

TAMPEREEN YLIOPISTO

Oppimiskäsityksistä opettamiseen

Fenomenografinen tutkimus ammatillisten aikuisopettajien oppimis- ja opettamiskäsityksistä

Kasvatustieteiden tiedekunta
Ammattikasvatuksen tutkimus-
ja koulutuskeskus
Pro gradu-tutkielma
Hilka Karjalainen
Toukokuu 2006

Tiivistelmä

Tutkimuksessa selvitetään aikuisopettajien käsityksiä oppimisesta, opettamisesta, työssäoppimisesta ja työssäoppimisen ohjauksesta sekä miten työssäoppimisen ohjausta tulisi tulevaisuutta ajatellen kehittää. Tutkimuksessa ei keskitytä minkään yksittäisen ammattialan opettajien käsityksiin, vaan halutaan mahdollisimman laaja-alaisesti saada selville ammatillisten aikuisopettajien käsitykset oppimisesta ja opettamisesta. Keskeisellä sijalla aikuisten ammatillisiin tutkintoihin valmistavissa koulutuksissa on työssäoppiminen ja sen ohjaus. Kokonaiskuvan saamiseksi aikuisopettajien oppimiskäsityksistä kuuluvat myös työssäoppimisen ja työssäoppimisen ohjauksen käsitykset tärkeänä osana tutkimukseen. Tutkimuksen teoreettisessa osassa luodaan ensin katsaus tulevaisuuden opettajuuteen, jonka jälkeen selvitetään behavioristisen, humanistisen, kognitiivisen ja konstruktivistisen sekä sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen ominaisuuksia ja pedagogisia sovelluksia. Lisäksi teoreettisessa tarkastelussa selvitetään työssäoppimista ja työssäoppimisen ohjausta.

Tutkimusaineisto hankittiin haastattelemalla neljäätoista Mikkelin aikuiskoulutuskeskuksen opettajaa, jotka edustavat seuraavia ammattialoja: sähköalaa, rakennusala, tietotekniikka, kaupan ja hallinnon alaa, kielikoulutusta, hoiva- ja huolenpitoalaa, kotitalous- ja puhdistuspalvelualaa, ohjaavaa koulutusta, matkailualaa sekä hotelli-, ravintola- ja suurtalousalaa. Aineiston laadullinen analyysi käynnistyi fenomenografisesti käsityskategorioiden luomisella. Oppimisesta, opettamisesta, työssäoppimisesta ja työssäoppimisen ohjauksesta luotiin luokat eli kategoriat. Tämän jälkeen kunkin em. tutkittavan ilmiön kategoriat yhdistettiin laajemmiksi ylätasoon kategorioiksi. Vertaamalla ylätasoon kategorioiden sisältöjä tieteellisesti tutkittuihin oppimis- ja opettamiskäsityksiin voidaan tehdä tulkintoja tämän tutkimuksen kohdejoukkona olevien aikuisopettajien oppimiskäsityksistä ja pedagogisista sovelluksista käytännön opetustyössä. Tutkimustulokset osoittavat, että suurin osa aikuisopettajien oppimiskäsityksistä edustaa konstruktivismia eri muodoissaan. Konstruktivismiin alle sijoittuvissa pedagogisissa sovelluksissa korostuvat työelämän tarpeisiin vastaaminen aikuisten ammatillisten tutkintojen tavoitteiden mukaisesti opettajien, oppijoiden ja työelämän edustajien kanssa yhteistyössä. Opetusmalleissa korostuvat vuorovaikutteinen osallistuminen, yhdessä tekeminen, ongelma-keskeisyys, teknologiaa hyödyntävien oppimisympäristöjen suosiminen, kysely, kokeileva ja tutkiva lähestymistapa ilmiöihin sekä autenttinen arviointi kuten näyttö ja sitä täydentävä sanallinen arviointi.

Avainsanat: oppiminen, opettaminen, työssäoppiminen, työssäoppimisen ohjaus, oppimiskäsitteet, konstruktivismi, ongelmaperustainen oppiminen, fenomenografia.

Alkusanat

On tunnistettava, että 58-vuotisen elämäni varrella ei ole ollut monta näin hitaasti ja kangertelevasti etenevää työtä kuin tämän ammattikasvatuksen opintoihin liittyvän pro gradu -työni tekeminen. Ensimmäisen tutkimussuunnitelmani laadin jo syksyllä 2003. Suunnittelin toimintatutkimusta liittyen työvoimapolitiittisten opiskelijoiden oppimispolkujen rakentamisen kehittämiseen yhdessä koulutuksen ostajan, opiskelijoiden, työelämän ja oppilaitoksen kanssa. Tavoitteenani oli kehittää oppijaksi hakeutuvan henkilön, koulutuksen ostajan, työelämän ja oppilaitoksen/opettajan yhteistyöstä eräänlainen yhteistyömalli, jossa pääpaino olisi koulutukseen hakeutumisen vaiheessa ja toinen painotus koulutuksen päätyttyä oppijan työelämään sijoittumista ajatellen. Tavoitteena oli, ettei oppija jäisi koulutuksen jälkeen niin sanotusti tyhjän päälle, vaan ohjaus työpaikan saamiseksi voisi tavalla tai toisella jatkua. Jonkin verran keräsin koulutukseen hakeutumis- ja haastatteluvaiheessa olevilta opiskelijoilta haastatteluaineistoa, mutta luovuin tästä tutkimusaiheesta sen laajuuden vuoksi ja toisaalta siksi, että käytännönläheisenä ihmisenä minun oli vaikea rajata tieteellistä tutkimusta irti käytännön kehittämistyöstä.

Syksyllä 2004 aloitin uuden tutkimussuunnitelman laadinnalla. Tällöin ajattelin jatkavani graduksi proseminarityötäni, jonka aiheena oli työssäoppimiskäytäntöjen kehittäminen. Olin proseminarityötäni varten haastatellut neljää yrityselämän edustajaa siitä näkökulmasta, että miten he odottavat oppilaitoksen/opettajien toimivan työssäoppimisen ennakkosuunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Pohjonen oli tehnyt vuonna 2001 väitöstutkimuksen työssäoppimisesta tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Hän kehitti em. väitöstutkimuksessaan työssäoppimisen ihannemallin. Suunnitelmani oli lähteä tutkimaan, onko Pohjosen työssäoppimisen ihannemalli toteutunut ja toiminut. Jos ei olisi toteutunut, niin missä kohdin ja miten sitä voitaisiin korjata. Tästä tutkimuksesta saamieni tulosten perusteella voisin omassa opettajantyössäni vaikuttaa työssäoppijoiden, työelämän ja oppilaitoksen kanssa yhteistyössä työssäoppimisen ja sen ohjaamistyön kehittämiseen uudistetun ihannemallin pohjalta. Tutkimuskysymys tällaisenaan oli liian laaja. Piti rajata, mistä näkökulmasta aion tutkia ihannemallin toteutumista, työelämän, oppijoiden vai oppilaitoksen eli opettajien

näkökulmasta? Päädyin opettajien näkökulmaan, jolloin tutkimuskysymykset tähtäisivät tarkastelemaan opettajien toimintaa työssäoppimisen kentässä. Tutkimuskysymykseksi olin ajatellut: Työssäoppimisen esteet ja edistäjät aikuisopettajan näkökulmasta. Tavoitteena olisi, että opettajien työssäoppimisen ohjauksen kehittämisen kautta saadaan työelämän edellyttämä ammatillinen osaaminen näkymään oppimistuloksissa entistä paremmin. Tätä kautta saataisiin esille aikuiskouluttajan työn kehittämisen kohteita. Opiskeluni työn ohessa ei edistynyt ennakkoon laaditun aikataulun mukaisesti. Aikuisopettajan työ sinällään - ilman opiskeluakin – on vaativaa ja haastavaa. Gradun tekeminen sai siirtyä käytännön työtehtävien tieltä ja kuinka ollakaan – vuosi oli taas vierähtänyt.

Aloitettuani kolmannen kerran syksyllä 2005 gradun ohjaustunneilla käynnit Hämeenlinnassa alkoi ”lamppu syttyä pääni päällä” ohjaajanani toimineen kasvatustieteen tohtori Outi Raehalmeen ansiosta. Hän ehdotti umpisolmuun asti pyörittämälleni aiheelle ”*työssäoppimisesta ja opettajien käsityksistä työssäoppimisen ohjauksen kehittämisestä*”, että tästähän sopisi hyvin tehdä fenomenografinen tutkimus, joka on juuri käsityksien tutkimiselle sovelias menetelmä. Lisäksi hänen kannustuksensa vuorotteluvapaalle jäämisestä gradun tekemisen ajaksi oli vapauttava ja opiskeluun innostava. Vuorotteluvapaa antoi mahdollisuuden keskittyä gradun tekemiseen. Luettuani Anneli Niikon (2003) teoksen: ”Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa” vahvistui innostukseni ja motivaationi tähän työhön. Niikon (2003) mukaan se, miten tutkija työstää keräämäänsä materiaalia, on vuorovaikutukseen perustuvaa ja se työtapaa sopii juuri minulle hyvin - kuin myös se, että tutkijan ymmärretään olevan teoreettisesti kietoutuneena prosessiin, jota hän on tutkimassa joten sitä kautta ymmärrys tulee luontevasti empirian liittymisestä teoriataustaan. Erityisesti mieltäni lämmitti toteamus, että fenomenografiassa tutkimus nähdään oppimisprosessiksi ts. tutkija on etsimässä jotakin ja oppimassa tutkittavasta ilmiöstä, mitä ja kuinka toiset kokevat, käsittävät ja ymmärtävät ilmiön tietyssä tutkimustilanteessa.

Alun perin tutkimukseni tarkoitus oli selvittää aikuisopettajien käsityksiä työssäoppimisesta ja työssäoppimisen ohjauksesta, mutta laajensin sen käsittämään myös oppimisen ja opettamisen käsityksiä. Mielestäni työssäoppiminen ja työssäoppimisen ohjaus tuli tarkastella oppimis- ja opettamiskäsitysten valossa, sillä työssäoppiminen ei ole mikään erillinen oppimisen laji, vaan työ on oppimiselle järjestetty tai hankittu oppimisympäristö, tapahtuma tai tilanne – työssä oppiminen ja myös työstä oppiminen. Lisäksi tavoitteena on

selvittää työssäoppimisen ohjauksen kehittämismahdollisuuksia kasvatustieteelliseltä pohjalta pohjautuen opettajien opettamis-, oppimis- ja työssäoppimiskäsityksiin sekä käsityksiin työssäoppimisen ohjauksesta. Aineiston analyysiprosessin vaiheissa minulla itselläni oli erinomainen mahdollisuus reflektiiviseen uudistavaan oppimiseen lukiessani opettajakollegoiden tekstejä yhä uudelleen merkityksiä etsiessäni. Elinikäisen oppimisen ilo ja halu kehittyä omassa opettajan tehtävässäni teki tästä tutkimustyöstä mielenkiintoisen ja minulle itselleni merkittävän. Tässä yhteydessä haluan lausua parhaat kiitokseni työtovereilleni antamastanne avusta. Ilman apuanne tämä työ ei olisi koskaan valmistunut. Kaikkein tärkeimmän tuen olen kuitenkin saanut läheisimmiltäni, mieheltäni Reinolta ja pojaltani Pekalta. He ovat sallineet minun istuskella tietokoneen ääressä silloinkin, kun kotityöt olisivat tarvinneet tekijää. Sydämelliset kiitokseni Teille saamastani ymmärryksestä ja tuesta.

Mikkelissä toukokuun 12. päivänä 2006

Hilkka Karjalainen

Sisällysluettelo

Johdanto	1
1 Muuttuva opettajuus aikuiskoulutuksessa	4
1.1 Oppimiskäsitysten traditioita	5
1.1.1 Behavioristinen oppimiskäsitys	5
1.1.2 Humanistinen oppimiskäsitys	7
1.1.3 Kognitiivinen oppimiskäsitys	8
1.1.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	11
1.1.5 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	15
1.2 Työssäoppiminen	18
1.2.1 Ammatillinen koulutus ja työelämä kohtaavat työssäoppimisessa	22
1.2.2 Työssäoppimisen ohjaaminen	23
2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	27
3 Tutkimuksen toteutus	30
3.1 Kohdejoukko	30
3.2 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä	31
3.3 Aineistonkeruu	33
3.4 Aineiston analyysi ja tulkinta	33
3.5 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu	35
4 Tutkimustulokset	36
4.1 Oppiminen on	36
4.2 Oppimisen ytimessä	47
4.3 Opettaminen on	53
4.4 Opettamisen ytimessä	67
4.5 Työssäoppiminen on	73
4.6 Työssäoppimisen ytimessä	84
4.7 Työssäoppimisen ohjaus on	88
4.8 Työssäoppimisen ohjauksen ytimessä	99
5 Johtopäätelmiä	103
Lähteet	111
Kuviot	117

Johdanto

Olen toiminut aikuisten ammatillisena opettajana vuodesta 1973 lähtien. Käsitteet hyvästä oppimisesta ja oppimistuloksista ovat näinä kuluneina vuosikymmeninä vaihdelleet ja muuttuneet. Oppimiskäsitteet ovat sidoksissa asenteisiin ja arvoihin sekä vallitsevaan yhteiskuntajärjestelmään. Ei siis voi ajatella, että jokin nykyisin toimivalta tuntuva oppimiskäsitys olisi soveltunut aiempiin olosuhteisiin tai että oppimiskäsitteitä voitaisiin innovaatioina levittää kaikkialle.

Vuonna 1975 suoritin ammattikoulujen Jyväskylän opettajaopistossa ensimmäiset aikuispedagogiset opintoni - erityisesti kurssiopettajille suunnitellut 10 opintoviikkoa. Tuolloin opiskeltiin tekemään tarkat, yksityiskohtaiset tuntisuunnitelmat ja paloitteluun opiskeltava asia pieniksi osiksi yksinkertaisemmasta vaativampaan -periaatteella. Vuonna 1980 täydensin pedagogiset opintoni vastaamaan hotelli- ja ravintolakoulujen opettajan pätevyyttä suorittamalla 25 opintoviikon laajuiset opinnot. Tuolloin opettajaopinnoissa oltiin jo vapauduttu pilkuntarkoista tuntisuunnitelmista ja ennakolta ajatelluista opiskelijoiden vastauksista. Suunnittelimme opetuskokonaisuuksia ja otimme jo enemmän huomioon opiskelijoidenkin toiveita ja taustatekijöitä. Humanistinen ihmiskäsitys oli tullut behavioristisen oppimiskäsitteiden rinnalle.

1990-luvun vaihteessa aikuiskoulutuskeskusten opettajille järjestettiin opetushallituksen toimesta runsaasti pedagogista koulutusta. Haluttiin nostaa aikuisopettajien pedagogista osaamista. Opettajien kouluttamisessa oltiin tässä vaiheessa siirretty kognitiivisen oppimiskäsitteiden suosimiseen. Kognitiivisen oppimiskäsitteiden mukaisesti pedagogisia sovelluksia tehtäessä ei otettu ihmistä kokonaisuutena huomioon vaan keskityttiin ajattelun ja järjen merkityksen korostamiseen oppimisessa – etsittiin alkusolua – rakennettiin orientaatiota. Enenevässä määrin 1990-luvulla alettiin puhua elinikäisen oppimisen periaatteesta ja että ihminen oppii muuallakin kuin opettajan opetuksessa. Laki aikuisten ammatillisista tutkinnoista tuli voimaan vuonna 1994. Näissä tutkinnoissa aikuiset voivat osoittaa näyttötutkinnoilla ammattitaitonsa ja saada osaamisestaan virallisen tunnustuksen - tutkintotodistuksen. Näyttötutkinnot ovat ammattitaidon hankkimistavasta ja aikaisemmasta koulutuksesta riippumaton, tutkintotoimikuntien ja opetushallituksen valvoma menettely.

Näyttötutkintotyö on ollut mielenkiintoista ja haastavaa ja näyttötoiminnan kehittäminen jatkuu edelleen.

Vuonna 1999 aloitin valtakunnallisessa TUKEVA-projektissa ammattikasvatuksen opinnot, joiden loppuunsaattamiseksi juuri tämän tutkielman tekeminen liittyy. Oppimiskäsitykset olivat vaihtuneet 2000-luvulle tultaessa kognitiivisesta näkemyksestä konstruktivistiseen ja myöhemmin sosiokonstruktivistiseen suuntaan. Lisäksi konstruktivistisen oppimisen näkemyksen leveiden siipien alle sijoittuvat monet toisistaan hieman erilaisia oppimisen erikoispiirteitä korostavat oppimisen näkemykset kuten ongelma-perustainen oppiminen, tutkiva oppiminen, tilannesidonnainen oppiminen, kokemukseen perustuva oppiminen jne.

Viime vuosikymmenten aikana koulutuksen tutkijat ja opetusalailla toimivat ovat pureutuneet yhä enemmän siihen, mitä oppiminen oikeastaan on. Psykologisen viitekehyksen mukaan oppiminen voidaan ymmärtää seuraavasti: se on yksilöllinen lopputulos, produkti jostain prosessista, esimerkiksi tiedot, taidot, tavat, asenteet jne. Yleisimmin oppimisprosessia kuvataan informaation käsittelyinä, jossa erityyppisillä muisteilla ja niiden sisäisillä prosesseilla on keskeinen rooli. Oppimisesta voidaan myös sanoa, että se on yksilön asenne tai suuntautumistapa. Esimerkiksi termit elinikäinen oppiminen, itseohjautuva oppija, kriittinen oppija tai transformatiivinen oppija heijastelevat kaikki tätä määritelmätyyppiä. Elämän kokonaisuuden kannalta oppiminen ei kuitenkaan ole perusprosessi. Ihmisen perusprosessi on oman minuuden, itseyden löytäminen ja kehittäminen. Keskeistä on, että ihmisinä ja yksilöinä rakennamme minuuttamme suhteessa ympäristöön.

Ensimmäisessä luvussa käsittelen tulevaisuuden opettajuutta sekä behavioristisen, humanistisen, kognitiivisen, konstruktivistisen oppimiskäsityksen ominaisuuksia ja pedagogisia sovelluksia. Käsittelen myös työssäoppimisen ja työssäoppimisen ohjauksen käsityksiä.

Toisessa luvussa esittelen tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymykset. Tarkoituksena on selvittää ammatillisten aikuisopettajien nykykäsityksiä oppimisesta, opettamisesta, työssäoppimisesta ja työssäoppimisen ohjauksesta.

Kolmannessa luvussa esittelen tutkimuksen kohdejoukon, fenomenografian tutkimusmenetelmänä, aineistonkeruun, aineiston analyysin ja tulkinnan vaiheet sekä tarkastelen tutkimusta luotettavuuden näkökulmasta.

Neljännessä luvussa käsittelen tutkimusaineiston perusteella muodostetut tutkimustulokset: oppimisen, opettamisen, työssäoppimisen ja työssäoppimisen ohjauksen alakategoriat sekä niistä edelleen kehitetyt laaja-alaiset ydin- eli yläkategoriat. Kunkin kategorian esittelyn yhteyteen olen laatinut katsauksen niistä teoreettisista viitekehyksistä, joihin olen tulkinnut kussakin kategoriassa esitettyjen käsitysten pohjautuvan. Tutkimusaineiston oikeellisuuden vakuudeksi olen liittänyt kunkin kategorian käsittelyn yhteyteen suoria lainauksia kohdejoukon litteroiduista haastatteluista.

Viidennessä luvussa esittelen tutkimustuloksista tekemiäni johtopäätelmiä sekä tutkimusaineistosta esille nousseiden työssäoppimisen ohjauksen kehittämisen näkökulmia.

1 Muuttuva opettajuus aikuiskoulutuksessa

Millaista opettajuutta tulevaisuus tarvitsee?

Luukkainen (2004) antaa väitöskirjassaan *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä* visionäärisen kuvan opettajuudesta vuonna 2010. Avaimina vision toteuttamiseen ovat kollegiaalisuus ja opettajaa läpi työuran tukeva täydennyskoulutus.

Tulevaisuuden opettaja on aktiivinen ja laaja-alainen tulevaisuuden tekijä, kasvattaja ja eettinen omatunto. Hän toimii oppimisprosessin tutorijana. Sen lisäksi, että hän huomioi toiminnassaan yhteistoiminnallisten oppimisympäristöjen vaatimukset, hän huomioi ympäröivän kunnan, yhteiskunnan ja maailman.

Opettajuudessa keskeistä on *opettajapersoonallisuus* eli työnsä mukana kasvava ja opettajuutta elämäkokemuksestaan ja persoonastaan rakentava yksilö, jolla on sen hetkiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva asennoituminen omaan työhönsä. Opettajuus koostuukin kahdesta ulottuvuudesta: yhteiskunnan edellyttämistä taidoista ja odotuksista sekä opettajayksilön orientaatiosta työhönsä.

Luukkaisen vuoden 2010 visiossa opettajan profession merkitys korostuu entisestään ja opettajuus nousee irti sisältöjen ja toimintatapojen kapea-alaisesta tarkastelusta. Luukkainen ajattelee, että vuonna 2010 opetettavan aineen sisällön hallinta, opettajan hyvä opetustaito ja refleктоiva toimintatapa ovat muuttuneet välineiksi pyrittäessä kohti uutta opettajuutta eli proaktiivisen ja eettisen yhteiskunnallisen suunnannäyttäjän roolia.

Vertasen (2002) mukaan (ks. Välijärvi 2000) mukaan opettajuus on ihmissuhdeammatti, jossa korostuu entisestään valmius kohdata määrällisesti ja laadullisesti lisääntyvä oppijoiden erilaisuus, työympäristön vaihtelu ja ympäröivän yhteisön odotusten kirjo. Vertasen (2002) väitöstutkimuksesta, *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010*, nousee esille seuraavat opettajuuden vaatimukset:

- Opettajan on oltava hyvä substanssiosaaja.
- Opettajan on oltava oppimisen asiantuntija, pedagogi ja oman työnsä tutkija.
- Opettaja on ohjaaja, kasvattaja ja oppimisympäristön luoja.
- Opettaja on moniosaaja: yhteyksien luoja, kouluttaja, markkinoija ja konsultti.

- Opettaja on tietotekniikkaosaaja.
- Opettaja on tiimityöläinen.
- Opettaja on yrittäjähenkkinen.
- Opettaja on kansainvälistynyt.

Opettaja on varsinaisen opetustyönsä lisäksi markkinoija ja yhteyksien luoja sekä opetuksen järjestäjä ja ohjaaja. Opettajalta edellytetään myös yrityshenkisyyttä, sisäistä yrittäjäjyötä sekä kansainvälistymistä. Yksilölliset opiskeluohjelmat ja monimuotoisesti toteutettu koulutus sekä erilaisista lähtökohdista tulevat heterogeeniset oppijat lisäävät ohjaamisen tarvetta. Opettajalla on oltava hyvät valmiudet kohdata erilaisia opiskelijoita. Monimuotokoulutus asettaa uusia haasteita mm. oppimateriaalille, oppimistehtäville ja opetuksen toteuttamiselle.

Mielestäni opettajan työ ja siinä kehittyminen merkitsee jatkuvaa työnteon yhteydessä tapahtuvaa ongelmien ratkaisua ja siitä oppimista. Se merkitsee myös toistuvaa vaikeiden tilanteiden kohtaamista ja niistä selviytymistä. Tämä onnistuu vain, jos opettaja osaa tehdä - sen sijaan että hän vain tietää, miten asia tulisi tehdä.

1.1 Oppimiskäsitysten traditioita

1.1.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen merkitsee ensi sijassa yksilön tiedon määrällistä kasvua. Behaviorismi ei pyri vaikuttamaan siihen, miten oppiminen tapahtuu tai mitä ihmisen mielessä liikkuu, kun hän ratkoo ongelmaa. Oppimisen tutkimus perustuukin luonnontieteelliseen menetelmään, jossa oletetaan, että ihmisillä ja eläimillä oppiminen perusmuodoissaan ilmenee samanlaisena. Oppija nähdään "tabula rasana", tyhjänä tauluna, johon opettaja pyrkii vähitellen siirtämään tietoa. Tämän koulukunnan edustajia ovat olleet mm. E.L. Thorndike, I. Pavlov, J.B. Watson ja B.F. Skinner.

Behaviorismin mukaan ihmismielestä ja tietoisuudesta ei ole mahdollista saada objektiivista tietoa, siksi tutkimuksessa on keskityttävä havainnoimaan nimenomaan ulkoista käyttäytymistä. Oppiminen nähdään ärsyke-reaktiokytkentöjen muodistumisena. Oletuksena on, että opetuksen tavoitteena oleva reaktio (R) vakiintuu pysyväksi käyttäytymiseksi, kun

se yhdistetään ympäristöstä tulevaan ärsykkeeseen (S). Käyttäytymistä säädellään vahvistamisella. Oppimisenäkemyksen mukaan monimutkaisetkin ilmiöt on pilkottavissa pienempiin ja yksinkertaisempiin osiin. Täten oppiminen etenee alkeellisimmista osista kohti monimutkaisempia. 1970-luvun opettajankoulutuksessa neuvottiin rakentamaan opiskelijoille mm. kokeet edellä mainitun periaatteen mukaan. Ensin oli selkeää ulkomuistia edellyttävät kysymykset, joissa pyydettiin luettelemaan opetettuja asioita. Tämän jälkeen seurasi tietoaineksen eri osien tai eri tavalla ilmaistujen osien yhdistely- tai erottelutehtävät ja viimeisenä oli laaja-alaista aineiston hallintaa kartoittavat soveltamistehtävät.

Behaviorismiin liittyy vahva koulutusoptimismi: lähes mitä vaan voidaan oppia, jos vain on tarjolla oikeita ärsykeitä ja menetelmiä. Tärkeimpiin oppimista edistäviin tekijöihin luetaan kontrolli, joka tapahtuu ”vahvistamisen” tai ”sammuttamisen” keinoilla. (Miettinen 1984, 36-39; Säljö 2000, 50-53.) Cantellin (2001) mukaan behaviorismista pohjautuva, oikeisiin ja vääriin vastauksiin tukeutuva kouluopetus on edelleen laajasti vallalla. Syynä tähän on tämänkaltaisen ajattelun selkeys ja toisaalta oppimistulosten jäsentynyt ja omassa lajissaan johdonmukainen arviointi. Behavioristinen oppimiskäsitys tarjoaa tutun ja turvallisen mallin opetussuunnitelmien laatimiselle ja niiden toteuttamiselle. Yksi syy behavioristisen oppimiskäsityksen asemaan lienee myös se, että siinä korostuu opettajan keskeinen rooli. Käytännön opetustyössä toimineet tietävät, että opettajajohtoinen opettaminen on esimerkiksi tuntien suunnittelun näkökulmasta vaivattomampaa kuin joihinkin muihin oppimiskäsityksiin pohjautuva opetus. Opetustyön suunnittelu olikin 70-80-luvuilla pääasiassa yksittäisten oppituntien valmistelua. Opettaja opiskeli huolellisesti ensin itse opetettavan aiheensa sisällön, jonka jälkeen hänen oli turvallista mennä luokkaan ja esiintyä asiantuntevana tiedon siirtäjänä. Tunnin kulkuun liittyvät oppimistehtävät tulevat tehdyiksi, kun osatehtävät helpoimmasta vaikeampaan on käyty lävitse.

Behaviorismin ongelmana on yleensä tuotu esiin sen heikkoudet selittää ja edistää monimutkaisten taitojen kehittymistä. Ajattelua ja monimutkaisten ongelmien ratkaisutaitoja ei nimittäin ole mahdollista jakaa selkeiksi osatehtäviksi tai -harjoituksiksi. Niiden kehittäminen edellyttää vaikuttamista mielen toimintaan erilaisilla yleisillä ja tehtäväspesifisillä strategioilla. Behaviorismi tarkastelee oppijaa objektina eikä aktiivisena, merkityksiä konstruoivana subjektina ja päämääräsuuntautuneena olentona, jollaiseksi oppija yleensä nykyään nähdään. Itseohjautuvan, oppimaan oppimista tavoittelevan opetuksen näkökulmasta behaviorismin puutteet ovat siten helposti nähtävissä. Behaviorismi

korostaa ulkoapäin tapahtuvaa toiminnan motivointia ja suuntaamista. Tämän vuoksi sen voidaan katsoa tarjoavan vain vähän ratkaisuja sellaisen korkealaatuisen oppimisen organisointiin, joka kehittää taitavaan suoriutumiseen yhdistyviä ajattelu- ja toimintamalleja.(Enkenberg, 2000.)

1.1.2 Humanistinen oppimiskäsitys

Humanistinen psykologia ei ole yhtenäinen koulukunta vaan pikemminkin suuntaus, jossa korostetaan ihmisen arvoa, ainutlaatuisuutta ja luovuutta. Voimakkaimmillaan suuntaus oli 1960-luvulla, jolloin erilaisissa liikkeissä pyrittiin voimakkaasti luomaan uutta tiedekäsitystä. Tämä suuntaus pohjautuu mm. eksistentialismiin. Suuntauksen edustajia ovat olleet mm. Abraham Maslow, Charlotte Buhler ja Carl Rogers.

Maslowin ajatukset pohjautuvat humanistiseen psykologiaan, jossa ihmisen tarpeet muodostavat hierarkian. Alempien motiivien (biologiset perustarpeet) tultua tyydytetyksi, tarpeet siirtyvät aina seuraavaksi ylemmälle tasolle. Motiivihierarkian huipulla on itsensä toteuttamisen motiivi, aidoin inhimillisen toiminnan tarve.

Avainkäsitteenä humanistisessa psykologiassa on elämyksellinen tai kokemuksellinen oppiminen. Ääriolaidan näkemyksiin liittyvät lisäksi henkisen kasvun ja oman identiteetin lujittamisen korostaminen, normeista vapautuminen ja "flow" -kokemusten etsiminen. Flow-kokemus on niin voimakas hetkellinen uppoutuminen johonkin tilanteeseen, että henkilöltä katoaa ajan ja paikan taju ja fyysisten perustarpeiden tyydyttäminen unohtuu (esim. nälkä). Esim. taiteilijat ja tutkijat saattavat saada tällaisia kokemuksia syventyessään itsensä toteuttamiseen mieluisan aiheen parissa. Flow-kokemuksissa Maslowin tarvehierarkia romuttuu, koska alimpien motiivien tyydyttäminen toteutuu itsensä toteuttamisen motiivin ollessa hyvin voimakas.

Koulutuksessa kokemuksellisessa oppimisessa tavoitteena on usein toimintatapojen uudistaminen ja erilaisten menetelmien kokeilu sekä elämysten ja kokemusten tuottaminen. Näissä elämysprosesseissa keskiössä on yksilön minä (self) ja kokemuksia reflektoimalla yksilö kehittää itseään. Humanistisessa psykologiassa, johon humanistinen oppimiskäsitys pohjautuu, ihminen nähdään kokonaisvaltaisena, luovana ja henkiseen kasvuun pyrkivänä persoonana. Mezirowin (1995, 25-26) mukaan kaikki oppiminen ei ole suorittamaan

oppimista eikä pyrkimystä syy-seuraus –suhteiden entistä tehokkaampaan valvontaan suoritusten parantamiseksi. Useimmiten aikuisoppimisessa on tärkeämpää oppia ymmärtämään toisten ihmisten arvoja, ihanteita, tunteita, moraalisia ratkaisuja sekä sellaisia käsitteitä kuin vapaus, oikeudenmukaisuus, rakkaus, työ, autonomia, sitoutuminen ja demokratiaa koskevien viestien – kommunikaation – merkitystä.

Humanistisen oppimiskäsityksen on katsottu selittävän hyvin yhteistoiminnallista oppimista. Oppiminen on jatkuvasti muuttuva prosessi. Sen pohjana ovat omat oppijan aikaisemmat kokemukset, joista hän vähitellen täsmentää tietoja. Tämänkaltaisen kasvatuksellisen opetuksen tehtävänä on tukea sosiaalista ja persoonallista kasvua, itsenäistymistä ja omakuvan muodostumista. Opittavan asian ei sinänsä tarvitse olla niinkään merkityksellinen kuin se kokonaisuus, joka oppimisprosessissa muodostuu. Vaikka yhtäältä oppimisen todetaan olevan oppijaa itsenäistävä prosessi ja humanistisessa oppimisessa korostetaan yksilön sisäistä halua ja motivaatiota kehittyä ja kasvaa ihmisenä, niin toisaalta todetaan yhdessä tekemisen ja yhdessä kokemisen parhaiten tukevan opetuksellisia tavoitteita. Tällöin sosiaaliset taidot kasvavat itsenäistymisen rinnalla. Opittava asia on omien kokemusten, oppijaryhmän muiden jäsenten kokemusten ja ympäröivän todellisuuden välisen vuorovaikutuksen tulos.

1.1.3 Kognitiivinen oppimiskäsitys

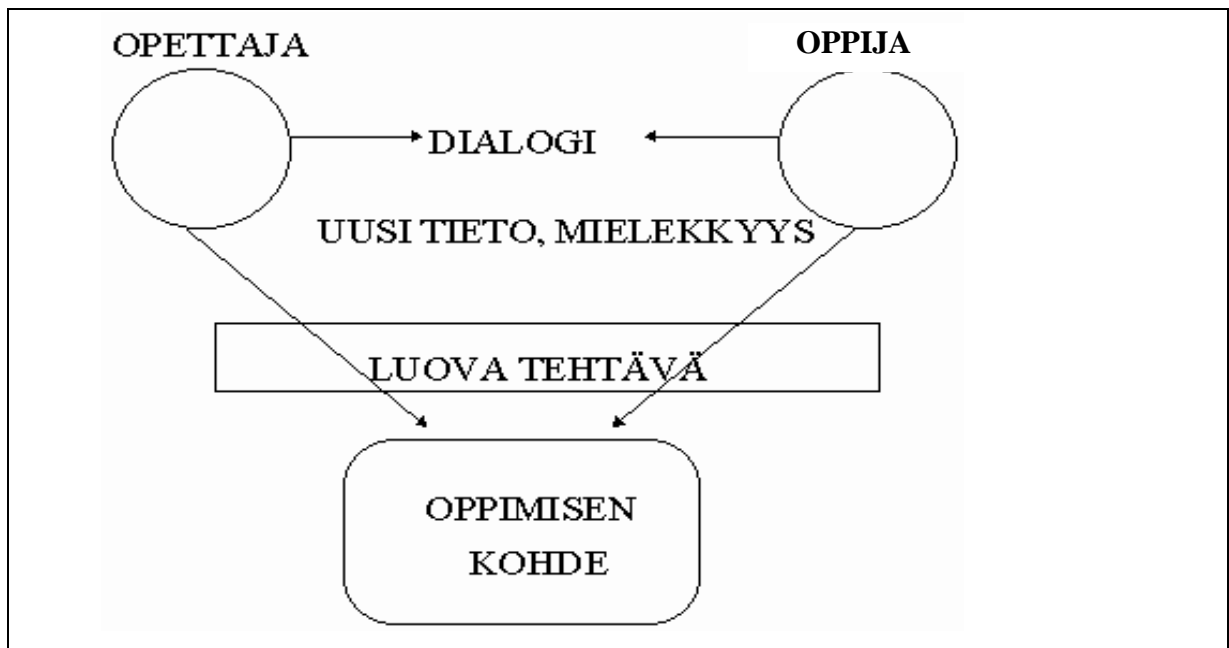
1990-luvun vaihteessa ammatillisten aikuisopettajien pedagogiset täydennyskoulutukset tähtäsivät kognitiivisen oppimiskäsityksen haltuunottoon. Opetushallituksen tavoitteena oli nostaa aikuisopettajien pedagogisen osaamisen taso ja yhtenäistää 70- ja 80- lukujen opettajakoulutuksissa saadut oppimiskäsitykset ajan mukaisiksi - kognitiivisiksi. Kognitiiviseen psykologian tutkimuskohteena ovat ihmisen sisäiset prosessit, joita ovat mm. ajattelu, muisti ja havainnointi. Kognitiivisen tutkimusperinteen piirissä yhteistoiminnallisuus ja oppimisen sosiaaliset piirteet nähdään yksilön oppimisen taustatekijöinä ja välineinä. Oppimistuloksia tarkastellaan yksilön kognitiivisten rakenteiden muutoksina.

Engeströmin (1988, 15) mielestä behavioristien tapa määritellä tavoitteita oli riittämätön. Oppijat oppivat kyllä hyvin, mutta heidän suorituksensa perustuvat pelkästään muistamiseen ja jäljittelyyn. Heidän tietojensa sovellettavuus on siis huono. Hän painottaa myös, että

motivointiin eivät pelkästään riitä ulkoiset ärsykkeet, viihdykkeet, palkkiot ja rangaistukset. Oppilas motivoituu tehokkaammin ja aidommin, jos opettaja virittää tiedollisia ristiriitoja.

Engeströmiläisessä tavoitteenmäärittelyssä on orientaatioperustan luomisella keskeinen sija. Orientaatioperusta sisältää nimittäin opetusaineksen alkusolun eli se vastaa kysymykseen: "Miksi tätä oppiainesta kannattaa opiskella?" Engeströmin mukaan hyvälle orientaatioperustalle voidaan asettaa neljänlaisia tehtäviä. Ensiksi se antaa selkeän ja systemaattisen kokonaiskuvan opetettavasta asiasta. Toiseksi se paljastaa asian alkusolun vastaamalla miksi -kysymykseen. Kolmanneksi se antaa toimivan mallin hyvälle suoritukselle eli se ilmaisee opittavan asian oleelliset osatekijät. Neljänneksi se antaa oppijalle mahdollisuuden kontrolloida ja arvioida omaa suoritustaan.

Engeströmin (1988, 86-87) mukaan orientaatioperusta voidaan jakaa kolmeen eri tasoon. Alin taso muodostuu spontaanisti yrityksen ja erehdyksen kautta. Keskimmaisella tasolla oppilaalla on käytettävissä täsmällinen ohje eli "resepti". Ylimmällä tasolla orientaatioperusta paljastaa yleisen periaatteen, johon yksittäiset suoritukset pohjautuvat. Täsmälliset ohjeet orientaatioperustan laatimisesta on Engeströmin kirjassa sivuilla 76-99. Dialogipedagogiikan kannalta oppiminen on aidoimmillaan silloin, kun sekä oppilaalla että opettajalla on sama tietoisien oppimisen kohde. Mikäli opettajalla itsellään ei opetustilanteessa ole oppimisen haastetta ja aitoa oppimistehtävää, opettajalla ja oppilaalla ei voi olla aidosti yhteistä toiminnan kohdetta (kuvio 1). Sama pätee luonnollisesti myös esimerkiksi kahden oppijan väliseen oppimistilanteeseen. Sellaisella dialogilla, jossa toinen osapuoli tietää kaikki vastaukset esitettyihin kysymyksiin, ei nimittäin ole kovinkaan suurta merkitystä. (vrt. Hakkarainen 1995a, 213; Hakkarainen 1993, 479.)



Kuvio 1. Opettajan ja oppijan yhteinen uuden tiedon tai osaamisen luominen opetuksessa Hakkaraisen (1993, 480) mukaan.

Von Wrightin (1985) mukaan nykyaikainen länsimainen kognitiivinen oppimisteoria pohjautuu oppimisen ja muistamisen psykologiaan, jossa informaation prosessointia on kuvattu jatkumona, jonka osavaiheita ovat havaitseminen, huomion kohdistaminen, oppiminen, muistaminen ja tiedon käyttäminen (ajattelu ja päätöksenteko).

Tässä prosessissa nähdään havaitseminen ja huomion kohdistaminen aktiivisena tapahtumana, jossa aistien välittämää tietoa valikoidaan, luokitetaan, tulkitaan ja muokataan monin tavoin. Havaitseminen ja huomion kohdistaminen muuttaa, rikastuttaa tai urauttaa sitä fyysisen ja sosiaalisen maailman sisäistä representaatiota, joka itse kullekin on kehityksen kuluessa rakentunut. Tämä maailman sisäinen representaatio toimii taas viitekehyksenä yksilön uusille kokemuksille ja havainnoille ja siitä rakentuvat ajattelun tärkeimmät ainekset. Oppiminen on aktiivista siten, että oppija pyrkii käyttämään erilaisia strategioita muokataksaan opittavaa aineistoa helpommin ymmärrettävään ja hallittavaan sekä helpommin muistettavaan muotoon.

Kognitiivisen oppimisteorian yksi tärkeimmistä käsitteistä on skeema. Skeeman käsitteellä tarkoitetaan, että tapahtumia ja asioita koskeva yleinen tietomme on tyypillisesti jäsennehtynä muistiimme hierarkisesti rakennettuina hahmotusyksikköinä. Skeema voi joko

assimiloida uuden tiedon, toisin sanoen skeema voi täydentyä tai uusi tieto voi akkomoida eli muuntaa skeemaa. Kummassakin tapauksessa tapahtuu oppimista.

Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä skeemat ja tiedon prosessointi ovat keskeisimmässä asemassa. Käsityksen mukaan tietoa ei käsitellä tyhjiössä vaan ennestään olevan tiedon varassa. Muistin sisältö ja rakenne siis vaikuttavat siihen, mitä halutaan oppia ja miten tietoa prosessoidaan. Kognitiivinen oppimisenäkemyks poikkeaa paljon behavioristisesta näkemyksestä. Behavioristisessa näkemyksessä oppiminen ei ole varsinaisesti yksilön oman ajattelun ja tiedon prosessoinnin tulosta vaan se perustuu positiivisten ja negatiivisten reaktioiden vahvistamiseen tai niiden sammuttamiseen. Yksilön ulkopuolinen henkilö tai seuraamus vahvistaa reaktiota ja näin ollen opitut asiat eivät välttämättä ole yksilön tarpeiden ja lähtökohtien mukaisia, vaan ne ovat lähtöisin ympäristön mukaisista normeista.

Kognitivismin näkökulma oppimiseen painottaa mielen toimintojen merkitystä. Olennaista on se, mitä mielessä tapahtuu, kun tehtävää suoritetaan. Opetuksen tulee kohdistua mielen toiminnan edistämiseen. Oppiminen merkitsee ensi sijassa tilanteesta hahmotetun uuden ja entisen kokemusmaailman integrointia ja uuden struktuurin rakentumista mieleen (Mayer 1996). Oppimisen nähdään yksilöllisen konstruktivismiin (ks. von Glasersfeld 1989) tavoin olevan sidoksissa siihen, mitä oppija tietää asiasta aiemmin.

Kognitivismin mukaan oppiminen merkitsee ensi sijassa muutosta yksilön tiedon struktuurissa. Muutos voi olla luonteeltaan heikko, jolloin tiedon kasvu on lähinnä määrällistä (*weak conceptual change*) tai vahva, jolloin rakenteelliset muutokset ovat merkittäviä (*strong conceptual change*). Yhteenvetona kognitivismista voidaan todeta, että se on ensi sijassa kiinnostunut siitä, mitä tapahtuu ihmisen mielessä kun hän suorittaa tehtävää, ja miten suoriutumista voidaan parantaa laadullisesti.

1.1.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) mukaan konstruktivismi on tällä hetkellä kasvatustieteessä lähinnä ns. sateenvarjotermi "uusille" oppimiskäsityksille. Konstruktivismi on enemmänkin tietoteoreettinen näkemys kuin oppimisteoria, koska sen perimmäinen mielenkiinto kohdistuu tiedon alkuperään. Konstruktivistisen näkemyksen mukaisesti

tiedoksi voidaan kutsua vain sellaista tietoa, joka on syntynyt yksilön aktiivisen konstruoinnin tuloksena ja joka on olemassa ainoastaan subjektin kautta.

