

TAMPEREEN YLIOPISTO

"PISTE IIN PÄÄLLE"

KASVATUSTIETEEN HARJOITTELIJAT ASiantuntijuuden jäljillä

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
ANNAMARI VAAHTIALA
Toukokuu 2015

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ANNAMARI VAAHTIALA: ”Piste iin päälle” – Kasvatustieteen harjoittelijat asiantuntijuuden jäljillä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 69 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2015

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutusohjelmassa opiskelevien kokemuksia kasvatustieteen asiantuntijuuden kehittymisestä opintoihin sisältyvän harjoittelun kontekstissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti sitä, miten kasvatustieteen teoriaopinnot kohtaavat käytännön harjoittelun sekä millaisia asiantuntijuuden kasvulle merkityksellisiä tekijöitä opiskelija kohtaa harjoittelunsa aikana. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin kasvatustieteen laitoksen näkökulmaa harjoittelun käytänteisiin, ja selvitettiin, kohtaavatko opiskelijoiden saamat kokemukset harjoittelusta laitoksen sille asettamat tavoitteet.

Tutkimus oli lähestymistavaltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Sen empiirinen aineisto koostui kuuden elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutuksen opiskelijan sekä yhden samaisen koulutusohjelman henkilökunnan edustajan teemahaastattelusta. Aineiston analyysi suoritettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimusaineiston perusteella kasvatustieteellisen asiantuntijuuden kasvu on havaittavissa harjoittelun aikana. Vaikka teorian ja käytännön yhdistäminen tuntui haastatteluvasta ensituntumalta hankalalta, löytyi opintojen ja työelämän välillä yhteyksiä. Tutkimustulosten mukaan harjoittelussa käytetään kasvatustieteen opintojen kautta saatuja tietoja hyödyksi erityisesti tutkimuskeskeisten organisaatioiden harjoittelupaikoissa. Lisäksi opiskelijoiden kasvatustieteellinen asiantuntijuus kehittyi metakognitiivisten taitojen ja työelämätaitojen suhteen. Opiskelijat kokivat monen työelämässä vastaan tulleen haasteen selventävän käsityksiään omasta osaamisesta sekä tuovan lisää itseluottamusta. Työelämätaitojen katsottiin syventyneen yhteistyön ja työyhteisössä toimimisen suhteen.

Tulokset harjoittelun opiskelijoille tuottamasta kasvatustieteellisestä asiantuntijuudesta osoittivat, että yleinen käsitys kasvatustieteen soveltuvuudesta käytäntöön on koettu huonoksi. Silti, harjoittelukokemusten reflektointi haastatteluissa paljasti, että opinnot löytävät kiinnikkeen käytännöstä. Tämä tutkimuksesta tehty havainto paljasti sen, että harjoittelun pedagogisia käytänteitä tulisi kehittää, ja käytännön työelämää olisi tarpeellista tuoda lähemmäksi opintoja. Harjoittelun suorittaminen opintojen loppuvaiheessa jääkin tämän tutkimuksen perusteella varsin irralliseksi opintojaksoksi, jota ei ole tarpeeksi liitetty kasvatustieteen koulutukseen. Erityisesti harjoittelun tavoitteiden asetteluun tulisi kiinnittää enemmän huomiota, jos harjoittelua halutaan hyödyntää asiantuntijuuden kehittämisen näkökulmasta.

Asiasanat: asiantuntijuus, harjoittelu, kasvatustiede, kokemukset

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 NÄKÖKULMIA ASiantuntijuuden KEHITTÄMISEEN	6
2.1 MISTÄ ASiantuntijuustieto KOOSTUU?	7
2.1.1 <i>Asiantuntijuuden yksilöllinen ja yhteisöllinen kehittyminen</i>	9
2.2 AKATEEMISISSA OPINNOISSA KEHITTYVÄ ASiantuntijuus	11
2.2.1 <i>Kasvatustieteellinen asiantuntijuus</i>	13
3 HARJOITTELU OSANA OPINTOJA	16
3.1 MIKSI HARJOITTELU?	17
3.2 HARJOITTELU TAMPEREEN YLIOPISTON KASVATUSTIETEIDEN OPINNOISSA	18
4 AKATEEMINEN ASiantuntijuus JA TYÖELÄMÄ	20
4.1 PEDAGOGISIA MALLEJA KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN INTEGROIMISEEN	22
5 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TEHTÄVÄ	24
6 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTON KERUU	25
6.1 METODOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA	25
6.2 TUTKIMUSAINESTO JA SEN KERÄÄMINEN	26
6.2.1 <i>Aineiston keruun arviointia</i>	28
6.2.2 <i>Aineiston kuvaus</i>	29
6.3 ANALYYSIMETODIT	31
7 HARJOITTELUN KÄYTÄNTEET OPISKELIJOIDEN JA KASVATUSTIETEEN LAITOKSEN EDUSTAJAN SILMIN	32
7.1 HARJOITTELULLE ASETETUT TAVOITTEET JA ODOTUKSET	32
7.2 HARJOITTELUN PEDAGOGISEN TOTEUTUKSEN ONNISTUMINEN	35
8 KOHTI ASiantuntijuutta: TIEDOT JA TAI DOT HARJOITTELUSSA	39
8.1 TYÖELÄMÄTAI DOT HARJOITTELUSSA	39
8.1.1 <i>Yhteistyö ja hiljaisen tiedon jakaminen</i>	41
8.1.2 <i>Työyhteisössä toimiminen</i>	44

8.2 KASVATUSTIETEELLISTEN TIETOJEN HYÖDYNTÄMINEN	46
8.3 METAKOGNITIIVISTEN TAITOJEN SYVENTYMINEN	50
8.3.1 <i>Osaaminen konkretisoituu</i>	50
8.3.2 <i>Itseluottamus kasvaa</i>	53
9 TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	55
9.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	62
LÄHTEET	65
LIITTEET.....	70

1 JOHDANTO

Perinteinen professionaalisten ammatinharjoittajien työ on usein opittujen tietojen soveltamista käytännössä kohdattaviin ongelmiin. Ammatinharjoittaja hahmottaa ja jäsentää työnsä kohteen abstraktien teorioiden perustalta, mutta miten toimivat generalististen eli niin sanottujen yleisakateemisten alojen työntekijät? (Palonen & Gruber 2010, 51.) Kasvatustiede lukeutuu yhteen monista generalistisista tieteenaloista, jotka eivät siis varsinaisesti valmista mihinkään tiettyyn ammattiin. Kasvatustieteilijöillä katsotaankin olevan osaamista, joka luo valmiudet perehtyä nopeasti mitä erilaisimpiin työympäristöihin. Heitä onkin totuttu näkemään hyvin erityyppisissä tehtävissä ja toimialoilla. (Järvinen & Poikela 2004, 13.) Tämä näkemys toimi sysäyksenä kiinnostukselleni käsillä olevan tutkimuksen aiheeseen. Jos kasvatustieteilijöillä oletetaan olevan osaamista, joka soveltuu moniin työelämän tehtäviin, mitä tuon osaamisen oletetaan pitävän sisällään? Tätä osaamista kasvatustieteilijät pääsevät soveltamaan jo opintojensa aikana toteutettavan harjoittelujakson aikana. Mielenkiintoni heräsikin ottaa selvää, miten opiskelijat kokevat opintojensa valmistavan heitä työelämää varten, eli millaista työelämään sovellettavaa osaamista tai asiantuntijuutta he uskovat opinnoistaan saaneensa.

Yksi tämän tutkimuksen tärkeimmistä käsitteistä on asiantuntijuus. Se rinnastetaan usein ammatillisuuteen, kun sillä tarkoitetaan oman alan tuntemista ja profession takaamaa valtuutta toimia ammatissa tietyn alan tuntijana. Tässä tutkimuksessa asiantuntijan ja ammattilaisen ero nähdään kuitenkin siinä, että asiantuntijan ajatellaan voivan siirtää tietoa yhdestä toimintaympäristöstä toiseen, kun taas ammattilainen suorittaa työnsä oman ammattinsa edellyttämässä kontekstissa. Asiantuntijan tulee myös kyetä arvioimaan toimintaansa, hahmottamaan kokonaisuuksia ja näkemään asioiden merkitykset laajemmasta kuin vain oman työnsä näkökulmasta. (Lehtinen & Palonen 1997, 16.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella Tampereen yliopiston elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutusohjelmassa opiskelevien (joita myöhemmin tässä tutkimuksessa kutsutaan vain kasvatustieteen opiskelijoiksi) kokemuksia kasvatustieteen asiantuntijuuden kehittymisestä opintoihin sisältyvän harjoittelun kontekstissa. Tavoitteena on selvittää, miten kasvatustieteen teoreettiset opinnot ja käytännön työelämä kohtaavat opintojen aikana suoritettavassa harjoittelujaksossa. Oman näkökulmansa tutkimukseen tuo myös samaisen koulutusohjelman henkilökunnan edustaja. Tämä asetelma mahdollistaa tutkia, kuinka kasvatustieteen laitoksen määrittelemät tavoit-

teet harjoittelun suhteen kohtaavat opiskelijoiden kokemuksissa.

Tutkimus on toteutettu pääasiassa vuoden 2010 aikana, jolloin elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutusohjelma sijaitsi vielä kasvatustieteen laitoksen alaisuudessa kasvatustieteiden tiedekunnassa. Vaikka tiedekunnat ovatkin jo historiaa Tampereen yliopistossa, tulen käyttämään kasvatustieteen laitos - nimitystä tämän tutkimuksen raportoinnin puitteissa.

2 NÄKÖKULMIA ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTYMISEEN

Yliopistojen tutkintoasetuksessa (794/2004) ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteeksi on asetettu antaa opiskelijalle valmiudet toimia työelämässä oman alansa asiantuntijana. Asiantuntijuus on kuitenkin monisyinen käsite ja sitä on lähestytty monesta eri näkökulmasta. Yleisimmin tarkastelussa ovat olleet kysymykset asiantuntijuuden sisällöstä, sen synnystä ja ilmenemismuodoista. Viimeiseksi mainittua on mahdollista tarkastella eri tasoilla, kuten yksilö, ryhmä, organisaatio ja verkosto (Eteläpelto 2005). Eri lähteet korostavat asiantuntijuuden synnyn olevan vuorovaikutusta teoreettisen ja käytännön tiedon sekä metakognitiivisen tietämyksen välillä. (esim. Bereiter & Scardamalia 1993; Eraut 1994; Eteläpelto 1997, 100; Tynjälä & Nuutinen 1997, 184–185; Tynjälä 1999, 171.) Yksiselitteistä asiantuntijuuden määritelmää on siis mahdotonta muodostaa, sillä asiantuntijuuden määritelmät ja niiden painotukset eroavat toisistaan. Yhteistä kuitenkin määritelmille on se, että asiantuntijuutta ei ole enää mielekästä määritellä yhden asiantuntijayksilön tai -ryhmän pysyväksi ominaisuudeksi, vaan asiantuntijuus on liikkeessä sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti (Launis & Engeström 1999, 66). Seuraavissa kappaleissa esittelenkin tutkimustehtäväni luonteeseen sopivia lähtökohtia ja näkökulmia asiantuntijuudesta.

Näkemyks, jonka mukaan asiantuntijuuden kehittyminen nähdään olevan yhteydessä formaalin ja informaalin oppimisen tuloksiin, on yksi tämän tutkimuksen lähtökohdista. Bereiterin ja Scardamalian (1993, 66) mukaan formaali tieto muuntuu taidoiksi, kun sitä käytetään käytännöllisten ongelmien ratkaisuun, ja informaalisesti tiedoksi, kun sitä käytetään ymmärtämisen ongelmien ratkaisuun. Asiantuntijuuden ajatellaan saavan pohjan formaalisessa koulutuksessa, mutta merkitykselliseksi nähdään osallistuminen käytännön toimintakulttuuriin, joka on informaalisen oppimisen il-

mentymä. Informaaliselle oppimiselle on tyypillistä arkielämän tilanteissa tapahtuva oppiminen kuin myös sen kokemuksellisuus ja sosiaalinen ja kontekstuaalinen luonne. Informaalista oppimista voi tapahtua joko tietoisesti tai tiedostamatta. (Vesterinen 2002, 23.) Tässä tutkimuksessa harjoittelu ilmentää käytännön toimintakulttuurin kontekstia, jossa oppiminen pyritään järjestämään tietoisesti mutta jossa oppimista tapahtuu myös tiedostamatta.

Toinen lähtökohta tässä tutkimuksessa liittyy käsitykseen, jonka mukaan asiantuntijuudessa ilmenee vahvasti edellytys jatkuvaan haluun kehittää omaan erityisosaamiseen liittyviä tietoja ja taitoja. Tähän liittyen asiantuntijuus voidaan nähdä progressiivisena ongelmanratkaisuprosessina, jossa tavoitteena on oman osaamistason ylittäminen. Näin ollen asiantuntijuutta ei tule pitää pysyvänä ominaisuutena, vaan ennemminkin toimintatapana, jolle on tyypillistä oman toiminnan jatkuva arviointi sekä oppiminen eri tilanteissa. (Vesterinen 2002, 24.) Korostankin, ettei tämän tutkimuksen oletuksena ole se, että kasvatustieteen opiskelija saavuttaisi täydellistä asiantuntijuutta harjoittelun aikana. Sen sijaan tutkimuksessa lähdetään siitä, että harjoittelussa luodaan kosketus asiantuntijakulttuuriin, josta opiskelija voi parhaimmassa tapauksessa saada eväitä oman asiantuntijuutensa kehittymiseen.

2.1 MISTÄ ASIANTUNTIJUUSTIETO KOOSTUU?

Koska tutkimukseni tarkoituksena on ymmärtää kasvatustieteen opinnoissa ja erityisesti sen sisältämässä harjoittelussa kehittyvää asiantuntijuutta, katson tarpeelliseksi ottaa tarkasteluun asiantuntijuuden muodostavan tiedon rakentumisen. Tynjälä (2004) kokoaa asiantuntijuustiedon osa-alueet kolmeksi komponentiksi (ks. taulukko 1). Koonti perustuu tutkimuksen kautta saatuihin erilaisiin asiantuntijatiedon analyysitapoihin.

Ammatillisen asiantuntijuuden pohjana on alalle kuuluva perustieto, jota kutsutaan myös faktuaaliseksi tiedoksi. Se sisältää alan perustietoa, joka tulee tutuksi yleensä jo opintojen alkuvaiheissa. Seuraavaksi seuraa tiedon teoretisointi ja käsitteellistäminen, johon kuuluvat erilaiset teoriat ja käsitteelliset mallit. Yhdessä näitä kahta tiedonmuotoa voidaan kutsua formaaliksi tai teoreettiseksi tiedoksi, jota luonnehtii tiedon eksplisiittisyys. (Tynjälä 2004, 176–177.) Tällä tarkoitetaan sitä, että tieto on luonteeltaan helposti kommunikoitavaa, näkyvää ja julkista. Eteläpelto (1997, 98) korostaa formaalisen tiedon olevan erityisen tärkeää myös silloin, kun etsitään asian todistamiseen liittyviä perusteluita.

1) Faktuaalinen tieto	I FORMAALI / TEOREETTINEN TIETO
2) Käsitteellinen tieto	
3) Proseduaalinen tieto / taidot	II KÄYTÄNNÖLLINEN / KOKEMUKSELLINEN TIETO
4) Äänetön tieto / intuitiivinen tieto	
5) Metakognitio / reflektiivinen tieto	III ITSESÄÄTELYTIETO

Taulukko 1. Asiantuntijuuden komponentit (Tynjälä 2004).

Toinen asiantuntijuuden komponentti koostuu kokemuksen kautta hankitusta käytännöllisestä eli proseduaalisesta tiedosta. Tämä tieto on luonteeltaan toiminnallista ja osittain myös automatisoitu-
nutta. Tästä seuraa tiedon muuntuminen implisiittiseksi eli hiljaiseksi tiedoksi, jota on vaikea pukea sanoiksi sen ollessa intuition kaltaista. Hiljaista tietoa syntyy asiantuntijan kokemissa tilanteissa, joissa hän ratkaisee käytännön ja ymmärtämisen ongelmia. Lisäksi tärkeänä nähdään opitun tiedon soveltaminen ja uskallus tarttua haasteellisiin ongelmiin. Opiskelijoilla ei ole yleensä mahdollisuutta päästä käsiksi hiljaiseen tietoon, sillä heillä ei ole tarpeeksi käytännöstä saatua kokemusta asiantuntijakulttuurista. Proseduraalisen tiedon ja hiljaisen tiedon voidaan katsoa yhdessä muodostavan käytännöllisen asiantuntijuuden komponentin. (Frilander-Paavilainen 2005, 6.)

Teoreettinen ja käytännöllinen tieto painottuvat eri tavoin ja ovat eri tavalla oppimisen kohteena asiantuntijaksi kasvamisen eri vaiheissa. Varhaisia asiantuntijaksi oppimisen vaiheita kuvaa usein toisen tiedon muodon ylikorostaminen, kun taas korkeatasoiselle asiantuntijuudelle näyttäisi olevan tyypillistä molempien tiedon muotojen vahva integroituminen ja läheinen vuorovaikutus. (Eteläpelto 1997, 97.) Tynjälän (2004) mukaan kolmantena asiantuntijuuden komponenttina voidaankin pitää metakognitiota ja reflektiivistä tietoa eli itsesäätelytietoa. Itsesäätelyllä tarkoitetaan oman toiminnan suunnittelemista, tarkkailemista ja arvioimista. Siten mahdollistuu ongelmaratkaisuprosessien läpikäynti tavalla, joka tuottaa asiantuntijalle syvempää ymmärrystä ja uuden tiedon tuottamismahdollisuuksia. (Frilander-Paavilainen 2005, 8.)

Edellä mainitut kolme asiantuntijuuden komponenttia – teoreettinen, käytännöllinen ja itsesäätelytieto – ovat persoonallisen tiedon muotoja. Tynjälä (2010) kuitenkin lisää myöhemmissä tutkimuksissaan kolmen komponenttinsa jatkoksi neljännen, sosiokulttuurisen tiedon, joka sisältää sosiaaliin ja kulttuurisiin käytäntöihin sekä erilaisiin työvälineisiin ja laitteisiin valautunutta tietoa. Esimerkkeinä tämänkaltaisesta tiedosta ovat työyhteisön kirjoittamattomat säännöt asioiden hoitamisesta sekä työvälineeseen, kuten tietokoneeseen, sisältyvä tieto. Sosiokulttuurisesta tiedosta voi näin ollen päästä osalliseksi vain osallistumalla käytännön toimintoihin sosiaalisissa yhteisöissä ja käyttämällä niiden tarjoamia työvälineitä. (Mt., 83–84.)

2.1.1 Asiantuntijuuden yksilöllinen ja yhteisöllinen kehittyminen

Edellisessä luvussa asiantuntijuuden käsitettä määritellessäni käsitelin asiantuntijuuden kehittymisen tiedollisia komponentteja. Tämän luvun tarkoituksena on luoda erillinen katsaus asiantuntijuuden yksilölliseen sekä yhteisölliseen kehittymiseen

Asiantuntijuuden yksilölliseen kehittymiseen liitetään usein käsitteet oppijan itseohjautuvuus, metakognitio ja reflektio. Itseohjautuvuus tarkoittaa omien tavoitteiden asettamista sekä aktiivisen toiminnan kautta tapahtuvaa oppimista. (Frilander-Paavilainen 2005, 10.) Vastuullisuus on itseohjautuvan oppijan yksi tärkeimmistä ominaisuuksista. Siihen liittyy opiskelun ulkoinen ohjaus, mikä tarkoittaa työskentelyn säännöllisyyttä, oman aikataulun laatimista ja noudattamista sekä omatoimista oppimisresurssien hankintaa. Lisäksi opiskelijalta edellytetään kykyä sisäiseen työskentelyyn eli ottaa vastuuta omasta ajattelustaan, mikä merkitsee muun muassa oman toiminnan kriittistä arviointia. Tutkimuksissa onkin käynyt ilmi, että pitkäaikaisesta altistumisesta ulkoa ohjatulle opiskelulle saattaa seurata puuttuvat valmiudet ohjata oppimista itsenäisesti. Vastuullisuuden lisäksi itseohjautuvaan oppijaan on liitetty muun muassa itsensä hyväksyminen oppijana, sisäinen motivaatio, avoimuus uusille kokemuksille, joustavuus, itsenäisyys, itsearviointi sekä kyky ottaa vastaan palautetta. (Koro 1992, 46–47.)

Metakognitio merkitsee yksilön tietoista oman ajatteluprosessin tarkastelua ikään kuin korkeammalla tasolla (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 32). Metakognitio on jaettavissa tieto- ja taitotekijöihin. Metakognitiiviset tiedot voidaan jakaa edelleen kolmeen tyyppiin: 1) tiedot ja käsitykset itsestä ja muista tiedon käsittelijänä, 2) tiedot erilaisista tehtävistä ja niiden suorittamisesta ja 3) tiedot erilaisista strategioista. Metakognitiiviset taidot ovat puolestaan kykyä käyttää metakognitiiv-

visia tietoja oman opiskelun ja oppimisen säätelyssä. (Tynjälä 1999, 114.) Metakognition kehittymistä edistää kosketus sosiaaliseen vuorovaikutukseen; muiden ihmisten näkökulmat ja tiedon käsittelytapojen ymmärtäminen auttaa ihmistä tiedostamaan omaa ajatteluprosessiaan (Hakkarainen ym. 2004, 237).

Monet tutkijat pitävät metakognitiota ja reflektiota lähes rinnakkaisina käsitteinä. Reflektio voidaan kuitenkin nähdä metakognitiota laajempänä käsitteenä, sillä oppija reflektoi työskennellessään myös tunne- ja tahtotoimintoja. (Eteläpelto 1992, 41.) Lisäksi erona nähdään usein se, että metakognitiotutkimus kohdistuu kognitiivisiin prosesseihin kun taas reflektio on yhteydessä asiantuntija-toiminnassa oman toiminnan arviointiin (Tynjälä 1999, 172).

Reflektio voidaan määritellä oman toiminnan, sen perusteiden ja seuraamusten kriittiseksi analysoinniksi ja pohtimiseksi. Sille on ominaista kaksinaisuus, johon kuuluu syventyminen omien tunteiden, ajatusten, asenteiden ja toimintojen tarkasteluun kuin myös etäisyyden ottaminen päivittäisiin käytännön tilanteisiin ja rutiineihin. (Ruohotie 2000, 137.) Eteläpellon (1992, 29) mukaan reflektiivinen asiantuntija kykenee joustavaan, dialogiseen tehtävien ja ongelmatilanteiden muotoiluun. Hän pyrkii haastamaan omaa toimintaansa ja soveltamaan uutta tietämystä toimintansa suunnittelussa ja uudelleenjäsentämisessä. Tällä tavoin reflektiivinen asiantuntija sitoutuu omakohtaiseen kasvuun ja oppimisprosessiin. Ojasen (2006, 74–75) mukaan reflektiota voidaan pitää teollisenä ajattelutapana, jonka yksi merkityksellisin erityispiirre on pyrkimys uskomusten kriittiseen tarkasteluun. Näin ollen reflektio on tiedonhallinnan keino, jossa keskeistä on oman toiminnan ymmärtäminen.

Koska tutkimukseni tarkastelee asiantuntijuuden kehittymistä työelämän kontekstissa, katson tarpeelliseksi laajentaa asiantuntijuuden käsitettä myös yhteisölliseen näkökulmaan. On nimittäin selvää, että taitavaksi on vaikeaa, jopa mahdotonta kehittyä ilman muiden apua. Tasokas osaaminen syntyy ennemminkin ryhmien ja asiantuntijakulttuurien yhteisen työn kuin yhden ihmisen ansiokkaan toiminnan tuloksena. (Palonen & Gruber 2010, 42.)

Viime vuosikymmenien aikana osaamista on tutkittu lähinnä osana tiettyä fyysistä ja sosiaalista ympäristöä. Toisia asiantuntijoita tarvitaan pelkästään jo siihen, että voidaan määritellä kriteerit hyvälle tai erinomaiselle osaamiselle sekä arvioida muiden asiantuntijoiden suorituksia tai heidän tietämyksensä luotettavuutta. Asiantuntijuutta ei sen vuoksi voida pitää niinkään yksilöllisenä vaan kollektiivisena ominaisuutena. Siihen nivoutuvia asioita on tarkasteltava sekä yksilöiden ominai-

suuksien, kognition että asiantuntijoiden yhteisöjen eli kulttuurin näkökulmasta. (Palonen & Gruber 2010, 42.) Kouluttautumisen ja oppimisen näkökulmasta asiantuntijuuden hahmottaminen yksilön taitoina ja osaamisena tuottaa lisäksi mahdottomaksi käyviä yksilöön kohdistuvia vaatimuksia. Perinteisten koulutusinstituutioiden yksilöön kohdistuvien koulutusohjelmien rinnalla onkin viime aikoina ryhdytty painottamaan jatkuvaa ja yhteisöllistä oppimista, johon on kiteytynyt myös oppivan organisaation käsite. (Launis & Engeström 1999, 66–67.)

