

TAMPEREEN YLIOPISTO

KUN ON TÄYSILLÄ MUKANA, OPPII

Nuorten lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia omasta oppimisestaan

Kasvatustieteiden tiedekunta
Ammattikasvatuksen tutkimus- ja
koulutuskeskus
Pro gradu -tutkielma
Marja Toivonen
2007

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

TOIVONEN MARJA: Kun on täysillä mukana, oppii
Nuorten lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia omasta oppimisesta

Pro gradu –tutkielma, 85 sivua

Kasvatustiede, erityisesti ammattikasvatus

Tammikuu 2007

Tutkielman aiheena on selvittää nuorten lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia oppimisesta kahden opiskeluvuoden aikana. Tutkielmassa selvitetään millaisia kokemuksia heillä on oppimisesta opetussuunnitelman mukaisen, formaalin oppimisen sekä opetussuunnitelman ulkopuolella olevan, informaalin oppimisen alueella. Opiskelijat kirjoittivat nimettöminä, täysin vapaamuotoisesti yhteensä 33 oppimiskertomusta, jotka kerättiin ja analysoitiin Grounded Theory – menetelmää käyttäen. Aineistossa opiskelijat kuvaavat kokemuksia sekä oppimista edistävinä että oppimista estävinä.

Opettajan merkitys läsnä olevana, opiskelijan huomioivana ja kuuntelevana ihmisenä vahvistaa oppimisen kokemusta ja edistää oppimista. Opiskelijat oppivat parhaiten, kun opettaja käyttää pedagogisesti vaihtelevia menetelmiä sekä silloin, kun oppiminen tapahtuu aidoissa konteksteissa kuten työssäoppimisen ympäristöissä. Oppilaitoksessa tapahtuva opiskelu tarjoaa eväät teorian opiskelulla ja käytännön taitojen harjoittelulla.

Opettajan tulisi perehtyä nuoruuteen ikävaiheena ja ymmärtää nuorta opiskelijaa. Opiskelija on valmis kantamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja haluaa olla ja kokee olevansa itseohjautuva opiskelijana. Opiskeluryhmän hyvä yhteishenki ja työrauha luovat oppimiselle lisää mahdollisuuksia. Verkossa opiskelu ei saa opiskelijoilta varaukselta suosiota, tekniikka ei sittenkään ole hallinnassa ja oppimisympäristö ei ole aina käden ulottuvilla.

Perhe, vanhemmat ja kodin tavallinen arki ovat nuoren opiskelijan oppimisen tukipylväitä. Harrastukset ja vapaa-ajalla tapahtuva toiminta, työ ja ystävien kokemukset vahvistavat koulussa opittua. Ammatti-identiteetti vahvistuu myös omien hoito-, huolenpito- ja kasvatustaitojen testaamisella ja käyttämisellä vapaa-ajalla, silloin, kun tilanne niin vaatii.

Avainsanat: kokemuksen tutkiminen, oppimiskertomukset, formaali oppiminen, informaali oppiminen

University of Tampere

Faculty of Education

Research Centre for Vocational Education

TOIVONEN MARJA: When you are fully committed – you'll learn. Young practical nurses' experiences of their own learning

Master's thesis, 85 pages

Education, specifically vocational education

January 2007

The subject for the thesis is to study the learning experiences of young practical nurse students during two school years. These include the students' experiences in the fields of formal learning, which proceeds in accordance with the curriculum, and informal learning, which takes place outside the curriculum. The students wrote anonymously a total of 33 free-form narratives of their learning that were gathered and analyzed using the grounded theory method. In the material students describe their experiences both promoting learning and hindering learning.

The significance of teacher as a person who is present, catering for students and listening to them strengthens the experience of learning and facilitates learning. Students learn best when the teacher uses pedagogically variable methods and the learning takes place in authentic contexts such as on-the-job learning environments. Studying in educational institutions provides the students the learning of theories and training of practical skills.

Teachers should pay attention to adolescence as a phase of life and understand young students. Students are prepared to take responsibility of their own learning and want to be and feel self-directed as students. An effective team spirit and work peace of the student group create more possibilities for learning. The students do not whole-heartedly support online learning; the technique is not so easy after all and learning environments are not always within reach.

The supporting pillars of a young student's learning are family, parents and the usual daily life at home. Hobbies and other free time activities, as well as work and experiences of friends strengthen the matters learned in school. Work identity grows also through the testing and use of one's own nursing, care-taking and parenting skills in spare time when it is possible.

Key words: research of experiences, learning narratives, formal learning, informal learning

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	6
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	7
3 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT	8
3.1 Laadullinen tutkimus.....	8
3.2 Tutkimuksen kohdejoukko	9
3.3 Tutkimuksen lähestymistapa	10
3.4 Kokemuksen tutkiminen.....	12
3.4.1 Elävän kokemuksen vaihe	13
3.4.2 Kuvatun kokemuksen vaihe	13
3.4.3 Uudelleen eletyn kokemuksen vaihe	14
3.4.4 Uudelleen kuvatun kokemuksen vaihe	15
3.4.5 Fenomenologinen, hermeneuttinen vai narratiivinen tutkimustapa?.....	15
3.5 Aineiston keruu ja analyysi	18
3.5.1 Oppimiskertomukset tutkimusaineistona.....	20
3.5.2 Grounded Theoryn analyysin vaiheet	21
3.6 Tutkimuksen luotettavuus	23
4 KOKO AJAN OPPII UUTTA – NUORTEN LÄHIHOITAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA OPPIMISESTA	24
5 FORMAALI OPPIMINEN – OPETTAJA OPETTAA JA OHJAA, OPISKELIJA OPPII	28
5.1 Pedagogisen taidon ja innovaation haltuunotto - opettamisen prosessi	30
5.1.1 Opettajajohtoisuus	31
5.1.2 Opiskelijakeskeisyys.....	36
5.2 Oman oppimisen vastuu on myös minulla – oppimisen prosessi	40
5.2.1 Itseohjautuvuus.....	40

5.2.2 Intentionaalisuus	42
5.2.3 Itsesääteily	43
5.2.4 Itsereflektio.....	44
5.3 Ympäristöllä on merkitys – konkreettinen ja simuloitu konteksti	46
5.3.1 Simuloitu oppimistilanne taitojen oppimisessa	47
5.3.2 Työssäoppiminen.....	48
5.3.3 Verkko-opiskelu	53
5.4 Yhteisöllisyys luo puitteet oppimiselle – en ole luokassa yksin.....	57
5.4.1 Ryhmän tuki oppimisessa - innostus lisää oppimisen iloa.....	57
5.4.2 Oma luokka - riitaa ja rinnakkaiseloa	58
6 INFORMAALI OPPIMINEN – OPISKELIJA OPPII OPETTAJASTA HUOLIMATTA	60
6.1 Tavallinen arki opettaa	62
6.2 Omat jutut opettaa – autokoulua ja koiran kasvattamista.....	66
6.3 Itsetutkiskelu pitää aivot vireänä	68
7 OPPIMISEN IHANUUS JA KURJUUS – YHTEENVETO OPPIMISEN KOKEMUKSISTA.....	70
8 TULEVAISUUDEN HAASTEET.....	74
LÄHTEET.....	75

1 JOHDANTO

Nuorten ammatillinen koulutus on ollut minulle haaste jo yli kahden vuoden ajan. Nuorten maailma avautuu opettajalle vähän kerrallaan ja herättää toisinaan ilon tunteita nuorten innostuvasta työotteesta, toisinaan hämmennystä siitä, miten vaikea on asettua nuoren tilaan nyt, kun kokemus omasta nuoruudesta on hälventynyt. Kiinnostukseni ammatillisessa koulutuksessa olevien nuorten opiskelijoiden oppimiseen heräsi siirryttyäni syyslukukauden alussa 2004 aikuisten ammatillisesta koulutuksesta nuorisokoulutukseen. Olin aikuisten koulutuksessa kokeillut mielestäni jo menestyksellä mm. projektioppimisen menetelmää ja kuullut, miten opiskelijat kertoivat oppineensa projektissa asioita laajasti ja kokonaisvaltaisesti ja miten he palasivat koko tutkinnon opiskelun aikana useasti tähän oppimiskokemukseen. Halusin tietää enemmän nuorten oppimisesta, erityisesti niistä kokemuksista, jotka ovat edistäneet tai estäneet heidän oppimistaan.

Nuorten sosiaali- ja terveystieteiden perustutkintoon johtavassa koulutuksessa (lähihoitaja) opettajan rooli on paitsi opettaja myös ohjaaja, tukija ja kasvattaja. Opiskelijat aloittavat opintonsa suoraan peruskoulun jälkeen ja ovat aloittaessaan opintonsa iältään 15 - 16-vuotiaita. Ajattelen, että ymmärtääkseen tehtävänsä nuorten oppimisen tukijana ja ohjaajana, opettajan on itse tarkasteltava nuoruutta ihmisen elämänvaiheena, nuoruuteen kuuluvia kehitystehtäviä sekä kuunneltava nuoria oman oppimisensa asiantuntijoina .

Toisen asteen koulutuksesta on Suomessa tullut osa oppivelvollisuutta. Kolmannes peruskoulun päättäneistä nuorista jatkaa opintojaan ammatillisissa toisen asteen oppilaitoksissa ja puolet lukioissa. Pieni osa karsiutuu opiskeluista ja muutama prosentti jatkaa peruskoulussa tai muissa opinnoissa. Toisaalta nuoret suorittavat tutkintoja innokkaasti ja uskovat koulutukseen työelämässä tarvittavien kvalifikaatioiden tuottajana, mutta toisaalta he eivät useinkaan koe koulunkäyntiä sisällöllisesti mielekkäänä. (Järvinen & Vanttaja 2005, 8 -10.)

Tämän tutkimustyöni tavoitteena on selvittää nuorisostaasteen kolmannen vuoden lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia omasta oppimisesta heidän itsensä kirjoittamien op-

pimistarinoiden kautta. Kokemuksen kuvaamisen kautta on mahdollista ymmärtää yksilön ainutlaatuisista ja muuttuvaakin näkökulmaa suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Perttula & Latomaa.2005, 196).

Tutkimustyön menetelmänä minua kiinnostivat erityisesti tarinat ja kertomukset. Nuorten kirjoittamat kertomukset omasta oppimisestaan ja opiskelustaan tuovat sellaista tietoa, mikä auttaa ymmärtämään nuoren oppimista ja sitä kautta luomaan mahdollisesti jotakin uutta opettajuuteen.

Metodologiseksi aineiston keruu- ja analyysimenetelmäksi valikoitui Grounded Theory - menetelmä, jonka taustalla on ymmärtävä tutkimusperinne ja symbolinen interaktionismi. Tutkittavaa ilmiötä lähestytään kerätystä aineistosta vailla valmista teoriaa. Menetelmä soveltuu parhaiten tutkittaville alueille, joita on tutkittu vähän tai joihin kaivataan uutta näkökulmaa. (Leino-Kilpi & Paavilainen & Salanterä.) Tutkijana halusin nuorten lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksien tarkasteluun aidon aineistolähtöisen tutkimusotteen vailla ennakkoluuloja ja valmiita käsityksiä.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen lähtökohtana on saada autenttista tietoa nuorten sosiaali- ja terveysalan perustutkinto-opiskelijoiden (lähihoitaja) kokemuksista omasta oppimisestaan koulutuksen kahden ensimmäisen vuoden ajalta. Tutkintorakenne muodostuu yhteisistä opinnoista, ammatillisista opinnoista sekä vapaasti valittavista opinnoista. Tutkinnon suorittaminen kestää kolme vuotta ja on laajuudeltaan 120 opintoviikkoa. Opiskelija opiskelee opetussuunnitelman mukaan ammatillisia opintoja kasvun tukemisen ja ohjauksen, hoidon ja huolenpidon ja kuntoutumisen tukemisen opintokokonaisuuksissa sekä itse valitsemassaan koulutusohjelmaopinnoissa.(Opetushallitus 2001, 15).

Oppimista kuvataan oppijan maailmankuvaa muokkaavaksi monisyiseksi prosessiksi. Oppimistapahtuma ei koske vain tarkkaan rajattua sisältöä tai taitoa, vaan se voi aiheuttaa muutoksia tietorakenteiden lisäksi myös mm. oppijan metakognitiivisissa taidoissa, motivaatiossa, uskomuksissa ja itsetunnossa. (Ruohotie & Honka 2003, 9.)

Opiskelija elää opintojensa aikana nuoruuttaan ja nuoruuteen liittyviä kehitystehtäviä. Kolkka (2001) on tutkinut nuorten sosiaali- ja terveystieteiden perustutkintokoulutuksessa olevien opiskelijoiden yksilöllistä oppimisprosessia ammatillisen kasvun näkökulmasta. Opiskelijat ovat kertoneet, miten opetussuunnitelma on toteutunut ja mahdollistanut ne ammattisivistyksen kannalta tärkeät asiat, joiden kautta ammatillinen kasvu on tapahtunut ja mitkä asiat ovat olleet esteenä tai hidastaneet kasvuprosessia.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana ovat opiskelijan aidot sen hetkiset kokemukset kulueneen kahden opiskeluvuoden ajalta, johon liittyy sekä oppimista opetussuunnitelman mukaan että nuoruuttaan ikävaiheena elävän nuoren oppimista arkielämässä. Tutkimustehtäväksi muotoutui selvittää ja kuvata nuorten lähihoitajaopiskelijoiden omia kokemuksia sekä opetussuunnitelman mukaisesta (formaali oppiminen) että opiskelun ulkopuolella tapahtuvasta (informaali oppiminen) oppimisesta kahden opiskeluvuoden aikana.

3 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

3.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen kohteena on ihminen ja maailma, missä ihminen elää. Tästä käytetään nimeä elämismaailma, joka muodostuu merkityksistä. Merkitykset muodostuvat tutkimuksen kohteista, joita ovat yksilö, yhteisö, ihmisten välinen vuorovaikutus, arvomaailma ja ihmisten väliset suhteet. (Varto 1992, 28.)

Laadullisessa tutkimuksessa on kyse merkityksen käsitteestä ja merkityksellisen toiminnan tutkimisesta. Tieteellisessä tutkimuksessa voidaan toisaalta samassakin tutkimuksessa aineistoa analysoitaessa käyttää sekä laadullisia että määrällisiä analyysimenetelmiä. (Alasuutari 1994, 23.)

Ihmiset asettavat kysymyksiä ja tulkitsevat asioita valitsemastaan näkökulmasta ja siten, kuinka he ymmärtävät asian. Kiinnostus sisällöstä ja siitä, mitä tietoa tarvitsemme määrittelee tiedon tarpeen. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2006, 151.) Otamme selvää siitä, mikä on meille sillä hetkellä olennaisinta. Lähtökohta laadullisessa tutkimuksessa on elämän kuvaaminen niin, että todellisuus nähdään moninaisena, ei kui-

tenkaan pirstaloituna. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohdetta pyritään tarkastelemaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 2006, 152.)

Laadullisen tutkimuksen lajeja Hirsjärvi ym. (2006) esittävät yhteensä 43 kappaletta. Laadullinen tutkimus ei ole vain yhdenlainen hanke, vaan joukko monenlaisia tutkimuksia. Jotkut termit viittaavat tutkijoiden omaksumiin suuntauksiin, kuten tulkinnallinen ja kokemuksellinen, tai tutkimuksellisiin lähtökohtiin, kuten fenomenologia ja etnometodologia. Toisaalta voidaan viitata tutkimuksen lähestymistapoihin, kuten etnografia ja diskurssianalyysi tai aineiston ja metodien tyyppeihin, kuten esimerkiksi dokumenttien tutkimus ja osallistuva havainnointi. Tästä monimuotoisuudesta johtuu, että on vaikea erottaa toisistaan termejä, jotka viittaavat epistemologisiin lähtökohtiin ja niihin, jotka viittaavat metodiin. (Hirsjärvi ym. 2006, 154.)

Laadullisella aineistolla tarkoitetaan mm. tekstiä, joka on syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta, esimerkiksi haastattelut, henkilökohtaiset päiväkirjat, kirjeet tai muuta tarkoitusta varten tuotettu kirjallinen materiaali (Eskola ym.1998, 15). Tutkimusaineistona käytettävä kirjallinen materiaali jaetaan kahteen luokkaan, yksityisiin dokumentteihin ja joukkotiedotuksen tuotteisiin. Yksityisiin dokumentteihin kuuluvat mm, esseet, kirjeet, päiväkirjat ja muistelmat, joukkotiedotuksen tuotteisiin luetaan kuuluviksi mm. sanoma- ja aikakauslehdet. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 86.)

Laadullisen aineiston suhteen tutkijan pitää karistaa kaikki ennakkokäsitykset ja antaa aineiston ”puhua”. Erityisesti aineiston luokittelussa luokkien tai kategorioiden tulee nousta aineistosta eikä niitä saa määrätä etukäteen. (Töttö 2000, 38.)

3.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Laadullisessa tutkimuksessa tiedonantajat valitaan harkinnanvaraisesti (Tuomi & Sarajärvi 2004, 86) ja siksi harkitsin tarkkaan, mikä olisi yhteinen ominaisuus kokemusten tarkasteluun nuorilla opiskelijoilla. Päädyin valitsemaan kaksi vuotta sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa suorittaneet nuoret, jotka opiskelevat tämän hetkessä koulutuksessaan kolmatta eli viimeistä lukuvuottaan. Perustelen valintaani sillä, että opiskelijat ovat täysi-ikäisiä, jota pidän tutkimuksen kannalta eettisenä vahvuutena ja jolloin aineistonkeruuprosessi ei vaadi opiskelijoiden huoltajien osallistumista. Lisäksi

heillä on aidosti kertyneitä kokemuksia omasta oppimisestaan nykyisessä koulutuksessaan.

Kohdejoukon opiskelijat opiskelevat sosiaali- ja terveystieteiden perustutkintoon kuuluvissa koulutusohjelmaopinnoissa, jotka he ovat itse valinneet. Tämän tutkimuksen kohdejoukko valikoitui neljän koulutusohjelman opiskelijoista, jotka olivat valinneet itselleen yhden joko vammaistyön, sairaanhoidon ja huolenpidon, kuntoutuksen tai lasten ja nuorten hoidon ja kasvatuksen koulutusohjelmaopinnoista. Tutkimuksen kohdejoukko oli iältään 18-24- vuotiaita naisia ja miehiä. Tarkkaa ikä- tai sukupuolijakaumaa ei tässä tutkimuksessa voida määrittää, koska tutkimukseen osallistuttiin nimettömänä ja osallistumisprosentti jäi alle 100 %:n.

3.3 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle ns. puhtaalta pöydältä vailla määritelmiä tai ennako-olettamuksia. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan aineistolähtöisestä analyysistä, jossa teoriaa rakennetaan empiirisestä aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 19.) Ajattelen sen merkitsevän samaa kuin puuhun tyvestä kiipeäminen, jossa ylöspäin edetessä tarkastellaan, mitä oksille ilmestyy.

Empiirisessä kokemuksen tutkimuksessa tutkittavan kokemukset syntyvät jossakin elämäntilanteen ulottuvuudessa tai elämäntilanteiden yhdistelmässä. Empiirisyys ilmenee erityisesti siinä, että kokemuksen tutkimuksessa on oltava kiinnostunut muusta kuin omasta elämästä. (Perttula ym. 2005, 133 - 134.) Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on opiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset omasta oppimisestaan. Tutkimusprosessin aikana palasin useasti siihen haasteeseen, että toimin itse opettajana osalle niistä opiskelijoista, jotka kirjoittivat oppimiskertomuksensa. Säilyttääkseni tutkijan objektiivisuuden käsittelin koko ajan kertomuksia nimettöminä.

Grounded Theory - menetelmä aineistolähtöisessä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa lähestymistavan valinta perustuu aineistolähtöisyyteen, sen ymmärtämiseen ja tulkintaan. Tutkijana olen asettanut itseni haasteelliseen tilanteeseen tutkiessani opiskelijoiden kokemuksia omasta oppimisestaan oppilaitoksessa, jossa olen itse tehnyt opetustyötä kaksi vuotta. En ole voinut asettua täysin tutkimusasetel-

man ulkopuolelle, vaan minun on pitänyt löytää menetelmä, jolla aidot kokemukset avautuvat minulle tutkijana mahdollisimman aitoina ja vailla ennakkoluuloja.

Grounded Theory tarjoaa tutkimusaineiston keräämiseen ja tulkintaan selkeän menetelmän. Teorian avulla voin tutkijana luoda käsitteellisen rakennelman siitä, mitä tiedonantajat omalla kielellään minulle antavat. Sen avulla on myös mahdollista luoda uusia näkökulmia tuttuihin asioihin ja ilmiöihin. (Latvala 1998, 34-35.)

” Grounded Theory – analyysiprosessissa tutkijan tehtävänä on tutkia sitä, mitä havainnoidaan, kuullaan tai luetaan” (Strauss & Corbin 1994, 274).

Molanderin (2006) mukaan Grounded Theoryn avulla voidaan ymmärtää erilaisten asioiden merkityksiä aineistosta ja tutkittavien sisäisessä maailmassa. Merkityksellä tarkoitetaan asioiden sisäistä tilaa, mieltä tietyssä tilanteessa, sitä, mitä asia kulloinkin tarkoittaa. Teoria etenee vaiheittain analyysiin ja ilmiöiden kategorisointiin niin, että analysointiprosessin eri vaiheet rakentuvat toistensa päälle.

Tutkijalta edellytetään kykyä kuvata tutkittavien todellisuuteen liittyviä merkityksiä ja tutkimuskohteeseen liittyviä toimintatapoja. Tutkijan tulee myös osata kertoa viitteellisessä muodossa oleva tieto selkeämmin ilmaistussa muodossa. (Latvala 1998, 32.)

Teschin (1990) (Siitosen 1999, 27, mukaan) Grounded Theory - tutkimuksessa kohteena on säännönmukaisuuksien ja elementtien tunnistaminen ja kategorisointi sekä niiden suhteiden tarkastelu. Kategorioiden tarkastelun vahvuutena on selkiyttää tutkijan ajatuksia nimenomaan aineistopohjaisessa tutkimuksessa.

Grounded Theorystä on kaksi vallalla olevaa pääkäsitystä tai – suuntausta. Ensimmäinen näistä on straussilainen induktiivis-deduktiivinen Grounded Theory (Strauss & Corbin 1990; 1994). Tässä Grounded Theory on teorian kehittämisen yleinen metodologia. Teoria kehittyy tutkimuksen aikana systemaattisen aineiston keruun ja jatkuvan teoreettisen analyysin vuorovaikutuksen kautta. Analyysissä pyrkimyksenä on tuloksena saatavien hypoteesien verifioiminen (käsitteiden väliset selvitykset ja suhteet) läpi tutkimusprosessin kulun. (Strauss & Corbin 1994, 274.) Teoriat ovat tutkijoiden tutkimista ja omaksumista nimenomaisista näkökulmista tehtyjä tulkintoja. Kun olosuhteet muuttuvat millä tahansa konditionaalimatriisin tasolla, se vaikuttaa teorioiden validiteettiin. Teoriat vanhenevat jatkuvasti ja tarvitsevat pätevöittämistä. (Strauss ym. 1994, 279.)

Toinen Grounded Theoryn koulukunnista on glaserilainen induktiivinen Grounded Theory (Glaser 1978; 1992). Tässä puolestaan Grounded Theory on aineiston keräämisen ja analyysin yleinen metodologia, jossa käytetään systemaattisesti erilaisia metodeja tuottamaan induktiivista teoriaa substantiaaliselta alueelta (Glaser 1992, 16, 101). Tuotettu aineistopohjainen substantiaallinen teoria voidaan laajentaa formaaliksi teoriaksi esim. integroimalla ydinkäsitteen ympärille aineksia olemassa olevista teorioista (Glaser 1978, 142–149).

Glaser ja Strauss väittävät, että on mahdollista ja hyväksyttävää rakentaa teorioita induktiivisen määrittelyn kautta empiiristä havainnoista (Strauss & Corbin 1990). Myöhemmin heidän mielipiteensä erkaantuivat arvossapidettyjen teoriamallien kanssa. Glaser edustaa tiukasti induktiivista päättelyä ja hylkää olemassa olevien tieteellisten teorioiden mallin. Strauss & Corbin (1990) väittävät, että molempia tarvitaan ja heidän tuloksenaan on deduktiivisen ja induktiivisen päättelyn yhdistelmä. Heidän ajattelunsa mukaan olemassa olevat teoriat ovat läsnä tieteellisessä tutkimuksessa, haluttiinpa tai ei. Siten he tukeutuvat oletuksiin tietoisesti tai tiedostamatta uuden tiedon vaikutusten vuoksi.

3.4 Kokemuksen tutkiminen

Kokemuksen tutkimisen metodologialla tarkoitetaan sitä, miten kokemusta voi tutkia tieteellisesti sellaisenaan, kun sen oletetaan olevan olemassa ja ymmärrettävissä. Kokemuksen tutkimuksen tieteellisenä lähtökohtana on objektiivisuus kohteen mukaisuudeksi ymmärrettynä. Tällä tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkittavana oleva asia tavoitetaan sellaisena kuin se tutkimuskysymysten (-tehtävien) kannalta todellisuudessa on olemassa. Tieteellisyyden perusta on tutkijan ajattelemisen taidossa ja tahdossa toteuttaa tutkimus ajattelemisen kanssa johdonmukaisesti. (Perttula ym. 2005, 136.) Kokemusperäinen tutkimus sisältää teoreettista analyysiä ainakin jonkin verran. Teoreettinen argumentaatio on käsitteellisesti eri asia kuin empiirinen argumentaatio. Empiirinen argumentaatio voi olla joko laadullista tai määrällistä ja siksi laadullisen tutkimuksen suhde teoriaan on yhtä kaukainen tai läheinen kuin määrällisen tutkimuksen. (Töttö 2000, 103-104.)