Konstruktivismi on laaja ajattelutapa, joka vaikuttaa opettajan toiminnan taustalla arvoissa ja tavoitteissa. Se ei ole siis opetusmenetelmä. Tosin jotkut opetusmenetelmät saattavat lähtökohdiltaan olla konstruktivistisia kuten ongelmalähtöinen oppiminen (problem-based learning) ja tutkiva oppiminen. Konstruktivismi syntyi vähitellen 1980-luvulla vastapainoksi behavioristiselle lähestymistavalle. Konstruktivismissa korostetaan oppijan aktiivista roolia ja omaa kokemusmaailmaa. Opettajan rooli on olla oppimisprosessin ohjaaja, taustahenkilö. Behaviorismiin liitetään usein perusajatus, että opettajan rooli on olla tiedon siirtäjä oppijalle.

Usein pedagogisessa kirjallisuudessa, etenkin 1990-luvulla, konstruktivismi – behaviorismi -vastakkainasettelu ilmenee siten, että konstruktivismi = hyvä, behaviorismi = paha tai konstruktivismi = uusi, behaviorismi = vanha. Tämä kahtiajako ei ole mielekäs, koska opetus-opiskelu -oppimisprosessi tuskin koskaan on tai tulee olemaan niin mustavalkoinen, että jompi kumpi ismeistä toteutuisi täydellisesti.

Konstruktivismista puhutaan usein "uutena oppimiskäsityksenä", vaikka todellisuudessa samankaltaisia vaatimuksia pedagogisessa kirjallisuudessa on ollut jo 1600-luvulta lähtien, esimerkiksi historiallisesti arvokkaassa Comeniuksen vuodelta 1657 olevassa teoksessa 'Didacta Magna'. Konstruktivismia ei siis kannata yrittää sijoittaa johonkin kronologiseen jatkumoon vaan pikemminkin pohtia sitä rinnakkaisena lähestymistapana behaviorismille. (Miettinen, 2000; Tynjälä, 1999.)

Konstruktivistinen oppimisenäkemyks on saanut aikuiskoulutuksessa yhä enemmän jalansijaa koulutuskäytäntöjen muuttuessa dynaamisimmiksi, yksilöllisimmiksi ja joustavimmiksi. Konstruktivistisessa oppimisessä korostuu oppiminen opetuksen sijaan, oppija opettajan sijaan ja tiedon henkilökohtainen rakentaminen aikaisempien kokemusten pohjalta sen sijaan, että opiskeltaisiin "valmiiksi pureskeltuja" tietoja. Oppijalle on paljon mahdollisuuksia, mutta toisaalta hän on myös itse vastuussa omasta oppimisestaan. Tärkein motivaatio on halu oppia, joka antaa voimavaroja vaikeuksissa. Käytännössä konstruktivismiin periaatteita toteutetaan erityisesti etä- ja itseopiskelussa, joissa oppijan itseohjautuvuudella on suuri merkitys opintojen onnistumisen kannalta. Kaiken kaikkiaan uudet oppimisympäristöt pohjautuvat konstruktivistiselle ajattelulle. Konstruktivistinen

oppiminen on itsesäätelävää ja oppijakeskeistä oppimista. Se ei kuitenkaan saa tarkoittaa sitä, että oppijat jätetään oppimistehtäviensä kanssa yksin, vaan se on haastanut opettajat ja koulutuksen järjestäjät uusien tehtävien pariin; auttamaan opiskelijoita kehittymään itseohjautuvina ja taitavina oppijoina. Itse asiassa opettajien ammattitaitovaatimukset ovat kasvaneet asiantuntijuudesta oppimisen ohjaamiseen.

Nykyinen etäopiskelu tietoverkoissa antaa uusia haasteita niin oppijalle kuin opettajalle. Tietoverkko ja internetin keskeinen ajatus tarjota lähes rajaton pääsy tiedonvaltateille on hyvä esimerkki konstruktivistisesta oppimistyyliajattelusta. Tämä kuitenkin asettaa niin opetusmateriaalin tekijöille kuin opiskelijoillekin uutta entistä kriittisempää lähestymistapaa tietoon. Oppijan on yhä tarkemmin analysoitava ja pohdittava niin tiedon tarpeellisuus kuin tiedon oikeellisuus. Nämä vaatimukset asettavat myös haasteita opettajille, joiden tehtävänä on asettaa tietoa kaikkien nähtäville. On mietittävä entistä tarkemmin mitä tietoa voi laittaa "kaikkien" nähtäville. (<http://matwww.ee.tut.fi/kamu/julkaisut/raportit/oppimi09.htm>.)

Uusissa tilanteissa konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen riippuu väistämättä opettajan tavasta hahmottaa tehtävänsä, hänen tiedoistaan, taidoistaan ja luovasta joustavuudestaan. Näin se nostaa esiin opettajuuden tavalla, joka poikkeaa oleellisesti empiristisestä ajattelutavasta ja samalla kyseenalaistaa monia perinteisiä selviöitä. Yksilökeskeisestä lähestymistavasta huolimatta konstruktivismi korostaa myös oppimisen sosiaalisen kontekstin merkitystä. Oppimiseen vaikuttaa paljon myös paikka ja ympäristö, missä oppiminen tapahtuu; se on tilanne- ja kulttuurisidonnaista.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihmiset ymmärtävät maailmaa ottamalla tietoa ympäristöstä ja yhdistämällä sen omiin malleihinsa ja käsityksiinsä jo olemassa olevien tietorakenteidensa pohjalta. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 19) mukaan oppiminen on mahdollista vain itse kokemalla aidossa oppimisympäristössä, jolloin oppiminen merkitsee sitä, että

- Oppija itse aktiivisesti konstruoi tietonsa ja taitonsa.
- Oppijan kyky itse ohjata ja kontrolloida oppimistaan ja tiedonkäsittelyään lisääntyy.
- Mielekästä oppimista edellyttää selkeä tietoisuus tavoitteista ja niihin suuntautumisesta.
- Oppiminen on tilanne sidonnaista.
- Oppiminen on sosiaalisesti välittyntä.

- Oppijan oma vastuu korostuu.
- Opettajan rooli muuttuu.
- Oppimisen arviointi monipuolistuu.
- Opetussuunnitelmat joustavoituvat.

Myös Tynjälän (1999, 72) mukaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeisin teesi on, että uutta opitaan aina aikaisemman tiedon pohjalta. Arkielämän kokemusten pohjalta olemme muodostaneet mieleemme skeemoja eli eräänlaisia mentaalisia rakenteita, joiden avulla meidän on helppo toimia maailmassa. Arkikokemuksiemme pohjalta muodostamme käsityksemme esimerkiksi erilaisista luonnonilmiöistä ja sosiaalisista ilmiöistä. Useinkaan nämä käsitykset eivät ole tiedostettuja eikä niitä ole syytä sen tarkemmin pohtiakaan, koska ne toimivat käytännön elämässä. Annamme kukille vettä ja ne kasvavat emmekä pohdi sen kummemmin, tuottavatko ne itse energiansa vai ottavatko ne sen maasta. Edelleen arkikokemuksemme esimerkiksi oppimisesta voi olla varsin erilainen kuin tieteellinen käsitys oppimisesta. Kun kuuntelemme luentoa tai luemme kirjaa toteamme oppineemme yksinkertaisesti tiedon siirtymisen avulla. Tiedemiehet sanovat kuitenkin, ettei kyse ole tiedon siirrosta vaan tiedon aktiivisesta rakentamisesta. On tosiaankin yllättävää todeta kuten Tynjälä (1999, 73) toteaa, että arkitietoomme pohjautuvien kokemustemme voidaan katsoa olevan tieteellisen tiedon kannalta väärinkäsityksiä. Konstruktivistisen tietokäsityksen pohjalta on luonnollista ajatella, että emme voi puhua väärinkäsityksistä, sillä eihän meillä ole keinoja ratkaista, mikä on lopullinen oikea käsitys ja lopullinen totuus. Myös tieteen käsitykset muuttuvat. Usein kuitenkin tyydytään käytännölliseen ratkaisuun. Vallitsevaa tieteellistä käsitystä pidetään oikeana ja sen mukaan opetetaan myös kouluissa.

Arkikäsityksemme syntyvät siis kokemustemme pohjalta ja näiden käsitysten kautta tulkitsemme meille opetettavaa uutta tietoa. Mutta entäpä, jos meillä ei ole mitään aikaisempaa tietoa uudesta asiasta. Kun yläasteelle siirtyvä oppilas alkaa opiskella fysiikkaa, hän saattaa ajatella, ettei hänellä ole mitään käsityksiä fysiikasta eikä mitään aikaisempia tietoja. Olemme elämässämme kuitenkin koko ajan tekemisissä fysikaalisten ilmiöiden kanssa ja toimintamme perustuu siihen, että meillä on olemassa jokin käsitys näistä ilmiöistä. Kun haluamme hiljentää automme tai polkupyörämme vauhtia, jarrutamme, koska uskomme kitkan vaikutukseen.

1.1.5 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Sosiokulttuuristen teorioiden keskeinen ajatus Cantellin (2001, 22) mukaan on kontekstuaalisuuden ymmärtäminen ja tunnustaminen. Oppimista tarkastellaan sosiokulttuurisena ilmiönä, jota ei voida tarkastella irrallaan sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kehyksestään. Erityisen tärkeää on opiskeltavan asian liittäminen todelliseen elämään niin, että opiskeltava asia toimii ikään kuin työkaluna todellisuuden ymmärtämisessä. Asiayhteyden eli kontekstin, joka voi ilmetä fysikaalisena, sosiaalisena tai tiedollisena, vaikutus yksilön älyllisten taitojen kehittämisessä on suuri ja ongelmanratkaisun oppimisella ja soveltamisella on kiinteä yhteys toisiinsa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 1999, 55). Kontekstin merkitystä ja oppimisen tilannesidonnaisuutta painottavaa suuntausta on kutsuttu myös englanninkielisillä nimillä *situated learning approach* tai *situated cognition* eli *situaatiokognitio*. Tuolloin puhutaan älykkään toiminnan tilannesidonnaisuudesta (mt. 114). Tilannesidonnaisuutta tarkastettaessa merkittävää on ns. *transferin* eli siirtovaikutuksen tutkiminen. Tällä tarkoitetaan opitun asian omaksumista niin, että sitä voidaan käyttää ja soveltaa eri tilanteissa ja konteksteissa.

Omien lähtökohtien reflektointi – uudistava oppiminen

Järvinen, Koivisto & Poikela (2000, 88) toteavat (ks. Mezirow, 1991) nostavan uudistavan oppimisen teoriassaan reflektoinnin oppimisprosessin ydinasiksi. Reflektio voi kohdentua toiminnan sisältöön, prosessiin tai perusteisiin. Jos reflektiota ei esiinny, toiminta on rutiininomaista ja automatisoitunutta, jolloin siihen ei sisälly oppimista. Reflektion merkitys on näin ollen ensisijainen verrattuna kognition muodostukseen, koska oppimisen tuloksena oppijan toiminta tai persoona voi uudistua myös ennakoimattomalla tavalla. Kokemuksellisessa oppimisessä reflektio johtaa tiedon ja merkitysten muodostumiseen toisin kuin konstruktivismissa, jossa reflektio on pantu palvelemaan halutun kognition muodostusta. Konstruktivismi soveltuukin hyvin koulutusinstituutiossa tapahtuvan oppimisen käsityserustaksi, kun taas eksperientialismi on vahvimmillaan työelämän oppimissuunnitelmissa. Järvinen ym. (2000, 89) toteavat ettei eksperientialismi tarkoita vain Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriaa. Esimerkiksi australialaiset tutkijat puhuvat kokemuserustaisesta oppimisesta. Nykyaikainen versio eksperientialismista on ongelmaperustainen oppiminen (*problem-based learning*), jota sovelletaan esimerkiksi yliopistojen lääkärikoulutuksessa ja monilla muilla korkea-asteen ammatillisen koulutuksen aloilla. Australialaisten tutkijoiden mukaan kokemuksellisen oppimisen sykli (kokemus –

reflektio – kognitio – kokeilu) on jo itsessään ongelma-perustaisen oppimisen strategia, jonka pohjalta eri tieteen- ja ammattialat muokkaavat omia mallejaan. Toisaalta ongelma-perustaisesta oppimisesta on olemassa myös kognitiivis-konstruktivisia sovellusmalleja. Kokemuksellisen oppimisen ydin ei ole lähtökohtaa tarkoittavassa kokemuksessa niinkään kuin oppimisprosessin tuottamassa kokemuksessa. Kokemus on pikemminkin oppimisprosessin tulos kuin alkukohta. Ratkaisevin vaihe oppimisprosessissa on reflektointi, jonka Järvinen ym. (2000, 89) toteavat (ks. Kolb 1984) mukaan oppijan sisäisen ja ulkoisen toiminnan eli ajattelun ja tekemisen välisenä muunteluna. Sisäinen toiminta on reflektiivistä havainnointia, joka tarkoittaa pohdintaa. Ulkoinen toiminta merkitsee aktiivista kokeilua eli oppimisen kohteena olevan mallin, teorian tai käsitteiden soveltamista käytäntöön. Pohdinnan ja soveltamisen välillä vallitsee oppimistoimintaa ylläpitävä jännite, joka luo uutta kokemuspohjaa jatkuvalle oppimiselle.

Ongelmakeskeinen oppiminen

Ongelmakeskeinen oppiminen (problem-based learning) pohjautuu ajatukselle oppimisen tilannesidonnaisuudesta. Sen mukaan opittavalle sisällölle saavutetaan parempi käyttöarvo, mikäli oppiminen tapahtuu aitoja tosielämän ongelmia ratkomalla aiheen pelkän teoreettisen käsittelyn sijaan. Ongelmakeskeisellä oppimisella on myös todettu olevan toivottavia vaikutuksia opittavan asian ymmärtämiseen, opiskeltavan sisällön liittämiseen aiempiin tietorakenteisiin, itsesäätelyyn, ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen, oman oppimisen suunnitteluun sekä oppimiseen liittyviin asenteisiin (ks. Capon & Kuhn, 2004).

Ongelmakeskeisen oppimisen lähtökohtana on joku ennalta suunniteltu, aito, usein asiantuntijatyöhön liittyvä ongelma, esimerkiksi lääketieteen alalla potilastapaus. Ongelmakeskeisessä oppimisessä 3 - 5 oppijasta muodostuvat ryhmät lähtevät tuutorin tukemana ratkomaan heille esitettyä ongelmaa. Ongelmakeskeisessä oppimisessä ongelmat ovat valmiiksi luotuja ja siksi pedagogista toteutusta mietittäessä on suunniteltava sellaisia ongelmia, jotka sopivat työskentelytapaan. Ongelman tulisi olla käsitteellisesti haastava, moniulotteinen ja aidosta elämästä nouseva, mutta silti riittävän kapea, jotta oppiminen kohdistuisi relevantteihin sisältöihin. Opiskelijoiden tietämyksen taso on huomioitava ongelmien suunnittelussa, jotta käsiteltävä ongelma olisi riittävän konkreettinen, mutta toisaalta strukturoimaton ratkaisuprosessin kognitiivisen haasteellisuuden takaamiseksi. Tuutori voi tukea ongelma-keskeistä oppimista tarjoamalla työvälineitä ongelman

työstämiseen, välittämällä ongelmiin liittyvää lähdemateriaalia, esimerkiksi ongelmapankit verkossa tai helpottamalla ongelmakekskeisen oppimisen vaiheiden strukturoinnissa.

Yhteistoiminta ja vuorovaikutus oppimisessa

Ihmiset oppivat suurimman osan osaamisvarannostaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, tarkkailemalla toimintaansa ja analysoimalla virheitä, osallistumalla yhteistoiminnalliseen suunnitteluun ja laadunkehittämiseen sekä ohjaamalla ja kouluttamalla toisia. Viime vuosina onkin korostunut ryhmissä tapahtuva yhteistoiminnallinen oppiminen. Olipa kysymys suunnitelmallisesta ja organisoidusta koulutuksesta tai arkielämän tilanteissa tapahtuvasta oppimisesta, oppijan motivaatiolla, tahdonalaisella kontrollilla ja oman toiminnan arvioinnilla on keskeinen rooli osaamisen kehittämisessä. (Ruohotie 1998b, 59-62.)

Tynjälän (1999, 148-149) mukaan yksi keskeisimmistä muutoksista oppimisen tutkimuksen ja koulutuksellisten käytäntöjen piirissä on ollut, että oppimista ei tarkastella enää vain yksilöllisenä vaan myös sosiaalisena prosessina ja että yhä enemmän on alettu korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitystä. Pienryhmien ja yhteistoiminnan käyttämistä toisaalta sosiaalisena oppimisen muotona, toisaalta yksilöllisen oppimisen välineenä on perusteltu mm. epistemologisista, oppimisteoreettista ja taloudellisista näkökohdista käsin. Epistemologiset eli tiedon olemukseen liittyvät perusteet liittyvät sosiaaliseen konstruktivismiin. Sen mukaan tieto on sosiaalisesti rakennettua, totuudet ovat sosiaalisia sopimuksia ja yhteistoiminnassamme meillä on tarve päästä yhteisesti jaettuuihin merkityksiin. Oppiminenkin on tällöin olennaisesti sosiaalista toimintaa. Tästä näkökulmasta katsottuna oppimista voidaan pitää sosiaalisena myös silloin kun se tapahtuu yksin, esimerkiksi kirjaa luettaessa tai tietokoneen opetusohjelmaa käytettäessä. Lukijan voidaan katsoa keskustelevan kirjan kirjoittajan tai opetusohjelman tekijän kanssa, kun hän pyrkii muodostamaan tämän kanssa jaettuja merkityksiä tekstin välityksellä.

Erilaiset tiimi- ja projektityöskentelyn muodot on havaittu tuotannon, liike-elämän ja palveluiden sektoreilla tehokkuutta lisääväksi tekijäksi, minkä vuoksi ryhmätyön taitoja pidetään jo sinänsä keskeisinä oppimisen tavoitteina. Näin yhteistoiminnallista oppimista ei nähdä pelkästään yksilöllisen tiedon konstruoinnin välineenä ja tukena vaan itseisarvoisena työskentelymuotona.

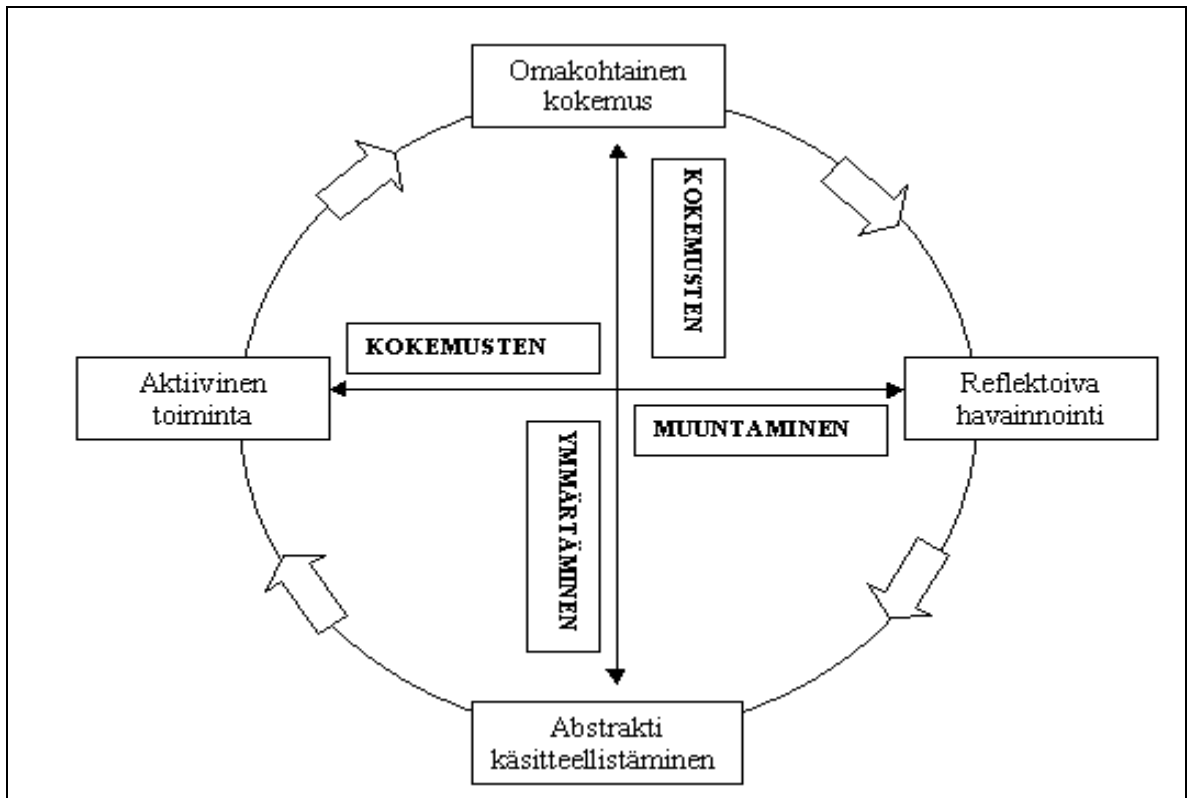
1.2 Työssäoppiminen

Opetushallituksen julkaisussa Kehittyvä koulutus 5/1998 määrittää työssäoppiminen koulutuksen järjestämis muodoksi ja opiskelumenetelmäksi, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla. Oppijalle työssäoppiminen on mahdollisuus toimia aidossa työyhteisössä todellisten ammattiin liittyvien ongelmien parissa. Ammatillinen oppiminen on tehokasta silloin, kun se lähtee oppijan sisäisistä tarpeista ja perustuu hänen omiin kokemuksiinsa. Käytännönläheinen oppimisympäristö lisää oppijan kiinnostusta omaan alaa ja koulutusta kohtaan. Oppimistilanteet monipuolistuvat ja ehkä myös vähemmän kiinnostuneet ja oppimisvaikeuksista kärsivät saadaan innostuneemmin mukaan. Oppija voi työssäoppimisjaksojen aikana testata oppimaansa ja syventää ymmärrystään eri opintokokonaisuuksiin liittyvästä tietoperustasta. Parhaimmillaan vastuuntunto työstä ja käsitys siinä vaadittavasta koulutuksesta vahvistuvat. Nuori itsenäistyy.

Työyhteisössä joutuu työskentelemään erilaisen koulutuksen saaneiden, eri-ikäisten ja eri asemassa toimivien sekä eri kulttuureja edustavien henkilöiden kanssa. Se vaatii sosiaalisia taitoja ja antaa haasteita. Oppijalla on mahdollisuus havainnoida itseään työyhteisön jäsenenä ja kasvaa työyhteisöön. Oppijat näkevät työssäoppimisen jaksoilla työelämän todellisuuden. Työpaikalla voi kohdata myös arkirealismia ja monia ongelmia. Niilläkin on merkitystä oppijan elämänuran kannalta. Etsiessään työssäoppimispaikkaa oppija alkaa myös hahmottaa paikkakunnan työtilannetta ja löytää oman erikoistumisalueensa. Hän saattaa jopa löytää liikeideoita oman yrityksen perustamiseen valmistumisensa jälkeen, jos havaitsee paikkakunnan palvelutarjonnassa aukkoja.

Työssäoppiminen tuo opiskelu ympäristönä mukaan aidot työskentely- ja oppimistilanteet (situationaalinen oppiminen, esim. Enkelberg 1998), mutta myös sen kontekstin, jossa tietoa käytetään (kontekstuaalinen oppiminen). Oppiminen voidaan nähdä tiedon rakentamisena (konstruktiivinen oppimisenäkemys, esim. Rauste-von Wright- von Wright 1994) tai yksilön ja ympäristön suhteen laajentumisena (systeminen oppimisenäkemys, esim. Poikela).

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli (kuvio 2.) kuvaa hyvin työssäoppimista. Sitä on käytetty usein hahmoteltaessa moderneihin oppimisenäkemyksiin perustuvia opetus- ja oppimistilanteita. Kokemuksellisen oppimisen mallia on käytetty työpaikkakouluttajien ja opettajien muun muassa käytännöllisen opetuksen ohjauksen perustana (Bogo ja Vayda 1995).



Kuvio 2. Kokemuksellisen oppimisen malli, Kolb (1984, 42)

Kokemuksellisen oppimisen mallissa välitön omakohtainen kokemus on oleellinen osa, vaikka se ei sinänsä takaakaan oppimista. Tärkeää on ilmiön havainnointi ja pohtiminen sekä tietoinen ymmärtäminen. Oppiminen nähdään syklisenä, niin että omakohtainen kokemus, sen pohtiminen ja käsitteellistäminen ja aktiivinen soveltaminen saavat aikaan jatkuvasti kehittyvän prosessin. Kokemukset saavat merkityksen, kun tarkastellaan työssäoppimista erilaisten oppimistehtävien kuten oppimispäiväkirjojen, arviointilomakkeiden, keskustelujen tai yhteisten pohdiskelujen avulla. Tällä tavalla edistetään ammatillista kasvua ja osaamistavoitteiden saavuttamista.

Kokemuksellisen oppimisen malliin on viime aikoina kuitenkin kiinnitetty kriittistä huomiota, erityisesti niihin perusteisiin, joilla malli on luotu (Miettinen1998). Silti se voi varsin selkeästi kuvata oppimistapahtumaa, jossa työssäoppiminen yhdistetään muihin opintoihin.

Englanninkielisessä kirjallisuudessa termit on-the-job learning ja on-the-job training vastaavat suomalaista käsitettä työssäoppiminen. Bowmanin (1985) mukaan työssä oppimisella voidaan ymmärtää mm. työnantajan kustantamaa varsinaiseen työhön liittyvää

koulutusta, jonkin tutkinnon edellytyksiin kuuluvaa harjoittelujaksoa sekä erillisiä oppisopimusjärjestelyjä.

Lasosen (2001, 30) mukaan työssäoppimisella tarkoitetaan tarkoituksellista ja reflektioivaa kokemusten, toimintojen ja ajatteluprosessien oppimista, jotka perustuvat todellisiin työnteon tilanteisiin. Työssäoppimista voidaan pitää toimintana autenttisuuden pyrkivässä oppimisympäristössä, joka käytännössä voi toteutua hyvin erilaisissa muodoissa. Työpaikkojen opinnollistaminen tarkoittaa työpaikkojen kehittämistä siten, että tavoitteellinen ja tietoinen oppiminen työtä tekemällä sekä palautteen saanti ovat mahdollisia.

Eurooppalaisessa keskustelussa on Van Rensin (2000, 39-40) mukaan nostettu esiin mm. seuraavia asioita: työssäoppiminen voi toimia moottorina auttamaan siirtymistä koulusta työelämään ja siten edistää työpaikan löytymistä; edistää syrjäytyneiden ja työttömien työllistymistä; koulutuskustannuksia on mahdollista jakaa myös työelämän kanssa; mahdollisesti parantaa opiskelumotivaatiota; tuo mukanaan kokemuksellisia seikkoja ja enemmän oppijasta lähtevää sisältöjen räätälöintiä; lisää joustavuutta ja yksilökohtaisten osaamistavoitteiden parempaa huomioimista.

Sauter (1999, 14-23) näkee työssä tapahtuvan oppimisen tuovan esiin monia myönteisiä seikkoja: pedagogiset ja taloudelliset mahdollisuudet lisääntyvät; oppimista tapahtuu taidollisissa asioissa ja laajemmissa oppimisen kokonaisuuksissa; yksilön kehittymisen ohella myös työyhteisöt kehittyvät, johon liittyy yksilön ammattitaidon ja osaamisen kehittymisen kautta saatava yrityksen jatkuva uudistuminen.

Edellä on tarkasteltu useita erilaisia työssäoppimisen määrittelyjä. Pohjosen (2001, 90) mukaan nousevat esiin seuraavat näkökulmat:

- Oppimisen tulee olla organisoitua, ohjattua ja tavoitteellista.
- Oppimisen tulee tapahtua työpaikalla tai aidossa työympäristössä.
- Ammatin vaatima osaaminen opitaan yhteistyössä työelämässä ja formaalien opintojen avulla.
- Osaamisen vaatimukset tulee tunnistaa, jotta niihin voidaan vastata.
- Oppijan reflektiivisten valmiuksien merkitys on tärkeä.

- Elämäkokemuksen merkitys eli jo opitun huomioiminen on otettava mukaan prosessia kehitettäessä.
- Kokemusten kautta tapahtuva ajattelu ja oppiminen korostuvat.
- Oppimisen kokonaisuudet on räätälöitävä oppijan osaamisesta ja työelämän tarpeista lähtien.
- Oppijan motivaatiolla on merkitystä.

Pohjosen (2001, 78) mukaan työelämän ja yhteiskunnan muutos asettaa jatkuvia uudenlaisia edellytyksiä osaamiselle ja sitä kautta koulutukselle. Yhä useammilta ihmisiltä vaadittavia yleisiä elinikäisiä, oppimista ja työllistymistä edistäviä työelämävalmiuksia ovat elämänhallinta, kommunikaatiotaidot, taito johtaa ihmisiä ja tehtäviä sekä innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen.

Yleiset työelämävalmiudet Ruohotie (2000a, 40) mukaan:			
Elämänhallinta	Kommunikointi-taito	Ihmisten ja tehtävien johtaminen	Innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen
Oppimisen taito	Vuorovaikutus	Koordinointikyky	Hahmottamiskyky
Kyky organisoida ja hallita ajankäyttöä	Kuuntelutaito	Päätöksentekotaito	Luovuus, innovatiivisuus, muutosherkkyys
Henkilökohtaiset vahvuudet	Suullinen viestintätaito	Johtamistaito	Riskinottokyky
Ongelmanratkaisutaito ja analyttisyys	Kirjallinen viestintätaito	Taito hallita konflikteja	Visiointikyky
		Suunnittelu- ja organisointitaito	

Kuvio 3. Ruohotien (2000a, 40) mukaan ovat yleiset työelämävalmiudet ja niiden jäsentyminen erillisiksi taidoiksi tai kyvyiksi yllä olevassa ruudukossa.

Edellä kuvatuista osaamisvaatimuksista voidaan havaita, että tämän päivän työtehtävissä edellytetään laaja-alaista osaamista. Pelkän substanssialueen hallinta ei enää riitä vaan

tarvitaan ns. yleisiä työelämäntaitoja. Osa yleisistä työelämätaidoista on sellaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia, joita ei voida koulutuksella kovin paljon kehittää, joten koulutuksen mahdollisuuksien ja työelämän vaatimusten yhteensovittaminen on ensiarvoisen tärkeää.

1.2.1 Ammatillinen koulutus ja työelämä kohtaavat työssäoppimisessa

Järvinen, Koivisto & Poikela (2000, 8-10) toteavat yhteiskunnallisen ja tuotannollisen työn haasteiden olevan työn ja oppimisen yhteyksien uudelleen organisoinnissa. Ennen teollista aikakautta työ, oppiminen ja kasvatus olivat yhtä. Työ opittiin konkreettisesti tekemällä työtä ja työyhteisön jäsenten opastamana. Nyt jälkimodernina aikana mukana on myös koulutus, joka täytyy osata sovittaa oppimiseen eikä päinvastoin kuten moderniksi sanottuna teollistumisen aikana, jolloin oppimisen katsottiin tapahtuvan ainoastaan koulutuksen ehdoilla. Tieto ei ole vain sitä, mikä voidaan välittömästi havaita puheen, tekstin, kuvan tai muun symbolin muodossa. Tieto voi olla myös piilevää ja jopa valtaosa siitä voi olla piiloisessa muodossa, mikä vaatii tiedon tunnistamista ja tuottamisen organisointia oppimista ja käytännön työn kehittämistä varten. Olennaisinta on oppia havaitsemaan, tuottamaan ja hyödyntämään tietoa niin organisaatioiden sisäisessä kuin välisessäkin kehittämisessä. Tiedon merkitys oppimiselle avautuu vasta kun työorganisaatiossa on onnistuttu kartoittamaan ja analysoimaan tekijät, jotka estävät ja tukevat yksilöiden ja ryhmien ja lopulta koko organisaation oppimista.

Ruohotien (2000, 14) mukaan työhön integroituvan oppimisen muodot voidaan tiivistää kuuteen luokkaan: 1) oppiminen tarkkailemalla tekemistä ja analysoimalla virheitä, 2) oppiminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa, 3) oppiminen muodollisessa koulutuksessa, 4) oppiminen muita kouluttamalla ja opastamalla, 5) oppiminen avoimeen tasavertaiseen suunnitteluun osallistumalla, esim. oppimistoimintaa tukevan toiminnan suunnittelu työpaikalla yhteistoiminnallisesti sekä 6) oppiminen laadun varmistuksen yhteydessä.

Edelleen (Ruohotie (2000, 222) nostaa esille nopeasti muuttuvan työelämän tarvitseman oppimistekniikan, joka on saatavilla juuri silloin, kun liike-elämän tehtävät sitä vaativat. Tällainen tekniikka on mentorointi. Se sopii hyvin nopeasti reagoivaksi, reaaliaikaiseksi oppimisen muodoksi. Mentorointi on kiinteä ja kehittävä vuorovaikutussuhde kokeneen seniorikollegan (mentori) ja vähemmän kokeneen juniorikollegan (suojatti) välillä.

Vuorovaikutuksessa kokenempi antaa tukea, ohjausta ja palautetta suojatin urasuunnitelmista ja henkilökohtaisesta kehittymisestä. Mentorit ovat yleensä henkilöitä, jotka sitoutuvat tukemaan ja auttamaan suojattien (työssäoppijoiden) ammatillista tai persoonallista kehittymistä tai molempia sekä lisäämään näiden liikkuvuutta entistä vaativampiin tehtäviin.

Pohjosen tutkimus (2001, 84) osoittaa, että ammatillista aikuiskoulutusta on edelleen kehitettävä lähemmäs työelämää. Aikuiskoulutus tulee räätälöidä työelämän tarpeista lähtevän osaamisen kehittämiseen. On vastattava juuri oikeaan tarpeeseen oikeaan aikaan. Ammattitaidon kokonaisuudessa on alueita, joihin vain työssäoppimisella voidaan vastata. Työpaikalla tapahtuva oppiminen on tullut osaksi aikuisten ja myös nuorten osaamisen kehittämisen kokonaisuutta. Työssäoppiminen tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden yhteistyön kehittämiseksi työelämän ja formaalin oppimisen välille ts. toimii yhdistävänä linkkinä.

1.2.2 Työssäoppimisen ohjaaminen

Oppijat kaipaavat työssäoppimisjaksojen aikana vuorovaikutusta opettajan tai ohjaajan kanssa. Yleensä halutaan palautetta ideoista ja opiskelun etenemisestä tai vain sosiaalista kontaktia. Puhelin tai sähköposti ovat mainioita apuvälineitä opettajan/ohjaajan ja oppijan välisessä yhteydenpidossa, mutta myös henkilökohtaista kontaktia tarvitaan. Säännöllinen työssäoppimisen ohjauksen järjestäminen tulee huomioida jo koulutusta suunniteltaessa, jolloin ohjaukselle pystytään varamaan tarvittavat resurssit.

Vuorovaikutus eri muodoissaan nousee käytännön ohjaustyötä tekevien opettajien käsityksissä keskeiselle sijalle. Moore & Kearsley (1996, 127) käsittelevät vuorovaikutusta kolmesta näkökulmasta: oppija-sisältö vuorovaikutus, oppija-opettaja vuorovaikutus, oppija-oppija vuorovaikutus.

Oppija-sisältö vuorovaikutuksen avulla oppija, opettaja ja työpaikkaohjaaja pyrkivät järjestämään tutkinnon tai tutkinnon osan tavoitteita vastaavat käytännön tehtävät sekä tarvittaessa kirjalliset tehtävät oppijalle. Oppimisympäristön tulee tukea opiskeltavia ammatin osa-alueita. Jokaisen oppijan täytyy luoda, konstruoida uusi tieto oppimisprosessin avulla ennestään olemassa oleviin tietoihinsa. Työssäoppimista voidaan verrata

etäopetukseen, jonka tarkoitus on sellaisen sisällön, jota tarvitaan oppijan oppimisprosessissa, esiintuominen. Oppiminen on vuorovaikusta sisällön kanssa - tuloksena yksilön ymmärryksen muuttuminen. (mt. 128.)

Oppija-opettaja vuorovaikutuksen muoto on kaikille tutuin ja selvin. Se tulee ensimmäisenä mieleen puhuttaessa työssäoppimisesta tai yleensäkin etäopetuksesta. Vuorovaikutusta oppijan ja opettajan välillä pidetään ensiarvoisen tärkeänä. Kun sisällön ohjaamiseen ei mene enää niin paljon aikaa, opettaja pyrkii (voidaan puhua myös ohjaajasta) stimuloimaan tai ainakin säilyttämään opiskelijoiden mielenkiinnon aiheessa ja motivaatiossa. Ohjaaja myös pyrkii tarjoamaan tukea jokaiselle oppijalle. Tämän vuorovaikutuksen määrä ja luonne vaihtelee riippuen siitä, millä tasolla oppijat ovat, ohjaajan persoonallisuudesta, sekä myös muista organisatorisista tekijöistä. (mt. 130.)

Oppija-oppija vuorovaikutuksen hyödyntämisessä ja vahvistamisessa opettajilla olisi enemmän mahdollisuuksia käytettävissään kuin mihin he nykyisin yltävät. Tällä vuorovaikutuksen muodolla viitataan opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen, ryhmien välillä tai ryhmien sisällä, reaaliaikaisesti tai viivästetysti. Oppijan ikä, kokemus ja autonomian taso vaikuttaa tähän vuorovaikutuksen muotoon. Esimerkiksi, nuoremmat oppijat pitävät ryhmien välistä vuorovaikutusta motivoivana, mikä taas ei ole niin merkittävää aikuisille oppijoille, jotka yleensäkin ottaen ovat itseohjautuneempia ja motivoituvat sisäisesti. Ryhmätilanteet ovat tarkoituksenmukaisia silloin, kun järjestäytytään esim. jonkin projektin tekemiseen. Yleisesti ottaen oppijoiden välinen vuorovaikutus on arvokas tapa auttaa heitä ajattelemaan sisältöjä, joita on tuotu esille. (mt. 131-132.) Opettajien tulisikin entistä enemmän tutkintoihin valmistavia koulutuksia suunnitellessaan miettiä erilaisia vuorovaikutuksen toteutuksen mahdollisuuksia työssäoppimisen tukemiseen ja ohjaukseen liittyen.

Pohjonen (2001, 115-116) kirjoittaa (ks. Tuijnmanin, 1999, 64-66) esille nostaman kysymyksen ydintehtävästä ja osaamisesta, joihin tulisi keskittyä. Työssäoppiminen on sidottu kontekstiin, tilanteeseen ja työssäoppimisen tulisi olla suunniteltu ja rakennettu kokonaisuutena. Tässä ytimenä tulee olemaan oppija ja hänen oppimistaan ohjaava opettaja ja työn oppimisen ohjaaja, josta hän käyttää nimitystä mentori. Pohjosen (2001, 115) mukaan (ks. Gerber, 1998) pitää tärkeänä, että työssäoppimisessa tavoitteet asetetaan päämäärätietoisesti. Edelleen Pohjosen (2001) mukaan (ks. Jacobs ja Jones 1995, 21-23) toteavat että, kun osaamista kehitetään työssäoppimalla, sen tulee olla suunniteltu prosessi.

Oppijaa ohjaa tai valmentaa kokenut ammattilainen/mentori todellisessa tai todellisuutta vastaavassa työympäristössä. He esittävät lisäksi seuraavia piirteitä työssäoppimiseen.

- Oppimistilanne ja ajankäyttö tulisi rakentaa suunnitelmallisesti.
- Tärkeä ominaispiirre on vuorovaikutuksellisuus: oppiminen tapahtuu ohjaajan ja oppijan keskinäisessä vuorovaikutuksessa.
- Itseohjautuvuus työssäoppimisen tilanteissa edellyttää, että oppija kykenee hyödyntämään työympäristössä saatavilla olevaa informaatiota.
- Työnohjaus on kokeneelta työtoverilta saatua apua ja neuvontaa työprosessin eri vaiheissa.

Kun puhutaan työssäoppimisesta tulee kokeneelta työntekijältä (mentorilta/opastajalta) saatu ohjaus tapahtua jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa. Oppimistapahtumat voivat olla joko suunniteltuja tai suunnittelemattomia. Suunniteltujen ja suunnittelemattomien työssäoppimisen tapahtumien ehkä tärkein ero löytyy nimenomaan ohjaajien menetelmistä ja tavoista toimia. Mikäli oppimistulokset halutaan varmistaa ja taata jatkuva osaamisen kehittyminen, se onnistuu vain hyvin suunnitellulla toteutusmallilla.

Tavoitteen asettaminen, toiminnan suunnittelu ja ongelmanratkaisu ovat ohjaajan ohjauskeskusteluun kuuluvia toiminnallisia taitoja, joilla selkeästi suunnataan katse tulevaan toimintaan ja rakennetaan perspektiiviä tekemiseen.

Opettajan/ohjaajan toiminnallisiin ohjauskeskustelun taitoihin kuuluu keskeisesti välitön ja luonteva ilmaisutaito – vuorovaikutteinen neuvottelutaito. Koettu ja ymmärretty pyritään saamaan sanoiksi. Pirkko Siltala kirjoittaa työnohjauksen välineistä teoksessa 'Ohjaus ammattina ja tieteenalana' (Onnismaa, Pasanen & Spanger 2004, III, 247): ”Sanat ovat tehokkaita säiliöitä ottamaan vastaan, muokkaamaan ja ilmaisemaan haluja, affekteja, pyrkimyksiä, tunteita, mielikuvia, ongelmia, ristiriitoja, havaintoja, ajattelua – myös tiedostamatonta meissä. Sanojen avulla voidaan nimetä, ajatella ja muokata. Sanat ovat inhimillisiä voimavaroja. Niillä me eheyttämme itseämme, kutsumme toista luokse ja menemme toisen luo, lähestymme toista. Puhumalla lähestymme totuutta.”

Myös Otalan (1996, 203) mukaan uusia asioita opitaan eniten työssä. Ojala painottaa, että työssäoppiminen tulee organisoida. Alkuun tarvitaan opastaja ja jatkossakin joku, joka on vastuussa ongelmatilanteesta auttamisesta. Muut työntekijät voivat toteuttaa

työssäoppimista omassa työtehtävässään esimerkiksi työkierron tai henkilökierron kautta. Oppilaitoksen organisoimissa työssäoppimisen tilanteissa oppijat vuorottelevat usein oppilaitoksessa tapahtuvan teoreettisen opiskelun sekä yrityksissä tapahtuvan opiskelun välillä. Tutkimukseni tarkoituksena on vertailla työnantajilta saamieni haastattelujen pohjalta, onko järkevämpää laatia opiskelijoiden oppimissuunnitelmat siten, että työssäoppiminen kulkee koko ajan oppilaitoksessa tapahtuvan teoreettisen opiskelun rinnalla vaiko siten että suunnitellaan kokonaan erillisiä teoreettisen opiskelun jaksoja ja vastaavasti kokonaan erillisiä työssäoppimisen jaksoja.