Työelämässä yhteisölliseen asiantuntijuuteen pyrkimys korvaa usein yksilöllisen oppimisen tavoitteen. Yksilön tehtävänä ei tällöin ole enää vain tietyn kokonaisuuden saavuttaminen, vaan muiden osaamisen täydentäminen. (Lehtinen & Palonen 1997, 117.) Asiantuntijuutta ei myöskään ole mielekästä määritellä enää asiantuntijaryhmän pysyväksi ominaisuudeksi, sillä ammattitaidon uudenlaiset yhdistelmät ja pyrkimys joustavaan työnjakoon, työn yhteisöllisyyden ja yhteisen vastuun lisääminen sekä uudenlaiset yhteistyömuodot eri alojen kanssa ovat saaneet aikaan sen, että on yhä vaikeampaa määritellä asiantuntijoiksi erillisiä yksilöitä tai ammattiryhmiä ja samalla sulkea muita asiantuntijuuden ulkopuolelle. (Palonen & Gruber 2010, 42–43.)

2.2 AKATEEMISISSA OPINNOISSA KEHITTYVÄ ASIANTUNTIJUUS

Nykyisin akateemista asiantuntijuutta määrittää alasta riippumatta tietoteknisten valmiuksien hallinta, epävarmuuden sieto, kyky joustavaan työskentelyyn ja sosiaalisiin taitoihin sekä taito erottaa suuresta informaatiomäärästä relevanteimmat tiedot. Myös sosiaalisen verkostojen merkitys on käynyt entistä tärkeämmäksi asiantuntijuuden rakentamisessa. Haasteena akateemiselle asiantuntijuudelle nähdään olevan pyrkimys jatkuvaan tietojen ja taitojen uudistamiseen elinikäisen oppimisen ihanteiden mukaisesti. (Mäkinen & Olkinuora 1999, 291.)

Akateemisen asiantuntijuuden kehittyminen vaatii Mäkisen ja Olkinuoran (1999) mukaan kolmella tasolla muodostuvia valmiuksia. Ensimmäisen tason muodostaa tietoperusta, joka syntyy tiedon lisäämisen, uudelleen järjestämisen ja integroimisen myötä. Tämä on välttämätöntä joka alan asiantuntijuudelle. Toisella tasolla tieto on muodostettava niin, että sen varassa voi toimia käytännön ongelmanratkaisutilanteissa. Tutkijat ovatkin ehdottaneet, että akateemisen koulutuksen tulisi liikkua lähemmäksi käytännön näkökulmaa. Kolmannen tason tavoitteena on liittyä työyhteisön toimintakulttuuriin, jossa tietojen soveltaminen mahdollistuu. (Mäkinen & Olkinuora 1999, 294–295.)

Haasteita koulutusinstituutioille asettaa asiantuntijuusvaatimusten nopea muuttuminen. Tätä osoittavat esimerkiksi tutkimukset, joiden mukaan koulutuksen aikana hankitut tiedot ja valmiudet eroavat todellisuudessa asiantuntijoilta vaadituista valmiuksista. Yliopisto-opiskelun on väitetty tuottavan niin sanottua liikkumatonta tietoa, jota opiskelijoiden on vaikea soveltaa työelämässä kohdatuihin olosuhteisiin ja monimutkaisiin ongelmatilanteisiin. (ks. esim. Mäkinen & Olkinuora 1999; Tuomi-Gröhn 2001; Tynjälä 1999.) Näin ollen yliopistojen opiskelijoille tuottama asiantuntijuustieto näyttäytyy eriytymättömänä, abstraktina ja joustamattomana työelämän tarpeisiin nähden. On kuitenkin otettava huomioon myös se, että tietyt tiedolliset edellytykset ja teoreettiset lähtökohdat voidaan saavuttaa koulutuksessa, mutta ammatillinen asiantuntijuus avautuu vasta todellisissa työolosuhteissa. (Mäkinen & Olkinuora 1999, 291–292.)

Ajankohtana, jolloin eurooppalaiset korkeakoulut hakevat yhtenäisyyttä tutkintojen rakenteissa akateemisen asiantuntijuuden suhteen, käsiteltäessä akateemisesta asiantuntijuutta ei voida olla ohittamatta koulutuksen tuottamien kompetenssien tarkastelua. Euroopan komission rahoittamaan Bolognan prosessiin liittyen käynnistettiin vuonna 2000 Tuning Educational Structures in Europe -projekti. Sen puitteissa on tehty tiettyjen koulutusalojen tutkintojen ydinainesanalyysiä ja määritelty alakohtaisia oppimistuloksia. Tuning-projekti toteutettiin noin 100 yliopistossa ympäri Eurooppaa (mukaan lukien Suomi). Koulutusaloista edustettuina olivat muun muassa kasvatustieteet, historia ja matematiikka. (Opetusministeriö 2005.) Tuning-projektissa keskityttiin kahdenlaisten kompetenssien määrittelyyn, joita koulutus tuottaa: tieteenalakohtaisiin (subject-related competences) ja yleisiin kompetensseihin (generic competences). Tutkimuksessa, jossa mukana olivat sekä yliopistosta valmistuneet että työnantajat, yleisiä kompetensseja tunnustettiin yhteensä 85. Nämä luokiteltiin edelleen kolmenlaisiin osaamisalueisiin: instrumentaalisiin kompetensseihin, henkilökohtaisiin ja viestintätaitoihin sekä systemaattisiin kompetensseihin (taulukko 2). (González & Wagenaar 2003, 28–29.)

<p>1) Instrumentaaliset kompetenssit (instrumental competences): kognitiiviset, metodologiset, teknologiset ja kielelliset tiedot ja taidot. - Näihin sisältyvät mm. kyky tehdä analyysejä ja synteesejä, kyky organisoida ja suunnitella, yleissivistys, ammatin perustiedot, suullinen ja kirjallinen viestintä äidinkielellä, vieraan kielen taito, tietotekniset perustaidot, informaation käsittely (esimerkiksi kyky hankkia ja analysoida tietoa eri lähteistä), ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokyky.</p>
<p>2) Henkilökohtaiset ja viestintätaidot (interpersonal competences): henkilökohtaiset taidot, kuten sosiaaliset taidot (sosiaalinen kanssakäyminen ja yhteistyö). - Näihin sisältyvät mm. kyky kriittiseen ja itsekriittiseen työskentelyyn, tiimityötaidot, sosiaaliset taidot, kyky työskennellä ryhmässä, jossa on eri alojen edustajia, kyky kommunikoida muiden alojen asiantuntijoiden kanssa, erilaisuuden ja monikulttuurisuuden arvostus, kyky työskennellä kansainvälisessä ympäristössä sekä toiminta eettisten periaatteiden pohjalta.</p>
<p>3) Systemiset kompetenssit (systemic competences): kokonaisia järjestelmiä koskevat tiedot ja taidot (tiedon, ymmärtämisen ja tuntemiskyvyn yhdistäminen; pohjavaatimuksena instrumentaaliset ja ihmissuhdekompetenssit). - Näihin sisältyvät mm. kyky soveltaa tietoa käytäntöön, kyky tutkia ja oppia, kyky sopeutua uusiin tilanteisiin, luovuus, johtajuus, muiden maiden kulttuurien ja tapojen ymmärtäminen, kyky työskennellä itsenäisesti, projektin suunnittelu ja johtokyky, aloitteellisuus, laatuksymysten pohdinta ja halu menestyä.</p>

Taulukko 2. Yleiset kompetenssit (Opetusministeriö 2005).

2.2.1 Kasvatustieteellinen asiantuntijuus

"Kasvatustiede – joku vois sanoa, et se on jo ihan sellasenaan soveltava tiede, mitä määrittää paljon enemmän se tiettyjen käytäntöjen kenttä, siis kasvatuksen ja koulutuksen käytännöt kaikilla mahdollisilla elämänoilla, määrittää sitä koko tieteenalaa eikä niinkään sen tieteenalan joku sisäinen perinne tai joku yliopistossa toteutuva teoreettinen oppiaineen historia tai vastaava. Siinä mielessä kasvatustiede poikkeaa voimakkaasti jostakin vaikkapa filosofiasta tai matematiikasta, et kasvatustieteessä kyllä se käytäntösuhde on jotenki käsillä jatkuvasti." (Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen edustaja 2010.)

Kasvatustieteessä ei tunneta yhtenäistä tai riidatonta käsitystä siitä, mitä kasvatustiede tieteenä on. Kilpailevia käsityksiä on aikojen myötä esiintynyt sekä tieteen päämääristä, metodologiasta, tutkimuskohteen käsitteellistämistavoista että kasvatustieteen ja kasvatuskäytännön välisestä suhteesta. (Siljander 2005, 154.) Jotta voisin käsitellä tutkimuskohdettani, kasvatustieteellistä asiantuntemusta, on kasvatustieteen ydinsisältö kuitenkin purettava jollain tapaa osiin. Mitä tietoja ja taitoja kasvatustieteen asiantuntijalla tulisi olla? Jakku-Sihvosen (2005, 138) mukaan "kasvatusalan asiantuntijalta edellytetään substanssin hallinnan eli teoreettisen ja tutkimusperustaisen tiedon sekä tutkimusmenetelmällisen osaamisen lisäksi yleiskvalifikaatioita, jotka ovat monille aloille yhtenäisiä" (vrt. taulukko 2: yleiset kompetenssit). Lisäksi Jakku-Sihvonen katsoo kasvatustieteen tehtävissä toimimisen edellyttävän myös alaspesifejä yleiskvalifikaatioita, joilla hän tarkoittaa toimintatapa-

tai työmenetelmävalifikaatioita. Näitä voivat työtehtävistä riippuen olla esimerkiksi ammattietika ja itsetuntemus, vuorovaikutustaidot, opetustaito tai perustaidot konsultoinnista (mt. 139–140).

Kasvatusalan asiantuntijan teoreettista ja tutkimusperustaista tietoa käsittelevä Siljander (2005) hahmottelee kasvatustieteen ytimen kolmeen perustasaan, josta käsin tutkintojen sisältöjä voidaan lähestyä: 1. metateoria: kasvatustiede tieteenalana, 2. kohdeteoria: tutkimuskohdetta koskevat perusteoriat ja sisältöalueet sekä 3. kohde ja konteksti: kasvatuksen käytäntö ja toimintakentät. (Mt., 152.) Siljanderin mukaan valmistuvalla maisterilla tulisi metodiopintojen osalta olla kokonaiskuva erityyppisistä menetelmistä ja niiden sovellusmahdollisuuksista, riittävä metodinen lukutaito sekä erityisosaamista jostakin menetelmästä. Kasvatustieteen tutkimuskohteen ydinaines koostuu Siljanderin luokittelemana neljästä sisältöalueesta, jotka ovat:

- 1) kasvatusta- ja sivistysteoreettinen sisältöalue
- 2) opetus- ja oppimisteoreettinen sisältöalue
- 3) kehitys- ja sosialisaatioteoreettinen sisältöalue
- 4) yhteiskunta- ja instituutioteoreettinen sisältöalue.

Siljanderin (2005) mielestä olisi perusteltua ehdottaa, että kaksi edellä mainittua kasvatustieteen ytimen perustasoa voisivat muodostaa kasvatusta- ja opetusalan akateemisen asiantuntijuuden perustan, mutta huomauttaa kuitenkin, ettei asiantuntijuutta voi kehittyä ilman sisällöllistä yhteyttä käytännön työtehtäviin ja toimintaympäristöihin, joissa kasvatustieteilijät työskentelevät. Teorian ja käytännön välinen suhde ei kuitenkaan ole niin yksioikoinen, miltä se opetussuunnitelmissa usein saadaan näyttämään. Haasteita asettaa muun muassa toimintaympäristön muutokset, kuten muuttuvat työelämän vaatimukset ja käsitykset koulutustarpeista, sekä kasvatusalan uudet eriytymis- ja osaamisvaateet. Tällöin kasvatustieteen opetuksen haasteeksi asettuukin asiantuntijuuden rakentaminen siten, että se mahdollistaa opiskelijat oppimaan ymmärtämään tulevan asiantuntijatyönsä yhteiskunnallisia ehtoja ja niiden muuttumista. (Mt., 64.)

Kasvatustieteen kiinteää yhteyttä käytäntöön tulisi myös Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen edustajan mukaan korostaa, ei ainoastaan harjoittelun, vaan koko opintojen osalta. Oppiaineen akateeminen status asettaa kuitenkin haasteita kasvatustieteen käytännönlähestymiseen.

*"...ajattellaan ehkä niin, että se akateeminen koulutus itsessään on sentyyppinen, että se jääkin opiskelijan tehtäväks luoda ne linkit...et tästä yliopistokoulutuksesta ei haluta eikä katsota voitavan tehdä semmosta ammattikorkeekoulutusta, mikä olis jatkuvasti työelämälähtöstä vaan ajatellaan, että annetaan tällöinen akateeminen sivistys ja akateemiset työskentelytaidot sekä tiettyjen sisäl-
töalueitten erityistietoa ja osaamista ja sitten se jää jokasen yksilön omalle vastuulle, että miten he ikään kun soveltaa ja käytännöllistää tän osaamisen." (Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen edustaja 2010.)*

Kasvatustieteen tuottamaa asiantuntijuutta on tutkittu viime aikoina eri näkökulmista. Erityisesti kysymys työelämän ja kasvatustieteellisen koulutuksen yhteydestä on noussut keskusteluun alan soveltavan luonteen vuoksi. Kasvatustieteen koulutuksen tuottamia valmiuksia tutkineen Sillanpään (1998) mukaan koulutuksessa kehittyvät erityisesti ihmissuhdeosaaminen, vuorovaikutustaidot, muutoksen ja epävarmuuden sietokyky sekä aktiivisuus ja motivaatio (mt. 57–63). Koulutuksen merkitystä kasvatustieteilijöiden osaamisen kehittämisessä tutkinut Koski (2001) puolestaan lisää koulutuksen tuottaneen myös tiedonhankintataitoja, oppimistaitoja sekä tieto- ja viestintäteknisiä perustaitoja.

Viimeaikaisimpia tutkimuksia kasvatustieteilijöistä ja heidän osaamisestaan edustavat muun muassa Vainion (2009), Niiniön (2008), Luukkaisen (2010) sekä Karhulahden (2010) tekemät tutkimukset. Vainio (2009) lähestyi aihetta kasvatustieteilijöiden kokemien osaamis- ja kehittämistarpeiden sekä työllistymismahdollisuuksien näkökulmasta. Vainion saamien tulosten mukaan kasvatustieteellinen koulutus tuottaa erityisesti tiedonkäsittelytaitoja, kriittisen ajattelun taitoa, tiedonhankintataitoja sekä kirjoitustaitoja. Lisäksi kasvatustieteen tutkinto oli antanut muun muassa monialaisuutta, kieli- taitoa, sopeutuvaisuutta, atk-taitoja sekä pitkäjänteisyyttä. Myös Niiniön (2008) tutkimus kasvatustieteilijöiden työllistymisestä, työkalifikaatioista ja työtyytyväisyydestä on samoilla linjoilla Vainion tutkimuksen kanssa. Luukkaisen (2010) tutkimus kasvatustieteilijöiden työelämäosaamisesta sekä Karhulahden (2010) tutkimus mieskasvatustieteilijöiden kokemuksista koulutuksesta ja työelämästä naisvaltaisella alalla näyttäisivät tukevan myös aiempia tutkimuksia kasvatustieteen tuottamasta osaamisesta ja asiantuntijuudesta. Luukkainen (mt. 62–63) nosti omassa tutkimuksessaan esille kasvatustieteilijöiden osaamisen myös työntajien näkökulmasta. Tutkimuksesta ilmeni, että työnantajat näkevät kasvatustieteilijän työelämäosaamisessa yhdistyvän eri lähteistä saatu, oman työn kannalta oleellinen tietämys, työntekijän persoona, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, opetuksen ja koulutuksen suunnittelun ja toteutuksen taidot sekä välineelliset työntekoa helpottavat taidot, kuten kielitaito, tietotekninen osaaminen, halu uuden oppimiseen sekä kyky työskennellä itsenäisesti ja hallita kokonaisuuksia. Karhulahden (mt.) tutkimuksessa puolestaan nousi esiin sivuaineiden

merkittävä painoarvo kasvatustieteen koulutuksessa. Tutkimuksen mieskasvatustieteilijät määrittivät osaamisensa jopa mieluummin sivuaineiden kuin kasvatustieteen opintojensa kautta.

3 HARJOITTELU OSANA OPINTOJA

Harjoittelu on ollut perinteisesti tärkeä osa ammatillista koulutusta, johon kuuluvat toisen asteen ammattikoulut sekä ammattikorkeakoulut. Yliopistoissa harjoittelun toteuttaminen vaihtelee suuresti tutkintojen mukaan. (Kuhalainen 2003, 5.) Harjoittelun asema tiedekunnissa määritellään erikseen tutkintoa koskevissa säädöksissä. Harjoittelun sisältö määräytyy puolestaan koulutusohjelman mukaan. (Kaartinen-Koutaniemi 2001, 16.) Valtioneuvoston asetuksessa yliopistotutkinnosta (715/2004) on säädetty, että alempaan korkeakoulututkintoon voi sisältyä asiantuntijuutta kehittävä harjoittelua (9§) ja ylempään korkeakoulututkintoon asiantuntijuutta syventävää harjoittelua (15§). Harjoittelu on ollut kuitenkin yleensä pakollista vain tutkinnoissa, jotka valmistavat selvästi professionaalisiin ammatteihin, kuten lääketiede, teologia ja kasvatustiede (opettajankoulutus) (Vesterinen 2002, 15). Niin sanotuille yleisakateemisille aloille harjoittelu on ulotettu vasta 1980-luvulta lähtien. Syynä tähän nähdään olevan muun muassa se, että suomalainen koulutusjärjestelmä on noudattanut pitkään kouluoppimismallia, jossa työtehtävien oppiminen on nähty tapahtuvan vasta työpaikalla. (Ahola 2004, 27–28.)

Valtakunnallisesti yliopistojen harjoittelun tavoitteet on määritelty opetusministeriön mietinnöissä 18:1996 ja muistiossa 1986:33. Niiden mukaan harjoittelun tulee olla tavoitteellista, ohjattua ja valvottua. (Kaartinen-Koutaniemi 2001, 16.) Opetusministeriön laatiman koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman vuosille 2007–2012 yhtenä tavoitteena on korkeakoulujen ja työelämän välisen vuorovaikutuksen vahvistaminen. Suunnitelmassa korostetaan opintojen aikana tapahtuvaa orientoitumista tuleviin työtehtäviin, missä harjoittelulla nähdään olevan merkittävä osuus. (Opetusministeriö 2007, 38.)

Vaikka opiskelijoiden harjoittelua on nimitetty yleisesti työharjoitteluksi, käytetään siitä virallisesti lakien ja asetusten mukaan termiä harjoittelu (Vesterinen 2002, 17). Tulen käyttämään tutkimuksessani harjoittelu-termiä, vaikka aion verrata sitä toisen asteen koulutuksessa käytettyyn työssä oppimisen sekä ammattikorkeakoulussa käytettyyn ammatillisen työharjoittelun termeihin.

3.1 MIKSI HARJOITTELU?

Opiskelijan näkökulmasta harjoittelun tärkeys perustuu mahdollisuuteen tutustua työelämään ja sen vaatimiin tietoihin ja taitoihin. Harjoittelun avulla opiskelija voi luoda uusia verkostoja ja edistää näin ollen työllistymismahdollisuuksiaan. (ks. esim. Laine 2000.) Tampereen Rekrytointipalveluiden tekemän selvityksen mukaan jopa noin neljäsosa tutkimukseen osallistuneista yhteiskuntatieteilijöistä työllistyi harjoittelupaikkaansa (Kuhalainen 2003, 27). Harjoittelussa opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus soveltaa koulussa oppimaansa käytäntöön työpaikan kontekstissa sekä reflektoida kokemuksiaan aiempiin käsityksiinsä ja toisaalta suhteessa koulussa esitettyihin teorioihin (Vesterinen 2002, 31). Harjoittelulla saattaa olla myös opintoihin vaikuttavia seurauksia; se voi antaa suuntaa sivuainevalinnoissa ja gradun teossa (Kuhalainen 2003, 5).

Hongisto ja Tomperi (2009, 3) perustelevat kasvatustieteen opintoihin kuuluvan harjoittelun tärkeyttä seuraavasti: Harjoittelu auttaa kasvatustieteilijöitä vahvistamaan ammatillista sivistystä ja työelämävalmiuksien kehitystä. Se mahdollistaa muun muassa uusien taitojen oppimisen ja opintojen käytännöllistämisen. Lisäksi harjoittelun avulla opiskelija pääsee tutustumaan työelämän odotuksiin ja huomaa sitä kautta osaamisensa täydennystarpeet. Harjoittelun tarkoitus on myös ohjata opiskelijaa pohtimaan kasvatustieteellistä ammatillisuutta ja omaa ammatillista identiteettiään.

Korkea-asteen harjoittelun käytännöt ja kehittäminen (HAKE) -hankkeen mukaan harjoittelulla on pitkäaikaisia positiivisia vaikutuksia myös työnantajien näkökulmasta. Työnantajille tehdystä kyselystä ilmeni, että harjoittelu nähdään mahdollisuutena uusien työntekijöiden rekrytointiin sekä edullisena tapana perehdyttää uusi työntekijä tehtäviinsä. Lyhyemmällä tähtäimellä harjoittelijasta hyödyttään vakinaisten työntekijöiden loma-aikojen tuurausapuna. (Iivonen, Keto & Erlund 2009, 12.) Laine (2004, 4) lisää, että työnantajat hyötyvät harjoittelusta myös saadessaan tietoa eri koulutusohjelmien sisällöistä ja koulutuksen laadusta. Vesterinen (2002, 192) puolestaan huomauttaa, että harjoittelijan perehdytys ja ohjaus kehittävät työpaikkojen oppimiskulttuuria, työtä kehittävää otetta sekä vuorovaikutuksellista yhteistoiminnallisuutta.

Harjoittelun järjestämisestä vastaavan koulutusorganisaation näkökulmasta harjoittelusta saadut hyödyt ovat osaksi ristiriitaisia. Nykyään monet yliopisto- ja korkeakouluopettajat näkevät harjoitteluyhteistyön hyödyntävän myös opintojen kehittämistä harjoittelijoiden tuodessa mukanaan asian-
tuntemusta työelämästä. Näin opetuksen kehittämisessä voidaan paremmin vastata työmarkkinoiden

ajankohtaisiin haasteisiin ja tätä kautta tehostaa opintojen etenemistä ja opiskelijoiden motivaatiota. (Hawkins, Butcher & Jackson 2011.) Myös Vesterinen (2002, 191) huomioi harjoittelun ja opiskelumotivaation yhteyden: "Kun opiskelijat näkevät opiskelun tärkeyden työssä menestymiselle ja toisaalta tunnistavat oman lisäosaamisen tarpeensa, vaikuttaa harjoittelujakso opiskelijoiden opiskelumotivaatioon ja haluun suorittaa tutkinto loppuun." Toisaalta Vesterinen (mt., 33) toteaa myös, että työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ei aina ole arvostettu koulutusorganisaatioiden taholta. Syyksi tähän hän näkee sen, että työpaikalla oppimista pidetään usein sattumanvaraisena ja riippuvaisena siitä, kuinka kelvollinen työpaikka on toimimaan työelämän käytännön malliesimerkkinä.

Tutkimusten mukaan harjoittelussa opitaan eniten ammattialan erityisiä taitoja ja tutkimustaitoja. Lisäksi esimerkiksi työelämätaidot sekä vuorovaikutustaidot kehittyvät harjoittelun aikana. (ks. esim. Vesterinen 2002, Kuhalainen 2003.) Anni Kuhalaisen (2003) tekemästä selvityksestä koskien Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteellisen koulutusalan opiskelijoiden työharjoittelukokemuksia ilmeni, että harjoittelua pidetään tärkeänä osana yliopisto-opintoja ja siihen ollaan yleisesti tyytyväisiä. Onnistuneen harjoittelun taustalla on Kuhalaisen mukaan muun muassa hyvä ja kannustava työyhteisö. Korkeakouluopiskelijoiden työharjoittelun kehittämistarpeita tutkineen Minna Kaartinen-Koutaniemen (2001) mukaan harjoittelun onnistumisen kannalta tulisi kiinnittää erityistä huomiota ohjauksen laatuun. Myös ammattikorkeakouluopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen ja ammatillisen harjoittelun yhteyttä tutkineen Marja-Liisa Vesterisen (2002) mukaan onnistunut harjoittelu edellyttää hyvää ohjaajasuhdetta. Muina tärkeinä tekijöinä harjoittelun onnistumisessa hän pitää oppimistavoitteiden määrittämistä, hyvää työyhteisöä sekä informaalin ja formaalin oppimisen yhteensovittamista. (Mt. 193–196.) Epäonnistuneen harjoittelukokemuksen taustalla on usein puolestaan työtehtävien ja ohjauksen heikko laatu, harjoitteluun liittyvää suunnitelmallisuuden puute sekä ristiriita harjoittelijalta odotetun koulutustason sekä osaamisen ja haasteettomiksi koettujen työtehtävien kanssa (Penttilä 2010, 107).