Perttula ym. mukaan kokemuksen tutkimisessa on neljä eri vaihetta, joiden kautta kokemus voi tulla empiirisesti tutkittavaksi. Vaiheet eivät välttämättä etene ajallisesti tietyssä järjestyksessä, vaan voivat limittyä toisiinsa, kulkea rinnakkain tai spiraalimaisesti, jolloin uusi ymmärrys etsitään jo kertaalleen tavoitellusta ymmärryksestä. (Perttula ym. 2005, 136.)

3.4.1 Elävän kokemuksen vaihe

Ennen empiiristä tutkimusvaihetta edeltää tutkijan kiinnostus toisten kokemuksiin sekä siihen, mitä aiheen kannalta merkityksellisiä kokemuksia tutkija haluaa ymmärtää. Tutkijan on löydettävä kohdejoukko ihmisiä, joiden elämäntilanteessa löydetään tutkimusaiheeseen liittyviä kokemuksia. Jokaisen kohdejoukon ihmisellä tulee olla aiheeseen sisältyviä kokemuksia, joista tutkija on kiinnostunut, mutta elämäntilanteelle voidaan asettaa myös muita ehtoja, jotka ovat tutkimuksen kannalta mielekkäitä. Ratkaisun tutkimukseen osallistumisesta tekevät kohdejoukon ihmiset, mutta tutkijan tulee varmistua siitä, että he tietävät elävien kokemustensa olevat arvokkaita tutkimuksen kannalta. Elävä kokemus voi olla tietoa, tunnetta, intuitiota ja uskoa, olennaista on, että kokemus on tutkimuksen kohdejoukon omassa elämässä muotoutunut. (Perttula ym. 2005, 136-137.)

Tässä tutkimuksessa tutkija on kiinnostunut ensisijaisesti nuorten lähihoitajaopiskelijoiden oppimiskokemuksista. Toisaalta tutkijaa kiinnostaa myös kohdejoukon ikävaihe sekä tutkimustehtäväksi muotoutunut varsinaisen opiskelun ulkopuolella tapahtuva oppiminen ja sen kokemus.

3.4.2 Kuvatun kokemuksen vaihe

Elämyksellisessä muodossa kokemuksia ei voida tutkia, vaan edellytyksenä kokemusten tutkimiselle on kokemusten kuvaaminen jollakin tavalla. Tutkija voi käyttää mitä tahansa aineistonkeruutapaa hankkiakseen empiiristä tietoa, koska ilmaisujen sijasta vain kokemukset itsessään kiinnostavat tutkijaa. Tärkeintä aineistonkeruussa on, että siihen voidaan palata. Helposti tallennettavia menetelmiä ovat esimerkiksi kirjoittami-

nen ja piirtäminen, puhumisen ja liikkumisen tallentaminen vaatii erityismenetelmiä kuten videoiminen tai äänittäminen. (Perttula ym. 2005, 140.)

Tutkijan tehtävänä on tunnistaa tutkimusaineiston keruutilanteen erityisyys. Tutkimustilanne on erityinen juuri tällaisena aiheena ja samalla ehto tavalle kuvata kokemuksia. (Perttula ym. 2005, 140.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston kokemukset kuvattiin kirjoittamalla oppimiskertomuksia omasta oppimisesta narratiivisen tutkimustavan mukaisesti luoden kokemuksilleen eheää ja jäsentynyttä muotoa sekä formaalin että informaalin oppimisen alueella.

3.4.3 Uudelleen eletyn kokemuksen vaihe

Kokemusta tutkittaessa on aina läsnä haaste, että tutkimuksen kohteena on toisen elävä kokemus, jota kuvataan aineistonkeruumenetelmän avulla. Aihe on erilainen, jos kokemuksista kirjoitetaan yksin tai kokemuksista kerrotaan haastattelussa tai keskustellen tutkijan kanssa. Tutkijalle kokemus näyttäytyy erilaisena riippuen, miten kokemuksen kuvaus on tallennettu esimerkiksi videoitu kuvaus verrattuna kirjoitettu kuvaus haastattelutekstistä. Kokemuksen tutkimisessa on tärkeää, että tutkija tietää olevansa itsekin samanlainen kokeva ihminen ja että hänen kykynsä kokea on edellytyksenä ymmärtämiselle. Tutkimusotteen voidaan sanoa olevankin perusluonteeltaan subjektiivista, missä ymmärrys syntyy tutkijan tajunnallisessa suhteessa aineistoon ja sen vuoksi tutkimustyö on tutkijan tulkintaa. (Perttula ym. 2005, 143-144.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona on kirjoitettu oppimiskertomus, jonka sisältämän kokemuksen opiskelija on kirjoittanut tutkijalle nimettömänä. Siitä huolimatta tutkijana en lähesty aineistoa objektiivisesti, koska oma kokemukseni opettajana ja tutkimusaineiston kokemusten kuvaajien eli opiskelijoiden kansakulkijana oppimisen polulla luulen tulkitsevani niitä myös oman subjektiivisen tajuntani kautta, josta voisin käyttää nimitystä ”sieluni silmin näkemäni”.

Tutkijan uudelleen kokeminen voi olla myös tietoisesti subjektiivista tulkintaa, missä tutkija voidaan pyytää kuvamaan tutkimuksensa henkilökohtaisia ajattelutapoja ja elämäntilannettaan. Nämä lähtökohdat valitaan tietoisesti tutkijan uudelleen kokemuksen tulkintakehyksiksi. (Perttula ym. 2005, 147.)

3.4.4 Uudelleen kuvatun kokemuksen vaihe

Tutkijan on löydettävä tieteellisessä kulttuurissa ymmärtämiselleen kirjallinen muoto. Mm. narratiivisessa tutkimustavassa kokemuksen empiirinen tutkimus on tulkinnallista, mikä oletus perustuu ihmisen olemukseen tajunnallisena, asioita ymmärtävänä ja situationaalisenä eli tietyn elämäntilanteen kautta ympäröivään maailmaan suhteessa olevana olentona. Kokemuksen kuvaava ymmärtämistä pidetään jopa mahdottomana ja tulkinnallinen näkökulma olettaa, että tutkimuksellinen ymmärtäminen ilmentäisi enemmän tutkijan kuin tutkittavan todellisuutta. Jos tutkija ei ole varma siitä, onko kokemus häntä itseään koskeva vai muodostunut jossain muualla, muussa aihesuhteessa, hänen ei pidä kuvata sitä. (Perttula ym. 2005, 147-148.)

Tutkimuksen neljä vaihetta limittyvät yhteen, etenevät rinnakkain tai spiraalimaisesti etsien uutta ymmärrystä edellisestä vaiheesta (Perttula ym. 2005, 136). Tässä tutkimuksessa olen joutunut yhä uudelleen tutkijana tarkastelemaan tutkimusaineistoa ja palaamaan siihen. Olen kuvannut sellaisia aineistossa olevia kokemuksia, joiden koen olevan aidosti opiskelijan kokemuksia. Asetelmaa tutkija ja opettaja samassa yhteisössä, missä kohderyhmän opiskelijat opiskelevat, on helpottanut irtautuminen yhteisöstä aineiston analyysiä tehdessä.

3.4.5 Fenomenologinen, hermeneuttinen vai narratiivinen tutkimustapa?

Kokemuksen tutkimisen tutkimistapoja ovat fenomenologinen, hermeneuttinen ja narratiivinen tutkimustapa (Perttula ym. 2005, 136).

Fenomenologinen tutkimustapa perustuu tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen sellaisena kuin se on ja ilmiön kuvaamiseen niin, että se säilyttää merkitysyhteytensä muuttumatta tutkijan merkitysyhteydeksi. Tutkija lähestyy uutta tutkittavaa maailmaa ihmetellen vailla omien kokemusten tuomaa ymmärtämistä. (Lehtomaa 2005, 164.) Fenomenologiassa on pyritty erottamaan toisistaan se, mitä tutkija tietää ilmiöstä ja se, mitä tutkitaan eli varsinainen merkitys, joka on sidoksissa ilmiöön tutkijasta riippumatta. Ilmiön tärkein tehtävä on saada tutkija suoraan kiinni itse asiaan vailla ennakoon asetettuja teorioita ja käsityksiä eli ”zu den Sachen selbst!”. Tutkija havainnoi ennakkoluulottomasti ilmiötä niin, että siitä avautuu kaikki alkuperäinen rikkaus ja

monikertaisuus ilman teoriaa, joka voisi muuttaa ilmiöstä havaittavaa. (Varto 2005, 133-135.)

Hermeneuttisen tutkimustavan ydin on tulkinnassa ja ymmärtämisessä. Tulkinnan menetelmän on sisällettävä erityiset kriteerit, joiden tarkoituksena on varmistaa, että tulkinta ja ymmärtäminen noudattavat menetelmällistä kulkua, nämä koskevat tematisoitua kohdetta ja näissä on mahdollista erottaa tutkimuksen kohdetta koskeva tutkijaa koskevasta. Hermeneutiikka pyrkii ohittamaan ”totalisoivan” maailman haltuunoton, millä tarkoitetaan ihmisen luontaista tapaa ymmärtää maailmaa ja ihmisiä oman elämisaailmansa ja kokemustensa kautta. Tutkimuskohdetta lähestytään toisena kuin minä ja totalisoivasta asenteesta irtaudutaan ja tutkimuskohdetta tulkitaan toisten ihmisten elämisaailmana. (Varto 2005, 88-90.)

Hermeneuttinen kehä liittyy olennaisena tutkimustapaan ja kuvaa tapaamme ymmärtää. Kyse on kehästä, koska ymmärtäminen lähtee jostakin lähtökohdasta ja palaa takaisin sen oivaltamiseen. Uutena lähtökohtana on edellisen lähtökohdan ymmärtäminen ja siitä irtautuminen. Kehä jatkuu hitaasti ja jaksottaisesti, jolloin irrottaudutaan niistä piirteistä, mitkä ovat tutkijan omia piirteitä eivätkä liity tutkimuskohteeseen. (Varto 2005, 107-108.) Hermeneuttista tutkimustapaa on kuvattu jopa ymmärtämisen taiteeksi sen vuoksi, ettei ymmärtäminen ole mekaanista eikä sille ole luotu sääntöjä (Niskanen 2005, 91).

Valitsin tähän tutkimukseen narratiivisen tutkimusotteen, missä kuvatut kokemukset ulottuvat sekä ajallisesti että sisällöltään laajalle. Narratiivisuus muistuttaa minua tarinoista ja kertomuksista. Tutkimuksessani käytetyn aineiston kokemukset ajoittuvat vähintään kahden vuoden ajalle. Kokemukset ovat useaan kertaan rakennettuja ja prosessi jatkuu edelleen tutkimustilanteessa riippumatta siitä, miten ihminen kuvaa kokemuksiaan esim. keskustellen, yksinään, kirjoittaen. Ihminen luo kokemuksilleen eheää ja jäsentynyttä kokonaisuutta. (Perttula ym. 2005,142-143.)

Toisaalta Perttula (2005, 143) esittää, että ”mitä jäsentyneempiä sekä jaetun elämänmuodon läpäisemiä rakennetut kokemukset ovat, sitä vaikeammaksi käy kokemusten omakohtaisuuden ja sosiaalisen jaettuuden erottaminen toisistaan”. On parempi, että

kokemuksista kirjoitetaan ilman tarkkaa jäsentelyä, kuin omaa tarinaa oppimisen polusta osana opiskelijan elämänvaihetta.

Narratiivi – käsite on peräisin latinan kielestä, missä alkuperäinen substantiivi ”narratio” tarkoittaa kertomusta ja verbi ”narrare” kertomista. Narratiivi - sanasta ovat suomen kieleen vakiintuneet käsitteet tarina (story) ja kertomus (narrative). Käsite tarina viittaa ihmisen mielen sisäiseen tapaan hahmottaa elämää ja maailmaa. (Vuokila-Oikkonen 2002, 38.)

Tarina on ihmisen henkilökohtainen kokemus, joka ei välttämättä avaudu koskaan sellaisenaan ulkopuoliselle. Tarinat koostuvat tapahtumista, joihin liittyvät henkilöt, tapahtumapaikat ja aika. Tarinalla ei välttämättä ole kertojaa ja se voi esiintyä eri yhteyksissä erilaisena. Tarina voi olla osa kertomusta, mikä on tuotettu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Ihmisen tarina muotoutuu kertomukseksi sen mukaan, missä se kerrotaan ja kenelle se kerrotaan. Sisäinen tarina on ihmisten välisen kanssakäymisen tarinavarannosta tuotettu malli, jonka mukaan ihminen tekee omia tulkintojaan ja valintoja eri tilanteissa. Sisäisen tarinan kautta ihminen määrittelee identiteettiään, arvojaan, tavoitteitaan ja asemaansa suhteessa muihin ihmisiin. Tarina muuttuu kun ihminen kohtaa elämässään uusia tilanteita. (Vuokila-Oikkonen 2002, 38.)

Ihmiset tarvitsevat kertomuksia ja tarinoita ymmärtääkseen maailmaa. Kautta aikain on esitetty erilaisia painotuksia siitä, miten saada esille totuus maailmasta: empiristit painottavat vuorovaikutusta ulkopuolella olevan maailman kanssa ja toivovat löytävänsä yhteyden aistihavaintojen ja ajatusten välillä. Rationalistit taas tarkastelevat mielen tai ajatusmaailman sisäistä voimaa järkeen perustuvien periaattein. (Mateas & Sengers 2002, 40.)

Lämsän (2002) mukaan narratiivisuus tutkimuksessa tarkoittaa lähestymistapaa, missä kiinnostus kohdistuu kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Tutkimus käyttää tutkimusmateriaalina kertomuksia ja toisaalta tutkimus on kertomuksien tuottamista tarinoiden ja kertomusten maailmasta. Tutkimuksessa on 1990-luvulla ruvettu käyttämään käsitettä elämäkerrallisuus.

Narratiivis- elämäkerrallinen tutkimusote liittyy konstruktivismiin vahvistumiseen käsitteenä. Tiedon tuottaminen tapahtuu tutkijan ja tutkittavan välillä, jolloin todelli-

suus rakentuu ihmisten välisessä kontekstissa kokemuksellisesti. Suomalaisessa tutkimuksessa narratiivinen tutkimus on yleistynyt, mikä näkyy mm. väitöskirjojen lukumäärän lisääntymisenä 1990 - luvun aikana vuositasolla yhdestä kirjasta aina kahteentoista kirjaan. Narratiivisen tutkimuksen tekijöitä on järjestäytynyt Kertonet- verkostoksi. Verkosto järjestää yhteistyötä ja koulutusta tutkijoille. (Hirvonen 2003, 34.)

Narratiivin ontologiset eli tiedon luonteesta johtuvat lähtökohdat määrittelevät ihmisen aktiiviseksi ja ilmiöille merkityksiä antavaksi toimijaksi. Ihmisen elämään liittyviä tapahtumia voidaan tulkita kielen avulla ja ne ovat paikkaan sidottuja. Ihminen toimii sosiaalisessa kontekstissa ja muodostaa käsityksiä ympärillä olevasta todellisuudesta. Kertomalla tarinaansa ihminen samalla elää sitä. Epistemologisissa, eli millä menetelmillä tietoa saadaan, lähtökohdissa on olennaista ihmisen käyttämä kieli. Kielen avulla ihminen tuottaa kokemusta ja tekee siitä ymmärrettävän. Narratiivinen aineisto voi siis olla puhuttua kieltä, kirjoitettua tekstiä sekä myös ei-kielellistä viestintää. Olennaista on ajatus siitä, että tieto on kertomuksellista todellisuutta, jota voidaan jäsentää kielen avulla. (Vuokila-Oikkonen 2002, 37-38.)

3.5 Aineiston keruu ja analyysi

Laadullisella aineistolla tarkoitetaan mm. tekstiä, joka on syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta, esimerkiksi haastattelut, henkilökohtaiset päiväkirjat, kirjeet tai muuta tarkoitusta varten tuotettu kirjallinen materiaali (Eskola ym.1998, 15). Aineistokeruumenetelmiä voidaan käyttää vaihtoehtoisina, rinnakkain tai eri tavalla yhdisteltyinä riippuen tutkimusongelmasta ja voimavaroista, joita tutkimuksen tekemiseen on olemassa (Tuomi ym. 2004, 73).

Tässä tutkielmassa aineiston keruu perustuu opiskelijoiden kirjoittamiin dokumentteihin, jotka ovat heidän henkilökohtaisia kokemuksiansa omasta oppimisestaan lähihoitajakoulutuksen aikana sekä oppilaitoksessa että vapaa-aikana. Yksityisistä, nimettöminä kirjoitetuista dokumenteista käytän nimitystä opiskelijoiden oppimiskertomukset tai kertomukset.

Aineiston keruuvaihe sijoittui huhtikuulle 2006 ja elo-syyskuulle 2006, jolloin opiskelijat olivat teoriaopinnoissaan oppilaitoksessa. Opiskelijat saivat kirjoittaa vapaamu-

toisesti omista oppimiskokemuksistaan paperille ilman henkilötietojaan. Jos opiskelija oli kirjoittanut nimensä, poistin sen ennen analysointia. Tällä nimettömyydellä halusin asettaa kaikki kertomukset samanarvoisiksi ja antaa opiskelijoille vapauden kirjoittaa ilman, että heille mahdollisesti muodostuisi ajatuksia siitä, että tarinaa käytettäisiin esim. opintojen arviointiin. Suunnitellessani aineistonkeruuta pohdin myös sen kokoa. Olennaiseksi haasteeksi muodostuu pohdinta siitä, kuinka paljon aineistoa pitää koota, jotta tutkimus olisi riittävän tieteellistä, edustavaa ja yleistettävissä. Vastausta edellä mainittuihin asioihin voidaan hakea laadullisen tutkimuksen omista teoreettisista lähtökohdista. (Eskola ym. 1998, 60.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan kuvaamaan jotakin tapahtumaa ja ymmärtämään tai tulkitsemaan jotakin tiettyä toimintaa tai ilmiötä. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan harkinnanvaraisesta, teoreettisesta tai tarkoituksenmukaisesta näytteestä kuvattaessa aineiston kokoa ja laatua. Tällöin aineiston koko on suhteellisen pieni eikä sillä ole olennaista vaikutusta ja merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Kysymys ei ole pelkästään aineistosta vaan pyrkimyksestä rakentaa siitä teoreettisesti kestäviä näkökulmia. (Eskola ym. 1998, 62-63.)

Grounded Theory - menetelmä soveltui hyvin aineiston hankinnan vaiheessa selkiyttämään aineiston kokoa. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään aineiston riittävyteen viittaavaa saturaation käsitettä, joka liittyy suoraan Grounded Theory - menetelmään aineiston keruussa ja analysoinnissa. Kun aineistoa kerätään ja analysoidaan samaan aikaan, rinnakkain, aineiston riittävyys mitataan tarkastelemalla tietoa, jota aineisto tuottaa. Aineisto on riittävä, kun samat asiat alkavat kertaantua ja voidaan todeta, että olemassa oleva määrä aineistoa tuo esiin teoreettisesti merkittävän tuloksen. (Hirsjärvi ym. 2006, 171.)

Haasteena on tutkijan oma oppineisuus ja kokemus siitä, kuinka paljon hän löytää ja huomaa jatkuvasti uusia näkökulmia aineistosta, kun laadullisessa tutkimuksessa painotetaan jokaisen tapauksen ainutlaatuisuutta. Saturaatiomenettelyä pidetään kuitenkin usein käytännön keinona määrittellä jotenkin aineiston määrä. (Hirsjärvi ym. 2006, 171.)

3.5.1 Oppimiskertomukset tutkimusaineistona

Aineiston hankinnan vaiheessa jaoin opiskelijoille yhteensä 52 oppimiskertomuspyyntöä henkilökohtaisesti, jolloin minulla oli mahdollisuus selittää, mitä odotin heidän tekävän. Korostin henkilökohtaista kokemusta oppimisesta, vapaaehtoisuutta, luottamuksellisuutta, nimettömyyttä ja oppimiskertomuksen vapaata kerrontaa vailla kielipillisiä vaateita.

Kirjallinen instruktio sisälsi lyhyen ohjeen ja kaksi aihealuetta, mistä toivoin heidän kirjoittavan. Pyysin opiskelijoista kirjoittamaan minulle oman tarinansa oppimisestaan seuraavanlaisin lausekkein:

1. Kerro yksi tai useampia konkreettisia esimerkkejä hyvästä oppimiskokemuksesta. Kerro myös mikä kokemuksesta teki mielestäsi hyvän ja oppimista edistävän, tärkeintä on oma aito kokemuksesi.

Kerro millaisia kokemuksia sinulla on oppimisesta koulussa oppitunneilla tai muualla järjestetyissä tilanteissa mm. verkko-opinnoissa, työssäoppimisessa, opintokäynneillä.

2. Kerro millaisia oppimiskokemuksia sinulla on koulun ulkopuolella arkielämässäsi esim. harrastuksissa, kotona, matkoilla yms.

Palautettuja kertomuksia kertyi yhteensä 33 kpl. Palautettujen dokumenttien määrä (63,46 %) on mielestäni kohtuullisen suuri verrattuna siihen kokemukseeni opettajana, että nuoret opiskelijat eivät innostu kirjoittamisesta omissa opinnoissaan, esimerkiksi kirjallisissa oppimistehtävissä.

Grounded Theoryn mukaan aineistoa kerätään niin kauan kun kategoriat saavat uusia ominaisuuksia (Metsämuuronen 2001, 26). Olennaista on, että aineiston keruu ja jatkuva vertailu voivat tapahtua rinnakkain (Siitonen 1999, 44). Aineiston riittävyys voidaan ratkaista saturaation eli kylläntymisen avulla. Saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa lisäaineisto ei enää tuota uutta tietoa, vaan alkaa toistaa itseään (Tuomi ym. 2004, 90). Tutkija kerää aineistoa niin kauan, että hän voi sanoa löytäneensä ydinkäsitteen aineistosta. Aineiston kerääminen voidaan lopettaa sitten, kun mitään olennaista ei ydinkäsitteen kannalta enää ilmene. (Siitonen 1999, 53.)

Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin ensin keväällä 2006, jolloin 12 opiskelijaa kirjoitti oman oppimistarinsa. Sitä ennen aineiston keruu menetelmää testattiin kahdella oppimistarinan kirjoittamisella, jotka otettiin mukaan aineistoon. Oppimiskertomukset luettiin ja keskeisiä ajatussisältöjä ja käsitteitä kategorioitiin. Toisessa vaiheessa aineistoa kerättiin elo-syyskuussa 2006, jolloin opiskelijat kirjoittivat yhteensä 21 oppimistarinaa. Aineistoa vertailtiin ja analysoitiin koko keruuprosessin ajan. Tässä aineistossa oli havaittavissa saturaatiopiste arviolta 27 oppimistarinan kohdalla ja kokemusten kerronnassa oli vain hyvin pieniä eroja. Opiskelijat kuvasivat omia oppimiskokemuksiaan hyvin strukturoidusti opetussuunnitelman mukaisen oppimisen kokemuksina sekä vapaa-ajalla, opiskelun ulkopuolella tapahtuvana kokemuksena. Joissakin kertomuksissa opiskelija saattoi kuvata vain yhtä tai kahta hänelle hyvin tärkeää ja merkityksellistä asiaa, joissakin kerronta oli rönsyilevää ja kuvasi lukuisia asioita, jotka olivat vaikuttaneet opiskelijan oppimiseen. Oppimiskertomukset olivat hyvin henkilökohtaisia ja oppiminen koettiin tärkeäksi ja olennaiseksi osaksi heidän nykyistä elämänvaihettaan. Vaikka instruktiossa mainittiin erikseen vain oppimista edistävät kokemukset, opiskelijat kirjoittivat hyvin spontaanisti myös oppimista estävistä kokemuksistaan.

3.5.2 Grounded Theoryn analyysin vaiheet

Laadullisen tutkimuksen aineistosta saattaa löytyä niin paljon mielenkiintoisia asioita, että kokematon tutkija saattaa hämmentyä sisällön monimuotoisuuden ja runsauden edessä. Tuomi & Sarajärvi (2004, 94) kehottavatkin rajaamaan selkeästi tutkittava alue ja jättämään kaiken muun aineistossa olevan sivuun. Valittu ja tarkkaan rajattu ilmiö kerrotaan kokonaisuudessaan analyysiä tehtäessä.

Laadullinen analyysi on aikaisemmin liitetty tavallisimmin case - ja tapaustutkimukseen, jossa tutkitaan esimerkiksi yhden henkilön vaiheita. 1980 - luvulta lähtien laadullisessa tutkimuksessa on käytetty yhä enemmän mm. elämäkertoja useiden henkilöiden elämästä. Elämäkertoissa ei olla oltu kiinnostuneita siitä, mitä henkilöille on tapahtunut, vaan onko teksteissä mahdollisesti jokin tarina. Tarinan rakenne, retoriikka ja tyyli ovat sinänsä kiinnostavia. (Toivonen 1999, 119-120.)

Grounded Theoryn mukainen analyysi voi olla joko induktiivis-deduktiivista, puhtaasti induktiivista tai molempia. (Siitonen 1999, 42). Analyysiä kuvataan toisinaan myös aiempaa tietoa käyttäväksi abduktiiviseksi päättelyksi (Honkonen & Karila 1997, 144). Laadullisessa analyysissä induktiivinen ja deduktiivinen analyysi perustuvat tulkintaan tutkimuksessa käytetyn päättelyn logiikasta. Induktiivinen päättely lähtee liikkeelle yksittäisestä havaintojoukosta ja muodostaa niistä yleistyksen tai teorian. Deduktiivinen päättely voidaan määritellä esittämällä, että päättely etenee johtamalla yleistyksessä yksittäistapausta koskeva johtopäätös. Kolmas tieteellisen päättelyn logiikka eli abduktiivinen päättely tarkoittaa sitä, että teorianmuodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus. (Tuomi ym. 2004, 95-97.) Tässä tutkimuksessa analyysi on lähimpänä abduktiivista päättelyä, jossa tutkijan esiyymmärryksellä saattaa olla merkitystä aineiston tulkintaan. Toisaalta analyysi etenee myös induktiivisesti yksittäisestä kokemuksesta yhdistettyihin kategorioihin.