Campbell (1997, 164-169) esittää erääksi vaihtoehtoiseksi malliksi ammatillisten oppilaitosten ja yritysten välisessä toiminnassa ns. Joint Venture Partnership -mallia. Partnership-menettely myös siirtää koulutuksellista vastuuta työelämään. Oppilaitoksille partnership-toiminnassa kohdistuvat hyödyt liittyvät mm. työelämässä tarvittavien taitojen päivittämiseen ja niiden kirjaamiseen osaksi opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmia on jatkuvasti pyrittävä ajanmukaistamaan ja tämä on mahdollista toteuttaa opettajien ja työelämän edustajien jatkuvassa vuorovaikutuksessa.

Saksalaiseen kulttuuriin voimakkaasti sidoksissa olevalla järjestelmällä on vankat mestari-kisälli –perinteet. Valtaosa saksalaisista ammatilliseen koulutukseen osallistuvista nuorista osallistuu kyseiseen duaalijärjestelmään liittyvään koulutukseen. Kyseisessä järjestelmässä yritykset huolehtivat työpaikoilla annettavasta opetuksesta ja siihen liittyvistä kustannuksista. Yhteiskunnan ylläpitämät oppilaitokset (Berufschulen) puolestaan vastaavat yleis- ja ammattisivistävästä opetuksesta. Oppilaitokset huolehtivat myös sellaisesta uuden teknologian vaatimasta opetuksesta, johon pienten yritysten opetusvälineistö ei riitä. Järjestelmässä oppilaitoksen on noudatettava opetussuunnitelman perusteita ja yritysten ns. koulutussääntöä, jotka tulee sovittaa yhteen. Oppijan työaika jakautuu tavallisesti siten, että opiskelua on koulussa kaksi ja yrityksessä kolme päivää viikossa.

Markkula ja Suurla (1997, 51) kuvaavat opettajan roolin muutosta Suomessa elinikäisen oppimisen kansallista strategiaa hahmoteltaessa. Heidän mukaansa opetustehtävissä olevien ihmisten perinteinen työnkuva muuttuu radikaalisti. Vanhanaikainen opettaja-oppilas –suhde voitaisiin korvata mestari-oppipoika –suhteella; tai nykytermejä käyttäksämme, tutor- ja mentortoiminnalla. Mestari edustaa ammattitaitoista henkilöä, jolla on toisillekin annettavaa – aivan kuten tutor tai mentorkin. Vanhemmat työntekijät huomauttavat, ettei nimitysten

vaihtaminen paljoakaan tilannetta muuta. He muistavat vielä mestari-käytännön, mutta kohtaavat työpaikoillaan mentoreita ja tutoreita.

Lehtisen (1996, 22) mukaan esimerkki amerikkalaisesta työssä oppimisesta kuvaa erinomaisesti aloitteellisia ammatillisen koulutuksen opettajia. Wyomingin osavaltiossa opettajat ovat käyneet yrityksissä tutkimassa esimerkiksi joitakin ajankohtaisia teknisiä haasteita sekä muita oppimisen kannalta tärkeitä ja kriittisiä kysymyksiä. Samalla he ovat tehneet dokumentaatioita erityisvaatimuksista, jotka liittyvät työsuorituksiin. Tällainen menettely mahdollistaa opettajien oman kompetenssin arvioinnin suhteessa työelämän vaatimuksiin. Samalla opiskelijoille pystytään antamaan todellista kuvaa työelämän vaatimuksista. Menettelyjä voitaisiin vielä monipuolistaa ja laatia yhdessä prosessin omistajien kanssa suunnitelmia työpaikkojen tarjoamista mahdollisuuksista ja yhdistää niitä opettajien pedagogiseen osaamiseen. Tuomisen (1997) mukaan menetelmää voidaan kutsua osaamisen benchmarkingiksi tai Karlöfin ja Östblomin (1994) mukaan benchlearningiksi.

2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada selville ammatillisten aikuisopettajien käsityksiä oppimisesta, opettamisesta, työssäoppimisesta ja työssäoppimisen ohjauksesta. Näistä tutkimusaineistosta nousevista käsityksistä on tarkoitus muodostaa luokat eli kategoriat ja tutkia, mihin oppimisen teorioihin haastateltavat käsityksissään viittaavat. Näin saadaan tarkka kuvaus aikuisopettajien oppimis-, opettamis-, työssäoppimis- ja työssäoppimisenohjauksikäsitteistä ja heidän pedagogista sovelluksistaan. Tämän jälkeen on tarkoitus tiivistää edellä mainitut kategoriat vielä laaja-alaisimmiksi ylätasoon kategorioiksi. Näin saadaan ytimekkäänä tutkimustuloksena selville opettajien käsitykset kustakin tutkittavasta ilmiöstä sekä mihin oppimisteorioihin aikuisopettajat tänä päivänä pohjaavat pedagogiset valintansa. Edellä mainitun tavoitteen lisäksi on tarkoituksena on selvittää aikuisopettajien käsityksiä työssäoppimisen kehittämismahdollisuuksista tulevaisuutta ajatellen. Tutkimuksen tarkoituksena on herättää mielipiteitä ja keskustelua ammatillisen aikuisopettajuuden nykytilanteesta ja tulevaisuuden kehityssuunnista. Tarvitaanko muutoksia? – jos! – niin minkälaisia muutoksia tarvitaan ammatillisen aikuisopettajan

pedagogisiin sovelluksiin, kun ollaan siirtymässä opetuksesta yhä enemmän ohjaukselliseen suuntaan?

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003 - 2008 asetetaan ammatillisen koulutuksen kehittämisen päämääräksi vahvistaa suomalaisen työelämän ja ammatillisen koulutuksen kilpailukykyä kansainvälistyvässä toimintaympäristössä väestön ammatillista osaamista kohottamalla sekä tukemalla työelämälähtöistä innovaatiotoimintaa. Kehittämisen keskeisiä tavoitteita ovat koulutuksen laadun, työelämävastaavuuden ja vaikuttavuuden parantaminen. Työssäoppimisen laatua ja sisältöä kehitetään ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön avulla.

Tutkimukseni tarkoitus palvelee em. koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman tavoitteita mm. työelämälähtöisen innovaatiotoiminnan kehittämisen näkökulmasta kuin myös työelämävastaavuuden ja vaikuttavuuden parantamisen näkökulmista. Työssäoppiminen liittyy keskeisesti tämän päivän ammatillisen opetuksen ja oppimisen kenttään. On tärkeää tarkastella oppimista työssäoppimiseen ja sen ohjaukseen liittyen, koska aikuisopetusta koskevien ennusteiden pohjalta opettaminen muuttuu yhä enemmän ohjaukselliseen suuntaan. Vastaavasti voidaan ohjauksen käsittää muuttuvan opetukselliseen suuntaan – ei niinkään tiedon siirtämisen käsityksessä vaan kuten Luukkainen (2004) väitöksessään toteaa, että vuonna 2010 opetettavan aineen sisällön hallinta, opettajan hyvä opetustaito ja refleктоiva toimintatapa ovat muuttuneet välineiksi pyrittäessä kohti uutta opettajuutta eli proaktiivisen ja eettisen yhteiskunnallisen suunnannäyttäjän roolia.

Siiis - tutkimukseni tavoitteena on selvittää aikuisten ammatillisiin tutkintoihin valmistavissa koulutuksissa työskentelevien opettajien tämän hetkisiä käsityksiä opettamisesta, oppimisesta, työssäoppimisesta ja työssäoppimisen ohjauksesta sekä miten heidän opettamis- ja oppimiskäsityksiinsä perustuen tulisi työssäoppimisen ohjausta tulevaisuutta ajatellen kehittää.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten määrittelet oppimisen ts. mitä mielestäsi oppiminen on?
 - 1.1. Mainitse seikkoja, jotka mielestäsi edistävät tai estävät oppimista.
2. Miten määrittelet opettamisen ts. mitä mielestäsi opettaminen on?
 - 2.1. Mainitse seikkoja, jotka mielestäsi edistävät tai estävät opettamista.
3. Miten määrittelet työssäoppimisen ts. mitä mielestäsi työssäoppiminen on?
 - 3.1. Mainitse seikkoja, jotka mielestäsi edistävät tai estävät työssäoppimista.
4. Miten määrittelet työssäoppimisen ohjauksen ts. mitä mielestäsi työssäoppimisen ohjaus on?
 - 4.1. Mainitse seikkoja, jotka mielestäsi edistävät tai estävät työssäoppimisen ohjausta.
5. Miten em. opettajien mielestä tulisi heidän omien opettamis- ja oppimisenäkemyksensä mukaan kehittää työssäoppimisen ohjausta.

Litterointivaiheessa havaitsin, että olin saanut aineistoa myös työssäoppimisen ohjauksen kehittämistä koskien, mutta en ollut osannut tehdä tarpeeksi syvällisiä ja monipuolisia kysymyksiä, jotta tutkimusaineistoa olisi kertynyt niin runsaasti, että voisin tehdä saadun aineiston perusteella johtopäätelmiä työssäoppimisen ohjauksen kehittämisestä. Lisääaineiston saamiseksi pyysin henkilöstöä kirjoittamaan sähköpostitse heidän käsityksistään tai näkemyksistään työssäoppimisen ohjauksen kehittämisessä: *”Ehtisitkö hetken eläytyä seuraavan lauseen sisältöön ja jatkaa ajatusta kirjoittamalla, mitä mieleesi aiheesta tuleekaan. Kirjoitelman ei ole tarkoitus liittyä mihinkään kirjatietoon vaan kyseessä on käsityksien kerääminen aiheesta. Lause, jota toivon jatkettavaksi, on seuraava: ”Mielestäni työssäoppimisen ohjausta tulisi omien opettamis- ja oppimisenäkemykseni perusteella kehittää siten että ...”*

Vastauksia tuli kaikkiaan kymmenen, joista parissa viestissä todettiin, että olen nyt niin kiireinen, en ehdi kirjoittaa. Palaan asiaan myöhemmin.

Lähetin muutamaa päivää myöhemmin muistutusviestin henkilöstölle: *” Millaisia ajatuksia, käsityksiä, näkemyksiä tai mielipiteitä sinulla on tulevaisuutta ajatellen työssäoppimisen ohjauksesta? Miten työssäoppimisen ohjausta tulisi mielestäsi kehittää?”*

Tämän kyselykierroksen tuloksena sain kaksi vastausta.

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Kohdejoukko

Mikkelin aikuiskoulutuskeskuksen opettajista valittiin neljätoista eri alojen opettajaa haastateltavaksi. Haastateltavien valinnan kriteereinä pidin seuraavia seikkoja, jotta kohderyhmän käsityksistä muodostuisi mahdollisimman edustava otos ajatellen ammatillisia aikuisopettajia yleensä:

- Eri ammattialojen opettajien edustus mahdollisimman laaja-alainen
- Mies- ja naisopettajien tasapuolinen edustus
- Opetustyökokemukseltaan sekä uusien että vanhojen opettajien edustus
- Oman ammattialan käytännön työkokemuksen pituus opettajilla vaihteleva
- Opettajia, joilla on ollut opettajakoulutus jo ennen aikuisopettajaksi ryhtymistä ja toisaalta opettajia, joilla opettajakoulutus on hankittu aikuisopettajaksi ryhtymisen jälkeen tai on hankinnan alla.
- Näyttötutkintomestariopetus on hankittu tai hankinnan alla.

Haastateltaviksi valittiin neljätoista opettajaa ja he edustavat kymmentä eri ammattialaa: sähköalaa, rakennusalaa, tietotekniikkaa, kaupan ja hallinnon alaa, kielikoulutusta, hoiva- ja huolenpitoalaa, kotitalous- ja puhdistuspalvelualaa, ohjaavaa koulutusta, matkailualaa sekä hotelli-, ravintola- ja suurtalousalaa.

Haastateltavista miehiä on kuusi ja naisia kahdeksan. Tämä jako kuvaa naisten ja miesten osuutta Makk:n opetushenkilöstössä. Opettajatyökokemuksen pituus vaihteli haastateltavilla opettajilla yhdestä vuodesta aina kahteenkymmeneen neljään vuoteen saakka. Kaikilla kohdejoukkoon kuuluvilla opettajilla on vankka oman alansa ammatillinen osaaminen. Käytännön työkokemuksen pituus vaihteli haastateltavilla viidestä vuodesta aina kahteenkymmeneen viiteen vuoteen saakka. Sen lisäksi, että heillä on ollut runsaasti käytännön työvuosia, ovat heidän työtehtävänsä olleet laaja-alaisia. He ovat toimineet käytännön työntekijänä ja esimiehenä sekä osalla heistä on myös yrittäjänä toimimisen kokemus.

Kaikilla haastateltavilla on muodollinen opettajapätevyys tai ovat sitä parhaillaan hankkimassa (kolme opettajaa). Samoin on näyttötutkintomestariopettajien pätevyys – kaikki

haastateltavista ovat hankkineet näyttötutkintomestarin koulutuksen tai ovat parhaillaan koulutuksessa (yksi opettaja). Haastateltavien taustatietojen perusteella voidaan tehdä selkeä johtopäätös, että aikuisopettajat kouluttautuvat aktiivisesti niin pedagogisesti kuin ammatillisestikin. Useimmat haastateltavista olivat hankkineet opettajapätevyyden samoin kuin oman ammattialansa ammattikorkeakoulu- tai korkeakoulututkinnon sen jälkeen kun olivat ryhtyneet opetustehtäviin.

3.2 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä

Fenomenografia tutkii ihmisen käsityksiä erilaisista ilmiöistä. Sanan fenomenografia otti ensimmäisenä käyttöön Ference Marton vuonna 1981. Sanan etymologista taustaa on selvitelty mm. Kroksmark (1987). Hänen mukaan sana koostuu kahdesta osasta: fenomenon ja grafia. Fenomenon voidaan johtaa kreikan kielen verbistä "fainesthai", joka tarkoittaa "näyttäytyä". Verbi on muodostettu sanasta "faino", joka tarkoittaa "tuoda esiin" tai "asettaa valoon". Sanan alkuosa fa tarkoittaa, että joku tulee itse näkyviin. Käsite fenonomi eli ilmiö tarkoittaa siis jotakin ilmestyksen tapaista. Myös sanan toinen osa grafi on peräisin kreikan kielestä. Se tarkoittaa jonkin asian kuvaamista.

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin erilaisiin ilmiöihin ja käsitteisiin liittyviä ajattelutapoja ja käsityksiä. Arkikielessä käsitykset rinnastetaan monesti mielipiteisiin, mutta fenomenografiassa käsitys saa syvemmän ja laajemman merkityksen. Tutkimus pyrkii muodostamaan käsitysten perusteella laajempia käsityskategorioita, jotka ovat juuri tutkimuksen tärkeimpiä tavoitteita. (Häkkinen 1996, 5-6.)

Cantellin mukaan (2001, 118) ks. Gröhn (1992b, 4-5) fenomenografinen tutkimus suuntautuu selvittämään miten ihmiset ajattelevat ja hahmottavat ympäröivän maailman. Kiinnostus kohdistuu myös siihen, miten muisti toimii ja miten aiemmat kokemukset vaikuttavat ympäröivän maailman tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen. Häkkisen (1996, 32) mukaan fenomenografinen tutkimus ei pyrikään löytämään lopullista totuutta maailmasta, vaan sen tarkoituksena on kuvata todellisuutta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää. Fenomenografisten käsitysten tutkimisen hyötynä voidaan pitää sitä, että tutkimuksen keinoin saadaan hankittua tietoa ilmiöiden, esimerkiksi opetuksen sisällön hyvin erilaisista tulkinnoista. Tämä auttaa opettajaa kehittämään omaa työtään ja tukemaan erilaisia oppijoita. (Gröhn 1992b, 25.)

Fenomenografia on tutkimusote, jossa empiirisesti hankittua aineistoa analysoidaan, tulkitaan ja kuvataan kategorioiden avulla. Ennen aineiston hankkimista ja myös sen aikana tutkijan on tärkeää perehtyä tutkittavien ilmiöiden teoreettiseen taustaan. Fenomenograafisissa tutkimuksissa ei kuitenkaan tulisi luoda valmiita käsityskategorioita teorian tiedon perusteella ennen aineiston hankintaa. Fenomenografia on aineistolähtöistä tutkimusta, joka etenee induktiivisesti aineiston sisältämistä yksityiskohdista kohti tutkijan muodostamaa kokonaisuutta. Aineisto hankitaan tavallisesti tarkoin suunniteltujen, mutta avoimesti etenevien haastattelujen avulla. Haastatteluja varten laaditaan avainkysymykset, jotka kysytään kaikilta haastateltavilta. Muutoin haastattelut etenevät melko avoimesti teemahaastattelun tapaan. Avainkysymykset pohjautuvat tutkimuksen kannalta mielekkääseen ongelmanasetteluun. Haastatteluilla hankittua ja litteroitua aineistoa luetaan läpi useita kertoja ja tässä prosessissa tutkimuskohteiden käsitykset saavat muotonsa. Laadullista tutkimusta ei voi tarkistaa vastaavanlaisesti tutkimusta toistamalla kuten kvantitatiivisissa tutkimuksissa. Lukija voi arvioida tutkimusprosessin ja tulosten luotettavuutta tutkimusprosessista tehtyjen kuvausten avulla. Lisäksi tutkimuksessa muodostettujen kategorioiden validiutta osoittava tekijä on ns. empiirinen ankkurointi, jolla tarkoitetaan suorien haastatteluaineistosta poimittujen lainausten liittämistä kategorioiden kuvaamisen yhteyteen (Ahonen 1994, 154-155).

Fenomenografia tutkimuksellisena lähestymistapana pyrkii tunnistamaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden keskustelua ja pyrkii painottamaan heidän ymmärrystään, käsityksiään ja kokemuksiaan siitä maailmasta, jossa he elävät. Fenomenografinen tutkija on oppija, joka etsii ilmiön merkityksiä ja rakennetta. Fenomenografiassa yleisin ja tyypillisin tiedonhankintamenetelmä on yksilöllinen, avoin haastattelu, joskin muutakin materiaalia kuten julkaistuja dokumentteja, filmejä ja jopa erilaisia näytteitä voidaan käyttää. Haastattelussa valaistaan ja kuvataan yksilön suhdetta hänen omaan kokemukseensa ilmiöstä tavoitteena ymmärtää tämän henkilön antama näkemys tulkittavasta ilmiöstä. Haastatteluprosessi on dialoginen ja reflektiivinen. Tutkija toivoo haastateltavien heijastavan kokemuksiaan ja käsityksiään tutkimuskohteesta niin aidosti kuin mahdollista. (Niikko, 2003, 30-31.)

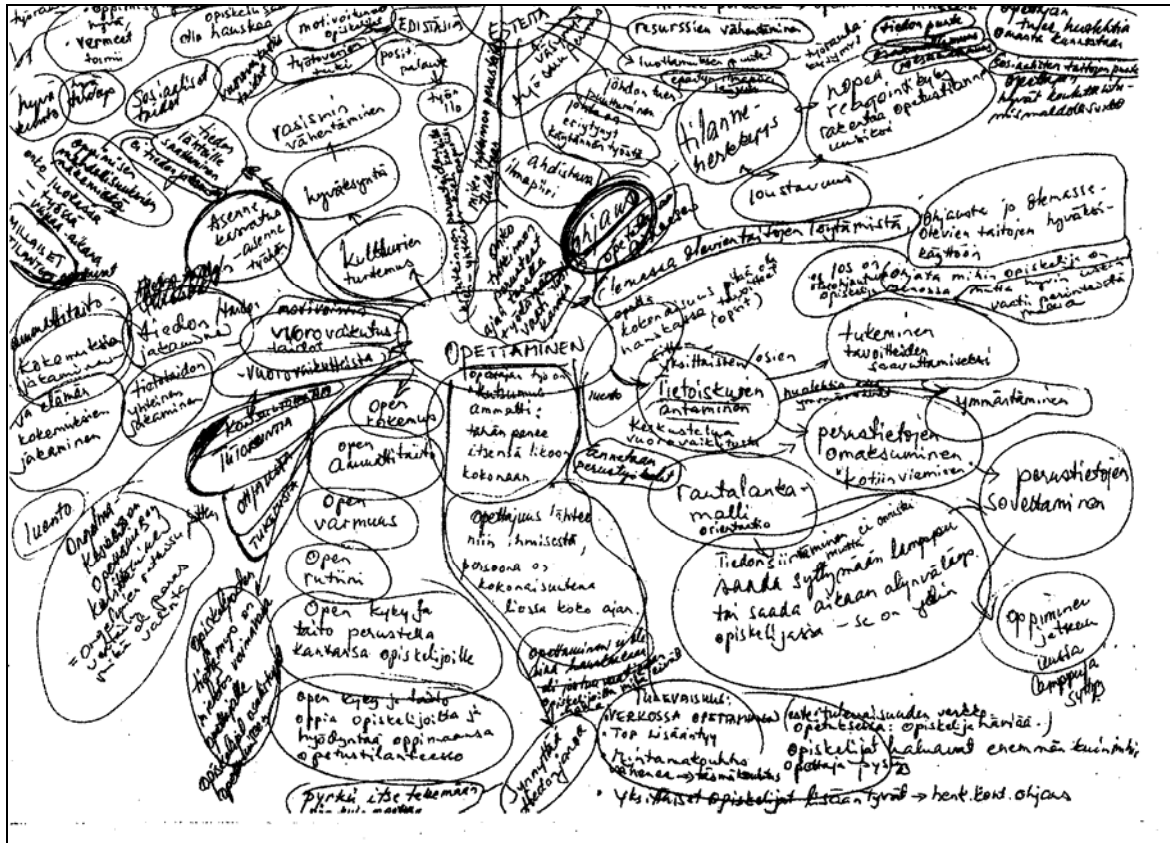
3.3 Aineistonkeruu

Aineistonkeruun suoritin yksilöllisillä avoimilla haastatteluilla. Opettajat suhtautuivat haastattelupyyntöni positiivisesti. Sain sijoitettua haastatteluajat heidän kiireisiin työjärjestyksiinsä siten, että ensimmäinen haastattelu toteutettiin joulukuun alkupäivinä 2005 ja viimeinen haastattelu oli helmi-maaliskuun vaihteessa 2006. Jokaiselle haastattelulle varasin aikaa noin tunnin verran. Nauhoitin haastattelut haastateltavien luvalla. Esitin kaikille haastateltaville opettajille samat ydinkysymykset, mutta haastattelut etenivät varsin vapaamuotoisesti ja olivat luonteeltaan keskusteleuvia. Tein haastattelun edetessä ydinkysymyksiä täydentäviä tilannesidonnaisia kysymyksiä, jotka tilanteesta riippuen olivat hieman erilaisia tai erisisältöisiäkin eri haastateltaville. Kuitenkin lisäkysymyksillä tähtäsin täydentämään ydinkysymyksiin annettuja selostuksia. Ensimmäisen haastattelun jälkeen saamassani palautteessa toivottiin, että haastattelukysymysten olisi hyvä olla haastateltavan nähtävissä koko haastattelun ajan, niin ajatukset pysyisivät keskitetympinä juuri kyseisessä teemassa. Niinpä kirjoitin kunkin ydinkysymyksen omille lapuilleen, jotka olivat sitten haastateltavan nähtävissä koko haastattelun ajan. Haastattelujen sopiminen, haastattelemineen, mutta varsinkin haastattelujen sisällöistä saamani anti oli itselleni iso oppimisprosessi puhumattakaan myöhemmästä aineiston analyysistä ja tulkinnasta. Ajallisesti pitkä perehtymisjakso haastattelujen sisältöihin oli nauhoitusten kirjoittaminen sanalliseen muotoon eli litterointivaihe. Litterointivaiheessa en tehnyt muistiinpanoja haastattelujen sisällöistä vaan keskityin yksinomaan kuullun kirjoittamiseen.

3.4 Aineiston analyysi ja tulkinta

Käsityksiä kartoittavan tutkimusaineiston analyysiprosessi alkoi litteroinnin jälkeen aineiston moninkertaisella lukemisella. Aineiston lukemisvaiheen aikana minulle alkoi hahmottua haastateltavien käsityksiä kustakin tutkittavasta ilmiöstä siten, että niitä saattoi ruveta jo kirjaamaan paperille. Ongelmani oli vain, että millä ihmeen periaatteella ryhtyisin aineistosta esiin tulevia merkityksiä kirjaamaan ylös, että ajatukseni pysyisivät järjestyksessä ja saisin muodostettua itselleni selkeitä kokonaishahmotelmia luokkien eli kategorioiden muodostamiseksi. Aineistoa oli runsaasti – neljätoista tunnin mittaista haastattelua kirjoitetussa muodossa. Jotta pääsisin jotenkin merkityksellisten ilmaisujen suossa eteenpäin, ryhdyin kokoamaan kunkin ydinkysymyksen ympärille muodostuvista

ilmaisuista merkitysryhmiä mind mapin eli miellekartan avulla. Miellekarttoja syntyi aineistosta yhdeksän kappaletta A3-kokoisille arkeille. Esimerkkinä seuraavassa kuviossa on opettamisen käsityksien ympärille muodostunut miellekartta.



Kuvio 4. Esimerkki tutkimusaineiston analysivaiheen apukeinona käytetystä miellekartasta.

Miellekartan laatiminen osoittautuikin erinomaiseksi ratkaisuksi. Tällöin pystyin etsiessäni samanlaisuuksia ja erilaisuuksia sekä vertailllessani haastateltavien ilmaisuja keskenään rakentamaan heidän käsityksistään ilmenevien merkitysten pohjalta luokkia eli kategorioita. Aineiston pohjalta muodostui kunkin tutkittavan ilmiön ympärille kahdeksan kategoriata. Tavoitteenani oli muodostaa kategoriat siten, että ne ovat selkeässä suhteessa ilmiöön ja kukin kategoria olisi mahdollisimman itsenäinen eli etteivät niiden sisällöt menisi päällekkäin tai edes limittäin. Jokaisen kategorian tulee siis kertoa jotakin erilaista ilmiön kokemisesta. Alun perin luomani kategoriat ovat muuttuneet moneen kertaan kuluneiden viikkojen aikana. Olen työstänyt kategorioita ryhmittelemällä merkityksiä uudelleen ja siirtelemällä merkityksiä kategoriasta toiseen, jotta kategorioiden päällekkäisyydeltä tai

limittävyydeltä välttyttäisiin. Erityisesti haluan painottaa, että tutkimusaineiston pohjalta rakennetut kategoriat eivät ole keskenään hierarkisessa eli tärkeysjärjestyksessä vaan ovat tutkimusaineiston hengen mukaisesti keskenään samanarvoisia eli ns. horisontaalisessa järjestyksessä. Näin ollen kategorioiden edessä olevilla järjestysnumeroilla ei ole mitään tekemistä paremmuusjärjestyksen kanssa, vaan ne ovat vain turvaamassa ilmaisun selkeyttä. Vakuudeksi siitä, että olen muodostanut kategoriat nimenomaan saamastani haastatteluaineistosta, olen liittänyt kutakin ilmiötä kuvaavan kaavion alle haastateltavien suoria lainauksia.

3.5 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu

Tämän tutkimuksen luotettavuuden vakuudeksi totean, että tutkimustuloksiksi saadut kategoriat on muodostettu varsin laajan tutkimusaineiston pohjalta. Kohdejoukko koostui neljästätoista eri alojen ammatillisesta aikuisopettajasta. He edustavat kymmentä eri ammattialaa. Mies- ja naisopettajien näkökulmat olivat tasapuolisesti edustettuna. Opettajakokemusta ja -näkemystä on sekä ns. uusien opettajien, joilla on 2000-luvun tuore opettajakoulutus että vanhojen opettajien taholta, joilla opettajakoulutus on hankittu 90-luvun vaihteessa. Samoin heidän oman ammattialansa työkokemuksen tuoma ammatillisen osaamisen vahvuus oli hyvin edustettuna. Kaikilla haastateltavilla on opettajakoulutus tai ovat sitä parhaillaan hankkimassa. Vastaavalla tavalla kaikki haastateltavat ovat näyttötutkintomestarikoulutuksen (15 ov) suorittaneita tai ovat sitä parhaillaan suorittamassa.

Tutkimustuloksia ei sikäli voida yleistää koskemaan kaikkia ammatillisia aikuisopettajia, koska tämä laadullinen fenomenografinen tutkimus tällaisenaan ei ole toistettavissa tutkimustulosten varmistamiseksi. Tilastollisesti tämän tutkimuksen tuloksia ei siis voi perustella, mutta on muistettava, että fenomenografinen tutkimus ei tavoittelekaan tilastollista yleistettävyyttä.

Sen lisäksi, että lukija voi arvioida tutkimusprosessin ja tulosten luotettavuutta tutkimusprosessista tehtyjen kuvausten avulla, voi hän arvioida tutkimuksessa muodostettujen kategorioiden validiutta suorista haastatteluaineistosta poimituista lainauksista. Lainaukset on tarkistettavissa lauseen lopussa olevan numeron perusteella.

Haastateltavat on numeroitu ja numeron perusteella voidaan tutkimusaineistosta löytää kyseinen lause sen haastateltavan, joka sen on lausunut, kohdalta. Mielestäni tutkimusaineiston laajuuteen, tuoreuteen ja analyysivaiheen perusteellisuuteen viitaten voidaan tutkimustuloksista tehdä varsin pitkälle meneviä yleistyksiä.

4 Tutkimustulokset

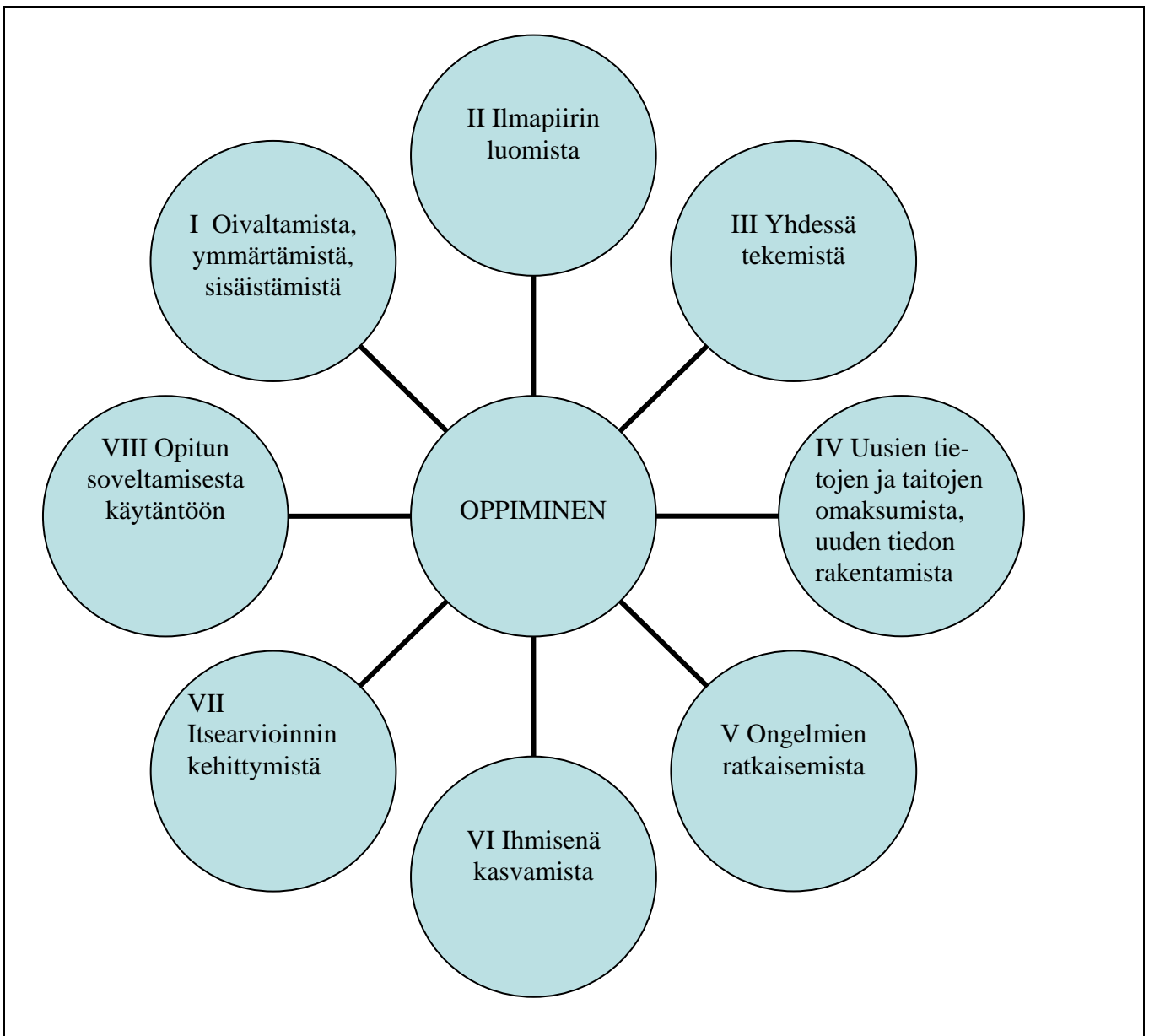
Tutkimustulokset muodostuvat kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa muodostan kunkin tutkittavan ilmiön: oppiminen, opettaminen, työssäoppiminen ja työssäoppimisen ohjaus ympärille kertyneistä käsityksistä kahdeksan luokkaa, joita nimitän alakategorioiksi. Tutkimustulosten toisessa vaiheessa tiivistän tutkimusaineiston käsitykset kustakin tutkittavasta ilmiöstä laaja-alaisiksi ylätasoon kategorioiksi, jolloin pureudutaan oppimisen, opettamisen, työssäoppimisen ja työssäoppimisen ohjauksen ytimeen. Lisäksi kuvaan tutkimusaineistosta esiin nousseita työssäoppimisen ohjauksen kehittämisen näkökulmia johtopäätelmissä (ks. Kuvio 14.).

4.1 Oppiminen on ...

Tutkimusaineistosta esiin nousseiden oppimiseen liittyvien merkitysten sisällöllisestä yhdistelystä syntyi kahdeksan luokkaa eli alakategoriaa. Alakategoriat on muodostettu sisällöllään siten, että ne menevät mahdollisimman vähän toistensa kanssa päällekkäin tai limittäin. Kokonaan päällekkäisyyksiltä ei vältytä, koska asioiden merkityksiä voidaan tilanteesta riippuen tulkita eri näkökulmilta. Kategoriat ovat keskenään horisontaalisessa eli tasa-arvoisessa asemassa. Kukin kategoria on numeroitu, mutta numerointi ei tarkoita paremmuus- tai arvojärjestystä, vaan on selkeyttämässä asian esittämistä. Oppimisen alakategorioita havainnollistamaan olen laatinut kuvion (Kuvio 5.). Oppimisen alakategoriat ovat seuraavat:

I Oppiminen on oivaltamista, ymmärtämistä ja sisäistämistä. II Oppiminen on hyvän oppimisilmapiirin kokemista ja tutkimukseen pohjautuen voidaan sanoa, että oppimista edesauttaa hyvän oppimisilmapiirin luominen. III Oppiminen on yhdessä tekemistä. IV Oppiminen on uusien tietojen ja taitojen omaksumista. V Oppiminen on ongelmien

ratkaisemista. VI Oppiminen on ihmisenä kasvamista. VII Oppiminen on itsearvioinnin taidoissa kehittymistä. VIII Oppiminen on opitun soveltamista käytäntöön.



Kuvio 5. Oppimiskäsitysten alakategoriat

Alakategoria I; Oppiminen on oivaltamista, ymmärtämistä ja sisäistämistä

Tutkimusaineistosta esiin nousseiden arkikäsitteiden mukaan todellista oppimista tapahtuu silloin kun opittavan asian perusajatus on ymmärretty tai kun punainen lanka on löydetty. Oppijan tulee ymmärtää, miksi juuri tätä asiaa täytyy opiskella ja miten sen oppiminen on välttämätöntä juuri tulevan ammatin kannalta. Opettajan tehtävä on auttaa oppijaa

ajattelemaan ja tekemään miksi –kysymyksiä: Miksi kannattaa opiskella; Mitä hyötyä juuri minulle on opiskelusta.

Kognitivismiin mukaan oppiminen merkitsee ensi sijassa muutosta yksilön tiedon struktuurissa. Muutos voi luonteeltaan heikko, jolloin tiedon kasvu on lähinnä määrällistä (weak conceptual change), tai vahva, jolloin rakenteelliset muutokset ovat merkittäviä (strong conceptual change). Kognitivismi on kiinnostunut juuri siitä, mitä tapahtuu ihmisen mielessä, kun hän suorittaa tehtävää ja miten suoriutumista voidaan parantaa laadullisesti. (Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S. 1989.) Sen lisäksi, että oppijan tulee suotuisassa oppimistapahtumassa oivaltaa, ymmärtää ja sisäistää oppimisensa kohteena oleva asia, nousi aineistosta esille myös opettajan psykologisen silmän merkitys oppimistilanteen eteenpäin viemiseksi. Opettaja näkee ja aistii psykologisella silmällään oppimisprosessin etenemisen ja pystyy muuttamaan ennakkoon laatimiaan suunnitelmia oppimistilanteessa. Häyrysen (2003) mukaan kokenut psykologi (tässä tapauksessa opettaja) näyttää soveltavan asiakkaita kohdatessaan ´psykologista silmää´ vaikei akateeminen ajattelu juuri suosikaan ajatusta psykologisen katseen käyttämisestä ongelmien hahmottamisessa. ´Psykologinen silmä´ voi kuitenkin erottaa ihmisten ilmaisussa samanaikaisesti useita erilaisia vivahteita. Samaa voin sanoa tutkimusaineistoni pohjalta, että kokenut aikuisopettaja osaa soveltaa opiskelijoita kohdatessaan psykologista silmää. Hän osaa aistia tilanteen herkkyyden, onko oppimisvalmius juuri nyt otollinen - vai täytyykö tehdä muutoksia suunnitelmiin. Häyrynen (2003) toteaa edelleen, että puheen merkitysten ymmärtäminen edellyttää keskustelijoiden yhteistä elämänmuotoa. Aikuisopettajan työssä se tarkoittaa oppijan syvällistä tai vähintäänkin hyvää tuntemusta. Professori Lauri Rauhala (1983) puolestaan on perusteellisesti pohtinut ymmärtämisen prosessia yleensäkin ihmisessä. Hänen mukaansa ihmisen tajuntaan välittyy uusia merkityksiä vain siten, että tämä ensin ymmärtää kyseiset merkitykset. Ymmärtämisprosessi on siis yksi ihmiselämän ja tajunnan kehityksen perustapahtumia.

”Oppimisen huomaa pärstäkertoimesta – jaha – tulee sellainen älynväläys, että tällainkos se olikin.” 9

”Oppiminen on sitä, että ymmärtää, mistä on kyse, oppii ymmärtämään asiakokonaisuuden.” 10

”Periaatteessa oppiminen on sitä, että lamppu syttyy pään päällä.” 9

”... ja sitten niillä rupee lamppu palamaan...” 9

”Oppiminen on sitä, että löytyy punainen lanka.” 10

”Kun oppija tai itsekin oivaltaa jonkin asian niin silloin koen, että on tapahtunut ihan hirveesti oppimista. Oivaltaminen ja oppiminen antaa sen hyvän ja mukavan tunteen, että nyt on jotakin tapahtunut tai sä näät sen vähän erilaisin silmin tai huomaat, että sun ajatusasenne jotakin asiaa kohtaan on muuttunut tai sitten sä ihan konkreettisesti opit jonkun käytännön tavan tehdä jonkun asian toisin ja koet että tämä on huomattavasti kivempi kuin mitä itse ole tehnyt aikaisemmin.” 11

”Oppiminen on sellaista ymmärtämistä, oppimiseen liittyy ymmärtäminen, myös tiedollinen ja taidollinen mutta ennen kaikkea tietoisuus siitä, että kokee saaneensa jotakin sellaista mikä auttaa eteenpäin.” 11

”... loppujen lopuksi oppiminen tapahtuu yksilön sisällä...” 7

”Oppiminen on sellaista, että on selvä tavoite ja sitten sen asian sisäistämistä.” 6

Alakategoria II; Oppiminen on ilmapiirin luomista, ilmapiirin herkkyyttä

Sanatarkasti ajateltuna ilmapiirin luominen ja ilmapiirin herkkyys eivät luonnollisestikaan ole oppimista, mutta opettajien käsitysten mukaan oppimista ei tapahdu tai oppiminen etenee hitaasti ja heikosti, mikäli opettaja ei onnistu luomaan mukavaa, välitöntä, vuorovaikutteista, oppimiselle herkkää ilmapiiriä.

Teoreettisten oppimiskäsitysten mukaan positiivisen tunnelman luominen oppimistilanteessa kuuluu konstruktivistiseen oppimiskäsityksen piiriin. Ernest (1995) tulkitsee konstruktivismiin sosiaalisen ulottuvuuden vaatimuksia opetukselle ja edelleen oppimiselle mm. seuraavasti: Oppimistilanteen tulee olla herkkä oppijan olemassa olevalle tiedolle ja taidolle ja ottaa ne huomioon. Käsitteitä tulee havainnollistaa useilla esitysmuodoilla. Haastateltavien opettajien käsityksistä juuri ilmeni, mikäli oppimistilanne on epämiellyttävä, niin oppijan ajatusradat kulkevat omilla teillään eikä opittavassa asiassa. Vähintä, mitä oppimistilanteessa opettaja voi toivoa on, että opiskelijoiden ajatukset ovat keskittyneet opiskeltavaan asiaan.

Myös Kohonen (2006) korostaa oppimisessa oppijan tunnealueen huomioon ottamisen tärkeyttä. Vaikkakin korostetaan yksilöllisyyden merkitystä oppimisessa ja että oppiminen tapahtuu yksilössä itsessään, niin oppiminen nähdään Kohosen (2006) mukaan myös sosiaalisena ilmiönä, jossa ryhmä tukee jäsentensä oppimista ja persoonallista kasvua. On mielenkiintoista havaita, että hakusanoilla, jotka kuvaavat oppimisilmapiiriä tai

oppimistunnelmaa, löytyy Internetistä kielten oppimisen ja opettamisen lisäksi lukuisia artikkeleja verkkopedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta, mutta ei niinkään liittyen ns. ammatillisiin opintoihin. Artikkelin (<http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/verkkopedagogiikka/index.php?valinta=6>) mukaan pysähdytään nykyään yhä useammin verkko-opetusta kehitettäessä myös miettimään verkon opetus- ja koulutuskäytön pedagogista mieltä. Lähiopetuksessahan positiivisen ilmapiirin luominen syntyy helposti toimittaessa kasvokkain, mutta monimuoto-, etä- ja puhdas verkko-opetus vaativat syvällisempää miettimistä mukavan oppimisilmapiirin saamiseksi.