3.2 HARJOITTELU TAMPEREEN YLIOPISTON KASVATUSTIETEIDEN OPINNOISSA

Kasvatustieteen opinto-oppaan mukaan vuosina 1988–1990 harjoittelun tavoitteena oli perehdyttää opiskelija kasvatustieteellistä asiantuntemusta vaativiin tehtäviin sekä harjoittelupaikan organisaatioon ja toimintaan. Lisäksi harjoittelun tuli kehittää valmiuksia soveltaa tieteellistä tietoa käytäntöön. Tuolloin kasvatustieteen laitos nimesi harjoittelun ohjaajan harjoittelupaikalle. Vuoden 1994–

1996 opinto-oppaaseen harjoittelun tavoitteeksi oli kirjattu myös aikuisopetuksen suunnittelemisessa ja järjestämisessä tarvittavien valmiuksien kehittäminen. 1990-luvun puolivälissä harjoittelu koski ainoastaan aikuiskasvatuksen opiskelijoita. Kasvatustieteen opiskelijat suorittivat tuolloin kasvatustieteen kirjallisen praktikum-työn, jonka tarkoituksena oli "kehittää taitoa muodostaa systemaattisia, tieteelliseen tietämykseen pohjautuvia ratkaisuesityksiä ammattialan ongelmiin". Vuoden 1997–1999 opinto-oppaan mukaan harjoittelun tuli perehdyttää pääaineopiskelijat asiantuntijuutta edellyttävien kasvatuksen ja koulutuksen alan työtehtäviin. Laitos jatkoi valtionhallinnon harjoittelupaikkojen välittämistä mutta avusti myös yksityiseltä sektorilta haettavien harjoittelupaikan hankkimisessa. Vuonna 1999 ilmestyneessä opinto-oppaassa laitos ilmoitti myöntävänsä myös harjoittelutukea. Nykyisin Tampereen yliopiston elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutusohjelmaan kuuluva harjoittelujakso on pakollinen pääaineopiskelijoille. Sen tavoitteet linjautuvat hyvin pitkälti samoin kuin 1980-luvun lopussa.

<p>Kasvatustieteen opintojakson tavoitteena on, että opiskelija</p> <ul style="list-style-type: none">- oppii nivomaan kasvatustieteellistä teoriatietoa työelämän käytäntöjen tarkasteluun- tutustuu kasvatustieteen ja koulutusalan osaamista edellyttäviin työtehtäviin sekä kasvatustieteen ja koulutusalan organisaatioiden toimintaan- opiskelija harjoittelee ja kehittää koulutuksen aikana hankitun osaamisen soveltamista ammatillisissa tehtävissä.
--

Taulukko 3. Harjoittelun tavoitteet (Kasvatustieteiden opinto-opas 2009).

Harjoittelu on osa syventäviä opintoja, ja se on arvoltaan kymmenen opintopisteen laajuinen. Kasvatustieteen laitos myöntää harjoittelutukea kerran vuodessa valitsemilleen opiskelijoille. Valintakriteereinä harjoittelutukea saaville laitos pitää opintopisteiden määrää ja sitä, ettei tukea hakeva opiskelija ole aikaisemmin saanut laitoksen myöntämää harjoittelutukea. Tämän hetken tietojen mukaan kasvatustieteen laitos on kyennyt antamaan harjoittelutukea vuosittain kahdeksi kuukaudeksi (1100€/kk) vähintään 25 opiskelijalleen (Kasvatustieteen laitos 2009).

Harjoittelujaksoon kuuluu kokonaisuudessaan vähintään yhdeksän viikon pituinen harjoittelu, osallistuminen sekä suunnittelu- että arviointiseminaareihin, pienryhmätyöskentelyä sekä portfolion laatiminen. Harjoittelu on myös mahdollista korvata raportilla tai kirjallisuudella, mikäli opiskelijalla on aiempaa työkokemusta kasvatustieteen ja koulutusalan alalta tai hän on aiemmin suorittanut lastentarhanopettajan, nuorisotyön tai opettajan pedagogiset opinnot. Myös sivuaineenaan lukevilla kasvatustieteen opiskelijoilla on mahdollisuus korvata harjoittelu edellä mainituin tavoin. (Kasvatustieteen laitos 2009.)

Harjoittelupaikan sopivuudesta kasvatustieteen laitoksella ei ole erityisiä vaateita. Laitos toivoo kuitenkin, että harjoittelupaikka tarjoaisi työtehtävien suhteen mahdollisuuden kehittää kasvatustieteen asiantuntijuuden valmiuksia. Lisäksi laitos edellyttää harjoittelupaikalta, että se antaa asianmukaista ohjausta harjoittelijalle sekä mahdollisuuden itsenäiseen toimintaan työyhteisössä. Harjoittelun voi suorittaa niin valtionhallinnossa, kunnissa, järjestöissä kuin yrityksissäkin mihin vuodenaikaan tahansa. Harjoittelu on myös mahdollista suorittaa ulkomailla, mikäli harjoittelupaikan tarjoajana toimii suomalainen työnantaja. (Kasvatustieteen laitos 2009.)

4 AKATEEMINEN ASIANTUNTIJUUS JA TYÖELÄMÄ

Koulutuksen ja työn välisen kuilun ylittäminen on ollut kestävimpiä keskustelun aiheita koulutus- ja suunnittelun, päätöksenteon sekä opetuksen ja oppimisen pedagogisten haasteiden ratkaisuyrityksissä. Tähän asti kuilua on yritetty kuroa umpeen aika-ajoin toteutettujen opetusreformien avulla, jotka ovat tähdänneet työn vaatimien ja koulutuksen tuottamien kvalifikaatioiden sisällölliseen vastavuuteen. (Järvinen & Poikela 2004, 14.)

Korkeakoulutuksessa käytössä olevista koulutusmalleista yleisimmät ovat olleet keskieuropalaisille korkeakouluille tyypillinen perustietoja välittävä ja toimintatapojen oppimista tietojen omaksumisen yhteydessä oletettava malli, brittiläisvaikutteisessa koulutuksessa käytetty opiskelijan tietämyksestä lähtevä tutoroiva opetus ja opiskelu sekä erityiskorkeakoulujen ja kokeilevien eurooppalaisten korkeakoulujen omaksuma ongelmaorientoituneen opetuksen ja opiskelun malli. Keskieuropalaisille korkeakouluille tyypillisessä perustietoja välittävässä koulutusmallissa opiskeltavat ainekset on pyritty järjestämään erillisiksi kokonaisuuksiksi, jotka etenevät järjestäen alan keskeisistä sisällöistä (käsitteet ja faktat) ja käsitteellisten sekä teoreettisten näkökulmien kautta asiantuntijatyössä tarvittaviin taitoihin. Tälle koulutusmallille on tyypillistä kurssien aikana opittujen tietojen ja taitojen soveltamisen epäonnistuminen muissa yhteyksissä, minkä seurauksena opiskelijat ajautuvat usein pintasuuntautuneisuuteen ja ulkoiseen motivaatioon. (Tynjälä & Nuutinen 1997, 185–186.)

Tynjälän (1999, 172; ks. myös Bereiter & Scardamalia 1993) mukaan perinteiset koulujärjestelyt erottavat teoreettisen tiedon opiskelun ja käytännön kokemusten kartuttamisen toisistaan. Opetussuunnitelmat muodostuvat usein niin, että opintojen alussa opiskellaan alan teorian tietoja ja lopussa opiskelijat tutustutetaan käytäntöön esimerkiksi harjoittelujakson aikana. Tynjälän (mt.) mukaan myös harjoittelut jäävät usein kuitenkin irrallisiksi kokonaisuuksiksi, joita ei kytketä tarpeeksi muihin opintoihin. Tämänkaltaisen niin sanottu liikkumaton tai eloton tieto on käyttökelpoista ainoastaan koulutuksellisissa yhteyksissä, kuten tenteissä, mutta hyödyttöä todellisen työelämän kompleksisissa ongelmissa. (Tynjälä 1999, 162.) Vesterisen (2002, 32) mukaan myös korkeakoulutuksessa jätetään teorian ja käytännön välinen ongelma vähäiselle huomiolle. Opetus on usein kirjallisuuspainotteista eikä kytkentöjä opiskellun tiedon soveltamiseen käytäntöön ole riittävästi.

Tuomi-Gröhnin (2001) mukaan työssä oppimisen problematiikassa on kyse oppimisen siirtovaikutuksen eli transferin ongelmasta. Perinteisesti on ajateltu niin, että koulussa opitut tiedot ja taidot siirtyvät tehtävästä toiseen tai työelämään joko identtisten elementtien tai taustalla olevien yhteisten periaatteiden kautta. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että oppilaitokseen ja työpaikalle syntyy helposti kaksi erillistä tietovarastoa, kun koulutuksessa omaksuttuja tietoja ja taitoja ei osata hyödyntää käytännön työtehtävien suorittamisessa, vaan ne ratkaistaan työkokemukseen perustuvan tiedon varassa. Työelämän nopeassa muutoksessa koulujen vaarana onkin opettaa eilisen tietoja ja työkäytäntöjä. (Mt., 12.)

Pirstaleinen koulutusmalli ei vastaa myöskään nykyistä käsitystä oppimisesta eikä asiantuntijuuden rakentumisesta (Tynjälä & Nuutinen 1997, 185). Nykypäivänä oppimisympäristöjen ja asiantuntijayhteisöjen kompleksisuus haastaakin koulutuksen ja työn välisen yhteyden ulottumaan myös toiminnalliseen vastaavuuteen. Sen ajatuksena on, että koulutus pyrkii tuottamaan tietoyhteiskunnan vaatiman osaamisen tekemisen, toiminnan ja ajattelun kautta toisin kuin perinteisenä pidetyssä opetuksessa, jossa ammatissa ja yhteiskunnassa tarvittava tieto pyrittiin varastoimaan oppijan muistiin myöhempää soveltamista varten. (Järvinen & Poikela 2004, 16.)

Uudenlaista pedagogiikkaa on kehitetty erilaisten nimikkeiden alla, esimerkkeinä muun muassa ongelmalähtöinen oppiminen sekä konstruktivistiset oppimisympäristöt (Tynjälä 1999, 162). Koulutuksen ja työn lähentyminen näkyy kuitenkin selkeimmin harjoittelukäytäntöjen kehittämisessä, mihin palaan seuraavassa luvussa. Koulutuksen ja työelämän kuilu ei ole kuitenkaan yksisuuntainen, vaan tarkasteluun asettuu myös työssä oppimisen hyödyntäminen koulutuksen näkökulmasta. Opiskelijoiden kokemuksellista ja käytännöllistä tietoa, joka koulutuksessa yleensä jätetään täysin huo-

mioitta, tulisi eksplikoida, käsitteellistää ja tarkastella teoreettisen tiedon valossa. (Tynjälä 1999, 173.)

4.1 PEDAGOGISIA MALLEJA KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN INTEGROIMISEEN

Asiantuntijuus vaatii kehittyäkseen kosketuksen asiantuntijayhteisöjen toimintaan. Työharjoittelu ja muut työelämässä käytettävät oppimisen muodot ovatkin olennainen osa niin ammatillisia kuin korkeakoulujen opintoja. Työelämässä sovellettavia oppimisen muotoja on kuitenkin pedagogisesti toteutettu hyvin eri tavoin. (Tynjälä 2010, 85.) David Guile ja Toni Griffiths (2001) ovat tarkastelleet ammatillisessa koulutuksessa työkokemuksen järjestämistä osaksi tutkintoja Euroopan maissa. Tarkastelujensa pohjalta he ovat luoneet viisi erilaista mallia työkokemuksesta oppimiselle. Tynjälän (2010, 85) mukaan mallit soveltuvat myös korkea-asteen koulutuksen työharjoittelun tarkasteleluun.

Ensimmäistä työkokemuksen oppimisen mallia Guile ja Griffiths (2001) kutsuvat *perinteiseksi*. Tämän mallin mukaan opiskelijat lähetetään työelämään olettaen, että oppiminen tapahtuu automaattisesti työn ohessa. Oppimista ei myöskään tueta tai ohjata erityisin keinoin. Perinteisessä mallissa koulutuksen ja työelämän välillä ei juuri tehdä yhteistyötä. *Kokemuksellisessa* mallissa vuorovaikutus oppilaitoksen ja työpaikan välillä on perinteistä mallia aktiivisempaa. Tämä näkyy muun muassa siinä, että harjoittelujaksoon annetaan valmennusta ja työkokemusta pyritään purkamaan oppilaitoksen taholta. Myös opiskelijan sosiaaliseen kehitykseen ja ymmärrykseen syvenemiseen kiinnitetään erityistä huomiota. *Avaintaitomallissa* painotetaan työelämän kannalta keskeisten taitojen hankkimista. Työpaikan roolina on tarjota oppimisen tilanteita, joiden pohjalta opiskelijan osaamisen tulisi yleistyä. Erilliset opitun todentamiseen tähtäävät näyttömenettelyt perustuvat avaintaitomalliin. *Työprosessimallin* tavoitteena on, että opiskelijoille kehittyi kokonaisvaltainen kuva työprosesseista ja työympäristöstä. Mallin keskeisenä piirteenä pidetään opetetun soveltamista työtoimintojen todellisiin vaiheisiin. Teorian ja käytännön yhdistäminen edellyttää myös koulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä. (Guile & Griffiths 2001, 120; ks. myös Virolainen 2006, 42–45; Tynjälä 2010, 85–86.)

Asiantuntijuuden kehityksen näkökulmasta Guilen ja Griffithsin (2001) viides työharjoittelumalli, jota he nimittävät *konnektiiviseksi* eli yhdistäväksi malliksi, on kaikkein lupaavin. Konnektiivisen

mallin tavoitteena on luoda yhteyksiä työkokemuksen ja erilaisten tietojen ja taitojen välille sekä kehittää opiskelijan tiedollista, taidollista ja itsesäätelyyn liittyvää osaamista. Työharjoittelumallissa pyritään niin sanottuun vertikaaliseen oppimiseen eli opiskelijan käsitteellisen työn ymmärtämisen syvenemiseen sekä opiskelijan osaamisen laajenemiseen horisontaalisesti siirryttäessä ympäristöstä toiseen. Mallin toteuttamisen aikana koulut ja työpaikat toimivat tiiviissä yhteistyössä kehittäen oppimisympäristöjä, joissa erilaiset työelämän toimintatavat kohtaavat.

Suomessa asiantuntijuuden kehittymisen tutkimukseen koulutuksessa ja työelämässä on perehtynyt erityisesti Päivi Tynjälä. Tynjälän (2010, 80) kehittämän integratiivisen pedagogiikan mallin teoreettinen pohja perustuu tiettyihin asiantuntijuuden ja työssä oppimisen tutkimuksen tuottamiin näkemyksiin asiantuntijuuden olemuksesta ja keskeisistä komponenteista sekä muiden mallia tukevien tutkimusalojen teoreettisiin näkökulmiin, kuten ajattelun ja älykkyyden tutkimuksiin sekä ammatillisen koulutuksen työharjoittelua koskeviin tutkimuksiin.

Perusidea integratiivisessa pedagogiikassa lähtee siitä, että asiantuntijuudella on integratiivinen luonne. Tämä tarkoittaa sitä, että tasokkaaseen osaamistasoon pääseminen vaatii asiantuntijuuden eri komponenttien yhdistämistä, jossa teoreettinen ja kokemuksellinen tieto sekä oman toiminnan ohjaaminen eli itsesäätelytieto ovat ikään kuin sulautuneita toisiinsa muodostaen kokonaisuuden. Tästä syystä onkin tärkeää, että asiantuntijuuden kehittämisessä pyritään tuottamaan asiantuntijuuden eri komponenttien yhdistämistä. Lisäksi integratiiviselle pedagogiikalle ominaisia piirteitä tuokanadalaisten tutkijoiden Bereiterin ja Scardamalian (1993) kehittämä asteittain etenevän ongelmanratkaisun malli sekä asiantuntijuuden kollektiivinen luonne. (Tynjälä 2010, 84.)

Integratiivisen pedagogiikan malli asiantuntijuuden kehittämiseksi koulutuksessa ja työelämässä ei sisällä mitään yksittäistä opetusmenetelmää vaan pikemminkin yleisperiaatteita, joiden varassa oppimisympäristöjä voidaan suunnitella. Integratiivisessa pedagogiikassa pidetäänkin tärkeänä sitä, että oppimisympäristöt, oppimistilanteet tai kurssit suunnitellaan siten, että kaikki asiantuntijuuden komponentit – teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto, itsesäätelytiedot ja -taidot sekä sosiokulttuurinen tieto – ovat mukana niin, että niitä voidaan yhdistää toisiinsa. Ihanteellisin oppimisympäristö muodollisessa koulutuksessa olisi sellainen, joka suunniteltaisiin oppilaitoksen ja työelämän kanssa yhteistyössä ja jossa olisi työelämän kehittämiseen liittyviä elementtejä. Olennaista on, että opiskelijat joutuvat soveltamaan teoreettista tietoa käytäntöön, käsitteellistämään ja eksplikoimaan kokemuksellista tietoa sekä reflektoimaan omaa toimintaansa ja työpaikan käytäntöjä teoreettisen tiedon valossa. (Tynjälä 2010, 87–88.)

5 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TEHTÄVÄ

Tutkimukseni tausta juurtuu aikaan, jolloin pohdin aktiivisesti opiskelujeni tarkoitusta ja sitä, mihin halusin niitä suunnata. Olin opiskellut vuosia sen enempää ajattelematta tulevaisuuttani työelämässä. Olin kerännyt opintosuorituksia toisensa jälkeen ainoastaan siksi, että olisin pysynyt mukana opiskelujeni aikataulussa. Pintapuoleinen opiskelu söi motivaatiotani enkä enää nähnyt opiskelujeni hyödyllisyyttä työelämässä.

Päätin ottaa selvää kasvatustieteilijöistä työelämässä, ja kiinnostuin tutkimaan, millaisia kokemuksia kanssaopiskelijoillani oli teorian ja käytännön yhteydestä. Alun perin suunnitelmani oli tarkastella kasvatustieteilijöiden ammatillista osaamista, mutta tutkimustehtäväni muotoutuessa tarkensin näkökulmaa asiantuntijuuden kehittymiseen. Syynä tähän oli se, että ammatillinen näkökulma olisi viitannut virheellisesti oletukseen, jonka mukaan Tampereen yliopiston elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opinnot olisivat tähänneet ammatilliseen koulutukseen. Halusin kuitenkin pitää työelämänäkökulman mukana tutkimuksessani, joten otin lähempään tarkasteluun kasvatustieteen opintoihin sisältyvän harjoittelujakson.

Tutkimustehtäväkseni muodostui lopulta selvittää, millä tavoin kasvatustieteen opintoihin sisältyvä harjoittelu kehittää kasvatustieteellistä asiantuntijuutta. Tutkimuksessani tarkastelin erityisesti sitä, miten kasvatustieteen teoriaopinnot kohtaavat käytännön harjoittelun sekä millaisia asiantuntijuuden kasvulle merkityksellisiä tekijöitä opiskelija kohtaa harjoittelunsa aikana. Lisäksi halusin nostaa esiin kasvatustieteen laitoksen näkökulman harjoittelun käytänteisiin, ja selvittää, kohtaavatko opiskelijoiden saamat kokemukset harjoittelusta laitoksen sille asettamat tavoitteet.

Tutkimuskysymykseni ovat siis:

- Kohtaavatko opiskelijoiden saamat kokemukset harjoittelusta laitoksen sille asettamat tavoitteet?
- Miten kasvatustieteen opinnot soveltuvat käytännön kentälle?
- Mihin asioihin harjoittelussa perehdytään?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTON KERUU

6.1 METODOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA

Tutkimukseni metodologiseksi lähestymistavaksi valitsin laadullisen tutkimuksen tutkimustehtäväni luonteen vuoksi. Tarkoitukseni oli laadullisen tiedonintressin mukaisesti ymmärtää, millä tavoin harjoittelu kehittää kasvatustieteellistä asiantuntijuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteenä on yksittäinen ja ainutkertainen tai tällaisten joukko. Vaikka tutkimuksen pyrkimyksenä on tuoda esille laadullisesti tuotettua yleistä tietoa, on myös tärkeää, että tutkimuksessa säilytetään tutkimuksen ainutkertaisuus ja yksittäisyys. (Varto 1992, 79.)

Tarkennan tutkimukseni metodologisen lähestymistavan edelleen fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Fenomenologisen ja hermeneuttisen ihmiskäsityksen mukaisesti tutkimuksen teon keskeisiksi käsitteiksi nousevat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Tiedonkäsityksessä painotetaan puolestaan ymmärtämistä ja tulkintaa. (Laine 2001, 26.) Koska fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä keskitytään kokemusten sekä merkitysten tulkitsemiseen ja olin kiinnostunut nimenomaan opiskelijoiden harjoittelukokemuksista, tuntui kyseisen tutkimusotteen valitseminen tutkimustani ohjaavaksi näkökulmaksi luontevalta.

Fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana pidetään ihmisen intentionaalista suhdetta maailmaan. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki ihmisen kokema muotoutuu merkitysten mukaan. Todellisuutta ei siis havainnoida neutraalina, vaan se näyttääytyy havaitsijan omien pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. Fenomenologisen tutkimuksen kohde on näin ollen kokemusten muodostamat merkitykset. (Laine 2001, 27.) Merkitykset, joiden pohjalta todellisuus muotoutuu, eivät ole synnynäisiä, vaan niiden lähteenä pidetään yhteisöä, jossa jokainen yksilö kasvaa ja johon hänet sosiaalistetaan. Merkitykset ovat näin ollen intersubjektiiivisiä eli subjekteja yhdistäviä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.)

Tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus näyttääytyy haastateltavien antamien merkitysten tulkinnassa ja ymmärtämisessä. Tähän liittyy myös hermeneuttisen kehän käsite, jolla tarkoitetaan eräänlaista dialogia tutkimusaineiston kanssa (Laine 2001, 34). Hermeneuttisen kehän kulkeminen alkaa tutkijan esiymmärryksestä, jota hän pyrkii tietoisesti käsittelemään ja sulkemaan pois. Tutkijan ymmärrys etenee kriittisen reflektion kautta kehämäisenä liikkeenä, jonka tavoitteena on toisen toiseuden

ymmärtämisen syventyminen. (Varto 1992, 69; Laine 2001, 34–35.) Tutkija ei kuitenkaan koskaan voi täydellisesti ymmärtää tutkimuksen kohteen tuottamia merkityksiä jostakin ilmiöstä, sillä merkitykset ovat aina toisen ihmisen elämismaailman tuotetta (Varto 1992, 58–59). Tutkimukseni alusta alkaen olin hyvin tietoinen omasta esiymmärryksestäni kasvatustieteen opintoja ja harjoittelua kohtaan. Pyrinkin joka kerta tutkimusaineistoani lukiessani vapautumaan omasta perspektiivistäni, mutta en silti voi väittää päässeeni siitä täysin eroon, sillä omaa koulutusalaan koskevan tutkimuksen tekemisessä itsensä täysin ulkopuoliseksi sulkeminen olisi ollut mahdotonta.

6.2 TUTKIMUSAINESTO JA SEN KERÄÄMINEN

Laadullisen tutkimuksen aineiston keruuseen sopivat parhaiten menetelmät, jotka päästävät tutkijan lähelle tutkittavaa kohdettaan. Tämänkaltaisten menetelmien avulla tutkijan on mahdollista tavoittaa tutkittavien näkökulma eli heidän näkemyksensä tutkittavasti ilmiöstä. Tyypillisiä aineistonkeruun muotoja laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu ja havainnointi, mutta myös muut arkipäivän elämäntilanteissa syntyneet materiaalit voivat olla tutkijan analysoinnin kohteena. (Kiviniemi 2001, 68.)

Katsoin parhaaksi kerätä aineistoni haastatteluin, sillä uskoin sen olevan sopivin aineistonkeruumuoto tutkimustehtävääni ajatellen. Halusin antaa tutkittaville mahdollisuuden tuoda vapaasti esille heille itselleen tärkeitä asioita. Lisäksi, koska tutkimusaihe oli verraten vähän tutkittu, halusin saada lisäkysymysten avulla mahdollisuuden syventää ja selventää tutkittavien antamia vastauksia. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Tähän ei esimerkiksi kirjoitelmien kerääminen aineistoksi olisi antanut mahdollisuutta.

Haastattelun etuihin lukeutuu muun muassa se, että aineiston keruuta voidaan säädellä tilanteen edellyttämällä tavalla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 201). Sen huonoihin puoliin lukeutuu puolestaan muun muassa se, että haastattelu on aina konteksti- ja tilannesidonnainen, jonka vuoksi tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. Onkin syytä muistaa, että haastateltava saattaa haastattelutilanteessa antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Tästä syystä on tärkeää, että haastattelija osaa tulkita haastateltavan vastauksia kulttuuristen merkitysten valossa. (Mt., 203.)