Avoim koodaus (open coding)

Strauss & Corbin määrittelevät avoimen koodauksen vaiheen laadullisen aineiston osittamis-, tutkimis-, vertailu-, käsitteellistämisen- ja kategorisointivaiheeksi. Käytännössä aineistosta poimitaan indikaattoreita, esim. käyttäytymistä, toimintaa, ja vertailaan niitä toisiinsa. Aineistosta tunnistetaan samankaltaisuuksia ja eroja, nimetään käsitteitä ja liitetään indikaattoreita toisiinsa. Käsite - indikaattorit koodataan, esim. käyttäytymisen osoittimiksi, käsitteille annetaan nimet ja muodostetaan toisiinsa kytkeytyvät kategoriat. (Strauss & Corbin 1990, 61-74.)

Kategorioiden täsmentäminen (axial coding)

Kategorioiden täsmentämisen vaiheessa kategorioita yhdistetään toisiinsa. Yhdistäminen perustuu ilmiön ehtojen, kontekstin, toiminta- ja vuorovaikutusstrategioiden tai seurauksien tarkasteluun. Kategoriat täsmentyvät ja kehittyvät niitä ilmentävien ilmiöiden ominaispiirteiden kautta. Kategorioiden sisälle kehittyä alakategorioita ja niille puolestaan ulottuvuuksia. (Strauss & Corbin 1990, 96-115.) Lopullinen kategorioiden täsmentyminen vaatii toistuvasti aineistoon palaamista ja kategorioiden oikeellisuuden tarkistamista. Tässä vaiheessa aineistoa voidaan täydentää keräämällä lisää aineistoa. (Korhonen 2003, 100-101.)

Valikoiva koodaus (selective coding)

Valikoivan koodauksen vaiheessa etsitään ydinkategoriaa koko käsitejärjestelmälle. Ydinkategoria sisältää muut kategoriat siihen suhteutettuna. Suhteisiin liittyvät erilaisuudet validoidaan ja kategoriat täydennetään tarvittaessa mm. erittelemällä. (Strauss & Corbin 1990, 116-142.) Metsämuurosen mukaan ydinkategoria tai ydinkäsite on koko aineiston kokoava pääteema, jonka avulla selitetään suurin osa ilmiön vaihtelusta. Merkityksellisten ja toimivien ydinkäsitteiden ympärille rakentuvan teorian tulee selittää mahdollisimman hyvin käyttäytymistä. Ydinkategorian löytyminen saattaa olla Grounded Theoryn kriittisin vaihe. (Metsämuuronen 2001, 27).

3.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkijan ja tutkimuskohteen välille syntyy vuoropuhelu, joka merkitsee monipuolista vuorovaikutusta eikä pelkästään tiedon tulkintaa. Tärkeitä asioita luotettavuuden kannalta ovat ajallisuus ja historiallisuus. Kyse on tutkimuksen prosessista, joka kuvataan tutkimusraportissa. Tutkija voi johdattaa kaikki ”polut” kohti samaa todellisuutta. (Kolkka 2001, 48.)

Kokemuksellisen tiedon saaminen edellyttää, että tutkimuksen tiedonantajat voivat vapaasti kertoa elämästään ja tärkeistä asioista ilman rajoitteita. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen ainutkertaisuus, dynaamisuus ja prosessiluonteisuus eivät tue reliabiliteetti vaatimusta ja siksi tutkimuksen luotettavuutta pitää arvioida koko tutkimuksen luotettavuuden kannalta. (Mäntylä 2002, 206.)

Lincoln & Guba (1985) (Mäntylän 2002, 206, mukaan) suosittelevat käytettävän luotettavuus käsitteen sijasta käsitettä uskottavuus (trustworthiness). Uskottavuus käsitteenä sisältää neljä ulottuvuutta:

- totuusarvo (truth value) - Kuinka totuudellisia tutkimuksen tulokset ovat?
- sovellettavuus (applicability) - Voidaanko tuloksi soveltaa toiseen asetelmaan tai ryhmään?
- pysyvyys (consistency) - Voidaanko taata, että tulokset olisivat samat, jos tutkimus suoritettaisiin samoilla yksilöillä samassa tilanteessa?

- neutraalisuus (neutrality) – Voidaanko olla varmoja, että tulokset ovat vastaajista, tilanteesta ja kontekstista johtuvia, eikä tutkija ohjaa vastauksia oman motivaationsa, intressiensä tai perspektiiviensä kautta?

Tutkijana olen pyrkinyt luomaan oppimiskertomusten kirjoittamisen tilanteen vapaaksi kaikesta omaan itseeni liittyvästä ohjauksesta. Opiskelijat tuottivat kertomuksensa omalla ajallaan, nimettöminä ja tietoisena siitä, että materiaalia käytetään luottamuksellisesti vain tässä tutkimuksessa eikä niitä arvioida esim. opintosuorituksina. Oppimiskertomusten alkuohjauksessa käytetyt formaalin oppimisen ja informaalin oppimisen viitekehyksen tarkoituksena oli helpottaa opiskelijaa kirjoittamisen suorittamisessa. Sanallisen instruktioyhteydessä korostettiin vapaamuotoisuutta ja omaa henkilökohtaista kokemusta. Tutkijana voin vain luottaa siihen, että opiskelijat ovat kirjoittaneet aitoja oppimiskertomuksia sillä hetkellä kun kirjoittivat.

Kokemuksen tutkimuksessa narratiivien analyysissä ei ole tarkoituksena etsiä vain yhteisiä kokemuksia vaan kuvata erilaisia kokemuksia, jotka tulevat esille aineistossa. Analyysin painopiste on siis kokemusten kuvaamisessa ja analyysin edetessä myös kokemusten ymmärtämisessä suhteessa tarinaan. (Perttula ym. 2005, 209.) Analyysivaiheessa palasin aineistoon uudelleen tarkentaen samanlaisilta tuntuvien kokemusten sisältöä. Usein pienet eroavaisuudet avautuivat lukijalle vasta useamman kerran jälkeen. Siksi aineiston tarkastelua jatkettiin koko tutkimusprosessin ajan.

4 KOKO AJAN OPPII UUTTA – NUORTEN LÄHIHOITAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA OPPIMISESTA

Nuorten opiskelijoiden kokemukset omasta oppimisestaan kategorioitiin jatkuvan vertailun menetelmää käyttäen. Tässä aineistossa opiskelijoiden kirjoittamat oppimiskertomukset (N=33) olivat sisällöltään hyvin henkilökohtaisia ja kuvasivat selkeästi opiskelijan omia opetussuunnitelman mukaisessa opiskelussa ja sen ulkopuolella, arkielämässä, saatuja oppimiskokemuksia.

Analyysiä tehtiin koko aineiston keruun ajan, jolloin kirjoitetut tekstit luettiin useaan kertaan huolellisesti. Kirjoitetusta tekstistä etsittiin indikaattoreita, jolloin korostettiin eri väreillä kaikki ne yksittäiset lauseet ja virkkeet, jotka sisälsivät joko opetussuunnitelman mukaiseen tai opiskelun ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen liittyvää kokemusta sekä oppimista edistävää tai oppimista estävää kokemusta. Kaikki indikaattorit, jotka kuvasivat hyvin positiivista oppimiskokemusta korostettiin vihreällä värillä, hyvät kokemukset keltaisella ja oppimista estävät kokemukset punaisella. Arkielämän kokemukset korostettiin oranssilla värillä. Värien käyttö helpottaa tässä analyysissä tutkijaa visuaalisesti havaitsemaan indikaattorit tekstistä helposti, varsinkin, kun tekstiä luetaan toistuvasti.

Toisessa vaiheessa indikaattorit ryhmiteltiin karkeasti kahteen kategoriaan sen mukaan tuliko niissä esille positiivisia, oppimista edistäviä vai negatiivisia, oppimista estäviä asioita. Molemmissa kategorioissa ilmeni selkeästi kokemuksia, jotka liittyivät opetussuunnitelman mukaiseen oppilaitoksen sisällä tai oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen sekä yleisesti opetussuunnitelman ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen.

Analyysin jokaisessa vaiheessa palattiin alkuperäiseen tekstiin ja kategorioitiin ilmaisuja, jotka nimettiin indikaattorien mukaan. Opetussuunnitelman mukaisen oppimisen kategorioihin muodostui alakategorioita, jotka otsikoitiin seuraavasti: oppilaitoksen seinien ulkopuolella olevassa oppimisympäristössä vaikuttavat asiat, oppimista tukeva tekniikka, opettajan taidot/kyvyt opettaa, opetusmenetelmät; ”pedagogiset innovaatiot”, omaan itseen liittyvät asenteet, motivaatio ja jaksaminen, yhteisöllisyys; opiskelijatoverit ja asiakkaat. Opetussuunnitelman ulkopuolella tapahtuva oppimisen alakategoriat otsikoitiin: pelkkä arki opettaa, omaan itseen liittyvät asiat, harrastukset, työ ja opiskelu ”privaatissa” sekä ympäristöön liittyvät vaikuttajat: ihmisympäristö ja muu ympäristö.

Alakategoriat yhdistettiin kategorioiksi: pedagogisen taidon ja innovaation haltuunotto eli opettamisen prosessi, oman oppimisen vastuu on minullakin eli oppimisen prosessi, ympäristöllä on merkitys ; konkreettinen ja simuloitu konteksti, yhteisöllisyys tekee puitteet hyvälle oppimiselle; en ole luokassa yksin, opiskelija oppii opettajasta huolimatta; arki opettaa, omat jutut opettaa sekä itsetutkiskelu pitää aivot vireänä.

Tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää opiskelijoiden oppimiskokemuksia sekä opetussuunnitelman mukaisen oppimisen (formaali oppiminen) että sen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen (informaali oppiminen) suhteen. Tällöin eräänlaisiksi ydinkategorioiksi muodostui jo tutkimuksen alkuvaiheessa formaali oppiminen ja informaali oppiminen.

Grounded Theorya kehittäneiden ja soveltaneiden tutkijoiden mielestä silloin, kun kiinnostutaan teoriaa enemmän käsitteiden kehittelystä tai tutkittavien käsityksistä, voidaan tutkimus jättää aksiaalisen koodauksen vaiheeseen. (Korhonen 2003, 101.) Tässä tutkimuksessa voidaan mielestäni perustellusti tehdä niin, koska tutkimustehtävässä määritellään selkeästi kiinnostuksen kohteena oleva nuorten opiskelijoiden kokemuksen tarkastelu ja selvittäminen, ei niinkään uuden teorian luominen.

Saarinen viittaa artikkelissaan (2005) EU- komission asiakirjaan vuodelta 2001 (The Communication on Lifelong Learning), joka määrittelee elinikäisen oppimisen muodoiksi mm. virallisen oppimisen ja arkioppimisen. Tässä tutkimuksessa käytetään virallisesta oppimisesta nimitystä formaali oppiminen tai opetussuunnitelman mukainen oppiminen ja arkioppimisesta informaali oppiminen tai opetussuunnitelman ulkopuolella tapahtuva oppiminen. Määritelmien perusteena ovat opiskelijan oppimiselle asettamat tarkoitukset ja oppimisympäristön rakenteet.

Voidaanko kovin jyrkkää eroa oppimismuotojen välille tehdä? Petersin mukaan virallinen oppiminen ja arkioppiminen eivät voi kulkea enää toistensa vierellä vaan niiden pitää olla yhteydessä toisiinsa, täydentää ja jopa sisältyä toisiinsa (Peters 2001, 106). Oppimiskertomuksissa sekä formaalin että informaalin oppimisen alueella opiskelijoilla oli joitakin hyvin samanlaisia kokemuksia esim. kotityöt ruoanlaittoineen tai ihmisten auttaminen sairauskohtauksissa, joihin taidot oli juuri opiskeltu koulussa. Opiskelijat kertovat opintojen edetessä myös oppitunneilla ja muissa opiskelutilanteissa mielellään opiskelun ulkopuolella saaduista kokemuksistaan ja mielenkiinnostaan hoitoalaa kohtaan. Opettaja olen tulkinnut sen osaksi ammatillisen osaamisen kasvua ja opittujen asioiden sisäistämistä.

Seuraavassa taulukossa esitetään aineistossa esiintyvät indikaattorit, niistä muodostetut kategoriat ja oppimisen konteksti, johon kategoriat viittaavat.

TAULUKKO 1. Esimerkki kirjoitetusta aineistosta: opiskelijoiden oppimiskokemukset lähihoitajakoulutuksessa kahden opiskeluvuoden ajalla. (Mukaellen Korhonen, 2003)

Oppimiskokemuksia kuvaavat indikaattorit	Indikaattorit kokoava kategoria	Oppimisen konteksti, johon kategoriat viittaavat
<p>Opettajan taidot ja kyvyt opettaa, opettajan persoonana</p> <p>Opetusmenetelmät</p> <p>Omaan itseensä liittyvät asenteet, motivaatio ja jaksaminen</p> <p>Työssäoppiminen ja simuloitu oppimisympäristö sekä verkko-oppimisen konteksti</p> <p>Opiskelijaryhmä, opiskelijatoverit</p>	<p>Pedagogisen taidon ja innovaation haltuunotto - opettamisen prosessi</p> <p>Oman oppimisen vastuu on minullakin – oppimisen prosessi</p> <p>Ympäristöllä on merkitys – konkreettinen ja simuloitu konteksti</p> <p>Yhteisöllisyys tekee puitteet oppimiselle – en ole luokassa yksin</p>	<p>Opetussuunnitelman mukainen, formaali oppiminen</p>
<p>Tavallinen arki, vanhemmat</p> <p>Omaan itseensä liittyvät asiat: harrastukset, työ</p> <p>Ympäristöstä tulevat vaikuttajat: ihmisympäristö ja muu ympäristö</p>	<p>Tavallinen arki opettaa</p> <p>Omat jutut opettaa - auto-koulua ja koiran kasvatusta</p> <p>Itsetutkiskelu pitää aivot vireänä</p>	<p>Opiskelun ulkopuolella tapahtuva, informaalinen oppiminen</p>

5 FORMAALI OPPIMINEN – OPETTAJA OPETTAA JA OHJAA, OPISKELIJA OPPII

Euroopan yhteisöjen komissio määrittelee valmisteluasiakirjassaan virallisen oppimisen (formal learning) yleissivistävää ja ammatillista koulutusta antavissa laitoksissa tapahtuvaksi oppimiseksi, josta oppija saa todistuksen ja pätevyuden (Euroopan yhteisöjen komissio 2000, 8).

Formaali oppiminen tarkoittaa organisoidussa ja strukturoidussa ympäristössä tapahtuvaa oppimista, esim. oppilaitoksessa tapahtuva virallinen, opetussuunnitelman mukainen oppiminen, työpaikalla tapahtuva henkilöstökoulutus, jolla on selkeä suunnitelma ja päämäärä oppimisesta. Formaali oppiminen voi olla myös muodollisesti tutkintotavoitteista sekä opiskelijan kannalta tarkoituksellista toimintaa. (Saarinen 2005.)

Formaali oppiminen on ollut perinteisesti julkisen vallan tukemaa ja lähtenyt sen päämääristä sekä keskittynyt enemmänkin nuoriin kuin aikuisiin oppijoihin (Tigh 1996, 68).

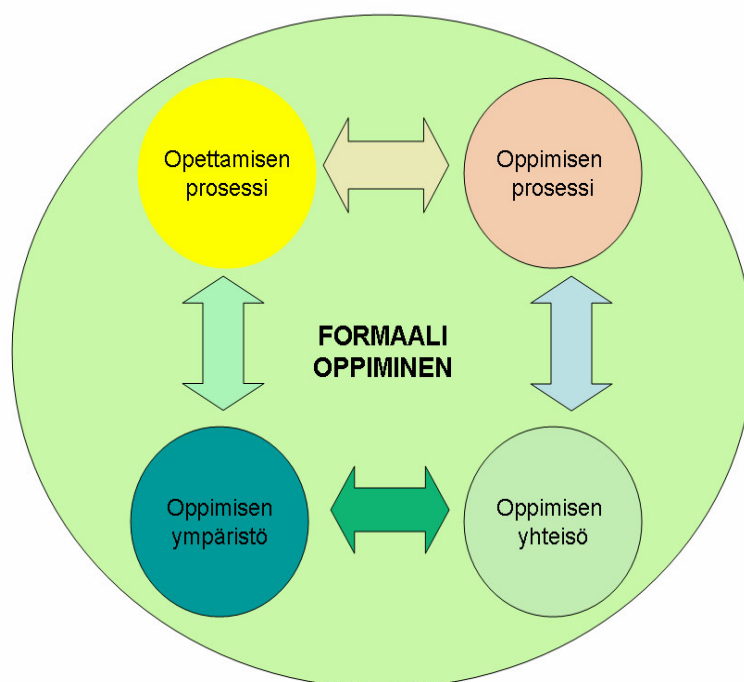
Formaalille oppimiselle on ollut tyypillistä, ettei liikkumista ajassa tai tilassa ole tapahtunut, vaan opetus on aina pidetty tiettyyn aikaan opetukselle varatuissa tiloissa. Opiskelijan on oletettu saapuvan määrättyyn paikkaan tiettyä aikana tarjottavan tiedon äärelle. (Jarvis 2003, 7.) Formaali oppiminen viittaa esimerkiksi perinteiseen luokassa järjestettävään oppimistapahtumaan. Oppimisympäristön ei silti välttämättä tarvitse olla luokkahuone, mutta kyseessä on oltava suunniteltu opiskelutapahtuma. Formaali oppiminen on hierarkkisesti rakentuvaa, ajallisesti asteittain etenevää kasvatusjärjestelmässä tapahtuvaa oppimista, joka kiinnittyy tutkintohierarkioihin. Oppiminen on suunnitelmallista taitojen ja tietojen ja asenteiden välitystä, joka tapahtuu eksplisiittisesti määritellyssä ja strukturoidussa ympäristössä. (Rinne & Salmi 1998, 149-150.)

Opetussuunnitelmaa määriteltäessä esitellään usein erilaisia opettamisen ja oppimisen ohjelmia, niiden tarjoamia mahdollisuuksia, tavoitteita ja päämääriä. Opetussuunnitelma mahdollistaa opetuksen järjestämisen opintojaksojen sisällöistä eri konteksteissa. (Kelly 2004, 2-3.)

Oppilaitos tulkitsee opetussuunnitelmaa ja ammatillisia kvalifikaatioita, jolloin koulu nähdään yhteiskunnallisessa roolissa, järjestelmänä ja yhteistyössä työelämän kanssa. Työelämän muutokset koulutustarpeineen lähtökohtana kouluttaudutaan työelämään, mutta myös elämään. Työelämä määrittelee myös osaamistarpeet, kvalifikaatiot. Yhteiskunta rahoittaa, linjaa ja huolehtii riittävästä lähihoitajakoulutuksesta. (Kolkka 2001, 42.)

Tässä tutkimuksessa formaaliin oppimiseen liittyi sekä oppimista edistäviä että oppimista estäviä kokemuksia. Oma roolini tässä tutkimuksessa on tutkijan rooli, jossa tarkastelen opiskelijoiden kokemuksia nimettöminä. Kuitenkin työni opettajana samassa oppilaitoksessa, joissa suurin osa tutkimuksen kohteena olevista opiskelijoista on opiskellut kaksi vuotta, asettaa minulle haasteen. Laadullisessa tutkimuksessa en voi tutkijana asettautua täysin tutkittavan ilmiön ulkopuolelle, vaan analyysiini sisältyy myös Grounded Theoryn mukaista tulkintaa ja ilmiön ymmärtämistä. Tutkija ja tutkittava ovat samassa maailmassa ja kietoutuneet samoihin merkityskokonaisuuksiin, joiden kautta ymmärtävät maailmaa (Varto 1992, 35).

Opiskelijoiden kokemukset liittyivät selkeästi opettamisen, oppimisen, oppimisympäristön sekä oppimisyhteisön kontekstiin. Kokemukset ovat vuorovaikutuksessa keskenään.



KUVIO 1 Formaalin oppimisen osa-alueet opiskelijoiden oppimiskokemuksissa

5.1 Pedagogisen taidon ja innovaation haltuunotto - opettamisen prosessi

Tutkimusaineistona olevissa kertomuksissa opiskelijat kuvasivat useita opettajan toimintaa ja opettamisen prosessia kuvaavaa kokemustaan. Viskarin & Vuorikosken mukaan opiskelijoiden kokemuksia voidaan tarkastella toisaalta suorituspainotteisena ja opettajajohtoisena toimintana toisaalta oppilasta ohjaavana ja opiskelijakeskeisenä toimintana. (Vuorikoski & Törmä & Viskari 2003, 70).

Opettajuus on suomalainen käsite, jota ehkä lähinnä on englanninkielinen sana *teacherhood* (Tiilikkala 2004, 30). Opettajuutta ammatillisessa koulutuksessa on tutkinut mm. Vertanen (2002), joka määrittelee ammatillisen opettajuuden nyt ja tulevaisuudessa aina vuoteen 2010. Ammatillinen opettajuus poikkeaa yleisestä opettajuudesta Vertasen mukaan siinä, että opettajuuteen kuljetaan ”polkua”, joka johtaa opettajan työhön. Polku kuvaa opettajan työtä ja työkokemusta, jonka hän hankkii ennen opettajuutta muulla ammattialalla.

Opettajuus voidaan nähdä kasvattajana, joka ei voi olla erillään yhteisöllisistä ja yhteiskunnallisista merkityksistä. Lähihoitajakoulutuksessa opettajuus voi olla lähihoitajuuden tai hoidon ja huolenpidon maailmaa, jonka tulkkina opettaja toimii. (Kolkka 2001, 78.)

Tiilikkalan mukaan ammatillisen koulutuksen opettajuuden perustekijöiksi opettajien oman tulkinnan mukaan muodostuvat ammatillisuus, kasvatuksellisuus, persoonallisuus ja vuorovaikutus. Ammatillisuuteen liitetään mm. opettajan oma ammatillinen kokemus ja jatkuva kytkeä ammattialaan, koska opettaja joutuu koko ajan integroidaan teoriaa ja ammattikäytäntöä alalla. Kasvatuksellisuus nähdään pääasiassa ammatillisen kasvun ja persoonallisen kasvun tukijana. Persoonallisuus työssä merkitsee, että opettaja voi olla läsnä kokonaisuutena persoonana ja tuoda esille omat kokemuksensa sekä määrillä opetuksensa ja opettajuutensa. Vuorovaikutus ilmenee erilaisina kontakteina ja jatkuvina vuorovaikutustilanteina opiskelijoiden ja muiden oppilaitosorganisaatioon sekä yhteistyötahoihin kuuluvien kanssa. (Tiilikkala 2004, 74-79.)

5.1.1 Opettajajohtoisuus

Opettajajohtoisessa opettamisessa opettaja kontrolloi tarkoin vuorovaikutusta ja opiskelijat vastaavat opettajan kysymyksiin ja tekevät opettajan antamia tehtäviä, myös ryhmätyöt ovat selkeästi opettajan strukturoimia ja ohjaamia. Opettaja nähdään opetuksen suorittajana, tiedon siirtäjänä ja kontrolloijana. (Patrikainen 1999, 122-123.)

Opettajajohtoisen oppimisorientaation piirteissä oppiminen ilmenee käyttäytymisen muutoksina, jossa ulkoisen, havaittavissa olevan käyttäytymisen muutokset ovat olennaisia kiinnostuksen kohteita. Oppimista selitetään läheisyyden (ajallinen) ja vahvistamisen (toistumisen todennäköisyys) käsitteillä. Erityisesti vahvistamisen käsite korostuu useiden opettajajohtoisen oppimisen ajatuksena. Käyttäytymisen todennäköisyyden nähdään kasvavan, jos sen seuraukset ovat myönteisiä ja puolestaan heikkenevän, jos seuraukset ovat kielteisiä. Ajallisuus ilmenee vahvistamisessa siten, että vahvistus tulee antaa välittömästi reaktion jälkeen, jotta seurauksen ja suorituksen yhteys voidaan nähdä. (Ruohotie 2000, 108-109.) Oma kokemukseni opettajana on, että opiskelijat odottavat nopeasti suorituksensa jälkeen vahvistamista. Tämä näkyy esimerkiksi hätiköimisessä kokeiden ja oppimistehtävien palautuksessa. Opiskelijat oletavat ja toivovat, että numero tai sanallinen arvio annetaan välittömästi tai melko lyhyen ajan kuluessa.

Syrjäläisen mukaan opettajan toiminnassa olennaista on konteksti, jossa vallitsevat tietynlaiset koulu yhteisön, oppiaineen, opetussuunnitelman ja fyysisten olosuhteiden rajat. Konteksti voidaan ymmärtää sekä opetuksen ulkoisina puitteina tai opetukselle asetettuina periaatteina. Opetus- oppimistilanne muodostuu tilanteista eli situaatioista, joissa todentuu opiskelijan ja opettajan läsnäolo ja toiminta sekä kontekstin antamat mahdollisuudet tai rajoitteet. (Syrjäläinen 2003, 87.)

Opiskelijoiden oppimiskokemuksena opettajajohtoisuus nähtiin sekä oppimista edistävänä että oppimista estävänä tekijänä. Opettajan merkitys oppimiskokemuksissa oli suuri. Lähes jokaisessa oppimiskertomuksessa kuvattiin jollain tavalla opettajan osuutta oppimiseen, opettajan läsnäoloa ja osallistumista opiskelijan opiskeluprosessiin. Työssäni opettajana toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa olen huomannut, että opiskelijat lähestyvät opettajaa hyvinkin virallisesti. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että opiskelijat puhuttelevat opettajaa opintojen alkuvaiheessa ”opettaja” nimik-

keen kautta. Vasta opintojen edetessä opettaja saa nimen ja puhuttelu muuttuu epävirallisemmaksi.

Oppimista edistävissä kokemuksissa tuli esille kokemuksia opettajan läsnäolosta oppitunnilla sekä tavasta esiintyä ja puhua. Oppimiskokemuksen kannalta on merkityksellistä, että opettaja on luokassa tai oppimistilanteessa kokonaisvaltaisesti läsnä. Opiskelijoiden mukaan opettajan fyysinen paikalla ja vieressä oleminen luo hyvän oppimistilanteen puitteet, opettajaa tarvitaan luokassa.