”...olen huomannut oman opettajaurani aikana, että hirveen iso merkitys on sillä, että minkälaisen tunnelman pystyn siihen luomaan – siihen opiskeluun – miten he kokee uusien asioiden opiskelun... monella on ennestään semmoisia negatiivisia oppimiskokemuksia ...”
13

” Keskittymiskyky on joillakin porukoilla tosi lyhyt – vain 20 minuuttia keskittymisaikaa kerrallaan. Minä sanoin, että no... - muutetaan aikataulua siten, että niin kuin haluatte. Tästä he tykkäsivät ja olivat lopulta tosi tyytyväisiä. Piti osata mennä fiilikseen mukaan. Jos on lyhyt koulutus, niin kannattaa olla koko päivän mukana, käydä kahveilla, kysellä perheestä jne. - Tunneillakin vapautuvat jo sitten.” 9

”.. ilmapiirin luominen - positiivisen ilmapiirin saaminen - hymyilevä ilmapiiri - monet taustalla olevat hankaluudet häviävät, jos opiskelutilanne on mukava.” 8

”Esimerkiksi myös opettajan asenteet vaikuttavat eli jos henkilökemiat eivät toimi – se on sekä opettamisen että oppimisen este.” 7

Alakategoria III; Oppiminen on yhdessä tekemistä

Epämiellyttävien ja hankalaltakin tuntuvien tehtävien tekemisestä tulee yhdessä tehden mukavia ja miellyttäviä ja hyvin usein niistä saadaan positiivisia oppimiskokemuksia, jotka säilyvät elämän myötä. Oppijat nostavat yhteiseen käyttöön omat aiemmat tietonsa ja taitonsa ja näin niistä yhdessä käsitellen jalostuu kullekin oppijalle uutta tietoa ja taitoa. Syntyy uuden oppimista.

Yhdessä tekemisen kategoria liittyy kognitiivis-konstruktiiivisen oppimiskäsitykseen - uutta tietoa hankitaan – nyt tekemisen kautta aidoissa työelämän tilanteissa tai niihin verrattavissa tilanteissa. Edelleen uutta tietoa yhdistetään aiemmin opittuun ja näin syntyy kenties kokonaan uusia ratkaisuja oppijan itsensä kuin myös työelämän käyttöön. Tutkimusaineiston pohjalta voidaan yhteenvedona todeta, että laadukas opetus ja oppiminen muodostuvat opettajan ja opiskelijoiden välisestä sekä erityisesti opiskelijoiden keskinäisestä, yhdessä tapahtuvasta tekemisestä. Glaserin (1984) mukaan oppiminen on tehokkainta, kun se tapahtuu tulevien tehtävien yhteydessä. Tämä palvelee erityisesti oppijaa hänen siirtyessään työhön opintojen jälkeen. Koschman, Myers ja Feltovich (1994) puhuvat oppimisessa juuri yhdessä tapahtuvan tekemisen puolesta, kollaboraatiosta. Kollaboraatiolla tarkoitetaan prosessia, jossa osapuolet - samalla kun tekevät työtä yhdessä, vaihtavat tietoja keskenään, jolloin he taas ovat kykeneviä rakentamaan uutta tietoa ja osaamista yhteisten osaamistensa pohjalta. Työtä tehdessään he arvioivat vaihtoehtoisia toimintatapoja sekä lopuksi arvioivat saadut tulokset.

”...yhteistoiminnallisuuden linjalle, koska oppiminen on tällöin luonnollista ja oppiminen tapahtuu yhdessä...ei opita yksin vaan toisten kanssa yhdessä tehden.” 3

”... ja tietysti yhdessä tekemälläkin oppii...” 4

”... se on riippuvainen myös ympäristöstä ja yhteisöstä, sosiaalisesta tilasta...sitä ei voi tapahtua ilman jotakin todellisuutta.” 7

”Tekemällä - siis ihan oikeesti tekemällä...” 4

Alakategoria IV; Oppiminen on uusien tietojen ja taitojen omaksumista, uuden tiedon rakentamista

Kysyttäessä mitä oppiminen on, nousee aikuisopettajien käsityksissä ensimmäisenä esille, että oppiminen on uusien tietojen ja taitojen omaksumista ja uuden tiedon rakentamista aiemman opitun ja koetun tiedon ja taidon päälle. Myös entisiä aiemmin opittuja ja omaksuttuja asenteita voidaan kehittää. Aikuisopiskelijoiden asenteiden muuttamiseksi opettajalla tulee olla hyvät vuorovaikutustaidot ja taito osata perustella esille ottamansa väitteet.

Tutkimusaineistosta konstruktivismin kannatus nousi selkeästi esille samaan tapaan kuin Enkenberg (2006) kirjoittaa verkkojulkaisuissaan, ettei aikuinen ole uutta oppiessaan ”tabula rasa” (tyhjä taulu), vaan hänellä on aikaisemmista tiedoista, taidoista ja asenteista muovautunut kognitiivinen rakenne, joka toimii perustana uuden tiedon käsittelylle ja tulkinnalle. Oppiessaan ihminen jatkuvasti rakentaa omaa käsitystään ympäröivästä maailmasta (<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/enkenberg.htm>).

Miten yhteisestä, julkisesta asiasta tulee yksilön oma, sisäinen asia?

Sosiokulttuurisen tulkinnan mukaan on kysymys siitä, että asiat ovat aina ensin ihmisen ulkopuolella, josta ne siirtyvät hänen sisälleen pohdittavaksi ja prosessoitavaksi sosiaalisen tilanteen sekä kulttuuristen välineiden (mm. työvälineiden) avulla (Jonassen, 1991b). Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 19) mukaan oppiminen on mahdollista vain itse kokemalla aidoissa oppimisympäristöissä. Näin ollen konstruktivisessa oppimisprosessissa oppija itse omien kokemustensa kautta konstruoi, rakentaa tietoa. Hän valikoi ja tulkitsee informaatiota ja jäsentää sitä aikaisempiin tietoihinsa ja näkemyksiinsä nivoutuneena. (Ks. Raportti 2A: Oppimiskäsitykset ja niiden soveltaminen verkko-opiskelussa. [Http://cs.helsinki.fi/u/jkmllehto/kurssit/tao/raportti2/raportti2a-1-0.html](http://cs.helsinki.fi/u/jkmllehto/kurssit/tao/raportti2/raportti2a-1-0.html)). Edellä mainitussa raportissa todetaan, että konstruktivismi ja verkko sopivat äärimmäisen hyvin yhteen, koska aineisto, joka löytyy verkosta, ei ole minkäänlaisen sensuurin alla. Siispä lukija eli verkko-oppija joutuu jatkuvasti kyseenalaistamaan lähteen totuudenmukaisuutta ja lukemaan ajatuksella löytyvän materiaalin. Verkossa liikkuminen sinällään on juuri konstruktivisen ajattelun mukaista. Hypertekstilinkit toimivat polkuina lukijaa kiinnostaviin asioihin, eikä lukija ainoastaan lue sivu sivun jälkeen valmiiksi pureskeltua materiaalia kuten voi olla tilanne perinteisessä oppimisessä.

” Oppiminen on uuden asian omaksumista.” 13

” Oppiminen on asioiden tietoista tai tiedostamatonta sisäistämistä.” 14

” Mulla on tämä konstruktivistinen oppimisenäkemyks, että oppiminen on tiedon rakentamista ja oppija rakentaa sitä ammattitaitoo pala palalta ja ...” 3

” ... osaamisen kehittymistä ja se voi olla muodollista tai epämuodollista. Oppii muuallakin kuin koulussa. Ihminenhan oppii paljon muuta kuin mitä on kirjoitettu opetussuunnitelmaan tai on omaan henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjoittanut.” 13

”Kontekstuaalista painotettiin omassa opiskeluissani – sisällöt tulisi ottaa työelämästä, työelämän kvalifikaatioista. Nyt kun olen myöhemmin käynyt täydennyskoulutuksissa niin on painotettu konstruktivista oppimiskäsitystä. En koe, että nämä kaksi käsitystä olisivat mitenkään ristiriidassa, vaan täydentävät toisiaan...” 13

”...nykyiset tietokoneohjelmat ja järjestelmät muodostavat tietyn itseohjautuvuuden ja luovuuden ja itse selvittämisen keinot...voi keksiä itekin uusia tapoja tehdä sama asia ja tehdä mieleisensä.” 12

Alakategoria V; Oppiminen on ongelmien ratkaisemista

Aikuisopiskelussa, jossa valmentaudutaan työelämän tilanteisiin ja haasteisiin, on haastatteluun osallistuneiden opettajien mielestä oppijan välttämätöntä oppia omatoimisesti tai työryhmän tukemana ratkaisemaan työelämän eteen tuomat ongelmat ja ristiriidat. Ongelman asettelun kautta oppimista pidettiin tutkimukseen osallistuneiden opettajien taholta merkittävänä oppimismenetelmänä. Ongelma voi olla esimerkiksi case, todellinen tai simuloitu tilanne, teksti, kuva, artikkeli tai vaikkapa videoesitys. Ongelmien tulisi vastata niin pitkälle kuin mahdollista aitoja työelämän tilanteita, joita oppijat tulevat työelämässä kohtaamaan. Menetelmä vaatii opiskelijoilta itseopiskelu- ja ryhmätyötaitoja sekä oman työn jatkuvaa arviointia. Opettajan tehtävänä on toimia ryhmien toimintaa ohjaavana tutorina, joka ei tarjoile tietoa suoraan vaan pikemminkin ohjaa opiskelijoita oikean tiedon, kysymysten ja oppimistavoitteiden luo. Opettajalta menetelmä vaatii tarkkaavaista ja kuuntelevaa otetta sekä hyviä tietoja opetettavasta aiheesta (www.oulu.fi/informaatiotutkimus/opetuksenkehittamishanke/Ongelma.htm), (ks. myös Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004).

Myös tutkimusaineiston niissä osissa, joissa puhuttiin oppimistapojen tulevaisuuden näkymistä, nousi yksimielisesti esille verkko-opiskelun keskeinen merkitys ja siinä jos missä oppijat pääsevät ratkomaan ongelmia. Haastatteluun osallistuneiden opettajien

käsityksille antaa erityisen hyvin oheinen raportti oppimiskäsityksistä. Raportissa käsitellään myös tutkivaa oppimista ja sen soveltumista verkko-opiskeluun (<http://cs.helsinki.fi/u/jkmllehto/kurssit/tao/raportti2/raportti2a-1-0.html>).

”Esimerkiksi otetaan jokin ongelma, mutta en sano mikä on ratkaisu - vaan oppijat itse löytävät punaisen langan. Annan esim. 3 - 4 vaihtoehtoa ja mietitään, mitkä olisi parhaita vaihtoehtoja tai rakennan kompastuskiven ja oppija sanoo, ettei tuo käy eikä tuo käy - niin lopulta löytyy paras ratkaisu opettajan kanssa ja oppija tuntee löytäneensä oikean ratkaisun.” 10

”Välillä tunnen huonoa omaatuntoa, että pitäiskö tehdä puolesta vai antaa oppijan tehdä itse esim. työpaikkojen hankkimiset ja monet muut asiat – siinä käyn joka päivä keskustelua itseni kanssa, että olenko huono opettaja kun en annakaan valmista, vaan laitan heidät itsensä tekemään jo olemassa olevia asioita, mutta siinä näen, että siinä on se oppiminen.” 11

”...pitää tietää, miksi minä teen näin, siis asettaa miksi-kysymyksiä, että perusteluja pitää tulla.” 3

Alakategoria VI; Oppiminen on ihmisenä kasvamista

Ammatin ydinalueiden hallinnan lisäksi oppijan tulee haastateltavien käsitysten mukaan oppia yleisiä työelämävalmiuksia, joihin keskeisesti liittyy oman elämän hallinta ja ihmisenä kasvaminen niin että oppijasta kehittyy oman ammattinsa taitaja ja kelpo kansalainen.

Tutkimusaineistosta nousi esille käsitykset, joiden mukaan ihminen pyrkii aktiivisesti kehittämään itseään sekä hallitsemaan elämäänsä. Hän on sosiaalinen, vastuullinen, valintoja tekevä ja perusluonteeltaan hyvä sekä omaa rajattomat kasvumahdollisuudet (ks. Korte 2001). Oppimisen katsotaan perustuvan hyvin pitkälti oppijan yksilöllisiin kokemuksiin ja opetuksen tehtävänä on tukea oppijan kasvua sekä itseohjautuvuutta. Oppimisen sisäistä kontrollia painotetaan humanistisessa oppimiskäsityksessä. Oppimisen tai opetuksen arvioinnissa on tärkeää kokemuksellisuus eli koetaanko tavoitteet saavutetuiksi vai mitä osalualueita tulisi parantaa. Uusi tieto rakentuu vanhan pohjalle aivan kuten konstruktiivisessa oppimiskäsityksessä. Tieto muuttuu ja kehittyy jatkuvasti. Oppiminen on tiedon

valikoimista, jäsentämistä, tulkintaa ja uuden tiedon sulattamista jo olemassa olevaan vanhaan tietoon Engeströn 1992, 43).

”...positiivinen ihmiskäsitys, että uskoo, että ihmiset edistyy...” 7

” ... mun oppimisnäkemys on sit humanistinenkin, että kyllä mun mielestä oppimisessa ja opettamisessa on kysymys kyllä ihmisenä kasvamisesta...” 2

”Oppiminen on koko persoonan rakentamista.” 2

”Oppiminen on sellaista myös, että luonteenpiirteitäkin pitää itsessään jalostaa ja että oppijan on tultava tietoisiksi joistakin tunteista, että...” 2

”...on hyvä asiakkaan ihmisarvoa mieltä, ettei höynäytä vanhaa ihmistä tai lasta, joka on asiakkaana...” 2

”... asennetta – eli se on muutakin kuin tietoa ja kädentaitoa, mutta hyvin vaikea määritellä.” 7

Alakategoria VII; Oppiminen on itsearvioinnin kehittymistä

Haastateltavien käsityksistä ilmeni oppijan itsearviointitaitojen oppimisen tärkeys henkilökohtaistamisen eri vaiheita ajatellen. Jo aivan oppijaksi hakeutumisessa tarvitaan itsearviointia oppijan varmistuessa valinnastaan, mitä tutkintoa hän lähtee suorittamaan. Tämän jälkeen tarvitaan itsearviointia oppijan osaamisen tunnistamiseksi ja edelleen näyttöjen arvioinnissa. Opettajien käsitykset kuvastuvat Prashnigin (2000) toteamuksesta: ”Voidaksesi hallita mitä tahansa tilannetta sinun on tunnettava itsesi ja osattava käsitellä heikkouksiasi; lisäksi sinun on tunnettava oma tyyllisi sekä osattava hyödyntää vahvuuksiasi.” Tutkimusaineistosta ilmeni, että oppijat laativat tutkinnon perusteiden pohjalta yhdessä opettajan kanssa itselleen oppimistavoitteet. Oppijat hankkivat ja muokkaavat tietoa omien tavoitteidensa saavuttamiseksi. He toimivat suunnittelemiensa ratkaisujen pohjalta, kehittävät ja arvioivat omia ratkaisujaan ja toimintojaan. Itsearviointi kuuluu osana oppimisen taitoihin. Se on vaikeaa, mutta on opittavissa. Itsearviointi on mukana oppimisprosessissa opintojen suunnittelusta opintojen päättymiseen asti. Itsearviointilla tai reflektiivisyydellä tarkoitetaan valmiuksia ymmärtää omaa toimintaa sekä

ohjata ja muuttaa sitä. Kyse on siis oman toiminnan analyysistä suhteessa tavoitteisiin ja tuloksiin. Paitsi oman oppimisen arviointia, reflektiivisyyteen sisältyy myös kyky ottaa vastaan ja hyödyntää ulkopuolista palautetta. Positiivisella ja kriittisellä kannustuksella on huomattava merkitys itsearviointitaitojen kehittymiselle. Itsearviointi perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen ja itseohjautuvuuden periaatteeseen. (Katso <http://www.avoinyliopisto.fi/neuvonta/sisarv.html>).

”Aikuisella se on aiempien tietojen ja osaamisen kyseenalaistamista ja reflektiota ...tämmöistä näkymätöntä tietoa...” 7

”...palautteen vastaanottamiseen kykenevä...” 7

”Oppijalle tulisi jatkuva itsearvioinnin ja kehittymisen linja.” 1

”Oppijat tekevät kirjalliset tavoitteet... ja joskus voivat tavoitteet olla ihan hassut, mutta sekin on ihan hyvä huomata, että itellä oli väärä käsitys siitä ja että se on korjaantunut...” 2

”... ajatellaan, että hän tavoittelee kiitettävää vaikka sitä joku toinen voi olla että asettaa tavoitteet matalemmalle...” 2

Alakategoria VIII; Oppiminen on opitun soveltamista käytäntöön

Parhaiten oppiminen tulee näkyväksi käytännön tilanteissa. Tällöin nähdään, osaako oppija siirtää tai soveltaa oppimaansa käytäntöön eli hyödyntää oppimaansa. Haastateltavien käsityksistä voidaan tehdä johtopäätöksiä, että opitun soveltamisessa käytäntöön voidaan tilanteesta riippuen katsoa olevan kyseessä humanistinen, behavioristinen, kognitiivinen tai konstruktivistinen oppimiskäsitys. Koehenkilöinä toimineet opettajat tähdensivät, että työelämän palvelukseen lähtevien opiskelijoiden tulee tietää, miten lakipykälien, säädösten ja määräysten mukaisesti työelämässä toimitaan ja toisaalta taas on tehtäviä, joita he voivat tehdä uusia sovelluksia keksien. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen kohdalla voidaan puhua tilannesidonnaisesta oppimisesta (situated learning) ja ongelmalähtöisestä oppimisesta (problem based learning) tai mikseipä tutkivasta oppimisesta kun opittua tietoa sovelletaan käytäntöön. Tutkimusaineistosta esiin nouseva käsitys sopii hyvin Dreyfusin (1986) toteamukseen, että jokainen ihminen on ekspertti ja noviisi - kysymys on vain

taitavuuden hallinnasta eri alueilla. Hänen mukaansa eksperttiys on kaikille ihmisille saavutettavissa oleva tila. Ekspertiksi tulemiseen vaikuttavat omat kyvyt, halu ja motivaatio kehittyä, pyrkimykset ja tehty työ sekä kaikkein tärkeimpänä kokemusten myötä muodostuva intuitiivinen tietotaito. Harjoituksen myötä noviisi saa kokemusta, joka tekee tilanteesta tutumman ja vapauttaa huomiokykyä myös muuhun toimintaan kuin sääntöjen seuraamiseen. Kokemuksen myötä sääntöjä opitaan soveltamaan, oppijalle muodostuu tilannesidonnainen ymmärrys. Eksperttiyden suurin voimavara on kokemus.

”... ja sen tekemisen oppimista.” 6

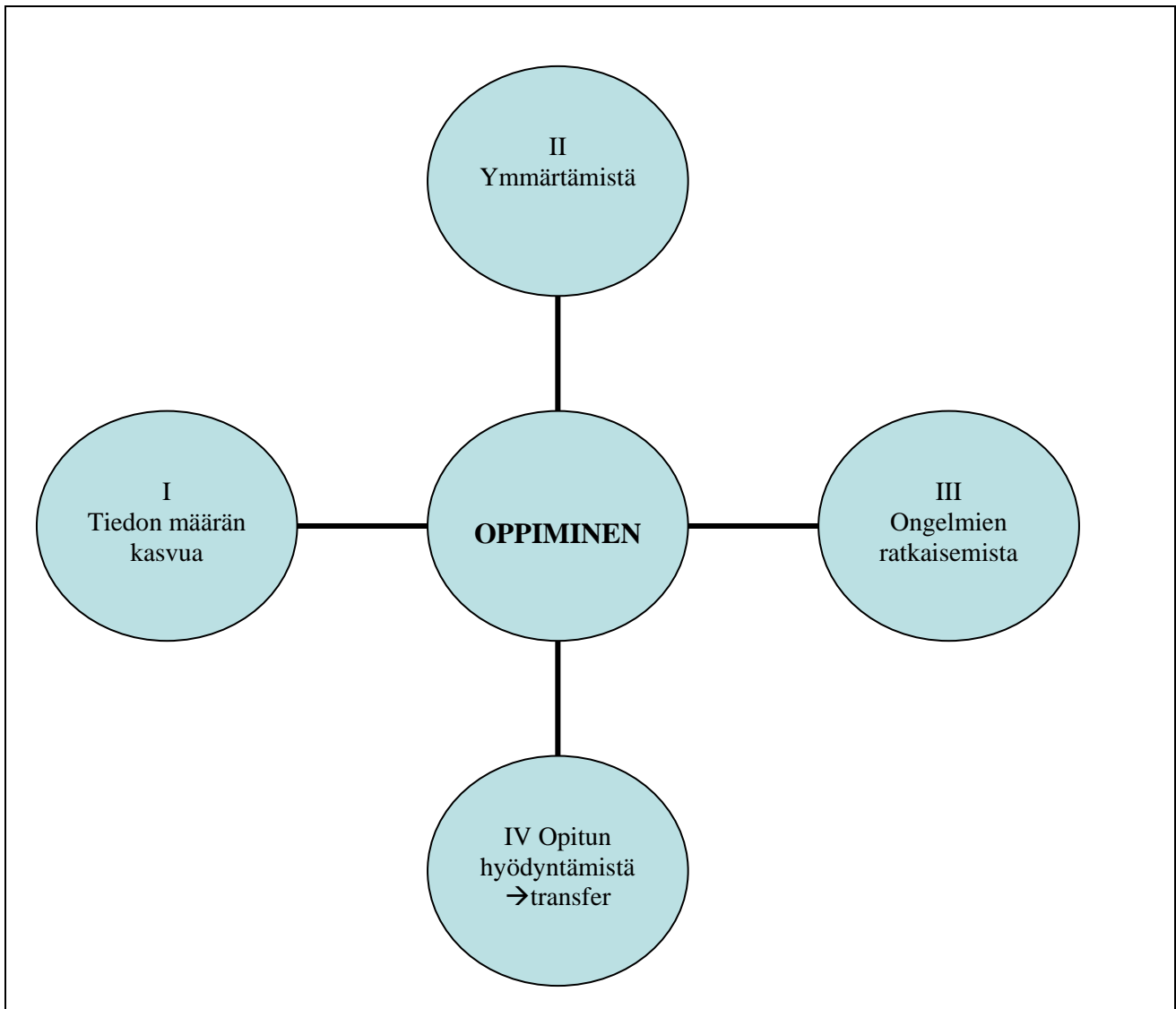
”Jos ajattelen omaa työtäni, miten voin edistää omaa tai toisen oppimista niin on että viemällä sen asian käytäntöön mahdollisimman hyvin...” 11

”... oppimista ei voi tapahtua ilman jotakin todellisuutta. Aikuisella se on aiempien tietojen ja osaamisen päälle rakentuvaa uutta tietoa, näkemystä, taitoa, asennetta...” 7

”... jos ihan tämmöistä ammatillista kehittymistä ajattelee niin sehän on myöskin piileviä – tämmöistä näkymätöntä tietoa, mitä on vaikea käsitteellistää.” 7

4.2 Oppimisen ytimessä

Päästäksemme oppimisen ytimeen muodostetaan edellisessä luvussa (luku 5.1.) mainituista alakategorioista laaja-alaisia ylätasen kategorioita kuvaamaan oppimisen sisintä olemusta. Samalla kuvaan näiden kategorioiden liittymiskohtia tieteen tutkittuihin oppimisteorioihin. Yläkategorioita muodostui aineistosta neljä: I Oppiminen on tiedon määrän kasvua, II Oppiminen on ymmärtämistä, III Oppiminen on ongelmien ratkaisemista, IV Oppiminen on opitun hyödyntämistä.



Kuvio 6. Oppimiskäsitysten yläkategoriat

Yläkategoria I; Oppiminen on tiedon määrän kasvua

Tutkimusaineistosta nousi opettajien oppimiskäsityksiin kuuluvana uusien tietojen ja taitojen omaksuminen varsin keskeisesti. Enkenbergin (2000, 10) mukaan tiedon määrällinen kasvu liittyy behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Empiirinen tieto on kokemusperäistä ja aistihavaintoihin perustuvaa. Empiristisen tietokäsityksen mukaan totta on se, mikä on objektiivisten havaintojen ja empiirisen tutkimuksen avulla todeksi osoitettu (Tynjälä 1999, 21, 24). Behaviorismiin liittyy vahva koulutusoptimismi: lähes mitä vaan voidaan oppia, jos vain on tarjolla oikeita ärsykeitä ja menetelmiä. Tärkeimpiin oppimista edistäviin tekijöihin luetaan kontrolli, joka tapahtuu ”vahvistamisen” tai ”sammuttamisen”

keinoilla. Enkenbergin (2000, 11) mukaan behavioristisen käsityksen ongelmana on yleensä tuotu esiin sen heikkouden selittää ja edistää monimutkaisten taitojen kehittymistä. Behaviorismista pohjautuva, oikeisiin ja vääriin vastauksiin tukeutuva empiristinen kouluopetus on edelleen laajasti vallalla. Yhtäältä on osasyynä Cantellin (2001, 16) mukaan tämänkaltaisen ajattelun rakenteellinen selkeys ja toisaalta oppimistulosten jäsentynyt ja omassa lajissaan johdonmukainen arviointi. Behavioristinen oppimiskäsitys tarjoaa tavallaan tutun ja turvallisen mallin opetussuunnitelmien laatimiselle ja niiden toteuttamiselle. Yksi syy behavioristisen oppimiskäsityksen asemaan lienee myös se, että siinä korostuu opettajan keskeinen rooli. Käytännön opetustyötä tehneet tietävät, että opettajajohtoinen opettaminen on esimerkiksi tuntien suunnittelun näkökulmasta vaivattomampaa kuin joihinkin muihin oppimiskäsityksiin pohjautuva opetus. Yhteenvedona tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että niissä pedagogisissa sovelluksissa, joissa opitaan sellaisia ammatin sisältöjä jotka kuuluvat ehdottomasti osattaviin asioihin kuten turvallisuusmääräykset, suosivat opettajat behavioristisia oppimiskäsityksiä toteuttaessaan opetustaan.

”Kyllä mä nään, että on paljon semmoisia työmenetelmiä tai töitä, että ne täytyy olla niinku yhteisesti sovittuja, että joku asia tehdään samalla tavalla. Jos vaikka ajatellaan hoitotyöstä vaikka joku katetrointi, että jos ei tehtäs, että jokainen sais luoda jonkun oman kivan mallin, niin eihän toinen pystyisi avustamaan toista. - Että on sellaisia työtehtäviä, jotka pitää tehdä joka paikassa aina samalla tavalla, niin silloin se yhteispeli sujuu, että kyllä mun mielestä on et monet työvaiheet on sellaisia, että on tiettyjä malleja ja sen mukaan pitää tehdä ja sillä selvä.” 11

”Sitten tuo behavioristinenkin puoli – on mulla sit vähän sellaisia vanhakantaisiakin näkemyksiä, että tavallaan, että mä pikkusen kritisoin sitä ettei hirveästi ole kokeita, että mun mielestä se kyllä tuo joskus ryhtiä opiskeluun, että jos on kokeita jostain asiasta, varsinkin jotkut pakolliset, epämieluisat asiat kuten joku lainsäädäntö, ammattimatematiikka tai joku sellainen niin kyllä ihminen ryhdistäytyy sen äärellä.” 2

Yläkategoria II; Oppiminen on ymmärtämistä

Tutkimusaineistosta haastateltavien lausunnoista hahmottui laajaksi yläkategoriaksi ymmärtäminen. Ymmärtävän oivalluksen saavuttamista oppimistilanteessa pidetään Miettisen (1984, 50) mukaan oppimisen korkeimpana muotona. Hahmoteoriassa, joka syntyi vastareaktionä behaviorismia vastaan, korostettiin havainnon ja oppimisen kokonaisvaltaisuutta. Peruseriaatteena on, että oppimisen ja ajattelun perusprosessi on intuitiivinen ja elämyksellinen oivallus.

Humanistisen oppimiskäsityksen historia juontuu aina 1700-luvulle asti, erityisesti Rousseauin (1712-1778) ajatteluun. Rousseauin pedagogiikan perusteemoja ovat ihmisen ainutkertaisuus, yksilöllisyys, itseohjautuvuus sekä sisäinen kehitysjärjestelmä. Rousseauin mukaan ihminen, pikemminkin kuin tieto sellaisenaan, on nostettava kasvatustapahtuman keskipisteeksi (Cantell, 2001, 16, ks. Hytönen 1997, 15-18.) Humanistisen oppimiskäsityksen perusta luotiin hahmoteoreettisen suuntauksen synnyttyä 1920-luvulla. Humanistinen oppimiskäsitys painottaa oppijassa itsessään tapahtuvaa prosessia. Opetuksen tehtävänä on tukea mahdollisuuksia oppijan oman minä kehittymiseen itsereflektion avulla. Humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen mukaan kaikilla ihmisillä on myötäsnyntisesti olemassa olevat valmiudet itseohjautuvuuteen, minän kasvuun ja itsereflektioon. (Rauste-von Wright 1997, 17-20.)

Tutkimusaineistosta esiin nousseiden käsitysten perusteella voidaan todeta, että ammatilliset aikuisopettajat toteuttavat pedagogisissa sovelluksissaan muiden oppimiskäsitysten rinnalla myös humanistista oppimiskäsitystä. Haastateltavat painottivat oppimisen olevan oppijassa itsessään tapahtuva prosessi (oppija on subjekti) ja että oppijan oman minän kehittymiseen kuin myös ammatillisen osaamisen edistymisen arviointiin tarvitaan itsereflektiota.

”Opettaja on hyvä substanssiosaaja, että tietää ja taitaa sen opetettavan alueen mitä opettaa - persoonana sitten myöskin: vuorovaikutukseen kykenevä, palautteen vastaanottamiseen kykenevä, hyvä kuuntelija ja sitten semmoinen kannustava ja motivoiva ja sitten opettajalla tulisi olla positiivinen ihmiskäsitys, että uskoo, että ihmiset edistyy.” 7

Yläkategoria III ; Oppiminen on ongelmien ratkaisemista

Tutkimusaineistosta esille nousseiden opettajien käsitysten mukaan oppimista tapahtuu parhaimmillaan tutkittaessa ammatillisia ongelmia ja tehtäessä ammattiin kuuluvaa haasteellista työtä. Toisin sanoen koulutuksessa on tärkeämpää oppia tiedonkäsittelyä ja työtoimintaa kuin omaksua tietoa sellaisenaan tai toistaa standardiharjoittelua. Koulutus tulee opettajien käsitysten mukaan nähdä kokemuksen ja osaamisen tuottamisena tiedonjakamisen sijaan. Koulutuksen päätyttyä oppija voi ottaa vain sisäistyneen kokemuksen mukaansa, jolloin opettajan on tärkeää huolehtia siitä, että kokemustieto muodostuu mielekkäällä tavalla ja on laadullisesti kestävä. Opettajien haastatteluista tuli esille vastaavalla tavalla kuin Poikela (2005) esittää, että ongelmaperustaisen pedagogiikan tehtävänä on rakentaa siltaa koulutuksen ja työn välille, jolloin yhdistävänä tekijänä on ammatillinen kehittyminen, joka saatetaan alkuun koulutuksen aikana ja jatkuu työelämässä. Koulutuksen pitäisikin tuottaa hyviä noviiseja, joilla on riittävä kokemuspohja työtä ja ammattia varten. Työelämässä oppiminen jatkuu, jolloin hankittuun kokemustietoon yhdistyy alati lisääntyvä hiljainen tieto ja tuloksena on korkeatasoinen ammatillinen osaaminen. Toinen yhdistävä tekijä on arviointi, jossa kohteena ovat työelämän tarpeet ja koulutuksen kyky vastata niihin. Arvioinnin keinona ovat näytöt, joilla osoitetaan ammatillisen tiedon ja taidon hallintaa, mutta myös yhteistä osaamista ja kykyä kehittyä ammattialalla. Ongelmaperustainen oppiminen (problem based learning – PBL) on Poikelan (2005) mukaan käännteentekevä näkemys oppimisessa ja opettamisessa. Toisin kuin tavanomainen opetus, joka perustuu oppikirjojen teksteihin, ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohtana ovat työelämässä kohdattavat ongelmat. Oppimisen alkaminen ongelmista ei kuitenkaan vähennä käsitteiden ja teorioiden merkitystä, mutta ne korostuvat ongelmaperustaisessa oppimisessa uudella ja vaativammalla tavalla. Oppimisesta tulee pelkän asioiden mieleenpainamisen ja harjoittelun sijaan ammatillisten ongelmien tutkimista ja haasteellisen työn tekemistä.

”Opettaminen menee enempi, jota se on jo nyt, mutta vahvemmin semmoiseen tutorointiin, mutta kyllä opettaja pitää olla ja tietyt asiat opettaa, mutta opettamisen rakenne muuttuu. Kuten jo sanoinkin, ettei opettaja vain luennoi, vaan opettaja toimii vuorovaikutteisesti, ei niin että katotaan kirjasta, että tuon opettelette ulkoa vaan, että enemmän semmoisen elämän kokemuksen, ammattitaitokokemuksen, tietotaidon yhteistä jakamista esim. atk:ssa otetaan jokin ongelma, mutta en sano, mikä on ratkaisu vaan, että oppijat itse löytävät

punaisen langan. Annan esim. 3-4 vaihtoehtoa ja mietitään, mitkä olisi parhaita vaihtoehtoja, tai rakennan pienen kompastuskiven ja oppija löytää oikean ratkaisun.” 10

Yläkategoria IV; Oppiminen on opitun hyödyntämistä ja siirtovaikutusta

Tutkimusaineistosta nousee esille käsityksiä, joissa todetaan oppimisen olevan oppijan oman toiminnan tulosta ja että oppija rakentaa uutta tietoa aiemmin omaksutun tiedon pohjalta ja että oppiminen on sidottu mielekkäisiin reaali maailman tilanteisiin tai tehtäviin. Oppijalla on tietoinen halu oppia jokin tietty asia. Edelleen haastateltujen opettajien käsityksistä ilmenee, että sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa. Oppijan tulee oppia arvioimaan oppimaansa ja tarkastelemaan oppimisprosessin kehittymistä yhdessä opettajan kanssa ja muuttamaan tarvittaessa päätöksiään saavuttaakseen tavoitteensa, toteavat haastateltavat opettajat. Siirtovaikutuksen merkityksestä heidän käsityksensä on, että oppijan tulee osata siirtää oppimansa asiat uusiin tilanteisiin ja hyödyntää opittuja tietoja ja taitoja uuden oppimisessa. Aikuisten ammatillisiin tutkintoihin ohjaavien opettajien näkemyksistä nousee esille opitun hyödyntämisen tärkeys käytäntöön. Edellä mainittuihin haastateltavien käsityksiin hyvästä oppimisesta voidaan peilata useaa oppimiskäsitystä, mutta tulkintojeni pohjalta konstruktiiivinen oppimiskäsitys sopii laajasti ajatellen yhteiseksi yläoppimiskäsitykseksi kuin myös sosiokonstruktiiivinen.

Enkenberg (<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/JormaE.htm>) esittää artikkelissaan, että laadukas opetus muodostuu opettajan ja opiskelijoiden välisestä sekä erityisesti opiskelijoiden keskinäisestä, yhdessä tapahtuvasta tekemisestä, kollaboraatiosta, yhdistyneenä monimutkaisten, aitojen (autenttisten) tehtävien ja ongelmien ratkaisemiseen. Opetuksen tulisi myös pystyä välittämään taitavaan suoriutumiseen liittyvää ajattelua sekä ajattelu- ja toimintamalleja. Tähän päästään kontekstisidonnaisten tehtävien ja ongelmien sekä niiden käsittelyä korostavien opetusmallien ja kulttuuristen välineiden avulla. Näiden lisäksi laadukas, soveltamisen taitoa tuottava oppiminen edellyttää käsitteiden liittämistä kontekstiin ja sitomista tilanteisiin, joista ne on yleistetty.

Konteksti ja situaatio -käsitteet viittaavat niihin tilanteisiin, joissa oppiminen tai toiminta tapahtuu. Oppiminen on tilannesidonnaista (situated cognition). Kontekstuaalisuudella tarkoitetaan oppimisen liittämistä mielekkäisiin reaali maailman tehtäviin tai ongelmatilanteisiin eli situaatioihin. Kontekstuaalinen lähestymistapa tukee myös oppijoiden motivaatiota, aktiivisuutta ja intentionaalisuutta.

Avoimissa oppimisympäristöissä esimerkkejä ja tehtäviä voidaan esittää reaalielämästä simulaation tai demonstraation avulla tai esittämällä autenttisia monimutkaisia ongelmia (Lehtinen 1997). Kontekstuaalisuuteen liittyy olennaisesti myös siirtovaikutus -ominaisuus ja siirtovaikutuksen ongelma: opittu ei välttämättä aina helposti siirry kontekstista toiseen.

Oppimisympäristössä voidaan esimerkiksi simuloida useita samankaltaisia tilanteita, joista oppija huomaa tietyn lainalaisuuden toistuvan. Autenttisten tilanteiden pohjalta opittua on helpompi myös soveltaa oppimisympäristön ulkopuolelle, varsinaiseen reaalielämään. Monet yleiset periaatteet ovat laajemmin siirtyviä (positiivinen siirtovaikutus), kun taas yksittäisten suoritusten siirtovaikutus jää suppeammaksi. Positiivinen siirtovaikutus on kyseessä silloin kun aiemmin opittu edesauttaa uuden asian oppimista. (Engeström 1996.)

Transfer eli siirtovaikutus -ominaisuudessa nousee esiin tietojen ja taitojen siirtyminen niistä konteksteista ja tilanteista missä oppiminen on tapahtunut (*situated cognition*) ja soveltaminen muihin tilanteisiin ja konteksteihin. Kognitiiviset taidot voivat siirtyä samoin kuin tiedotkin. Aiemmin opittuja tietoja ja taitoja voidaan käyttää hyväksi uusissa tilanteissa, mutta ne eivät kuitenkaan siirry mitenkään automaattisesti. (Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

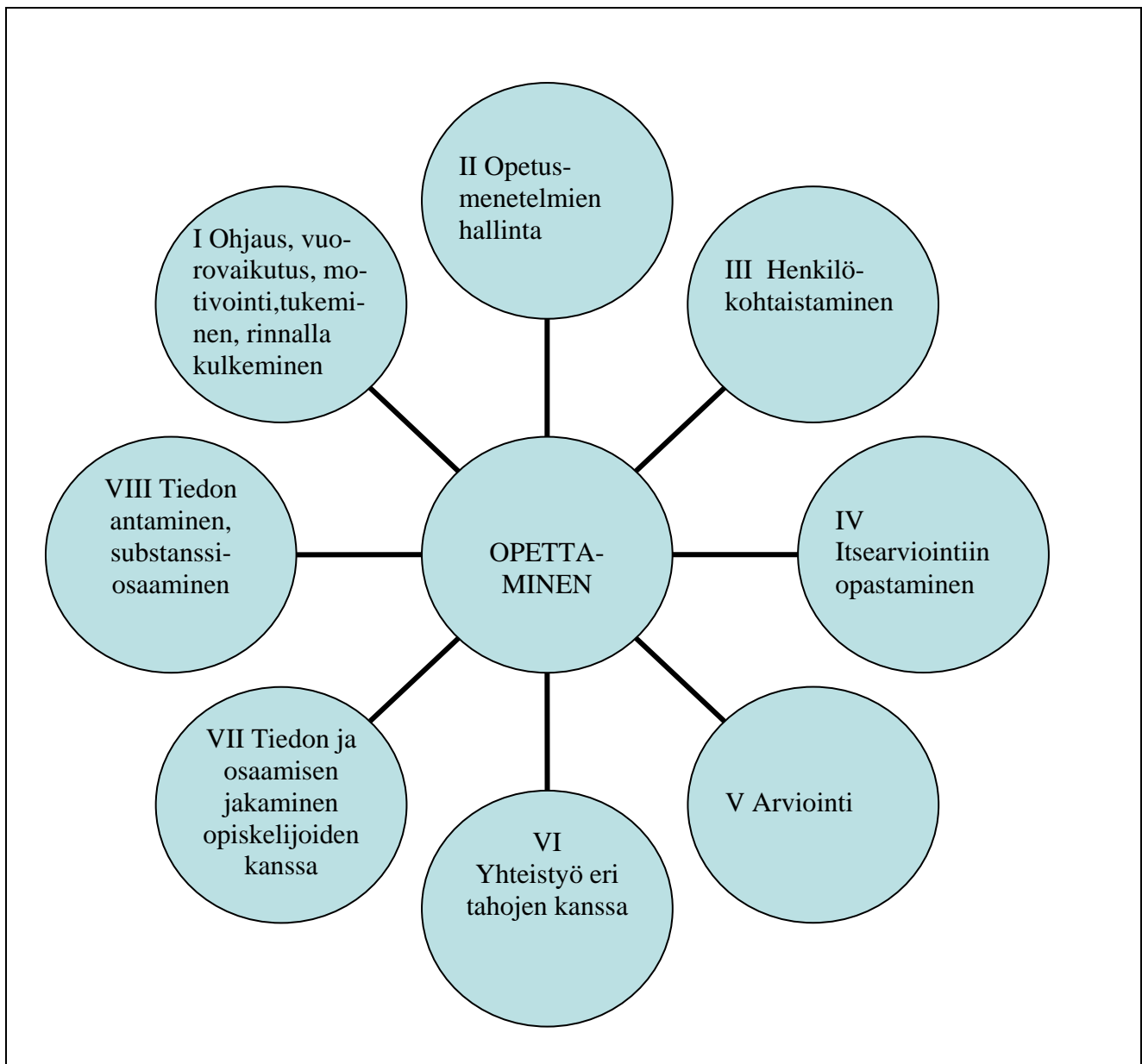
4.3 Opettaminen on ...