Erilaisista haastattelumuodoista päädyin käyttämään teemahaastattelua, koska se soveltuu tilanteeseen, jonka tavoitteena on korostaa haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista. Teemoihin pohjautuvan haastattelun etuihin nähdään lukeutuvan myös se, että menetelmä vapauttaa pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta ja antaa tilaa tutkittavien äänelle. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Näistä lähtökohdista huolimatta teemahaastattelun käyttö fenomenologisesti orientoituneessa tutkimuksessa on jokseenkin ongelmallinen. Fenomenologialle tyypilliseen tapaan tutkijan tulisi olla mahdollisimman avoin tutkimuskohteelle, eikä hänen liioin tulisi ohjata haastateltavaa kysymyksillään. (ks. Laine 2001, 35.) Koin kuitenkin, että haastattelumuotona teemahaastattelu sopi kokemattomana tutkijana parhaiten tarkoituksiini, sillä Alasuutarin (1993, 145) neuvoin "vapaamuotoinen teemahaastattelu on tilanteena varsin lähellä luonnollista keskustelutilannetta, ja siinä varsinkin vähän haastattelu- tai vaikkapa terapiakoulutusta saanut haastattelija toimii paljolti siten kuin toimisi ketä tahansa muuta ystävää tai tuttavaa jututtaessaan." Avoimen haastattelun tai niin sanotun syvähaastattelun toteuttaminen olisi siis ollut vähäisen haastattelukokemukseni takia erittäin vaativaa, sillä haastattelu olisi saattanut lähteä helposti sivuraiteille ja haastattelujen anti jäädä vähäiseksi.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, joka on kuitenkin lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelu. Teemahaastattelu ei noudata strukturoidulle haastattelulle tyypilliseen tapaan kysymysten tarkkoja muotoja tai järjestystä, mutta se ei myöskään ole täysin niin vapaamuotoinen kuin niin sanottu syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Eskola ja Vastamäki (2001, 28) kuitenkin huomauttavat, että teemahaastattelun ja syvähaastattelun välistä rajaa on usein vaikea vetää, sillä teemahaastattelussa voidaan päästä hyvinkin syvälle käsiteltäviin teemoihin. Vaikka esiyymmärrykseni pohjalta luomani haastatteluteemat olivat ennalta suunniteltuja, koin silti, että pääsin haastatteluissani hyvin lähelle syvähaastattelun muotoa. Tätä edesauttoi se, että tutkimusaihe oli sekä haastateltaville että itselleni tutkijana erittäin läheinen.

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat kaikille samat. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Teemojen esittämisjärjestys ja käsittelylaajuus ovat kuitenkin vaihdeltavissa jokaisen haastattelun mukaan. Haastattelijan tulee kuitenkin varmistaa, että kaikki teemat käydään haastattelussa läpi (Eskola & Vastamäki 2001, 27).

Tutkimusta varten haastattelin kuutta Tampereen yliopiston elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutusohjelmassa harjoittelun suorittanutta opiskelijaa sekä yhtä samaisen yliopiston kasvatustieteen laitoksen edustajaa. Kriteerinä haastateltavien opiskelijoiden valintaan pidin aluksi sitä, että

heidän kokemuksensa harjoittelusta olisi suhteellisen tuoreessa muistissa. Tämän vuoksi, itsekin kasvatustieteen opiskelijana, kysyin kolmen tuntemani opiskelijan halukkuutta osallistua haastatteluun. Kolmeen muuhun opiskelija-haastateltavaan sain yhteyden kasvatustieteen laitoksen avulla. Kaksi heistä löysin kasvatustieteen laitoksen järjestämistä tilaisuuksista, yhden kohdennetulla sähköpostikyselyllä sen jälkeen, kun ymmärsin aineistoni kaipaavan – kasvatustieteen opiskelijavariaation mukaisesti – erityyppisiä ja -ikäisiä opiskelijoita. Kasvatustieteen laitoksen edustajaan otin puolestaan suoraan yhteyttä, sillä tiesin hänen perehtyneen laitoksen harjoitteluasioihin.

Haastattelut toteutin teemahaastattelurungon pohjalta (liite 1) kahdessa osassa kevään 2010 aikana. Alkukevällä haastattelin kolme opiskelijaa, loppukevällä kasvatustieteen laitoksen edustajaa (liite 2) sekä kahta muuta opiskelijaa. Yhteensä haastatteluja kertyi siis seitsemän. Haastattelupaikkana toimivat pääasiassa yliopiston ryhmätyöhuoneet. Haastattelut kestivät keskimäärin tunnin; lyhyin haastattelu kesti 35 minuuttia ja pisin 90 minuuttia. Nauhoitin ja litteroin kaikki haastattelut. Sana-tarkasti litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 45 sivua (fonttikoko 12, rivinväli 1). Annoin haastateltaville opiskelijoille tunnisteet H1-H6 ja kasvatustieteen laitoksen edustajan tunnisteeksi HO.

6.2.1 Aineiston keruun arviointia

Laadullisen tiedonintressin mukaisesti lähestyin tutkimusaiheittani syvyysuuntaisesti enkä siksi pidä tutkittavien joukon vähäistä määrää ongelmallisena tutkimukseni teon suhteen. Pysin valitsemaan opiskelijahaastateltavani siten, että he edustaisivat mahdollisimman laajasti kasvatustieteilijöiden moninaista joukkoa. Aineistoni heikkoutena voidaan kuitenkin pitää sitä, että kaikki haastateltavat edustivat samaa sukupuolta. Sukupuolten välinen vertailu olisi varmasti luonut mielenkiintoisen lisäasetelman tutkimukseni tarkasteluun, mutta samalla se olisi saattanut laajentaa tutkimuksen näkökulmaa jopa liiaksi.

Osa haastattelemistani opiskelijoista oli minulle entuudestaan tuttuja. Koin, että tämä vaikutti positiivisesti haastatteluiden onnistumiseen. Uskon osasyynä haastatteluiden onnistumiseen olleen myös sen, että olimme haastateltavien kanssa opiskelijakollegoita eikä haastatteluasetelma näin ollen tunnut väkinäiseltä. Tämänkaltaisessa luottamuksellisessa ja avoimessa ilmapiirissä haastattelu sujui luonnollisesti ja haastateltavat pystyivät näkemykseni mukaan kertomaan avoimesti kokemuksistaan. Pohdin toki jälkikäteen, saattoiko kollegiaalisuutemme toimia jossain määrin myös itseään vastaan. Tuliko kaikki oleellinen sittenkään selvitettyä, vai pidinkö joitain asioita itsestään selvyyk-

sinä? Osasinko asettaa haastattelukysymykset oikein, tai olettivatko haastateltavani minun ymmärtävän kenties jotain sanomatta jäänyttä?

Kasvatustieteen laitoksen edustajan haastattelu sujui niin ikään vaivattomasti. Koen, että hän oli sanomassaan rehellinen ja avoin tuoden esille rohkeasti omia mielipiteitään kasvatustieteen opinnoista.

6.2.2 Aineiston kuvaus

Kaikki haastateltavat opiskelijat olivat aloittaneet kasvatustieteen maisterin opintonsa 2000-luvulla. Haastateltavista neljä (H1-H4) opiskeli ensimmäistä tutkintoaan eikä heillä ollut ennestään merkittävää työkokemusta. Kaksi muuta (H5 ja H6) haastateltavaa opiskeli toista tutkintoaan ja heillä molemmilla oli takanaan toistakymmentä vuotta aiempaa työuraa.

Yksi haastateltavista (H1) oli haastatteluja tehtäessä jo valmistunut kasvatustieteen maisteri, viisi muuta olivat haastattelujen toteuttamisen aikaan opintojensa loppusuoralla. Haastateltavista viisi oli suorittanut harjoittelun viimeisen vuoden aikana haastattelusta. Yhden (H4) harjoittelusta oli kulu-
nut yli vuosi.

Kolme haastateltavista kertoi etsineensä harjoittelupaikkaa Tampereen yliopiston Ura- ja Rekryointipalveluiden sivuilta. Kaksi heistä sai harjoittelupaikan tätä kautta ja kolmas löysi harjoittelupaikkansa ainejärjestönsä sähköpostilistalle saapuneesta ilmoituksesta. Heillä kaikilla oli monia vaihtoehtoja ja harjoittelupaikkaan päätyminen näyttäytyikin lähinnä sattumalta. Kolmella muulla haastateltavalla harjoittelupaikan löytymiseen vaikuttivat henkilökohtaiset syyt. Yksi haastateltavista mainitsi etsivänsä harjoittelupaikkaa läheltä kotipaikkakuntaansa, mikä asetti rajat kasvatustieteellisen työkokemuksen saamiseen. Toinen löysi harjoittelupaikkansa aiemman työkokemuksen perusteella ja kolmas halusi lähteä etsimään ohjausta ja oppia tietämänsä ihmisen perään.

Harjoittelut olivat olleet kestoiltaan kahdesta viiteen kuukautta. Haastateltavista opiskelijoista puolet oli suorittanut harjoittelun tutkimuskeskeisessä organisaatiossa. Kolmen muun opiskelijan harjoittelu painottui kasvatuksen ja koulutuksen hallinnon ja suunnittelun tehtäviin. Yhden haastateltavan harjoittelu sisälsi myös opetustehtäviä.

Koska haastateltavien taustat olivat hyvin erilaisia aiempine työkokemuksineen, opintohistorioineen ja harjoitteluineen, katson tarpeelliseksi esittää jokaisesta haastateltavista yksityiskohtaisemman kuvauksen. Kasvatustieteen laitoksen edustajasta (HO) en anonyymiteetin nimissä anna tarkentavaa kuvausta, eikä hänen taustansa ole olennainen asia tutkimustehtäväni kannalta.

H1: Aikuiskasvatustieteilijäksi identifioituva (sivuaineet hallintotiede, psykologia, erityispedagogiikka sekä liiketoimintaosaaminen) H1 aloitti kasvatustieteen opintonsa vuonna 2004. Hän oli jo valmistunut kasvatustieteen maisteri haastattelun aikaan. Harjoittelun hän oli suorittanut koulutuspalveluita tuottavassa organisaatiossa samaan aikaan, kun hän valmisteli graduaan. Aiempaa työkokemusta hänellä oli kesätöistä ei-kasvatustieteellisiltä aloilta. Harjoittelussa hänen työtehtäviinsä kuuluivat koulutussuunnittelu sekä toimistoa avustavat tehtävät.

H2 aloitti kasvatustieteen opintonsa (sivuaineet sosiologia, erityispedagogiikka ja liiketoimintaosaaminen) lastentarhanopettajan koulutusohjelmassa. Siirryttyään vuonna 2006 kasvatustieteen maisteriohjelmaan hänelle oli ehtinyt kertyä monenlaista työkokemusta, myös kasvatustieteen alalta. Aloitettuaan harjoittelun hän työskenteli samaan aikaan eräässä kasvatusalan projektissa. Opintoja hänellä oli jäljellä ennen harjoitteluun menoa muutaman tentin sekä keskeneräisen gradun verran. Harjoittelupaikkana toimi H2:lla tutkimuskeskeinen organisaatio, jossa hänen tehtäviinsä kuului tutkimusta avustavat tehtävät.

H3: Pääaineenaan kasvatustiedettä (sivuaineet mm. tiedotusoppi, mediakasvatus, liiketoimintaosaaminen sekä sosiaalipsykologia) opiskelevalla H3 aloitti opintonsa vuonna 2005. Harjoitteluun mennessään hänellä oli suoritettuna gradua lukuun ottamatta kaikki opinnot. Vähäistä työkokemusta hänellä oli kesätöistä palvelualalla. Harjoittelunsa hän suoritti kasvatusalan hallinnon puolella. H3:n työtehtäviin sisältyi muun muassa erinäisiä työntekijöiden hyvinvointiin ja asiakkaiden tyytyväisyyteen liittyviä projekteja sekä internet-palvelujen kehittämistä.

H4 on kasvatustieteen opiskelija (sivuaineet psykologia, hallintotiede ja erityispedagogiikka), joka kiinnostui alun perin kasvatustieteestä haluttuaan opettajaksi. Opinnot hän aloitti vuonna 2004 ja oli haastattelun aikoihin juuri valmistumisen kynnyksellä. Harjoitteluun mennessään hän oli suorittanut lähes kaikki opintonsa paitsi gradun ja pedagogiset opinnot. Aiempaa työkokemusta hänellä oli lähinnä kesätöistä kaupan- ja asiakaspalvelun alalta. Lisäksi hän oli työskennellyt opintojen ohessa tutkimusapulaisena. Harjoittelunsa hän suoritti tutkimuskeskeisessä organisaatiossa. Hänen pääasiallinen tehtävänsä oli siis toimia tutkimusassistenttina.

H5: Pääaineenaan kasvatustiedettä (sivuaineet hallintotiede, liiketoimintaosaaminen sekä sosiaalipsykologia) opiskeleva H5 identifioituu H1:n lailla mieluummin aikuiskasvatustieteilijäksi. H5 edustaa haastateltavien vanhempaa ikäluokkaa ja onkin ehtinyt kerryttää toistakymmentä vuotta työkokemusta varhaiskasvatustieteen alalta, josta hänellä oli myös aiempi tutkinto. Kasvatustieteen opinnot hän aloitti vuonna 2006, ja harjoittelun hän suoritti aivan opintojensa loppuvaiheessa. Harjoittelupaikkana H5:llä toimi tutkimuskeskeinen organisaatio, jossa hän työskenteli pääasiassa tutkimusassistentin tehtävissä.

H6 edustaa toista vanhemman ikäpolven kasvatustieteilijää. Pääaineenaan aikuiskasvatustiedettä (sivuaineet psykologia, sosiaalipsykologia sekä hallintotiede) lukevalla H6:lla on takanaan monen

vuoden avoimen yliopiston opinnot harrastusmielessä. Tutkintoa hän alkoi tavoitella opintojen keretyessä vuonna 2008. H6 on työskennellyt toistakymmentä vuotta terveydenhuollon alalla ja aikoo palata samoihin töihin opiskelujensa jälkeen. Motivaationa kasvatustieteen lukemiseen hän sai ohjattuaan opiskelijoita työpaikallaan. Haastattelun aikaan H6:n opinnot olivat gradua vaille valmiit. Harjoittelunsa hän suoritti ammattiaan vastaavassa opetusorganisaatiossa. Hänen työtehtäviinsä kuului opetusta sekä projektia avustavia tehtäviä.

6.3 ANALYYSIMETODIT

Tutkimukseni väljänä analyysimenetelmänä käytin sisällönanalyysia, jota Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan eräät tutkijat pitävät erillisenä koulukuntana, toiset taas analyysimuotona. Analyysimuotona sisällönanalyysi käyttää kuitenkin hyväkseen muita analyysikeinoja, kuten teemoittelua, laskemista ja yhteyksien tarkastelua. (Mt. 153.) Ryhmittelinkin lisäksi aineistoani teemoittelun avulla, mikä oli luontevaa ottaen huomioon sen, että olin kerännyt aineistoni teemahaastattelujen avulla. Teemoittelulla tarkoitetaan laadullisen aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä erilaisten aihepiirien mukaan. Ideana on löytää aineistosta teemoja kuvaavia näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Aineiston analyysi voidaan laadullisessa tutkimuksessa jaotella aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen tutkimukseen. Vaikka fenomenologis-hermeneuttiselle perinteelle on ominaista pyrkimys puhtaaseen aineistolähtöiseen analyysiin, kallistuu tutkimukseni enemmän teoriaohjaavaan sisällönanalyysin puolelle. Aineistolähtöisen analyysin tekeminen olisi käytännössä ollut erittäin vaikea toteuttaa, sillä käyttämäni käsitteet ja tutkimusasetelma loivat tutkimukseeni tietoisesti valitun teoriapohjan. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96.) Alasuutarin (1993, 158) mukaan hyvä laadullinen raportointi yhdistääkin aineiston kuvauksen tieteelliseen kerrontaan, jossa tutkija sovitaa kirjallisuudesta tekemiään synteesejä omaan tekstiinsä. Pyrin kuitenkin fenomenologis-hermeneuttisen perinteen tapaan työstämään omia ennakkokäsityksiäni tutkittavasta ilmiöstä ja suhtautua niihin tietoisesti analyysin teon aikana (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.)

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa tulkinta etenee aineiston ehdoilla, kuten aineistolähtöinen analyysikin. Ero näiden kahden analyysimuodon välillä tulee esiin abstrahointivaiheessa, jossa empiirinen aineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Teoriaohjaavassa analyysissä tehdyt teoreettiset kytkennät eivät pohjaudu suoraan teoriaan, vaan teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Myös analyysissa valitut analyysiyksiköt etsitään aineistosta, vaikka

aikaisempi tieto voi ohjata analyysin kulkua. Näin aineistolähtöisyys ja teoreettiset mallit ikään kuin vuorottelevat tutkijan ajatteluprosessissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Aloitin tutkimusaineistooni tutustumisen lukemalla useaan kertaan läpi litteroitua tekstiä alleviiva-
ten samalla tutkimuskysymyksiini vastaavia ja mielenkiintoisia ilmaisuja. Tämän jälkeen keräsin
jokaisen haastateltavan kohdalta alleviivatut ilmaisut yhteen erillisille tiedostoille. Kirjoitin muuta-
malla sanalla poimimieni ilmaisujen perään, mikä oli niiden ydinsanoma. Seuraavaksi kokosin sa-
mankaltaiset ydinsanommat yhteen eri haastateltavilta ja muodostin näiden pohjalta teemoja. Hirsjär-
ven ja Hurmeen (2001, 173) mukaan teemoittelu tarkoittaa sellaisten aineistosta nousevien piirtei-
den tarkastelua, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Aineistossa esiintyvät teemat pohjautu-
vat usein teemahaastattelun teemoihin, mutta myös muita mielenkiintoisia teemoja kannattaa nostaa
esiin. Oman tutkimukseni analysointi pohjautuu toki haastatteluteemoihin, mutta analyysissä esiin-
tyvät teemat eivät noudattele suoraan haastattelurungossa esiintyviä teemoja. Analyysin pohjalta
muodostin lopulta kaksi pääteemaa, jotka olivat ”harjoittelun käytänteet opiskelijoiden ja laitoksen
edustajan silmin” sekä ”kohti asiantuntijuutta: tiedot ja taidot harjoittelussa. Näiden teemojen alle
asettui vielä alateemoja, joihin palaan analyysiosiossani tarkemmin.

7 HARJOITTELUN KÄYTÄNTEET OPISKELIJOIDEN JA KASVATUS- TIETEEN LAITOKSEN EDUSTAJAN SILMIN

Tässä luvussa siirryn tarkastelemaan haastattelemini opiskelijoiden ja kasvatustieteen laitoksen
edustajan näkemyksiä harjoittelun käytänteistä. Tulen luomaan katsauksen opiskelijoiden asettamiin
tavoitteisiin ja odotuksiin harjoittelun suhteen sekä heidän näkemyksiin harjoittelun pedagogisesta
onnistumisesta.

7.1 HARJOITTELULLE ASETETUT TAVOITTEET JA ODOTUKSET

Harjoittelupaikkaan päädyttiin hyvin erilaisin motiivein ja odotuksin. Harjoittelijoiden toiveissa oli
saada niin konkreettista kuin abstraktimpaakin hyötyä harjoittelukokemuksestaan. Kasvatustieteen

laitoksen puolelta asetetut tavoitteet harjoittelujakson suhteen (ks. taulukko 3) kohtasivat myös haastateltavien puheissa harjoittelusta. Tavoitteissa olivat ennen muuta henkilökohtaiset pyrkimykset työelämässä etenemiseen mutta myös koulutuksen aikana hankitun osaamisen soveltaminen ammatillisiin tehtäviin.

Vähemmän tai ei ollenkaan oman alan aiempaa työkokemusta omaaville haastateltaville työkokemus sinällään oli jo yksi merkittävä harjoittelulle asetettu tavoite. Tulevaisuuden varalle toivottiin myös kontakteja työelämään ja mahdollista jatkoa harjoittelupaikassa. Yksi konkreettinen toive harjoittelun suhteen oli myös graduviikkien saanti. Lisäksi haluttiin selvittää oma käytännön osaaminen työssä sekä työn sopivuus itselle.

"Tietysti mä halusin niin ku yhteyksiä työelämään..." (H4)

"..ehkä sit tämmösiä henkilökohtasia muita tavoitteita oli ylipäättää se, että saa niin ku kokemusta työelämästä ja sillee jotain niin ku semmosta lisää jotain konkretiaa...et hei et pystyy oikeesti näkee oikeesti mitä osaa ja mitä ei osaa tai missä ehkä tarvis vielä lisää jotain harjotusta ja mikä tuntuu itestä vähän epämiellyttävältä ja mikä tuntuu tosi helpolta ja sujuvalta...tavallaa semmosien omien rajojen selkiyttämistäki..." (H2)

Aiempaa työkokemusta omaavilla haastateltavilla oli hieman spesifimpiä tavoitteita harjoittelun suhteen. Heidän pyrkimyksissään näkyi myös selkeämmin teorian tiedon ja käytännön työelämän yhteensovittaminen. Yksi haastateltavista, jolla oli runsaasti aiempaa työkokemusta *eikasvatustieteelliseltä* alalta, toivoi saavansa harjoittelun aikana syvempää ymmärrystä omaan työhönsä liittyvistä menetelmistä nimenomaan kasvatustieteellisestä näkökulmasta.

"Mä halusin saada syvempää käsitystä siitä opiskelijoiden ohjaamisesta, nähdä mitä he ovat opiskelleet koulussa ennen ku he tulevat sinne työelämään ja sitte mä halusin itsekin kehittyä ohjaajana..." (H6)

H6:n asettamat tavoitteet harjoittelun suhteen tukivat koko hänen opiskeluilleen asettamaa tavoitetta eli oman ammattitaitonsa kehittämistä. Harjoittelu ei siis näytellyt erityistä roolia hänen opinnoissaan, vaan se oli ennemminkin yksi opintojakso muiden joukossa. Sen sijaan kaksi muuta *kasvatustieteellistä* työkokemusta omaavaa haastateltavaa piti juuri harjoittelua tärkeänä väylänä saadakseen lisää oppia kiinnostustensa kohteista. Kahden muun haastateltavan erona H6:n tavoitteisiin oli se,

että heillä ei ollut vielä täysin selvillä, mitä ammattia he tulisivat harjoittamaan opintojensa päätyttyä, vaikka toiveiden työnkuva olikin jo selvillä. Heille oli siis tärkeää saada käytännön kokemusta siitä, minkälaisissa työympäristöissä ja ammateissa kyseistä työtä voisi toteuttaa.

"oikeestaan se miks mä hainki just sinne oli se, et mua kiinnosti hiveesti projektimaailma...mä halusin oppia lisää siitä,..et mitä se nyt tarkoittaa et joku tekee projektissa töitä ja mitä ne projektirahotukset tarkoittaa ja projektin suunnitteleminen ja kaikki tämmönen..." (H2)

Vähemmän tai ei ollenkaan oman alan työkokemusta omaavien haastateltavien tavoitteet harjoittelun suhteen olivat siis samansuuntaisia kuin kahden *aiempaa työkokemusta* omaavien haastateltavien; molemmat halusivat konkreettisen kokemuksen oman alan käytännön työstä. Huomattava ero on kuitenkin se, että nämä kaksi ryhmää päätyivät harjoittelupaikkaan täysin erilaisin motiivein. *Aiempaaa työkokemusta* omaavat hakivat harjoittelupaikan erityisistä syistä: haluttiin tietyn asiantuntijan oppiin, tiedettiin organisaatiossa toteutettavan työtä erityisin metodein, harjoittelun työnkuva sopi aiempaan työkokemukseen. *Vähemmän tai ei ollenkaan oman alan työkokemusta* omaavat haastateltavat löysivät puolestaan tiensä harjoittelupaikkaan lähinnä sattumien ja käytännön asettamien vaatimusten summana: harjoittelupaikka haluttiin läheltä kotia tai se etsittiin avoimiksi ilmoitettujen harjoittelupaikkojen joukosta.

"...mä kuulin että tää henkilöstöasiantuntija (...) hakee harjoittelijaa, niin mä lähdin sinne harjoitteluun sen takia, et mä tiesin et tää ihminen on ollu kymmenen vuotta (organisaation nimi) niin kun koulutuspäällikkönä kehittämistehtävissä, että sillä ihmisellä on sitä osaamista, että se ois loistava ohjaaja mulle ja mä lähdin niin ku sen ihmisen henkilökohtasen osaamisen perää hakee sitä harjoittelupaikkaa..." (H5)

"...mä pistin (hakemuksia) pääasiassa, mitä siel rekryn sivulla oli..." (H4)

Tämän aineiston tulokset harjoittelun odotusten suhteen näyttäisivät tukevan osaksi Penttilän (2010, 58–59) tutkimustuloksia, joissa havaittiin harjoittelulle asetettujen odotusten jakautuvan kolmeen pääteemaan: oman alan käytännön konkretisointiin, spesifin osa-alueen oppimiseen työssä sekä myöhempien opintojen suunnannäyttäjään. Koska käsillä olevan tutkimuksen kohdejoukosta kaikki olivat suorittaneet harjoittelun opintojensa loppuvaiheessa, harjoittelu ei keräämässäni aineistossa näyttäytynyt gradua lukuun ottamatta vaikuttavana tekijänä opintoihin.

Kasvatustieteen laitoksen edustajan mukaan harjoittelun tavoitteet ovat aina hyvin yksilökohtaisia, vaikka opintojakson yleiset tavoitteet ovatkin tiivistettävä yleisesti opetussuunnitelman muotoon.