” Opettajan läsnäolon koen hyväksi ”

” Olen oppinut hyvin tunneilla, joissa on opettaja, joka puhuu selkeästi ja saa opiskelijoiden mielenkiinnon heräämään ”

Opettajan strukturoimat ja johtamat oppitunnit ja kokonaisten opintojaksojen selkeä suunnittelu ja opetuksen sisällön esittely koettiin selkiyttävänä. Opettajan tehtäväksi kuvattiin opintojakson ja oppitunnin suunnittelu sekä oppimistilanteen johtaminen. Opiskelijat kokivat hyvänä oppimistilanteena johdonmukaisen eri menetelmien käytön ja havainnollistamisen. Opettaja olen usein miettinyt muutosta, jonka opiskelija kokee siirtyessään peruskoulusta tai lukiosta ammatilliseen koulutukseen. Ammatillisessa koulutuksessa opittavia asioita lähestytään usein opiskeltavan ammatin, lähihoitajakoulutuksessa ihmisen auttamisen, hoidon ja tukemisen lähtökohdista (Opetushallitus 2001, 163). Opiskelijan saattaa olla vaikea soveltaa opetettavaa asiaa ammattiin, jota hän ei tunne. Hän tarvitsee struktuuria, selkeyttä ja toistettavuutta oppimisensa tueksi.

” Teoriatunnit on tärkeitä, jossa kuuntelet ja joudut kirjoittamaan. Hyviä kokemuksia oppitunnit, joilla ensin luennoidaan ja sitten toteutetaan esim. lääkehoito ”

” Minulle hyvä oppimiskokemus on se, että tunnilla opettaja puhuu ja pitää kirjoittaa ja kuunnella. Myös opin hyvin tunneilla, jossa tehdään käytännön töitä näin ehkä opin parhaiten ”

” Kun opettaja esittelee opintojakson alussa aiheen rungon, selkiyttää ”

” Opettaja pilkkoo asiat pieniin osiin, näyttää havainnollisesti, ei voi olla oppimatta ”

Oppiaineen ja sisällön hallinta on opettajan mielestä ollut perinteisesti opetuksen ehto. Opetus on ollut suoraa vaikuttamista ja tiedon jakamista opiskelijalle, jolloin oppimi-

nen ja opettaminen on ollut passiivista, pinnallista ja yksittäisiä tietoja korostavaa. (Luukkainen 2004, 94.)

Oppimista estäviä kokemuksissa kuvattiin opettajan käyttämien opetusmenetelmien ja oppitunnin tarkan aikataulun kautta. Erityisen hankalana koettiin sellaiset oppitunnit, jolloin opettaja eteni opiskelijoiden mielestä liian nopeasti asian käsittelyssä. Opiskelijoiden oli vaikea pysyä sekä opettajan puheen että oman kirjoittamisensa tahdissa. Kirjoittaminen koettiin raskaaksi ja ajatukset eivät aina pysyneet opiskeltavassa asiassa, jos asia oli liian vaikea tai se esitettiin opiskelijan mielestä liian teoreettisesti. Oppitunnilla opiskelijat haluavat, että asia tuodaan esille useamman aistin kuten kuulo- ja näköaistin kautta.

” Kalvosulkeiset, liian paljon kirjoittamista ja ajatus karkaa muualle ”

”Tunnilla nopeasti paahdettu asia ei jää niin hyvin päähän, että sen muistaisi kuukauden saati sitten vuosien päästä. Tunneilla opettajat voisivat selittää asioita omin sanoin eikä vain heittää kalvoa toisen perään”

”Huonosti oppii mielestäni sellaisesta, kun pitää kirjoittaa kovaa vauhtia kalvolta tms. ja opettaja puhuu samaan aikaan (luennoi), siinä ei pysty keskittymään kumpaankaan”

Opettajan opetuksellisiin valmiuksiin kuuluu paitsi oman opetettavan aineen hallinta, myös tietämystä työelämän kvalifikaatioista sekä kyky ymmärtää talouselämää (Luukkainen 2004, 85). Tiedon määrän lisääntyessä yleisesti tieto- ja informaatioyhteiskunnassa myös epäoleellisen tiedon määrää kasvaa. Opettajalle tiedon määrän lisääntyminen luo paineita hallita ja tulkita olemassa olevaa tietoa. (Luukkainen 2004, 97.) Metsämuurosen mukaan myös virheellisen tiedon ja ns. kvasitiedon (”muka”- tiedon) määrä kasvaa samassa suhteessa kuin käyttökelpoinen tieto (Metsämuuronen 1998, Luukkaisen 2004, 97, mukaan).

Opettaja voi elää monien vastakkaisten ratkaisuvaihtoehtojen välillä ja pyrkiä ratkaisemaan ristiriitoja strategian avulla. Ratkaisujen myötä opettaja hakee merkitystä toiminnalleen, toisaalta ratkaisut voivat tuottaa yhtä hyviä tai huonoja lopputuloksia. (Syrjäläinen 2003, 89.)

Oppitunneilla opettajan esittämän tiedon tarpeellisuus tulevaa ammattia kohtaan kyseenalaistettiin ja luokkaopetuspäiviä pidettiin joskus raskaina. Opiskelijat arvioivat

opetettavan sisällön tarpeellisuutta kertomuksissaan sekä myös usein oppitunneilla. Avoimet kysymykset ”mihin tätä tietoa tarvitaan”, ”miksi pitää opetella lääkelaskenta”, ”pitääkö työssä osata kaikkien laittaa ruokaa” jne. ovat tuttuja asioita opettajille. Opiskelijat haluavat ja tarvitsevat perusteluja oman oppimisensa tueksi.

” Opiskelussa on se huono puoli, ettei kaikkea muista, kun tuntuu että siinä on mukana paljon sellaistaakin tietoa, mitä ei välttämättä tule tarvitsemaan ”

Nuori opiskelija - haaste opettamiselle

Opettajan suhtautumisella nuoreen opiskelijaan näyttää myös olevan merkitystä opiskelijoiden oppimiskokemuksiin. Nuoruus ikävaiheena voi olla haaste opettajalle, näin oli ainakin itselleni, jolla etäisyyttä nuoruuteen omien lasten kautta oli jo yli kymmenen vuotta. Opiskelijat tulevat pääsääntöisesti ammatilliseen koulutukseen suoraan peruskoulusta ja ovat koulutuksen alkaessa iältään 15 - 16 -vuotiaita. Nuoruutta voidaan lähestyä biologisena ja fysiologisena muutosprosessina, sosiokulttuurisena prosessina tai nuorten toiminnan objektiivisena tai vuorovaikutuksellisenä tutkimisena (Puuronen 2000, 8-9). Opettaja kohtaa opiskelijan sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä. Oma kokemukseni osoittaa, että nuoren ikäkauteen kuuluvien kehitystehtävien tiedostaminen on opettajan ammattitaitoon kuuluva kvalifikaatio.

Havinghurst kuvaa (1953) erityisesti nuoruuteen liittyviä kehitystehtäviä, persoonallisuuden kehittymistä ja koulutusta. Nuoruuden kehitysvaiheet sisältävät niin emotionaalisen, taloudellisen kuin älyllisen itsenäistymisen, joka sisältää ruumiinkuvan hyväksymisen, irtautumisen vanhemmista ja muista läheisistä aikuisista, taloudellisen itsenäistymisen, ammatinvalinnan ja työelämään valmistautumisen, perheen perustamiseen valmistautumisen ja kansalaistaitojen omaksumisen. (Havinghurst 1953, 120-139.)

Aalberg & Siimes (1999) korostavat nuoruuteen kuuluvana tärkeimpänä kehitystehtävänä irtautumista täydellisestä riippuvaisuudesta vanhemmistaan ja pyrkimyksestä kohti autonomiaa. Itsenäisyyteen pyrkiessään nuori joutuu ratkaisemaan seuraavat kehitykselliset haasteet (Aalberg & Siimes 1999, 55-56.):

1) Irtautua vanhempien tarjoamasta tyydytyksestä ja heihin kohdistuvista toiveista sekä löytää vanhempansa aikuisen tasolla uudelleen

2) Hyväksyä puberteetin aiheuttamat muutoksen ruumiinkuvassa, kohdata seksuaalisuus ja jäsentää seksuaalinen identiteetti

3) Turvautua ikätovereihin nuoruuden kehityksen aikana ja hyväksyä omien ryhmien merkitys

Nuoren sosiaali- ja terveysalan perustyöhön opiskelevan elämäntilanteeseen vaikuttavat monet muutkin asiat kuin opiskeluympäristö ja opiskeluolosuhteet. Hän elää omaa nuoren elämäänsä, itsenäistyy, pohtii omaa elämäänsä ja muutoksia tärkeissä ihmissuhteissaan sekä mahdollista paikkaa työelämässä. Oma elämäkokemus ja tapa oppia ovat tärkeitä nuorelle. Kasvamisen ja oppimisen prosessi sisältää suhteen omaan itseen, kokemuksiin, ammattiin, ryhmänjäsenyyteen ja yhteiskunnallisuuteen kietoutuneena nuoren valitsemaan hoito-, huolenpito - ja kasvatustyöhön. (Kolkka 2001, 37.)

Oman opettajakokemukseni kautta saadun tiedon mukaan teini-ikäisen opiskelijan puheessa vilahtelevat omaan ulkonäköön, harrastuksiin ja erittäin paljon omaan perheeseen ja isovanhempiin liittyvät asiat. Nuorten harrastuneisuus on monipuolista ja hyvin liikunnallista. Nuoret osallistuvat aktiivisesti seurakuntien ja järjestöjen vapaaajan harrastuksiin kuten isostoiminta, partio ja 4H toimintaan erilaisissa tehtävissä. Osa opiskelijaryhmään kuuluvista nuorista ei harrasta mielestään mitään tai nimeävät harrastukseksi kaverien kanssa oleilun. Toisen opiskeluvuoden aikana, kun opiskelija täyttää 17 vuotta, nuorten keskusteluihin tulee mukaan parisuhteeseen ja seurusteluun liittyvät asiat. Opintojen ohella työssäkäynti lisääntyy ja itsenäistymisen ja irtautumisen pyrkimys näkyy mm. oman asunnon hankintana tai asumiskokeiluina kodin ulkopuolella.

Oppimiskertomuksissa kolme opiskelijaa toi suoraan tekstissään esille nuoren aseman opiskelijana. Muissa kertomuksissa nuoruus oli läsnä opiskelijan oman elämäntilanteen ja kasvun kautta sekä erityisesti informaalin oppimisen kokemuksissa. Opettajan tulee ymmärtää nuoria sekä tietää nuoruuteen ikävaiheena liittyviä kehityshaasteita. Opettajan oman nuoruuden muistelua ehdotettiin keinoksi palauttaa mieleen nuoruuden aika. Viskari (2003) (Vuorikoski ym. 2003,162, mukaan) esittää pedagogisen rakkauden käsitteen, jossa opettaja on oppilaan ainutkertaisuuden ymmärtäjä. Tähän ymmärrykseen hän tarvitsee teoreettista tietoa sekä intuitiivista tietoa kasvatettavasta, heidän iloistaan, suruistaan, heikkouksistaan ja vahvuuksistaan. Opettaja kasvaa itse samalla myönteisesti, toiveikkaasti ja luottavaisesti asennoituvaksi ihmiseksi.

”Jotkut opettajat puhuu kun pienille lapsille eli olemme kuitenkin jo toisen asteen koulussa...#”

” Usein tuntuu että opettajia ei aina jaksaa kiinnostaa oppilaan asiat tai ei muisteta miltä tuntuu olla nuori opiskelija”

” Persoonallisuuden ja ammatti minän kehitystä ei voida erottaa toisistaan; kehitymme samanaikaisesti sekä ihmisenä että työntekijänä”

5.1.2 Opiskelijakeskeisyys

Opiskelijakeskeisessä oppimisessa opettaja ohjaa opiskelijoiden omaa tiedon rakentamista ja käsittelyä käyttämällä opetusmenetelmiä, jotka aktivoivat opiskelijaa. Opettaja käyttää luovia opetusmenetelmiä, joissa korostuu opiskelijoiden aktiivinen tiedon hankinta ja rakentaminen, yhteistoiminnallisuus ja sosiaalinen kanssakäyminen. (Vuorikoski ym. 2003,70- 72.)

Silenin (2000) mukaan oppijakeskeistä oppimista ilmentävät vastuullisuus ja itsenäisyys, joita testataan erilaisissa oppimistilanteissa. Tätä prosessia kutsutaan opiskelijan frustraation ja stimulaation dialektiseksi suhteeksi. Opiskelijoiden on tehtävä valintoja, jotka aiheuttavat epävarmuutta ja toisaalta tietämyksen siitä, että oppimistulokset riippuvat ensisijaisesti heidän omasta toiminnastaan. Opiskelijat joutuvat tekemään sellaisia oppimiseen liittyviä ratkaisuja, jotka aiemmin on mielletty opettajan vastuualueeseen: Mitä pitää oppia ja kuinka? Miksi pitää oppia tiettyjä asioita? Mitkä ovat oppimisen tavoitteet? Opiskelijan päätöksiä ohjaa mm. aloitekyky, toiminta ja itseluottamus.(Silen 2000, Poikelan 2003, 50, mukaan.)

” Tärkeintä oppimisessa on se, mitä oppija entuudestaan tietää” (Ausubel 1978).

Opiskelijakeskeisen oppimiskäsityksen tai oppimisenäkemyksen perustana on konstruktivisen tietenteoria (Kant, Piaget, Baldwin), kognitiivinen psykologia (Vygotsky, Piaget, Ausubel, Brunet) sekä humanistinen ihmiskäsitys, missä oppija nähdään uteliaana, aktiivisena ja päämäärätietoisena yksilönä, informaation vastaanottajana, käsittelijänä ja tuottajana. Opettajan tärkeimpiä tehtäviä on aikaansaada oppijassa tiedollista ristiriitaa, asioiden kyseenalaistamista ja käynnistää todellista reflektiota. Tällöin mahdollistuu, että oppija kykenee rakentamaan merkityksiä, ja merkitysten rakentaminen on sidoksissa aiempaan ja sen hetkiseen tietorakenteeseen. Oppiminen on si-

säistä tiedollista toimintaa. Tiedollinen ristiriita rohkaisee oppijoita rakentamaan uusia tietorakenteita, mitkä jäsentävät paremmin heidän kokemuksiaan. (Ruohotie 2000, 119.)

Opettaja nähdään oppimaan saattajana ja kasvu –ja oppimisprosessin ohjaajana. Toisaalta opettaja on vastuussa oppijoista ja toisaalta opettajalla on tarve luoda myönteinen ja aktiivinen oppimisilmapiiri. Opettaja huolehtii, että oppija sisäistää tavoitteena olevat tiedot. Samalla opettaja arvostaa oppijoiden korkeaa työmoraalia ja pyrkii luomaan demokraattisen ja myönteisen työskentelyilmapiirin. (Patrikainen 1999, 127-128.)

Innostuksen herättäminen korostuu toisen asteen koulutuksessa oppivelvollisuuden jälkeen. Oppiminen kuvataan sateenvarjoksi, jonka alla on laaja kirjo erilaisia innostavia kohteita, ympäristöjä, menetelmiä ja oppimistyyplejä. Oppiminen nähdään yksilön omakohtaisena tietojen ja taitojen muokkaamisena, jossa oppija luo yksilöllisiä merkityksiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa. (Luukkainen 2004, 94-95.)

Oppimistarinoissa opiskelijakeskeisyys kuvataan oppimista edistävänä toimintana useimmissa kertomuksissa. Opiskelijan aito osallistuminen oppitunnilla ja muissa oppimisympäristöissä oli opiskelijoille tärkeä hyvän oppimiskokemuksen kannalta. Samoin opiskelijan mahdollisuus saada tarvittaessa tietoa, ohjeita ja neuvoja opiskelusaan opettajalta esitettiin oppimista edistävinä kokemuksina. Kertomuksissa opettaja suunnittelee ja tekee mahdolliseksi opiskelijakeskeisen oppimisen, jossa opiskelija voi sitten harjoitella itseohjautuvuutta ja saada aikaan todellista itsereflektiota, joita käsitellään tarkemmin oppimisen prosessia käsittelevässä luvussa.

”Minulle paras tapa oppia on asioista jutteleminen eli jos uudesta asiasta aletaan puhua niin siitä saisi myös keskustella”

”Nyt kun koulutusohjelmaopinnot ovat jo alkaneet olen aivan selvästi huomannut sellaisen asian, että oppii paremmin kun saa itse osallistua opetukseen. Kun on tunneilla täysillä mukana selviää kokeista kiitettävillä arvosanoilla tosi pienellä lukemisella”

”Nytkin opettajamme antoi meidän keskustella ja tuoda ”tyhmiäkin” asioita esille niin hyvin oppi. Omien kokemusten esille tuominen konkreettisesti opittavaa asiaa. Tärkeää olisi, että opettaja jaksaisi kuunnella oppilaiden ” toisaalta turhiakin” kokemuselityksiä jne.”

Opettajan käyttämien ja ohjaamien pedagogisten menetelmien vaihtelevuus ja tilanteeseen sopiva käyttö korostui myös opiskelijoiden kokemuksissa. Useissa tarinoissa myös opiskelijan aito osallistuminen yhdistettiin vuorovaikutuksellisiin, monimuotoisiin menetelmiin. Erityisesti opiskelijat kuvasivat ryhmätyön menetelmää, opetuskeskusteluja sekä projektioppimisen menetelmää oppimista tukevin.

”Selviytymisprojektin tekeminen oli todella mielenkiintoista kuin sai itse valita aiheen ja tutkia, haastatella. Pidin sitä hyvänä kokemuksena”

”Kokonaisuudessaan on ollut vaihtelevat opetusmenetelmät. Yhdellä tunnilla opettajajohtoista toisella vaikka ryhmätöitä”

” Yksi hyvä oppimiskokemus oli ryhmätyönä tehty palvelu- ja hoitosuunnitelma kuvitteelliselle henkilölle. Käytännön tekemisen kautta jäi prosessi hyvin mieleen”

Opintokäynnit

Opiskelijat ovat jo peruskoulussa perehtyneet työelämään erilaisten työhön tutustumisjaksojen ja käyntien, esimerkiksi TET- jaksoiden, aikana. Tavoitteena on lähentää opiskelijoita toimimaan yritysten kanssa ja oppia työelämän toimintarealiteetteja jo ennen toisen asteen koulutusta. (Pohjonen 2002, 44.)

Aikaisemmin 1980- ja 1990- luvuilla nuoret kykenivät hahmottamaan oman koulutuspolkunsä ja tulevan työuransa selkeämmin kuin nykyään oman menneisyytensä ja ympäristönsä perusteella. Nykyisin nuoret ovat epävarmempia siitä, mihin koulutuspolku johtaa työelämässä. (Suutari 2002, 31.) Nuori opiskelija saattaa pohtia ammatinvalintaansa esim. ensimmäisen opiskeluvuoden aikana useastikin opettajien ja opinto-ohjaajansa kanssa. Useat nuoret ovat ensimmäistä kertaa tilanteessa, jossa heidän pitää päättää, mihin suuntaan he haluavat jatkaa. Useilla nuorilla toiveammatti on selvillä, mutta kaikilla ei näin ole, vaan nuori saattaa jättäytyä toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle. (Niittymäki 2005, 7.) Kokemukseni mukaan nuori voi olla hyvin epätoivoinen valinnastaan ja vasta nähdessään ja kokiessaan valitsemansa sosiaali- ja terveysalan oivaltaa tehneensä mielestään väärän valinnan. Siksi nuoren mahdollisuuksien tutustua eri ammattialoihin ja mahdollisen siirtymisen koulutusalaalta toiselle pitäisi olla joustavaa ja nopeaa.

Työministeriö ja opetusministeriö ovat yhdessä hallitusohjelman mukaisesti käynnistäneet toimet nuorten koulutus- ja yhteiskuntatakuun toteuttamiseksi. Nuorten koulu-

tustakuun tavoitteena on, että vuonna 2008 vähintään 96 % peruskoulun päättävistä aloittaa samana vuonna lukion, ammatillisen koulutuksen tai perusopetuksen lisäopetuksen. Toimenpiteinä toiselle asteelle siirtymisessä mainitaan oppilaan ja opinto-ohjauksen lisäksi mm. ammatilliseen koulutukseen valmistava ja ohjaava koulutus. Koulutus suunnataan erityisesti niille opiskelijoille, joilla ei ole riittäviä valmiuksia ammatilliseen koulutukseen tai koulutusalaan koskevaan päätöksentekoon. (Työministeriö & Opetusministeriö 2005, 1-2.)

Opintokäynneillä oppimistapahtumana on merkitystä oppimiselle sekä myönteisenä että kielteisenä kokemuksena. Innostunut esittelijä, joka kertoo opiskelijoille tärkeitä asioita sekä asiakkaiden mielipiteet herättävät ajatuksia ja keskustelua. Opintokäynnit mahdollistavat myös tutustumisen todellisiin työyhteisöihin ja yrityksiin sekä auttavat sosiaali- ja terveydenhuollon kokonaisuuden hahmottamisessa. Toisaalta opiskelijat kokivat opintokäynnit raskaina ja väsyttävinä. Paikan esittely koettiin joskus riittämättömäksi tai esittelyssä kiinnitettiin enemmän huomiota yleiseen sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaan kuin kyseisen paikan toimintaan ja toimintaperiaatteisiin.

”Opintokäynnit on hyviä, jos saa nähdä ja kuulla asiakkaiden/ asukkaiden kertomuksia ja mielipiteitä”

” Sosiaalitätien sepustukset ei kiinnosta näillä paikoilla → koulussa opetetaan järjestelmän toiminta”

Opetussuunnitelman mukaan sosiaali- ja terveystieteiden ammatillinen perustutkinto sisältää sekä teoreettista tietojen että käytännöllistä taitojen oppimista. Oppimista tapahtuu sekä oppilaitoksessa että muissa formaalin oppimisen oppimisympäristöissä. (Opetushallitus 2001.) Omassa työssäni olen havainnut, että opetuksen suunnittelussa opettajat tekevät koko ajan pedagogisia valintoja suhteessa opiskelijaryhmään tai yksittäiseen opiskelijaan. Pedagogisesti sopivat menetelmät ovat opettajan työn sokeri tai suola. Miten vain ajattelemmekin: joskus mielestäni loistavasti harkittu ja valmisteltu opetuskokonaisuus ei miellytä opiskelijoita, joskus vuorostaan oppimis- ja opettamiskokemus ovat onnistuneita ja tyydyttävät kaikkia.

Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa on opettajan työn ydintä, samalla positiivinen ja toisaalta työn rasittava puoli (Tiilikkala 2004, 133).

Tiilikkala (2004) esittää uuden virallisen paradigman, jonka mukaan opettajan ei enää tarvitsisi olla kasvattaja, koska opiskelija on valintoja tekevä, itseohjautuva opiskelija, opettajan ei tarvitsisi olla enää ammattilainen, koska oppiminen tapahtuu työelämässä eikä opettajan persoonallisuudella olisi väliä, koska opettaja on vain oppimiskokemusten mahdollistaja. Tämä paradigma perustuu 1990-luvun lopun ja 2000-luvun alun koulutuspolitiikan ja tutkimuksen retoriikkaan, jota harrastavat mm. poliitikot, virkamiehet ja joukko valtaapitäviä muita alan vaikuttajia. Ainakaan terveysalan opettajat eivät kuitenkaan sitoudu tähän ajatteluun (Tiilikkala 2004, 108.)

5.2 Oman oppimisen vastuu on myös minulla – oppimisen prosessi

Oppimisen prosessia lähestytään oppimisen ja tiedonkäsityksen näkökulmasta. Opiskelijan metakognitiiviset tiedoilla ja taidoilla tarkoitetaan oman oppimisen ohjaamisen taitoja, jotka ovat myös oppimisen kohteita. Oppija tuntee omat skeemat, strategiat ja prosessit sekä käsittää itsensä oppijana. Metakognitiivinen tieto ohjaa oppijaa koko elämän ajan valinnoissaan ja oppimistehtävien vaatimusten arvioinnissa. Metataitoja ovat oppiminen, innovatiivisuus, erilaisten taitojen yhdistely, itsereflektio, palautteen hyödyntäminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen. (Luukkainen 2004, 98.)

Ymmärryksen syvyyden ja oman osaamisen arvioiminen ovat metakognitiivisia toimintoja, joiden varassa säädellään ja arvioidaan ajattelutoimintaa. Oman älyllisen toiminnan tiedostamista, ohjaamista ja säätelyä kutsutaan itsearviointiksi. Itsearviointi sisältää sekä tiedollisen, taidollisen että toiminnallisen näkökulman. Tiedollinen itsearviointi sisältää ymmärryksen omasta ja toisten ajattelusta, tietoa itsestämme oppijana sekä erilaisten tehtävien suorittamisen toimintatavoista. Itsearvioinnin taitojen avulla kykenemme prosessoimaan ajattelu- ja ongelmanratkaisutoimintaa. (Hakkarainen & Lonka & Lipponen 2001, 165-166.)

5.2.1 Itseohjautuvuus

Itseohjautuvuutta voidaan lähestyä itseohjautuvuusvalmiuksien kehittymisen kautta. Taylor (1986) esittää itseohjautuvuusvalmiuksien rakentumisen kahdeksan osaa sisältävän neljän siirtymän mallin mukaisesti. Itseohjattavuuden saavuttamiseksi opiskelija käy läpi seuraavat neljä siirtymävaihetta:

1. Aikaisempien käsitysten horjuminen (disinformation), joka johtaa orientaation puutteen (disorientation) vaiheeseen
2. Muutokseen liittyvien hankaluuksien nimeäminen (naming the problem), joka johtaa avoimen suhtautumisen saavuttamiseen (exploration)
3. Reflektio, joka johtaa uudelleen orientoitumisen vaiheeseen (reorientation)
4. Kokemusten jakaminen (sharing the discovery), joka johtaa tasapainoon (equilibrium)

(Taylor 1986, Poikelan 2003, 51-52, mukaan.)