Useimpien haastateltavien mielestä oli vaikea erottaa oppimisen ja opettamisen määrittelemistä toisistaan. Koettiin, että on helpompaa määritellä oppimista kuin opettamista. Johtuneeko siitä, että viime vuosina on niin paljon opettajakoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa tähdennetty oppimista – miten ihminen oppii – mikä on paras oppimisteoria, eikä ole niinkään puhuttu opettamisesta. Määriteltään oppimisen - kukin omalla tavallaan - haastateltavat määrittelivät vastaavasti opettamisen oppijan oppimista edesauttavana toimintana, jotta tavoiteltuun oppimiseen päästäisiin. Haastateltavien käsitykset opettamisesta korostivat nimenomaan oppimisen edesauttamista. Opettaminen sanana haluttiin jättää historiaan ja tilalla haluttiin käyttää sanaa ohjaus. Ohjauksen rinnalla haastateltavat korostivat vuorovaikutuksen merkitystä opettajien ja opiskelijoiden kesken kuin myös kaikkien muidenkin yhteistyötahojen kesken. Perinteisenä opettamisena käsitettävää tiedon jakamista tai tiedon siirtämistä varottiin mainitsemasta omana opettamiskäsityksenään. Ainoastaan siinä tilanteessa tiedon antamisesta, tiedon

jakamisesta, tiedon siirtämisestä tai tietoiskusta puhuttiin opettamiseen kuuluvana, jos oppijan oli osattava toimia ehdottomien säännösten tai määräyksien mukaan esim. sähkö- ja muut työturvallisuusmääräykset, tai kun opetettiin ns. perusteita, joita ilman eivät jatko-opinnot voineet onnistua tai jäisivät huteralle pohjalle. Tiedon siirtämisen tilalle oli tullut tiedon lähteille saattaminen tai oikean tiedon löytämisen ohjaaminen. Aikuisten joustavat näyttötutkinto- ja oppimisjärjestelyt ovat vaikuttaneet käsityksiin opetuksen muuttumisesta ohjaukseksi. Yksilölliset oppimispolut vaativat opetukselta huomattavasti aiempaa enemmän panostusta oppimisen ohjaukseen. Resurssit on suunnattava uudelleen ja kiinnitettävä huomiota opetusmuotojen ja -menetelmien monipuoliseen tarjontaan sekä oppimisprosessien tukemiseen. Aikuisopiskelijoillakin ilmenee silloin tällöin erilaisia oppimisvaikeuksia niin kuin nuorillakin, mutta aikuisopettajat kokevat osaamisensa vähäiseksi oppimisvaikeuksia kohdatessaan. Viimeisimpänä viranomaisvaatimuksena opettajille on tullut opetuksen henkilökohtaistamisen vaade. Opettajat toivoivat itselleen ohjauksen ohjausta tai koulutusta ohjaukseen, jotta osaisivat entistä paremmin toimia uudenaikaisessa toimintakulttuurissa. Tutkimusaineistosta hahmottui kahdeksan horisontaalista eli keskenään tasaveroista opetuksen ympärille liittyvää luokkaa eli alakategoriaa. Olen numeroinut alakategoriat järjestysnumeroilla, mutta numerointi ei tarkoita paremmuus- tai arvojärjestystä, vaan on selkeyttämässä asian esittämistä. Opettamisen alakategoriat ovat seuraavat

I Opettaminen on ohjausta, vuorovaikutusta, motivointia, tukemista, rinnalla kulkemista, II Opettaminen on opetusmenetelmien hallintaa, III Opettaminen on henkilökohtaistamista, IV Opettamien on itsearviointiin opastamista, V Opettaminen arviointia, VI Opettaminen on yhteistyötä eri tahojen kanssa kuten koulutuksen ostajat, tutkintotoimikunnat, opetushallitus, VII Opettaminen on tiedon ja osaamisen jakamista opiskelijoiden kanssa, VIII Opettaminen on tiedon antamista, substanssiosaamista.

Olen laatinut seuraavan kuvion (Kuvio 7.) havainnollistamaan opettamisen alakategorioita.



Kuvio 7. Opettamiskäsitysten alakategoriat

Alakategoria I; Opettaminen on ohjausta, vuorovaikutusta, motivointia, tukemista ja rinnalla kulkemista

Haastateltavat korostivat opettamisen määrittelyssä ohjauksen, vuorovaikutuksen, motivoinnin, tukemisen tai rinnalla kulkemisen merkitystä. Aikuisopettajan työ painottuu tänä päivänä perinteisen opettamisen sijasta ohjaukseen. Vuorovaikutustaitojen merkitystä opettajan ja oppijan kohtaamisessa erityisesti myös korostettiin. Aikuinen oppijana, vaikka hyvin itseohjautuva onkin, tarvitsee opettajan tukea moninaisten elämän ongelmiansa

keskellä tai hän tarvitsee rinnalla kulkijaa niin kuin haastattelussa kuvaavasti tuotiin esille. Aikuisten ammatillisiin tutkintoihin liittyvä joustava näyttöjärjestelmä edellyttää opettajalta jatkuvaa muuntumista ja kehittymistä opettajana ja ohjaajana. Yksilölliset oppimispolut vaativat opetukselta huomattavasti aiempaa enemmän panostusta oppimisen ohjaukseen.

”Keskeinen työväline tuossa opettamisessa on tällä hetkellä se vuorovaikutus opettajan ja oppijan välillä.” 11

” Nykyään puhutaan paljon siitä, että onko opettaja edes enää opettaja vai onko opettajan rooli enemmän semmoinen ohjaajan rooli.” 13

”...mutta se on nykyään ja aikuisten kanssa nimenomaan sitä – yhä enemmän ohjaamista – nimitetään sitä sitten tutoroinniksi, mentoroinniksi tai fasilitoinniksi... - niin tuota se on niiden opiskelijoiden osaamisen kehittämiseen vaikuttamista monenlaisilla eri tavoilla.” 13

”Sana opettaminen on mulle vähän niin kuin jälkeenyönyt, että se on aika kova sana ja sen tilalla on mulla ohjaus. Elikä opettaminen on pääsääntöisesti ohjaamista, ohjaamista kohti niitä tavoitteita, mitä tutkinnon perusteissa on.” 11

”...että ne oppimisen esteet pienenis tai mahdollisesti lähtis kokonaan pois, koska useimmiten ne eivät ole todellisia esteitä vaan ihmisen omassa päässä syntyneitä esteitä. Onhan toki ihan sellaisia oppimisvaikeuksia – sanotaan erilaisia lukemishäiriöitä ...lapsilla ja nuorilla tehdään paljon työtä, mutta aikuisilla ei hirveesti, ei ole keinoja, joilla aikuisten oppimisvaikeuksia diagnostisoitaisiin.” 13

”...ja olis sitten enemmän ohjaamassa ja oppijat joutuisi ite enemmän miettimään sitä tietoa ja muokkaamaan sitä tietoa ja miettimään monelta kantilta sitä tietoa että ei ois välttämättä valmiina kun sinne luokkatilaan mennään.” 6

”...yhä enemmän opettaminen on sitä oppijan ohjaamista, ainakin oma työ on muuttunut ohjaukselliseen suuntaan hyvin vahvasti ja opettaminen on myöskin sen näkemistä, että missä on oppimisen mahdollisuuksia, että onko niitä ehkä luokkatilanteessa, että onko niitä työssä, voiko niitä olla vapaa-aikana tai minkälaisissa erilaisissa tilanteissa voi oppia.” 7

”... ja sit on tietenkin nää sosiaaliset taidot, et sä et saa mollata etkä väheksyä oppijaa niinku pitää pystyä kehumaan yhtä paljon kuin on niitä kehitettäviä asioita et se ei ole ykspuoleista vaikka vaatiikin paljon.” 5

”...ja luokassa on joku aina viisaampi kuin itse, niin pitää pärjätä.” 9

”Opettaminen on muuttunut vuorovaikutteiseksi – positiivisessa mielessä.” 10

”Melkeinpä teen itsestäni narrin, että saan heidät motivoitua. Taiteilua on, että osaa antaa aikaansa hitaammille mutta nopeimmatkaan ei sitten kärsi ja tunne saavansa liian vähän opettajan huomiota osakseen.” 8

”... parhaimmillaan opettaminen on hänen tukemista siinä oppimisessa.” 12

”Se on rinnalla kulkemista tämä opettaminen ja ohjaaminen tänä päivänä.” 11

”Kyllä kai se on että saa oppijan motivoituneeks ja tietää et se on siellä oikealla alalla ja tulevaisuus näyttää hyvältä – et semmoinen positiivinen ajattelu asioihin.” 5

”No se pitäis synnyttää semmoista tiedon janoa siinä oppijassa...” 5

”... materiaalin saaminen sellaiseksi, että se pitää sen mielenkiinnon yllä siihen asiaan koko ajan vireillä.” 4

Alakategoria II; Opettaminen on opetusmenetelmien hallintaa

Opettajan tehtävä on toimia oppimisympäristöjen luojana. Mitä erilaisempia ympäristöjä hän rakentaa, sitä moninaisempia kysymyksiä oppijalla herää ja sitä moninaisemmiksi oppijoiden prosessit kehkeytyvät, sanoo Rauste-von Wright artikkelissaan (<http://yliopistolainen.helsinki.fi>). Tutkimusaineisto osoittaa, että opettajien käsitykset opettamisesta liittyivät usein opetusmenetelmien hallintaan. Heidän haastatteluistaan ilmenee, että opetusmenetelmät ovat joukko vuorovaikutuksen muotoja, joiden avulla edistetään oppijan oppimista, aktivointia ja motivointia. Opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat opettajan valmiudet - hänen oppimisenäkemyksensä sekä taitonsa toimia muuttuvissa ja yllättävissäkin tilanteissa.

”...ja onhan siellä tallaisia, että osaa käyttää opetusmenetelmiä monipuolisesti...” 7

”...huono puoli on jos porukka on kovin eritasoista, se on pahin haitta – se panee vaatimusta siihen opetukseen, että kaikki ovat tyytyväisiä.” 9

”...panen ne tekemään hommia yhdessä – niin saadaan ennakkoluuloja karistettua ja rasismia vähennettyä.” 9

”... minä koen hirveenä haasteena sen, että on niin monenlaisia oppijoita ja oppimista. Sitä kautta että on tällaisia iäkkäämpiä ihmisiä, joilla on kansakoulupohjalla ja on ollut hyvin opettajakeskeistä tää opettaminen – niin sitten näitä ammattikorkeakouluopiskelijoita ja nuoria opiskelijoita, jotka tulevat koulunpenkiltä ja ovat oppineet sen, että joutuvat itekin tekemään töitä sen oppimisen eteen - niin miten saadaan nää iäkkäämmätkin ihmiset oppimaan tähän nykyiseen opetustyyliin ja oppimaan näillä nykyisillä tyyleillä.” 6

”...koska meillä ei ole valmiita oppikirjoja, niin materiaalin saaminen sellaiseksi, että se pitää mielenkiinnon yllä siihen asiaan ...että jos kaksi päivää peräkkäin opetusta – niin välillä luennoimista ja välillä on materiaalia ja siihen on tehty kysymyksiä ja he ottavat selville sen materiaalin pohjalta vastaukset kysymyksiin ja sitten ne puretaan yhdessä.” 4

”...sitten nämä virtuaaliset oppimisympäristöt ja opettajan tulee pystyä siellä ohjaamaan – se on iso opettajan työhön vaikuttava muutos. Siellä ei päde samanlaiset oppimis- ja opettamismenetelmät – ei voi luokkaopetusta siirtää virtuaaliseen ympäristöön vaan se on jotain toisenlaista sitten.” 7

”Edistäviä tekijöitä ovat motivoituneet oppijat, jotka panostavat opiskeluun ja on hyvät tilat ja laitteet eli puitteet ovat hyvät omissa opetettavissa aineissa.” 8

”Eri kulttuureissa näkee hirveesti tuota vastuun lykkäämistä. Ne haluaa koko ajan, että opettaja opettaa eli ts. mennään kuin Jukolan Jussi –hommassa, että kaikki pitää näyttää ja tehdä – eihän siitä tule mitään – jos ajatellaan - työelämässä.” 9

”Työelämälähtöisyyden myötä parannuksena on tullut opetusmenetelmien kehittyminen monipuoliseksi – ei aina niin paljon lähiopetusta.” 11

Alakategoria III; Opettaminen on henkilökohtaistamista

Henkilökohtaistamisen problematiikka nousi tutkimusaineistosta esille opettamiseen läheisesti liittyvänä asiana - ehkäpä juuri ajankohtaisuutensa vuoksi. Henkilökohtaistamisen määräykset opetustyöhön ovat tehneet tuloaan jo useamman vuoden ajan, mutta virallisesti niitä oli opetushallituksen määräysten mukaan noudatettava vuoden 2005 alusta lähtien - ainakin näyttöjen järjestämissuunnitelmiin oli laadittava suunnitelma, miten kussakin tutkinnossa näyttöjen henkilökohtaistaminen aiottiin toteuttaa. Jotta opettajat osaisivat toimia henkilökohtaistamisen ideologian mukaisesti, vaatii se heiltä kouluttautumista, perehtymistä, oman työn kehittämistä ja työn uudelleen suuntaamista. Opetushallituksen määräyksissä sanotaan, että henkilökohtaistaminen tarkoittaa näyttötutkintojärjestelmässä tutkinnon suorittajan ja oppijan ohjaus- neuvonta-, opetus- ja tukitoimien asiakaslähtöistä suunnittelua ja toteuttamista. Henkilökohtaistaminen sisältyy tutkinnon suorittamisen tai koulutukseen hakeutumiseen, näyttötutkinnon suorittamiseen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimiseen. Henkilökohtaistamisessa otetaan huomioon myös erilaisesta kulttuuri- ja kielitaustasta tai muusta syystä kuten luki- ja kirjoitushäiriöistä mahdollisesti johtuvat erityistarpeet. Koulutuksen ja/tai tutkinnon järjestäjä toimii niin, että tutkinnon suorittaja ja oppija saavat asiakaslähtöisesti suunniteltua ja toteutettua opetusta, ohjausta, neuvontaa sekä muuta tarvittavaa tukea. (<http://www.oph.fi>.) Eri tahojen opetustyölle ja oppimistuloksille asetettuihin vaatimuksiin vastaaminen edellyttää opetuksen kehittämistä, mutta miten? Tarvitaan tekoja – ei sanoja (http://yliopistolainen.helsinki.fi/yol98_7/art1.htm).

”Se hänen – tavallaan - elämäntarinansa tunteminen auttaa sen suunnitelman rakentamisessa eli sieltä nousee ne hänen ns. piilossa olevat voimavaransa, joita hän ei itse välttämättä tiedosta...” 11

”...olemassa olevien taitojen löytämistä ja sitten niiden ohjaamista opetettavaan aiheeseen, että osaisi käyttää hyväkseen aikaisemmin opittuja taitoja.” 12

” ... ohjaan niitä oikean tiedon lähteille tai ohjaan niitä etsimään tietoa oikeasta paikasta ” 13

”Minä näen opettamisen oppijan ohjaamisena hakemaan itselleen tarvittavaa tietoa – ehkä enemmän tiedon lähteille saattamisena.” 7

”...tähän tulee tää toinen uusi asia – tämä henkilökohtaistaminen ...siinäkäänhan ei ole mistään uudesta ja ihmeellisestä asiasta kyse, mitä me kukaan ei oltais aikaisemmin jo tajuttu vaan mun mielestä tää ohjaaminen, opettaminen ja opiskelijoiden opintojen henkilökohtaistaminen on juuri se mitä aikuispedagogit eli ihmiset, jotka ovat aikuisten opettamisen kanssa tekemisissä, niin ne tekee jo sitä joka päivä.” 13

”Se on hyvin monitasoinen juttu – se on hyvin erilaista kohderyhmän tai oppijan kannalta. Jossakin tapauksessa opettaminen voi olla ohjaamista, toisaalta olemassa olevien taitojen löytämistä ja sitten niitten ohjaamista opetettavaan aiheeseen, että osaisi käyttää hyväkseen aikaisemmin opittuja taitoja, jos oppija on hyvin itseohjautuva niin parhaimmillaan opettaminen on hänen tukemista siinä oppimisessa ja ohjata siihen suuntaan, mihin oppija on menossa...” 12

”...se on hyvin erilaista eri henkilöillä ja tavoitteetkin ovat erilaisia ja ryhmässäkin on paljon eroja.” 8

”Henkilökohtaistaminen on myöskin niiden henkilökohtaisten opiskelutapojen etsimistä; ei välttämättä niin, että kaikki menee yhtenäisessä ruodussa vaan että siinä otetaan oppijan aikaisemmat opinnot ja työkokemukset huomioon.” 13

Alakategoria IV; Opettaminen on itsearviointiin opastamista

”Voidaksesi hallita mitä tahansa tilannetta sinun on tunnettava itsesi ja osattava käsitellä heikkouksiasi; lisäksi sinun on tunnettava oma tyylisi sekä osattava hyödyntää vahvuuksiasi”, toteaa Prashnig (2000). Tutkimusaineistosta nousi keskeisellä sijalla esille kuten edellä mainitussa sitaatissa todetaan itsearvioinnin tärkeys osana ammatillista koulutusta. Opettajien tulee neuvoa ja opastaa opiskelijoita itsearviointiin. Se voi olla vaikeaa, mutta on kuitenkin opittavissa. Itsearvioinnissa oppijat muodostat itselleen oppimistavoitteita, hankkivat ja muokkaavat tietoa niiden saavuttamiseksi sekä toimivat, kehittävät ja arvioivat omia ratkaisujaan sekä niiden seurauksia. Itsearviointi kuuluu osana oppimisen taitoihin. Itsearviointi on mukana koko oppimisprosessin ajan opintojen suunnittelusta opintojen päättymiseen asti. Itsearviointiin liittyy reflektiivisyys, jolla tarkoitetaan valmiuksia ymmärtää omaa toimintaa sekä ohjata ja muuttaa sitä. Kyse on siis oman toiminnan analyysistä suhteessa tavoitteisiin ja tuloksiin. Paitsi oman oppimisen

arviointia, siihen sisältyy myös kyky ottaa vastaan ja hyödyntää ulkopuolista palautetta. Positiivisen kriittisellä kannustuksella on huomattava merkitys itsearviointitaitojen kehittymiselle. (<http://www.avoinyliopisto.fi/neuvonta/sisarv.html>.) Itsearviointi perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen ja itseohjautuvuuden periaatteeseen. Itsearviointin tehtävänä on siis tukea yksilötasolla tapahtuvaa oppimista, toiminnan kehittämistä ja arviointia.

”...käynnistää itsearviointiprosessia...”

”...opiskelijoiden tietoisuuden herättäminen omista opiskeluvalmiuksista ja itsearviointista ja että he eivät enää suhtaudu niin sokeasti siihen, että opettaja opettaa ja opettaja kertoo mitä minä nyt osaan vaan että se oppija oppii itsekkin miettimään, että mitä minä olen oppinut.” 2

”...ja opettajalla tulisi olla positiivinen ihmiskäsitys, että uskoo, että ihmiset edistyy.” 7

”Ainakin miun itteni pitää tietää, miksi minä teen näin, siis asettaa miksi-kysymyksiä – perusteluja pitää tulla.” 3

”Aikuisella on aiempien tietojen ja taitojen kyseenalaistamista ja reflektiota.” 7

”...voi kannustaa ja voi vahvistaa oppijan käsitystä itsestään oppijana ja voi kumota jos oppijalla on vääriä käsityksiä itsestään oppijana.” 7

Alakategoria V; Opettaminen on arviointia

Arviointi ohjaa niin oppijaa kuin opettajaakin tekemään tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisia valintoja. Arvioinnin myötä oppija saa tietoa omasta oppimisestaan ja pohjaa itsensä kehittämiselle. Oppijakeskeiset työtavat ovat tuoneet vaihtoehtoja myös arviointimenetelmiin. Perinteistä tenttiä käytetään aikuiskoulutuksessa nykyisin hyvin vähän. Tutkimusaineistosta kuitenkin ilmeni, että tulevaisuudessa saatetaan joutua turvautumaan arviointityössä nykyistä tarkempiin mittausvälineisiin ammatillistakin osaamista arvioitaessa. Voidaan sanoa, että arviointimenetelmät määräytyvät tilanteen ja tarpeen mukaan. Kehityssuuntautunut arviointi tuli keskeisesti esille aikuisten

arviointimenetelmänä. Arviointi kuuluu tärkeänä osana oppimisen ohjaamiseen ja tukemiseen. Arvioinnin avulla oppija saa palautetta omasta oppimisestaan ja hän voi arvioida omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan sekä kehittää itsearviointitaitojaan. Kuten edellä jo mainittiinkin arvioinnin tavoitteena on ohjausnäkökulman lisäksi oppimisen ja edistymisen kontrollointi. Arviointituloksia on mahdollisuus käyttää myös opetuksen ja koulutuksen kehittämisen suunnittelutyössä.

”Mitä ihminen ajattelee oppimisesta niin samoin se ajattelee opettamisesta, mutta missään nimessä se ei pelkästään ole niiden tietojen ja taitojen jakamista vaan siihen kuuluu se ohjaamisen aspekti ja arviointi. Ja sitten kun tehdään arviointia – niin sellainen kehityssuuntautunut arviointi.” 13

”Uskon, että tulee vähän tarkempia mittausvälineitä – kyllä opettaminen tälle tasolle jää, että henkilökohtaistetaan ja annetaan opiskelijoille vastuu oppimisestaan, mut sit tulee takaisin tämmöiset kokeet tai tenttimiset...” 2

”Ja sitten kun tehdään arviointia niin sellainen kehityssuuntautunut arviointi. Arviointi pikemminkin kuin että tartutaan ja puututaan ja takerrutaan niihin puutteisiin tai heikkouksiin.” 13

”... pitää huolta, että oppijat myös ymmärtävät.” 10

”Osaamisen saattaminen näkyväksi.” 3

”Hiljaisen tiedon saaminen näkyväksi.” 2

Alakategoria VI; Opettaminen on yhteistyötä eri tahojen kanssa kuten koulutuksen ostajan, opetushallituksen, tutkintotoimikuntien, elinkeinoelämän, oppilaitoksen johdon ja toisen opettajien kanssa

Tutkimusaineistosta ilmenee, että opetustyöhön liittyy opettajilla lukuisia tehtäviä, jotka eivät ole varsinaista opetustyötä, vaan ikään kuin opetuksen tukitoimia. Vaikka kyseiset tehtävät eri yhteistyötahojen kanssa palvelevat pitkällä tähtäimellä oppijan etua ja oppijan pääsemistä tavoitteisiinsa, saattaa oppijasta tuntua, että opettaja ei opeta eikä ohjaa häntä

vaan tekee ”omia töitään”. Opetustyön ohella opettaja hoitaa yhteyksiä koulutuksen ostajiin laatimalla asiakkaiden tarpeisiin soveltuvia koulutustarjouksia. Opettajan tulee ylläpitää hyviä asiakassuhteita elinkeinoelämän kanssa. Ilman toimivaa vuorovaikutusta elinkeinoelämään ei olisi toimivaa näyttöjärjestelmää. Näyttötoimintaan liittyen opettajilla, tutkintovastaavilla, on tutkintotoimikuntien kanssa jatkuva yhteyden pito. Opettajan tulee huomioida eri tahoilta kuten opetushallituksesta ja tutkintotoimikunnilta tulevia säädöksiä, määräyksiä ja ohjeita, jotka koskevat aikuisten ammatillisiin tutkintoihin valmistavia koulutuksia ja näyttötoimintaa. Näyttötutkinnot ovat ammattitaidon hankkimistavasta ja aikaisemmasta koulutuksesta riippumaton, tutkintotoimikuntien ja Opetushallituksen valvoma menettely. Vuorovaikutusta tulee ylläpitää myös oman oppilaitoksen sisällä opettajakollegoiden, johdon ja muun henkilöstön kanssa.

”...meillehän on annettu ihan selkeät tavoitteet, mitä oppijan tulee osata kun se saa tutkintopaperin.” 5

”...et sit näyttöihin kyl palaa kirjalliset osiot, dokumenttiaineistoa tullaan tulevaisuudessa keräämään enemmän.” 2

”Sitten semmoinen kokonaisuuksien hahmottaminen, että näkee miten sitä oppimista voi organisoida...” 7

”...pitää vain keskustella - myös tiimien välillä.” 13

”...suhteet asiakkaisiin ovat henkilökohtaisia suhteita, ei niitä voi ottaa käyttöön muitten kohdalla - siirtää toiselle. Minä tykkään, että kun porukka oppii ja kun työnantaja soittaa, niin voi luvata hoitavansa asian.” 9

”...edistäjinä ovat työkaverit, ilmapiiristä kun puhutaan niin kyllä porukka tukee toinen toisiaan.” 10

Alakategoria VII; Opettaminen on tiedon ja osaamisen jakamista opiskelijoiden kanssa

Haastateltavien lausunnoista nousee esille näkemyksiä, että tulevaisuus haastaa meidät yhä enemmän oppimaan toisiltamme ja ratkomaan yhdessä ongelmia. Tämä tarkoittaa tiedon ja kokemuksen jakamista siten, että sitä ei salata tai piilottaa. Tämä on yllättävän vaikea asia, joka toteutuakseen vaatii paljon luottamusta. Yhteistoiminnallinen oppiminen on kehittävä ja antoisa työtapana, jonka tavoitteena on yhdessäoppimisen kautta sitouttaa oppijat oppimisprosessiin, parantaa opiskelijoiden itsetuntoa ja oppimistuloksia ja opettaa opiskelijoille yhteistoiminnan taitoja ja vastuuta omasta ja toisten opiskelijoiden oppimisesta. Työtapana on opiskelijoita innostava ja he osallistuvat yhteisen tavoitteen saavuttamiseen. Opiskelijoiden keskinäisellä ja vastaavasti opettajan ja opiskelijoiden välisellä vuorovaikutuksella näyttää olevan erityistä merkitystä laadukkaalle oppimiselle. Ihminen oppii varsin monimutkaisia taitoja, jos sosiaalinen konteksti tukee sitä ja kannustaa siihen (Brown & Duda 1993). Erityisesti silloin, kun sosiaalinen vuorovaikutus liittyy yhdessä tapahtuvaan kysymyksen selvittelyyn tai ongelmanratkaisuun, metakognitiivisen ajattelun taidot kehittyvät muiden ihmisten toiminnan ja ajattelun pohtimisen ja ohjaamisen kautta (Karpov & Haywood 1998). Niillä on erityisen suuri merkitys taitavassa suoriutumisessa (Schön 1987; Bruer 1993). Sosiaalinen tilanne tarjoaa myös poikkeuksellisia mahdollisuuksia *just-in-time* -oppimisen tukemiseen. Se mahdollistaa yhteisten keskustelujen ja toiminnan yhteydessä jatkuvan tilannekohtaisen idean tai ratkaisun "varastamisen". Sosiaalinen vuorovaikutus ja siihen yhdistyvät merkitysneuvottelut voivat välittää tehokkaasti ideoita tilanteessa ja näin stimuloida ajattelua (vrt. sosio-kulttuurinen tulkinta oppimisesta).

"... semmoisen elämän kokemuksen, ammattitaitokokemuksen, tietotaidon yhteistä jakamista..." 10

"Opettajana ammennan oppia itse opiskelijoilta, joka on mieletön voimavara. Auktoriteetti ei voi olla niin ettei voi myöntää olevansa väärässä. Opiskelijoilta saa palautetta, oppijat kertovat kokemuksiaan, muutkin kuin opettaja osallistuu opettamiseen." 10

"...parhaimmillani olen silloin kun olen luokassa oppijoiden joukossa..." 12

”... parhaimmillaan se on silloin kun oppija tietää enemmän kuin opettaja asioista ja löytää, tietää ja haluaa ja kyllä opettajan pitää tarjota kaikkia, mitä oppija pyytää ja pyytämättäkin...” 5

”Opettajan pitää kyllä kuitenkin pystyä ottamaan tietoa aikuisilta opiskelijoilta, joku aina tietää jotakin sellaista mitä itse ei tiedä. Sehän on mahtava tietomäärä, mikä aikuisilla on luokkahuoneessa, elämän tietoutta - pitää opettajan osata myöntää ettei kaikkea tiedä. Paras anti on se, että opettaja kysyy opiskelijoilta, mites teillä ja mites teillä ja sitten vertaillaan ja voidaan yhdistellä, mikä olisi paras tapa tehdä. Palautteidenkin mukaan paras anti on kokemusten saanti, että mites muualla on tehty kuin kuiva pykälätieto – pakkohan nekin on käydä läpi, mutta mitä ne tulee hakemaan on kuitenkin ne kokemukset, miten saadaan työhön helpotusta.” 9

”Pitää tietää alasta, käytännön välineistä, menetelmistä, uusia niksejä tulee, pitää itekin olla ajan hermolla...” 5

”...välillä tulee keskustelua - puolin ja toisin – aiheeseen liittyen, voi olla että minäkin opin siinä samalla, mutta käytännössä juuri niin, että hän saisi sitä oppia...” 8

”...ehkä sitten tuo behavioristinenkin puoli - on mulla sit vähän sellaisia vanhakantaisiakin näkemyksiä että – tavallaan - että mä pikkusen kritisoin sitä ettei hirveästi ole kokeita – että mun mielestä se kyllä tuo joskus ryhtiä opiskeluun että jos on kokeita jostain asiasta – varsinkin jotkut pakolliset, epämieluisat asiat kuten joku lainsäädäntö, ammattimatematiikka tai joku sellainen niin kyllä ihminen niinku ryhdistäytyy sen äärellä.”

2

Alakategoria VIII; Opettaminen on tiedon antamista ja substanssiosaamista

”Huomispäivän ammattilaisia ei voi opettaa eilispäivän tiedoilla”. Viitaten edellä olevaan haastattelusta poimittuun lauseeseen, on opettajan huolehdittava omasta pedagogisesta ja ammatillisesta osaamisestaan – on pidettävä tietonsa ja taitonsa ajan tasalla. Hänellä tulee olla oman ammattialansa substanssiosaaminen hallinnassa. Edelleen haastatteluista ilmeni, että tiedon antaminen, tiedon jakaminen tai tiedon siirtäminen koettiin välttämättömyytenä sellaisissa ammatin ydinalueissa, joissa vaadittiin tarkkoja työtapoja, turvallisuusohjeiden noudattamista tai työtehtävät ovat sen laatuista, että niissä pitää pystyä toimimaan nopeasti

ja tietyn mallin mukaan. Myös ammattia koskevien perustietojen ja taitojen opiskelussa koettiin hyväksi opettajan antama tieto, tietoisuus tai tietopaketti. Perustiedot tai ns. rautalankamallin saatuaan oppija voi lähteä istuttamaan saamaansa opetusta käytäntöön. Edellä mainitun kaltaisissa opetustilanteissa on tavoitteena ulkoisesti havaittava käyttäytymisen muutos niin kuin behavioristisessa oppimiskäsityksessä opetuksen tavoitteesta sanotaan. Oppiminen merkitsee ensi sijassa yksilön tiedon määrällistä kasvua. Opetuksen tavoite on oppimisen maksimointi. Käytännössä oppimistehtävä jaetaan osatehtäviin, jotka opiskellaan erikseen tietyssä järjestyksessä. Oppimistehtävä tulee tehdyksi, kun osatehtävät on käyty lävitse. Behaviorismi ei pyri vaikuttamaan siihen, miten tehtävän suoritus tapahtuu tai mitä ihmisen mielessä liikkuu, kun hän sitä ratkoo (<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/JormaE.htm>).

”Opettajan tulee ylläpitää, päivittää omaa osaamistaan. Huomisen ammattilaisia ei voida opettaa eilisen päivän opeilla. Samoin kuin opettajan pitää koko ajan pystyä miettimään asiaa oppijan näkökulmasta. En voi opettajana ajatella, että jos minä osaan ne asiat hyvin – niin pitää pystyä opettamaan niin, että hän sen ymmärtää. Se ei ole ihan helppo asia opettajan ymmärtää – siis asettua oppijan asemaan.” 13

”Minä annan jotakin sitä minulla olevaa tietoa ja koetan saada oppijan omista lähtökohdistaan mahdollisimman hyvin ymmärtämään tämän.” 8

”Opettaja on ehkä enemmän asiantuntija...” 6

”Opettajilla sillä tavalla on, että tiedämme paljon, mutta se tiedon siirtäminen on tosi vaikeeta.” 9

” Opettaminen on opiskelijoille siirrettyä sitä omaa tietämystä, omaa ammattitaitoaan.” 10

”...substanssi on helpompi tavoittaa.” 1

” ... mutta hyvin usein se on lähellä perinteistä behavioristista oppimisteoriaa, että kuitenkin opettaja kertoo, miten asiat on ja näyttää ja sitten tehdään mallin mukaan – osa opiskelijoista vaatii vielä sitä hyvin perinteistä mallia.” 12

”... että se ihan oikeesti opettaa, ...tai sitten pitää osata näyttää... tai laittaa mallin.” 4

” Hyvä opettaja voi olla hyvä luennoija.” 7

”Tiedon ja taidon jakamista opiskelijoiden käyttöön hyödynnettäväksi. Oman ammattitaidon ja tiedon käyttö- ja soveltamiseväiden jakamista.” 14

”...on olemassa sellaisia asioita, mitkä tullaan oppimaan sillä tavalla, että näin se tehdään ja näin se tehdään elikä siis mallioppimista ja tulee enemmänkin just vaikkapa jos ihminen joutuisi pakkaamaan jotakin asiaa tai on liukuhihnan ääressä tai jos sen pitäisi nopeasti tehdä - niin siitä selviytymiseen tarvittaisiin selkeitä ohjeita, että tee näin ja näin.” sp

”...ja tietysti se substanssiosaaminen on tärkeitä, osaa sen alueensa mitä opettaa...” 7

”Tavallaan – mitä opettaminen on – miun mielestä opettaminen on esim. tässä miun työssäni niihin ammatillisten taitojen ja siihen liittyvän teorian opettamista teoriassa ja tuolla sitten käytännön tilanteissa ne sitten siirretään sinne käytäntöön.” 6

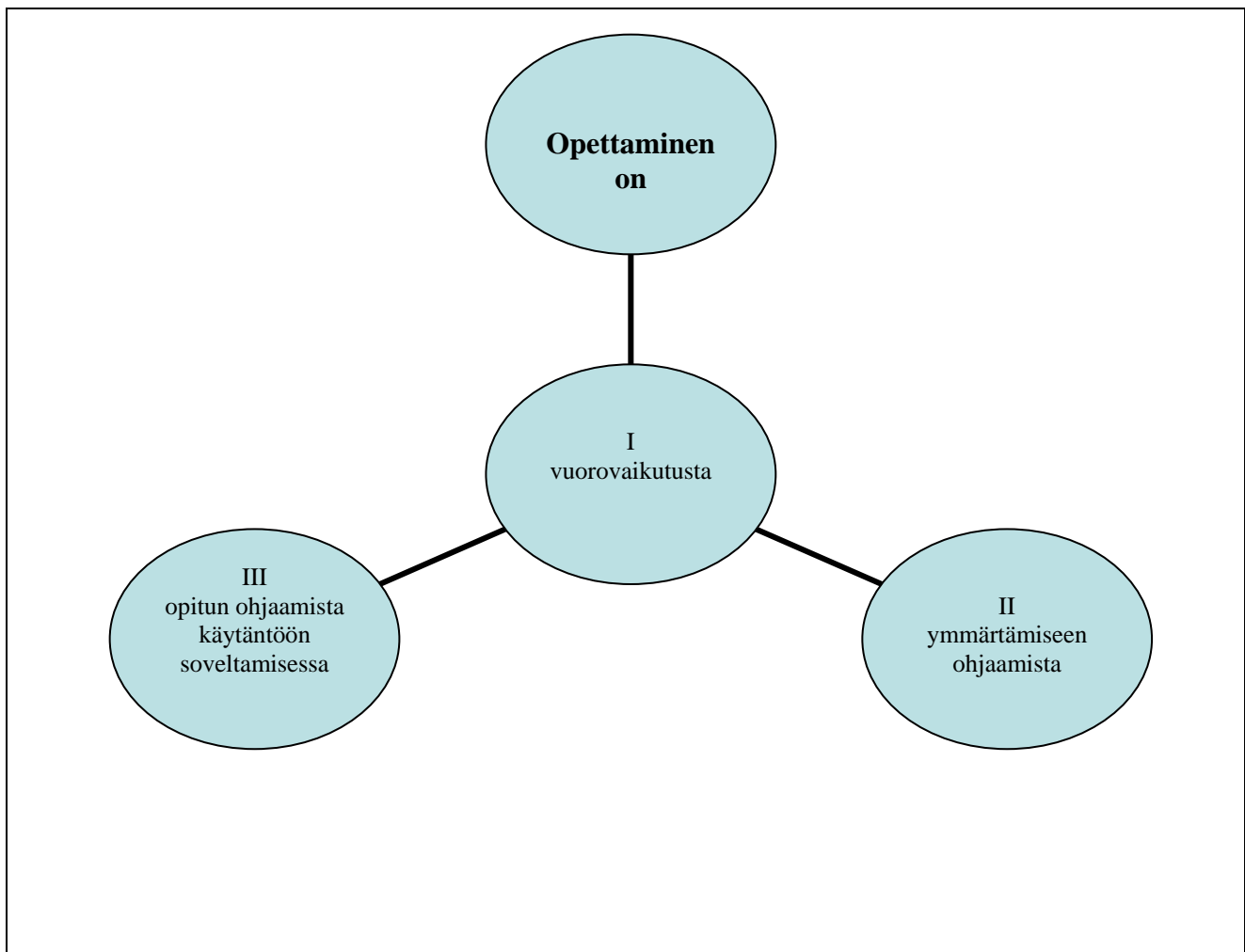
4.4 Opettamisen ytimessä

Kahdeksasta opettamiskäsityksiä kuvaavasta alakategoriasta hahmottui edelleen kolme ylätasoa laaja-alaista opettamiskategoriaa ilmentämään opettamisen ydintä: I Opettaminen on vuorovaikutusta. II Opettamisen tavoitteena on auttaa opiskelijoita ymmärtämään merkityksiä ja tulkintoja. III Opettamisen tavoitteena on auttaa oppijaa soveltamaan ja hyödyntämään oppimaansa käytännössä.

Haastateltavien käsityksistä ilmeni, että tämän päivän opettamisessa keskeisin tunnusmerkki on vuorovaikutus. Kaikessa ihmisten välisessä toiminnassa, olipa se sitten työtä, harrastuksia tai opiskelua pätee vuorovaikutuksen lait eli jos vuorovaikutus on hyvää ja toimivaa, syntyy tuloksia. Jos taas vuorovaikutus ei toimi, ei synny tuloksiakaan – ainakaan siinä määrin kuin vuorovaikutuksen ollessa positiivinen. Positiivisessa vuorovaikutuksessa oppiminen syntyy itsestään, opettajan/ohjaajan rooli on olla suunnannäyttävä, innostaja, kannustaja, motivoija jne. Opettajan tehtävä on auttaa oppijaa avaamaan ovia muutokselle.

On opettaminen edelleen myös tarkkojen ammatin edellyttämien tietojen ja neuvojen antamista, tiedon siirtämistä, mutta tällöin opettajan tehtävä on nimenomaan selvittää, neuvoa ja perustella eli auttaa oppijaa ymmärtämään ko. tiedon ytimen, mihin tietoa tarvitaan, miksi sitä tarvitaan jne.

Rinnakkaisena kategoriana tiedon ymmärtämiselle tulee luontevasti opitun ja ymmärretyn tiedon soveltaminen käytäntöön. On ilman muuta selvää, että ammatillisen opetuksen tavoitteena on opitun soveltaminen käytäntöön. On opittava ja omaksuttava sekä yleiset että ammatilliset työelämävalmiudet. Hyvä vuorovaikutus opettajan ja opiskelijoiden kesken antaa jo sisällään kestävän ponnahduslaudan yleisten työelämävalmiuksien kehittymiselle. Ammatilliset työelämävalmiudet kehittyvät ja harjaantuvat innostavan ja kannustavan opettajan tukemana. Opettamisen yläkategorioita kuvaa seuraava kuvio (kuvio 8.), jossa nähdään vuorovaikutuksen keskeinen merkitys opettamistyössä. Jos vuorovaikutus toimii, saadaan hyviä oppimistuloksia ns. teoreettisten asioiden oppimisessa kuin käytännön sovelluksissa.



Kuvio 8. Opettamiskäsitysten ylätasoon kategoriat

Yläkategoria I; Opettaminen on vuorovaikutusta

Kaikki tutkimusaineistoa varten haastatellut opettajat tähdensivät vuorovaikutuksen merkitystä määritellessään, mitä opettaminen on. Kun vuorovaikutuksen elementit ovat kunnossa, vasta sen jälkeen muilla menetelmillä tapahtuva opettaminen ja oppiminen voivat onnistua - opettaminen on vuorovaikutusta opettajan ja oppijan välillä. Opettamisen yläkategorioita muodostettaessa näyttää vuorovaikutuksesta nousevan muiden yläkategorioiden merkityksellisin kategoria. Näin ollen oppimisen yläkategoriat ovat hierarkissa eli tärkeysjärjestyksessä toisiinsa nähden. Toisin sanoen ensin täytyy olla opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus ja positiivinen ilmapiiri luotu, jonka jälkeen opettajan on mahdollista opettaa ilmiöiden merkityksiä ja tulkintoja. Opitun soveltamisen ilmapiiri jatkuu tästä luontevasti kutakin oppimistilannetta varten parhaiten soveltuvassa oppimisympäristössä. Vuorovaikutuksellisuuden kehittämistä verkko-opetuksessa pidettiin tärkeänä, koska haastateltavien käsitysten mukaan kasvotusten

tapahtuva opetuskontakti tulevaisuutta ajatellen mahdollisesti vähenee ja verkko-opetuksen osuus vastaavasti lisääntyy.

Mäkitalo (2006) kertoo, että verkossa yhteisöllisen oppimistilanteen kannalta on keskeistä yhteisen ymmärryksen rakentuminen osallistujien yhteisten toimintojen kautta. Tämä edellyttää osallistujilta sitoutumista ja tasavertaista osallistumista yhteisölliseen toimintaan. Oppijat jakoivat tietoa, olettamuksia, uskomuksia ja tunteita keskenään. Pelkkä tiedon jakaminen ei edistänyt oppimista, vaan osallistujien oli myös kehiteltävä ideoita ja tietoa yhdessä.

Yhteisöllinen oppiminen on enemmän kuin sisällön oppimista. Oppimistulokset ja ryhmän toimintaan sitoutuminen liittyvät toisiinsa. Yhteisiin tavoitteisiin ja toimintatapoihin sitoutuneet oppijat saavuttivat parempia oppimistuloksia kuin heikoimmin sitoutuneet oppijat. Sitoutunut oppija huomioi muiden ideoita ja ehdotuksia sekä esittää uusia näkökulmia, pohtii ja kehittelee niitä yhdessä toisten kanssa. Samalla hän rohkaisee opiskelijoita kannustamaan ja tukemaan toisiaan, koska se on tärkeää myös ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen ja avoimen ilmapiirin luomisessa. (mt. 2006.)

”Kyl mie taipuisin kyllä tänne yhteistoiminnallisuuden linjalle, koska oppiminen on tällöin luonnollista ja oppiminen tapahtuu yhdessä – se on oppimista vuorovaikutuksessa, ei opita yksin vaan toisten kanssa yhdessä tehden.” 3

Yläkategoria II; Opettaminen on ymmärtämiseen ohjaamista

Haastateltavien opettajien käsityksistä ilmenee, että oppimisen yksi peruselementti on asioiden ymmärtäminen. Siitä seuraa, että opettaminen on oppijan ohjaamista ja auttamista ymmärtämään asioita. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opetettavan asian tulee muuntua oppijan omaisuudeksi. Ymmärtämistä ei voi pakottaa eikä sitä voi koskaan mitata yksinkertaisilla kuulusteluilla tai tenteillä. ‘Suorittamisella’ saavutetaan muodollinen pätevyys, mutta suorittamisella ei välttämättä saavuteta ymmärtämistä.

Ymmärtäminen johtaa siis aina uudenlaiseen toimintaan ja ymmärretty asia näkyy ihmisen toiminnassa uudenlaisena toimintatapana. Järvilehdon (1994) mukaan kognitiivisen psykologian keskeisimpiä tutkimusalueita ovat viime vuosikymmenten aikana olleet muistiin ja oppimiseen liittyvät kysymykset. Yleensä ihminen ei voi ymmärtää teoriaa tai

hänelle esitettyä käsitystä ennen kuin hän voi kokeilla sitä käytännössä. Juuri käytäntö saa aikaan uuden tiedon muodostumisen.