"Sitä on aika vaikeaa yleistää, et mitä kaikkien pitäisi saada (harjoittelusta), koska kasvatustieteilijöissä on niin suuri variaatio (...) ne tavoitteet, mitä opetussuunnitelmassa kuvataan ni ne on semmosii ympäröityjä...sinne on pakko löydä ne muutamat ranskalaiset viivat, et siinä tavoitekohdas jotain lukee, mut ei se välttämättä kerro siitä et niitä olis mitenkää syvällisemmin mietitty, et mitä siinä sitten halutaan sanoa tai mihin niillä ohjata." (HO)

7.2 HARJOITTELUN PEDAGOGISEN TOTEUTUKSEN ONNISTUMINEN

Kaikki tämän tutkimuksen haastateltavat olivat suorittaneet harjoittelun opintojensa loppuvaiheessa. Kasvatustieteen opintojen ainoan harjoittelun sijoittaminen opintojen loppuvaiheeseen sai kuitenkin kritiikkiä niin opiskelijoilta kuin kasvatustieteen laitoksen edustajaltakin.

"...jotenki sitä on miettiny, et mulla nyt sattuu hyvä harjoittelupaikka ja sai tehdä oman alan juttuja, mut ku on vaa toi yks harjoittelu, ni sit jos käy huono tuuri ja menee ihan surkeeseen paikkaa, jos joudut vaan tekemään aivan semmosta mikä ei kuulu tavallaan mitenkään tähän, ni sit se on vähän voi voi...et siinä mielessä vois tietysti olla ihan hyvä et meil ois harjoittelua enemmänki..." (H3)

"...olis fiksuja ja opiskelijoille hyödyllistä, et siinä jo opintojen varhaisemmas vaihees olis tämmönen ehkä vähän lyhyempi piipahdus, sanotaan vaikka kuukauden mittanen tutustuminen, johonki työorganisaatioon ja kasvatustieteilijän tehtäviin siellä ja samalla siinä olis tietysti myös se, et opintojen varrella ehtis nähdä kaks erilaista työorganisaatiota ja kaks mahdollisesti hyvin erilaista paikkaa mis kasvatustieteellistä asiantuntemusta käytetään." (HO)

Sekä haastateltavana ollut opiskelija että laitoksen edustaja pohtivat useamman harjoittelun mahdollisuutta kasvatustieteen opinnoissa. Tämä kertonee siitä, että molempien osapuolten huoli kasvatustieteen opintojen ja käytännön työelämän vieraantuneisuudesta olisi jokseenkin todellinen.

Kasvatustieteen laitos suosittelee harjoittelun sijoittamista loppuvaiheen opintoihin. Käytännössä tämä on järjestetty niin, että harjoittelutukea jaetaan vain tietyn määrän opintopisteitä suorittaneille opiskelijoille. Harjoittelun sijoittamista opintojen loppuvaiheeseen puolustanee ajatus, jonka mukaan tieteellis-akateemisten koulutusten käytännön opinnoista odotetaan integraatiota. Opiskelijoiden toivotaan harjoittelujakson kuluessa pystyvän yhdistämään eri teorioiden tieto- ja käsittejärjes-

telmät toisiinsa. (Lehtinen & Palonen 1998, 91.) Näin ollen olisi järkevää, että opiskelijoille kertyisi tarpeeksi tietopohjaa, johon harjoittelukokemus voitaisiin kytkeä.

Kasvatustieteiden laitoksen tapana integroida opinnot ja harjoittelu on järjestää opiskelijoille ennen ja jälkeen harjoittelun toteutettavat seminaarit. Seminaarien ohella opiskelijat työstävät harjoittelustaan portfolion, joka toimii oppimisen ja reflektoinnin välineenä. (Tampereen yliopisto 2008, 9.) Haastateltavien mukaan harjoittelun aikana reflektoidusta oppimisesta kirjoitettu portfolio auttoikin käsittelemään harjoittelukokemusta jälkikäteen ja rohkaisi monia pohtimaan kasvatustieteen opintojen merkitystä työelämäosaamisen näkökulmasta.

"...mä tykkään kirjottamisesta ja kirjottamalla reflektointi kyllä selventää ja jäsentää niitä ajatuksia ja edistää sitä oppimista..." (H6)

"...aina se oman oppimisen pohtiminen on vähän ehkä sitte näkyväks tekemistä ja semmosta niin ku itseä vahvistavaa kumminki..." (H5)

Sen sijaan harjoittelujaksoon kuuluneet alku- ja loppuseminaarit olivat haastateltavien mukaan tilaisuuksia, jotka eivät saaneet heiltä pedagogisesti merkittäviä tunnustuksia. Alkuseminaarin hyödyllisyys näyttäytyi lähinnä vain niille haastateltaville, jotka vielä seminaarin aikana pohtivat mahdollisia harjoittelupaikkavaihtoehtoja. Loppuseminääri nähtiin puolestaan kuulumisten ja kokemusten jakamistilaisuutena muiden harjoittelussa olleiden kanssa.

"...siellä juotiin kahvit ja vähän vaihettiin kuulumisia mitä kukaki oli tehny..." (H3)

"...lähinnä se viimeinen oli semmonen, et palautti sen oman raporttinsa ja kävi siellä sit juttelemassa mukavia...ja ehkä se ekaki oli vähä sitten." (H4)

Tulkintani pohjalta näyttäisi siis siltä, että kasvatustieteen laitoksen tapa integroida käytännön työkokemus opintoihin ei toteudu parhaalla mahdollisella tavalla seminaarien järjestämisen suhteen. Suurin syy tähän on todennäköisesti se, ettei seminaareille ole opetussuunnitelman mukaan annettu toteutusaikaa yhteensä kuin 10 tuntia. Tässä ajassa tuskin ehtii paneutumaan harjoittelun ja opintojen yhteyksiin kovinkaan syvällisesti, sillä käsiteltävänä on samalla myös harjoittelua koskevat käytännön asiat.

Aineiston mukaan harjoittelu oli lähes kaikkien haastateltavien mielestä henkilökohtaisesti tarpeellinen osa kasvatustieteen opintoja. Ainoastaan yksi, ei-kasvatustieteelliseen työuraan opintojensa päätyttyä palaava haastateltava, olisi suorittanut harjoittelunsa mieluummin kirjatenttinä, jos opetussuunnitelma olisi antanut myöten. Kaksi haastateltavista uskaltautui myös kyseenalaistamaan harjoittelun tärkeyden osana kasvatustieteen teoriapainotteisia opintoja, vaikka molemmat pitivätkin harjoittelua henkilökohtaisesti arvokkaana työkokemuksen kartuttajana.

"Kyllä se (harjoittelu) on tärkeä siis varsinkin siinä mielessä, ku opinnot alkaa olee niin loppusuoralla, että tässä nyt pitäis sitte töitä alkaa hakee...mielellää oman alan töitä ni et on jotain valmennusta vähän siihen..." (H3)

Toisaalta H3 jatkaa:

"...meitähän nyt enemmän koitetaanki valmentaa sinne et me tehtäs vaan tutkimusta lopun elämämme. Et jos se on se tavote, ni en mä tiää onks sillä harjoittelulla sitten niin hirveesti...et sit taas pitäis olla enemmän jotain tutkimuksen tekoon liittyvää...Se vähän riippuu siitä, mitä ite haluaa lähtee tekemään." (H3)

Haastattelija: Oliko tää harjoittelu tarpeellinen kasvatusalan opiskelijoille tai sulle?

"Mulle se oli kyl ehdottoman tärkeä ja mun semmosen ammatillisen kehittymisen kannalta. En mä tiää kasvatustieteen kannalta oliko sillä varsinaista merkitystä, että en mä ehkä nää sitä harjoittelua, et se ois ollu semmonen kasvatustieteen sovelluspaikka et jotenki mä oisin siel sitä tiedettä tai näitä opintoja päässy oikein hyödyntää. Et sil oli enemmän semmost käytännön merkitystä ku sitte semmost teoreettis-tieteellistä merkitystä sillee...et totta kai opiskeluis täytyy olla myös jotain käytännönläheistä, mutta ei se ehkä sit semmost teoreettista tieteellistä ymmärrystä välttämättä lisänny." (H1)

Kasvatustieteen laitoksen edustajan mukaan harjoittelu nähdään tärkeänä osana opintoja myös laitoksen taholta. Tästä hyvänä osoituksena hän pitää harjoittelun pakollisuutta kasvatustieteen opinnoissa.

"Kasvatustieteissä on aina ymmärretty, että kuitenkin se tieteenalan suhde sinne käytäntöön on varsin kiinteä, suora. Kyl se (harjoittelu) varmasti on tämmönen asia, jota laitoksella paljon arvostetaan, että sen harjoittelun kautta siinä opintojen aikana jo joutuu tekemään nää linkit sinne käytäntöön..." (H0)

Harjoittelu näyttäytyi suurimman osan haastateltavista mukaan ennen kaikkea porttina työelämään, joka tarjosi katsauksen mahdollisuuksien työuraan. Työmahdollisuuksiin tutustuminen korostui tärkeänä osana opintoja sekä työuraa aiemmin luoneille että työelämässä kokemattomille haastatelt-

taville. Tämä näyttäisi myös viittaavan siihen, että kasvatustieteen teoriaopintojen sisältöä pidettäisiin yleisesti työelämästä varsin irrallisena kokonaisuutena, vaikka kasvatustieteen laitoksen edustaja halusikin haastattelussaan painottaa kasvatustieteen käytännöstä lähtevää teoriapohjaa.

Huomattavaa on myös se, että aineistosta löytyi kaksi ääripäätä sen suhteen, miten kasvatustieteellisyys näyttäytyi haastateltaville työelämän kontekstissa. Kasvatusalan organisaatiossa työskennellelle harjoittelijalle avautui laajat työnäkymät, kun taas tutkimuskeskeisessä organisaatiossa harjoittelussa ollut koki kasvatustieteilijän työkentän varsin suppeaksi.

"...siinä mul tuli jotenki semmonen ahaa-elämys, et voi vitsit että mä voinkin..tai et ku ei oo tienny et minne ylipäättään voit hakee, ni se jotenki selkiyty, et mitä kaikkee erityylyisä sitä voi tehdä ja hoksas, et ei hitto mähän pystyisinki menee tonne ja tonne ja tonne paikkaa ja et hoksas, kuinka laajalle tää koulutus sit toisaalta mahdollistaa hakemaa." (H3)

"...siinä mielessä harmitti, että mihkä sitä sitte työllistyy. Tossa ei oo paljon muuta vaihtoehtoo ku lukee sit tutkijaks, et ruveta jatko-opiskelijaks ja sitä kautta mutta jos haluais nyt suoraa saada jotain töitä, ni lähinnä ne ois sitte niitä tutkimusapulaisen hommia..." (H4)

Kummallakaan haastateltavista ei ollut aiempaa työkokemusta kasvatustieteen alalta, joten molemmat aloittivat alan käytännön työhön tutustumisen vasta harjoittelussa. H4:n harjoittelu keskittyi kuitenkin moniammatillisessa tutkimusorganisaatiossa työskentelyyn, jossa tutkimuskohteet eivät fokuoituneet kasvatustieteen tutkimuskohteen ydinainekseen eli Siljanderin (2005) luokittelemaan neljään sisältöalueeseen. H4 pääsi siis hyödyntämään kasvatustieteen opinnoistaan vain metodioppeja, minkä takia hän mitä luultavimmin tunsu kasvatustieteen muiden opintojensa olleen jokseenkin tarpeettomia kyseisessä tutkimustyössä, mikäli hän olisi halunnut suuntautua akateemiselle tutkijanuralle.

Haastateltavista kahdella oli aiempaa työkokemusta kasvatustieteen alalta. Lisäksi yhdellä oli takanaan pitkä ei-kasvatustieteellinen ura. Harjoittelu tarjosikin heille katsauksen joko täysin uuteen ammattiin tai aiemmin harjoitetun ammattitiedon syventämiseen.

"...siinä pääs kokonaan uuteen kontekstiin (organisaatio mainittu) ja näki minkälaista sielä on. Kyllä se laajensi omia näkökulmia tähän opiskelijoitten työelämän ohjaukseen." (H6)

8 KOHTI ASiantuntijuutta: Tiedot ja taidot harjoittelussa

Toisena pääteemana aineiston analyysissa toimii asiantuntijuuteen kasvuun liittyvien tekijöiden tarkastelu harjoittelun kontekstissa. Aloitan katsauksen tutustumalla haastateltavien esille tuomiin niin sanottuihin yleisiin työelämätaitoihin, joita he hyödynsivät harjoittelunsa aikana. Nämä taidot olivat selkeästi määriteltävissä ja konkreettisesti havaittavia oppimiskokemuksia. Lähempään tarkasteluun asettuu lisäksi harjoittelijoiden ja työyhteisön välinen yhteistyön tekeminen sekä työyhteisössä toimiminen.

Harjoittelun myötä haastateltavat pääsivät tutustumaan kasvatustieteilijöiden työkenttään ja saivat kosketuksen oman alan työtehtäviin. Niin sanottujen yleisten työelämätaitojen lisäksi tulenkin tarkastelemaan kasvatustieteellisiä tietoja, joita harjoittelussa käytettiin hyödyksi. Tämän tarkastelun myötä pyrin saamaan selville, kuinka hyvin formaalia kasvatustieteellistä tietoa käytetään informaalisissa työympäristössä, eli miten teoria integroidaan käytäntöön.

Harjoittelusta ammennettiin myös käsitteellisempiä taitoja, jotka eivät olleet selkeästi ilmaistavissa. Haastateltavien mukaan harjoittelussa oivallettiin omia vahvuuksia ja heikkouksia, tiedostettiin oma osaaminen selkeämmin kuin aiemmin ja opittiin oppimaan uusia tapoja työskennellä. Nämä harjoittelussa tiedostetut ja/tai vahvistuneet taidot olen koonnut metakognitiivisten taitojen kehittymisen teeman alle. Saman teeman alla esittelen myös itsevarmuuden vahvistumisen, koska itsevarmuuden tunne seurasi tulkintani mukaan erityisesti metakognitiivisten taitojen syventymisestä. Töiden haasteellisuus ja harjoittelijan kokema hyödyllisyys lisäsivät itseluottamusta ja konkretisoivat osaamista.

8.1 TYÖELÄMÄTAIDOT HARJOITTELUSSA

Haastateltavat toimivat karkeasti jaoteltuna kahdenlaisissa organisaatioissa: tutkimuskeskeisissä ja koulutusta tuottavissa organisaatioissa (tai näiden kahden välimaastossa). Työtehtävissä tarvittiin siis hyvin monenlaisia tietoja ja taitoja. Haastateltavien työtehtävät koostuivat tutkimusta avustavista tehtävistä (litterointi, aineiston analysointi) päivittäisiin toimistorutiineihin. Aineiston mukaan harjoittelussa tarvittiin yleisiä tietoteknisiä taitoja, kielitaitoa sekä vuorovaikutus- ja organisointitaitoja. Suurin osa haastateltavista mainitsi siis tarvinneensa harjoittelussaan taitoja, joiden perusta oli

luotu jo ennen yliopisto-opintoja. Yliopistossa opituista ja/tai syventyneistä taidoista eniten mainintoja saivat puolestaan tutkimusmenetelmätaidot ja tiedonhakutaidot. Yksittäisiä mainintoja harjoittelussa tarvittavista taidoista keräsivät myös uuden tiedon omaksuminen sekä olennaisen tiedon hahmottamiskyky.

"ATK-taitoja ja äidinkielen taitoja...osaa kirjoittaa ja sähköposteja ja kaikkii esitteitä hyväl suomen kielellä ja englannin kieltä jonkun verran, ku ulkomaalaisia opiskelijoita ohjas. Semmosta suunnittelu- ja organisointitaitoa ja vuorovaikutustaitoja ehkä sit siel oman työyhteisön sisällä..."(H1)

"Tietoteknisiä taitoja ainaski paljon...tosi paljon tein koneella...hirveesti tarvi näit kaikkia organisointitaitoja. Molemmat (ohjaajat) oli antanu aika suuria prjojekteja, ni siin sai vähän sit sumplia, et missä vaiheessa mitäki tekee." (H3)

"...monenlaisia taitoja, oikeestaa ihan hirveen monenlaisia, mutta ihan ensimmäiseks nyt varmaan ihan tämmösiä perus tiedonhakutaitoja ja analyttisyyttä...sitten siis tietysti tämmönen jatkuva kommunikointi erilaisten ihmisten kanssa..." (H2)

Aiempien tutkimusten mukaan kasvatustieteilijät pitävät tärkeimpinä osa-alueina työssään tiedonhankinta- ja organisointitaitoja sekä ATK- ja tiimityötaitoja (ks. mm. Koski 2001; Niiniö 2007; Vainio 2007). Niiniön (2007, 57) tutkimuksessa kasvatustieteilijöiden työllistymisestä ATK-taidot nousivat merkittävydessään jopa pääaineen ohitse. Penttilän (2010, 83) tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoiden harjoittelusta puolestaan ilmeni, että harjoittelussa tarvittiin vähemmän niin sanottuja sosiokulttuurisia kvalifikaatioita, jotka kehittyvät opiskelujen ohessa (kuten ryhmätyöskentelyn taitoja ja organisoinnin taitoja) kuin tuotannollis-tekniisiä kvalifikaatioita, joihin sisältyy muun muassa tieteellisen ajattelun taidot sekä kielitaidot. Käsillä olevan tutkimuksen valossa sosiokulttuuriset kvalifikaatiot kasvatustieteiden opinnoissa näyttelevät kuitenkin tärkeämpää osuutta harjoittelussa kuin Penttilän (2010) tutkimuksessa, jossa mukana oli useita eri yleis- eli ammattiin johtamattomia aloja. Yhtenä syynä tähän lienee se, että kasvatustieteen opinnoissa suositaan monia aloja enemmän sosiaalisia valmiuksia kehittäviä työskentelymetodeja, kuten pienryhmätyöskentelyä sekä yhteistyönä toteutettuja oppimistehtäviä.

"...ehkä siinä (työssä) ei niinkää kysyttykää sellasia tietoja, mitä täst koulutuksest ois tullu, mutta ehkä ne taidot on sitte ollu semmossia myötäsyntysiä tai mitkä on tullu oheistuotteena tän koulutuksen myötä." (H1)

Haastateltavan mainitsema koulutuksen oheistuote voisi tarkoittaa juuri kasvatustieteen opintojen työskentelymetodeja, joissa yhteistyötaidot ovat monen opintojakson kohdalla merkittävässä roolissa. Oheistuotteet voivat myös viitata yleisemmin akateemisiin taitoihin (ks. González & Wagenaar 2003), joiden oletetaan kehittyvän opintojen myötä. Onkin väitetty, että työelämä edellyttäisi lähes ainoastaan akateemisia taitoja ja että työn sisällöt opittaisiin vasta työskentelyn ohessa. Akateemisten taitoja olisi kuitenkin mahdotonta opettaa tai omaksua ilman oppisisältöä. (Helle & Ruoho 2003, 20.)

Kaksi haastateltavista, joilla oli takanaan monien vuosien työkokemus (H6:lla ei-kasvatustieteelliseltä alalta ja H5:llä kasvatustieteelliseltä alalta), pääsi hyödyntämään aiempaa ammattiosaamistaan harjoittelun aikana. H6:n harjoittelu sisälsi oman alan opetustehtäviä. H5:n työtehtävien konteksti harjoittelussa oli sen sijaan täysin erilainen kuin aiemmassa työssä, mutta siitä huolimatta hän huomasi aiemman työnsä ja harjoittelunsa työtehtävien välillä yllättävän yhteyden.

"...mua nauratti ku mä tajusin, et niin mehän luotiin näille tutkijoille ihan samanlaisia henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, mitä me luodaan päiväkodissa...et niin ku ihan samoista on kyse..." (H5)

8.1.1 Yhteistyö ja hiljaisen tiedon jakaminen

Yhteistyö muiden harjoittelupaikan työntekijöiden kanssa oli monelle haastateltavalle tärkeä kokemus, jonka kautta he pääsivät refleктоimaan omaa osaamistaan formaalin koulutuksen ulkopuolella. Työhön liittyvää asiantuntemusta jakoivat paitsi harjoittelun ohjaajat myös muut harjoittelupaikan työntekijät.

Yhteistyötä muiden työntekijöiden kanssa tehtiin kahdella eri tavalla. Osa haastateltavista toimi lähestulkoon itsenäisinä työntekijöinä, jolloin ohjaajan apua tarvittiin ainoastaan pulmatilanteissa. Toinen osa haastateltavista toimi puolestaan tiiviisti harjoittelun ohjaajan kanssa. Ohjaajasuhde näyttäytyikin heidän kohdallaan lähes tasavertaiselta työparisuhteelta, jossa ideoita ja mielipiteitä jaettiin puolin ja toisin. Mielenkiintoiseksi tämän jaottelun tekee se, että tiivis yhteistyö korostui erityisesti kaikkien kolmen *aiempaa työkokemusta* omaavan haastateltavan harjoittelussa.

"...sitten oikeestaan loppuvaiheessa se meidän (ohjaajan ja harjoittelijan) yhteistyö toimi jo sillai niin kun, et me annettiin aina toisillemme tavallaan sitä työtä ja työstettiin sitä työtä yhdessä...välillä ihan kahestaan istuen ja jutellen ja suunnitellen ja tälleen ja välillä sit silleen et toinen teki osuuden ja anto toiselle ja toinen anto palautteen ja anto takasin ja näin..." (H2)

Tiiviin yhteistyön taustalla oli kahden haastateltavan kohdalla työn projektimainen luonne; harjoittelun ohjaaja toimi projektin vastuuhenkilönä ja harjoittelijan rooli oli luonnollisesti toimia hänen apunaan. Voisi myös olettaa, että työelämässä kokeneet harjoittelijat osasivat ottaa tottuneesti aktiivisen työntekijäroolin harjoittelupaikassaan, mistä syystä ohjaajat saattoivat helposti luottaa harjoittelijoiden osaamiseen tasavertaisina työntekijöinä. Lisäksi on syytä nostaa esiin kahden työelämässä kokeneen haastateltavan iät suhteessa harjoittelun ohjaajiin. H5:n ohjaajana toimi häntä nuorempi työntekijä: olisi ollut ainoastaan luonnollista, että ohjaaja olisi suhtautunut itseään vanhempaan harjoittelijaan luottavaisempaan ja tasavertaisempaan sävyyn kuin itseään nuorempaan ja kokemattomampaan harjoittelijaan. H6 puolestaan suoritti harjoittelunsa aiempaa ammatillista asiantuntijuuttaan hyväksikäyttävässä organisaatiossa, joten hänen ohjaajansa oletusarvona mitä luultavimmin oli luottaa H6:n osaamiseen ja näin ollen kohdella häntä tasavertaisena työntekijänä muiden joukossa.

"...mä myöski tein koko ajan sille henkilöstöasiantuntijalle...et mä avustin sitä niin, että ne mun tekemäni työt lähti hänen nimissään tavallaan eteenpäin, et hän sit esitteli niitä aina johtoryhmälle ja näin. (...) mä sit kannoin enemmän huolta siitä, et hän oli kauheen luottavaisesti, et aina ku mä olin jotain tehny ni joo selvä se oli siinä, ku mä ajattelin et hän vois viel tarkistaa..." (H5)

Työssä kokemattomammat ja/tai nuoremmat haastateltavat nauttivat myös luottamusta työntekijöinä, mutta heidän työtehtävänsä painottuivat lähinnä yksin suoritettaviin tehtäviin, joihin ohjaaja puuttui vain tarvittaessa. Vaikka työtehtävät olivat eittämättä yhtä haasteellisia kuin työelämässä kokeneimmillakin harjoittelijoilla, saattoi itsenäisesti suoritettavien työtehtävien taustalla piillä ohjaajien tarkoituksenmukaisesti käyttämä ohjausmalli, jossa harjoittelijalle annetaan rutiinimaisia ja helposti opittavia tehtäviä. Toisaalta on syytä ottaa huomioon myös se, että työssä kokemattomampien haastateltavien harjoittelupaikoissa työyhteisö tai työskentelytavat saattoivat olla jo itsessään rutiininomaisempia tai joustamattomampia kuin työssä kokenempien, jolloin harjoittelijan olisi ollut vaikeampi toteuttaa yhteistyötä ohjaajansa tai muiden työntekijöiden kanssa. Joka tapauksessa harjoittelijat olivat tyytyväisiä itsenäiseen työskentelytapaan; heille se lienee ollut osoitus luottamuksen ja vastuun saamisesta. Luottamuksen kokeminen näyttäisikin olevan tärkeää, sillä muiden luottamus työntekijän älyllisiin mahdollisuuksiin saa hänet usein ylittämään itseään ja tekemään

jotakin sellaista, johon hän ei aluksi uskonut pystyvänsä (Hakkarainen, Lipponen & Lonka 2004, 236).

"...se oli ihan kiva tilanne, et sai tehdä ihan oikeita töitä, mut silti sai sitä tukea pyydettyessä aina." (H1)

Yhteistyön tekeminen merkitsi harjoittelijoille myös pääsyä työyhteisön hiljaiseen tietoon. Harjoittelijat ammensivat tietoa muodollisista sekä epämuodollisista kahvikeskusteluista ja tilaisuuksista, joissa heillä oli mahdollisuus uppoutua työyhteisön sisäiseen asiantuntijuuteen.