Prosessin aikana opettajan rooli muuttuu ohjaajaksi ja opiskelija luopuu tutuista normeista ja käsityksistä auktoriteetista. Tilanne voi hämmäntää, turhauttaa opiskelijaa, jolloin hän haluaa palata vanhaan turvalliseen opettajajohtoisuuteen. Vähitellen muutos hyväksytään ja vastustamiseen suunnatut voimavarat käytetään mahdollisuuksien näkemiseen. Henkilökohtaisten kokemusten tarkastelun kautta kyetään yhdistämään saavutettuja kokemuksia ja oppiminen uudella tavalla alkaa tuntua tutulta ja vuorovaikutus opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa helpottuu. Vähitellen muutoksen vastustamiseen kuluva energia suunnataan oppimiseen. (Poikela 2003, 51-52.)

Itseohjautuvuutta ei voida pitää oppimisen luontaisena ominaisuutena missään ikävaiheessa. Sen vuoksi itseohjautuvuuden valmiuksia on kehitettävä ja harjoitettava jatkuvasti. (Poikela 2003, 48.)

Opiskelijoiden kokemuksissa esille tuleva itseohjautuvuus kuvattiin prosessina, jossa opettaja oli tiiviisti mukana ohjaamassa ja tukemassa.

”Jos asioita ei heti ymmärrä ym. niin itse ainakin yritän etsiä mahdollisimman paljon ylimääräistä tietoa niin opettajilta (ja internetistä) kuin kirjoista että varmasti ymmärrän asian eikä mikään jää epäselväksi”

” Tehtävien tekoon varmuus siitä että opettajilta saa pyytää apua”

Tietoisuutta omasta oppimisesta, itseohjautuvuutta sekä oman oppimisen säätelyä tarkastellaan lähemmin intentionaalisuuden, itsesäätelyn ja itsereflektion käsitteiden kautta.

5.2.2 Intentionaalisuus

Kaartinen kuvaa oppimiseen liittyvinä mm. oppijan intentionaalisuuden ja itsesäätelyn (Kaartinen 2005, 37, 43). Oppijan pitää tulla tietoiseksi arkikäsitteiden ja tieteellisen ristiriidasta, jotta käsitteellinen muutos olisi mahdollista. Muutoksen mahdollistajana on tiedollisen ristiriidan lisäksi metakognitiiviset, motivaatioon ja affektiivisiin prosesseihin liittyvät asiat. (Kaartinen 2005, 37.)

Oppija nähdään aktiivisena oman oppimisensa ohjaajana ja säätelijänä, merkitysten rakentajana ja tietoisena oppijana. Aktiivisuus tulee olla suunnattu oikein, niin että intentionaalinen oppija sitoutuu älyllisesti oppimisprosessiin ja tarkkailee ja säätelee omaa oppimistoimintaansa, jossa motivaatio, tavoitteet ja emootiot ohjaavat oppimisprosessia oikeaan suuntaan. Opiskelijoiden kompetenssi perustuu joko oppimiseen tai omien tulkintojen parantamiseen ja muiden suoritusten vähättelyyn. Oppimiseen suuntautuvat osaamiorientoituneet oppijat voivat helposti luopua omista näkemyksistään, mikäli uudet ajatukset auttavat heitä asian ymmärtämisessä. Suoritusorientoituneet oppijat hyväksyvät helpommin ne oppimistavoitteet, jotka tukevat heidän omia aikaisempia tulkintojaan opittavasta asiasta. (Kaartinen 2005, 37-42.)

Opiskelijoiden oppimiskertomuksissa kuva itsestä aktiivisena, oppimisorientoituneena opiskelijana tuli useimmiten esille jonkin haasteellisen oppimiskokemuksen yhteydessä kuten työssäoppimisen kokemuksen kautta, joka oli ollut opiskelijalle etukäteen jännittävä tapahtuma ja kuitenkin opiskelija oli selvinnyt siitä hyvin. Opiskelijat tunsivat itsessään aktiivisena oppijan, joille oma motivaatio ja tahto oppia ovat tärkeitä kokemuksia.

”Positiivinen asenne ja halu oppia uusia asioita auttaa pääsemään aina vain eteenpäin ja eteenpäin”

”Tärkein oppimista edistävä asia on tietenkin oma motivaatio”

”Ennakkoluulot hälvenivät työssäoppimisen jaksolla, jolla jouduin vammaisten pariin. Opin heistä paljon ja tietoni karttuivat, halusin tehdä töitä juuri heidän kanssaan tällä hetkellä.”

5.2.3 Itsesäätely

Itsesäätelyn käsite voidaan nähdä oppimisen itsesäätelyn lisäksi myös terveyden- ja stressinhallinnan säätelynä. Oppimiseen liittyvänä käsitteenä itsesäätely voidaan rajata vain koskemaan toimintaa, jolla opiskelija säätelee omaa oppimisprosessiaan. (Kaarti-
nen 2005, 43-44.) Ruohotien mukaan itsesäätelyn käsitteen keskeiset ulottuvuudet ovat tavoitteiden asettaminen, kyky käyttää organisoinnissa ja tietojen koodauksessa tehokkaita strategioita sekä kyky tutkia informaatiota ja käyttää olemassa olevia voimavaroja tehokkaasti. (Beirsto & Klein & Ruohotie 2003, 251.)

Ruohotie (2005, 9-10) avaa itsesäätelyn näkökulmia eri teorioiden kautta seuraavalla tavalla:

- Oppiminen on syklinen prosessi, jonka aikana oppijat arvioivat oppimisstrategioiden tehokkuutta ja reagoivat palautteeseen. Palaute tulee itsetarkkailun kautta ja voi olla näkymätöntä tai näkyvää. Fenomenologinen suuntaus painottaa minän muutosten tulkintaa näkymättömänä palautteena ja operantin ehdollistamisen näkökulma puolestaan korostaa näkyvää oppijan toiminnassa tapahtuvaa muutosta.
- Oppija päätyy tiettyyn itsesäätelyprosessiin,- strategiaan tai- reaktioon operantin ehdollistamisen teorian mukaan ulkoisten palkkio- tai rangaistuskontingenssien kontrolloimana. Fenomenologisen käsityksen mukaan oppijaa motivoi sitä vastoin minäarvostus ja minäkäsitys. Muissa teorioissa korostetaan mm. onnistumisen kokemusta, tavoitteen saavuttamista, tehokkuususkomuksia ja käsiteassimilaatiota.
- Oppijat onnistuvat tai epäonnistuvat oppimisen itsesäätelyssä konstruktivistisen oppimisnäkömyksen mukaan metakognitiivisten valmiuksien kehittyneisyyden mukaisesti. Kognitiivisissa teorioissa korostetaan oppijan tulkintaa erilaisten strategioiden paremmuudesta ja sen soveltamisesta. Sosiokognitiivinen teoria kiinnittää huomion tehokkuususkomusten rooliin oppimisessa.
- Oppija motivoituu itsesäätelytaitojen kehittämiseen, jos hän kokee ne tarpeelliseksi. Eri teorit korostavat itsesäätelyn tuotoksia eri tavalla. Operantissa ehdollistamisessa korostuvat ulkoiset tuotokset, muissa teorioissa puolestaan sisäiset tuotokset, kuten menestyminen oppimisessa. Fenomenologiassa ja konstruktivistisessä teoriassa korostuu oppijan identiteetin kehittyminen opiskeli-

jana sekä sen merkitys oppimismotivaation parantamiselle. (Ruohotie 2005, 9-10.)

Korkeatasoisen oppimisen edellytyksenä on opiskelijan kyky säädellä omaa oppimistaan. Aktiivinen oppija- käsitys lisää oppijan vastuuta oppimisesta ja tukee opiskelijakeskeistä oppimistilannetta, jota säädellään yhdessä jaetusti tai säätely on kokonaan oppijan kontrollissa. Mitä korkeampi itsesäätelyn taso oppijalla on sitä jaetumpi tai löyhempi opettajan säätelyn tason tulisi olla, jotta jännite opettajan ja oppijan välisessä vuorovaikutuksessa olisi yhteensopiva tai rakentava. (Hakkarainen ym. 2001, 182-183.)

Opiskelijoiden kokemus omista itsesäätelytaidoistaan esiintyy oppimiskertomuksissa erityisesti oppimisstrategioiden valinnan ja tehokkuuden arvioinneissa. Opiskelija kuvaa oppimista prosessina, jossa hän itse on vastuullinen. Jännitteen opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen luo opiskelijan passiivinen rooli oppimistilanteissa.

”Ja itsenäiset tehtävät on hyviä, koska niissä tarvii tehdä itse se työ, jää tieto paremmin mieleen, kun joutuu etsimään tietoa”

”Muistaa paljon paremmin kun on nähnyt jonkun asian oikeasti kuin vaan tunnilla passiivisesti kuuntelee”

5.2.4 Itsereflektio

Opiskelija tarvitsee oppiakseen reflektointitaitoja. Oleellista reflektoinnissa on omien kokemusten arvioiva tarkastelua ja uuden tiedon luominen. (Poikela 2003, 54.) Reflektion eri vaiheissa opiskelijat havainnoivat ja arvioivat omaa oppimistaan. Ensimmäisessä vaiheessa tarkastellaan meneillään olevan oppimistehtävän vaatimuksien ja suhdetta oppimistavoitteisiin, toisessa vaiheessa itse oppimistapahtumaa, jossa läpikäyty tapahtumat, havainnot ja kokemukset palautetaan mieleen jälkeenpäin, kolmannessa vaiheessa pohditaan tilannetta syntyneiden kokemusten perusteella. (Boud & Keogh & Walker 1985, Poikela 2003, 54, mukaan.)

Itsereflektio jäsentyy itsearviointiin ja itsereaktioihin. Itsearvioinnissa opiskelija vertaa saamaansa informaatiota ulkoisiin tavoitteisiin ja haluaa saada palautetta siitä, mi-

ten hän on suoriutunut suhteessa muihin opiskelijoihin. Itsearvioitiin liittyä attribuutiotulkintaa, missä opiskelija tulkitsee onnistumisensa ja epäonnistumisensa syitä esim. kyvyttömyyttään tai vähäistä ponnistelua tulosten saavuttamisessa. Tulkinnan voivat johtaa sekä positiivisiin että negatiivisiin itsereaktioihin (self-reactions). Opiskelija saattaa lisätä ponnistelujaan tulosten parantamiseksi tai syyttää itseään kyvyttömyydestään. (Ruohotie 2005, 14.)

Itsereaktiossa tyytyväisyyttä kokevat opiskelijat sitoutuvat sellaiseen opiskeluun mielellään, missä saadaan myönteisiä tunnekokemuksia (Ruohotie 2005,14), mutta välttävät negatiivisia tunnekokemuksia kuten epäonnistumisen pelkoa (Bandura 1991, Ruohotie 2005, 14, mukaan). Adaptiivisen tai defensiivisen itsereaktion toimintamalli jakaa opiskelijat kahteen ryhmään hyviin ja huonoihin itsesäätelijöihin. Hyvät itsesäätelijät mukauttavat toimintansa tilanteen ehtoihin (Butler 1998; Winne 1997, Ruohotie 2005, 14, mukaan), huonot itsesäätelijät puolustelevalle itseään ja pyrkivät suojautumaan pettymyksiltä. (Ruohotie 2005, 14.)

Opiskelijat kuvaavat itsereflektion kautta omaa kehitystään oppijana ja ammatillista kasvuaan ja kehitystään. Kuvauksissa opiskelija kokee oma muutoksensa positiiviseen suuntaan oppimista edistäväksi toiminnaksi. Kokemuksiin sisältyy yllätyksellisyyttä omien kykyjen ja taitojen kehittymisestä. Varmuus opiskeluun ja selviytymiseen haastavistakin tilanteista on parantunut opiskelun aikana. Opiskelijat kuvaavat myös omien reflektiotaitojensa kehittyneen.

” Kun 1,5 vuoden kuluttua aloin hahmottamaan koulutusta, sen merkitystä ja tulevaa työtäni pystyin tekemään paljon asioita, joihin en uskonut pystyväni tai en uskonut niitä oppivani. Monet hoitotyön asiat tuntuivat haastavilta ja melkein mahdottomilta 17- vuotiaalle. Enkä silloin uskonut koskaan tekeväni niitä... mutta vasta työharjoittelussa vanhusten sairaalassa minulle selvisi, mitä olin oppinut ja opin hyödyntämään koulussa saatujani taitoja”

” Erityisen vahva puoleni on rakas harrastukseni pohtia etiikkaa ja lueskella psykologiaan liittyvää kirjallisuutta. Käden taitoihin minun tulee panostaa ja keskittyä täysillä tekemisiini. Täytyy koko ajan säilyttää uran aikana ajatus itsestä, että olen kehittyvä ihminen”

”Varmuus opiskeluun ja itseensä on vuosien varrella parantunut. Ikä myös tuo varmasti sellaisia eväitä, mitkä auttavat oppimisessa. Pystyy paremmin käsittelemään asioita”

5.3 Ympäristöllä on merkitys – konkreettinen ja simuloitu konteksti

Oppimisympäristön merkitys oppimiselle tulee selkeästi esille opiskelijoiden kokemuksissa. Ympäristö itsessään ei opiskelijoiden kokemuksissa edistä oppimista tai estä oppimista, vaan tarjoaa toiminnassaan sellaista, millä on yhteys oppimiskokemukseen. Tässä osiossa oppimisympäristöinä esitellään oppilaitoksessa simuloitun oppimisen konteksti sekä oppilaitoksen ulkopuolella työssäoppimisen eli aitojen hoito-, huolenpito- ja kasvatustehtävää toteuttavien työpaikkojen konteksti.

Ympäristö muokkaa oppijan käyttäytymistä, itse oppija ei voi vaikuttaa oppimiseen. Ympäristön merkitys korostuu erityisesti oppimisen säätelijänä. Opettajan tulee järjestää sellainen oppimisympäristö, joka edistää haluttua käyttäytymistä ja ehkäisee ei-toivottua käyttäytymistä. Näitä menetelmiä ovat mm. opetuksen systemaattinen suunnittelu, käyttäytymistavoitteet, opettajakeskeinen opetus, ohjelmoitu opetus ja kompetenssikeskeinen opetus. (Ruohotie 2000,110.)

Hulkarin mukaan oppimisympäristö ammatillisessa koulutuksessa on käsitteenä monitahoinen. Oppimisympäristö käsitteenä korostaa opettajalähtöisen luento- opetuksen rinnalla myös muita pedagogisia menetelmiä, kuten mm. projekteja, simuloituja oppimistilanteita tai autenttisissa ympäristöissä tapahtuvaa oppimista. Oppiminen voidaan siirtää suljetuista luokkahuoneista todellisiin toimintaympäristöihin, jolloin puhutaan kontekstuaalisesta oppimisympäristöstä. (Hulkari 2006, 40.)

Salovaaran (1998) mukaan oppimisen kontekstilla tai situaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa oppiminen tai muu toiminta tapahtuu. Sillä tarkoitetaan sekä fyysistä tilannetta että tilanteeseen liittyviä sosiaalisia ja mentaalisia tekijöitä. Oppimisen tilannesidonaisuudella (situated cognition, situated learning) korostetaan näkemystä, jonka mukaan konteksti, jossa oppiminen tapahtuu, vaikuttaa oppimisprosessissa syntyvään tietoon. Opittu tietoa ei välttämättä kuitenkaan voida soveltaa toisessa kontekstissa, tätä ongelmaa Salovaara kutsuu transferin ongelmaksi. (Salovaara 1998.)

Billett (1996) puhuu situationaalisesta oppimisesta, jossa yhdistyvät kognitio ja sosiaalinen näkemys oppimisesta. Situationaalinen oppiminen on tavoitteellista toimintaa, joka tapahtuu oppimistavoitteiden suuntaisesti opittavaan asiaan mahdollisimman olennaisesti liittyvässä ympäristöissä. (Billet 1996, Ruohotie ym. 2003, 34, mukaan.) Situationaalisuuden kautta voidaan tarkastella opiskelijan tajunnassa ja kehossa tapahtuvaa tulkkautumista eli millaisia merkityksiä ja sisältöjä opiskelija antaa oppimiselleen ja kokemiselleen (Kolka 2001, 37).

5.3.1 Simuloitu oppimistilanne taitojen oppimisessa

Oppilaitoksen sisällä oppimisympäristö voi olla tavallinen luokkahuone tai taitojen oppimiseen erityisesti rakennettu luokkahuone, sosiaali – ja terveystieteiden opetuksessa esimerkiksi hoitotyön ja kotitalouden käytännön taitojen, liikunnan ja ilmaisuaineiden opiskeluun rakennettu tila.

Simuloitu oppimistilanne tapahtuu tavallisimmin oppilaitoksessa. Opiskelijoiden kokemukset simuloituista tilanteista olivat pääsääntöisesti oppimista edistäviä, konkreettinen harjoittelu ja tekeminen koettiin teoriaa syventäväksi ja selkeyttäväksi. Simuloituja tilanteita käytetään mm. hoitotyön taitojen oppimisessa, joissa oppimistilanne järjestetään mahdollisimman tarkasti jäljittelemään todellisuutta.

Ajattelen, että todellista hoitotilannetta muistuttavassa oppimistilanteessa opiskelija saa oman konkreettisen kokemuksen teoretiedon yhdistämisestä hoitotaitoihin, joihin hän harjaantuu.

Omakohmainen kokemus on oleellinen osa kokonaisvaltaista oppimista, vaikka kokemus sinänsä ei takaa vielä oppimista. Ilmiön havainnointi ja pohtiminen ja tietoinen ymmärtäminen sekä käsitteellistäminen sopivan teoria- tai kuvausmallin mukaan jäsentävät kokemusta. Aktiivinen toiminta kehittyy syklisessä oppimisprosessissa kokemuksen avulla. (Ruohotie ym. 2003, 33.)

Opiskelijat kuvaavat lähes kaikissa oppimiskertomuksissa käytännön harjoittelua tai käytännön tunteja, joilla harjoitellaan oppilaitosympäristössä lähihoitajan työhön liittyviä taitoja. Eniten opiskelijat mieltävät simuloitujen tilanteiden harjoittelun hoito- ja huolenpitotyön taitoihin, kuten kodinhoitoon ja asiakkaan perushoittoon liittyvät taidot.

” Opin parhaiten kun ensin käydään asiat teoriassa

läpi ja sitten niitä saa kokeilla käytännössä. silloin palikat lokahtaa paikoilleen ja ymmärrän asioita, joita en käsittänyt teorian tunnilla...”

” Hyviä oppimiskokemuksia on ollut käytännön tunnit, sillä niissä pääsee näkemään kuinka asiat tehdään ja pääsee itse tekemään, jolloin opittavat asiat jäävät aina paremmin mieleen”

” Kun tekee käytännössä juttuja ne oppii parhaiten, esim. hieronta ja pistämiset, ei niitä opi, jos vaan lukee paperista”

5.3.2 Työssäoppiminen

Työssäoppiminen ammatillisessa koulutuksessa tarkoittaa koulutukseen kuuluvaa, tavoitteellista oppimisjaksoa, jossa opiskelija kehittää ammattitaitoaan. Työssäoppimisessa yhdistyvät ohjattu toiminta ja työstä saatu kokemus sekä työpaikan sosiokulttuuriset tekijät, joita opiskelija reflektoi. Työssäoppimisen tavoitteellisuus tarkoittaa selkeää ohjausta ja yhteistyötä oppilaitoksen ja työpaikan välillä, oppilaitoksen ohjaava opettaja ja työpaikan ohjaaja vastaavat ohjauksesta, mutta vastuu oppimisesta on aina opiskelijalla. (Hulkari 2006, 13.)

Työssäoppiminen on olennainen osa kolmivuotisen ammatillisen koulutuksen perustutkintoa sosiaali- ja terveysalalla. Työssäoppimisen tavoitteena on parantaa koulutuksen laatua ja työelämävastaavuutta sekä opiskelijoiden sijoittumista tutkinnon jälkeen työelämään ja jatko-opintoihin. Yhteiskunnallisesti työssäoppiminen merkitsee myös työvoimatarpeen ennakointia. Nuorten perehdyttäminen opiskelun aikana työelämässä vaadittaviin tietoihin ja taitoihin edistää ammattitaitoa ja tulevaa työuraa. Hyvä ammattitaito on olennaista nuoren terveyden ja turvallisuuden kannalta. (Rajamäki 2003, 5.)

Työelämään siirtyminen on merkittävä vaihe nuoren elämässä oppimaan oppimisen kannalta. Nuori kehittyy siirtymävaiheen aikana aikuiseksi ja siirtyy oppilaitoksen ja kodin ohjauksesta itsenäiseksi toimijaksi omalla työurallaan. (Rajamäki 2003, 5.)

Nuorten työllistymistä voidaan pitää taitojen kehittymisen ja säilyttämisen kannalta välttämättömänä. Koulutuksen tehtävänä on inhimillisen pääoman, oppimisen, lisäksi taata nuorten siirtyminen työelämään ammattitaidon säilyttämiseksi. (Azizi & Lasonen 2006, 33-34.)

Oppimistarinoissaan opiskelijat kertovat kokemuksistaan oppilaitoksen ulkopuolella olevissa aidoissa sosiaali- ja terveysalan yksiköistä, joissa he ovat olleet työssäoppimisen jaksoilla. Työssäoppimisen kokemukset esiintyivät aineistossa kolmessakymmenessä kertomuksessa.

Kollegiaalisuus ja kuuluminen työyhteisöön

Opiskelijoiden tarinoissa esiintyi myös kuvauksia siitä, miten tärkeä on tehdä työtä hoitajaryhmässä (kollegiaalisuus) ja olla osana työntekijä- ja asiakasyhteisöä (yhteisöllisyys). Yksilöiden kohtaamista pidetään työssäoppimisessa oppimisen kokemuksen rinnalla laatuun vaikuttavana tekijänä (Hulkari 2006, 67).

Työyhteisöön kuulumista voidaan edistää työssäoppimisen ohjaukseen kiinteästi liitetyillä toimenpiteillä. Perehdyttäminen on ohjausta ja toimenpiteitä sisältävä prosessi, jonka tavoitteena on auttaa opiskelijaa tutustumaan, oppimaan ja harjaantumaan työtehtäviinsä ja työyhteisön ihmisiin ja toimintatapoihin sekä yhteistyöverkostoihin. Perehdyttäminen perustuu suunnitelmaan, on järjestelmällistä ja koko työyhteisön vastuulla. Perehdytettävä opiskelija on aktiivinen toimija, joka on vuorovaikutuksessa ohjaajaan ja koko työyhteisöön. Parhaimmillaan perehdyttäminen on yhdessä tekemistä, ammattilaisen työn seuraamista, ihmisten tapaamista ja keskustelua heidän kanssaan. (Frisk 2005, 41-43.) Dialogisuus, jolla tarkoitetaan aitoa, erityistä ja vaativaa vuorovaikutusta opiskelijan ja työyhteisön välillä, edellyttää tasavertaista osallistumista sekä itsensä ja muiden kunnioittamista. Dialogiin osallistuvien on hyväksyttävä, että oma maailma ja toisen maailma näyttäytyvät erilaisina sekä ymmärtää, mitä toisen ajatukset merkitsevät hänelle itselle, ei minulle. Dialogin edellytyksenä on aito kuuntelu, itsensä ilmaisu, toisen kunnioitus ja taito odottaa. (Frisk 2005, 16-20.)

Opiskelijat haluavat nuoresta iästään ja kokemattomuudestaan huolimatta olla osa hoito-, huolenpito- ja kasvatustyötä tekevää yhteisöä. Nuoret kokivat, että heillä on jotain annettavaa työyhteisölle oman koulutuksensa ja elämänkokemuksensa kautta, vaikka heillä olisikin varsinaisesta palkkatyöstä vain vähän kokemuksia. Nuorilla saattaa olla kokemusta esim. lasten hoidosta omassa perheessä tai erilaisten lastenhoitokurssien kautta muualla työmarkkinoilla.

” Tehdään yhteistyötä työtovereiden kanssa ja kehitetään yhteisölle ideoita ”

” Työssä jaksamisessa vaikuttavia tekijöitä ovat työssä viihtyminen tai että on hyvä työyhteisö. Huono työyhteisö heikentää työssä jaksamista ja se on myös kuluttavaa ja raskasta, Hyvä työyhteisö on kaiken a ja o.”

” Kävin n työharjoittelun kautta yhden asiakkaan kanssa päivätoiminnassa ... sillä kävi paljon nuoria, askartelivat ja laittoivat ruokaa. Autoin ja neovoin heitä näissä toimissa. Pienikin apu saattoi edistää heidän työskentelyään...”

Oppimisen kannalta positiivinen kokemus syntyy haasteellisista monipuolisista töistä, joihin opiskelija saa osallistua omalla panoksellaan. Merkityksellistä on myös, että työtehtävät vastaavat opetussuunnitelman sisältöä ja opiskelijan tavoitteita. (Hulkari 2006, 104-105.)

Oppimista edistävinä asioina opiskelijat kokevat aidon työn tekemisen ja kokemuksen siitä, harjaantumisen työssä ja hyvät arvosanat. Teorian soveltamisen mahdollisuus työssäoppimisen jaksolla kuvattiin myönteisenä kokemuksena. Opiskelijat arvostavat erityisesti sitä, että heille järjestetään mahdollisuus osallistua mahdollisimman monipuolisiin toimiin työssä ohjatusti. Uudet tilanteet koettiin jännittäviksi ja vähäinen tai puuttuva kokemus erilaisista työympäristöistä ja työn sisällöistä jännitti etukäteen, mutta osaaminen ja mahdollisuudet osallistua auttoivat oppimisessa.

”Konkreettisia taitoja olen kehittänyt to-jaksoilla jolloin pääsee tekemään ” oikeita töitä”. Paras kokemus minulle tuli kuntoutuskeskuksessa jossa opin todella paljon. Kaiken sen mahdollisti työympäristö, olin osa osastoa ja sain vastuuta”

Menestyminen työssäoppimisen jaksoilla tuli esille oppimista edistävänä kokemukseksi ja siitä kerrottiin avoimesti. Toisaalta silloin, kun työssäoppiminen ei ollut tuottanut opiskelijalle toivottua kokemusta, sitä ei kertomuksissa perusteltu.