Edelleen Järvilehdon (1994) mukaan oppimisessa toimintajärjestelmät järjestäytyvät aina todellisen tavoitteen mukaisesti. Kun ihminen opettelee esimerkiksi kirjassa esitettyjä asioita voidakseen selviytyä kirjaan liittyvästä kuulustelusta, opitut asiat asettuvat tentin läpäisyssä tarvittavaan organisaatioon ja opittu asia tulee näkyviin toiminnassa siten, että tenttijä läpäisee tentin. Tällöin hän ei välttämättä ole lainkaan ymmärtänyt, mistä luetuissa kohdissa tai opetelluissa teorioissa on kysymys, sillä ymmärtämistä ei tarvittu - riittää, kun opeteltu asia osataan toistaa. Tentillä halutaan tarkistaa, onko oppija totellut annettuja käskyjä ja lukenut vaadittavat kirjat.

Oppiminen on prosessi, jossa asioiden uusien yhteyksien näkeminen johtaa juuri sellaisiin asioihin, joita ei alussa lainkaan nähty ja joita ei sen vuoksi edes voitu asettaa "tavoitteiksi". Siksi oppimisen tulisi juuri johtaa uusien tavoitteiden ja uusien kysymysten syntymiseen. Se, että osaa asettaa tavoitteita ja kysyä oikein, merkitsee, että jo hallitsee kyseisen asian. Vain jos kysymys on väärin asetettu eli vailla mieltä, vastausta on turha odottaa. Ihminen ei opi vastausten, vaan kysymysten kautta. Perinteisen koulun perusongelma onkin juuri siinä, että koulussa annetaan jatkuvasti vastauksia kysymyksiin, joita ei ole koskaan asetettu. (Järvilehto, 1994; ks Wittgenstein, 1961/1972, 87.)

Järvilehto (1994) sanoo, että jokainen todellinen oppija toimii samoin kuin tiedemies: hän valtaa itselleen outoa ja uutta maailmaa yhdessä opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa. Inhimillinen oppiminen ei tapahdu koskaan yksin, vaan siinä kulttuuriympäristössä, jossa jokainen ihminen elää. Tässä ihmisten yhteistyön ympäristössä kieli ja muut kommunikaatiotavat liittävät yhteen ihmisten käytännön kokemukset, kokeissa saadut tulokset ja teoreettiset kehitelmät yhteiseksi omaisuudeksi. Oppiessaan jokainen ihminen luo omaa maailmaansa, omaa näkemystään maailmasta, mutta juuri kieli avaa mahdollisuuden ihmisten kokemusmaailmojen yhdistämiselle ja yhteisen tiedon syntymiselle. (Järvilehto, 1994.)

”Minä annan jotakin sitä minulla olevaa tietoa ja koetan saada oppijan omista lähtökohdistaan mahdollisimman hyvin ymmärtämään tämän.” 10

Yläkategoria III; Opettaminen on ohjausta opitun tiedon soveltamisessa käytäntöön

Tutkimusaineistossa painottuu aikuisopettajien opettamiseen liittyvistä käsityksistä keskeinen tavoite auttaa ja tukea opiskelijoita työelämän edellyttämän osaamisen saavuttamisessa, jotta opiskelijoiden sijoittumien työhön koulutuksen jälkeen olisi kitkatonta. Opettajien käsityksen yhtyvät Ruohotien (2000) käsityksiin oppimisesta ja ammatillisesta kasvusta. Nykymaailmassa osaaminen ja oppiminen ovat kriittisiä menestystekijöitä. Muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on kyky, halu ja tahto oppia jatkuvasti. Heidän tulee osata hyödyntää kokemuksiaan, ottaa vastuu omasta oppimisestaan ja tarvittaessa kyetä uskomusten, asenteiden ja arvojen muutosten ja tietoisuuden avartumiseen. Ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi. Oppimisessa on kysymys oppijan ja hänen toimintaympäristönsä interaktiosta.

Opettajan tehtävä on siis ohjata ja rohkaista oppijaa kokeilemaan ja soveltamaan tietoaan käytäntöön. Tässä yhteydessä lainaan edellisen kategorian kohtaa, jossa Järvillehto (1994) toteaa, että yleensä ihminen ei voi ymmärtää teoriaa tai hänelle esitettyä käsitystä ennen kuin hän voi kokeilla sitä käytännössä. Juuri käytäntö saa aikaan uuden tiedon muodostumisen.

Opettajan tehtävä on kehittää, hankkia, luoda ja järjestellä sellaisia oppimistilanteita ja oppimisympäristöjä, joissa opitun tiedon soveltaminen käytäntöön mahdollistuu parhaiten ja luontevasti. Esimerkiksi kassakoneen käytön opettaminen järkevöityy, jos opettajalla ja oppijalla on käytettävissään kassakone ja oikeat tuotteet ja oikeat asiakkaat. Aidot työelämän tilanteet johtavat oppimisprosessia luonnollisella tavalla eteenpäin. Tuolloin voidaan puhua situationaalisesta tai kontekstuaalisesta oppimiskäsityksen täytäntöönpanosta. Kassakone-esimerkki soveltuu hyvin myös tutkivan oppimisen käsitteeseen tai miksei myös ongelmaperustaiseen, esimerkiksi virheen korjaaminen kassakoneelta.

Konstruktivismin alle sijoittuvissa opetusmalleissa korostuu aiemmin opitun tiedon hyväksikäyttö uuden oppimisen tai uusien käytännön sovelluksien kehittämisessä tai työssä ilmenevien ongelmien ratkaisussa. Aikuisten näyttötutkintojärjestelmä on tuonut hyvät rakenteet ohjata oppijaa soveltamaan ns. teoriassa opittujen tietojen soveltamiselle käytäntöön työssäoppimisen ja näyttöjen kautta.

”... mutta kyllä minusta aikuisopiskelussa sosiokonstruktivistinen on ymmärrettävä, että se toteutuu sen kummemmista - kun puhutaan aikuisista, koska heillä on joku ammatti takana ja heillä on käytännön osaamista.” 3

4.5 Työssäoppiminen on ...

Opettajien työssäoppimisen käsityksistä nousi kahdeksan toistensa kanssa tasa-arvoista kategoriaa. Kaikkien haastateltavien käsityksistä ilmeni keskeisesti se, että työssäoppiminen tapahtuu aidoissa työympäristöissä, aidoissa työelämän tehtävissä ja että työssä opitaan niitä asioita, joita ei oppilaitosympäristössä ole mahdollista oppia esim. laitteiden tai tilojen puutteellisuuden tai vanhanaikaisuuden takia tai opettajien ammattitaidon puutteen takia. Etuna työssäoppimisessa pidettiin hiljaisen tiedon esilletulon mahdollisuutta, jos vain oppijalla oli herkkyys havaita sitä – samalla kun oppijalla itsellään on mahdollisuus näyttää osaamistaan, vaikka ei osaisikaan suullisesti tai kirjallisesti osaamistaan ilmaista. Samoin merkittävänä etuna pidettiin sitä, että työssäoppimisjaksoilla oppija näkee ammatin todellisuuden, sen mitä ammatti tekijältään vaatii. Näin ollen oppijalla on erinomainen tilaisuus arvioida asettamiensa tavoitteiden osuvuutta, omia kykyjään ja osaamistaan ja mikäli hyväksi havaitsee – voi tässä vaiheessa ”kivuttomasti” vaihtaa ammattia tai kokonaan opiskeltavaa alaa. Myöhempää työelämään sijoittumista ajatellen on työssäoppijan tärkeää päästä kokemaan ja oppimaan työelämän pelisäännöt – niitä ei voi oppia myöskään muualla kuin yrityksissä työtä tehden. Työssäoppimisessa korostuu yhteistyö ja sen merkitys sekä eri osapuolten motivoituminen työssäoppimiseen. Lisäksi erilaisten käytäntöjen ja yhteisen ”kielen” löytymistä korostettiin haastatteluissa. Työssäoppimisesta muodostuu keskeinen osa oppijan henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan. Voidaan todeta, että tutkimusaineistosta esille tulevat käsitykset yhtenevät hyvin pitkälle työssäoppimisen tutkijoiden käsityksiin, joista seuraavassa lyhyt katsaus.

Sarala & Sarala (1996, 138) mukaan työssäoppimisella tarkoitetaan omista kokemuksista ja organisaation perinteestä oppimista sekä monitaitoisuuden edistämistä oppimisen näkökulmasta tehdyn työnkierron, tehtävien vaihdon sekä tutkimus- ja kokeiluprojekteihin osallistumisen avulla. Työssäoppimista voidaan tukea henkilökohtaisen ohjauksen sekä organisoidun koulutuksen keinoin. Työssäoppimisen keskeisiä menetelmiä ovat kokemuksellinen oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen. (Sarala & Sarala, 1996.)

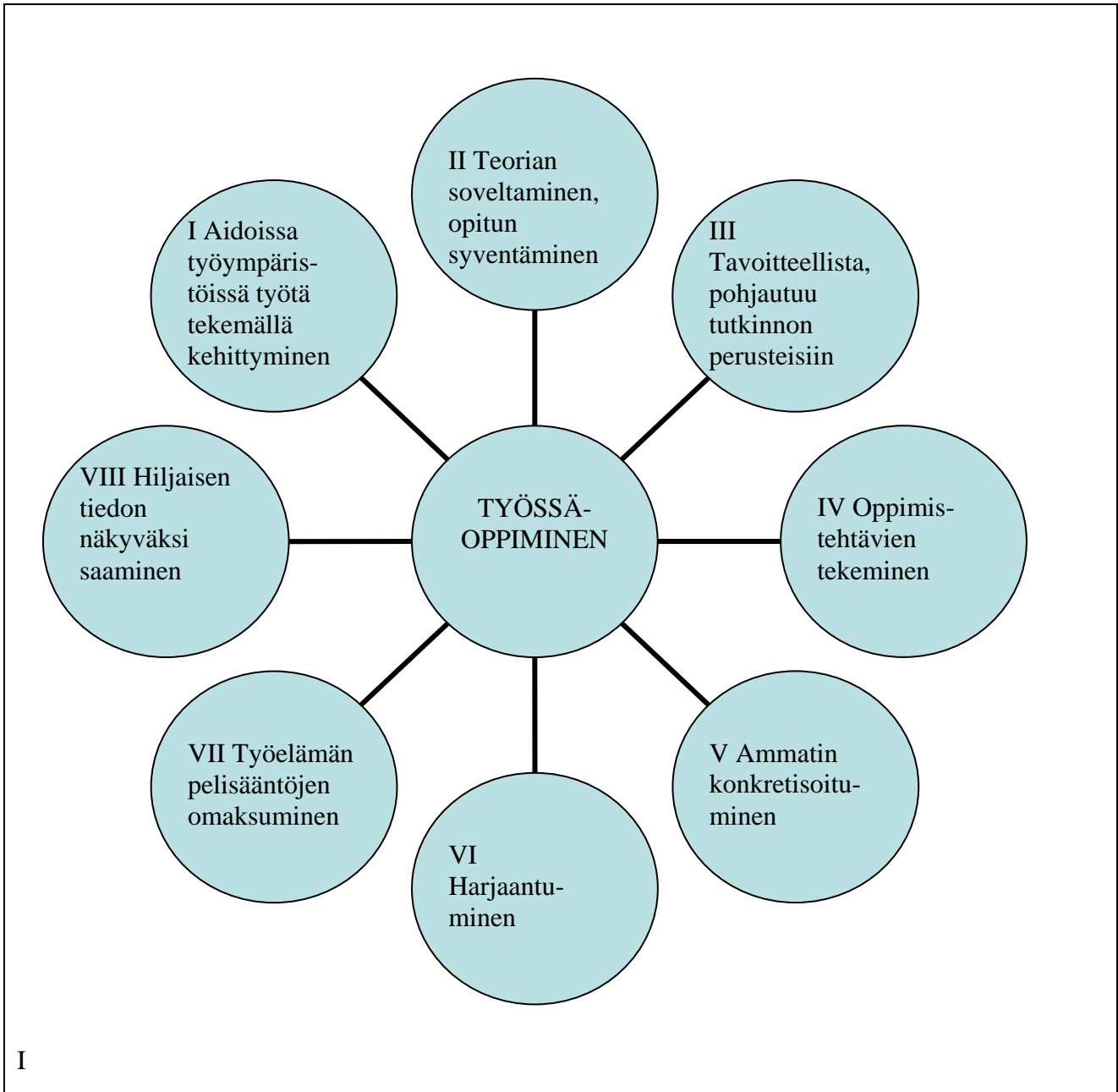
Uusia asioita opitaan eniten työssä, toteaa Petri Pohjonen (2005). Hän painottaa, että työssäoppiminen pitää myös organisoida. Alkuun tarvitaan opastaja ja jatkossa joku, joka on ongelmatilanteessa vastuussa auttamisesta (Ojala 1997, 203).

Edelleen Pohjosen (2005) mukaan työssäoppimista voidaan pitää autenttisuuteen pyrkivänä oppimisympäristönä, joka käytännössä voi toteutua hyvin erilaisissa muodoissa. Hänen mukaansa työssäoppimisella tarkoitetaan tarkoituksellista ja reflektointia kokemusten, toimintojen ja ajatteluprosessien oppimista, jotka perustuvat todellisiin työnteon tilanteisiin. Työpaikkojen opinnollistaminen tarkoittaa työpaikkojen kehittämistä siten, että tavoitteellinen ja tietoinen oppiminen työtä tekemällä sekä palautteen saaminen ovat mahdollisia (Lasonen 2001, 30).

Tutkimusaineiston pohjalta muodostin seuraavat kahdeksan vertikaalisessa suhteessa toisiinsa olevaa eli keskenään tasa-arvoista luokkaa eli alakategoriaa:

I Aidoissa työympäristöissä työtä tekemällä kehittymistä, II Teorian soveltaminen, opitun syventäminen, III Tavoitteellista, pohjautuu tutkinnon perusteisiin, IV Oppimistehtävien tekeminen, V Ammatin konkretisoituminen, VI Harjaantuminen, VII Työelämän pelisääntöjen omaksuminen, VIII Hiljaisen tiedon näkyväksi saaminen.

Havainnollistaakseni työssäoppimisen alakategorioita laadin niistä seuraavan kuvion (Kuvio 9.).



Kuvio 9. Työssäoppimiskäsitysten alakategoriat

Alakategoria I; Työssäoppiminen on aidoissa työympäristöissä työtä tekemällä kehittyminen

Haastateltavien käsityksistä ilmeni, että keskeistä työssäoppimisessa on tekemällä oppiminen, aidoissa työtilanteissa oppiminen, yhdessä muiden työntekijöiden kanssa oppiminen, työssäoppimisen ohjaajan avustuksella oppiminen. On tärkeää, että työssäoppija tietää kenen puoleen hän voi kääntyä tai keneltä kysyä neuvoa ongelmatilanteiden ilmaannuttua tai silloin kun hän haluaa palautetta tekemästään työstä. Aloittelevan työssäoppijan kannalta on tärkeää, että hänellä on välittömästi ohjaaja saatavilla ja että hänellä on mahdollisuus saada välitöntä palautetta työstään, niin että ammattitaito kasvaa vaihe vaiheelta sekä hän oppii oikeat työtavat ja –menetelmät jo työuransa alkuvaiheessa. Aikuisopiskelijoilla on enimmäkseen jo pitkä työura takana ja he ovat jo uutta ammattia oppimassa tai laajentamassa tai syventämässä osaamistaan nykyisessä ammatissa tutkinnoksi. Heille ohjaukseksi useimmiten riittää kunhan he tietävät kenen puoleen voi kääntyä ongelmatilanteissa tai kysellä neuvoja, vinkkejä. Ihmiset ovat erilaisia ja sen vuoksi se, miten he oppivat työssä ja minkä verran he tarvitsevat ohjausta, vaihtelee. Ruohotien (2000a, 151) mukaan situationaalisessa kognitiossa oppimisprosessin painopiste siirtyy muistin ja informaation sisäisestä prosessoinnista havainnointiin. Eli entistä selvemmin toimintaympäristö situoi oppimistilanteen. Pohjosen (2005) mukaan analysoinneissa huomioidaan selkeästi yksilöiden vuorovaikutusprosessit niin muiden ihmisten kanssa kuin fyysikaalisen ja teknologisen ympäristön kanssa. Hänen mukaansa termi interaktiivinen on lähes synonyymi käsitteelle situationaalinen (Kuusinen 2001, 228-229).

”Se on sellaista oppimista, joka tapahtuu aidoissa työelämän tilanteissa. Jokainen opitaan työssämme koko ajan.” 13

”Työssäoppiminen on siinä aidossa työympäristössä kehittymistä – tietojenkin oppimista, mutta enemmässä määrin taitojen ja ehkä vuorovaikutuksen...” 7

”... siellä pääsee näkemään työtaitoja, että ihmiset tekee eri tavalla saman asian...” 2

”Tutkintoon valmistavissa koulutuksissa siihen kyseiseen tutkintoon liittyvien tietojen ja taitojen oppimista siellä työelämässä – työntekijöiden opastuksella.” 12

”... on ajantasaista oppimista.” 13

Alakategoria II; Työssäoppiminen on teorian soveltamista ja opitun syventämistä

Tutkimusaineistosta ilmenee teoratiedon soveltamisen välttämättömyys samoin kuin opitun tiedon syventämisen välttämättömyys opiskelijoiden tavoitellessa tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista – niin ammatillista osaamista kuin yleisiä työelämän vaatimuksia. Tutkimusaineistosta nousseiden käsitysten tueksi liitän tähän otteita Jari Metsämuurosen (<http://www.mo.fi/esf/ennakointi/sotekelr.htm>) tutkimuksesta : Maaailma muuttuu - miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Tutkimuksessa puhutaan sosiaali- ja terveysalasta – sen tulevaisuuden osaamistarpeista, mutta tutkimustuloksia voidaan soveltaa jokaisen haastateltavan edustamalle ammattialalle. Väärälä (1995a, 1995b) jakaa työelämän kvalifikaatiot tuotannollisteknisiin, motivaatio-, mukautumis-, sosio-kulttuurisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin. Tutkimuksessaan Metsämuuronen toteaa, että ongelmallisia osaamistarpeita on kuitenkin monta, erityisesti kansainvälisyysosaaminen, asiakaspalveluosaaminen, yhteiskuntaosaaminen ja itsepuolustusosaaminen, joita on hankala saada väkivallatta sijoitettua mainittuihin perinteisiin luokkiin. Toisaalta ongelmia saattavat tuottaa myös ihmisen kohtaamisosaaminen, teknologian hallinta, oman persoonan käyttö, aktiivisen vaikuttamisen taito, projektityöosaaminen, johtamisosaaminen, ja yrittäjyys: mihin luokkaan ne voisi sijoittaa, vai pitäisikö niitä pitää tuotannollisteknisinä kvalifikaatioina eli osaamisena, joka on välttämätöntä työn suorittamiseksi hyvin?

Väärälän ajattelussa kvalifikaatiot eivät ole irrallisia toisistaan. Pääpaino näyttää kuitenkin olevan tuotannollis-teknisillä kvalifikaatioilla. Jostain syystä tätä perinteistä jakoa ei ole aina käytetty uudemmissa kvalifikaatiotutkimuksissa tuloksina saatujen kvalifikaatioiden luokittelussa, vaikka se mainittaisiinkin tutkimusten teoreettisissa pohdinnoissa. Eräs selitys voi olla se, että yhteiskunnassa vaadittavan osaamisen elementtien painoarvot ovat mahdollisesti muuttuneet. Kun aiemmin huomion keskipisteenä olivat tuotannollis-tekniset kvalifikaatiot, näyttää siltä, että nykyisessä muuttuvassa ja epävarmassa toimintaympäristössä korostuvat sellaiset kvalifikaatiot, jotka on helposti siirrettävissä työntekijän yleisenä "hyvän työmiehen" ominaisuutena työtehtävästä toiseen. On kuitenkin hyvä pitää mielessä Mäkisen (1998) kommentti siitä, että yhä edelleen tarvitaan oman ammattialan syvällistä osaamista. Tähän viittaavat myös mm. Mannermaa (1996a) ja Kaivo-oja (1998).

Perinteinen osaaminen sosiaali- ja terveysalalla - "käden taidot" - ei saanut tämän tutkimuksen asiantuntijoiden mielipiteissä riittävää painoarvoa päästäkseen tulevaisuuden osaamistarpeiden listaan. Tämä saattaa heijastaa yhtäältä kvalifikaatioiden painotuksissa

tapahtunutta muutosta. Taustalla voi toisaalta nähdä myös sitä, että "käden taidoilla" tarkoitettiin yksinkertaisia "temppejuja", jotka opitaan työtä tehdessä. Tulosta ei kuitenkaan voitane tulkita niin, etteikö "käden taitoja" tarvittaisi tulevaisuudessa, vaan pikemminkin niin, että niiden painoarvo ensisijaisena osaamistarpeena tulisi vähenemään. Mikäli näin aidosti on, tämä saattaa tulevaisuudessa heijastua työelämään siten, että teknisten "temppeujen" opettamisesta vastuu siirtyy enenevässä määrin käytännön jaksoille ja työelämään. Tähän viittaa myös se, että tämän tutkimuksen asiantuntijat näkevät koulutuksen muuttuvan siten, että työharjoittelun merkitys lisääntyy ja toisaalta niin, että opiskelujaksot ja työjaksot tulevat vuorottelemaan ammattilaisen elämässä.

Näyttää siltä, että Kaivo-ojan (1998) ja Honkakosken (1995) käyttämä jako yleisosaamiseen ja asiaosaamiseen tai alalla tyypillisesti vaadittavaan osaamiseen, olisi nykyisessä tietoyhteiskuntakehityksen vaiheessa toimivampi kvalifikaatioiden jakoperuste kuin perinteinen jako, jonka ongelmia edellä pohdittiin. Yleisosaaminen olisi osaamista, jota tarvitaan ammatissa kuin ammatissa tai jotka ainakin olisivat siirrettävissä työkuvaan muuttuessa toimesta toiseen. Tällaista osaamista saattaisivat olla tässä tutkimuksessa esiin tulleista osaamistarpeista muuttumisosaaminen, aktiivisen muuttamisen osaaminen, arvo-osaaminen ja eettinen osaaminen, kansainvälisyysosaaminen, oman persoonan käytön osaaminen, projektityön tekemisen osaaminen, tiedonhankintaosaaminen ja voimakkaampi vastuunotto. Itse asiassa osaamistarveluokista mikään ei välttämättä ole pelkästään sosiaali- ja terveysalalle tyypillistä osaamista. 181 osaamistarpeen joukosta epäilemättä löytyy yksittäisiä osaamistarpeita, jotka selvästi painottuvat vain sosiaali- ja terveysalalla. Ilmeistä on, että termi yliammatilliset ammattitaitovaatimukset (Honkakoski 1995) kuvaa hyvin sitä, että samoja taitoja tarvitaan ammatissa kuin ammatissa: kyse lienee siitä, millaisen muodon yleisempi osaamistarve saa sosiaali- ja terveydenhuollon kentässä. Toisaalta kyse saattaa olla siitä, että uudet kulttuurit - kuten palvelukulttuuri, informaatiokulttuuri, verkottumiskulttuuri - saavat yhä enemmän jalansijaa myös sosiaali- ja terveysalalla, mistä seuraa se, että kyseiset uudet toimintatavat vaativat uudenlaista toimintaotetta. (Metsämuuronen J, 2000.)

"Teoriatiedon ja taidon soveltamista ja sisäistämistä oikeissa työmaaolosuhteissa." 14

”...heti alussa kun alkaa se teoria niin on koko ajan muistutettava, että tähän ja tähän kiinnittää huomiota työssäoppimisjaksoillanne. Joka kerta lähiopinnoissa puhutaan, että tätä sitten syvennätte sitten työssäoppimisessa.” 2

”Sen lisäksi että opitaan uusia asioita niin syvennetään oppilaitoksessa opittua.” 13

”...toimitaan täältä saatujen periaatteiden mukaisesti, joita ei siellä enää opeteta eikä ohjata työpaikalla vaan se on jo heillä olemassa...” 11

”...pystyy liittämään teoriaa käytäntöön ja ideana on se että työssä kun tekee käytännön työtehtäviä niin miettii koko ajan, että miksi tämä asia tehdään näin, että osaa niinku sen teoreettisen perustelun sille työlle eli liittää sen käytännön työn ja teoreettisen perusteen.” 2

”Koulussa opitun teorian tai käytännön soveltamista.” 10

”Viedään käytäntöön teorian tiedot – teorian istuttamista käytäntöön, jotta päästäisiin niihin tavoitteisiin, mikä on sen työn tehtävä ja tarkoitus missäkin työympäristössä...” 11

Alakategoria III; Työssäoppiminen on tavoitteellista ja se pohjautuu tutkinnon perusteisiin

Haastateltavien lausunnoista nousee keskeisesti esille, että työssäoppiminen on työpaikoilla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävää tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua. Työssäoppiminen pohjautuu tutkinnon perusteisiin. Tähän kategoriaan kuuluvat käsitykset pohjautuvat selkeästi opetushallituksen ja tutkintotoimikuntien antamiin ohjeisiin.

”Tutkinnon tavoitteista pitäisi löytää sellaisia alueita, joita ei voi teoriassa opiskellakaan – ne voi olla jotain tällaisia kuin käden taitoja.” 3

”Mutta sitten siinä se tavoitteellisuus, että oppijat ymmärtäisivät, että on tietyt tavoitteet - niin siinä on sitten tehtävä työtä...” 2

”Meillehän on annettu ihan selkeät tavoitteet, mitä oppijan pitää osata kun se saa tutkintopaperin. Mehän ei täällä oppilaitoksessa pystytä sitä antamaan niin me ohjataan

työssäoppimispaikkoihin erilaisiin ja siellä oppija ja työnohjaaja tietää tavoitteet ja niitä töitä pitää päästä tekemään ja 1-5 selviydytän – hallitsee ne, mitä pitää tutkintojen tavoitteissa hallita – saa tietenkkin ylikin mennä.” 14

”...tutkinnon perusteisiin pohjautuvaa.” 3

”...työssäoppiminen tukee tutkinnon määrittelemää tavoitetta.” 7

” Ohjattua, valvottua, organisoitua, vastuullista toimintaa.” 1

Alakategoria IV; Työssäoppiminen on oppimistehtävien tekemistä

Tämän kategorian käsitykset pohjautuvat myös opetushallituksen antamiin ohjeisiin työssäoppimisesta ja työssäoppimisen arvioinnista. Hätösen (1999) mukaan työssäoppimisjakson aikana tehtäville oppimistehtäville, selvityksille, raporteille jne. sovitaan ennalta arviointikriteerit. Opettaja neuvottelee näistä asioista työpaikkaohjaajan kanssa. Samalla sovitaan, miten tehtävät vaikuttavat työssäoppimisjakson arviointiin ja opintokokonaisuuden arvosanaan.

Arviointimenetelmiä valittaessa kannattaa pohtia, miten ne parhaiten mittaavat asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja tukevat oppijan oppimista. On mietittävä, millainen menetelmä kussakin tilanteessa parhaiten osoittaa juuri kyseisen oppijan osaamista. Oppijat oppivat ja ilmaisevat oppimansa eri tavoin, siksi heillä täytyy olla mahdollisuus näyttää osaamisensa juuri heille ominaisella tavalla. Joku oppija haluaa osoittaa oppimansa tekemällä, toinen selittää mieluiten tekemänsä, joku kuvaa oppimaansa kirjoittamalla. Jos oppijalla on vammoja (esimerkiksi kuulo- tai näköongelma) tai oppimisvaikeuksia (esimerkiksi luki-ongelma), on käytettävä kullekin oppijalle parhaiten soveltuvaa arviointimenetelmää.

”... minkälaisen oppimistehtävän hän ottaisi joka viikolle erikseen...” 1

”Erittäin hyvä työssäoppimisen tehtävä tutkinnoissa on laatu, että laadun pohtiminen, että se niinku kehittää sitä oppijaa tosi paljon ja että se ammattitaito ja se laatu on yhteydessä hirveen vahvasti toisiinsa.” 2

”...tarkoitus olis, että jos on kirjallisia tehtäviä, niin ne tehdään työssäoppimispaikkaan.” 5

”...työpaikalla on riittävästi tehtäviä.” 10

”...ja lisäksi on oppimistehtäviä, jotka oppijat voivat palauttaa tarkistusta varten tai kommentteja varten, että ovatko ymmärtäneet asian.” 4

Alakategoria V; Työssäoppiminen on ammatin konkretisointia

Haastateltavien lausunnoista ilmeni tähän kategoriaan liittyvinä käsityksinä mm. se että tulevaisuudessa työssäoppijoita tulee olemaan paljon ja heillä tulee olemaan hyvin erilaisia tarpeita. Opettajien tulee hallita monenlaisia asioita – on tärkeää löytää tutkinnon tavoitteisiin sopivia työssäoppimispaikkoja, joissa oppijat pääsevät testaamaan kykeneväisyytensä kyseiselle alalle. Työssäoppimisjaksojen eräs hyöty on nimenomaan siinä, että oppija näkee, onko hänestä tälle alalle, jos ei ole - niin hänen on turhaa hukata aikaa enempää tähän vaiheeseen vaan siirtyä elämässä eteenpäin uusiin haasteisiin.

”... tutkinnon tavoitteissa on oman itsensä kehittäminen ja tiedonhankinta ja tavallaan tulee hakea aina sitä ajankohtaista tietoa niin eihän sitä muuten osaa ellei ko. työtä tekemällä - sen kautta tulee ymmärrys, mitä minun pitää tietää, että selviän täältä.” 3

”...työssäoppija saa palautetta tekemisestään ja toimintaympäristössä toimimisestaan liittyen tähän myös vuorovaikutustaidot.” 7

”Työmaakäytänteiden oppimista uusille alalle tulijoille.” 14

”...opitaan myöskin yhteiskunnan asettamia vaatimuksia ammattitaidosta.” 12

Alakategoria VI; Työssäoppiminen on harjaantumista

Muodostaessani tutkimusaineistosta työssäoppimisen kategorioita nousi harjaantuminen tärkeälle sijalle. Työelämässä tarvitaan tehtäviinsä hyvin harjaantuneita työntekijöitä. Heidän tulee harjoitella, harjaantua ts. toistaa tehtäviä niin kauan tai niin monta kertaa, että kyseisistä tehtävistä muodostuu heille automaattitason osaamista, kuten on konekirjoitus tai

autolla ajaminen tai astioiden kerääminen pöydästä. Työtä tehdään nopeasti, tyylikkäästi ja taitavasti, mutta itse työstä suoriutumiseen ei tarvita varsinaista ajattelutyötä

”...harjaantumista, koska ammattitaito ei ole nopeasti kehittyvä asia, että se vaatii asioiden toistamista.” 7

”...harjaannutetaan, haetaan rutiinia esimerkiksi tietokoneen käytössä, kassakoneen käytössä jne...” 13

”...harjaannutaan, on ajantasaista oppimista.” 13

Alakategoria VII; Työssäoppiminen on työelämän pelisääntöjen omaksumista

Haastateltavien käsityksistä työssäoppimisesta nousi todella tärkeänä esille työelämän pelisääntöjen omaksuminen. Aikuiskouluttajien mielestä työssäoppijan on turha haaveillakaan sijoittuvansa myöhemmin työssäoppimispaikkaansa työhön tai yleensäkään alalle, jos työelämän perusasiat eivät ole selvillä ja hallinnassa kuten tervehtiminen, saapuminen sovittuun aikaan työvuoroon, ilmoittaminen työnantajalle, jos on estynyt tulemasta töihin jne.

”...ihmiset, jotka ovat kauan olleet pois töistä niin pääsevät tätä kautta kiinni työpaikan rutiineihin ... työttömänä ovat olleet kotona niin oppivat olemaan töissä.” 10

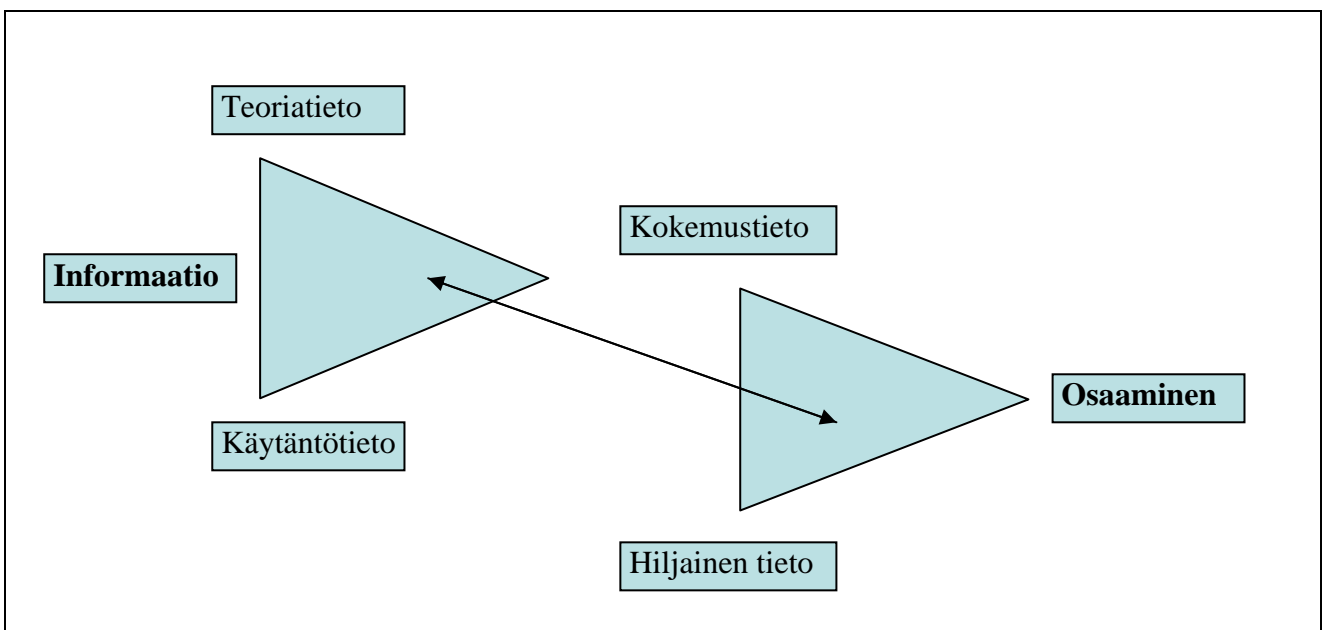
”Työssäoppimista on siis työelämän pelisäännöt, jotkut ihan menetelmät, ymmärtäminen...nähdä oma paikkansa siellä missä toimia.” 3

”Työelämän pelisäännöt – ne on hirveän tärkeä osa työssä olemista – kyllähän niitä voidaan tukea teoriassa, mutta se on kuitenkin vuorovaikutusta ja on ammatissa niinku oma roolinsa tai oma tapansa toimia – puhutaan ammattislangista. Jotta saataisiin kiinni heti työelämään on kaikkalainen työntekeminen tärkeää...” 3

”...ja toimintaympäristön työtapojen oppimista, ehkä työkuulttuurin oppimista.” 7

Alakategoria VIII; Työssäoppiminen on hiljaisen tiedon näkyväksi saamista

Hiljainen tieto nousi varsin merkittävästi esille tässä tutkimusaineistossa vastaavalla tavalla kuin sitä ovat käsitelleet monet tutkijat mm. Petri Pohjonen väitöstutkimuksessaan vuonna 2001. Pohjosen (2005) mukaan (ks. Järvinen, Koivisto ja Poikela 2000, 72) käytännölliseen tietämiseen, päättelyyn ja osaamiseen liittyy myös hiljainen tieto (tacit knowledge), jolla tarkoitetaan toimintaan sisältyvää sanatonta, ei-käsitteellisessä muodossa olevaa tietoa (kuvio 1). Kuvion vasen osio voidaan ajatella olevan saavutettavissa hyvän koulutuksen avulla ja oikean puoleinen alue voidaan saavuttaa työn ja ammatillisten käytäntöjen kautta. (Järvinen, Koivisto ja Poikela, 2000, 72-73.)



Kuvio 10 . Informaatio, tieto ja osaaminen. Mukailtu kuvio (Järvinen ym. 2000, 72).

"...toimitaan täältä saatujen periaatteiden mukaisesti, joita ei siellä enää opeteta eikä ohjata työpaikalla vaan se on jo heillä olemassa, se on sellaista hiljaista tietoa." 11

"Pääsee näkemään työtaitoja, että ihmiset tekee eri tavalla saman asian, että on olemassa erilaisia tapoja toimia. Ihmiset omien taipumustensa mukaan niitä taitoja kehittää ja on sellaista että monet työntekijät eivät osaa kuvata sanoilla, miten joku työ tehdään tai että näin on hyvä niin sitten oppijalle pitäisi työssäoppimisessa kehittyä sellainen herkkyys, että se ymmärtää ettei kaikkea voi kuvata sanoilla vaan voi katsomalla ja kokeilemalla oppia – puhutaan hiljaisesta tiedosta, että se on niinkun – kyllä mä puhun opiskelijoille, että on

olemassa tällaista hiljaista tietoa ja sit on se että työpaikoilla on paljon tällasia kirjoittamattomia sääntöjä – niihin pääsee sitten vain työssä käsiksi.” 2

”...vuorovaikutuksen ja toimintaympäristön työtapojen oppimista – ehkä työkuulttuurin oppimista.” 7

”Myös opettaja tuo vuorovaikutukseen oppijan kanssa sen hiljaisen tiedon, jota opettajalla on ...se on sellaista, että se tulee siinä vuorovaikutuksessa oppijan kanssa.” 11

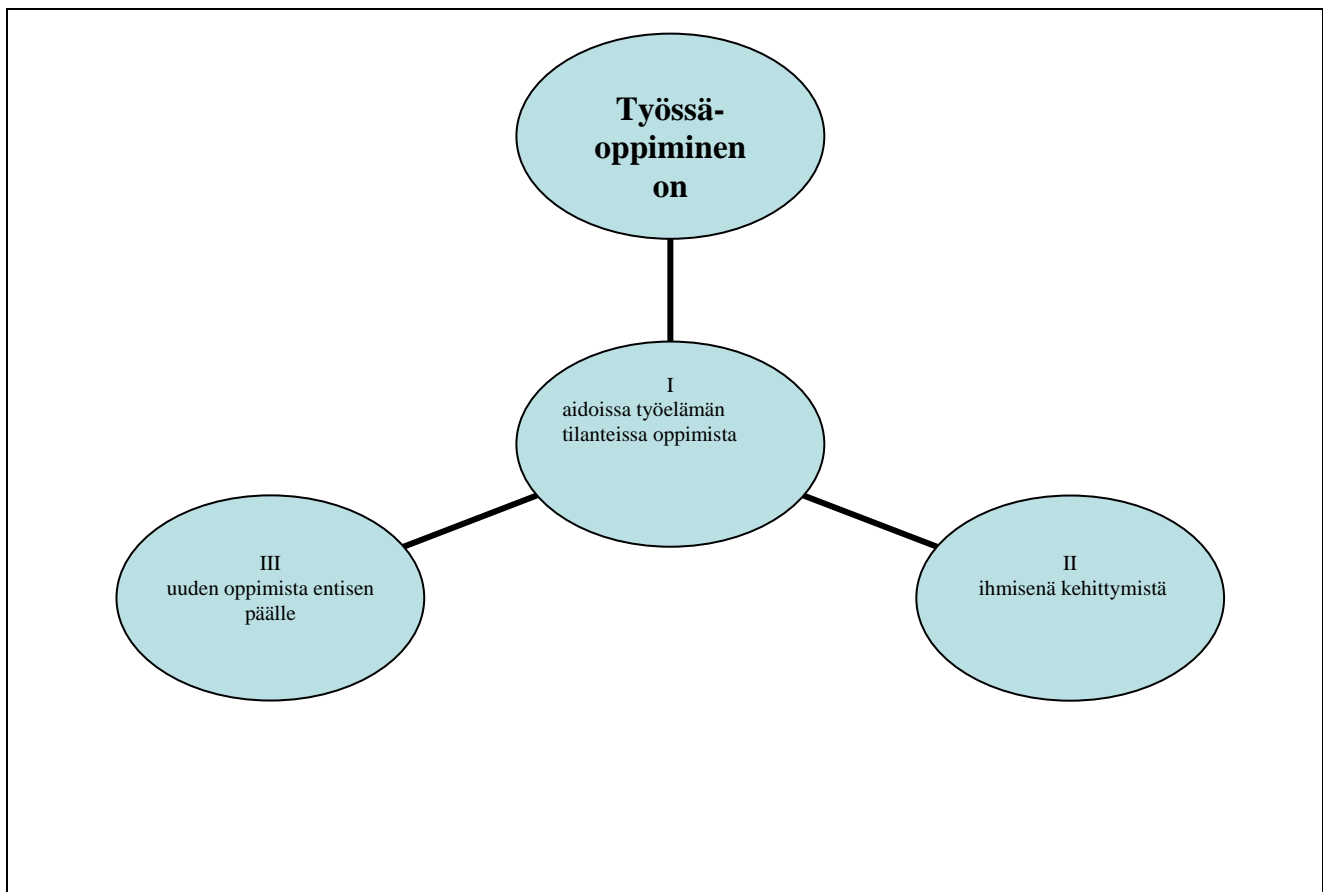
”Opettajan pitäisi olla psykologi, että hän osaisi ottaa tällaisia hiljaiseen tietoon liittyviä asioita esille...” 11

”...monet työntekijät eivät osaa kuvata sanoilla miten joku työ tehdään tai että näin on hyvä niin sitten oppijalle pitäisi työssäoppimisessa kehittyä sellainen herkkyyys, että se ymmärtää ettei kaikkea voi kuvata sanoilla vaan voi katsomalla ja kokeilemalla oppia- puhutaan hiljaisesta tiedosta.” 13

4.6 Työssäoppimisen ytimessä

Työssäoppimisen tulee luonnollisesti tapahtua aidoissa työelämän tilanteissa, joten se nousi tärkeimmäksi yläkategoriaksi eli työssäoppimisen ytimeksi. Ihmisenä kehittymistä tapahtuu samalla kun opitaan uutta entisten tietojen lisäksi, joten niitä kahta yläkategoriaa ei voi nostaa toinen toistaan tärkeämmäksi vaan ne ovat keskenään tasa-arvoiset kuten kuvio työssäoppimisen yläkategorioista (Kuvio 11.) havainnollistaa.

On mielenkiintoista vertailla rinnakkain opettajien käsityksiä oppimisesta, opettamista, työssäoppimisesta ja työssäoppimisen ohjauksesta. Tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että opettajien käsitykset työssäoppimisesta viittaavat samoihin tieteen teorioihin kuin heidän käsityksensä oppimisesta. Vastaavalla tavalla opettajien käsitykset opettamisesta yhtenevät työssäoppimisen ohjauksen kanssa. Perimmäinen tavoitehan näissä kaikissa opettamisen, oppimisen ja ohjauksen käsityksissä on, että oppija oppii oman ammattinsa päteväksi taitajaksi ja yhteiskunnan kelpokansalaiseksi.