"...siel oli viikottain semmosia meidän oman osaston kesken palaveri aina ja siel sitte keskusteltiin niistä kaikista sen osaston yhteisistä asioista.." (H4)

"...mä juttelin siel myös paljon muitten projektityöntekijöitten kanssa sen takia, et mä halusin oppia just siit projektimaailmasta...mä opin siis valtavasti pelkästään kahvitunneilla, ku mä juttelin koko ajan joittenki tyyppien kans...kyselin niiltä ja kuuntelin mistä ne keskustelee..." (H2)

Hiljainen tieto on yleensä vaikea tunnistaa ja pukea sanoiksi. Aineistosta kävi myös ilmi, että harjoittelija oli tietoinen hiljaisen tiedon jakamisesta, mutta sen sisältöä oli vaikea selittää.

"...siis hirvee semmonen hiljanen tietovarantohan siitä tulee, et siitä on vaikee eritelläkä mitä kaikkea on oppinu ja miten on hyötyny (...) sitä on oppinu niin paljon kaikkea niin lyhyen ajan aikana, et kyl siit on varmasti paljon hyötyä ja kyl ne on varmasti semmosia taitoja, joita monissa muissaki töissä tarvii tehdä." (H1)

Hiljaista tietoa ei kuitenkaan jaettu pelkästään yksisuuntaisesti työntekijöiltä harjoittelijoille, vaan myös harjoittelijat toivat omaa tietouttaan työpaikoille. Hakkaraisen, Lipposen ja Longan (2004, 129) mukaan niin kutsutussa reuna-alueella tapahtuvassa osallistumisessa esiintyvä eri sukupolvien kohtaaminen synnyttääkin usein pohdintaprosesseja, jotka palvelevat sekä tulokkaita että kyseistä yhteisöä.

Aiempaa työuraa luoneet haastateltavat toivat luonnollisesti harjoittelutehtäviin omaa näkökulmaa ja tapoja työskennellä, mutta myös vähemmän työkokemusta omaavat harjoittelijat saivat mahdollisuuden täydentää työyhteisön osaamista omilla vahvuuksillaan. Eräs haastateltava kuvailee tilan-

ta, jossa hän hyödynsi osaamistaan, jota muilla työntekijöillä oli vähemmän, ja täydensi näin työpaikan asiantuntijuutta.

"... (työpaikalla) kaikki muut tuntu olevan vähän kädettämiä noitten koneitten kans, ni mä olin sit loppujen lopuks semmonen mikrotukihenkilö siellä vähän väliä (...) mun piti opetella asiakastytytvyäisyyskoonnin suhteen yks ihan oma ohjelmansa, millä se tehtiin se kyselyn koonti ja kukaan ei ollu käyttäny sitä ohjelmaa ikinä...sen sai ite opetella sitte." (H3)

Tämän aineiston mukaan ainoana negatiivisena asiana ohjaajien sekä muiden työntekijöiden kanssa tehdystä yhteistyöstä niin työssä kokemattomien kuin kokeneempienkin haastateltavien keskuudessa pidettiin työpaikan kiireistä ilmapiiriä. Työntekijöiden ja erityisesti harjoittelun ohjaajan kiire haittasi muutaman haastateltavan mukaan päivittäistä työskentelyä jonkin verran. Toisaalta toisinaisen neuvojen saamisen puute johti väistämättä myös harjoittelijoiden oma-aloitteisempaan työskentelytapaan, mistä haastateltavat eivät olleet pahoillaan. Vaikka alkuun ongelmien kanssa yksin painaminen saattoikin tuntua vaikealta, niistä ylipääseminen lisäsi harjoittelijoiden itsetuntoa, mihin palaan myöhemmin metakognitiivisten taitojen syventymisen teemassa.

"...opettajat oli todella stressaantuneita ja kiireisiä että ei niin kun oikein uskaltanutkaan mennä kysymään, ettei olis häirinny heitä..." (H6)

8.1.2 Työyhteisössä toimiminen

Tämän aineiston haastateltavat toimivat hyvin erityyppisissä työpaikoissa. Yhteistä kaikille työpaikoille oli se, että niiden henkilöstöt koostuivat useimmiten eri alojen asiantuntijoista. Suurin osa haastateltavista edusti kasvatustieteen henkilöstön vähemmistöä, yksi haastateltava jopa ainoata. Harjoittelu moniammatillisessa työyhteisössä haastoi erityisesti juuri hänet pohtimaan omaa kasvatustieteilijän identiteettiään. Ainoana kasvatustieteilijänä hän pääsi vertailemaan ja arvioimaan oman alan asiantuntemustaan suhteessa muiden alojen edustajiin. Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2004, 186) mukaan asiantuntijuuden jakamisen arvo näyttäisikin olevan siinä, miten omien käsitysten tarkastelu muiden näkökulmasta on älykkään toiminnan ja uusien ajatusten luomisen kannalta olennaista ja tukee syvällisen käsitteellisen ymmärryksen saavuttamista.

"...mä aloin ehkä hahmottaa sitä siellä harjottelussa...tavallaan sitä että miten mä olin erilainen suhteessa näihin insinööreihin ja ympäristöpolitiikan lukijoihin ja muihin (...) mä to-

dellakin hahmotin sitä vuorovaikutusta ja niitä tilanteita vähän erilailla kun he ja siitä mä oivalsin sen, että tavallaan mitä ehkä se oma asiantuntemus sitten onkin..." (H2)

Toisaalta myös yhteistyö oman alan edustajan eli kasvatustieteilijän kanssa auttoi erästä haastateltavaa ymmärtämään ja refleктоimaan omaa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan kasvatustieteilijänä.

"...(ohjaajan nimi) sano heti kättelyssä, et hänestä on ihana saada tänne kasvatustieteilijä et hän voi nyt myöski itte peilata omia ajatuksiaan ja tehdä yhteistyötä toisen kasvatustieteilijän kanssa (...) Et ku se toinen puki sanoiks sen, mitä meidän nyt pitäis saada tietää tai löytää tai jotenki kartottaa (...) Sitä kautta huomas, että niitä taitoja on, vaikka niitä ei ehkä osannu etukäteen sanoa..." (H5)

Tämän aineistosta tekemäni havainnon pohjalta olisi siis mahdollista todeta, että harjoittelu niin oman kuin muidenkin alojen edustajien parissa on yhtä hyötyisää kasvatustieteilijän asiantuntijuuden kehittyessä. Joka tapauksessa on syytä huomioida, että nykyisen ajattelun mukaan vain tietylle ammattialueelle erikoistunut asiantuntija ei yksin kykene vastaamaan yhteiskunnan ja työelämän organisaatioiden monimuotoisista ongelmista, vaan tarvitsee ympärilleen asiantuntijatiimejä ja -verkostoja, jotka pystyvät yhdessä toimimalla löytämään uusia ratkaisuja eteen tuleviin ongelmiin. (Filander 1997, 137.)

Aineistosta kävi myös ilmi, kuinka tärkeää oli tutustua työyhteisön ja sen sisäiseen dynamiikan lisäksi itse työorganisaatioon. Kasvatustieteen opintojen työelämäkytkösten vähäisyydestä (tulkinta, joka perustuu käsillä olevaan tutkimukseen) johtuen erityisesti työssä kokemattomille oli tärkeää saada tutustua työpaikkoihin, joissa kasvatustieteen asiantuntemusta tarvitaan.

"...tietysti oppi sitä tutkijan työtä näkee mimmosta se on ja mil taval ne pitää yhteyttä muihin tutkijoihin ja tutkimusrahotuksesta (...) aika paljon poliisista itsessään organisaationa opin ja poliisin työstä...poliisikoulutuksesta ja hmm...sitten ylipäättänsä valtion työntekijänä olosta ja...virkanimityksistä...ihan semmosia konkreettisia..." (H4)

"mä opin yleensä (organisaation nimi mainittu) toiminnasta vapaan sivistystyön oppilaitoksesta, et miten se toimii, minkälaista tehtävää se suorittaa vapaan sivistystyön yhtenä muotona, minkätyylist tarjontaa heillä on ja minkälaisia opiskelijoita heillä on ja miten (organisaation nimi mainittu) talous toimii...hallinto ja näin, et miten yleensä sitä oppilaitoista pyöritetään" (H1)

Kaikkien haastateltavien harjoittelut olivat sujuneet ilman suurempia ongelmia eikä harjoitteluajasta näyttänyt jääneen negatiivisia tunteita. Haastateltavat kuvailivat työyhteisöjään pääasiassa mukaviksi ja auttavaisiksi mutta myös kiireisiksi. Työyhteisöön tutustuminen paljastikin eräälle haastateltavalle työn niin sanotun nurjan puolen.

"... (organisaation nimi) työ on kyllä tappotahtista, että kyllä mä rupesin ajattelemaan, etten mä ainakaa halua lopputyövuosiani uhrata noin totaalisesti työlle, että mieluummin teen pienemmällä palkalla töitä..." (H6)

Kyseinen haastateltava koki harjoittelunsa työympäristön itselleen sopimattomaksi, vaikkakin itse työn mielenkiintoiseksi. Ristiriitaisesta tilanteesta huolimatta hänen päätöksensä palata takaisin entiseen työhönsä vaikutti olleen ennalta päätetty, johon positiivinen harjoittelukokemus ei olisi enää voinut vaikuttaa.

Harjoittelussa saatujen kontaktien myötä työelämän verkostot laajenivat muutaman haastateltavan kohdalla hyvinkin merkittävästi. Harjoittelu poiki suhteita työpaikan henkilöstön lisäksi myös sen ulkopuolisiin tahoihin, joihin harjoittelijat olivat olleet yhteydessä harjoittelunsa työtehtävien merkeissä. Usean haastateltavan kohdalla harjoittelu oli kuitenkin haastatteluja tehtäessä vielä niin tuore kokemus, ettei harjoittelussa rakentuneiden verkostojen potentiaalisia hyötyjä oltu vielä päästy käyttämään hyväksi.

"Ehkä tossa (harjoittelussa) oli suurin hyöty se, että nyt mä tunnen kunnan johtotyypit aika hyvin..et ihan miettiny sitä, et jos hakee tulevaisuudessa töitä esimerkiks sieltä päin ni se on hyvä et (...) tietää keneen ottaa yhteyttä millonki..." (H3)

8.2 KASVATUSTIETEELLISTEN TIETOJEN HYÖDYNTÄMINEN

Haastattelujen aluksi vaikutti siltä, että usean opiskelijan oli vaikea löytää yhtymäkohtia harjoittelun ja kasvatustieteen opintojensa välillä. Pienen pohdinnan jälkeen yhtymäkohtia alkoi kuitenkin löytyä lähes kaikkien haastateltavien kohdalta. Maininnat vaihtelivat yleisemmistä yhteyksistä, kuten oppimiseen liittyvästä tietoudesta, suoriin yhteyksiin, kuten yksittäisiin kasvatustieteen kursseihin.

"Mä olin käyny sen syventävien koulutussuunnittelukurssin, et se nyt oli oikeestaan suoraa niitä taitoja, joskaan mä en ihan hirveesti pystyny hyödyntämään suoranaisesti mitään kurssimateriaaleja tai et sieltä olis saanu jotain valmiina sen työn avuks, mut ehkä oli jo muodostunu jo jonkinnäköstä käsitystä siitä, mitä se työ on ja miten se...minkälaisis vaiheis sitä suoritetaa." (H1)

Aineiston mukaan kasvatustieteen opinnoista menetelmäopinnot, joita tarvittiin erityisesti tutkimukseen painottuvissa harjoittelupaikoissa, koettiin eniten hyödyllisiksi työtehtävien hoitamisen kannalta.

"...oikeestaan kaikki nää meidän tutkimuskurssit, ni ne nyt oli ihan sitä perusjuttua siihen alkuun ja samaten ne haastattelulomakkeitten ja kyselylomakkeitten tekemiset...ne tuli suoraan meidän...et täältäähän mä oon sen siis oppinu..." (H2)

Tutkimusmenetelmätaidot voidaan kuitenkin luokitella niin sanottuihin yleisiin akateemisiin taitoihin, jotka eivät suoranaisesti palaudu kasvatustieteellisen sisältöalueen (ks. Siljander 2005) kenttään. Eräs tutkimusorganisaatiossa harjoittelussa ollut haastateltava kuitenkin huomautti kasvatustieteen opintojen olevan juuri tutkijan työhön valmistavaa ja piti näin ollen harjoitteluaan ja siinä tarvitsemiaan tutkimuksen tekemisen taitoja luontevana osana kasvatustieteen opintoja.

"... niitä tutkijan taitoja...et kylhän täällä niitä just kauheesti käydään...periaattees tää meidän koulutusohjelmahan just tähtää osittain tohon työhön, et sillai musta oli paljonkin...että mä olin...niin kun mitä tehtäviä siel oli niin olin periaattees saanu koulutusta kuitenkin...siis niihin tutkijan tehtäviin..." (H4)

Vaikka kasvatustieteen opintojen ja harjoittelun työtehtävien yhtymäkohtia saatettiinkin muodostaa, ongelmana monen haastateltavan kohdalla oli se, että yhteyttä näiden kahden välillä oli vaikea pukea sanoiksi, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi.

"...se on jotenkin sanoiks hirveen vaikee pukee, et mitä on oppinu...sen tietää et jos esimerkiksi mä lähen töitä hakemaa tai lukee työhakuilmoituksia, ni mä voin niistä kattoo et joo osaan, osaan, osaan ja tietää, että moni niistä asioista on tullu kasvatustieteen koulutuksesta mut sit taas ku kysytään toisi päin, et mun pitäis nyt alkaa jolleki kertomaan että mitä mä osaan ja...en mä sit niin ku osaakaan..." (H3)

Useat haastateltavista painottivat kasvatustieteen olevan poikkitieteellinen tiede, minkä vuoksi sen tarkkaa osaamisaluetta oli vaikea määritellä. Lisäksi sivuaineet olivat olleet monen kohdalla hyvin

merkittävässä asemassa, ja näin ollen oletettavasti ohjanneet myös kasvatustieteellisen asiantuntijuuden kehitymissuuntaa. Yliopistossa opittu formaali tieto oli siis jokaisen haastateltavan kohdalla hyvin yksilöllinen. Tässä saattaa piillä myös yksi syy siihen, miksi monen oli vaikea nimetä selkeitä yhtymäkohtia kasvatustieteellisen teorian tiedon ja käytännössä tekemänsä työn välillä.

"...tuntuu et se (kasvatustiede) on vähän niin ku sivuaine siinä missä sivuaineet oikeesti ohjaa enemmän sitä, et miks sitä isona lähtee..."(H3)

(keskusteltaessa vuorovaikutustaidoista) "...mä en tiedä että mistä se oppi tulee, et tuleeks se kasvatustieteestä, tuleeks se esimerkiks sosiaalipsykologiasta tai..." (H5)

Sivuaineiden merkitys korostui myös haastattelujen aikana käsitellyssä kasvatustieteellisen asiantuntijuuden teemassa. Kasvatustieteellistä asiantuntijuutta määritellessä sivuaineet nousivat muutama haastateltavan kohdalla merkittävään asemaan. Myös Karhulahden (2010) tekemässä tutkimuksessa sivuaineiden merkitys kasvatustieteilijöiden tutkinnoissa nousi erityisen vahvaksi. Hänen tutkimuksessaan työssäkäyvät kasvatustieteilijämiehet nostivat sivuaineet jopa pääainetta merkittävämpään asemaan, niiden ohjatessa opintoja muun muassa harjoittelun ja tulevan työpaikan suhteen. Seuraavissa sitaateissa ilmenee vahva sivuaineiden korostaminen määriteltäessä kasvatustieteellistä asiantuntijuutta.

Haastattelija: Millasta sun mielestä on kasvatustieteellinen asiantuntijuus?

"...sitä että ymmärtää sitä kasvatusta tavallaan niin ku...ymmärtää sieltä sen psykologisesti...oppimista ylipäättänsä ja kasvatusta...ja ymmärtää sitä vähän yhteiskunnallisesti näkökannasta...tosiaan siitä lapsen tai nuoren näkökannasta..." (H4)

"...kasvatustiede on kuitenkin semmonen monialanen tiede tai niin ku poikkitieteellinen tai siis et...varsinki sivuaineet vaikuttaa siihen omaan asiantuntijuuteen että...hmmm vaikee sanoa...jotain semmosta yleissivistystä yleensä niin kun ehkä sitten kasvatustieteellisestä näkökulmasta..." (H1)

Lähes kaikki haastateltavista pystyivät kuitenkin nimeämään, mikä heidän harjoittelustaan teki nimenomaan kasvatustieteellistä, eli millaista kasvatustieteellistä asiantuntijuutta he työtehtävissään tarvitsivat.

"...semmosissa pienissä tilanteissa oli semmosia pieniä yksittäisiä juttuja, että no hei tän mä oon oppinu sillä ja sillä kurssilla..." (H3)

"...se tietous ihmisen oppimisesta ja eri oppimiskäsitykset ja tiedon rakentaminen konstruktivisesti ja kyllä mä näitä niissä tuntien suunnittelussa, mitä mä pidin, niin käytin hyödyksi..." (H6)

"...semmosia monia ihan peruskasvatustieteen juttuja että...et siinä ku mä sanoin et mä tein niin ku sen saman kirjaosaamisen varassa millä mä oon opiskellu niitä töitä..." (H5)

Kasvatustieteen laitoksen edustajan näkemyksen mukaan kuitenkin vain harva opiskelijoista osaa mainita yhtymäkohtia harjoittelunsa ja opintojensa välillä. Hänen mukaansa tämä johtuu opetuksen ja työelämän vaatimusten erilaisuudesta, mihin ei ole helppo puuttua laitoksen sisällä, sillä usein tutkimuspainotteisesti orientoituneilla yliopisto-opettajilla on valta päättää opintojaksojen sisällöistä.

"...mä oon aina kyselly opiskelijoilta jälkeinpäin, että mitkä esimerkiks osat opintoja tai mitkä kurssit he koki semmosiks hyödyllisimmiks suoraan sen työelämän kannalta, niin kylhän siinä usein sitte havaitaan, ettei niitä kovin monia mainintoja tule...et selvästi tää just tässä kohtaa tulee esiin se erilaisuus opetuksen ja työelämän vaatimusten välillä..." (H0)

Haastateltavista opiskelijoista ainakin yksi oli selkeästi samoilla linjoilla laitoksen edustajan kanssa kasvatustieteen ja työelämän kohtaamisen hankaluudesta. Hän luonnehti kasvatustieteen olevan enemmän työnteon taustavaikuttaja ja näkökulman antaja kuin työhön varsinaisesti sovellettava oppi.

"...yleisesti ottaen ei hirveesti semmosta kasvatustieteellistä tietoa ja taitoa niin kun vaadittu sillä lailla, et sitä ois pitäny tuottaa johonki työhön, mitä siel harjottelun aikana tekee..." (H1)

Kyseinen haastateltava piti myös harjoittelunsa työtehtäviä yleisluonnollisina, joiden parissa minkä tahansa muun alan opiskelijakin olisi voinut työskennellä. Samaa mieltä oli myös eräs toinen haastateltava, jonka harjoittelu keskittyi lähinnä tutkimusta avustaviin tehtäviin. Hänen harjoittelunsa sisälsi siis pääasiassa yleisiä akateemisia taitoja vaativia tehtäviä. Huomattavaa molempien haastateltavien taustojen kohdalla on se, ettei kummallakaan heistä ollut aiempaa työkokemusta kasvatustieteelliseltä alalta. Toisella heistä (H4) saattoi olla ajatustaustallaan myös niin sanottu intressiristiiriita kasvatustieteen opiskelun ja työelämän odotusten välillä. Kyseisen haastateltavan alkuperäisenä aikomuksena oli opiskella opettajaksi ja näin ollen tutkimustyö ei oletettavasti vastannut hänen toiveidensa mielikuvaa kasvatustieteen opinnoista.

Yhteenvedona harjoittelussa tarvittavista yleisistä sekä kasvatustieteellistä tiedoista ja taidoista voitaneen todeta, että kasvatustieteiden harjoittelussa käytettiin varsin kattavasti kaikkia kolmea Tuning-projektissa määriteltyjä korkeakoulutuksen tuottamia yleisiä kompetensseja (vrt. taulukko 2). Instrumentaalisisista kompetensseista aineistosta nousivat esiin erityisesti kielelliset taidot sekä metodologiset taidot. Henkilökohtaisista ja viestinnällisistä taidoista haastateltavat mainitsivat tarvitseensa harjoittelun aikana erityisesti sosiaalisia taitoja, sillä monen harjoittelu sisälsi tiimityötä. Systemaattisista kompetensseista useimmiten käytössä olivat tutkimustaidot, kasvatustieteellisen tiedon soveltaminen käytäntöön sekä itsenäisen työskentelyn taidot.

8.3 METAKOGNITIIVISTEN TAITOJEN SYVENTYMINEN

Seuraavissa alaluvuissa tulen esittämään, millä tavoin metakognitiiviset taidot syventyivät harjoittelun aikana. Harjoittelun aikana opiskelijat oppivat tunnistamaan omaa osaamistaan aikaisempaa paremmin. Metakognitiivisten taitojen syventyessä harjoittelijoiden itseluottamus koheni ja uskomuksiin kykyihin työelämässä parani. Metakognitiivisten taitojen syventyminen, ja tätä kautta myös itsevarmuuden kasvaminen työelämässä, edellytti aineiston mukaan ainakin yhtä seuraavista asioista: työtehtävien haasteellisuutta, harjoittelijan kokemaa hyödyllisyyttä työntekijänä tai positiivisen palautteen saantia.

8.3.1 Osaaminen konkretisoituu

Kasvatustieteen – monen haastateltavan mielestä hyvin teoriapainotteiset – opinnot saivat kosketusta käytäntöön harjoittelun kautta. Teoriaopintojen valaiseminen käytännössä auttoi useita haastateltavia ymmärtämään osaamistaan uudella tavalla sekä arvioimaan, millä alueilla oppimisessa oli vielä kehitettävää.

Harjoittelussa tehty työ nosti esiin tietoja ja taitoja, joita haastateltavat olivat oppineet yliopisto-opinnoissaan mutta myös tietoja ja taitoja, joissa heillä oli puutteita. Eräs haastateltava, jonka harjoitteluun sisältyi paljon myös opetustyötä, huomasi pedagogisten taitojensa olevan puutteelliset. Kyseinen haastateltava ei kuitenkaan aikonut lisäkouluttautua, sillä hänen tutkintonsa oli harjoittelun jälkeen gradua vaille valmis. Tästä tapauksesta herääkin jälleen kysymys, mihin opintojen koh-

taan harjoittelu kannattaisi ajoittaa. Kun harjoittelu jätetään viimeisiin suoritettaviin opintojaksoihin, onko opiskelijoilla enää valmistumisensa kynnyksellä halukkuutta pidentää opintojaan ja paikata mahdollisia tiedonpuutteitaan? Opiskelijoiden työllistymisen kannalta asiaa olisi syytä pohtia pidemmälle ja ottaa käsittelyyn myös kasvatustieteen laitoksen toimesta.

Kasvatustieteellisen osaamisen erityinen luonne konkretisoitui myös erään haastateltavan sanoin seuraavasti: *"...mä en ollu ehkä aikasemmin oivaltanu, et mul on niin vahvat kasvatustieteelliset linssit päässä..." (H2)*. Kyseinen haastateltava ymmärsi käsittelevänsä asioita erityisestä, kasvatustieteelle tyypillisestä näkökulmasta, mitä harjoittelupaikassa työskennelleet muun alan ammattilaiset eivät tuoneet esiin. Eräs toinen haastateltava puolestaan toi esiin kasvatustieteelle ominaisen käsityksen elinikäisestä oppimisesta ja koki oivaltaneensa, ettei kaikkea voi eikä tarvitse osata heti.

"...(olen) oppinu oppimaan vielä enemmän" (H3)

Kasvatustieteen opintojen harjoittelujakso antoi myös uskoa siihen, että monet yliopistossa opitut teoriat löytävät kiinnikkeen käytännöstä, eikä opittu tieto näin ollen valu hukkaan. Seuraavassa sitaatissa haastateltava kuvailee tilannetta, jossa teoriatieto kohtaa käytännön ja samalla hän ymmärtää teorian tiedon todellisen luonteen.

"...monia asioita ku lukee termejä ni ajattelee et ei oikein...et mitä tää pitää sisällään tai mitä tää tarkoittaa käytännössä ja sit ehkä niitäki osas niin kun jotenki...et vaikka mitä henkilöresurssit pitää sisällänsä tai jotku tämmöset termit, ni niit ehkä myöski oppi, et ne jotenki avautu ja oppi ymmärtää konkreettisemmin, mitä ne ihan oikeesti tarkoittaa, et ei niiden sisässä mitään taikuutta ole vaan ihan konkreettisia asioita." (H5)

Kyseisen haastateltavan vastauksesta voisi päätellä, että teoriatieto on nykyisessä akateemisessa koulutuksessa vielä melko kaukana käytännöstä. Teoriat esitetään ikään kuin omina todellisuuksinaan, jotka näyttävät opiskelijan silmin käytäntöön soveltumattomina, haastateltavaa lainaten, jopa taikuutta sisältävinä asioina. Myös kasvatustieteen laitoksen edustaja myöntää teorian ja käytännön olevan usein liian kaukana toisistaan.