Arvosanat sinänsä eivät näyttäneet kertomuksissa erityisen tärkeinä ja oppimista edistävänä.

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä arviointi on monipuolista kokonaisuuksien huomioimista ja ymmärtämistä, missä huomio kiinnittyy opiskelijan toimintaan ja tu-

loksiin työssä, metakognitiivisiin taitoihin ja reflektiivisiin taitoihin. (Hulkari 2006, 29.)

”Työssäoppimiset ovat parhaita oppimispaikkoja. Siellä saa itse tehdä ja kokea ja ennen kaikkea saa harjoitusta. Työharjoitteluun lähtiessä aina miettii että ”osaakohan mitään”, mutta aina siellä jotain osaa ja oppii nopeasti paikan tavoille ja aina on hyvän numeron kanssa takaisin kouluun tultu”

” Jokaisella tähänastisella työharjoittelullani olen huomannut kuinka siellä ” pärjää ” ja oppii paremmin kun on opiskellut koulussa niin käytännön kuin teoriankin mahdollisimman hyvin ”

” Olen oppinut mm. seuraavissa asioissa hyvin: työssäoppimiset, lukuun ottamatta yhtä jaksoa”

Hyvä yhteishenki työntekijöiden välillä ja kannustava, mukava ilmapiiri auttavat oppimisessa. Onnistunut vuorovaikutus ja omien mielipiteiden kertominen ilman rangaistuksen pelkoa auttaa sopeutumaan työyhteisöön. Kannustava ja mukava työilmapiiri edistää oppimista ja lisää vastavuoroisuutta opiskelijan ja työyhteisön välillä. Sosiaalinen turvallisuus edesauttaa avoimuutta ja mielipiteiden sallivuutta, jolloin opiskelija voi kertoa asioistaan ilman, että siitä rangaistaan. Huono ilmapiiri näkyy opiskelijalle ristiriitaisina toimintaohjeina, tiedon hajanaisuutena sekä mahdollisesti sosiaalisena eristäytymisenä, jossa opiskelijaa torjutaan työyhteisön taholta. (Hulkari 2006, 98-99.)

Yksikön työntekijöiden välisen yhteishengen merkitys ei kertomuksissa korostunut, mutta sen merkitys näkyi useissa kokemuksissa yhtenä osatekijänä hyvästä oppimisympäristöstä.

”Työssäoppimisen jälkeen on aina tullut tunne, että voisin oikeasti työkennellä joskus tällaisessakin paikassa tai sitten ihan päin vastainen tunne.”

Työpaikkaohjaaja nuoren opiskelijan tukena

Työpaikkaohjaajan merkitys korostuu palautteen antamisessa ja kannustamisessa. Haastavana kokemuksena opiskelijat kokivat ohjaajan ja opiskelijan keskinäiset suhteet ns. ” henkilökemian”. Erilaisissa näyttötehtävissä menestyminen koettiin aiheuttavan myös paineita opiskelijan työssäoppimisessa. Avoin ja tasavertainen vuorovai-

kutussuhde ohjaajan kanssa on tärkeä heti ohjaussuhteen alussa, ongelmallisinta on, jos henkilökemiat ei osu yhteen (Hulkari 2006, 100).

Nuorten ammattiosaamisen näytöistä säädetään laissa ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 601/2005 ja valtioneuvoston asetuksessa ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta 603/2005. Ammattiosaamisen näytöissä opiskelija osoittaa käytännön työtehtäviä tekemällä, miten hyvin hän on saavuttanut sen ammattitaidon, mitä opetussuunnitelman perusteissa edellytetään. Näytöt järjestetään mahdollisuuksien mukaan työssäoppimisen yhteydessä. Näytöt otettiin käyttöön niillä opiskelijoilla, jotka aloittivat perustutkinto-opintonsa elokuussa 2006. (Opetushallitus 2005.) Sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksissa on kehitetty ja testattu alan työpaikkojen kanssa yhteistyössä näyttöihin liittyviä tehtäviä ja arviointia jo tutkimuskohteena olevien opiskelijoiden työssäoppimisen aikana. Työpaikkaohjaaja arvioi ja seuraa näytön sujumista työpaikalla.

Oppimista edistävänä kokemuksena tuli esille ohjaajan kannustava ja auttava suhtautuminen sekä huolenpito siitä, että opiskelija voi harjaantua työssä ja saada erilaisia oppimiskokemuksia. Ohjaajan tulee myös ymmärtää opiskelijan tiedot ja taidot vasta-alkajana. Hulkarin mukaan laadukas ohjaus on perusteltua ja rakentavaa. Opiskelijan mielestä ohjaajan tulee olla myös pätevä ammatillisesti sekä persoonaltaan helposti lähestyttävä, innostunut ohjauksesta ja hänellä on aikaa opiskelijan ohjaukseen ja opastamiseen. (Hulkari 2006, 100.)

” Työssäoppimisjaksoilla työpaikkaohjaaja on opiskelijan oppimisen suhteen suuri rooli. Hyvä ohjaaja auttaa ja kannustaa tekemään eikä odota opiskelijan olevan valmis työntekijä ”

”Ohjaajani välille syntyi myös hyvä ja luottamuksellinen suhde, joka on mielestäni myös edellytys hyvälle/parhaalle oppimiselle.”

” En koe, että erilaiset näyttötehtävät aina auttavat, koska itse sanaan jo liittyy tunteet paineesta ja ” suorittamisesta”, vaikkakin joidenkin tehtävien avulla on ollut vähän pakko tarttua johonkin, mihin ei ehkä muuten olisi tarttunut”

Opiskelijat haluavat ja odottavat saavansa palautetta työssäoppimisestaan ohjaajalta, työyhteisöltä ja asiakkailta. Laadukas palaute on rakentavaa ja kannustavaa. Palaut-

teen antamiselle otollisin ajankohta on välittömästi työsuorituksen jälkeen, jolloin opiskelija voi muuttaa toimintaansa palautteen suuntaisesti. (Hulkari 2006, 105.)

” Paras oppimiskokemukseni itselleni on tullut työssäoppimisessa. Ensimmäisen työviikon jälkeen toinen ohjaajistani teki minulle ns. väliarvion, johon pisti, missä olen onnistunut hyvin ja missä sitten olisi vielä toivonut minulta lisää. Se oli todella rakentavaa palautetta parhaimmillaan sen avulla sain varmuutta tekemiini.”

Asiakkaat ja potilaat

Asiakkaiden ja potilaiden kohtaaminen on opiskelijalle haastava tilanne ja heidän suhtautumisensa opiskelijaan koetaan merkittävänä. Pääsääntöisesti kokemukset asiakkaan suhtautumisesta opiskelijaan esiintyy positiivisena kokemuksena. Hyvin toimiva vuorovaikutussuhde asiakkaiden kanssa vaikuttaa positiivisesti opiskelijoiden oppimiskokemuksiin (Hulkari 2006, 99). Nuorten opiskelijoiden kokemuksissa asiakas kuvataan kunnioitettuna ja aidosti tärkeänä. Asiakkaan sana on laki ja asiakkaan opiskelijaan ottama kontakti merkittävä kokemus. Mielihyvän tuottaminen ja avun antaminen asiakkaalle on palkitsevaa.

” Mieleenpainuvia ovat sellaiset tilanteet, joissa itse opiskelijana ei ole vielä taitanut/uskaltanut verensokerin ottoa. Asiakas on ollut sellaisella asenteella, että hän näyttää ja neuvoa ja antaa opiskelijalle mahdollisuuden ”harjoitteluun”... eli potilas itse on ollut ” opettamassa”

” ...autoin ja neuvoin heitä näissä toimissa. Oli kannustavaa nähdä kuinka pienikin apu saattoi edistää heitä toiminnassa eteenpäin, vain vähäisellä kannustuksella heidät sai innostumaan...”

” Tärkeää on heidän yhteinen toimintansa, minä siis autan vaan pääsemään alkuun, mutta asiakkaat itse toimivat. En tee asioita asioita toisten puolesta”

5.3.3 Verkko-opiskelu

Tutkimusjoukkoon kuuluvat opiskelijat ovat opiskelleet koko kahden vuoden opiskelunsa aikana verkossa joitakin opintojaksoja tai niiden osia tai verkkoa on käytetty eri tavoin oppimisen ja opetuksen tukena. Opettajana oletin nuorten olevan hyvin innostuneita ja kiinnostuneita verkossa työskentelyyn tai verkon käyttöön omassa opiskelussaan. Ennakkokäsityksissäni oletin nuorten käyttäneen verkkoa vapaa-ajalla run-

saasti ja että opiskelijoilla olisi erinomaiset tai hyvät tietojenkäsittelytaidot. Tutkijana huomaisin, että verkossa olevan oppimisalusta käyttö olikin useille jopa teknisesti hankalaa tai muuten oppimisen kannalta haastavaa.

Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa on noudatellut teknisten välineiden kehitystä. Laitteita ja ohjelmia on kehitetty opetuksen tarpeisiin tai teknisille laitteille on löydetty opetukseen sopivia käyttötarkoituksia. Tekniikan ehdoilla toimiminen on saattanut jättää opetuksen ja oppimisen taka-alalle ja on tehty vääriä hankintoja ja laadittu epätarkoituksenmukaisia toimintatapoja. (Vainionpää 2006, 47.) Mannisen mukaan tietoverkon opetuskäyttö antaa mahdollisuudet monen tyyppiseen oppimisen edistämiseen ja tukemiseen. Tietoverkkoa voidaan koko opintojaksojen opiskelussa, osana muuta opiskelua, vuorovaikutuksellisissa prosesseissa sekä multi- ja hypermediaa sisältävien oppimateriaalien käytössä ja tuottamisessa. (Manninen 2003, 29.) Verkko- opetuksesta voidaan käyttää nimitystä verkko-ohjaaminen ja siten opettaja muuttuu ohjaajaksi, tutoriksi, mentoriksi, fasilitaattoriksi tai valmentajaksi (Vainionpää 2006, 50). Hyvältä ja tehokkaalta verkko-opettajalta edellytetään mm. seuraavia ominaisuuksia ja taitoja (Nevgi & Tirri 2003, 112-118):

- 1) asiallinen: organisoii hyvin, systemaattinen, tavoitehakuinen ja hallitsee opetettavan asian hyvin
- 2) ystävällinen: lämmin, empaattinen, positiivinen, kannustava ja antaa positiivista palautetta
- 3) kielellisesti vuorovaikutteinen: kommunikoi selkeästi, omaa hyvät vuorovaikutustaidot sekä hyvät kirjalliset taidot
- 4) stimuloiva: mielikuvitusrikas, provosoiva ja mielenkiintoinen
- 5) yksilöllisesti suuntautunut. kohtelee opiskelijoita ainutlaatuisina oppijoina ja eriyttää opetusta tarvittaessa
- 6) multi-mediaa hyödyntävä: käyttää erilaisia median keinoja ja vaihtelevia opetusmenetelmiä
- 7) verkko-pedagogiikan taidot: hallitsee uuden teknologian mahdollisuuden ja tuntee verkossa opettamisen

Verkko-opiskelussa vaaditaan opiskelijalta tiettyjä ominaisuuksia ja taitoja, jotta oppiminen mahdollistuu. Hyvä verkko-opiskelija kuvataan seuraavasti (Nevgi ym. 2003, 125-129):

- 1) aktiivinen: mm. tiedonhaluinen, omatoiminen ja vuorovaikutteinen
- 2) itsenäinen: mm. itseohjautuva ja hyvän itsetunnon omaava
- 3) kurssiin sitoutunut: mm. pysyy aikataulussa ja sitoutuu yhteiseen oppimiseen
- 4) motivoitunut: mm. tavoitteellinen, utelias ja kurinalainen
- 5) uskaltaa kysyä: mm. kysyy ryhmältä ja opettajalta ja kysyy, kun ei tiedä
- 6) antaa/ottaa vastaan kritiikkiä: mm. kyseenalaistaa, on kriittinen ja ottaa palautetta

Verkko-opiskelu vaatii opiskelijalta vahvaa itseohjautuvuutta, motivaatiota ja kokeilevaa ilmapiiriä. Oppimisen pitäisi olla merkityksellistä ja sitä tulisi voida mitata relevantisti monenlaisilla menetelmillä. Oppimisen pitäisi myös olla hauskaa ja miellyttävää, vaikka ne sinällään eivät takaa hyvää oppimistulosta. Toisaalta oppiminen on itsessään työntekoa, vaivalloista puurtamista, joka vaatii sinnikkyyttä merkityksellisten oppimistulosten saavuttamiseksi. (Vainionpää 2006, 52-54.)

Useissa oppimiskertomuksissa tuli esille verkko-oppimisen merkitys oppimiskokemuksena. Osa opiskelijoista koki työskentelyn verkossa hankalana, kun kotona ei ollut tietokonetta tai internetyhteyttä. Oppimisalustan epävarmuus, toimimattomuus tai vaikea tekniikka haittasi opiskelua verkossa. Joillakin opiskelijoilla oma panostus oppimiseen koettiin huonoksi tai verkko-opiskelu ei tarjonnut riittävästi haastetta, koska internetistä saattoi kopioida suoraan materiaalia. Nuoret opiskelijat kokivat itseohjautuvuuden haastavana ja kaipasivat muiden läsnäoloa oppimisessaan.

”Moodlesta en itse opi. Tai moodle vaatii niin paljon itseohjautuvuutta”

” Verkko-opinnot ollut mielestäni melkoisen turhia, koska itselläni ei ole tietokonetta”

” En pidä verkko-opinnoista, oma motivaation puute vaikuttaa ja minusta siinä on vaikea yhdistää teoria tietoa ja omaa pohdintaa”

” Verkko-opinnot ovat mielestäni huonoin tapa oppia. Kysymykset siellä ovat usein sellaisia, että niihin löytyy vastaukset suoraan netistä... tulee vain painettua kopioi ja liitä”

Jonassenin (1995) mukaan teknologia toimii oppimisprosessissa tukena ja oppimisen välineenä, mutta ei oppimisen kohteena ja huomion viejänä. Merkityksellisen oppimisen piirteisiin kuuluu seitsemän ominaisuutta (Jonassen 1995, Nevgi ym. 2003, 32-34, mukaan.):

- 1) Aktiivisuus: oppija ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja työskentelee informaatiota prosessoiden
- 2) Konstruktivisuus: oppija yhdistää oppimansa aiemmin opittuun ja prosessoi asioita mielekkäitä kokonaisuuksia
- 3) Yhteistoiminnallisuus: oppijat toimivat yhdessä oppien asioita toisiltaan ja tukien toisiaan
- 4) Intentionaalisuus: oppiminen on tavoitteellista ihmisen toimintaa ja merkityksellisen oppimisen on oltava tavoitteellista
- 5) Dialogisuus: oppiminen on dialoginen prosessi, jossa oppijat keskustelevalle ja ovat keskenään kanssakäymisissä
- 6) Konstektuaalisuus: oppimistehtävät ovat johdettu todellisista tilanteista ja simuloitu ongelmaperustaisen oppimisympäristön avulla
- 7) Reflektiivisyys: oppijat pohtivat sitä, mitä ovat oppineet ja miten oppiminen sujui

Oppimiskertomuksissaan opiskelijat arvioivat itseään verkko-oppijana jonkin verran. Kokemusta ja taitoa verkossa opiskeluun on kertynyt opintojen aikana kytkeytyen yleensä opiskelutaidon kehittymiseen ja opiskelijana kasvamiseen.

” Kuitenkin verkko-opinnot jäivät aina viime tippaan, enkä perehtynyt niihin kunnolla. Tein vain pakollisen. En käyttänyt kaikkea annettua aikaa niihin. Toisella jaksolla kuitenkin aloitin tehtävien teon heti kun aikaa annettiin. Etenin tehtävissä, luin annettua tietoa ja ennen kaikkea tunsin oppivani/saavani etäopiskelusta... pitääkö etäopiskelu oppia vasta, kun on viimeinen jakso etäopiskelua? parempi myöhään kuin ei milloinkaan”

Opiskelijat kokivat myönteisenä ja oppimista edistävänä verkko-opiskelun vaivattomuuden ja aikaan ja paikkaan sitoutumattomuuden. Itsenäisen tiedon etsiminen ja oppimistehtävien tekeminen sekä pohdintaa vaativat kokonaisuudet koettiin mielekkäiksi. Verkko-opiskelu koettiin myös sosiaalisesti tapahtumaksi, jolloin ilmapiiri ja ympäristön kiinnostus ja motivoituneisuus koettiin merkitykselliseksi ja opiskelua helpottavaksi.

”Verkko-opinnoissa olen oppinut koko ajan uusia asioita, etsiä tietoja ja koko ajan ilmenee uusia sanoja. Oppiminen edistyy koko ajan ja minun taidot kehittyvät... tuntee ne laitteet.”

” Itse pidän verkko-opiskelusta koska sen voi hyvin sopeuttaa omaan elämään”

5.4 Yhteisöllisyys luo puitteet oppimiselle – en ole luokassa yksin

Yhteisöllisyyden perusta luodaan jo varhaislapsuudessa, jolloin pienen vauvan yhteisöllisyys keskittyy vanhempiin ja heidän välinen vuorovaikutuksensa muodostaa perustan myöhemmille ihmissuhteille. Perusturvallisuus ja minäkuvan muodostuminen mahdollistavat kyvyn hoitaa velvollisuuksia, suunnitella ja päättää asioista sekä ratkaista ongelmia. (Kauppinen 2002, 33.)

Kolkkan mukaan nuorten tulo oppimiskulttuuriin, jossa edellytetään ja annetaan vastuuta on nuorelle suuri muutos, jopa niin, että nuorelta on vaadittu dialogia opettajan ja ryhmän kanssa, vaikka heiltä aikaisemmin on edellytetty keskeneräisyyttä. Tällöin nuoren käyttäytyminen saattaa hämmennyksen vuoksi olla epävarmaa ja rajatonta. (Kolkka 2001, 145.)

Yhteisöllisyys tuli esille useissa oppimiskertomuksissa marginaalisesti, niin että useimmiten asia esitettiin jonkin muun kokemuksen rinnalla tai sisällä. Keskeisiksi alakategorioiksi muotoutuivat ryhmän tuki ja oman luokan merkitys niin hyvässä kuin pahassa.

5.4.1 Ryhmän tuki oppimisessa - innostus lisää oppimisen iloa

Opiskelijaryhmä muodostuu opiskelijalle ja opettajalle selkeästi ydinjoukoksi, joka muotoutuu ja kiinteytyy. Ryhmästä voidaan lähteä, usein henkilökohtaisesta syystä tai oppimistulosten vuoksi, ja ryhmään voi tulla uusia jäseniä. Ryhmädynaamiset ilmiöt hallitsevat opiskelijaryhmässäkin. Ryhmän dynamiikan, suhdejärjestelmän, muodostavat siinä esiintyvät tunteet, normit, roolit, kommunikaatio ja valta. Opiskelijaryhmällä on oma tehtävänsä oppilaitoksessa, joka kiinnittää sen ympäristöönsä ja suhdejärjestelmän avulla ryhmä pysyy koossa. (Mäntylä 2002, 42-43.)

Opiskelijoiden oppimiskertomuksissa oma luokka ja opiskelijatoverit tulevat esille yhteisten oppimista tukevien, kuten motivaation ja opiskeltavaan asiaan innostumisen kautta. Tässä vaiheessa opiskelua suurin osaa opiskelijoita on uuden tilanteen edessä, koska opintojen alkuvaiheessa oleva ryhmä on hajonnut ja ollaan muodostamassa uutta ryhmää. Opetussuunnitelman (Opetushallitus 2001) mukaisesti opiskelija valitsee

kolmen opintokokonaisuuden jälkeen koulutusohjelman, jossa hän opiskelee yhteensä 40 opintoviikkoa eli yhden lukuvuoden

” Tällä alalla kontaktit muihin (muutenkin kuin internetin välityksellä) ovat ehdottomia ”

” Ryhmän osallistuminen opetukseen keskustelemalla ja kertomalla kokemuksista on mielestäni hyödyllistä ”

” Se, että ilmapiiri/ympäristö myös kiinnostunut ja motivoitunut tekee oppimisesta helpompaa ja mielekkäämpää. Yhdessä ” oivaltaminen ” innostuminen mielekästä ”

” Jossain paikoissa on huono työilmapiiri...tässä kohtaa persoonani on rakentava ja minulle on asennetta vaikuttaa tilanteeseen korjaavasti ”

5.4.2 Oma luokka - riitaa ja rinnakkaiseloa

Nuorelle yhteisöön kuulumisen helpottaa itsenäistymistä, parantaa itsetuntoa, kehittää tiimityötä ja yhteishenkeä. Yhdessä yhteisen asian eteen ponnisteleminen on positiivinen kokemus ja oman sormenjäljen näkyminen tuloksissa on nuorelle merkityksellistä. Ryhmään hyväksytyksi tuleminen antaa nuorelle kokemuksen, että on tärkeä. (Cacciatore 2005, 37.)

Koulumaailmassa opiskelijat kuuluvat erilaisiin ” omiin ” viiteryhtiin (ingrupper). Vaikka hyväksymme sen, että opiskelijat yrittävät vahvistaa omaa identiteettiään ja itsetuntoaan ryhmissä, joihin he kuuluvat, voimme toisaalta myös olettaa, että opiskelijat ovat taipuvaisia suosimaan omia ryhmiään muiden viiteryhtiensä ulkopuolelle jäävien ryhmien (utgrupper) kustannuksella, esimerkkinä tyttöjen ja poikien ryhmät tai etniset ryhmät. (Thornberg 2004, 86-87.) Tällainen voimakas omaa opiskelijaidentiteettiä tukeva ryhmä voi hyvin olla myös oma luokka, jossa me-henki koetaan positiivisena yhteishenkenä.

” Tunneilla on rauhallista ja luokkahenki hyvä. Se motivoi enemmän opiskelemaan ”

Ryhmässä opiskelijat oppivat tarkkailemalla ja havainnoimalla toisiaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ympäristössä. Keskeinen käsite on observointi. Observoimalla toisiaan ihmiset matkivat ja vahvistavat havaintojaan sosiaalisessa kontekstissaan. Keskeisinä vuorovaikutuksen elementteinä ovat ulkoiset tapahtumat, kognitiiviset prosessit ja käyttäytymisen ulkoiset ja sisäiset seuraukset. Toisten havainnoimisen ja

matkimisen etuna voidaan pitää sitä, ettei kaikkea tarvitse kokeilla itse, jolloin oppiminen tapahtuu nopeammin. (Ruohotie 2000, 115,116.)

Sosiaalisen oppimisen keskeisinä käsitteinä on myös symbolisten ja itsesäätelyn prosessien käsitteet. Symboliset prosessit ovat joko verbaalisia tai mentaalisia. Niiden avulla oppija jäsentää todellisuutta sekä kuvittelee ja muodostaa ennalta ratkaisuja ongelmallisiin ja epäedullisiin tilanteisiin. Itsesäätelyprosessit tarkoittavat ihmisten kontrollia omassa käyttäytymisessään. He säätelevät tiedollisia prosessejaan ja hallitsevat ympäristöstä tulevia todellisia ärsykeitä ja niiden seurauksia. (Ruohotie 2000, 117.)

Opiskelijat kokivat oppimista edistäväksi keskustelun opiskelijaryhmän ja opettajan kanssa. Keskusteltava asia sai heidän mielestään olla myös muuta kuin ”täyttä asiaa”, kaikenlainen keskustelu auttaa oppimaan vuorovaikutusta. Hyvä luokkahenki koettiin tärkeäksi yhdistäväksi tekijäksi. Opiskelijat kuvasivat vain muutamia selkeästi luokkayhteisössä tapahtuvaa oppimista. Keskusteluun ja työrauhaan liittyvät asiat nousivat esille formaalin oppimisen alueella. Luokkatoverien merkitys oppimiselle nähtiin enemmänkin informaalin oppimisen alueella

” Opettaja antaa keskustella, kuuntelee opiskelijoiden kokemuksia, vaikka ne olisi turhiakin eli esim. alan ulkopuolelta”

” Tutkimus- ja selvitystehtävissä pitää päästä kasvokkain keskustelemaan ja vaihtamaan ajatuksia”

” Yhteistyöhön olen oppinut ja osaan olla ryhmän jäsenenä positiivinen persoona”

Opiskelijat kokivat oppimista estävänä asiana työrauhaan liittyvät ongelmat. Rauhatomuus ja opiskelijoiden keskustelu toistensa kanssa sekä muu oheistoiminta (tekstiviestit, meikkaus, syöminen) vaikeuttavat keskittymistä, ja oppitunneilta myöhästelevät opiskelijat keskeyttävät opetuksen.

” Oppitunneilla on välillä vaikea oppia luokan hälinän vuoksi”

6 INFORMAALI OPPIMINEN – OPISKELIJA OPPII OPETTAJASTA HUOLIMATTA

Euroopan yhteisön komissio määrittelee valmisteluasiakirjassaan arkioppimisen (informal learning) luonnolliseksi osaksi jokapäiväistä elämää. Arkioppiminen ei ole tietoista oppimista, jolloin ihmiset eivät välttämättä tiedä sen kartuttavan heidän tietojaan ja taitojaan. (Euroopan yhteisöjen komissio 2000, 8.)

