tutkimus [luento]. Laadulliset tutkimusmenetelmät -luentosarja 18.10., 1.11.2007. Lahti.

Ruohotie, P. 2002a. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.

Ruohotie, P. 2002b. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita, 108–127.

Ruohotie, P. 2004. Kompetenssit ammattikorkeakoulutuksen tavoitteina. Teoksessa S. Kolehmainen & R. Kallinen (toim.) *Laatua ammattikorkeakouluopintojen ohjaukseen*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 88–103.

Salakari, H. 2007a. *Taitojen opetus*. Saarijärvi: Eduskills Consulting.

Salakari, H. 2007b. Ammattikasvatuksen pedagogiikan kehittäminen oppimisen siirtovaikutusta tehostamalla. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) *Ammatillinen kasvu, Professional Growth*. Keuruu: Otava, 180–185.

Scales, P. 2008. *Teaching in Lifelong Learning Sector*. Berkshire: Open University Press.

Sosiaalialalla tarvittava perus- ja erityisosaaminen. 2009. Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston moniste.

Suhonen, L. 2008. Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työtoteesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 130. Väitöskirjatutkimus. Joensuu: Yliopistopaino.

Susimetsä, M. 2006. *Motivated and Self-Regulated Learning of Adult Learners in a Collective Online Environment*. Acta Universitatis Tamperensis 1160. Väitöskirjatutkimus. Tampere: Juvenes Print.

Taylor, K. 2000. *Teaching with Developmental Intention*. In J. Mezirow et al. *Learning as transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Fransisco: Jossey-Bass, 151–180.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. 1998. *Introduction to Qualitative Research Methods. A Guidebook and Resource*. (3<sup>rd</sup> ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. *Verkko opetuksessa – opettaja verkossa*. Helsinki: Edita.

Thomas, H. 2010. Learning spaces, learning environments and the displacement of learning. *British Journal of Educational Technology* 41 (3), 502 – 511.

Tuomi-Gröhn, T. 2001. Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena – tapaustutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 28–66.



Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5 - 6), 387–398.

Uljens, M. 1997. School Didactics and Learning. East Sussex: Psychology Press Ltd.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskningen om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2003. STAKES oppaita 56. Helsinki: Gummerus.

Valleala, U-M. & Collin, K. 2002. Työntekijöiden välinen vuorovaikutus. – miten työpaikan sosiaalisissa yhteisöissä opitaan ja miten oppimista voitaisiin ohjata. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa ja M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–150.

Veermans, M. & Tapola, A. 2006. Motivaatio, emootiot ja oppimisen itsesäätely teknologiaympäristössä. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen ja E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY, 65–84.

Vertanen, I. 2007. Opettajuus perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu, Professional Growth. Keuruu: Otava, 186–196.

Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osanan asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä Studeis in Education, Psychology and

Social Research 196. Väitöskirjatutkimus. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Vesterinen, P. 2003. Projektiopiskelu ja – oppiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 79–94.

Virolainen, M. 2004. Työhön sopeutumisesta oppimisen tilanteiden luomiseen. – Ammattikorkeakoulujen työelämäjaksot ja työstä oppimisen mallit. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa ja M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 213–233.

Wadsworth, B.J. 1989. Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development. (4<sup>th</sup> ed.). New York: Longman.

Wu, J.-H., Tennyson, R.D. & Hsia, T.-L. 2010. A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. Computers & Education 55(1), 155–164.

## VERKKOLÄHTEET

Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 505. Väitöskirjatutkimus. Tampere: Juvenes Print. Luettu 18.11.2007

Helakorpi, S. 2005a. Muuttuvat työtaidot. Tulostettu 22.5.2010  
<http://www.openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/ak-maailma/tyontaidot.htm>

Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P. & Kinnunen, R. 2005. Oppimisteoriasta oppimisympäristöön. Käsikirjoitus. Tulostettu 16.11.2005  
[http://etu.utu.fi/papers/oppimisteoriasta\\_oppimisymparistoon/teksti.htm](http://etu.utu.fi/papers/oppimisteoriasta_oppimisymparistoon/teksti.htm).