"...must se ois ihan perusteltua, et siel (opetuksessa) ois jonkun verran enemmän tätä työelämälähtöst sisältöä, koska kyl se kuitenkin on niin, että vaikka kuinka hienoja, sivistyksellisiä, kriittisiä, teoreettisia valmiuksia, ajattelutaitoja täällä pystyttäs tarjoamaan niin, jos ei synny lainkaan linkkiä sinne käytäntöön ni sit ne jää kaikki ihan ilmaan." (H6)

Työn nopea tahti ja vastuun kantaminen tekivätkin monen haastateltavan työtehtävistä erittäin haasteellisia. Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan kokenut tilannetta epämiellyttäväksi, vaan he nauttivat työn haasteista ja näkivät tilaisuuden mahdollisuutena uuden oppimiseen.

"Oli tosi haasteellisia (tehtäviä)...just sen takia, et mä jouduin todella oppii ihan jatkuval syötöl jotain uutta, koska se asetelma oli jo aluks semmonen...mut sitte taas toisaalta mä tykkäsin ihan hirveesti, että en mä kokenu sitä sillä tavalla hankalana..." (H2)

"...ehkä ne odotuksetki kasvo sitä myötä, kun ne huomaa kuiteki, että multa ne hommat sujuu ja saan niitä kurssseja suunniteltuu, ni sit tuli entist enemmän niitä töitä, mutta sen koin ihan positiivisena. Ainaki päivät meni nopeesti ku oli tekemistä...ei tarvinu paljon peukaloita pyöritellä." (H1)

Työtehtävät haastoivat harjoittelijoita oppimaan uutta ja soveltamaan aiemmin oppimaansa formaalia tietoa uudentyypisiin, informaaleihin konteksteihin. Monen haastateltavan harjoittelu sisälsi työtehtäviä, jotka haastoivat heidät toimimaan osaamisensa ylärajalla. Hakkaraisen, Lipposen ja Longan (2004, 81) mukaan asiantuntijuuden kehittyessä olisikin tärkeää saada mahdollisuus toimia yhteisössä, joka asettaa jäsenilleen asteittain kohoavia vaatimuksia. Eräs haastateltava kuvaa harjoittelunsa työtehtävien haasteellisuutta seuraavasti:

"...jos puhutaan nyt mun tämmösestä epä-mukavuusraja-alueesta elikkä mitä mä jo osaan ja mitä mä ehkä voisin oppia mutten vielä ehkä silleen osaa...niin mä olin koko ajan sillä epä-mukavuusalueella melkein eli se oli ehkä just se haasteellisuus siinä koko työharjoittelussa että mulle annettiin tosi paljon vastuuta ja tavallaan odotettiin paljon mutta mä myös odotin itseltäni paljon..." (H2)

Tämän aineiston haastateltavista ainoastaan yksi koki osan harjoittelunsa aikana tekemistään työtehtävistä haasteettomina mutta siitäkin huolimatta itseään innostavina.

"...no eihän se litterointi mitenkää haasteellista tietenkään ollu (...) monet varmaan ajattelee, et joku litterointi...onpa tylsää koko kesän litteroida...en mä tiää...ne oli tosi mielenkiintoisia ne tutkimusaiheet taas..." (H4)

Työtehtävien suorittaminen itsenäisesti antoi harjoittelijoille mahdollisuuden kokea, mitä he käytännössä osasivat tehdä. Itsenäisesti suoritettavat työtehtävät johdattivat harjoittelijat oma-aloitteiseen

työskentelytyyliin ja ratkaisemaan ongelmia senhetkisen asiantuntijuutensa varassa. Työtehtävien itsenäisen suorittaminen ei aina kuitenkaan näyttäytynyt harjoittelijan omasta tahdosta tehdyltä ratkaisulta, vaan usein pikemminkin työpaikan muun henkilökunnan sanelemalta tavalta työskennellä.

"...suurimmaks osaks mä otin ite selville kaikkia asioista." (H6)

"ehkä se sitte kasvatti semmossia valmiuksia oma-aloitteiseen työskentelyyn ja itsenäiseen pohdintaan että...mulla ei niin ku koko ajan ollu joku selän takana vaan et mä yritin mahdollisimman pitkälle miettiä niit asioita itte ja sit vast menin pyytää apua ku tarvit..." (H1)

8.3.2 Itseluottamus kasvaa

Harjoittelua pidettiin myönteisenä kokemuksena myös henkisen kasvun suhteen. Harjoittelijoiden itseluottamusta kasvatti luonnollisesti kokemus siitä, että selvisi uudessa työyhteisössä ja työssä niillä tiedoilla ja taidoilla, mitä harjoittelijoilla oli jo ennestään. Itseluottamusta kohensivat myös kokemukset hankalista tilanteista selviytymisestä. Mikä havainnosta tekee erityisen mielenkiintoisen on se, että itseluottamuksen kasvu harjoittelussa painottui vanhempien ja työelämässä kokeneempien haastateltavien vastauksissa. He pitivät harjoittelunsa yhtenä tärkeimpänä antina ja oppina sen lisäämää itseluottamusta ja rohkeutta hakeutua työelämään ja sen asettamiin uusiin haasteisiin. Sen sijaan, ehkä jopa hieman odotusten vastaisesti, nuoremmat ja työelämässä kokemattomamat haastateltavat eivät tuoneet yhtä vahvasti esiin samankaltaisia voimaantumisen tunteita. Oletuksenani oli, että työkokemusta vailla olevat opiskelijat olisivat hyötäneet harjoittelusta eniten juuri metakognitiivisten taitojen osalta, ja näin ollen keränneet itsevarmuutta harjoittelussa saamastaan työkokemuksesta.

"...mä sain rohkeutta siellä tarttua asioihin...mä huomasin et ku uusii asioihin tarttuu ja rupee vaan ottamaan selvää ni siitä se pikkuhiljaa sitten hoituu se asia." (H6)

"..se oli ehkä se...siinä mielessä piste iin päälle, että se antaa sen rohkeuden hakee niitä kunnan työpaikkoja.." H5

Opiskelijoiden (metakognitiivisia taitoja) itsevarmuutta työntekijöinä lisäsivät ennen kaikkea itsensä kokeminen hyödyllisenä työyhteisön jäsenenä sekä luottamuksen ja vastuun saaminen työtehtävien hoidossa.

"...tosi paljo ite määräs niitä hommiansa....et ne luotti älyttömästi siihen et mä nyt vaan vien sitä hommaa eteenpäin...et tavallaan mulle annettiin yks iso tehtävä johon menee monta viikkoa aikaa ja sit ne luotti siihen et mä nyt teen sen." (H3)

Useat haastateltavista kokivat olleensa työntekijöitä muiden joukossa eivätkä ainoastaan harjoittelijoita. Tämä näkyi myös harjoittelijoiden työn määrässä. Ylimääräinen apu otettiin mielellään vastaan monessa työpaikassa.

"...kyl ne varmaan odotti, että mä sitten saan tavallaan autettua heitä...et se on tota vähennettyä niitten vakituisten työntekijöiden kuormaa..." (H1)

"...itse asiassa he päätti käyttää kyllä hyödyksi tän harjoittelijan, joka sinne tuli eli minut...sehän on tavallaan ilmasta työvoimaa." (H6)

Vaikka monet kokivat olevansa lähes tasavertaisia työntekijöitä harjoittelupaikassaan, ei asetelma tuntunut häiritsevän opiskelijoita juurikaan. Löydös näyttäisi tukevan aiempaa selvitystä Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteellisellä koulutusosalalla opiskelevien työharjoittelukokemuksista, jossa ilmeni, että useat opiskelijat olivat kokeneet olleensa enemmän sijaisia kuin harjoittelijoita työharjoittelupaikassaan. (Kuhalainen 2003, 28).

Harjoittelijoiden hyvää asemaa työpaikoilla osoitti myös se, ettei yksikään kokenut olevansa hyödytön tai joutuneensa "pyörittämään peukaloita" harjoittelupaikassaan. Päinvastoin, haastateltavat kokivat, että heidän työpanostaan arvostettiin ja heidän mielipiteitään kuunneltiin.

"...esimerkiks tää koordinaattori kysy multa monta kertaa, et mitä sä oot mieltä tästä sun opiskelutaustan perusteella...et kyllä sitä ihan oikeesti kysyttii ja tuntu et sitä arvostettiin mitä anto." (H2)

Harjoittelun aikana saatu positiivinen palaute hyvin tehdystä työstä kasvatti myös usean haastateltavan itseluottamusta työntekijänä. Usko omaan kykyihin oppia ja kehittyä näyttäisikin olevan yhteydessä positiiviseen asenteeseen uusia haasteita ja vaikeuksia kohtaan. (Ruohotie 2004, 35).

"...sit varsinkin loppupalautteessa tai kun meil oli semmonen kahvitilaisuus siel lopuks ni...ainaki sen perusteella kuulin olleeni tehokas harjoittelija, että olin saanu enemmänki aikaa ku sitte...ku siel oli ollu paljon ennenki harjoittelijoita, et oli tehny paljo kursseja." (H1)

"...parhain palaute minkä mä ohjaajalta kuulin ohimennen kun hän sanoi, että asiat hoituu..." (H6)

"...joka käänteessä se (ohjaajan nimi) aina kiitteli, et must on ollu hänelle apua...että hän ei ois mitenkään saanu näitä töitä tehtyä..." (H5)

9 TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Pidin luontevana tutkimukseni analyysivaiheessa, luvuissa 7 ja 8, esittää pohdintaa tekemistäni tulkinnoista sekä luoda yhteyksiä tutustumaani kirjallisuuteen, joten tämän luvun tarkoituksena on yhteenvedon tapaan koota tutkimustehtäväni yhteys aiemmin esittämiini tulkintoihin sekä laajentaa tutkimustuloksista tekemääni pohdintaa.

Tutkimustehtävänäni oli tarkastella, millä tavoin kasvatustieteen opintoihin sisältyvä harjoittelu kehittää kasvatustieteellistä asiantuntijuutta. Ennen kuin pohdin tutkimustehtävääni tarkemmin saamieni tulosten valossa, tuon vielä esille käsillä olevassa tutkimuksessa ja asiantuntijuuden tutkimuksissa yleisesti vallanneen käsityksen siitä, ettei asiantuntijuutta voida pitää koskaan täysin valmiina saavutuksena jonkin alan osaamisesta. Kuten olen tässä tutkimuksessa jo aiemmin todennut, harjoittelu kasvatustieteen opinnoissa mahdollistaa ainoastaan kosketuksen asiantuntijakulttuuriin.

Aloitin tutkimukseni tulkintaosion katsauksella opiskelijoiden ja kasvatustieteen laitoksen edustajan näkemyksiin harjoittelun käytänteistä. Tämän teeman alle muotoutui kaksi alateemaa: harjoittelulle asetut tavoitteet ja odotukset sekä harjoittelun pedagogisen toteutuksen arviointi. Teeman tarkoituksena oli tuoda esiin harjoittelussa kehittyvän asiantuntijuuden taustatekijät ja -vaikuttajat. Tavoitteiden ja odotusten taustojen selvittäminen olikin tulkintani mukaan yhteydessä siihen, kuinka tärkeänä ja merkittävänä oppimiskokemuksena harjoittelukokemusta pidettiin, ja kuinka paljon siitä uskottiin olleen hyötyä oman asiantuntijuuden kehitymisessä. Tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat pitivät harjoittelua ja sen tuomaa kosketusta asiantuntijakulttuuriin arvokkaana oppimiskokemuksena erityisesti siksi, että moni heistä koki kasvatustieteen opetuksen olevan yleisesti melko kaukana (tutkijan tehtävää lukuun ottamatta) käytännön työelämästä. Tästä huolimatta harjoittelun

ja opetuksen välillä nähtiin olevan synteesi, vaikka usea haastateltava kokikin, että sitä oli vaikea ilmaista konkreettisin esimerkein.

Toiseksi pääteemaksi tutkimuksessani nostin asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvät tekijät itse harjoittelupaikassa. Tämän teeman alle asettui kolme alateemaa: harjoittelussa tarvittavat niin sanottu yleiset työelämätaidot, kasvatustieteelliset tiedot sekä metakognitiivisten taitojen syventyminen. Näiden teemojen sisällä loin katsauksen muun muassa hiljaisen tiedon merkitykseen asiantuntijuuden kehittämisessä sekä oman osaamisen konkretisoitumiseen työtehtävien suorittamisen myötä. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin kaikkia kolmea tutkimuskysymystäni tutkimustulosteni valossa.

Kohtaavatko opiskelijoiden saamat kokemukset harjoittelusta kasvatustieteen laitoksen sille asettamat tavoitteet?

Kasvatustieteen laitoksen asettamat tavoitteet harjoittelulle kohtasivat opiskelijoiden tavoitteiden sekä osin myös harjoittelukokemuksen jälkeisten käsitysten suhteen. Haastateltavien työkokemusten ja opintohistorian erot toivat sekä harjoittelun tavoitteisiin että itse harjoittelukokemuksiin kuitenkin omat erityispiirteensä. Aiempaa työkokemusta omaavien haastateltavien tavoitteet harjoittelun suhteen olivat tulkintani mukaan tarkemmin harkittuja kuin vähemmän työkokemusta omaavien. Tämä on toki luonnollista, sillä ilman aiempaa työelämäkokemusta saattaa odotuksien ilmaiseminen tulevan harjoittelukokemuksen suhteen olla vaikeaa. Selkeät tavoitteet näyttäisivät tutkimustuloksieni mukaan auttavan opiskelijaa hyötymään harjoittelujaksosta. Ei siis ole yhdentekevää, millaisin tavoittein opiskelija lähtee harjoitteluun. Pelkän työkokemuksen kartuttamisen varassa toteutettava harjoittelu ei vastaa opintojaksolle asetettuja tavoitteita, vaikka sinänsä se olisi tärkeää varsinkin työelämässä kokemattomien opiskelijoiden näkökulmasta. Vaikka harjoittelujaksolle on opetussuunnitelmassa kirjattu selkeät tavoitteet, ei niihin ole tutkimukseni pohjalta tekemäni havainnon perusteella kiinnitetty riittävästi huomiota. Tämän myönsi myös tutkimukseeni osallistunut kasvatustieteen laitoksen edustaja. Myös ammattikorkeakoulun harjoittelua tutkineen Vesterisen (2002) mielestä harjoittelussa saatuihin oppimiskokemuksiin on kiinnitetty riittämättömästi huomiota. Opetussuunnitelmassa tulisikin hänen mukaansa kuvata oppimista edistävät toimintatavat ja välineet, oppimisen tunnistamiseen käytettävät keinot sekä työpaikan toimintatapaan liittyvät odotukset. (mt., 202.) Herääkin kysymys, kuinka paljon opetussuunnitelmia ylipäätään mietitään käytännön toteuttamisen näkökulmasta?

Kuten tässä tutkimuksessa on aiemmin käynyt ilmi, kasvatustieteellinen asiantuntijuus muotoutuu

jo opiskeluvaiheessa hyvin yksilöllisesti ja siihen vaikuttaa hyvin merkittävästi opiskeltavat sivuaineet sekä aiemmat työelämäkokemukset. Siksi olisikin tärkeää, että tämä yksilöllisesti muotoutunut kasvatustieteilijyys otettaisiin huomioon jo siinä vaiheessa, kun harjoittelupaikkoja valitaan ja tavoitteita asetetaan. Opiskelijoita tulisikin laitoksen puolelta haastaa ajattelemaan, millä tavoin opinnoissa hankittua yksilöllistä osaamista sekä mahdollista aiemmin hankittua asiantuntijuutta voisi parhaiten hyödyntää työelämän näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa kävi myös ilmi, ettei kasvatustieteen laitoksen roolia pidetty kovinkaan merkittävänä harjoittelun järjestämisen suhteen. Laitoksen rooli tulisikin olla näkyvämpi erityisesti harjoitteluun kuuluvien seminaarien suhteen, joissa harjoittelun (oppimis)tavoitteita sekä opintojen ja työelämän integroimista voitaisiin reflektoida syvemmin. Tämä olisi erityisen tärkeää aiempaa työkokemusta vailla oleville opiskelijoille, joille työelämä näyttäytyy helposti erillisenä maailmana opintojen suhteen.

Niin haastattelemani kasvatustieteen opiskelijat kuin laitoksen edustajakin esittivät myös kritiikkiä siitä, että harjoittelu jätetään opintojen loppuvaiheeseen, jolloin opintojen ja työelämän yhteys jää varsin yksisuuntaiseksi. Yksi opetussuunnitelmassakin esitetty tavoite harjoittelun suhteen on kasvatustieteellisen teorian tiedon nivominen työelämän käytäntöjen tarkasteluun, vaikka itse kasvatustiede sekä sen opiskelijat varmasti hyötyisivät myös käytännön työelämän nivomisesta teoriatietoon. Samalla kasvatustiede saisi arvokasta työelämä tietoa opiskelijoiltaan, ja se haastaisi ehkä myös kasvatustieteen henkilökunnan pysymään kiinni käytännön työelämän käännteissä.

Joka tapauksessa opintojen loppupuolella moni opiskelija on työelämäkysymysten äärellä. Harjoittelu jääkin usein opiskelijoiden viimeisiin opintosuorituksiin, joista he jatkavat työelämään. Tästä näkökulmasta kasvatustieteen laitos tekee opiskelijoilleen tavallaan jopa palveluksen, ja auttaa heitä mahdollisesti eteenpäin opintojen jälkeenkkin. Sellaiseksi se suureksi osaksi tässäkin tutkimuksessa jää, palvelukseksi, joka hyvässä tapauksessa auttaa opiskelijaa etenemään työurallaan tai ainakin selvittämään, onko kyseinen työ kiinnostavaa vai ei.

Miten kasvatustieteen opinnot soveltuvat käytännön kentälle?

Kasvatustieteen opintojen soveltaminen käytäntöön osoittautui tutkimukseni mukaan melko haasteelliseksi, vaikka yhteyksiä opintojen ja työelämän välillä tuntui kuitenkin suoraan kysyttäessä löytyvän. Menetelmäopintojen sovellettavuus työelämään, kasvatustieteellisten teorioiden hyväksi-

käyttö asiantuntijatehtävissä sekä yksittäisistä kursseista saadut opit mahdollistivat harjoittelijat löytämään teorian ja käytännön välisen selkeänä pidettävän yhteyden.

Usea haastateltava esitti välillä ristiriitaistakin pohdintaa siitä, mitä kasvatustieteilijyys heidän mielestään lopulta oli, ja siksi sekä teoreettisten opintojen että kasvatustieteen asiantuntijuuden määrittely tuottivat varsin erilaisia tulkintoja. Yksi vahvasti vaikuttava tekijä tähän oli haastateltavien nostama ajatus sivuaineiden merkityksestä kasvatustieteen opinnoissa, mikä muokkasi heidän käsityksiään kasvatustieteen ytimeä. Kasvatustieteen poikkitieteellisen luonteen haasteellisuus on ollut myös monen tutkijan pohdinnan alla kautta aikain. Muun muassa Timo Salonen (1997, 169) pohtii artikkelissaan *”Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista”*, olisiko kasvatustieteen jakaminen olemassa olevien tieteiden kesken järkevää, jos näin toimittuna kasvatusta menetettäisiin kokonaisuutena. Ei siis ole syytä ihmetellä, miksi kasvatustieteen asiantuntijuutta on hankalaa määritellä, mikäli sitä voidaan tarkastella monesta eri tieteestä ja näkökulmasta käsin.

Käytännön yhteisöt määrittelevät aina itse sen, mikä on yhteisön omalla alueella asiantuntijuutta (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 10). Tämä edellyttäisikin, että koulutuksen suunnittelussa ja oppimisen toteutuksessa otettaisiin huomioon myös asiantuntijuuden tarvitsijan eli työyhteisön tarpeet (Vestermä 2002, 28). Kasvatustieteen työkentällä toimii valtava määrä erilaisia käytännön yhteisöjä. Tämänkin tutkimuksen haastateltavat suorittivat harjoittelun hyvin erilaisissa työyhteisöissä. Asiantuntijuus muotoutuu siis hyvin eri tavoin, mikä tekee koulutuksen suunnittelun työelämän näkökulmasta erittäin haasteelliseksi. Tämä onkin ehkä juuri se kasvatustieteen opintojen kompastuskivi, sillä kuten tämä tutkimus osin osoitti, kasvatustieteilijän identiteettiä on vaikea määritellä ilman kosketusta käytännön asiantuntijakulttuuriin ja suhdetta sivuaineisiin. Näkisinkin hyödylliseksi jatkok tutkimukseksi sen, että kasvatustieteen opintoja ja erityisesti harjoittelua tarkasteltaisiin myös työnantajien näkökulmasta, mikäli opintoja halutaan kehittää työelämää hyödyntävään suuntaan.

Tämän tutkimuskysymyksen osalta haastateltavien erilaiset taustat eivät nousseet esiin merkittävänä tekijänä tekemilleni tulkinnoille kasvatustieteen opintojen soveltuvuudesta käytännön kentälle. Sen sijaan huomiotani herätti haastateltavien yleinen tyytyväisyys kasvatustieteen opintoihinsa. Kukaan haastateltavistani ei yltenyt kritisoimaan kasvatustieteen opintoja haastattelun aikana muulla tavoin kuin toteamalla teorian ja käytännön etäisyyden olevan opintoja leimaava piirre. Tämäkin vaikutti monen kohdalla kuitenkin hyvin neutraalilta ilmaisulta, ja siltä, että tilanne oli hyvin tiedostettu ja yleisesti hyväksytty yliopisto-opintojen tosiasia.

Huoli yliopisto-opintojen ja työelämän käytäntöjen kohtaamattomuudesta on kuitenkin tiedostettu jo yhteiskunnan ylimmällä taholla. Vuonna 2015 opetusministeri Krista Kiurun tilaamassa selvityksessä esitetään yliopistojen ja käytännön työelämässä lähemmin kiinni olevien ammattikorkeakoulujen yhdistämistä. Selvitystä tekevän neuvoston ajamiin asioihin kuuluu myös kannustaa tutkijoita yrittäjyyteen ja korkeakouluja yhteistyöhön liike-elämän kanssa. (Pettersson 30.1.2015.) Samaan aikaan, kun käsillä oleva tutkimuskin näkee päivänvalon, on puhututtanut korkeakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistaminen. Uudistuksella on pyritty alentamaan korkeakouluopintojen aloittamisikää ja saamaan korkeakoulutukseen entistä enemmän aidosti uusia opiskelijoita. Päämääränä on ollut nopeuttaa korkeakoulutuksesta työmarkkinoille siirtymistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015.) Nämä osin jo toteutuneet uudistukset antaisivat siis olettaa, että korkeakoulut olisivat valmiita ottamaan enemmän vastuuta opiskelijoidensa työelämätuntemuksesta, sillä käytännössä aiemmin aloitetut opinnot ja opintoajan rajoittaminen kaventavat opiskelijoiden mahdollisuuksia sovittaa itsenäisesti työelämää ja opiskelua yhteen.

On myös syytä tuoda esiin se, ettei kasvatustiede ole väitetyssä teoreettisuudessaan suinkaan ollut yksin yliopiston kentällä. Lehtisen ja Palosen (1992, 48) mukaan yliopistoilla on hallussaan tieteellistä asiantuntemusta, jota se on osannut käyttää hyödyksi liittäessään havaintoja teoriaan, perustellessaan toimintaa metodologisesti ja tuottaessaan uusia hypoteeseja. Yliopisto ei kuitenkaan ole onnistunut saattamaan tätä asiantuntemusta toimivaan ja sovellettavan muotoon riittävän nopeasti. Korkeakouluissa onkin perinteisesti arvostettu mieluummin tutkittua tietoa ja siihen perustuvaa osaamista kuin ammatillista tietoa, joka on hankittu oman ammatillisen kokemuksen kautta (Eraut 1994, 10).

Harjoittelu ei ole kuulunut monenkaan oppiaineen opetussuunnitelmaan. Kasvatustiede on joka tapauksessa pitänyt sitä tärkeänä, jopa pakollisena, osana opintojaan. Vähittäin kasvava paine yliopistojen ja työelämän lähentymiseen onkin ollut nähtävissä jo yleisesti pidemmän aikaa. Tampereen yliopiston koulutus uudistuksen myötä opetussuunnitelmiin on tuotu uutena näkökulmana osaamisperustaisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelmat ja niiden sisällöt tulee kuvata niin, että opintojen kautta saavutettu osaaminen ja osaamistavoitteet käyvät opiskelijalle selvästi ilmi. (Tampereen yliopisto 2015).

Vuodesta 2010, jolloin tämän tutkimuksen haastattelut suoritettiin, kasvatustieteen opinnot ovat kokeneet huomattavia muutoksia. Näkyvin muutos on varmasti ollut koulutus uudistuksen mukanaan tuoma kasvatustieteiden yksikön perustaminen, mutta myös opintojaksoja on uudistettu.