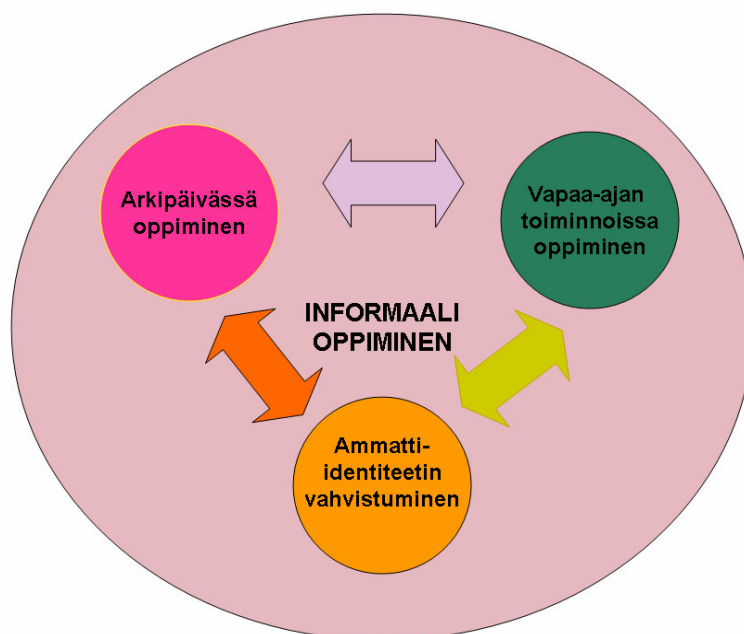
Informaali oppiminen on vapaa-aikana, kotona tai työssä, arjen toimintojen yhteydessä tapahtuvaa oppimista. Informaalille oppimiselle on tyypillistä kokemuseräisyys (experimental), sitä ei ole strukturoitu opetussuunnitelman mukaisesti tavoitteelliseksi, aikaan ja paikkaan sidotuksi tapahtumaksi. Tyypillisimmillään informaali oppiminen ei ole tarkoitushakuista, vaan useimmiten vahingossa tapahtuvaa, satunnaista oppimista. (Saarinen 2005.) Rinne & Salmi nimittävät informaalin oppimisen ”piileväksi” oppimiseksi, joka on tietoisella tasolla tavoitteetonta ja tapahtuu muun toiminnan ohella. Oppiminen on itsestään selvänä pidettyä, implisiittisesti vallitsevien uskomusten ja toiminnan tulosta. Informaali oppiminen on sattumanvaraista asenteiden, taitojen ja tietojen välitystä, joka tapahtuu monenlaisissa kulttuurisissa ympäristöissä. Oppimisella ei ole selkeää tavoitetta, vaan eräänlainen ”piilofunktio”, jolloin se saattaa jäädä reflektoimatta. (Rinne ym 1998, 151.) Informaalista oppimisesta keskusteltiin jo 1960 ja 1970 luvuilla, jolloin se yhdistettiin elinikäiseen oppimiseen ja sen tunnustamista vaadittiin kasvatustieteellisissä laitoksissa osana oppimista (Tight 1996, 68).

Syvänen mukaan informaalilla oppimisella tarkoitetaan kaikkea aktiviteettia, joka tähtää opetussuunnitelmien ulkopuolella tapahtuvaan tietojen ja taitojen kartoitukseen. Informaalin oppimisen alueeseen kuuluu tietoinen oppiminen tai henkilössä tapahtuva positiivinen kehitys ilman institutionaalista ympäristöä tai systeemiä, jonka halusta tai velvoitteesta oppiminen tapahtuisi (Syvänen 2003, 160). Pohjonen puolestaan toteaa, ettei informaali oppiminen ole ainoastaan tietoista oppimista, vaan hyvin usein sitä tapahtuu myös tiedostamatta (Pohjonen 2002, 9). Hän kutsuukin informaalia oppimista termillä ”arkioppiminen”. Kyseessä voi olla niin sanotusti vahingossa tapahtuvaa oppimista, joka ei useinkaan johda tutkintoihin tai suoritteisiin (Pohjonen 2002), ja on usein perheen parissa tapahtuvaa toimintaa. Kiintoisana seikkana on väitetty, että ih-

miset viettävät keskimäärin 15 tuntia vuorokaudessa informaalisen oppimisen parissa (Syvänen 2003), jolloin merkitys oppimisen kannalta on suuri.

Opiskelijat kuvasivat informaalisen oppimisen kokemuksiaan kertomuksissaan selkeästi vähemmän kuin formaalin oppimisen kokemuksia. Ajattelen, että opiskelijat asettavat itsensä oppimiskertomuksiinsa kirjoittaessaan enemmän lähihoitajaopiskelijan rooliin ja virallisen oppimisen kontekstiin kuin omaan arkielämäänsä. Joidenkin opiskelijoiden kertomuksissa arjessa oppimista ei käsitelty ollenkaan tai käsiteltiin vain hyvin yleisellä tasolla mainitsemalla jokin yksittäinen asia. Kuitenkin aineistossa informaalinen oppiminen tuli esille omana kategorianaan ja siksi sen esittely on perusteltua ja tulosten kannalta olennaista.

Opiskelijoiden kokemukset omasta oppimisestaan virallisen formaalin oppimisen ulkopuolella sijoittuivat selkeästi kolmeen kategoriaan. Laajemmin nuoret kuvasivat tavallinen arkielämää ja siihen liittyviä tehtäviä ja sosiaalisia suhteita. Nuorten kokemuksissa erottuivat myös omaan itseen liittyvät asiat, kuten harrastukset ja muu kodin ulkopuolella tapahtuva vapaa-ajan toiminta sekä itsetutkiskelu ja asioiden pohtiminen suhteessa tulevaan ammattiin ja ammatti-identiteetin vahvistumiseen.



KUVIO 2 Informaalisen oppimisen osa-alueet opiskelijoiden oppimiskokemuksissa

6.1 Tavallinen arki opettaa

Nuoren arki tarkoittaa tässä tutkimuksessa enimmäkseen arjen elämistä oman lapsuuden perheen kanssa, joko fyysisesti samassa taloudessa tai muuten tiiviissä yhteydessä perheeseen. Nuori muodostaa lähtöperheessään saamiensa kokemusten perusteella käsityksen itsestään ja toisista ihmisistä. Positiivinen palaute ja vanhempien tuki auttavat selviytymään tulevassa elämässä ja sosiaalisissa suhteissa. Hyvä lähtöperheen tunnevuorovaikutus tukee nuorta silloin, kun psyyke kuormittuu, näin tapahtuu pakostakin elämän varrella. (Kaimola 2005, 11.)

Suomessa opintoihin käytetty aika on pidentynyt ja usein opintojen välissä pidetään ns. väli vuosia, jolloin nuori mahdollisesti matkustelee, työskentelee tai suorittaa asevelvollisuuttaan. Toisaalta nuoret muuttavat kotoa pois melko varhain, mm. eurooppalaisella tasolla, vaikka muuttaminen kodin ulkopuolelle on myöhentynyt viime vuosina. (Puuronen 2000, 153.)

Kaikkein eniten oppimiskertomuksissa kuvattiin kokemuksia aivan tavallisessa arjen elämässä. Suurin osa näistä tutkimukseen osallistuvista nuorista elää lapsuudenkodissaan perheensä kanssa. Nuorten tarinoissa arki näyttäytyy hyvin turvallisena ja tavallisena heidän itsensä mielestä. Tavallisen arjen kuvauksissa ei esiintynyt yhtään sellaista asiaa, joka koettaisiin negatiivisena oppimisen kannalta. Ristiriitoihin, joita kerrottiin olevan, liittyi oppimisen kannalta selvittelyn ja kasvun mahdollisuus ja ne kuvattiin positiivisina ilmiöinä.

Nuoret kokevat asioita vahvasti ja elävät äärimmäisiä tunteita, kavereiden pettämistä ja maailman tuskaa. Kuitenkin kodin arki tarjoaa turvallisuutta, jonka avulla epäoikeudenmukaisuuden kokemusta helpotetaan ja tilalle saadaan voimaa selviytyä. Nuoret nojaavat kasvukriiseissään vanhempiinsa ja purkavat stressiään turvallisesti kotona. (Cacciatore 2005, 31.)

Elämän perustaitojen oppiminen, kodin askareet perheen kanssa, sosiaalinen vuorovaikutus, keskustelut, kuunteleminen ja empatia vahvistivat nuoria myös tulevaan ammattiin lähihoitajina. Nuoret eivät määritelleet tarkemmin minkälaisia oppimiskokemuksia arjessa perheen ja ystävien kanssa kokivat. Selkeimmin tulivat esille vuoro-

vaikutukseen liittyvät taidot. Nuori kasvaa ja kehittyy nuoreksi aikuiseksi koulutuksen aikana ja haluaa vahvistaa päivittäisessä elämässä tarvittavia taitoja, kuten esim. kodinhoitoon liittyviä asioita, joita kuuluu myös tulevaan lähihoitajan ammattiin.

” Parhaiten oppii vain elämällä ja olemalla ystävien ja perheen ja muiden parissa. Esim. kuuntelutaito, keskustelutaito, empatia, ristiriitojen selvittely...Listaa voi jatkaa loputtomiin”

”Yleensä ainakin viikottain oppii arkielämässä jotain uutta pienistä asioista”

” Joka päivä oppii jotain uutta ihan pelkässä arjessa”

” Varsinkin kotona vanhemmilta olen oppinut asioita, miten pärjää elämässä eteenpäin. Vanhemmat ovat kertoneet et näitä asioita tai sitten olen kysellyt ja sitä kautta oppinut”

”Opin tietysti myös paljon netistä ja kirjoista uutta tietoa”

Kaverit ja lähipiiri luovat nuorelle oppimista edistävän sosiaalisen tukiverkon. Aito, oikea keskustelu hyvistä aiheista kuvattiin useissa tarinoissa. Samaten kaverien kertomukset työelämästä koettiin positiiviseksi, vaikka ammattiala olisikin toinen kuin opiskeltava ala.

Suutarin mukaan sosiaalinen verkosto on nuoren henkilökohtainen yhteisö, yksilökeskeinen verkosto, jonka keskellä opiskeleva nuori on. Keskeiset kysymykset ovat luottamuksen rakentuminen, sosiaalisen tuen ilmeneminen ja solidaarisuuden syntyminen. Nuoren maailmaan kuuluu sekä yhteisöllisiä että yhteiskunnallisia toimijoita. Sosiaalinen verkosto koostuu niistä yhdestä tai useammasta ihmisestä, joita nuori kokee itselleen tärkeiksi. Vahvat siteet ovat nuorelle hyvin emotionaalisia ja intensiivisiä suhteita, joille on ominaista läheisyys ja vastavuoroisuus ja niiden vaalimiseen käytetään runsaasti aikaa. Tällaisia suhteita on esimerkiksi suhteen vanhempiin, ystäviin, kavereihin sekä sukulaisiin. Mitä intiimimpi verkosto on, sitä enemmän tukea nuori saa eri elämänvaiheessaan. (Suutari 2002, 41-42.)

Rönkä on tutkinut nuorten sosiaalista selviytymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Hän näkee sosiaalisen selviytymisen kehityskulussa nuorten kohdalla jonkin verran eroa tyttöjen ja poikien reagoitavoissa elämänsä kriiseihin. Pojilla korostuu käyttäytymisen

haavoittuvuus, mikä näkyy aggressiivisena käyttäytymisenä, tytöillä vuorostaan ongelmien kasautuminen aiheuttaa sosiaalista ahdistuneisuutta. (Rönkä 1999, 11.) Selviytymisen kannalta nuoren elämässä toteutuu kolme periaatetta: holismi, kehämäisyys ja epäjatkuvuus. Holismi tarkoittaa tässä yhteydessä elämäntilanteen kokonaisuutta, joka ratkaisee nuoren kehityksen suunnan. Nuoren elämässä kohtaavat kehityksen riskitekijät ja suojatekijät, jotka nuorella itsessään ja hänen ympäristössään edistävät selviytymistä. Molemmat tekijät vetävät nuorta tahoilleen ja suuntaavat siten kehitystä joko myönteiseen tai kielteiseen suuntaan. Kehämäisyys liittyy ongelmien kasautumiseen, jolloin vanhat ongelmat aiheuttavat uusia. Nuori ei kuitenkaan ole passiivinen olosuhteiden uhri, vaan hän voi vaikuttaa elämänsuuntaansa valitsemalla ympäristöjä ja ihmissuhteita. Käyttäytymistyyli ja käsitys itsestä ja mahdollisuuksistaan vaikuttavat nuoren selviytymiseen. Ongelmien epäjatkuvuuteen vaikuttavat ns. kehityksen suojatekijät, jotka tukevat nuoren elinolosuhteita ja itsetuntoa sekä nuoren omat yksilölliset piirteet, jotka auttavat sopeutumaan eri ympäristöihin ja hakeutumaan tukea antaviin ihmissuhteisiin. Kehityksen riskitekijöiden kasautumisesta voidaan selvitä ja kasvaa vahvemmaksi. (Rönkä 1999, 12-14.)

Tutkimuksen kohdejoukon opiskelijat olivat nuoria aikuisia, joiden sosiaalinen verkosto painottui perheen lisäksi kavereihin ja läheisiin. Osa nuorista asuu esimerkiksi avoliitossa tässä vaiheessa opintoja ja irtautuu myös sitä kautta vanhemmistaan. Ystävät ja kaverit koulun ulkopuolella ovat nuorille tärkeitä ja nuoret saattavat kertoa harrastukseksi kaverien kanssa olemisen.

Nuoret kokevat tärkeimmäksi riippumattomuuden alueeksi ystävyys- ja kaverisuhteet. Ystävyysuhdetta on perinteisesti pidetty luottamussuhteena, johon sisältyy lupauten pitäminen. Luotettava suhde antaa nuorelle tunteen, että on osa tiettyä ryhmää tai yhteisöä, että kuuluu johonkin. Ystävien ja kavereiden tehtävä on olla kumppaneita, joiden kanssa viettää aikaa ja olla keskenään luottamuksen arvoisia. (Suutari 2002, 176.) Oman kokemukseni mukaan nuoret, jotka ovat valinneet sosiaali- ja terveystieteiden ammatin, pitävät erittäin tärkeinä niin perheen sisäisiä kuin perheen ulkopuolisia ihmissuhteita. Tämä tulee esille myös oppitunneilla, missä keskustellaan ihmisympäristöstä. Oppimiskertomuksissa nuoret kokivat oppivansa yleensä elämään liittyviä sekä tulevaan ammattiin tärkeitä asioita myös kodin ulkopuolisten ihmissuhteiden kautta. Ys-

tävien ja kavereiden työssäkäymisellä yleensä on merkitys nuoren suhteutumiseen työelämästä.

”Koulun ulkopuolella opin paljon ihmissuhteistani jne. Omat sosiaaliset kontaktit antavat joskus ymmärrystä tietoa alaa tai koulutusta kohtaan”

”Kaverit jotka ovat jo työelämässä kertovat asioista, vaikka ala olisi eri, voi niistä oppia”

” Myös oikea keskustelu lähipiirin ihmisten kanssa on opettavaista, jos keskustellaan hyvästä aiheesta”

Ammattialan opiskelun aikana hankittuja tietoja ja taitoja käytetään myös vapaa-aikana. Näitä kokemuksia opiskelijat kuvaavat kasvattavina ja ammattiin kehittymisen kannalta hyödyllisinä, vaikka kaikkia tilanteina ei pidetäkään toivottavina. Kokemukset vahvistavat myös aikaisemmin opittua, sekä taitojen että tilanneherkkyyden vahvistamista. Lähihoitajan ammatissa vaadittavaa osaamista vahvistaa myös nuorten kiinnostus tiedon hankintaan erilaisten medioiden kautta.

Onko kyse ammatillisesta kasvusta vai ammatillisesta osaamisesta tai jopa asiantuntijuudesta, jota sovelletaan virallisen opiskelun ulkopuolella? Kotila määrittelee ammatillisen kasvun yksilön ominaisuudeksi ja ammatillisen osaamisen yksilön ominaisuuksien ja ympäristön vaatimusten välillä (Kotila 2000, 62). Laakkosen mukaan ammatillinen kasvu voidaan nähdä prosessina, jossa opitaan sekä formaalia että praktista tietoa. Ammatilliseen kasvuun liitetään myös asiantuntijaksi kehittyminen, jossa formaali ja praktinen tieto painottuvat kehityksen eri vaiheissa eri tavalla. Asiantuntijuus sisältää myös hoitotyön alalla ns. hiljaista tietoa (tacit knowlwdge), joka määritellään mm. implisiittiseksi ja sanattomaksi, asiantuntijan strategiseksi tiedoksi. (Laakkonen 2004, 29-30.) Kyrönlahti tarkastelee ammatillista osaamista kompetenssin ja kvaalifikaation käsitteiden kautta. Kompetenssi liittyy yksilön potentiaaliseen kykyyn suoriutua tietyistä työtehtävistä, kvalifikaatio liittyy työhön ja sen asettamiin vaatimuksiin. liittyy työhön ja sen asettamiin vaatimuksiin. Yksilöllä voi olla tietoja ja taitoja, jotka eivät liity työn vaatimuksiin. (Kyrönlahti 2005, 118.)

Tapahtumat ovat opiskelijoille sekä haasteellisia että oppimisen kannasta positiivisia, vaikka tilanteet sellaisenaan saattavat olla ikäviä. Auttamisen taito ja kyky mennä mukaan tilanteisiin nopeasti ja ratkaisukeskeisesti antaa nuorelle opiskelijalle uskoa sel-

viytyä myös tulevassa ammatissa haasteellisissa tilanteissa. Opiskelijat kuvaavat oppimiskertomuksissaan omaa osaamistaan ylpeinä ja toisaalta nöyrinä, koska omiin tietoihin ja taitoihin ei voida vielä luottaa täysin.

” Olimme ystävän kanssa bussissa, kun vieressämme käytävän toisella puolella istunut mies sai epilepsia-kohtauksen. Olimme ohjat käsiimme, ilmoitin kuskille asiasta ja sitten autoimme siihen asti että ambulanssi tuli paikalle”

”Tällaisissa tilanteissa ei saa mennä paniikkiin, vaikka aluksi tuntui, ettei olisi koulussa ollutkaan ja ettei tiennyt yhtään mitä olisi pitänyt tehdä, se tunne meni äkkiä ohitse...näissä tilanteissa sai myös kokemusta ja varmuutta, joka auttaa paljon lähihoitajan työssä”

”On hienoa kun huomaa että voi auttaa jotakuta kun oma tieto on karttunut”

” Esim. lehdistä ja tiedotusvälineistä tulevat itseä kiinnostavat asiat jää mieleen”

6.2 Omat jutut opettaa – autokoulua ja koiran kasvattamista

Vapaa-aika on yleisesti ajatellen myönteinen asia, joka tarjoaa tilaisuuksia irrottautua nuoren rooliodotuksista. Vapaa-ajan oletetaan olevan aikaa, joka mahdollistaa oman ja nuorelle itselleen tärkeäksi koetun tekemisen. Nuorelle vapaa-aika on koulun ja työn ulkopuolella olevaa aikaa, jolloin ei lueta läksyjä tai tehdä kotitöitä, vaan vietetään aikaa samanikäisten kanssa. Nuori viettää viihteen ja kulttuurin parissa suurimman osan vapaa-ajastaan ja tutkijat ovatkin huolissaan aktiivisen kansalaisuuden ja osallistumisen puolesta. (Harinen 2005, 38.)

Nuoren omat harrastukset ja mielenkiinnon kohteet tulivat oppimiskertomuksissa jonkin verran esille. Harrastukset ovat itse valittuja ja innostavia. Kertomuksissa kuvattiin koulun ohella tehtävää palkkatyötä, jonka kerrottiin tuovan lisäosaamista ja vastuuta. Työ esitettiin nuoren elämään kuuluvana asiana useissa kertomuksissa joko suoraan tai välillisesti. Kesätyön lisäksi nuoret käyvät työssä myös lukuvuoden aikana iltaisin ja loma-aikoina. Erityisen tärkeää on, että opiskelun ulkopuolella työssä oleva nuori ei ole opiskelijan roolissa vaan työntekijän roolissa.

” Harrastuksissa oppii myös äärettömän hyvin, koska ne ovat itse valittuja ja niistä on innostunut”

”Harrastuksissa olen oppinut ryhmäytötaitoja, soittamaan erilaisia soittimia”

”Koulun ulkopuolella oppii asioita omalla työpaikalla, koska siellä on työntekijä ei opiskelija ja asiat pitää ottaa selville”

Myös vapaa-ajalla tapahtuva koulutus tai siihen liittyvä harrastuneisuus kuten autokoulun käyminen ja ajokortin suorittaminen lisäsi motivaatiota oppimiseen. Nuorille autokoulu sijoittuu usein juuri toisen tai kolmannen opiskeluvuoden ajalle ja opiskelijalla on mahdollisuus anoa suoritetusta autokoulusta yhden opintoviikon opintosuoritusta vapaasti valittaviin opintoihinsa.

Opitun siirtäminen uusiin tilanteisiin riippuu tietojen tai taitojen organisaatiosta. Intentionaalisen siirtämisen korostaminen kuuluu konstruktivistiseen käsitykseen. Jo oppimisvaiheessa huomioidaan, miten tietoa tulevaisuudessa tullaan käyttämään. Tämä helpottaa tiedon käyttöä ja edistää pyrkimyksiä etsiä aktiivisesti yhteyksiä opitun tiedon ja nykytilanteen välillä. Omaksuttujen tietorakenteiden välisten kytkentöjen ja tiedonkäytön strategioiden oivaltaminen kuuluu huippuosaamiseen. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa. Omien ajatusten reflektointi niin itseseen kuin vuorovaikutuksessa muiden kanssa edistää oppimista. Tällöin voidaan oppia muilta, kyseenalaistaa omaa ajatteluaan ja itsestänselvyyksiä. Tavoitteellinen oppiminen on taito, jota voi oppia. Oppimaan oppimisen merkitys on korostunut tiedon kasvun myötä. Mukana pysyminen edellyttää taitavia oppijoita, jotka pystyvät laajentamaan ja uusimaan omia tietojaan. Oppimaan oppiminen on metataito, jossa itsereflektiivisyydellä ja uusien oppimistehtävien hahmottamisella on merkitys ongelmia ratkaistaessa. (Ruohotie 2000. 122-123.)

” Yrityksen ja erehdyksen kautta. Autokoulussa oppi parhaiten kun pääsi heti ajamaan”

” Lähinnä koira-alalta, aina ei ole niin, että minä koulutan koiraa, vaan myös toisinpäin...mahdollisimman paljon toistoa, mahdollisimman mielekkäästi, siinä opimme molemmat...”

6.3 Itsetutkiskelu pitää aivot vireänä

Aikuiseksi kasvaminen ja vastuun ottaminen omasta oppimisestaan myös arkielämässä sekä aktiivisen otteen saaminen elämästä esiintyy joissakin oppimiskertomuksissa. Usein pohditaan sitä, kasvaako nykyajan lapsi nopeammin ja tapahtuuko kehitys vilkkaammin kuin nuorten vanhempien aikana. Voidaan otaksua, että nuorten kognitiivinen kehitys on olennaisesti nopeampaa, mutta emotionaalinen kehittyminen tapahtuu edelleen omaa tahtiaan. (Mahkonen 2005, 78.)

Opiskelijat kokivat kahden vuoden aikana kasvaneensa ja kehittyneensä nuoresta nuoreksi aikuiseksi. Iän lisääntyminen oli nuorille positiivinen asia oppimisen kannalta ja sen koettiin tuoneen varmuutta itseen, opiskeluun ja ammatinvalintaan.

Opiskelun myötä kiinnostavista asioista otetaan arkielämässäkin selvää itse, mikä koettiin palkitsevana. Ympäröivä maailma ja elämä koettiin aktiivisena ja elämänpiiriä laajennetaan mm. matkustelun kautta. Oppimista tapahtuu koko ajan, myös yrityksen ja erehdyksen kautta ja osallistuminen ja asioiden näkeminen koettiin tärkeäksi oppimisen ja kasvun kannalta.

Opiskelijat kuvasivat oppimiskertomuksissaan halua oppia ”kaiken aikaa” ja ammatin opiskelu oli läsnä usein opiskelijan ajatuksissa. Heidän mielestään oli tärkeää oppia koko ajan ja pitää itsensä avoimena oppimiselle. Kahden vuoden aikaisen opiskelun viitekehyksessä ilmiötä voisi nimittää ammatti-identiteetin kehittymiseksi.

Ammatti-identiteettiä voidaan pitää identiteetin osa-alueena. Kokemus omaksi persoonaksi yksilöitymisessä on osa identiteetin kehittymistä. Identiteetti, minäkuva ja itsetunto muodostavat minän. Ojaseen mukaan identiteetti vastaa kysymykseen kuka minä olen, minäkuva kysymykseen millainen minä olen ja itsetunto kysymykseen mikä on minun arvoni ja merkitykseni. Nuorelle voi kehittyä terve ja ehyt identiteetti vain, jos aikaisemmat identifikaatiot eli samastumiset ovat sulautuneet toisiinsa. (Ojanen 1996, 31-35.)

Hoito- ja huolenpitotyön ammatteihin socialisaatio muodostuu koulutuksen aikana kahdesta prosessista, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Socialisaatio hoitotyön rooliin, joka sisältää hoitotyön arvot, normit ja käyttäytymistavat ja socialisaatio oppijan rooliin, joka sisältää taidon toimia uusissa tilanteissa, vastata asiakkaiden ristiriitaisiinkin

odotuksiin ja rakentaa omaa identiteettiään hoitajana. (Reutter, Field, Campbell & Day 1997, 149-155.)

Uutta tietoa omaksutaan käyttämällä aiemmin opittua. Tie noviisista ekspertiksi on eri oppijoilla erilainen johtuen valmiuksista, motivaatiosta, tavoitteiden hierarkiasta ja oppimisstrategioista. Strategian avulla oppija omaksuu uutta tietoa ja ratkaisee ongelmia. Maailman hahmottaminen ja sen tulkitseminen ovat yksilön ominaisuuksia. Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Oppijan oma käsitys omasta roolista on merkityksellinen. Katsooko hän olevansa itse vastuullinen vai odottaako jonkun muun ohjaavan häntä. Tähän vaikuttaa mm. itsetunto, joka säätelee uskallusta kokeilla omien odotusten ja olettamuksien toimivuutta toiminnan eri tasoilla. Ymmärtämisen painottaminen edistää mielekästä tiedon konstruointia. Relevantin tiedon hakua ja tarpeellisten kysymysten asettelua edesauttaa asian ymmärtäminen. Tulkinta tapahtuu aiemmin opitun pohjalta ja siirtyy joustavasti uusiin asiayhteyksiin. Tavoitteellisen oppimisen kehittämisessä korostuvat metakognitiiviset taidot, erityisesti itsearviointikyky. (Ruohotie 2000. 121-122.)