Manninen, J. 2009. Oppimisympäristöajattelu koulutuksen innovaationa? Tulostettu 27.1.2010 <http://www.minedu.fi/euteemavuosi/ajatuksia/manninen/?lang=fi>

Sosionomi (AMK), sosiaalipedagogisen lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehto 2009. Tulostettu 1.10.2009

<http://www.lamk.fi/sosiaalijaterveys/haku.html?action=nayta&kurssiid=868>

Tie kohti hyvää oppimista – Välineitä oivaltavaan osaamiseen. Lahden ammattikorkeakoulun hyvän oppimisen malli. Tulostettu 6.5.2009

[http://reppu.lamk.fi/file.php/22/LAMK\\_Hyvan\\_oppimisen\\_malli-joulukuu2008.doc](http://reppu.lamk.fi/file.php/22/LAMK_Hyvan_oppimisen_malli-joulukuu2008.doc). 6.5.2009

## LIITE 1.

## TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

5.6.2007

Helena Hatakka  
Kiikkulankatu 8 as 12  
15950 Lahti

Koulutusjohtaja  
Erja Muurinen  
Lahden ammattikorkeakoulu  
Sosiaali- ja terveysalan laitos ja liikunnan laitos  
Hoitajankatu 3  
15850 Lahti

## TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Opiskelen Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa ammatillisesti suuntautuvaa lisensiaatin tutkintoa. Opintoihin liittyen tutkin Sosionomiopiskelijan oppimisympäristöä. Tutkimussuunnitelma on tämän anomuksen liitteenä.

Anon kunnioittavasti lupaa aineiston keruuseen sosionomiopiskelijoilta lukuvuoden 2007 – 2008 aikana. Aineiston keruu tapahtuu oppimisympäristöpäiväkirjojen ja teemahaastattelun avulla.

Tutkimustani ohjaa professori Tapio Varis.

Tutkimukseni valmistuu keväällä 2009 ja sen tuloksia on tarkoitus käyttää hyödyksi sosionomikoulutuksen kehittämisessä.

Ystävällisin terveisin

Helena Hatakka

## LIITE 2.



Hei opiskelija,

Teen jatko-opintoja Tampereen yliopistoon (Ammattikasvatuksen alalta) ja olen keräämässä aineistoa oppinnäytetyötä varten. Tutkimuksellinen kiinnostuksen kohteeni on sosionomiopiskelijan oppimisympäristö. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaiseksi sosionomiopiskelijat kuvaavat oppimisympäristönsä. Lisäksi olen kiinnostunut niistä asioista oppimisympäristössä, jotka edistävät tai estävät opiskelijan oppimista. Kolmantena tavoitteena on kerätä tietoa opettajan roolista oppimisympäristössä.

Kerään aineiston keväällä 2009 valmistuvilta sosionomiopiskelijoilta. Tämä valinta siksi, että teillä on taskussa eniten kokemuksia sosionomiopiskelijan oppimisympäristöstä.

Toivon, että sinäkin osallistut tutkimukseeni kirjoittamalla ajatuksiasi niistä oppimisympäristöistä, joissa olet opiskellut viimeiset kolme ja puoli vuotta. Voit ajoittaa kirjoittamisen siihen, kun työstät portfolioa ja mietit muutenkin koulutuksen antia kolmen ja puolen vuoden ajalta. Toivon, että kirjoituksesi olisi vähintään 2 A 4 mittainen.

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja yksittäistä vastaajaa ei voi tunnistaa lopullisesta raportista. Kun palautat kirjoituksen, se on samalla minulle lupa käyttää sitä osana tutkimusaineistoa. Toivon, että palautat kirjoituksesi nimellä varustettuna. Sillä voihan olla, että lähestyn vielä yksittäisiä opiskelijoita tarkentavan teemahaastattelun merkeissä.

Seuraavassa teemoja/kysymyksiä, joita toivon sinun pohtivan ja käsittelevän kirjoituksessasi.

Millaisessa oppimisympäristössä sosionomiopiskelija opiskelee?

- Millaisissa oppimisympäristöissä sinä olet opiskellut, toiminut ja oppinut tämän koulutuksen aikana? Kuvaile siis sosionomiopiskelijan oppimisympäristöjä sellaisena kuin sinä olet ne kokenut.
- Millaiset tekijät ovat vaikuttaneet oppimiseesi kuvailemissasi oppimisympäristöissä
- Millainen on sinun mielestäsi ollut opettajan rooli kuvailemissasi oppimisympäristöissä? Kuvaile opettajan roolia oppimisympäristöissä, millainen se on sinun mielestäsi ollut?

Toivon, että palautat kirjoituksesi minulle huhtikuun loppuun mennessä 30.4. sähköpostilla. Mikäli et halua osallistua tutkimukseeni, ilmoitatko siitäkin sähköpostilla. En sitten turhaan odottele vastaustasi☺ Kiitos jo etukäteen, Helena