Kuvio 11. Työssäoppimiskäsitysten ylätasoon kategoriat

Yläkategoria I; Työssäoppiminen on aidoissa työelämän tilanteissa oppimista

Opettajien käsityksiin työssäoppimisesta ovat juurtuneet opetushallituksen ohjeet, joissa painotetaan, että keskeistä työssäoppimisessä on työn tekeminen ja tekemällä oppiminen aidoissa työelämän tilanteissa. Työssäoppiminen liittyy useimmiten valmistautumisvaiheeseen aikuisten ammatillisten tutkintojen suorittamisessa, mutta ei ole välttämätöntä. Aikuiset voivat osoittaa näyttötutkinnolla ammattitaitonsa aidoissa työelämän tilanteissa ja saada osaamisestaan virallisen tunnustuksen - tutkintotodistuksen. Työelämäyhteistyö on tärkeää kaikessa elinikäisen oppimisen toteuttamisessa, mutta varsinkin ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän tulee elää suorastaan symbioosissa. Koulutuksen tuloksellisuus on hyvien työelämäsuhteiden varassa ja työelämän tuloksellisuus puolestaan riippuu oleellisesti koulutuspalveluista ja niiden laadusta. Työelämäyhteistyö on näyttötutkintojen kulmakivi. Säännökset ja toimintatavat on laadittu ja sovittu siten, että työelämän osapuolten ja opetusalan konsensus on välttämätön koko tutkintotoiminnalle. Käyttöön otettavat tutkinnot hyväksytään, tutkintovaatimukset

valmistellaan, tutkintotoimikunnat muodostetaan ja tutkintosuoritusten laatu varmistetaan aina ja kaikissa tapauksissa kolmikantaisena yhteistyönä.

Tutkintovaatimukset ja niiden arviointi johdetaan työelämästä. Näyttötöiläisyyksiä ei laadita ja suunnitella olemassa olevan koulutuksen mukaan, millä estetään tutkinnon muodostuminen käytännössä jonkinlaiseksi koulutuksen päättötutkinnoksi. Koulutuksen järjestäjille keskeiseksi ohjenuoraksi tulevat tutkintovaatimuksissa määritelty ammattipätevyys sekä sen arviointia koskevat perusteet. Aikuiskoulutuksen järjestäjät ovat joutuneet aktiivisesti paneutumaan omaan opetus- ja näyttösuunnitteluunsa sekä opetuksen yksilöllistämiseen henkilökohtaisten opiskeluohjelmien pohjalta. Niin tutkintoihin valmistavan koulutuksen kuin tutkintojen suorittamisen tulee olla joustavaa ja aikuisten erilaisiin elämäntilanteisiin soveltuvaa. Tutkinto on voitava suorittaa osina. Juuri tätä silmällä pitäen tutkinnot on rakennettu modulaarisesti työelämän tehtävä- ja toimintakokonaisuuksia noudattaen. Näyttöjä ei koota koko tutkintoa koskeviksi mittaviksi koejärjestelyiksi, vaan näytöt voidaan antaa joustavasti moduuleittain valmistavan koulutuksen osana. Näihin samoihin moduuliperustaisiin näyttöihin voivat hakeutua myös valmistavan koulutuksen ulkopuolelta tulevat kokelaat. Tutkintojärjestelmän joustava toiminta edellyttää siis valmistavan koulutuksen jäsentymistä tutkintojen osien mukaisesti.

”No – työssäoppiminen on siinä aidossa työympäristössä kehittymistä, tietojenkin oppimista, mutta enemmän määrittäen taitojen oppimista..... harjaantumista.”

Yläkategoria II; Työssäoppiminen on ihmisenä kehittymistä

Työssäoppiminen on monitasoista ja laaja-alaista oppimista tutkimushaastattelujen perusteella. Opettajien näkemysten mukaan - sen lisäksi, että opiskelijoista kehittyy työssäoppimisen eri vaiheet opiskeltuaan taitavia työntekijöitä – niin heidän tulisi kehittyä vuorovaikutteisiksi ja yhteistyökykyisiksi työntekijöiksi, jotka pystyvät antamaan apua työtöveilleen ja ottamaan myös apua vastaan sekä antamaan rakentavaa palautetta työyhteisössä. Kyky eritellä ja jäsentää sisäistä maailmaansa, oman mielensä sisältöä, ajatuksiaan ja tunteitaan, mielikuviaan, ylläkkaitään yms. on välttämätöntä vallankin ihmissuhdeammattissa työskenteleville. Vain oman, subjektiivisen kokemuksen ja tutkimisen kautta on mahdollista ymmärtää, minkälaisista lähtökohdista toisen kokemus on syntynyt, ja saada tulokseksi tavallaan objektiivista tietoa. Ihmisen oman kehittymisen ensimmäinen

ehto on, että hän työstää saamiaan virikkeitä mielessään ja muokkaa niitä uusiksi oppimiskokemuksiksi. Oman työnsä tutkijana opettajan tai ohjaajan olisi oltava vastuullinen ja tarkka tulkintojensa perusteista, ettei hän reagoisi henkilökohtaisten mielipiteiden tai itsestäänselvyyksien mukaisesti. Cantellin (2001, 16 – 18.) mukaan humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys painottaa oppijassa itsessään tapahtuvaa prosessia. Opetuksen tehtävä on tukea mahdollisuuksia oppijan oman minän kehittymiseen itsereflektion avulla. Vaikka humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen perustuu kokemuksiin (ks. Dewey 1963, 27-28) kuitenkin, etteivät kaikki kokemukset ole yhtäläisesti kasvattavia. Näin on esimerkiksi sellaisissa tapauksissa, jolloin kokemus vaikuttaa rajoittavasti tai vääristävästi uusien kokemusten syntyymiseen. Humanistis-kokemuksellinen oppimisenäkemys omaa monia yhtymäkohtia konstruktivismiin. Molemmat oppimiskäsitykset sisältävät samoja piirteitä, mutta erottaviakin tekijöitä on olemassa. (Rauste-von Wright 1997, 17-20.) Humanistis-kokemuksellinen oppimisenäkemys antaa enemmän tilaa opiskelijoiden vapaille tulkinnoille ja toiminnalle kaikenlaista aktiivisuutta ja kokemustenhankintaa korostaen. Tavoitteena on persoonallisuuden kokonaisvaltainen kasvu.

”Esimerkiksi näiden asioiden, et ihmisen täytyy kasvaa ihmisenä. Sit siihen psyykkisen tasapainottomuuden ja sit siihen niinku kuoleman kohtaamiseen – tavallaan työstää itessään ne asiat, että suhde omaan kuolevaisuuteen on aika tärkeä kyllä hoitotyössä, että se jotenkin rakentuu. Oppiminen on siis koko persoonallisuuden kehittämistä eikä vain pelkän tiedollisen puolen kehittämistä ja onhan sit muissakin - mä ajattelen vaikka myyntityötäkin - niin kyl siinäkin on hyvä asiakkaan ihmisarvoa miettiä, ettei höynäytä vanhaa ihmistä tai lasta, joka on asiakkaana.” 2

Yläkategoria III; Työssäoppimisessa opitaan uutta tietoa entisen tiedon päälle

Tämä yläkategoria työssäoppimisesta ilmenee aikuisopettajien käsityksissä erityisen keskeisenä sen tähden, että opettajan päivittäiseen työhön liittyy selvittäminen ja pohtiminen opiskelijoiden aiemmista osaamisista ja niiden dokumentoinnista heidän laatiessa henkilökohtaisia oppimis- ja näyttösuunnitelmia yhdessä opiskelijoiden kanssa. Tässä jos missä tulee erityisen selvästi esille sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys oppijan rakentaessaan omaa osaamistaan yhdistellen uutta tietoa entiseen osaamiseen. Pyritään siihen, että eri tavoin aikuisväestölle syntynyt pätevyys tulee tutkinnoissa hyödynnetyksi ja myös siihen, että pätevytyymiseen motivoituvat aikuisryhmät, joille perinteiseen ja

muodolliseen koulutukseen hakeutuminen on ylittämättömien kynnysten takana. Oppimista tapahtuu käytännöllisesti katsoen kaikessa inhimillisessä toiminnassa, joka voidaan näytöissä osoittaa ja virallistaa. Kuitenkin koulutuksen ulkopuolella - ja monesti itse koulutuksessakin - tapahtuvan oppimisen arvioiminen on koettu ongelmaksi eli ole luotettavia dokumentteja. Tästä syystä elinikäistä oppimista koskevassa keskustelussa on tyydytty usein puhumaan toiminnoista, joissa oppiminen on organisoitua, strukturoitua ja tietoista. Näin ollen oppimisprosessin rinnalle nousee keskeiseen asemaan osaamisen arviointijärjestelmä. Vain sen avulla voidaan eri yhteyksissä tapahtunutta oppimista arvioida samalla mitalla. Näyttötutkintojen rakenne ohjaa opettajia toimimaan sosiokonstruktivistisesti sikäli, että oppijan aikaisempi osaaminen puntaroidaan ja pohditaan, mitä uutta osaamista oppija tarvitsisi rakennusaineeksi, jotta entinen ja uusi osaaminen yhdessä rakentuisivat tutkintojen perusteiden edellyttämäksi kokonaisvaltaiseksi ammatilliseksi osaamiseksi.

”...mulla on tämä konstruktiiivinen oppimisnäkemys, että oppiminen on tiedon rakentamista ja oppija rakentaa sitä ammattitaitoo pala palalta ja rakentaa koko maailman kuvaa.” 2

4.7 Työssäoppimisen ohjaus on ...

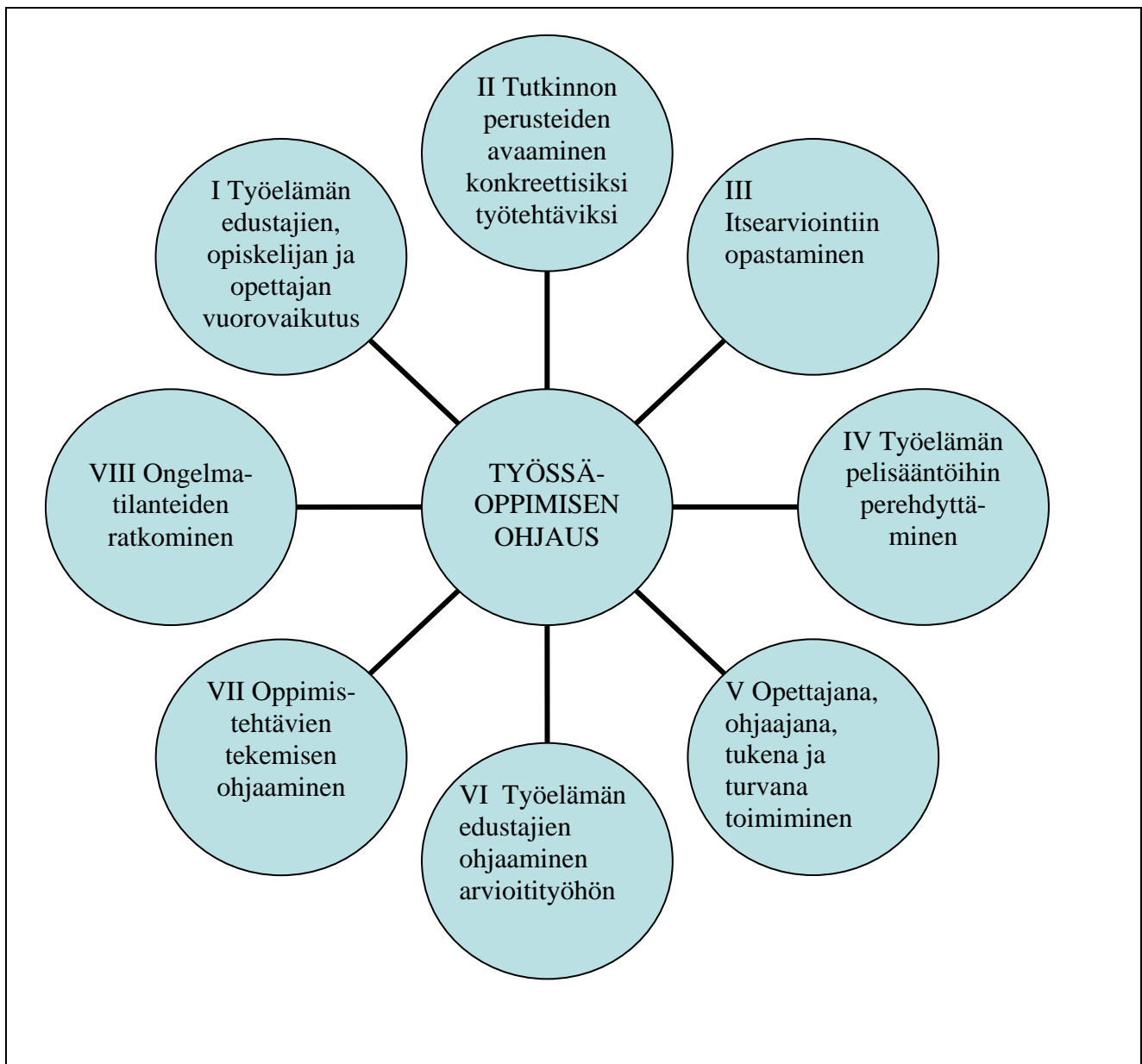
Työssäoppimisen käsitysten ja työssäoppimisen ohjauksikäsitteiden kohdalla oli vastaavanlainen ilmiö kuin oli oppimisen ja opettamisen kohdalla. Kun haastateltava oli määritellyt työssäoppimisen, määritteli hän työssäoppimisen ohjauksen menettelytavoiksi toimia siten, että oppija saavuttaa työssäoppimiselle asetetut tavoitteet. Työssäoppimiselle asetettujen tavoitteiden puolesta puhuu myös Pohjonen (2005), että oppijan oppimisprosessi tulee monimuotoisemmaksi työssäoppimisjaksojen myötä. Täysipainoinen oppimisen hyödyntäminen työssäoppimisjaksoilla vaatii oppijalta aktiivista otetta ja omien vahvuuksien löytämistä. Työssäoppimisprosessissa oman opettajan ja ohjaajan panos on merkittävä. Työpaikkaohjaajien kouluttautuminen ohjaustyöhön olisi ensiarvoisen tärkeää, jolloin hekin katsoisivat tehtävää myös oppimisen näkökulmasta eikä yksinomaan tekemisen näkökulmasta. Työn tekemiseen yrityksen ympäristössä ja toimintaperiaatteilla liittyy aina myös tekijöitä, joita ei varsinaisesti opeteta, vaan ne omaksutaan. Petri Pohjonen on laatinut väitöstutkimuksessaan hyvän työssäoppimisen mallin, jonka pohjalta hän toteaa, että hyvä työssäoppimisen malli perustuu hyvän oppimisen malliin. Hyvän oppimisen mallin pitää

mahdollistaa tavoitteena olevan osaamisen saavuttaminen mahdollisimman tehokkaasti ja taloudellisesti (Pohjonen, 2005, 144.)

Työssäoppimisen ohjauksen käsityksistä nousi esille kahdeksan horisontaalisessa eli keskenään tasa-arvoisessa asemassa olevaa luokkaa eli alakategoriaa:

I Työssäoppimisen ohjaus on vuorovaikutusta eri yhteistyötahojen kuten työelämän edustajien, opiskelijoiden ja opettajien kesken. II Työssäoppimisen ohjaus on tutkinnon perusteiden avaamista konkreettisiksi työtehtäviksi. III Työssäoppimisen ohjaus on oppijan opastamista itsearviointiin. IV Työssäoppimisen ohjaus on työelämän pelisääntöihin perehdyttämisistä. V Työssäoppimisen ohjaus on opettajana, ohjaajana, tukena ja turvana toimimista. VI Työssäoppimisen ohjaus on työelämän edustajien ohjaamista arviointityöhön. VII Työssäoppimisen ohjaus on oppimistehtävien tekemisen ohjaamista. VIII Työssäoppimisen ohjaus on ongelmatilanteiden ratkomista.

Seuraava kuvio (Kuvio 12.) on laadittu havainnollistamaan työssäoppimisen ohjauksen alakategorioita.



Kuvio 12. Työssäoppimisen ohjaukäsistysten alakategoriat

Alakategoria I; Työssäoppimisen ohjaus on työelämän edustajien, oppijan ja opettajan vuorovaikutusta

Tämän kategorian käsitykset työssäoppimisen ohjaukseen liittyen nousevat itsestään selvytenä aikuisopettajan työssä, koska jos opettajalla ei olisi toimivia vuorovaikutussuhteita ympäröivään elinkeinoelämään, niin ei saataisi opiskelijoille heidän tutkintotavoitteisiinsa soveltuvia työssäoppimis- ja näyttöpaikkoja. Yhteistyöstä hyötyvät kaikki osapuolet: Oppilaitoksen laadukas toiminta mahdollistuu vain yhteistyössä elinkeinoelämän kanssa; Elinkeinoelämä pääsee vaikuttamaan koulutuksen suunnitteluun,

toteutukseen ja arviointiin → sitoutuu työssäoppimisen ohjaamiseen ja arviointiin; Elinkeinorakenteen, työntekijöiden ikärakenteen ja työkuulttuurin kehittyessä ja muuttuessa työelämä takaa itselleen ammatilliset osaajat (mm. Noste-projekti); Opiskelijoille muodostuu erinomaiset työhönsijoittumismahdollisuudet päästyään näyttämään tutkinnon suorittamisen yhteydessä osaamisensa työpaikoille.

”...ihmissuhdetaidoissa tai siinä vuorovaikutuksessa mitä käyn oppijan ja työelämän kanssa – ne ovat minulle tärkeitä.” 3

”Sopimus tehdään yhdessä, ops-keskustelu työpaikoilla, lyhyesti ja selkeästi tavoitteet sekä oppijalle että ohjaajalle, mitkä ovat tutkinnon tavoitteet tai vieläkin pienempiä tavoitteita.” 3

”Työpaikan tulee ymmärtää, mitkä ovat oppijan tavoitteet. Sehän voi olla yksi osio tai se voi olla ilman mitään näyttöjä. Tavoitteet kun on selvillä niin sitten katotaan, mitä pitää päästä tekemän ja hallitsemaan ja tota se on lähtökohta. Siellähän ollaan ja toimitaan ihan työehtosopimuksen mukaan.” 5

”...jos mä puhun työntekijän kanssa ni siin on aina oppija mukana – mun mielestä on niinku eettisesti väärin puhuu oppijan selän takana oppijasta ja kuitenkin puhutaan siitä mitä oppija jo osaa ja mitä hän on opiskellut tai tuntee sitä alaa, että työpaikkaohjaajalla on siitä hyvä kuva, mikä on se lähtötaso – taas mitkä ovat ne tavoitteet, mitä pitää tällä jaksolla oppia.” 2

”...haen työssäoppimisen ohjaajaa, jonka välityksellä ohjauskeskustelua käydään. Hänen kanssaan keskustelen, että sillä tavalla seuraan tai jos tiedän oppijan olevan arka tai vieras sillä alalla tai jotain, niin tärkeämpää ohjata ohjaajaa kuin oppijaa, jotta ne askeleet tulisivat oikein.” 3

”...myös ohjata työpaikalla toimivaa ohjaajaa, perehdyttää hänet siihen ohjaukseen.” 12

”...että miten saataisiin yhteissuunnittelua ja tulevaisuuden visiointia työelämän ja oppilaitoksen kanssa aikaan.” 6

”...että neidän ne parhaiten tietää siellä työelämässä ja osaavat visioidakin vähän paremmin kuin täällä koulumaailmassa osataan asioita eteenpäin ajatella.” 6

”Ensinnäkin työssäoppijalle on vähintään yksi henkilö nimetty ohjaajaksi, joka on samoissa työvuoroissa, neuvoa ja ohjaa.” 12

”Tulisi lisätä oppilaitoksen ja työelämän yhteistyötä monipuolisten top-paikkojen varmistamiseksi.” 14

” Myös ohjata työpaikalla toimivaa ohjaajaa, perehdyttää hänet siihen ohjaukseen.” 5

Alakategoria II: Työssäoppimisen ohjaus on tutkinnon perusteiden avaamista konkreettisiksi työtehtäviksi

Tämän kategorian käsitykset nousevat opettajien kokemuksista työssäoppimisen ja sen jälkeisen näyttötoiminnan ohjaustyöstä niin opiskelijoiden kuin työpaikkaohjaajien kanssa. Opetushallituksen ja tutkintotoimikuntien kuin opettajien itsensäkin käyttämä kieli voi olla vierasta opiskelijoille sekä työelämän edustajille. Työssäoppimisen ohjauksessa tulee opettajan varmistua, että tutkintojen perusteissa selostetut osaamiskuvaukset selkiytyvät ja että ohjauksen jälkeen on syntynyt asioista mahdollisimman yhteinen ymmärrys. Tutkinnon perusteiden ja arviointikriteereiden selvittäminen ei kirkastu oppijalle ja työelämälle kerralla vaan tätä työtä tulee tehdä jatkuvasti.

”Se on sitä, että opettaja kääntää ne tavoitteet käytännön kielelle, että mitä nämä tavoitteet tarkoittavat käytännön työelämässä.” 11

”...ettei puhuisi opettajien kapulakieltä kun mennään puhumaan näistä työssäoppimiseen liittyvistä asioista ja ...voisi olla tällaisia oppija-arviointiin liittyviä lomakkeita, jotka helpottavat yhteisellä kielellä puhumista.” 7

”...oppijalla on selvillä tietyt tavoitteet ennen kuin lähtee työssäoppimispaikkaan, että opettaja käy oppijaa ohjaamassa. Keskustellaan – ohjaus on keskustelua opettajan ja oppijan välillä, opettaja varmentaa, ei lippuja ja lappuja niin että ovat esteenä työssäoppimiselle vaan tietenkin apuna.” 11

”...kirkastaa tavoitteet sekä oppijalle että työpaikkaohjaajalle.” 13

”...niin että käy työssäoppimisen tavoitteet läpi, että mitä ne niinku työtehtävinä niinku avata ne...” 2

Alakategoria III; Työssäoppimisen ohjaus on itsearviointiin opastamista

Työssäoppimisen ohjaukseen liittyy haastateltavien käsityksien mukaan itsearvioinnin opettaminen, neuvominen tai opastaminen opiskelijoille. Minkä paremmin oppija hallitsee itsearvioinnin sen parempiin oppimistuloksiin työssäoppimisessa päästään sekä osaamiseen näytöissä. Itsearvioinnin opastamista edesauttaa jos opettaja pystyy luomaan oppijalleen onnistumisen elämyksiä. Myös jos opettajan antaman itsearvioinnin ohjauksen perusteella oppija kokee oppimisen innostuksen syntyvän ja jatkuvasti jopa lisääntyvän ja että hänen elämän hallintansa parantuu. Itsearvioinnin taito on välttämätön oppijalla viimeistään silloin, kun hänen tulee henkilökohtaistamisen yhdessä määrittää oma osaamisensa ja tietää, mitä ammatin osaamista häneltä vielä puuttuu tutkinnon tavoitteisiin verrattuna.

”...tukee oppijaa asettamaan itselleen tavoitteet. Ajatellaan, että hän tavoittelee kiitettävää, vaikka mut sit joku toinen voi olla,, että asettaa tavoitteet matalemmalle. Mä yritän rohkaista, että hän asettaa itse tavoitteet...” 2

”...ohjaan, että täytyy suhtautua kriittisesti - pitää miettiä mielessään, että voisiko tämän tehdä toisin tai onko tämä työtapa niinku teoreettisesti hyvin perusteltavissa.” 2

”...pitäisi ohjata oppijaa näkemään omat oppimistarpeensa eli konkretisoimaan ne joko kirjallisena tai ajatukselliseen muotoon, mutta kuitenkin että ymmärtää ammattitaitonsa vahvuudet ja ammattitaitonsa puutteet.” 7

”...käynnistää itsearviointiprosessin, että oppija osaa nähdä, että on oppinut ja mitä pitää vielä oppia, ohjaa ja oikaisee jos ollaan menossa pois tavoitteista.” 13

”Oppijat tekevät kirjalliset tavoitteet työssäoppimisjaksoille ja joskus voivat tavoitteet olla ihan hassut, mutta sekin on ihan hyvä huomata, että itellä oli väärä käsitys siitä ja että se on korjaantunut nyt työssäoppimisen myötä.” 2

”...viikoittaisten oppimistehtävien tekeminen ... - silloin siihen tulisi jatkuva itsearviointi ja kehittymisen linja. Jatkuva itsearviointi ja kehittyminen ammatissa vastaa näihin nykyajan haasteisiin, ettei me opeteta oppijaa vaan valmistumaan ja sitten menemään töihin vaan kehittymään jatkuvasti.” 1

”Tavoitteet on asetettu ja tiedostettu.” 1

Alakategoria IV; Työssäoppimisen ohjaus on työelämän pelisääntöihin perehdyttämistä

Tämän kategorian käsitykset nousevat opettajilla heidän kokemuksistaan yhteistyöstä työelämän edustajien kanssa. On tärkeää, että oppijat on perehdytetty toimimaan työelämän sääntöjen ja toimintatapojen mukaisesti, mutta on myös tärkeää, että opettajat itse mukautuvat toimimaan työelämän pelisääntöjen mukaisesti. Opettajien tulee ottaa yrityksen toimintarutiinit huomioon esimerkiksi sopiessaan työpaikkakäyntiä tai työssäoppimisen tai näytön arviointipalaveria.

”...työssäoppimispaikassa täytyy olla hienotunteinen, ettei oppija sekoita koko työyhteisön rutiineja.” 2

”Opettajien pitää muuttaa asenteitaan työelämän ehtojen mukaan, koska usein kuulee sanottavan, ettei niille työelämän ihmiselle satu silloin kun minulle kävisi tulla työmaalle. Opettajan tulee joustaa – opettajan ei pidä ajatella, että minä olen kaiken osaaja ja minun aikataulujeni mukaan vain mennään.” 1

”...aina tuolla työpaikoilla on ihmisillä niin hirvee kiire jotenkin aina niin sitten pitäis koittaa saada ne ajoitukset niinku ettei vaan häiritsis siellä heidän toimintaa” 6

”...että aina oli se kiire... - niin nytkin kun käytiin tuossa samaisessa paikassa sitten arvioimassa näyttöä taikka ottamassa vastaan näyttöä niin se oli sitten ihan samanlainen olo siinä, että paljonko on heti ensimmäisenä aikaa - okei – on tunti ... ja sit hirveellä vauhilla...” 6

Alakategoria V; Työssäoppimisen ohjaus on opettajana, ohjaajana, tukena ja turvana toimimista

Tutkimusaineistosta nousi esille opettajien käsityksiä työssäoppimisen ohjauksesta, jossa ei niinkään ole kysymys tutkinnon tai ammatin tekniseen osaamiseen liittyvistä asioista, vaan oppijalla on tarve tulla kuulluksi, tarve tulla huomioduksi, tarve saada opettajalta ohjausta – lähinnä henkistä tukea ja turvaa siitä huolimatta vaikka työssäoppimisen ohjaus työpaikalla olisi kunnossa ja toimisi hyvin.

”...hyvä työssäoppimispaikka ja että oppijalla on hyvä motivaatio. En tarkoita sitä, että kun on hyvä työssäoppimispaikka niin että sen pitää olla kaikille hyvä - vaan että se on juuri tälle työssäoppijalle hyvä - nivoutuu kyseiselle henkilölle hyvin - tutkinnon tavoitteet täyttyvät:” 10

”Kyllä tavoite on toimia niin että oppijalle luodaan tavoitteet työssäoppimiseen, sitten häntä jollakin tavalla seurataan. Varsinkin vanhempien opiskelijoiden kohdalla se oppiminen jää hyvin voimakkaasti oman toiminnan varaan – toisaalta niin pitääkin olla, mutta ei siltikään minun opettajana pidä luottaa siihen, että mitä sen oppijan omassa päässä tapahtuu vaan minun pitäisi olla tietoinen siitä.” 1

”Sanoisinko niin, että haluan toteuttaa, että yhteys pysyy koko ajan ja kaikki tietää, että milloin tulen käymään työpaikalla. Jatkuvaa yhteydenpitoa haluan toteuttaa. Oppimista on itsellenikin, että saataisiin tehokkaaksi oppiminen, ettei menisi turhaan aikaa.” 3

”...ja niiku et ne ymmärtäis jo sit jos mä en heti pääse sinne lentämään kun harjoittelu tai työssäoppimiset alkaa...” 6

”...osaan luoda innostuneen ja rentoutuneen ilmapiirin siihen työssäoppimiseen lähtemiselle...” 2

”...myöskin pitää huolta top-jakson aikana, että tavoitteisiin ollaan menossa, tekee sellaista ohjaustyötä. ” 13

”...auttaa oppijaa katsomaan uudelta kantilta, tekee näkyväksi joitakin asioita.” 13

Alakategoria VI; Työssäoppimisen ohjaus on työelämän edustajien ohjaamista arviointityöhön

Tutkimusaineistosta nousi esille työssäoppimisen ohjaukseen liittyviä käsityksiä koskien työssäoppimisen arviointia ja useimmiten työssäoppimisen jälkeen tapahtuvaa näyttöjen arviointia. Sekä työssäoppimisen arvioinnissa että näyttöjen arvioinnissa on työelämän edustajilla keskeinen rooli. Opettajan rooli on enemmänkin toimia koordinaattorina ja arviointiaineiston vastuuhenkilönä. Hän laatii arviointikokouksesta pöytäkirjan, jonka arvioivat vahvistavat allekirjoituksellaan. Jos arviointituloksesta ei päästä yhteisymmärrykseen, on opettajan tehtävä hoitaa arviointikeskustelu siten, että kukin arvioija voi hyväksyä pöytäkirjan allekirjoituksellaan – myös näytön suorittaja. Hylätystä arvioinnista tulee aina olla perustelut arviointipöytäkirjassa. Näyttöjen arviointi tulee aina suorittaa kolmikantaperiaatteen mukaisesti. Voitaisiin itse asiassa puhua nelikanta-arvioinnista, koska oppijan tulee myös olla läsnä arviointitilanteessa sen lisäksi että paikalla on työnantajapuolen arvioija, työntekijäpuolen arvioija ja opettaja-arvioija. Opettajan velvollisuus on opastaa työelämän edustajat arviointityöhön. Oppilaitos voi kutsua työelämän edustajat oppilaitokseen arviointikoulutustapahtumaan tai opettaja perehdyttää työelämän edustajat arviointiin kussakin työpaikassa ennen varsinaista arviointipalaverin alkua. Tärkeää on selvittää arvioijille tutkintorakenne, eritasoisten tutkintojen arvioinnin eroavaisuus, tutkinnon perusteissa mainittujen arvioinnin kohteiden ja arviointikriteereiden merkitys.

”...vuoropuhelu siitä liittyen oppimisen arviointiin, onko oppija edistynyt ja missä asioissa on edistynyt ja mitkä olisi vielä niitä asioita, joita pitäisi vielä oppia, että tällainen kannustava arviointi – tarkastellaan kehittymistä.” 7

”...ja pitää heti työssäoppimisjakson alussa valmentaa sitä työssäoppimisen ohjaajaa ja myöskin sitten sitä näytön arvioijaa, jäljestäpäin on turhaa puhua jos on ollut huonoa valmennusta – se opettajan vastuulla eikä oppijan vastuulla.” 2

”...aika suuria ja merkittäviä asioita myöskin sille oppijalle kuulla sitä palautetta monelta kantilta ettei ne olis semmoisia kauheita – hirmu nopeita – hirmu kiireellä – ohitetaan – eikä oo kunnolla asioita läpi.” 6

” ...olis tosi tärkeätä käydä harjoittelun tai työssäoppimisen alussa ni kertomassa, että mitä tässä nyt sitten haetaan tällä ja mikä tässä on tarkoitus ja miten tätä arvioidaan käydä

arviointijärjestelmää yleensä ja kertomassa vähän niitä taustoja, mutta resurssithan se sitten aika pitkälle vaikuttaa.” 6

Alakategoria VII; Työssäoppimisen ohjaus on oppimistehtävien tekemisen ohjaamista

Tutkimusaineistosta nousi opettajien käsityksiä työssäoppimiseen tai näyttöihin liittyvien oppimistehtävien tekemisen ohjaamiseen. Näyttöhan tarkoittavat sitä, että osaaminen osoitetaan aidoissa työelämän tilanteissa. Jos tutkinnossa edellytetään kirjallisia tehtäviä eli kyseisen käytännön työn tekemiseen liittyy kirjallisia tehtäviä, tulee tutkinnon suorittajan luonnollisesti myös näyttää ko. kirjallisten töiden hallinta. Toisaalta saattaa olla tilanne, ettei tutkinnon suorittajalla ole mahdollisuutta saada sellaista työelämän tilannetta kohdalle, että hän pystyisi tekemällä näyttämään osaamisensa, niin tällöin on turvaututtava kirjallisiin tehtäviin. On mietittävä, millainen menetelmä kussakin tilanteessa parhaiten osoittaa juuri kyseisen oppijan osaamista. Oppijat oppivat ja ilmaisevat oppimansa eri tavoin, siksi heillä täytyy olla mahdollisuus näyttää osaamisensa juuri heille ominaisella tavalla. Joku oppija haluaa osoittaa oppimansa tekemällä, toinen selittää mieluiten tekemäänsä, joku kuvaa oppimaansa kirjoittamalla. Jos oppijalla on vammoja (esimerkiksi kuulo- tai näköongelma) tai oppimisvaikeuksia (esimerkiksi luki-ongelma), on käytettävä kullekin oppijalle parhaiten soveltuvaa arviointimenetelmää. Opettajan tulee perehdyttää sekä oppija että työpaikkaohjaaja kokonaisvaltaisesti ymmärtämään, mistä on kyse, mitä ovat tavoitteet, mitä oppijalta odotetaan, mikä on opettajan rooli ohjauksessa ja mikä on työpaikkaohjaajan rooli ohjauksessa.

”...että minun olisi pitänyt jaksaa joka viikolle antaa – keskustella sen oppijan kanssa, että minkälaisen oppimistehtävän hän ottaisi joka viikolle erilaisen ja olisiko sieltä kautta löytynyt tällainen probleema ja esimerkiksi vielä niin että se olisi ollut se työssäoppimisen ohjaaja ja tämä oppija ja minä ja me oltaisiin sitten otettu joku oppimistehtävä ja hän olisi joka viikolle saanut erilaisen haasteen ja tällöin hän olisi oppinut ja motivoitunut ja ymmärtänyt...” 1

”Tarkoitus olis, että jos on kirjallisia tehtäviä niin ne tehdään työpaikkaan:” tl

”...olen kyllä antanut aina pari kirjallista tehtävää.” 2

”Meidän pitäisi jaksaa ja työssäoppimispaikan pitäisi jaksaa vaikka joka viikko antaa vaikka kymmenen minuuttia aikaa semmoiseen yhteispalaveriin ja sitten me tarkistettaisiin se suullisesti, ei se tarkoita minusta sitä, että pitäisi isoa nivaskaa kirjoittaa ja silloin se oppiminen niin kuin jatkuisi sillä oppijalla.” 1

”Ei meidän tarvitse matkustaa 100 km tapaamaan oppijaa vaan voidaan vaikka lähettää sähköpostiviesti, jossa annetaan se oppimistehtävä, niitä minusta pitäisi rakentaa enemmän. Joidenkin opiskelijoiden kanssa se on aika luontevaa, että on toimittukin ihan viikoittain sähköpostilla, mutta siihenkään en ole sitten ottanut sitä yritystä mukaan, joka minusta olisi ihan ensiarvoisen tärkeä.” 1

”Top-jaksojen ajalle on annettu tiettyjä oppimistehtäviä esimerkiksi ... - kun olen käynyt työpaikoilla ei ole ollut selvillä, mikä on minun roolini oppimistehtävien teossa ja mikä on työssäoppimisen ohjaajan rooli.” 13

”...pitäisikö olla kuitenkin jonkinlaisia asioita määriteltynä, että on ainakin tietyt asiat, jotka tulee huolehtia työssäoppimisen ohjaamisessa. Laatuajattelu liittyy tähän, pitäisi olla tässäkin ns. laadun varmistus. Kaikkien tulisi tietää, mitä on Makk:n yhteinen linja työssäoppimisen ohjauksessa.” 13

Alakategoria VIII; Työssäoppimisen ohjaus on ongelmatilanteiden ratkomista

Tähän kategoriaan nousi opettajien käsityksiä kokemuksistaan työssäoppimisen ohjauksesta silloin kun työssäoppiminen ei oppijalta suju suunnitelmien mukaan. Syitä työssäoppimisen sujumattomuuteen voi olla useita, mutta kaikissa tapauksissa opettajan tehtävä on mennä selvittämään solmutilanteet. Syynä voi olla, ettei työssäoppimispaikka pysty tarjoamaan juuri niitä tehtäviä, mitä tutkinnon tavoitteet edellyttäisivät tai että ns. henkilökemiat eivät toimi tai että oppija ei vastaa yrityksen toiveita jne. Asioista keskustellaan oppijan ja työpaikkaohjaajan kanssa ja kussakin tapauksessa opettaja ponnistelee pääsemään kompromissiratkaisuun, joka palvelee kaikkien osapuolten etua.

”...jos tulee näitä ristiriitoja, niin mä otan voimakkaasti sellaisen roolin, että minä olen auktoriteetti. Aikaa kun on niin vähän loppujen lopuksi siihen työpaikkaohjaukseen, niin ei

siinä voi ihan älyttömästi neuvotella, niin siinä on sitten vähän pakko sanella, että nämä on ne tavoitteet ja niihin pitäis päästä.” 2

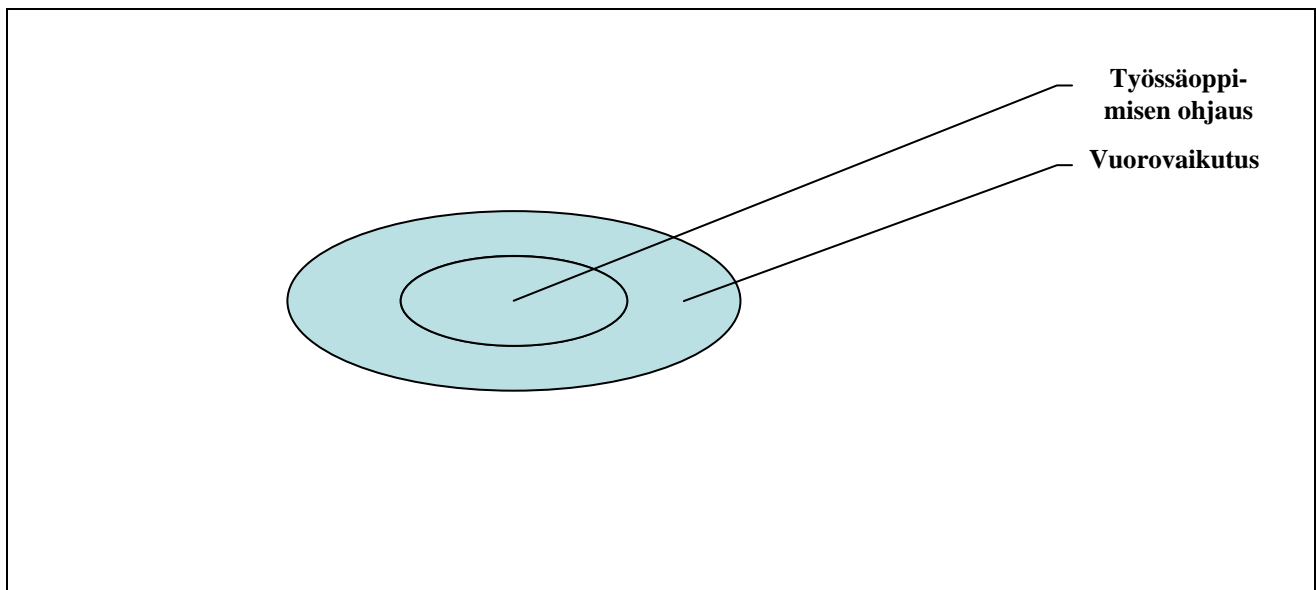
”Ongelmat tulevat aina yllättäen ja sitten saattaa juuri ollakin itse kiinni lähiopetuksessa niin ei voi mennä auttamaan oppijaa jos ohjausta tarvittaisiin vielä. Työssäoppimisjaksolle oppijalle pitää ehdottomasti olla kirjalliset ohjeet, myös työpaikan ohjaajille kirjalliset ohjeet.” 2

” ...opettajien keskenkin pitäisi myös olla yhteistyötä.” 7

”...jos hankalia asioita mietitään työssäoppimisessa, hahmotetaanko me ihan oikeasti se sisältö mitä siellä työssäoppimispaikalla tarvitaan ja miten hyvin me niinku tavallaan tiedetään se mitä se oppija osaa ja mitä se työssäoppimispaikka haluaa ja mihin sillä työssäoppimispaikalla on resursseja.” 2

4.8 Työssäoppimisen ohjauksen ytimessä

Opettajien käsityksissä keskeisenä on vuorovaikutus puhuttiinpa sitten oppimisesta, opettamista, työssäoppimisesta tai työssäoppimisen ohjaamisesta. Työssäoppimisen ohjaus liittyy työssäoppimisen kategorioihin sikäli yhtenevästi, että edistääkseen ja auttaakseen oppijan oppimista työssä tutkinnon tavoitteisiin tulee opettajan ohjata oppijaa. Miten tähän tutkimukseen koehenkilöinä osallistuneet opettajat ovat käsittäneet työssäoppimisen ohjauksen? Kuten alla oleva kuvio työssäoppimisen ohjauksesta esittää, näyttäytyy vuorovaikutus kaiken kattavana viitekehystenä opettajien näkemysten mukaan heidän toiminnoissaan liittyen työssäoppimisen ohjaukseen. Ohjauksellisen, neuvottelevan työtavan katsotaan olevan vuorovaikutuksen tuottamisen kokonainen uusi muoto, joka oppimisympäristöissä ja -yhteisöissä korvaa opetuksen oppimisen prosessoinnin menetelmänä. Käsityksissään opettajat toivat selkeästi esille, että nyt ollaan jo siirrytty opettamisesta ohjaukseen ja tulevaisuudessa tullaan siirtymään entistä enemmän.



Kuvio 13. Työssäoppimisen ohjauksen yläkategoria

Yläkategoria I Työssäoppimisen ohjaus on vuorovaikutusta

Työssäoppimisen ohjaus on vuorovaikutusta oppijan ja muiden työssäoppimiseen liittyvien toimijoiden kanssa. Vuorovaikutus-käsitteeseen sisältyy työssäoppimisen ja näyttötutkintorakenteen selvittäminen arviointineen niin työelämän edustajille kuin opiskelijoille. Ohjaus on keskustelevaa vuorovaikutusta työelämän edustajien ja työssäoppijoiksi aikovien tai jo työssäoppimassa olevien opiskelijoiden kanssa.

Ohjaaminen on oppilaan rinnalla kulkemista, tukemista ja palautteen antamista. Vaikka oppilaan edellytetään olevan oma-aloitteinen ja vastuussa omasta oppimisestaan, häntä ohjaavien työntekijöiden merkitys on suuri oppijan oppimisessa. Kannattaa kuitenkin pyrkiä tietoisesti lisäämään oppijan itseohjautuvuutta. Ohjaajan on hyvä myös tiedostaa se, että jokaisella meistä on oma tapansa oppia ja ottaa se huomioon ohjauksessa. Jokaisen oppijan ohjaustarve on myös erilainen. Opettajien haastatteluista ilmeni, että erityisesti työssäoppimisen alkuvaiheessa ohjaukseen kannattaa varata aikaa. Opettajan tulee ohjata työpaikkaohjaaja siten, että myös hän järjestää aikaa oppijan kanssa käytäviin keskusteluihin, suunnata oppijan mielenkiintoa kohti olennaista, auttaa oppijaa aikaisempien ja uusien kokemusten yhdistämisessä, haastaa oppija pohtimaan eri vaihtoehtoja ja etsimään tarvittaessa lisätietoa. Ohjaajan tehtävänä on kannustaa ja tukea oppijaa, ei antaa valmiita vastauksia. Työssäoppimisen aikana voidaan ohjaamiseen käyttää monenlaisia tapoja: opettamista, perehdyttämistä, tukemista, mallina ja esimerkkinä olemista, neuvomista jne.