” Oppimiskokemukseni ovat pääasiassa positiivisia, tosin joitakin asioita on joutunut oppimaan kantapäähän kautta ”

”Kyllä aina pystyy imemään itseensä tietoa ja oppia, kun vaan pitää aivot vireänä, eikä jätä niitä narikkaan...”

” Matkustaessa oppii kenties eri kulttuureista, tavoista, ehkä jotain ruoanlaittoon liittyvää ja Suomessa matkustaessa olen oppinut maantietoa...”

7 OPPIMISEN IHANUUS JA KURJUUS – YHTEENVETO OPPIMISEN KOKEMUKSISTA

”Kun tulee ongelmia, syntyy tarve tai halu ratkoa ne. Sen ajattelemisen tuo mieleen sanan RATKO, ja se vuorostaan kertoo tarkkaan, mitä ensimmäisesi ja seuraavaksi ja sitä seuraavaksi pitää tehdä kunnes ratkaisu löytyy. Minä taidan käsittää, sanoi Puh. Mutta ehkä ymmärtäisin paremmin, jos tietäisin mitä sanoja RATKO tarkoittaa.” (Allen & Allen 1998, 23-24.)

Oppimisen tarkastelu ja ymmärtäminen ei varsinaisesti ollut minulle opettajana ongelma, joka pitäisi ratkaista. Olinhan opiskellut yli viisitoista vuotta oppimiseen ja opettamiseen liittyviä asioita ja toteuttanut mielestäni oppimista edistävää toimintaa jo yli kymmenen vuotta. Palaute, mitä opettaja saa omasta työstään, ei aina ole kovin täsmennettyä tai jäsennehtyä. Opiskelijapalautteen kerääminen opintokokonaisuuksien päätteeksi tapahtuu yleensä hyvin nopeasti alle puolessa tunnissa, suuressa ryhmässä ja valmiin ohjelman mukaan. Olen myös usein ollut epävarma siitä, kuinka aitoa ja pohdittua opiskelijoiden mielipiteet oppimisestaan ja opiskeluun vaikuttavista asioista ovat olleet. Tämä epävarmuus taisi olla minulle ongelma, jota halusin yrittää ratkaista.

Löytyykö ratkaisu- oppimisen kokemusta lähestymässä

”Kirjoitan tämän siinä muodossa, jossa teidän kannattaa painaa se mieleenne, Muukalainen sanoi. Hän kirjoitti näin:
Rajaa ongelma tai tilanne.
Arvioi, järjestä ja määritä ongelma.
Tutki ongelmaa kyselemällä sen kaikista osista.
Keksi ratkaisuja, valitse yksi ja hio sitä.
Ota ratkaisu käyttöön ja tarkkaile tuloksia.”(Allen & Allen 1998, 24.)

Kokemuksen tutkiminen sinällään oli haaste, mutta mielenkiintoinen haaste. Olin suhtautunut kokemukseen hyvin arkipäiväisesti silloin, kun opiskelijat kertoivat omia kokemuksiaan tunnin aiheeseen liittyvistä asioista. Olin huomannut, että nuoret kertoivat hyvin avoimesti ja mielellään kokemuksista, joskus jopa innokkaasti ja puheenvuoroista kilpaillen.

Tutkimusmetodeja pohtiessani kuljin hapuillen, vaikka jälkeinpäin ajatellen reitin piti olla suora ja sileä. Aineiston kerääminen opiskelijoiden kirjoittamien oppimiskertomusten kautta oli alusta alkaen itsestään selvää, koska halusin aitoa ja autenttista kirjoitettua tekstiä kuvaamaan kokemusta. Kirjoitettu teksti edusti minulle nimettömyyttä ja identifioimattomuutta, sillä pidin tärkeänä, että aineiston käsittelyssä ei olisi vaaraa tunnistaa yksittäistä opiskelijaa ja hänen omaa kokemustaan. Grounded Theory aineiston keruu- ja analyysimenetelmänä on edelleen mielestäni oikea valinta, koska aineiston täydentyminen ja kylläntyminen tapahtui aineistoa kerätessä selkeästi. Analyysin eri vaiheissa löysin Muukalaisen RATKO - menetelmän vaiheet helpohkosti, vaikka hiominen kesti yllättävän kauan. Aineistoon piti palata lukemattomia kertoja yhä uudelleen.

Oppiminen ammattiin on monitahoinen prosessi

”Minusta tuntuu, että ymmärrän RATKOn ajatuksen, mutta asian loppuosaa minä en ymmärrä. Ikävä kyllä taidan olla Pieniälyinen Karhu, sanoi Puh. Et ollenkaan, sanoi Muukalainen. Minä vain en ole vielä selittänyt sitä. Lupaan että ymmärrät sen sitten kun olemme tehneet sen eksemplaarisen selväksi sinun omien seikkailujen avulla.” (Allen & Allen 1998, 25.)

Ammattiin oppiminen peruskoulun tai lukion jälkeen on nuorelle uudenlaisen oppimisen polkua pitkin tullaamista, siihen tuovat tasoitusta tai kuoppia sekä opettajat että opiskelija itse. Opiskelijoiden kuvaukset omasta oppimisestaan olivat hyvin samanlaisia, mutta niiden painotuksessa oppimista edistävänä tai estävänä kokemuksena erosivat toisistaan. Opettajan merkitys nuoren opiskelijan ammattiin oppimisessa korostui kertomuksissa kauttaaltaan. Opettaja on tärkeä tiedon antaja, kuuntelija ja opettajan aito läsnäolo oppimistilanteissa on nuorelle hyvin olennaista. Opettajan kyky sallia keskustelua ja mielipiteiden vaihtoa lisää opiskelutilanteiden kiinnostavuutta ja opiskelijan osallistumismahdollisuuksia oppimistilanteissa. Opiskelija haluaa aidosti opettajan tuekseen, mutta haluaa silti olla itse mukana oppimisprosessin eri vaiheissa täysillä ja tavoitteellisesti. Oppijan halua ja tahtoa pitää kunnioittaa ja huomioida opetusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa. Nuoret haluavat tasavertaista kumppanuutta, mutta toisaalta opettajan auktoriteettia ja johtajuutta oppimisensa ohjaamiseksi oikeaan suuntaan.

Opiskelijan oma vastuu omasta oppimisesta tunnustettiin kertomuksissa, motivoitunut ja alasta aidosti kiinnostunut opiskelija tukee paitsi omaa oppimistaan myös koko ryhmän ja kouluyhteisön oppimista. Levottomuus ja häirintä luokassa, myöhästely ja oheistoiminta, kuten syöminen, meikkaaminen ja tekstiviestien lähettely oppimistilanteissa ei saa missään oppimiskertomuksessa puoltavia kommentteja. Opiskelijat ovat kahden opiskeluvuoden aikana oppineet selkeästi myös ns. koulukäyttäytymistä, jossa yhteisöä kunnioitetaan.

Ammatillisen koulutuksen rikkaus on erilaiset oppimisympäristöt ja – menetelmät. Hoitoalan ammatti on käytännön taitoja, tietoja ja asennetta vaativaa työtä, jonka tueksi ja ymmärtämiseksi tarvitaan tutkittua teoriaa ja tiedettä. Opiskelijat ovat yleitä ammattistaan, johon opiskelevat ja haluavat menestyä opinnoissaan. Työssäoppiminen ja koulussa tapahtuva käytännön harjoittelu, tenttimenestys, oppimistehtävät ja projektit halutaan suorittaa hyvin. Edelleenkin hyvät arvosanat ja kannustava, positiivinen arviointi edistävät oppimista kaikin tavoin. Opiskelijat eivät juuri edes maininneet oppimiskertomuksissa huonoa opiskelumenestystä. Uusien oppimismenetelmien käyttöönotto on myös nuorille opiskelijoille haaste ja siihen pitää suhtautua harkiten ja hallitun muutoksen kautta. Selkeästi esimerkiksi verkossa opiskelun haasteellisuus ylitti minut opettajana ja tutkijana, koska olin olettanut nuorten olevan mestareita tietotekniikan maailmassa kaikilla tavoin.

Hei, mulla on muutakin elämää

” Puh tarkasti erityisen huolellisesti, oliko kaapin hyllyillä tilaa. Viime kerralla Muukalainen oli tuonut hunajaa, ja siksi Puh katsoi kaapin siivoamisen erityisen tärkeäksi.” (Allen & Allen 1998,16.)

Tavallisen arjen ja siihen liittyvien ihmisten ja kodin askareiden merkitys on nuorelle opiskelijalle oppimisen kannalta hyvin tärkeä. Perheen tuki ja aikuisten malli arkeen liittyvistä toiminnoista tuo nuorelle turvaa ja käytännön kokemusta. Tavallisen arjen merkitys korostui poikkeuksetta positiivisena kokemuksena. Tiiviin opiskelun lomassa nuori tarvitsee huolenpitoa ja aikaa suorittaa kodin askareita rauhassa. Opettajan on hyvä muistaa, että aloittaessaan opintonsa opiskelija on niin biologiselta iältään kuin kokonaisvaltaiselta kehitykseltään nuori ja kasvaa ja kehittyy koko ajan. Vanhempien ja läheisten aikuisten merkitys nuoren maailmassa on kiistaton, nuori tarvitsee heitä

arkipäivässään. Hoitoalan työssä on paljon sellaista, mitä opitaan kotona ja harrastuksissa.

Taitojen ja tietojen karttuessa nuoren ammatti-identiteetin kehittyminen näkyy myös arjessa. Ammattitaitoa ja – tietoja ei voi erottaa tilanteissa, joissa kasvatetaan ja autetaan ympäristössä olevia ihmisiä, kuten esimerkiksi lasten hoitaminen tai ensiaputilanteet Kertomuksissa nuoret kuvasivat tyytyväisinä toimintaansa, jossa he osasivat mielestään toimia oikein ja ratkaisukeskeisesti. Tällaisia tilanteita voi tulla eteen kelle tahansa, mutta oikea toimintamalli vaatii oppimista.

Opintojen vastapainoksi nuori tarvitsee harrastuksia, ystäviä ja vapaa-aikaa, joiden tehtävänä on tukea opiskelua tarjoamalla opiskelusta poikkeavaa toimintaa ja hauskanpitoa. Opintojen edetessä ja opiskelijan iän karttuessa olen huomannut, miten ystävien ja ihmissuhteiden merkitys puheessa korostuu. Ensimmäisen kesäloman jälkeen puhutaan lähes kaikissa kesälomakuulumisissa esimerkiksi poikaystävästä ja yhteisestä tekemisestä. Oppiminen on opiskelijalle suuri ja haastava prosessi nuoruudessa, jossa monet tähän kehitysvaiheeseen kuuluvat muutokset ja elämän sisällöt hallitsevat nuoren mieltä ja arkipäivää.

Tutkijana ja opettajana olen saanut uuden näkökulman nuoren opiskelijan maailmaan ja kokemuksen tutkimiseen. Haasteellisinta oli varmasti tuoda esille analyysivaiheessa aitoa kokemusta niin, että opiskelijan ääni kuuluu kirkkaimmin. Oman tulkinnan varovainen esille tuleminen muuttui työn edetessä rohkeammaksi ja opettajan kompetenssi pilkisti esille useammin. Oli erittäin helpottavaa havaita, miten hyvin ymmärsin opiskelijoiden maailmaa ja kuinka avoimesti he halusivat sitä avata.

8 TULEVAISUUDEN HAASTEET

Tutkimusaiheen valinta oli melkoisen vaikea prosessi, koska oppimisen ja oppilaitoksen maailma on täynnä kiehtovia asioita tutkittavaksi. Nuorten opiskelijoiden haasteet opettamiselle ja oppimiselle ovat erityisen mielenkiintoista ja vaativat vielä pitkään tutustumista ja tutkimista. Maailma muuttuu ja ihmiset sen mukana, myös nuorten maailma.

Tutkimusprosessini aikana sain tutustua arvokkaaseen alueeseen, nuorten aitoihin kokemuksiin oppimisesta heidän tämän hetkisessä elämänvaiheessaan. Tutkimukset tulokset eivät suoranaisesti vastaa opettajana toimimisen tehtävään asetettuihin vaatimuksiin, mutta tarkastellessani kertomuksia näin selkeästi, miten opettamisen prosessi ja oppimisen prosessi kulkevat yhtä matkaa. Opettamisen ja opettajuuden tutkiminen olisivat edelleen tutkittavan arvoisia asioita, vaikka niitä onkin tutkittu aikaisemmin. Perustelen aiheita siksi, että nuorten ammatillisessa koulutuksessa opettamisen vaatimukset muuttuvat koko ajan. Nuorten maailma muuttuu ja opettajuuden tulee muuttua ja tarkentua vastaamaan nuorten koulutuksen erityispiirteitä. Nuoren opiskelijan elämäntilanteen ja kehitysvaiheen ymmärtäminen vaatii ihmettelyä: mitä tapahtuu 15-19-vuotiaan maailmassa? Tähän voisi löytyä edelleen uusia vastauksia nuorisotutkimuksen ja kasvatustieteen alalta.

Nuorten osallistuminen oman opiskelunsa suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin on selkeästi kehittämisen haaste oppilaitoksessa, vaikka opiskelijat kokevatkin opettajan roolin tärkeänä ja läsnäolon turvallisena. Oppilaitosmaailmassa tarvitaan opiskelija-keskeisempää tai opiskelijäläheisempää lähestymistapaa oppimiseen ja opettamiseen.

Tässä tutkimuksessa mukana olleilla opiskelijoilla ei vielä ole kokemusta ammattiosaamisen näytöistä virallisessa muodossa. Tulevaisuudessa näyttöjen osuus on merkittävä monella tavalla ja ne ovat varmasti tulevaisuuden tutkimusten aiheina hyödyllisiä. Ammattiosaamisen näytöt tullaan toteuttamaan ensisijaisesti työssäoppimiskoilla tekemällä tavanomaisia käytännön työtehtäviä. Näyttöprosessi tulee koskemaan laajasti sekä opiskelijoita, oppilaitosta että työelämää ja siten asettaa kehittämisen haasteita pitkän aikaa.

LÄHTEET

Aalberg, V.& Siimes, M. 1999. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi ja mieheksi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Allen, R.E. & Allen, S.D. 1998. Nalle Puh ja ongelmanratkaisutaito. Juva: WSOY.

Ausubel, D.P. 1978. Educational psychology: a cognitive view. Holt, New York: Rinehart and Winston.

Azizi, N. & Lasonen, J. 2006. Education, Training and the Economy. Preparing Young People for a Changing Labour Market. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.

Bandura, A. 1991. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanism. Teoksessa Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3/2005. OKKA- säätiö, 14.

Beairsto, B. & Klein, M. & Ruohotie, P. (Editors) 2003. Professional learning and Leadership. Research Centre for Vocational Education and Training. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Billett, S. 1996. Situated learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising. Learning and Instruction. 6 (3), 263-280. Teoksessa Ruohotie,P.& Honka,J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärvi:Saarijärven Offset Oy, 34.

Boud. D., & Keogh, R. & Walker, D. 1985. Promoting reflection in learning: a model. Teoksessa Poikela, S.2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Cityoffset, 54.

Butler, D.L. 1998. A strategic content learning approach to promotion self-regulated learning by students with learning disabilities. Teoksessa Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3/2005. OKKA- säätiö, 14.

Cacciatore, R. 2005. Aika ja jaksaminen nuorten perheissä. Teoksessa Syrjälä, J. (toim.) 2005. Vahva vanhemmuus- paras tuki nuoren kasvuun, s. 29-41. Väestöliitto. Helsinki: VL- Markkinointi Oy.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Euroopan yhteisöjen komissio 2000. Komission yksiköiden valmisteluasiakirja. Elinikäinen oppiminen. 30.10.2000. Bryssel. Osoitteessa:
<http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memofi.pdf> > (Luettu 8.11.2006)

Frisk, T. 2005. Ohjaaminen työssä. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.

Glaser, B.G. 1992. Basics of grounded theory analysis. Sociology Press, Mill Valley.

Glaser, B.G. 1978. Theoretical sensitivity. Mill Valley: Sociology Press.

Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.

Harinen, P. 2005. Mitähän tekis? Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen- tutkimushankkeen väliraportti. Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisusarja. Osoitteessa:
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/tiedoston_katsominen.php?dok_id=165 > (Luettu 31.11.2006.)

Havinghurst, R. 1953. Human development. New York: Longmans, Green and co.inc.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.

Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi: Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 61.

Honkonen, R. & Karila, K. 1997. Grounded theory ja analyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa Nieminen (toim.) 1997. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B 13, 144.

Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveystieteiden ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1163.

Jarvis, P. 2003. Adult and continuing education: major themes in education. Teaching, learning and research. London: Routledge.

Jonassen, D.H. 1995. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools. Educational Technology 32 (4), 60-63. Teoksessa Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 15. Turku: Painosalama Oy, 32-34.

Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2005. Nuoret koulutus- ja työmarkkinoilla. Osoitteessa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/muut_tutkimukset/Nuoret_koulutus_ja_tyomarkkinoilla.pdf > (Luettu 15.10.2006.)

Kaartinen, T. 2005. Itsesäätelyvalmiudet musiikin opiskelussa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1125. Osoitteessa: <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6487-7.pdf> > (Luettu 14.11.2006.)

- Kaimola, K. 2005. Koti terveen itsetunnon kenttänä. Teoksessa Syrjälä, J. (toim.) 2005. Vahva vanhemmuus- paras tuki nuoren kasvuun, s. 11-19. Väestöliitto. Helsinki: VL- Markkinointi Oy.
- Kauppinen, T. 2002. Koulun yhteisöllisyys ja nuorten kasvuverkko. Lisensiaattitutkimus. Kuopion yliopisto.
- Kelly A.V. 2004. The Curriculum Theory and practise. London: SAGE Publications Limited.
- Kolkka, M. 2001 Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus. 2001. Acta Universitas Tampereensis 825. Tampereen: Tampere.University Press.
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Osoitteessa: <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5658-0.pdf> > (Luettu 6.11.2006).
- Kotila, H. 2000. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 214. Helsinki: Hakapaino.
- Kyrönlähti, E. 2005. Työterveyshuollossa työskentelevän terveydenhoitajan ammatillinen osaaminen. itsesäätelyvalmiuksien kehittäminen ammattikorkeakoulussa. Acta Universitatis Tampereensis 1111. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.
- Laakkonen, A. 2004. Hoitohenkilökunnan ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Acta Universitatis Tampereensis 996. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.

Latvala, E. 1998. Potilaslähtöinen psykiatrinen hoitotyö laitospäristössä. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. Osoitteessa:

<http://herkules.oulu.fi/isbn9514250680/isbn9514250680.pdf> > (Luettu 2.11. 2006).

Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) 2005. Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen, s. 163-194. Dialogia. Tartu: Guttenbers AS.

Leino-Kilpi, H. & Paavilainen, E. & Salanterä, S. 2006. Grounded teoria. Artikkelin osoitteessa: http://www.terveysnet.uta.fi/liitetiedostot/GROUNDED_TEORIA%20.pdf > (Luettu 31.10.2006.)

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Ca: Sage Publications. Teoksessa Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 206.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus- Arjessa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampere: Tampere University Press.

Lämsä, A-M. 2002. Mitä tarkoittaa narratiivisuus? Artikkelin osoitteessa:

www.jyu.fi/economics/ecampus/dokuments/laadullinen_tutkimus_lamsa081002.rtf > (Luettu 24.4.2006).

Mahkonen, S. 2005. Nuorten vastuu ja vastuu nuorista. Teoksessa Syrjälä, J. (toim.) 2005. Vahva vanhemmuus- paras tuki nuoren kasvuun, s. 11-19. Väestöliitto. Helsinki: VL- Markkinointi Oy.

Manninen, J. 2003. Ohjaus verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. teoksessa Mattikainen, J. (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 121.

Mateas, M. & Sengers, P. 2002. Narrative Intelligence. Amsterdam- The Netherlands: John Benjamins Publishing Co.

Metsämuuronen, J. 1998. Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Työministeriön ESR – julkaisu 39/1998. Edita. Teoksessa Luukkainen, O. 2004. Opettajuus- Arjessa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere: Tampere University Press, 97.

Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia- sarja 4. Helsinki: Methelp Ky.

Molander, G. 2006. Grounded- teoria ja sen soveltaminen käytännön työssä. Artikkelin osoitteessa: <http://www.valt.helsinki.fi/yleope/kvali/kvali3.htm> > (Luettu 1.11.2006).

Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 15. Turku: Painosalama Oy.

Nieminen, J. (toim.) 1997. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B 13, 144.

Niittymäki, T. 2005. Selvitys vuonna 2005 perusopetuksen päättävistä oppilaitoksista, jotka eivät hakeneet opiskelupaikkaa kevään toisen asteen yhteishaussa. Opetushallituksen julkaisu. Osoitteessa: <http://www.edu.fi/julkaisut/paattopp.pdf> > (Luettu 13.11.2006.)

Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) 2005. Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkintaymmärtäminen, s. 89-114. Dialogia. Tartu: Guttenbers AS.

Ojanen, M. 1996. Mikä minä olen? Tampere: Kirjapaino.

Opetushallitus 2001. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Osoitteessa: http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/sosiaali_korjattu14062001.pdf > (Luettu 6.11.2006).

Opetushallitus 2005. Kansallisen ammattiosaamisen näyttöaineisto. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Osoitteessa: <http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,17627,927,1561,44342> > (Luettu 9.11.2006.)

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS- kustannus.

Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) 2005. Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkintaymmärtäminen. Dialogia. Tartu: Guttenbers AS.

Peters, O. 2001. Learning and Teaching in Distance Education. Pedagogical Analyses and Interpretations in an International Perspective. London: Kogan Page.

Pohjonen, P. 2002. On-the-job- Learning in Finland: the education system under the National Board of Education. Helsinki: National Board of Education.

Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Cityoffset.

Puuronen, V. 2000. Johdatus nuorisotutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Rajamäki, A. 2006. (toim.) Työssäoppimisen työsuojelu sosiaali- ja terveysalalla. Opetushallitus. Osoitteessa: <http://www.edu.fi/tonet/fin/alakohtaista/sossu/sote.pdf> > (Luettu 9.11.2006.)

Reutter, L., Field, P.A., Campbell, I.E. & Day, R. 1997. Socialization into Nursing: Nursing Students as Learners. Journal of Nursing Education 36 (4).

Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.

Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

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

Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 3/2005. OKKA- säätiö.

Rönkä, A. 1999. Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen – ongelmien kasaantumisen kolme väylää. Artikkelijulkaisussa Kuorelahti, M & Viitanen, R. (toim.) 1999. Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. NUORAn julkaisuja Nro 14. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Nuorisoasiain neuvottelukunta. Osoitteessa:

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/muut_tutkimukset/holtittomasta_hallittuun.pdf > (Luettu 30.11.2006).

Saarinen, M. 2005. Suomi Euroopan kärjessä epävirallisesti opitun tunnustamisessa. Artikkelijulkaisussa: <http://spektri.oph.fi/page.asp?path=580,644,651,45047> > (Luettu 23.10.2006).

Salovaara, H. 1998. Oppiminen ja sen ohjaminen. Artikkelijulkaisussa: <http://www.wedu.oulu.fi/okl/lo/kt2/> > (Luettu 24.11.2006.)

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorioiden perusteiden hahmottelua. Akateeminen väitöskirja. Oulun Yliopisto. Osoitteessa: <http://herkules.oulu.fi/isbn951425340X/isbn951425340X.pdf> > (Luettu 1.11.2006).

Silen, C. 2000. Mellan kaos och kosmos- om eget ansvar och självständighet i lärande. Linköping Studies in Education and Psychology No. 73. Linköpings Universitet, De-

partment of Behavioural Sciences. Teoksessa Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Cityoffset, 50.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basic of Quolitative Research. London: Sage Puplications.

Strauss, A. & Corbin, J. 1994. Grounded theory methology: An Overview. In: Denzin NK& Lincoln YS (eds) Handbook of Quolitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications.

Suutari, M. 2002. Nuorten sosiaaliset verkostot palkkatyön marginaalissa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 26. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Syrjäläinen, E. 2003. Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteillä. Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Helsinki. Osoitteessa:
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kotit/vk/syrjalainen/kasityon.pdf> > (luettu 7.11.2006).

Syvänen, A. (toim.) 2003. Projekteja ja prosesseja ja opetuksen käytäntöjä matematiikassa ja viestinnässä. Tampereen yliopisto. Tampere.

Taylor, M. 1986. Learning for self- direction in the classroom, the pattern of a transition process. Studies in Higher Education 11 (1), 55-72. Teoksessa Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Cityoffset, 51-52.

Tesch, R. 1990. Qualitative research: analysis types and software tools. New York : Falmer Press

Thornberg, R. 2004. Grupprosesser och social påverkan. Sosialpsykologi med focus på skolan. Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap. Linköping: Uni Tryck.

Tight, M. 1996. Key concepts in adult education and training. London: Routledge.

Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Toivonen, T. 1999. Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia. Porvoo: WSOY.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Työministeriö ja opetusministeriö. 2005. Hallituksen työllisyyden politiikkaohjelman toimeenpano: Nuorten koulutus- ja yhteiskuntatakuu sekä työpajatoiminnan vakinaistaminen. Dnro 15/600/2005, 891/39/2005 TM

Osoitteessa:

http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/01_toiminta/yhteiskuntatakuu_muistio.pdf >(Luettu 13.11.2006.)

Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.

Vainionpää, J. 2006. Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa. Acta Universitatis Tamperensis 1133. Tampere: Tampere University Press.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä. Osoite: <http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf> (Luettu 1.11.2006.)

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeen ammattikorkeakoulun ja Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisu 6/2002.

Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski, M. & Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole...Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa Vuorikoski, M. & Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

Vuokila-Oikkonen, P. 2002. Akuutin psykiatrisen osastohoidon yhteistyöneuvottelun keskustelussa rakentuvat kertomukset. Acta Universitatis Ouluensis D 704. Oulun yliopisto: Medica.

Vuorikoski, M. & Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.