Vuonna 2015 kasvatustieteiden yksikkö painottaakin kasvatustieteen koulutuksen toimivan läheisessä yhteistyössä työelämän organisaatioiden kanssa. ”Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijat toteuttavat syventävien opintojen harjoittelussaan erilaisia projekteja aidossa työelämäympäristössä ja saavat niihin myös ohjausta ja palautetta yritysten ja yhteisöjen työntekijöiltä.” (Kasvatustieteiden yksikkö 2015.) Olisikin kiinnostavaa vertailla, kuinka paljon opiskelijoiden näkemykset kasvatustieteen ja työelämän läheisyydestä ovat muuttuneet uudistusten myötä. Tulevaisuus myös näyttää, miten Tampereen yliopiston elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opintoihin vaikuttaa perinteikkään, professionaalisen opettajankorkeakoululaitoksen läheinen läsnäolo sekä muut yksikön oppiaineet.

Mihin asioihin harjoittelussa perehdytään?

Halusin myös selvittää, millaisiin asioihin opiskelijat perehtivät harjoittelunsa aikana. Tämä oli tutkimuskysymyksistäni selkein ja helpoiten tulkittavissa opiskelijoiden haastatteluun tuotetusta aineistosta. Koin, että tutkimalla työelämässä harjoitettuja asioita, saisin selville, millaisista aineksista opiskelijoiden orastava kasvatustieteellinen asiantuntijuus lopulta rakentuu.

Kasvatustieteen asiantuntijana toimimiseen olennaisena osana kuuluvia työelämätaitoja ammennettiin harjoittelusta. Asiantuntijana toimimiseen liitetään yhteistyö muiden asiantuntijoiden kanssa, joten sellaisten taitojen vahvistuminen, kuten yhteistyön tekeminen ja verkostoituminen muiden alan toimijoiden kanssa, kuuluivat läheisesti asiantuntijana kasvuun myös harjoittelun aikana. Yhtenä arvokkaimmaksi koetuista asioista harjoittelussa pidettiin pääsyä työelämän asiantuntijoiden hiljaiseen tietoon. Tätä tiedon muotoa tulisikin tutkia ja hyödyntää enemmän minkä alan opinnoissa tahansa. Harjoittelussa haastatteleman opiskelijat pääsivät osaksi asiantuntijakulttuuria, jossa oleellisinta ei ollut pelkästään tutustua alan työtehtäviin, vaan myös työyhteisön toimintaan. Työyhteisö, kuten tässä tutkimuksessa usean haastateltavan kohdalla, oli se motivaation lähde, joka kannusti opiskelijoita konkretisoimaan ja haastamaan osaamisensa. Tämän tutkimuksen haastateltavat olivat saaneet toimia itsenäisyyttä vaativissa, jopa haasteellisiksi koetuissa työtehtävissä, joissa monen kohdalla harjoittelun ohjaaja, muun työyhteisön ohella, näytteli tärkeää roolia. Osaamisen konkretisoituminen haastavien tehtävien parissa sekä palautteen vastaanottaminen saivat myös opiskelijoissa aikaan itseluottamuksen vahvistumista. Nämä taidot tulkitsin analyysissäni metakognitiivisiksi taidoiksi. Myös yleiset akateemiset taidot, kuten tiedonhaku- ja tutkimusmenetelmätaidot, konkretisoituivat harjoittelun aikana monen haastateltavan kohdalla. Nämä olivat myös taitoja, jotka haastateltavat helpoiten yhdistivät kasvatustieteen opinnoistaan työelämässä suoritettaviin tehtäviin.

Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla aiempaa työkokemusta omaavat työskentelivät harjoittelussa tiiviisti yhteistyössä muiden asiantuntijoiden/ohjaajiensa kanssa. Sen sijaan työelämässä kokemattomimmat opiskelijat saivat harjoitteluissaan paljon itsenäistä työtä vaativia tehtäviä. Mahdollisia syitä tähän olen pohtinut jo aiemmin luvussa 8.1.1.

Työelämän jatkuvassa muutoksessa oman osaamisen tunnistaminen on tärkeää, puhumattakaan siitä, että luottaa omaan osaamiseensa. Katsoisinkin, että kasvatustieteessä, kuten muilla generalistisilla aloilla, on välttämätöntä pohtia jatkuvasti, mitä osaaminen ja asiantuntijuus tarkoittavat käytännössä. Työmarkkinoilla kilpaillessa – varsinkin vastavalmistunut ja vähän työkokemusta omaava – ei pärjää, ellei hän kykene tuomaan esiin opinnoistaan samaansa osaamista. Tässä mielessä harjoittelu voidaan nähdä erittäin tärkeänä osana opintoja.

Lopuksi

Tutkimukseni osoitti, että opiskelijoita pitää kannustaa pohtimaan kasvatustieteen ja työelämän yhteyttä toisiinsa sekä opintojen hyötykäyttöä käytännössä. Laitoksen edustajan näkemys, jonka mukaan opiskelijoiden on vaikea löytää yhtymäkohtia työelämän ja opintojen välillä, ei tämän tutkimuksen perusteella ole niin huolestuttavalla pohjalla kuin hän antaa ymmärtää. Myönnän, että tutkijana esiyymärykseni lähti myös tästä oletuksesta, olihan minulla kasvatustieteen opiskelijana omakohtaista kokemustakin asiasta.

Koen, että tutkimukseni suurin anti olikin ymmärtää, ettei ongelma niinkään ole opintojen sisällön vastaamattomuudessa käytännön työhön, vaan pikemminkin siinä, ettei tätä yhteyttä tuoda tietoiseen käsittelyyn ja reflektoida tarpeeksi opintojen aikana. Tällä tutkimuksestani tehdyllä tulkinnalla en kuitenkaan halua osoittaa syyttävää sormeja ainoastaan opinnoista vastaavia opettajia kohti, vaan vastuuttaa myös opiskelijoita refleктоimaan itsenäisemmin ja aktiivisemmin työelämän ja opintojen yhteyttä. Tämä tutkimus osoittikin, ettei harjoittelusta tehty reflektiivinen oppimispäiväkirja ja muutama seminaari ole riittäviä toimenpiteitä työelämän ja opintojen yhdistämiseen. Olisikin siis suotavaa, että työelämäkysymyksiä käsiteltäisiin opintojen kokonaisuudessa laajemmin.

Tutkimustehtäväni osoittautui lopulta varsin haasteelliseksi, sillä asiantuntijuus itsessään on niin monisyinen käsite tutkia. Sen liittäminen opiskelijoiden suorittaman harjoittelun kontekstiin toi lisähaasteen, joka saattoi tutkijana minut kyseenalaistamaan tutkimustehtäväni relevanttiutta moneen otteeseen. Kysymys tutkimuksen relevanttiudesta pohjautui lähinnä siihen oletukseen, ettei korkea-

koulutukselta, varsinkaan tutkimusorientoituneelta yliopistolta, vaadittaisi lainkaan työelämäkytköksiä tekemistä. Pidän kuitenkin tutkimustani tarpeellisena, sillä kuten laitoksen edustaja lopulta totesi:

”...jostain ne sit kuitenkin löytyy ne kompetenssit kaiken kaikkiaan ja ehkä se osittain kertoo siitä, et tämmönen nykypäivän akateeminen tietotyö ei ihan ihmeellistä duunia oo, et jollain tavalla se muistuttaa hyvin paljon yliopisto-opiskelua sinänsä oli ala mikä tahansa millä opiskelee.”(HO)

Toivonkin, että tutkimukseni avaa nimenomaan tätä vähemmän tietoisessa käsittelyssä ollutta opintojen aluetta, josta opiskelijat lopulta kompetensseja työelämäänsä ammentavat.

9.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään metodikirjallisuudessa yleensä validiteetin (tutkimuksessa on tutkittu sitä mitä on luvattu) ja reliabiliteetin (tutkimustulosten toistettavuus) käsittein. Näitä käsitteitä on kuitenkin kritisoitu laadullisen tutkimuksen piirissä erityisesti siksi, että niiden juuret ovat määrällisen tutkimuksen piirissä ja käsitteinä ne vastaavat lähinnä vain määrällisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Luotettavuuskäsitteiden soveltamisesta laadullisen tutkimuksen perinteeseen tunnettujen Lincolnin ja Gubanin (1985) mukaan perinteiset luotettavuuskäsitteet perustuvat objektivistiseen, yhden todellisuuden oletukseen, jota tutkimuksissa tavoitellaan. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuitenkin oletus, että todellisuuksia voi olla useita, ja että tutkimus voi tuottaa vain tietyn näkökulman ilmiöstä, ei objektiivista totuutta. Tästä lähtökohdasta käsin laadullisen tutkimuksen uskottavuutta tarkastellaankin lähinnä vastaavuuden, siirrettävyyden, vahvistavuuden sekä tutkimustilanteen arvioinnin näkökulmasta. (Tynjälä 1991, 390–392.)

Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulee osoittaa tutkimuksessaan tuottamiensa rekonstruktioiden vastaavan tutkittavien alkuperäisiä konstruktioita (Tynjälä 1991, 390). Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen teon vaiheet, ja antamaan tutkittavieni äänien kuulua erityisesti sitaattien kautta, jotta tämän tutkimuksen lukijalla olisi mahdollisuus päästä arvioimaan rekonstruktioideni vastaavuutta.

Olen pohtinut tutkimuksesta tuottamiani rekonstruktioita erityisen kriittisesti, sillä koen, että kokeemattomana haastattelijana saatoin painostaa turhan johdattelevilla kysymyksilläni, kuten ”millaista on mielestäsi kasvatustieteellinen asiantuntijuus” ja ”saavutitko sitä harjoittelusi aikana”, haastateltavia löytämään yhtymäkohtia opintojen ja työelämän välillä. Ilman näin selkeää johdattelua haastateltavat eivät oma-aloitteisesti juurikaan tuoneet esiin kasvatustieteellistä näkökulmaa harjoitteluunsa. Pohdinkin, oliko johdatteleva haastattelutapani tarpeellista, vai olisiko haastateltavien vapaampi kerronta tuottanut kenties autenttisempia vastauksia harjoittelusta ja sen yhteydestä opintoihin. Uskon kuitenkin, että johdattelevalla kysymyksenasettelutavallani autoin haastateltavia reflektoimaan harjoittelukokemuksiaan laajempaan ja syvällisempään sävyyn.

Siirrettävyydellä laadullisessa tutkimuksessa tarkoitetaan tulosten sovellettavuutta kontekstista toiseen. Tällöin huomioon nousee tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuuden arviointi. (Tynjälä 1991, 390). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusaineistoani ja tutkimustani mahdollisimman kattavasti, jotta tutkimustulosten hyödyntäjällä olisi mahdollisuus arvioida saamieni tulosten siirrettävyyttä muissa konteksteissa.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksenmukaista tavoitella puhdasta objektiivisuutta, sillä subjektiivisuus vaikuttaa väistämättä tutkijan viitekehysten ja tutkimushenkilöihin luodun suhteen kautta tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin. Tällöin tutkijan on oleellisinta olla tietoinen omista ennakkokäsityksistään, jotta hän voisi arvioida aineistosta saamiaan tuloksia neutraalisti. Tästä on vahvistettavuudessa kyse.

Tutkimukseni kohde oli minulle erittäin läheinen, olenhan itse sekä kasvatustieteen opiskelija että juuri tutkimuksen teon aikaan suorittanut oman opintoihin liittyvän harjoitteluni. Taustastani oli monia suotuisia mutta myös joitain epäsuotuisia vaikutuksia tutkimukseni tekoon. Koen, että kokeukseni kasvatustieteen opiskelijana olemisesta auttoi minua pääsemään lähemmäs tutkittavieni elämismaailmaa ja ymmärtämään fenomenologis-hermeneuttisen metodologian mukaisesti heidän antamiaan merkityksiä kasvatustieteellisestä asiantuntijuudesta. Tutkimusaiheeni omakohtaisuus merkitsi myös minulle sitä, että olin kriittisellä tavalla tietoinen omasta esiyymmärryksestäni ja pyrin erityisesti aineistoa käsitellessäni reflektoimaan jatkuvasti tekemiäni tulkintoja.

Tutkimusaiheen aito kiinnostavuus koitui kuitenkin ajoittain minulle tutkijana myös ongelmalliseksi, sillä jouduin tutkimuksen teon aikaan kipuilemaan myös oman henkilökohtaisen asiantuntijuuteen kasvuni kanssa. Vuosien varrella epävarmuus omasta osaamisestani näkyi myös tutkimuksen

teon kanssa kamppailussa. Aihe tuntuikin usein jopa liian läheiseltä, ja pelkäsin tutkijan roolini objektisuuden tavoitteen hämärtyvän. Pieni jäädyttely oli siis paikallaan, mutta ikävä kyllä tämä irtiotto venyi liiankin kanssa ja tutkimuksen teosta tuli hyvin katkonaista. Koen irtioton antaneen minulle kuitenkin uutta perspektiiviä tutkimusaiheeseen; olinhan saanut tässä ajassa itsekin kokea, mitä käytäntöön viety kasvatustieteellinen asiantuntijuus oli. Samalla myös ajatukseni opinnoista olivat saaneet tuulettua rauhassa, ja saatoin jälleen palata tutkimuksen tekoon avoimin mielin.

Koska laadullisessa tutkimuksessa tavoitellaan monia todellisuuksia, ei tutkimustulosten samana pysyminen ole oleellista. Toistettavuus on hankalaa myös siitä syystä, että vaihtelua tapahtuu jatkuvasti sekä tutkijassa itsessään myös tutkimusympäristössä ja itse tutkittavassa ilmiössä. Tällöin tutkimuksen uskottavuutta arvioidaan tutkimustilanteen näkökulmasta. (Tynjälä 1991, 391.)

Vaikka itse tutkimusprosessi alkoi varoen jo vuonna 2009 ja haastattelut suoritin heti seuraavana vuonna, venyi tutkimuksen loppuun vieminen lopulta viitisen vuotta eteenpäin. Näiden vuosien aikana kasvatustieteen opinnoille Tampereen yliopistossa on ehtinyt tapahtua paljon. Suurimpina muutoksina opintoihin on tullut vuoteen 2010 verrattuna kasvatustieteen yksikön perustaminen ja sitä seuranneet muutokset opinnoissa. Nämä muutokset huomioon ottaen tutkimukseni ei siis enää ole täysin ajantasainen, vaikka itse harjoittelu kasvatustieteen opinnoissa on pysynytkin samanlaisena opintojaksona kuin vuonna 2010. En kuitenkaan uskalla arvioida tänä päivänä kasvatustieteen opintojen tilaa kokonaisuutena, ja miten se mahdollisesti vaikuttaisi vuonna 2015 opintojaan suorittavien näkemyksiin käytännön ja teorian suhteesta opintoihin. Tietysti olisi ollut mielenkiintoista vertailla kasvatustieteen opiskelijoiden kokemaa asiantuntijuutta uudistusten jälkeen, mutta jätän sen mahdolliseksi jatkotutkimusaihioksi tuleville tutkimuksen tekijöille.

LÄHTEET

- Alasuutari P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Ahola, S. 2004. Korkeakoulutus ja työelämä - lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa ja M. Murtonen (toim.): Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä, 15–36.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago: Open Court.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelvalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 19–42.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Eteläpelto, A. 2005. Asiantuntijuus yliopisto-opetuksen tavoitteena? [www-dokumentti] <http://www.helsinki.fi/vokke/seminarit/anneli_etelapelto_180105_handout.pdf>. Luettu 5.12.2009.
- Eraut, M. 1994. Developing professional knowledge and competence. London: Falmer.
- Filander, K. 1997. Kehittäjät tulevaisuuden verkostoasiantuntijoina. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 136–148.
- Frilander-Paavilainen, E-L. 2005. Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- González, J. & Wagenaar, R. 2003. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase One. Universidad de Deusto.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work*. 14 (1): 113–131.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Hawkins, P., Butcher, V. & Jackson, P. Kääntäjä Sihvo, K. Laadukas harjoittelu – Käsikirja harjoittelun ohjaukseen ja työkokemuksen hyödyntämiseen. [www-dokumentti] <<http://www.helsinki.fi/urapalvelut/materiaalit/laadukasharjoittelu.pdf>> Luettu: 24.09.2013.

Helle, T. & Ruoho I. 2003. Kaksiportainen tutkinto ja yliopistopedagogiikka. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: University Press, 18–24.

Hirsjärvi, S., & Hurme H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hongisto, J. & Tomperi T. 2009. Kasvatustieteilijänä työssä oppimassa - Otteita harjoitteluraportteista. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos. [www-dokumentti] <<http://www.uta.fi/laitokset/kasvlait/uutinen.php?item=40457>> Luettu 27.10.2009.

Iivonen, J., Keto, M. & Erlund, M. 2009. OSIO I – Kotimaisen harjoittelun käytännöt. Teoksessa J. Iivonen, M. Keto & M. Erlund (toim.): Toimiiko harjoittelun palapeli? Korkea-asteen harjoittelun käytännöt ja kehittäminen –hankkeen loppuraportti. Turku: Turun yliopiston rekryointipalvelut. 5–25.

Laine, P. 2001. Työharjoittelu tasapainoon. Selvitys työharjoittelun käytännöistä ja kehittämisestä Tampereen yliopistossa. Tampereen yliopisto, Opinto- ja kansainvälisten asiain osasto, Rekryointipalvelut. [www-dokumentti] <www.uta.fi/rekry/harjoittelu/Palautekysely_harjoitteluta08.pdf> Luettu 24.10.2009.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.

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

Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Asiantuntijaverkosto oppimisympäristönä – projektin loppuraportti. Turku: Turun Täydennyskoulutuskeskus.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 1998. Asiantuntijatiedon formaali ja informaali perusta. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 90–107.

Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–150.

Järvinen, A. & Poikela E. 2004. Kasvatusalan asiantuntijan osaaminen. Teoksessa A. Järvinen (toim.) Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, 13–26.

Kasvatustieteen laitos 2009. Harjoittelu. [www-dokumentti] <<http://www.uta.fi/laitokset/kasvlait/opiskelu/harjoittelu.php>> Luettu 24.10.2009.

- Kasvatustieteiden yksikkö 2015. Opinto-opas. [www-dokumentti]
<<https://www10.uta.fi/opas/koulutus.htm?opsId=125&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2014&koulid=14>>
Luettu 10.4.2015.
- Kaartinen-Koutaniemi, M. 2001. Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittäminen. Helsingin yliopiston, Diakonia-ammattikorkeakoulun ja Lahden ammattikorkeakoulun benchmarking- projekti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2001. Helsinki: Edita.
- Karhulahti, E. 2010. Miehiä naisvaltaisella alalla. Mieskasvatustieteilijöiden kokemuksia opinnoista ja työelämästä. Tampereen yliopisto. Pro gradu –tutkielma.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökoh-tiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68 –84.
- Koro J. 1992. Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta Am-mattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 43–56.
- Koski, S. 2001. Kasvatustieteilijä työelämässä. Kasvatustieteilijöiden näkemyksiä työelämän kvali-fikaatioista ja yliopistokoulutuksesta niiden tuottajana. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –tutkielma.
- Kuhalainen, A. 2003. Työharjoittelu – työtä vai opiskelua? Selvitys Tampereen yliopistossa yhteis-kuntatieteellisellä koulutusosalalla opiskelevien työharjoittelukokemuksista. YHTIS- projekti. Tampe-re: Tampereen yliopisto.
- Luukkainen, P. 2010. Yksi tutkinto - monta uraa. Kasvatustieteen maisterin työelämäosaaminen valmistuneiden ja työnantajien silmin. Tampereen yliopisto. Pro gradu –tutkielma.
- Mäkinen, J. & Olkinuora E. 1999. Akateemisen asiantuntemuksen rakentaminen tietoyhteiskunnas-sa – kuka vaatii ja mitä? Kasvatus 30 (3), 290–305.
- Niiniö, S. 2008. Kasvatustieteilijät työelämässä. Speciaan kuuluvien kasvatustieteilijöiden työllis-tyminen, työkalifikaatiot sekä työtyytyväisyys. Helsinki: Specia.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. 4. uudistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulutut-kinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4. [www-dokumentti]
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_265_tr04.pdf> Luettu 25.3.2010.
- Opetusministeriö 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. [www-dokumentti] <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf>
Luettu 25.3.2010.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistaminen. [www-dokumentti]
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/opiskelijavalinnat/>
Luettu 10.4.2015.

Palonen, T. & Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus – Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOY, 41–56.

Penttilä, J. 2010. "Kyllä sitä osaa ja pärjää". Yliopisto-opiskelijoiden harjoittelukokemukset yleisillä akateemisilla aloilla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus. [www-dokumentti] <<http://www.otus.fi/images/julkaisut/harjoittelukokemukset-tutkimusraportti.pdf>> Luettu 20.4.2010.

Pettersson, M. 2015. Opetusministeri: Ammattikorkakoulut ja yliopistot ehkä yhteen. Helsingin Sanomat 30.1.2015 [www-dokumentti] <<http://www.hs.fi/kotimaa/a1422510863153>> Luettu 26.2.2015.

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

Ruohotie, P. 2004. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu yliopistokoulutuksessa. Teoksessa A. Järvinen (toim.): Puheenvuoroja kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampere : Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, 27–38.

Salonen, T. 1997. Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Tampere: Gaudeamus, 166–179.

Siljander, P. Kasvatustieteen ydinsisällöt yleisen kasvatustieteen opinnoissa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–163.

Sillanpää, K. 1998. Työhön vai työmarkkinoille? Kasvatustieteen yliopistokoulutuksessa kehittyvät valmiudet. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –tutkielma.

Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden opinto-opas 1988–1990, 1994–1996, 1997–1999 sekä 2009.

Tampereen yliopisto 2008. Harjoittelutyöryhmän raportti. [www-dokumentti] <http://www.uta.fi/opiskelu/selvitykset/harjoittelutyoryhman_raportti.pdf> Luettu 25.3.2010.

Tampereen yliopisto 2015. Koulutus uudistus pähkinänkuoressa. [www-dokumentti] <<http://www.uta.fi/opiskelu/koulutus uudistus/pahkinankuoressa.html>> Luettu 10.4.2015.

Tuomi-Gröhn, T. 2001. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.): Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 8–18.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

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

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2). 174–190.

Tynjälä, P. 2010 Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen ja P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 79–95.

Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 182–196.

Vainio, R. 2009. Kasvatustieteilijät 2000-luvun työmarkkinoilla Kasvatustieteilijöiden näkemyksiä ammatillisista osaamis- ja kehittämistarpeista sekä työllistymismahdollisuuksista. Turun yliopisto. Pro gradu –tutkielma.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista. 2004. [www-dokumentti]
<http://www.helsinki.fi/bio/liitetiedostot/opiskelu/Valtioneuvoston%20asetus_uusin.pdf>
Luettu 27.10.2009.

Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Virolainen, M. 2006. *Osaamista rakentamassa: ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjinä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Vesterinen, M-L. 2002. *Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

LIITTEET

Liite 1: Haastatteluteemat -opiskelijat

Opintohistoria

Pää- ja sivuaineet

Milloin aloitit opintosi?

Mikä sai sinut lukemaan kasvatustiedettä?

Missä vaiheessa opintosi olivat aloittaessasi harjoittelun?

Työ/harjoitteluhistoria

Aiempi työkokemus?

Harjoittelupaikka? Miten päädyit sinne?

Työtehtävät?

Kuinka haasteellisia työtehtävät olivat? Mitä tietoja ja taitoja tarvitsit?

Tunsitko kohdanneesi ongelmia harjoittelua suorittaessasi?

Olivatko harjoittelujakson muut toimintatavat (seminaarit ja raportointi harjoittelusta) mielestäsi tarpeellisia?

Harjoittelun merkitys

Tavoitteesi/odotuksesi harjoittelun suhteen?

Täyttikö paikka odotuksesi?

Oliko harjoittelu-aika sinustasi riittävä?

Vastasivatko annetut työtehtävät senhetkistä tietotaitoasi?

Olivatko harjoittelupaikkasi odotukset osaamisesi suhteen mielestäsi realistiset?

- Olitko hyödyllinen?

- Miten suoriuduit annetuista työtehtävistä?

Kuinka tärkeänä pidät harjoittelua ajatellen koko kasvatustieteen opintojasi?

Kasvatustieteellinen asiantuntijuus

Hyödyt harjoittelusta?

Saitko/osasitko hyödyntää kasvatustieteen opintojasi harjoittelun aikana?

Millaista on mielestäsi kasvatustieteellinen asiantuntijuus?

- Saavutitko sitä harjoittelusi aikana?

Asiantuntijuuteen kasvu

Millaista harjoittelussasi annettu tuki/ohjaus oli?

Millaisia *kasvatustieteellisiä* tietoja ja taitoja tarvitsit?

Mitä opit harjoittelussa?

Onko käsityksesi kasvatustieteestä muuttunut harjoittelun myötä?

Liite 2: Harjoittelusta vastaavan opettajan haastatteluteemat

Koulutus- ja työhistoria.

Tehtävät harjoittelun vastuupettajana.

Harjoittelun tavoitteet.

- miksi harjoittelu?
- kuka määrittää?
- käytäntö?

Harjoittelun hyödyt ja merkitys.

Kehittämistarpeet harjoittelun suhteen.

Yhteistyö laitoksen ja työelämän välillä.