Haastateltujen opettajien käsitykset yhtenevät Onnismaan, Pasasen ja Spangerin (2004) käsityksiin teoksessa 'Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3'. Em. teoksessa olevassa artikkelissaan Pasanen kuvailee työssäoppimisen ohjausta prosessina, jossa ohjaus etenee vaiheittain valmistautumisesta aina arviointeihin ja uuden kehittämiseen. Samalla se sisältää vaiheiden välisiä siirtymiä, jotka edellyttävät ohjausta. Ohjaus nähdään tässä tarkastelussa ensisijaisesti vuorovaikutuksen tuottamisen tavaksi, joka on samalla merkityksellinen toiminnan välineitä ja ihmisiä toisiinsa välittävä työskentelymuoto. Pasasen mukaan ohjaus on hieman huono termi kuvaamaan vuorovaikutuksen luonnetta, jota tässä lähestytään neuvottelun ja dialogin tuottamisen näkökulmasta – osallistutaan yhteiseen tiedonrakenteluun (ks. Hakkarainen, 2000).

Kuinka sekä yksilö-, yhteisö- että järjestelmätaso saadaan sekä teoreettisesti perustellusti että käytännönläheisesti yhdistymään toiminnassa? Mistä nousee työssäoppimisen yksilöllinen ”mieli” ja millaiset järjestelyt sen toteuttamiseksi ovat myös organisatorisesti mielekkäitä? Instituutioiden rajojen ylittäminen, siirtymät ja siirtymien tekemisen välineet muodostuvat itse asiassa tärkeimmiksi työssäoppimisen kehittämisen kohteiksi. Näitä kannattelevana subjektina on aina oppija, jonka toiminnan välineiden ja muotojen kehittäminen yksilöllisellä tasolla on erottamaton yhteisöllisestä ja rakenteellisesta yhteistyön uudistumisesta. (Pasanen 2004, III, 153.) Edelleen Pasasen (2004, III, 160) mukaan oppimisen näkeminen yhteisenä tiedonrakenteluna johtaa siihen, että tärkeintä ohjauksessa on saada aikaan oppijan osallistuminen toimintaan. Sopivan ja avoimen vuorovaikutuksen kautta myös muodostuu hyvä ja tarpeellinen tunnesuhde ja työskentelyilmapiiri, joka muutoin estää aidon osallistumisen. Työpaikalla tapahtuva oppimisen prosessi ja sen ohjaus on hyvä jossakin vaiheessa kuvata jonkinlaiseksi kaavioksi, jossa kuvataan sekä työprosessia että myös sitä, mihin kaikkeen ja millä tavoin työssäoppija eri vaiheissaan pääsee osallisiksi ja miten tuota osallistumista ohjataan. Kun kyseessä on projektimuotoinen kokonaisuus, mallin luominen toiminnoista ja prosessista on jopa ehdoton edellytys yhteisen ymmärryksen luomiseksi.

Uusimmissa ohjauksen näkemyksissä Onnismaa, Pasanen, Spanger (2004) mukaan ohjaus nähdään yhteistoiminnallisena projektina ja prosessina, jossa molemmat osapuolet yhdessä rakentavat käsitystä tilanteesta, jossa ollaan ja työskennellään. Tämän vuoksi ei ole tarpeen eikä hyötyä tehdä suuria ”perehdyttämismappeja”, joista tieto sitten olisi saatavilla ja jonka

perusteella uusi henkilö kykenisi toimimaan. Tämä on myös vastoin aiemmin kuvattua oppimisenäkemyistä, jossa tieto tuotetaan yhteisen osallistumisen kautta ja jossa myös ohjaaja on samalla asiantuntijana oppimassa juuri ”asiakkaastaan” ja hänen tilanteestaan, jolloin varmuuksia voidaan saavuttaa vain neuvottelevan yhteistoiminnan kautta (ks. Onnismaa 2003). Hyvällä ohjauksella tuotetun osallistumisen kautta myös varmistetaan se, että saavutetaan yhteinen ymmärrys siitä, mitä ollaan tekemässä ja miten työyhteisössä käytännössä toimitaan.

Pasasen (2004) mukaan työssäoppimisen ohjaaja voi aika ajoin toimia hyvinkin opettavalla tavalla eli ”antaa opetusta”. Tämäkään ei ole niin tärkeä asia kaikissa vaiheissa kuin se, että ohjaaja pyrkii antamaan sopivia uusia tehtäviä oppijan itsensä työstettäväksi, koska juuri niiden kautta oppiminen tapahtuu. Oppimista ei auta se, että oppijaan yritetään tunkea sisään tietoa tai kaataa sitä hänen päähänsä; pikemminkin oppijan oppimista auttaa se, että ohjaaja pystyy asettamaan hänelle uusia haastavia tehtäviä, jotka sitten samalla tuottavat oppimista. Mm. perehdyttämisessä – paitsi että sopivaa materiaalia toki saa olla tietolähteenä – oppimisen kannalta hyödyllisempiä olisivat esimerkiksi sellaiset tehtävät, joiden kautta oppija kerää vähitellen oman perehtymiskansionsa.

Kun halutaan päästä selville siitä, onko oppija ymmärtänyt asioita oikein tai sillä tavalla kuin kyseisessä työpaikassa toivotaan, pyritään yhteisillä keskusteluilla avaamaan työssäoppijan näkökulmaa niin, että voidaan saada yhteinen käsitys siitä, miksi oppija tekee tai toimii juuri mainitulla tavalla. Oppimisen mentaalinen puoli avautuu juuri sopivien kysymysten, vuorovaikutuksen ja neuvottelevan puheen kautta.

Ohjaajan vastuulla on huolehtia siitä, että vuorovaikutus ja asioiden käsittely etenee niin, että ohjattava saa tuoda niitä asioita esille, jotka kyseisessä tilanteessa ovat nousseet käsittelyn kohteeksi. Ohjattava on tilanteensa tai oman näkemyksensä paras asiantuntija ja siksi ohjaajan on hyvin tarpeellista sekä tukea että auttaa häntä avaamaan tilannetta niin, että siinä olevia tai vaikuttavia asioita saadaan käsiteltyksi. (Pasanen, 2004, III, 161.)

5 Johtopäätelmiä

Tutkin aikuisopettajien tämän hetkisiä käsityksiä oppimisesta, opettamisesta, työssäoppimisesta sekä työssäoppimisen ohjauksesta. Saatujen haastattelujen pohjalta peilasin edellä mainittuja käsityksiä tieteen oppimisen, opettamisen ja ohjauksen teorioihin, jolloin voin tehdä johtopäätelmiä siitä, mihin oppimisen teorioihin opettajat tänä päivänä opetuksensa pohjaavat. Toisena tavoitteena oli tutkia opettajien käsityksistä, miten työssäoppimisen ohjausta tulisi tulevaisuutta ajatellen kehittää, jotta tulevaisuuden ammattilaiset pääsisivät parhaimpiin mahdollisiin oppimistuloksiin opiskellessaan tavoiteammatteihinsa – oppilaitoksen oppimisympäristöissä tai aidoissa työelämän tilanteissa.

Tässä tutkimuksessa en tehnyt tilastollista seurantaakaan siitä, kuinka moni opettaja ja kuinka monta kertaa kukin opettaja antamassaan haastattelussa sivusi käsityksissään eri oppimisen teorioita. Kokosin opettajien käsitykset alakategorioiksi ja edelleen laaja-alaisiksi ydin- eli yläkategorioiksi mm. sillä perusteella, minkälaisissa opetus- tai oppimistilanteissa he mihinkin oppimisteoriaan viittaavaa opetusmenetelmää tai opetustyyliä käyttivät ja mitkä olivat opetukselle asetetut tavoitteet kussakin tilanteessa.

Tutkimusaineiston analysoinnin perusteella hahmottui edellä mainitun neljän tutkimuksen kohteena olleen käsitteen sisältämän sanoman yhdenmukaisuus – opettamisella, oppimisella, työssäoppimisella ja työssäoppimisen ohjauksella pyritään yhteen ja samaan tavoitteeseen: oppijan oppimiseen, jonka tuloksena hänelle ”syntyy” ammatin edellyttämä osaaminen ja ”kunnonkansalaisuus”.

Opettajan työn vaativuuden kannalta nousi tutkimusaineistosta esille, että olipa kyseessä opetus- tai ohjaus, vaativat ne molemmat opettajalta sataprosenttista paneutumista opiskelijoiden kohtaamiseen. Sekä opetuksen että ohjauksen kokonaisvaltaista osaamisen kehittämiskoulutusta opettajat toivoivat ammattitaitonsa varmistamiseksi tämän päivän muuttuvassa koulutus- ja työelämäkulttuurissa.

Kokonaisvaltaiselta kannalta katsottuna tutkimusaineistosta ei noussut yhtä ainoata ja yhtä oikeata opetus- ja oppimiskäsitystä vaan opettajat toimivat joustavasti eri käsitysten mukaan – saman opetustuokionkin aikana – eri oppimiskäsitysten täydentäessä toisiaan. Opetus- ja

oppimiskäsityksiin ei vaikuttanut se, mitä tutkintoa oltiin suorittamassa tai se minkä ammattialan opettaja oli kyseessä vaan se, mihin tutkinnon tai tutkinnon osan osaamistavoitteeseen oltiin pyrkimässä. Haastateltavia opettajia oli neljätoista ja he edustivat kymmentä eri ammattialaa: sähköalaa, rakennusala, tietotekniikkaa, kaupan ja hallinnon alaa, kielikoulutusta, hoiva- ja huolenpitoalaa, kotitalous- ja puhdistuspalvelualaa, ohjaavaa koulutusta, matkailualaa sekä hotelli-, ravintola- ja suurtalousalaa. Huomionarvoinen tulos oli, että opettajan edustama ammattiala ei vaikuttanut tai paremminkin sanottuna ei tullut esille opettajien käsityksistä opettamisesta ja oppimisesta. Jos ajatellaan oppimiskäsityksiä akselilla behavioristinen – konstruktivistinen, kaikkien ammattialojen opettajien käsityksistä nousi yhtäläillä käsityksiä molempiin suuntiin. Nimenomaan käsitykset kulloisestakin tavasta hoitaa opetus riippui tutkinnon tai tutkinnon osan arvioinnin kohteista – oppimisen tavoitteista.

Olivatko haastateltavat miehiä vai naisia, käsitykset opettamisesta eivät eronneet toisistaan, eikä myöskään oppimiskäsitysten sijoittuminen akselille behavioristinen – konstruktivistinen. Haastatelluista opettajista oli naisia kahdeksan ja miehiä kuusi, joten sukupuolten tasapuolinen edustavuus oli huomioitu siinä suhteessa kuin miehet ja naiset ovat opettajakunnassa edustettuna.

Haastatteluaineistosta nousi erittäin merkittävällä tavalla esille aikuisopettajien sitoutuneisuus työhönsä – jopa kutsumusammattiksi luonnehdittiin opettajantyötä. Sitoutuneisuuden opettajantyöhön vahvistavat opettajien kuvaukset vuorovaikutuksen merkityksestä opetustyössään, opiskelijoiden ohjauksesta, auttamisesta, tukemisesta, rinnalla kulkemisesta, vuorovaikutuksesta, motivoinnista, oppimispolkujen etsimisestä yhdessä oppijan kanssa, tiedon lähteille saattamisesta, oikean tiedon luo ohjaamisesta, oppimisilmapiirin luomisesta, tunnelman luomisesta, opitun juurruttamisesta ja opitun istuttamisesta, lampun syttymisestä pään päällä jne. Opettajat käyttivät varsin kuvaavia ja tunteikkaita ilmaisuja kertoessaan opetus- ja oppimiskäsityksistään ja paneutumisestaan opetustyöhön.

Haastateltavat oli valittu tähän tutkimukseen niin, että he edustaisivat mahdollisimman monelta eri näkökulmalta aikuisopettajien kenttää. Sen lisäksi, että he edustivat mahdollisimman monia eri ammattialoja, nais- ja mies- näkökulmaa, he edustivat myös sitä missä vaiheessa aikuisopettajan uraa he olivat hankkineet opettajankoulutuksen ja oliko sillä

merkitystä heidän opettamis-oppimiskäsityksilleen. Kahta opettajaa lukuun ottamatta kaikki muut haastateltavat ovat hankkineet opettajakoulutuksen sen jälkeen kun ovat jo toimineet aikuisopettajana – yksi haastatelluista osallistuu parhaillaan opettajankoulutukseen. Työn ohessa opettajapätevyyden hankkineilla oli opettajakoulutuksen anti melko tuoreessa muistissa – 1990-luvun loppupuolella tai 2000-luvun alkuvuosina hankittu. Opettajaksi pätevyyskoulutuksen lisäksi ovat opettajat aktiivisesti osallistuneet erilaisiin täydennyskoulutuksiin ja seminaareihin koskien opettajantyön uusia haasteita. Laki aikuisten ammatillisista tutkinnoista vuodelta 1994 mahdollisti aikuisopiskelijoiden ammatillisen pätevöitymisen näyttöjen avulla. 1990-luvun loppupuolella opetushallitus kehitti näyttötutkintomestarikoulutuksen tukemaan opettajia, työpaikkaohjaajia ja muita työelämän edustajia näyttötoiminnan suunnittelu-, toteutus- ja arviointityössä. Yhtä lukuun ottamatta haastatellut opettajat ovat jo myös näyttötutkintomestareita. Näyttötutkintomestarin (15 ov) koulutus edellytetään kaikilta näyttöjen arviointiin osallistuvilta opettajilta. Näyttöjä arvioidaan kolmikantaperiaatteella. Arviointipalaverissa vähintään yhden arvioijista on oltava näyttötutkintomestari, joka yleensä on opettaja, koska toistaiseksi melko harvoilla työelämän arvioijilla on näyttötutkintomestarikoulutus.

Haastateltavien tuore opettajankoulutus ja näyttötutkintomestarikoulutus ovat mitä ilmeisimmin vaikuttamassa aikuisopettajien opettamis- ja oppimiskäsityksiin, vaikkakin jotkut opettajista totesivat heillä olleen samansuuntaiset opettamis- ja oppimiskäsitykset käytössään jo ennen opettajakoulutuksen suorittamista. Kaikkien haastateltavien mielestä paras oppimistulos saavutettiin, jos oppija saatiin toimimaan itse aktiivisena oman osaamisensa rakentajana. Opettajan tehtävä on aktivoida ja motivoida oppijaa hankkimaan uutta tietoa, ratkaisemaan ongelmia, yhdistelemään aiemmin opittua tietoa uuteen tietoon ja soveltamaan käytäntöön. Ylivoimaisesti eniten haastateltavat suosivat erilaisten konstruktivististen oppimiskäsitysten mukaisia pedagogisia sovelluksia omassa opettajan työssään. Oppimistilanteesta ja kulloisestakin tavoitteesta riippuen behavioristista oppimiskäsitystä pidettiin käyttökelpoisena tiedon kartuttamisen näkökulmasta. Tutkimusaineistossa tulivat merkittäväällä tavalla esille myös humanistis-kokemukselliset oppimiskäsitykset. Ihmisenä kasvamisen ja työelämän pelisääntöjen omaksumisen tukemiseen liittyvät tehtävät koettiin tämän päivän opettajan työssä keskeisiksi.

Haastateltavia valittiin myös sitä silmällä, että heidän opettajakokemuksensa vaihtelisi mahdollisimman ”tuoreista” opettajista kokeneisiin – kauan opettajan työtä tehneisiin opettajiin. Kuten aiemmin jo totesin opettajan ´psykologinen silmä´ kehittyi opetustyön tekemisen myötä. Opitaan ´tulkitsemaan´ opiskelijoita - heidän toiveitaan, tarpeitaan ja tavoitteitaan. Osataan ja rohjetaan rakentaa opiskelijoille yksilöllisiä oppimispolkuja ja kannustaa opiskelijoita tavoitteisiinsa tai niin kuin monet haastateltavista toivat esille, että vaikka oppija ei saisi koko tutkintoa suoritettua niin opettaja ja oppija yhdessä iloitsivat osatutkinnon tai vaikkapa vielä pienemmän opiskeltavan osion tavoitteiden saavuttamisesta. Opettaja omaa työtänsä tehden rakentaa jatkuvasti omaa eksperttityttään opettajana ja ohjaajana.

Opetuskokemukseltaan nuoren opettajan valttikortti puolestaan on se, että hän on vapaa vanhoista opetukseen liittyvistä tavoista ja tottumuksista. Hän voi lähteä rakentamaan omaa opettajuuttaan puhtaasti tulevaisuuteen suuntautuvien oppien mukaisesti. Huomattavaa on kuitenkin se, ettei hänkään aloita opettajana ”tabula rasa -tilanteesta” vaan lähtee rakentamaan omaa opettajuuttaan omien aiempien koulutustensa ja työkokemustensa varaan, päälle tai sisälle - miten rakennustyöt sitten etenevätkin.

Haastateltavat edustivat myös käytännön työkokemuksen pituuksien suhteen erilaisuutta – joillakin opettajille oli sen verran käytännön työkokemusta kuin tarvittiin ammatilliseen opettajan koulutukseen pääsemiseksi ja toisilla taas puolestaan kymmenen - yli kahdenkymmenen vuoden käytännön työkokemus. Haastatteluissa opettajat toivat esille yksimielisesti, että aikuisopettajalla tulee olla oman alansa substanssiosaaminen hyvässä hallinnassa. Luonnollisesti – mitä pitempi ja mitä monipuolisempi opettajan oma ammatillinen työkokemus on – sen parempi ja syvempi ammatin substanssin hallinta hänellä on. Toisaalta taas pitkän työkokemuksen omaava opettaja, joka on toiminut esimiestehtävissä ja yrittäjänäkin, toimii myös opettajana helposti aiemmin oppimansa roolikäyttäytymisen myötä työnjohtajana, määrääjänä, käskijänä ja suorittaa oppimisen kohteena olevat tehtävät mieluummin itse – nopeammin – kuin että jaksaa neuvoa oppijaa uudelleen ja uudelleen, tukea, kannustaa ja motivoida häntä oppimisen polulla.

Tutkimusaineistosta nousi keskeisesti esille opettajan ja oppijan välisen vuorovaikutuksen merkitys oppimisprosessin edistäjänä. Hyvät vuorovaikutustaidot ovat opettajan tai ohjaajan työssä välttämättömät.

Katse tulevaisuuteen

Millaista osaamista tulevaisuuden opettaja tai opiskelun ohjaaja tarvitsevat?

Tutkimusaineistosta nousi yhdeksi tärkeimmistä tulevaisuuden opettajan osaamisen alueista virtuaalisten oppimisympäristöjen hallinta. Virtuaalisten oppimisympäristöjen merkitys kasvaa kurssien ja yksittäisten oppijoiden ohjaamisen, aineistojen löytämisen, käsittelyn ja arvioinnin foorumeina sekä mitä erilaisempien tiedontarpeiden ja informaatiolinkkien vaateina. Uudesta tavasta integroida ns. yhteis- ja itseopiskelu seuraa esittävän opetuksen, erimerkiksi luentojen määrän ratkaiseva väheneminen ja omatoimisen tiedonhankinnan lisääntyminen. Opiskelijoiden itse tuottaman materiaalin merkitys kasvaa, koska oppiminen perustuu myös toisilta oppimiseen. Pedagogisina sovelluksina edellä mainittuihin vaateisiin soveltuvat konstruktivistisiin oppimisenäkemyksiin perustuvat ongelmaperustaiset mallit.

Koulutusta ja työelämää pyritään lähentämään toisiinsa opetus-, oppimis- ja työikäntöjen integroinnin avulla. Perinteisen sisällöllisen vastaavuuden sijaan tulevaisuuden tavoitteena on työn ja koulutuksen toiminnallinen vastaavuus. Koulutuksessa on tärkeämpää oppia tiedonkäsittelyä ja työtoimintaa kuin omaksua tietoa sellaisenaan tai toistaa standardiharjoittelua. Samoin kuin edellisessä kohdassa konstruktiviisiin oppimisenäkemyksiin perustuvat ongelmaperustaisen oppimisen mallit soveltuvat erityisen hyvin rakentamaan siltaa koulutuksen ja työn välille, jolloin yhdistävänä tekijänä on ammatillinen kehittyminen. Työelämässä kehittyminen jatkuu ja hankittuun kokemustietoon yhdistyy alati lisääntyvä hiljainen tieto.

Arvioinnin merkitystä tullaan entisestäänkin korostamaan. Kohteena ovat työelämän tarpeet ja koulutuksen kyky vastata niihin. Arvioinnin hyvänä keinona ovat esimerkiksi näytöt, joilla osoitetaan ammatillisen tiedon ja taidon hallintaa sekä vuorovaikutustaitoja että kykyä kehittyä ammattialalla. Tulevaisuuden aikuisopetuksessa tulee huomioida myös oppijoiden ikärakenne entistä huolellisemmin. Aikuisilla saattaa esiintyä oppimisen esteitä johtuen esimerkiksi siitä, että aiemmin omaksutuista tiedoista, taidoista ja asenteista on vaikea luopua.

Eräs keskeinen seikka tulevaisuuden aikuisopetuksessa on suunnata ponnistuksia työelämässä tai työelämästä tapahtuvan syrjäytymisen ehkäisemiseen. Miten syrjäytymisen ehkäisy tehdään, siihen ei osattu ottaa kantaa muutoin kuin toteamalla, että nopeasti muuttuvassa työelämässä ja yhteiskunnassa ei voi pysähtyä paikoilleen eikä uusia

työpaikkoja tarjoutu, joissa yksilö voisi toimia tehokkaasti ja tuottavasti olematta samalla myös oppija.

Yhteenveto työssäoppimisen ohjauksen kehittämisestä tutkimusaineiston pohjalta

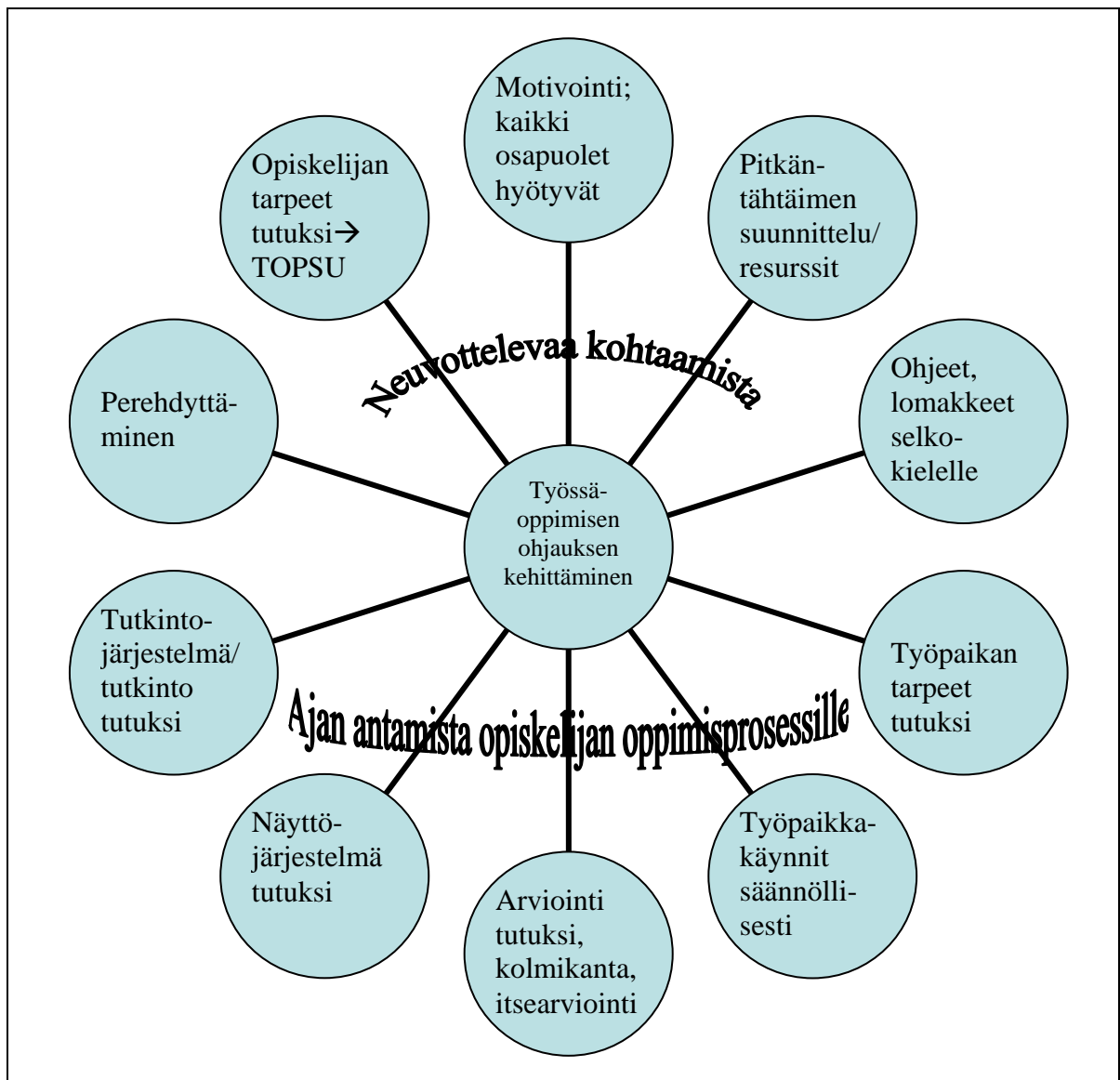
Työssäoppimisen ohjauksen kehittämiseen liittyviä käsityksiä kartoitin erillisellä tutkimuskysymyksellä, jossa opettajia pyydettiin kertomaan näkemyksiään työssäoppimisen ohjauksen kehittämistä tulevaisuutta ajatellen. Tämä kysymys on varsin ajankohtainen, sillä opettajien käsitysten mukaan tullaan yhä enenevässä määrin siirtymään varsinaisesta opettamisesta ohjaukselliseen suuntaan. Mitä se käytännön tasolla opettajan työssä tarkoittaa, vaatii vielä selvittämistä. Mielenkiintoista oli havaita, että kaikissa kymmenessä vastauksessa, jotka sain lisäaineistoksi koskien työssäoppimisen ohjauksen kehittämistä tuotiin esille vuorovaikutuksen keskeinen merkitys. Työssäoppimisen ohjauksen yläkategorian muodostuminen (luku 4.8.) osoitti jo aiemmin vuorovaikutuksen merkityksen. Vuorovaikutus on siis työssäoppimisen ohjauksen ydintä myös tulevaisuudessa.

Toki muitakin näkemyksiä työssäoppimisen ohjauksen kehittämiseksi tuli ja niitä esittelen seuraavaksi. Olen myös laatinut kuvion (kuvio 14.) havainnollistamaan kaikki esille tulleet näkemykset. Useassa vastauksessa korostettiin sitä, että työssäoppimisen ohjausvastuu tulee olla opettajalla ja hänen tulee toimia ohjaustyössään siten, että kaikki osapuolet (työnantaja, oppija ja oppilaitos) kokevat hyötyvänsä. Pitkätähittäimen suunnitelmallisuutta korostettiin. Työssäoppimissuunnitelmien tekoa ja tavoitteiden määrittelyä pidettiin tärkeänä. Työssäoppimiseen liittyvien lomakkeiden laatimista ja nimenomaan selkokielelle laatimista pidettiin tärkeänä.

Perehdyttämisen tärkeyttä korostettiin. Opettajan tulee perehdyttää työelämän edustajat, työpaikan henkilökunta ja oppijat ymmärtämään tutkintojärjestelmä ja näyttöjärjestelmä. Opettajan tulee perehdyttää työelämän edustajat arvioimaan oppijan edistymistä työssäoppimisjaksojen aikana – yhteenveto opettajan kanssa. Samoin työssäoppimisen ohjaajat tulee perehdyttää kolmikanta-arviointiin näyttötoimintaa ajatellen. Itsearviointiin perehdyttämistä pidettiin erittäin tärkeänä. Oppijat tulee ohjata ja perehdyttää itsenäiseen työöteeseen. Useassa vastauksessa toivottiin ohjaukselta ja perehdyttämiseltä niin paljon, että syntyy työelämän edustajien, opiskelijoiden ja opettajien kesken yhteinen ymmärrys ja näkemys asioista. Sähköposti ja puhelinyhteydet helpottavat opiskelijoiden työssäoppimisen ohjausta, mutta eivät ne opettajien mielestä koskaan korvaa henkilökohtaisia kontakteja.

Seuraava suora lainaus tutkimusaineistosta kuvaa henkilökohtaisten kontaktien ja vuorovaikutuksen tärkeyttä ja merkitystä työssäoppimisen ohjaustyössä: ”Ohjaus on parhaimmillaan neuvottelevaa kohtaamista, oppijan kuulemista ja kannustamista, ajan antamista oppijan oppimisprosessille, yhteistä keskustelua, neuvottelua ja ongelmanratkaisua siitä, miten oppimistavoitteet tarkoituksenmukaisesti saavutetaan ja miten oppimista seurataan jne... ..Ohjausta ei voisi kehittää aikuiskoulutuksessa irrallisena oppimisprosessista, esimerkiksi erillisten opinto-ohjaajien tehtäväksi.”

Seuraava kuvio havainnollistaa edellä mainittuja työssäoppimisen ohjauksen näkemyksiä tulevaisuutta ajatellen.



Kuvio 14. Kooste työssäoppimisen ohjauksen kehittämiseen liittyvistä näkemyksistä.

Jatkotutkimusehdotuksia

Tässä tutkimuksessa selvitän opettajien käsityksiä opettamisesta, oppimisesta, työssäoppimisesta ja työssäoppimisen ohjauksesta. Suoraa jatkoa olisi tälle tutkimukselleni lähteä tutkimaan syvällisemmin työssäoppimisen ohjauksen käsityksiä juuri työssäoppimisen ohjauksen kehittämisen näkökulmasta. Kohdejoukkona voisivat olla työelämän edustajat ja/tai opettajat ja/tai oppijat. Tutkimuksen otsake voisi olla esimerkiksi: Opettamisesta ohjaukseen. Ohjauksen pedagogiset sovellukset aikuisten ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Toisena aiheena tuli jo aiemmin tätä tutkimusta tehdessä esille mielenkiintoinen tutkimusaihe koskien oppimisen laadun parantamista. Aihe voisi olla esimerkiksi opettajien/opiskelijoiden/työelämän käsityksiä, miten opetusta tulisi kehittää oppimisen laadun parantamisen näkökulmasta.

Kolmantena mielenkiinnon kohteena olisi maahanmuuttajaopiskelijoiden opettamisen ja oppimisen käsitysten tutkiminen. Aihe voisi olla esimerkiksi eri maista saapuneiden maahanmuuttajaopiskelijoiden käsitykset oppimisesta ja opettamisesta ja niissä tapahtuneista muutoksista Suomeen muuton jälkeen. Miten he kokevat opiskelun täällä Suomessa. Miten heidän käsityksissään Suomen ja heidän oman maansa oppimis- ja opettamiskäsitykset eroavat.

Lähteet

- Bransford, J. 2000. Miten opimme: aivot, mieli, kokemus ja koulu. Committee on Learning Research and Educational Practice. National Academies Press.
- Bowman, M.J. On-the-job Training. Teoksessa Husen, T., ja Postlethwaite, T. (1985). The International Encyclopedia of Education Research and Studies, vol 6.
- Brown, JS, Collins, A. & Duid, P. 1993. Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher.
- Bruer, J. T. 1993. Schools for thought: A science of learning in the classroom. Cambridge, MA: MIT Press.
- Campbell, C. (1997). Joint Venture Partnerships between Vocational Education and Training, and Businesses. Department of Human Resource Development, University of Tennessee.
- Cantell, H. 2001. Oppimis- ja opettamiskäsitteet maantieteiden opetuksen aineenopettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohdaksi. Helsinki: Hakapaino.
- Capon, N., & Kuhn, D. 2004. What's so good about problem-based learning? Cognition and Instruction, 22, 61-79.
- Collins, A., Brown, J. & Newman, S. 1989. Cognitive apprenticeship: the teaching of reading, writing and mathematics. Teoksessa L. B. Resnick (toim.) Knowing, learning and instruction. Essays in honour of Robert Graser. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dewey, J. 1963. Education and experience. New York: Macmillan.
- Engeström, Y. 1987. Johdatusta didaktiikkaan. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1992. Interactive Expertise. Studies in Distributed Working Intelligence. Helsinki: University of Helsinki.
- Engeström, Y. & Lambert, P. (toim.) 1996. Kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Enkenberg, J., Laaksonen, L. 2000. Virtuaaliyliopiston pedagogisesta ja teknisestä tuesta (verkkodokumentti). Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntahanke.. Saatavissa: <http://www.miniedu.fi/julkaisut/pdf/tekninenjapedagoginentuki.pdf>.
- Enkenberg, J., Savolainen, E. & Väisänen, P. 2004. Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Joensuu: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ernest, P. 1995. The one and the many. Teoksessa L. Steffe & J. Gale (toim.) Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Nurminen, R., Eteläpelto, A., Mustikkamaa, K., Rantanen, T. & Roussi, H. (toim.) Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

Glaser, R. 1984. Education and thinking. The role of knowledge. *American Psychologist* 32, February.

Hakkarainen, P., Helenius, J. & Jääskeläinen, P. 1999. Ammatinhallinta kehittäminen oppivassa organisaatiossa, Työpapereita No 8. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Hakkarainen, P., Keskinen, R., & Virtanen, H. 1992. Ammatinhallinnan kehittäminen aikuiskoulutuksessa. *Aikuiset ja koulutus* 6. VAPK-kustannus.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WSOY.

Hakkarainen, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä: matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Honkakoski, A. 1995. Sosiaalialan toiminnan todellisuus, ammattitaito ja koulutus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Hätönen, H. (toim.) 1999. Oppijan arviointi työssäoppimisessa. *Kehittyvä koulutus* 5/1999. Helsinki: Hakapaino.

Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. Porvoo: WSOY.

Jacobs, R. L. & Jones, M. J. 1995. *Structured On-the-Job Training. Unleashing Employee Expertise In the Workplace*. San Francisco: Barret-Koehler.

Jonassen, D. 2000 *Objectivism vs. constructivism. Educational Technology Reseach and Development*. N.J.

Järvilehto, T. 1994. Ihminen ja ympäristö. *Systeemisen psykologian perusteet*. Oulu: Pohjoinen.

Järvinen, A., Koivisto, T, & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Juva: WS Bookwell Oy.

Kaivo-oja, Jari. 1998. *Tietoyhteiskuntakehityksen tuottama murros ja työn tulevaisuus*. Futura.

Karlöf, B. ja Östblom, S. 1993. *Tuottavuudella ja laadulla mestariksi*. *Ekonomia-sarjaa*.

Karpov, Y. V. & Haywood, H. C. 1998. Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation. *Implications for Instruction*. *American Psychologist*.

- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista – opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa: Ojanen, S. (toim) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja.
- Kolb, D. 1995b (with J. Osland and I. Rubin) *The Organizational Behavior Reader 6e*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korte, T. 2001. Mieli ja merkitys Gottlob Fregen filosofiassa. University of Turku.
- Koschman, T. D., Myers, A. C. & Feltovich, P. J. 1994. Using technology to assist in realizing effective learning and instruction: A principled approach to use of computers in collaborative learning. *The Journal of Learning Sciences*.
- Kuusinen, R. 2001. Ongelmana yhteistyökyvyttömyys? Teoreettisen ymmärryksen etsintää web-avusteiselle tiedontuottamisyhteistyölle. Helsingin yliopisto.
- Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Siltahankkeen (2+1 –kokeilun) kokemuksista. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Lehtinen, J. (1997). Koulutuksen ja työelämän yhteydet. Arviointi15/1996. Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere University Press.
- Mannermaa, M. 1996. Asiantuntijamenetelmät jääneet tulevaisuuden tutkimukseen. *Futura* 15.
- Markkula, M. ja Suurla, R. (1997). Elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt. Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (14) liite.
- Mayer, R. 1996. *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Metsämuuronen, J. 2000. Yhteiskunnan muutokset ja uudet kvalifikaatiot. Työelämän tutkimus 11. Työpoliittinen yhdistys r.y.
- Mezirow, J. & al. 1991. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Mezirow, J. & al. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Miettinen, R. 2000. Varieties of Constructivism in Education. Where do we stand? *Lifelong Learning in Europe* 1.
- Mäkitalo, K. 2006. Interaction on Online Learning Environments: How to support Collaborative Activities in Higher Education Settings. University of Jyväskylä.
- Nurmi, K. Kontiainen, S. ja Tissari, V. (1997). Eurodelfoitutkimus Suomen aikuiskoulutuksesta. *Aikuiskasvatus* 3/1997.

- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spanger, T. 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Otala, L. 1997. Oppimisen etu - kilpailukykyä muutoksessa. Ekonomia-sarja. Porvoo: WSOY.
- Otala, L. 1999. Osaajana opintiellä - opas elinikäisen oppimisen matkalle. Porvoo: WSOY.
- Peltomäki, M. & Sivennoinen, H. 2003. Työssäoppimisen pedagogiset mallit ammatillisessa peruskoulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Pohjonen, P. (2001). Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2005. Ongelmista oppimisen iloa ongelma-perustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: Tampere University Press Taju.
- Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.
- Rauhala, L. (1983). Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino
- Ruohotie, P. (1996) Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Edita.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 2002. Oppiminen ja koulutus. WSOY.
- Ropo, E. 2001. Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ropo, E. & Värri, V-M. 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampereen yliopisto.
- Rousseau, J. 1997. Yhteiskuntasopimuksesta, eli, Valtio-oikeuden johtavat aatteet. Suomentanut ja johdannolla varustanut J. V. Lehtonen. Hämeenlinna. Karisto.
- Ruohotie, P. (1998a) Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. (1998b). Konatiiviset rakenteet työssä oppimisessa. Teoksessa Ruohotie, P., Kulmala, J. & Siikaniemi, L (toim.), Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuutos. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Ruohotie, P. (2000a) Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell.

- Ruohotie, P. Kulmala, J. ja Siikaniemi, L. (1998) Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuos. Kehittyvä Koulutus 3/1998. Opetushallitus.
- Räkköläinen, M. ja Uusitalo, I. (toim.) (2001). Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Tammer-Paino Oy.
- Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarala, U. ja Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio - oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 2. painos. Tampere, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sauter, E. 1999. The risks and opportunities of learning on the job. Vocational Training.
- Schön, D. 1987. Educating the reflective practitioner. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Säljö, R. 2000. Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Tynjälä, Päivi. 1999a. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, Päivi. 1999b. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.): Oppiminen ja asiantuntijuus. WSOY.
- Valkeavaara, T. (1997). Henkilöstön kehittäjät muuttuvassa työelämässä: Kehittäjien roolien ja pätevyiden arviointia Euroopan eri maissa. Aikuiskasvatus 3/1997
- Varila, J. (1992). Työmarkkinakelpoisuus ja työssä oppiminen. Henkilöstön kehittämisen mahdollisuuksia, keinoja ja ehtoja. VAPK-kustannus, Helsinki.
- Vayda, E. & Bogo, M.1995. A teaching model to unite classroom and field. Journal of Social Work Education
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Wittgenstein, L. 1972 Tractatus Logico-Philosophicus eli Loogis-filosofinen tutkielma. Porvoo: WSOY.
- Viskari, S. 2000. Tieteellisen kirjoittamisen perusteet. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajakoulutuksen tulevaisuudelle. OPERO-selvitys. Opetushallitus.
- Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus muuttuvilla työmarkkinoilla. Opetushallitus. Tutkimus 4/1995. Yliopistopaino.

Sähköiset lähteet

<http://www.joensuu.fi/psykologia/30yphayrynen.html> (7.12.2005)

www oulu.fi/informaatiotutkimus/opetuksenkehittamishanke/Ongelma.htm(7.12.2005)

<http://cs.helsinki.fi/u/jkmlehto/kurssit/tao/raportti2/raportti2a-1-0.html> (27.12.2005).

<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/enkenberg.htm> (18.1.2006)

ievie oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_6/ongelmakeskeinen.htm (18.1.2006)

www.uta.fi/~hanna.i.jarvinen/pedagoginen_seminaari/pdf/Humanismi_tivistelm% E4 _pdf.pdf (22.1.2006)

<http://elektra.helsinki.fi/joecat.joensuu.fi:8080/se/a/0358-6197/20/2/uusienop.pdf> (18.2.2006)

www.avoinyliopisto.fi/neuvonta/sisarv.html (19.2.2006)

www.educa.instituutti (19.2.2006)

<http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513917215.pdf>. (26.2.2006)

<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/talvenmaki/luovaong.pdf> (26.2.2006)

<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/JormaE.htm>. (2.3.2006)

www.uta.fi/hallintokeskus/ok/raportit/tutkimusraportti.pdf (4.3.2006)

www.joensuu.fi/hallinto/jopke/dokumentit/Opetusmenetelmat.ppt (4.3.2006)

<http://honeybee.helsinki.fi/juonto/tutkop.htm> (6.3.2006)

<http://www.taydennyskoulutus.fi/tati/artikkeli?index=583> (6.3.2006)

<http://matwww.ee.tut.fi/kamu/julkaisut/raportit/oppimi09.htm> (9.4.2006)

Kuviot

Kuvio 1. Opettajan ja oppijan yhteinen uuden luominen opetuksessa, Hakkarainen (1993, 480)	s. 10
Kuvio 2. Kokemuksellisen oppimisen malli, Kolb (1984, 42)	s. 19
Kuvio 3. Ruohotien (2000a, 40) mukaan ovat yleiset työelämävalmiudet ja niiden jäsentyminen erillisiksi taidoiksi tai kyvyiksi yllä olevassa ruudukossa	s. 21
Kuvio 4. Esimerkki tutkimusaineiston analyysivaiheen apukeinona käytetystä mind mapista	s. 34
Kuvio 5. Oppimiskäsitysten alakategoriat	s. 37
Kuvio 6. Oppimiskäsitysten ylätasoon kategoriat	s. 48
Kuvio 7. Opettamiskäsitysten alakategoriat	s. 55
Kuvio 8. Opettamiskäsitysten ylätasoon kategoriat	s. 69
Kuvio 9. Työssäoppimiskäsitysten alakategoriat	s. 75
Kuvio 10. Informaatio, tieto ja osaaminen. Mukailtu kuvio (Järvinen ym. 2000, 72).	s. 83
Kuvio 11. Työssäoppimiskäsitysten ylätasoon kategoriat	s. 85
Kuvio 12. Työssäoppimisen ohjauksikäsitteiden alakategoriat	s. 90
Kuvio 13. Työssäoppimisen ohjauksen yläkategoria	s. 100
Kuvio 14. Kooste työssäoppimisen ohjauksen kehittämiseen liittyvistä näkemyksistä	s. 109